

Université de Montréal

**Mondialisation économique et condition enseignante dans les pays
en développement (PED) : le cas du Cameroun et de la Guinée Conakry**

par

Abdou Duflaud Kpoumié Monjap

Département d'administration et de fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise
en Administration et fondements de l'éducation
option Éducation comparée

Juin 2004

© Abdou Duflaud Kpoumié Monjap, 2004



LB

5

U57

2005

V. 017

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :
Mondialisation économique et condition enseignante dans les pays
en développement (PED) : le cas du Cameroun et de la Guinée Conakry

Présenté par

Abdou Duflaud Kpoumié Monjap

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Djavid Ajar , président-rapporteur

Claude Lessard, directeur de recherche

Martial Dembélé, membre du jury

Résumé

Le Cameroun et la Guinée, comme la plupart des pays africains en développement, ont vécu une crise économique à partir des années 80 que la Banque Mondiale attribue au déséquilibre macroéconomique. Ce déséquilibre a été ressenti sur le plan interne dans ces pays : insolvabilité de l'État, déficit budgétaire, déséquilibre de la balance de paiement. Pour faire face à cette situation, les autorités ont souscrit aux différentes politiques d'ajustement structurel mises en place par les principales institutions financières internationales, à savoir la Banque mondiale et le Fonds monétaire international.

Les stratégies mises en place à travers les programmes d'ajustement structurel (PAS) ont eu à leur tour un impact social manifeste : liquidation de certaines entreprises publiques, réduction du personnel de la fonction publique, baisse des revenus mensuels, et réduction des dépenses sociales. Dans une telle situation, la profession enseignante se trouve affectée sous plusieurs aspects : formation, recrutement, rémunération, travail. C'est de ces derniers aspects que cette recherche traite.

Il s'agit aussi d'étudier les approches qu'ont utilisées le FMI et la BM dans la définition des programmes destinés aux pays en développement. Y a-t-il dans ces politiques un souci des particularités et des spécificités propres à chaque pays ou ne s'agit-il que de politiques globales et uniformes destinées à l'ensemble des pays impliqués ? Nous avons analysé et comparé les deux types de politiques (les politiques d'ajustement structurel versus les politiques éducatives nationales) du Cameroun et de la Guinée Conakry, et ce, principalement de deux manières : 1) la comparaison entre le global et le particulier ; 2) la trilogie séquentielle ou temporelle.

Mots clés : Mondialisation économique, programmes d'ajustement structurel, condition enseignante, professionnalisation, pays en développement.

Abstract

Beginning in the 1980s, Cameroon and Guinea, like most developing African countries, ran into severe economic difficulties, which the World Bank attributes to macroeconomic imbalance. Internally, the effects of this imbalance translated into state solvency problems, budget deficits and balance of payment woes. To deal with this situation, the authorities agreed to implement the various structural adjustment policies prescribed by the major international financial institutions, namely, the World Bank (WB) and the International Monetary Fund (IMF).

The strategies introduced as part of these structural adjustment programs (SAP) in turn had a significant social impact: the sale of certain state corporations, reduction of public service personnel, pay cuts, reduction of social spending, etc. This situation affected the teaching profession at various levels: training, recruitment, pay and work organization. Our research effort focused on these aspects.

We also examined the approaches used by the IMF and the WB in defining the programs prescribed to developing nations. Do these policies take into account the unique characteristics and circumstances of each country or are they intended as general and standard prescriptions for all the countries involved? We have analyzed and compared these structural adjustment policies and the national educational policies of Cameroon and Guinea-Conakry from two main angles: (1) a comparison of the global and the particular; and (2) the sequential or temporal trilogy.

Keywords: Economic globalization, structural adjustment programs, teaching profession, professionalism, developing countries.

Table des matières

Résumé	iii
Abstract	iv
Table des matières	v
Liste des tableaux	viii
Liste des figures	x
Liste des sigles et abréviations	xi
Dédicace	xiv
Remerciements	xv
Introduction	1
Chapitre 1: Contexte et problématique éducative africaine	5
1.1 Crise dans le secteur de l'enseignement et Éducation pour tous	6
1.1.1 Crise dans le secteur de l'enseignement	6
1.1.2 Éducation pour tous : déclaration mondiale sur l'éducation et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux	10
1.2 Éducation féminine	15
1.3 Double défi dans les systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne : quantité et/ou qualité ?	18
1.4 Les structures des politiques éducatives en Afrique : entre décentralisation, privatisation et obligation de résultats	20
1.5 Synthèse et critique	25
1.6 Présentation sommaire du contexte camerounais et guinéen	28
Le Cameroun.....	28
La Guinée (Conakry).....	30
Chapitre 2 : Définition des principaux concepts	34
2.1 Mondialisation : définition et typologie	34
2.1.1 Mondialisation économique	35
2.2 Les Programmes d'Ajustement Structurel (PAS).....	37
2.2.1 Historique et définition du Fonds Monétaire International (FMI)	37
2.2.2 Le FMI : fonctionnement et activités	38
2.2.3 La Banque Mondiale (BM)	41
2.2.4 Le FMI et la Banque Mondiale : spécificité et complémentarité.....	43
2.2.5 L'aide du FMI aux pays connaissant des difficultés de balance des paiements	46

2.2.6 Définition et évolution des programmes d'ajustement structurel (PAS) dans les pays en développement (PED)	47
2.3 La condition enseignante, la professionnalisation et la prolétarisation de la profession enseignante.....	62
2.3.1 Prolétarisation.....	63
2.3.2 Professionnalisation.....	65
2.3.3 Condition enseignante	66
2.4 Revue de la littérature	69
2.4.1 Les PAS et leur impact social : une approche dialectique des effets fastes et néfastes de la mondialisation économique.....	70
2.5 Hypothèse, objectifs et intérêt de la recherche	89
2.5.1 Formulation des hypothèses.....	89
2.5.2 Objectifs, intérêt et justification du choix du sujet et des cas étudiés	92
2.6 Différentes méthodes d'évaluation des programmes d'ajustement	97
2.6.1 L'approche « avant-après » (Before-After)	98
2.6.2 L'approche « avec ou sans » (with or without).....	99
2.6.3 L'approche du groupe de contrôle modifié (GEE).....	101
2.6.4 La comparaison des scénarios simulés (SIM).....	102
2.6.5 Synthèse et explicitation de la méthode.....	103
Chapitre 3 : Méthodologie.....	105
3.1 Population d'étude	106
3.2 Caractéristiques de l'échantillon.....	107
3.2.1 Échantillonnage.....	107
3.2.2 Plan d'échantillonnage.....	107
3.3 Recrutement et caractéristiques des participants	109
3.3.1 Recrutement	109
3.3.2 Les caractéristiques des participants.....	110
3.3.3 Les statistiques descriptives des variables sociodémographiques.....	112
3.4 Déroulement de la recherche	121
3.4.1 Préparation du chercheur	121
3.4.2 Les entretiens	121
Chapitre 4 : Analyse des résultats.....	124
4.1 Les étapes identifiées par les participants	124
4.1.1 Définition des PAS et PASE.....	124
4.1.2 Avant les PAS et PASE au Cameroun et en Guinée	127
a) Contexte national dans lequel ont été adoptés les PAS et PASE.....	127
b) Contexte régional.....	129
c) Contexte international	131
4.1.3 Politiques éducatives et condition enseignante avant les PASE (1958-60 à 1980).....	133

4.1.4 Processus des PASE et marge de manoeuvre : dix ans d'application	138
4.2 Effets vécus des PASE sur la condition enseignante	141
4.2.1 Effets vécus des PASE.....	141
Chapitre 5 : Discussion et conclusion.....	154
5.1 Les effets perçus des PAS et PASE sur la condition enseignante	154
5.2 Les effets perçus des PASE sur la formation initiale et continue des enseignants...	154
5.2.1. La Guinée.....	155
5.2.2 Cameroun.....	160
5.3 Les effets perçus du PASE sur la rémunération des enseignants au Cameroun et en Guinée : une variable prédominante et importante des politiques éducatives.....	167
5.3.1 Problématique générale.....	167
5.3.2 Cameroun.....	169
5.3.3 Guinée.....	171
5.4 Les effets perçus du PASE sur le statut des enseignants	172
5.5 Les effets perçus du PASE sur les conditions matérielles et humaines du travail des enseignants au Cameroun et en Guinée	175
Conclusion.....	184
Conclusion générale.....	188
Références bibliographiques	194

Annexe A :	Définitions opérationnelles
Annexe B :	Demande d'autorisation de collecte de données
Annexe C :	Questionnaire à remplir avant l'entrevue concernant les renseignements personnels
Annexe D :	Liste exhaustive des pays de l'Afrique au sud du Sahara : 46 pays
Annexe E :	Repères chronologiques sur la Banque mondiale
Annexe F :	Lois d'orientation de l'éducation au Cameroun
Annexe G :	Présentation du Cameroun et de la Guinée
Annexe H :	Modalités de recrutement et de formation des enseignants du primaire au Cameroun
Annexe I :	Quelques décrets et arrêtés concernant le corps enseignant au Cameroun
Annexe J :	Entrevue de l'ancien ministre de l'Éducation nationale, Monsieur Charles Etoundi concernant les enseignants vacataires
Annexe K :	Demande de suspension d'étude à l'Université de Montréal pour la cueillette de données au Cameroun et en Guinée
Annexe L :	Autorisation de reproduction de l'OIT
Annexe M :	Extraits de deux entrevues des répondants en Guinée et au Cameroun

Liste des tableaux

Tableau I :	Nombre de pays selon le pourcentage de variation de la rémunération moyenne du personnel de l'enseignement primaire, en prix constants (1980-87).....	82
Tableau II	Évolution annuelle des élèves et des enseignants en pourcentage. 1975-80 et 1980-88.....	84
Tableau III	Évolution du ratio élèves/enseignant de 1980 à 1988 (tous les niveaux d'enseignement)	84
Tableau IV	Rapport élèves/maître dans l'enseignement primaire.....	85
Tableau V	Niveau de qualification des enseignants du premier degré (1990).....	86
Tableau VI	Synoptique des hypothèses, variables, modalités et indicateurs	91
Tableau VII	Types et profils des participants	108
Tableau VIII	Données descriptives sur les participants de chaque type de profil selon les trois paramètres de diversification	111
Tableau IX :	Statistiques descriptives de la variable sexe.....	112
Tableau X :	Statistiques descriptives de la variable âge	113
Tableau XI :	Statistiques descriptives de la variable expérience d'enseignement .	114
Tableau XII :	Statistiques descriptives de la variable statut	115
Tableau XIII :	Statistiques descriptives de la variable catégorie dans la fonction publique	116
Tableau XIV :	Statistiques descriptives de la variable niveau d'études	117
Tableau XV :	Statistiques descriptives de la variable formation initiale.....	117
Tableau XVI :	Statistiques descriptives de la variable école de formation initiale...	118
Tableau XVII :	Statistiques descriptives de la variable formation continue	119
Tableau XVIII :	Statistiques descriptives de la variable fréquence de la formation continue	119
Tableau XIX :	Statistiques descriptives de la variable portant sur le lieu où le sujet a suivi sa formation continue.....	120
Tableau XX :	Définition des PAS et des PASE	126
Tableau XXI :	Contexte national et choix des PAS et PASE	128
Tableau XXII :	Contexte régional et choix des PAS	130
Tableau XXIII :	Contexte international et choix des PAS.....	132

Tableau XXIV :	Quatre grands moments de l'évolution du corps enseignant au Cameroun et en Guinée	134
Tableau XXV :	Condition enseignante avant les PASE.....	136
Tableau XXVI :	Raisons de la détérioration progressive de la condition enseignante évoquées par les sujets	138
Tableau XXVII :	Marge de manœuvre et stratégies adoptées par les enseignants pour atténuer les effets pervers des PASE	140
Tableau XXVIII :	Récapitulatif des objectifs quantitatifs du PASE en Guinée de 1990/91 à 2001/2002	157
Tableau XXIX :	Évolution de la scolarisation au cycle primaire avant 1990.....	162
Tableau XXX :	Pénurie d'enseignants dans le système éducatif camerounais (1995).....	162
Tableau XXXI :	Modalités de recrutement et de formation en cours dans les ÉNIEG	163
Tableau XXXII :	Salaire moyen des enseignants du primaire (unités de PIB par tête) par région du monde entre 1975 et 2000 (pays ayant un PIB par tête inférieur à 2000\$ US en 1993).....	168
Tableau XXXIII :	Types d'écoles, effectifs enseignants, ratios maître/élèves en Guinée	176
Tableau XXXIV :	Projection des besoins en maîtres	176
Tableau XXXV :	Situation des classes multigrades et classes à double vacation en Guinée	177
Tableau XXXVI :	Financement de manuels par la Banque mondiale, de 1998 à l'an 2000 dans l'enseignement de base.....	179
Tableau XXXVII :	Évolution des effectifs dans l'enseignement primaire de 1990 à 1999.....	182

Liste des figures

Figure 1 :	Définition et typologie du concept de mondialisation.....	36
Figure 2 :	Typologie des politiques d'ajustement structurel dans les pays en développement en général et en Afrique subsaharienne en particulier	61
Figure 3 :	Programmes d'ajustement et condition enseignante	69
Figure 4 :	Méthode avant, pendant et après les PASE	98
Figure 5 :	Méthode avec ou sans PASE	100
Figure 6 :	Impact des principaux bailleurs de fonds et autres partenaires sur la condition enseignante.....	187

Liste des sigles et abréviations

ACDI :	Agence Canadienne pour le développement international
ADEA :	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AFD :	Agence Française de Développement
APE :	Association des Parents d'Élèves
BM :	Banque Mondiale
BID :	Banque Islamique de Développement
BIT :	Bureau International du Travail
CANUD :	Plan Cadre des Nations Unies pour l'aide au Développement
CEMAC :	Communauté Économique et monétaire d'Afrique Centrale
CDE :	Convention sur les Droits des Enfants
CIN :	Conférence Internationale sur la Nutrition
CIPD :	Conférence Internationale sur la Population et le Développement
CNDH :	Commission Nationale des Droits de l'homme (Cameroun)
CONEBAT :	Commission Nationale d'Éducation de Base pour Tous (Guinée)
CRD :	Communauté Rurale de Développement
CSP :	Comité de Suivi du Programme
DAES :	Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies
DGO :	Development Group Office
DHD :	Développement Humain Durable
DSRP :	Document Stratégique de Réduction de la Pauvreté
EDS :	Enquête Démographique et de Santé
EGE :	États Généraux de l'Éducation
ENI :	École Normale des Instituteurs (Guinée)
ENIEG :	École Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général (Cameroun)
ENIET :	École Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Technique (Cameroun)

EPD :	Éducation en matière de Population et Développement
EPT :	Éducation pour tous
FAO :	Organisation des Nations Unies pour l'Alimentation et l'Agriculture
FCFA :	Franc de la communauté française africaine
FG :	Franc Guinéen
FMI :	Fonds Monétaire International
FNUAP :	Fonds des Nations Unies pour les activités de Population
GTASE :	Groupe de Travail sur l'Analyse Sectorielle en Éducation
GTZ :	German Technical Assistance Agency (Deutsche Gesellschaft Für Technische Zusammen Arbeit)
HCR :	Haut Commissariat pour les Réfugiés
IDH :	Indice de Développement Humain
IEC :	Information, Éducation et Communication
INRAP :	Institut National de recherche et d'action pédagogique (Guinée)
ISSEG :	Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée
IPH :	Indice de Pauvreté Humaine
JICA :	Japanese International Cooperation Agency (Coopération Japonaise pour le Développement)
KFW :	Kreditanstalt für Wiederaufbau (German Development Agency)
MASPFE :	Ministère des Affaires Sociales et de la Promotion de la Femme et de l'Enfant (Guinée)
MEPU-EC :	Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et de l'Éducation Civique (Guinée)
MESRS :	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (Guinée)
METFP :	Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (Guinée)
MINAS :	Ministère des Affaires Sociales (Cameroun)
MINCOF :	Ministère de la Condition Féminine (Cameroun)
MINEDUC :	Ministère de l'Éducation Nationale (Cameroun)
MINESUP :	Ministère de l'Enseignement Supérieur (Cameroun)
MINJES :	Ministère de la Jeunesse et Sport (Cameroun)

OCDE :	Organisation pour la Coopération et le Développement Économique
OGDH :	Organisation Guinéenne des Droits de l'Homme
OMS :	Organisation Mondiale de la Santé
ONG :	Organisation Non Gouvernementale
ONU :	Organisation des Nations Unies
ONUDI :	Organisation des Nations Unies pour le Développement Industriel
ONUSIDA :	Organisation des Nations Unies pour la Lutte contre le SIDA
OUA :	Organisation de l'Unité Africaine
PADES :	Programme d'Appui au Développement de l'Enseignement Supérieur (Guinée)
PADSE :	Programme d'Appui au Développement Socio-Économique
PAM :	Programme Alimentaire Mondial
PAS :	Programme d'Ajustement Structurel
PASE :	Programme d'Ajustement Sectoriel de l'Éducation
PIB :	Produit Intérieur Brut
PMA :	Pays les Moins Avancés
PED :	Pays en développement
PNUD :	Programme des Nations Unies pour le Développement
PPTE :	Pays Pauvres Très Endettés
PREF :	Programme de Redressement Économique et Financier
RDH :	Rapport sur le Développement Humain
UDÉAC :	Union Douanière des États de l'Afrique Centrale
UEMOA :	Union Économique et Monétaire de l'Afrique de l'Ouest
UNDAF :	United Nations Development Assistance Framework
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNGEI :	Initiative des Nations Unies pour l'Éducation des Filles
UNHCR :	Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés
UNICEF :	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UNIFEM :	Fonds de développement des Nations Unies pour la femme

Dédicace

**À mes parents
Mme Ndinchout Chétou et mon feu père M. Monjap Oumarou**

Par leurs précieux conseils, leur sagesse et leur bénédiction, ils ont su me convaincre de l'existence de deux valeurs fondamentales qui orientent ma vie au quotidien : la valeur absolue de l'homme au sens kantien du terme et la valeur éducative comme source intarissable et guide de vie.

Remerciements

Sans l'appui de nombreuses personnes, ce travail n'aurait jamais vu le jour. Nous tenons à remercier en premier lieu monsieur Claude Lessard, notre directeur de mémoire. C'est grâce à sa contribution déterminante durant notre cycle que nous avons mené à terme cette recherche. Pour sa disponibilité et sa constante sollicitude, ses précieux conseils et critiques, son appui intellectuel et moral, nous lui disons merci.

Nous voulons témoigner notre reconnaissance à tout le corps enseignant de la Faculté des sciences de l'éducation, particulièrement l'équipe du programme de maîtrise en administration et fondements de l'éducation. Nous pensons ici à messieurs Jean-Marie Van der Maren, directeur de département, Djavid Ajar, Maurice Tardif, Jean-Baptiste Haché, Guy Pelletier pour leur contribution à divers degrés à la réalisation de ce travail. Merci à l'équipe du CRIFPE pour son soutien matériel et financier.

Nous nous en voudrions de ne pas remercier très sincèrement et de façon toute spéciale messieurs Ndam Ndjitoyap Elie Claude, secrétaire général au ministère de la Santé au Cameroun et Joseph Owona, ministre de l'Éducation nationale du Cameroun ainsi que son secrétaire général Zoua Houli. C'est grâce à leur appui indéfectible que nous avons bénéficié de notre mise en stage auprès du ministère (Cameroun). Nos remerciements vont aussi Akouleze Bernard, Bipoupout, Venembouo Yeyap Jean Mesac, Gisèle Tchawoua Wouansi, Mme Éloundou, Ibrahima Diallo Ninguelandé, Bernard Kouamou, Jean Delacroix Camara, Kamano Joseph, Momo Bangoura, Saïdou Souaré, Bakary Diawara, Abou Soumah, Mahmoudou Diallo pour leur contribution déterminante à l'enquête au Cameroun et en Guinée.

À tous celles ou ceux qui de près ou de loin ont contribué à l'aboutissement de ce travail; nous pensons surtout à messieurs et mesdames Mbouombouo Benjamin, Margit, Pekassa Ndam Gérard, Njukouyou Aboubakar, Gaelle Janesson, Pascal Jodoin, Ahmed Zourhlal, Monica Cividini, Esther Amzallag, Micheline Goulet, Julie Verdy et Barry Gando. Nous tenons enfin à remercier tous les miens et particulièrement, Élise Megne, Aïcha Ornella Ndinchout Monjap, Yannick Moustapha Kpoumié Monjap, tous mes frères et sœurs, toute la famille Felam Monjap qui ont souffert avec courage et patience mes longues années d'absence ; nous leur adressons nos sincères remerciements.

Introduction

L'Afrique subsaharienne est l'une des régions du monde où le développement social est le plus faible, et où l'indice de la pauvreté est non seulement le plus élevé, mais également en hausse. La détérioration de la plupart des indicateurs de développement humain au cours des quinze dernières années suggère un ralentissement considérable du progrès social (UNESCO, 2002). Selon la Banque mondiale (2001-2002), un taux de croissance annuel de près de 5,5 pour cent en termes réels serait juste suffisant pour stabiliser le nombre de pauvres en Afrique subsaharienne. Malheureusement, les prévisions les plus optimistes de croissance économique pour la région sont inférieures de plus de deux points à ce niveau.

Le rapport de la Banque mondiale sur les *Indicateurs du développement dans le monde de 2002* montre justement que, malgré les progrès enregistrés ces dernières années, les pays pauvres comme les pays riches doivent faire davantage d'efforts pour que la communauté internationale puisse honorer l'engagement qu'elle a pris de réduire de moitié la pauvreté dans toutes les régions du monde d'ici 2015.

En Afrique subsaharienne, le nombre des pauvres devrait passer de 300 millions en 1999 à 345 millions d'ici 2015. Selon la Banque mondiale, pour réduire de moitié la pauvreté d'ici 2015, il faudrait que les économies africaines progressent à un rythme annuel moyen de 7% (environ 5% par habitant), soit plus du double de ce qui a été enregistré en 2000, soit 3,1%.

L'Afrique reste très dépendante des exportations de produits de base et elle souffre toujours d'une instabilité politique et économique (Côte-d'Ivoire, République Démocratique du Congo, Angola, Libéria, Somalie, Sierra-Leone, Burundi, etc). Sur le plan sanitaire, elle est confrontée à des taux très élevés d'infection par le VIH-SIDA, de paludisme et d'autres maladies¹. Elle est aussi la région de la planète où, dans l'ensemble, le taux d'achèvement

¹ Le VIH-SIDA et le paludisme sont les principales causes de décès en Afrique, mais la tuberculose et d'autres maladies posent également de graves problèmes. Ces épidémies représentent une véritable gageure sur les plans sanitaire, économique et social.

des études primaires est le plus bas, bien que certains pays, comme la Guinée et l'Érythrée, aient réalisé des progrès impressionnants après êtres partis de taux très bas².

Depuis leur accession à l'indépendance, dans les années 60, les États africains ont accordé une primauté absolue à l'éducation, condition *sine qua non* de tout développement (Lê Thanh Khoi, 1971, p.21). Les rencontres et réunions organisées à cet effet en font foi³.

On observe par ailleurs que, dans la première décennie d'indépendance des États africains, l'éducation formelle traverse une période de crise majeure sur les plans tant qualitatif que quantitatif (Dragoljub, 1972, p.19).

Malgré de multiples rencontres des ministres africains de l'Éducation et nonobstant les efforts consentis par leurs gouvernements respectifs et les partenaires techniques et financiers dans la recherche des solutions idoines aux multiples problèmes qui entravent le développement de l'éducation en général et de l'éducation de base en particulier, le constat fait après plus d'un quart de siècle de parcours reste sombre : des millions d'enfants n'ont toujours pas accès à l'éducation (UNESCO, 2002; ACDI, 2004). La crise économique, l'accroissement de la dette extérieure, la croissance démographique galopante et les guerres civiles en constituent les principaux facteurs explicatifs.

C'est pour réagir à cette situation que la communauté internationale, réunie du 5 au 9 mars 1990 à Jomtien, en Thaïlande, a pris l'engagement de répondre en dix ans aux besoins éducatifs fondamentaux de tout individu (enfant d'âge scolaire, adulte ou adolescent, sans distinction de sexe ou d'origine sociale) à travers une éducation de base pertinente (adaptée à chaque environnement) et de qualité : **l'éducation pour tous (EPT)**.

Nombre de pays en développement ont souscrit à cette politique, dont les deux considérés dans notre étude (le Cameroun et la Guinée Conakry). Dans la même perspective, les

² Cf. [http://lnweb18.worldbank.org/news/pressrelease.nsf/Attachments/pr042002-fr.pdf/\\$File/pr042002-fr.pdf](http://lnweb18.worldbank.org/news/pressrelease.nsf/Attachments/pr042002-fr.pdf/$File/pr042002-fr.pdf)

³ La conférence d'Addis-Abeba (Éthiopie) en 1961; la rencontre d'Abidjan (Côte-d'Ivoire) en 1964; la rencontre de Lagos (Nigeria) en 1968; la rencontre de Nairobi (Kenya) du 16 au 27 juillet 1968; les assises de Harare (Zimbabwe) en 1982; la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous de Jomtien (Thaïlande) en 1990; la Conférence de l'Afrique subsaharienne sur « L'éducation pour la renaissance de l'Afrique au XXI^e siècle » (Johannesburg, Afrique du Sud) du 6 au 10 décembre 1999; le Forum mondial sur l'éducation, qui s'est tenu à Dakar (Sénégal) en avril 2000; la réunion des organisations partenaires de l'Éducation pour tous en Afrique subsaharienne, Antananarivo (Madagascar) en mai 2001; le premier forum des ministres de l'Éducation des pays d'Afrique subsaharienne, à Paris, en octobre 2001; la huitième conférence des ministres de l'Éducation des États membres africains (MINEDAF VIII), à l'Île Maurice, en décembre 2002.

gouvernements de ces pays se sont engagés par le biais des accords avec les institutions financières internationales, comme le fonds monétaire international et la Banque mondiale pour le rééchelonnement de leurs dettes (1998-2002). Ces accords concernaient prioritairement deux secteurs fondamentaux : la santé et l'éducation⁴. Malgré les efforts consentis par les parties impliquées dans ces accords, on observe la persistance d'un certain nombre de problèmes dans le milieu éducatif, dont, entre autres, les échecs scolaires, la faible scolarisation des filles, la déperdition scolaire, l'indiscipline et la violence, l'insuffisance de la formation initiale et continue des enseignants, les mauvaises conditions de travail en milieu scolaire, l'insertion professionnelle difficile et le statut précaire de l'enseignant, l'absence d'infrastructures adaptées et adéquates, l'inadéquation entre la formation et l'emploi, etc. (UNESCO/OIT, 1996-2000).

Dans l'ensemble, quand on passe d'un pays en développement (PED) à l'autre, on observe des similarités et des différences à des degrés divers, mais la constante est l'existence de problèmes réels dans les systèmes éducatifs et les conditions de plus en plus dégradées et précaires dans lesquelles s'exerce le travail enseignant. Plusieurs facteurs sont généralement avancés pour expliquer ces problèmes :

- Les politiques publiques et éducatives nationales des pays ;
- L'accroissement rapide de la population (explosion démographique) ;
- Les politiques économiques étrangères héritées de la colonisation (dépendance économique par rapport aux anciens pays colonisateurs : France, Angleterre, Portugal, Belgique, Hollande, Espagne, Allemagne, etc.);
- Les politiques financières internationales (Banque mondiale, FMI, etc.) ;
- La dévaluation du franc CFA dans certains pays (Cameroun, Gabon, Tchad, République Centrafricaine, Sénégal, Côte-d'Ivoire, Bénin, Togo, etc.)

À la lumière des différents accords et programmes relatifs aux politiques économiques en général et éducatives en particulier, nous étudions la situation dans deux pays en développement, le Cameroun et la Guinée Conakry en analysant et en interprétant l'impact des PASE sur la condition enseignante.

Notre démarche est organisée de la manière suivante :

⁴ Pour de plus amples informations, voir le site de la Banque mondiale : <http://www.imf.org/external/fre/index.htm> ou <http://www.imf.org/external/pubs/ft/exrp/what/fre/whatf.pdf>

- 1) Dans une première partie, nous tentons de décrire le contexte et la problématique éducative africaine ;
- 2) Dans un deuxième temps, nous définissons les principaux concepts : a) mondialisation ; b) les PAS ; c) la condition enseignante, la professionnalisation et la prolétarisation de l'enseignement, concepts qui nous permettent de définir les variables à l'étude et formuler les hypothèses ;
- 3) Dans un troisième temps, nous présentons la méthodologie en insistant sur la comparaison et l'évaluation des effets, ceci pour justifier le choix de l'étude comparative de cas et de la méthode avant/après ;
- 4) Dans un quatrième temps, nous analysons les données ;
- 5) Enfin, dans un cinquième temps, nous interprétons les résultats et nous concluons.

Chapitre 1: Contexte et problématique éducative africaine

La forte massification scolaire observée vers la fin du XXe siècle, avec les problèmes qu'elle suscite, a amené certains pays en développement (PED) à repenser leur politique éducative. Cette demande, sans cesse croissante, est en partie liée à l'accroissement démographique, qui à son tour détermine l'offre d'enseignement en termes qualitatifs et quantitatifs.

Inscrite dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, l'éducation est un droit pour tous, ce qui oblige tous les acteurs de l'éducation à se questionner sur l'offre éducative et sur les ressources humaines, matérielles et financières nécessaires à sa réalisation.

L'un des faits historiques majeurs témoignant de la prise de conscience des problèmes éducatifs à l'échelle planétaire a été la tenue, en 1990, de la conférence mondiale sur l'éducation, où l'objectif était de définir « *les priorités mondiales en matière d'éducation et d'alphabétisation dans les années qui devaient suivre* » UNESCO (2000, p. 8).

Mais les problèmes éducatifs n'ont pas la même ampleur dans toutes les parties du globe : en effet, en Afrique subsaharienne par exemple, on assiste à de graves crises⁵ dont les origines remontent à plusieurs décennies. Dans ce chapitre, nous procédons sans prétention d'être exhaustif⁶, à une analyse thématique du développement de l'éducation en Afrique subsaharienne. Nous nous appuyons sur les recherches déjà réalisées, notamment dans le cadre de la préparation de la conférence mondiale sur l'éducation de Jomtien et par le Groupe de travail sur l'analyse du secteur de l'éducation (GTASE) de l'ADEA, qui a entrepris d'établir un inventaire et d'effectuer un survol analytique des études sectorielles

⁵ Pour de plus amples informations, voir le Rapport mondial sur le développement humain (2002), L'ACDI (2004) et surtout le sens donné au concept de crise à la page 11 selon Lessard (2002) et Charlot (1987).

⁶ L'Afrique est un continent qui regroupe plusieurs pays (plus d'une cinquantaine) ayant des différences à la fois historiques, politiques, économiques et socioculturelles. Le cas Camerounais, appelé encore « *Afrique en miniature* » justement à cause de cette diversité, pourrait être représentatif de l'hétérogénéité du contexte africain. Dans ce sens, toute recherche devrait tenir compte de cette diversité, sans négliger les tendances ou les constances qui se dégagent quand on passe d'un pays à l'autre.

en éducation. La première a été réalisée en octobre 1989, et la seconde entre janvier 1990 et le début de l'année 1994. Il est à noter que l'analyse sectorielle en éducation de 1994 est l'inventaire résumé de 237 études sectorielles/sous-sectorielles menées à partir d'un éventail d'institutions nationales, internationales et multinationales. Il s'agit aussi d'une analyse qui a été effectuée à partir de 104 documents conçus comme des études plutôt que comme des rapports, des exposés ou d'autres types de documents. En plus de ces 237 études, nous l'avons actualisé en nous appuyant sur les sources de données présentes des organismes internationaux à savoir les rapports de la BM, du FMI, de l'ONU, de l'UNESCO, de l'USAID, de la BAD, de l'ACDI, de l'UNDP, de la CONFEMEN, de l'OIT et de la Commission Européenne.

Notre analyse est fondée sur un « *noyau dur* » dont l'argumentation s'appuie sur le thème ambiant hérité de la conférence de Jomtien à savoir l'Éducation pour tous (EPT). Nous abordons également dans ce chapitre la question de la crise dans le secteur de l'enseignement, l'éducation féminine, la problématique de la qualité et de la quantité en éducation, les politiques de décentralisation et de privatisation dans les pays en développement, pour enfin dégager une synthèse de l'ensemble du discours sur l'éducation en Afrique subsaharienne.

1.1 Crise dans le secteur de l'enseignement et Éducation pour tous

1.1.1 Crise dans le secteur de l'enseignement

Nous disions d'entrée de jeu que l'Afrique est un continent où il existe de graves crises. Mais qu'est-ce qu'une crise ?

Depuis plusieurs décennies, ce concept a été utilisé pour décrire la situation de plus en plus précaire dans les pays en développement dans des domaines diversifiés aussi bien en santé, en économie, en politique, en morale qu'en éducation. Ce discours est dominant dans le secteur de l'enseignement, et particulièrement de l'enseignement secondaire (Lessard, 2002, p. 104).

Dans son acception médicale, la crise selon Larousse est un brusque changement dans le cours d'une maladie (en bien ou en mal) dû à la lutte entre l'agent d'agression et les forces de défenses de l'organisme (Charlot, 1987, p. 247). Pour décrire une crise et ses effets, les

notions de malaise, de trouble, de tensions, de déséquilibres et de ruptures sont souvent employés. En dépit de ces retombées parfois bénéfiques, une crise est rarement vécue sur le mode de plaisir et de joie. Elle est souvent douloureuse et comporte un coût (Lessard, 2002, p. 105).

À la suite de Charlot (1987, pp. 27-33) et Lessard (2002, pp. 105-108), on pourrait distinguer trois modalités liées au concept de crise :

- La crise comme rupture d'équilibre ;
- La crise comme résistance à la modernité et/ou;
- La crise comme exacerbation des contradictions sociales.

a) **La crise comme rupture d'équilibre**

Selon Charlot repris par Lessard, C., « *le premier concept pose que lorsque l'équilibre d'un système est rompu, ce système subit un malaise, un trouble, un ébranlement qui perturbe son fonctionnement et sa production. Le désordre s'installe, des tensions apparaissent : le système est en crise* » Charlot (1987, p. 28). Suivant que le système en question sera saisi dans ses aspects statiques ou en mouvement dynamique, la sortie de crise passera soit par une ou des formes de « *restauration* » de l'état ancien, soit par une adaptation à de nouvelles réalités (Lessard, 2002, p. 105).

b) **La crise comme résistance à la modernité**

La crise ici apparaît comme « *due aux rigidités, aux blocages, qui s'expriment dans la société à travers les corporatismes de toutes sortes. Les interprétations de la crise de l'école en termes d'archaïsme, de routine, de pétrification des structures, de corporatisme enseignant, relèvent de ce mode de pensée* » Charlot (1987, p. 30). Selon l'auteur, l'étymologie du mot crise (crisis) renvoie à l'action de distinguer, de séparer, de choisir, et donc, à la décision, au jugement, au dénouement. La crise sépare le vieux et le moderne et décide en faveur de l'innovation (1987 p. 31). Ainsi, la sortie de la crise passe par la rénovation, l'innovation, le changement qui en quelque sorte par définition incarne le progrès au sens Charlotien du terme (Lessard 2002, p. 105).

c) La crise comme exacerbation des contradictions sociales

Comme exacerbation des contradictions sociales, la crise est constitutive de la vie sociale, puisque tout système social est toujours travaillé par des contradictions, par ailleurs multiples et articulées entre elles, mais non réductibles à une seule. Ici, il n'y a pas de scénario prédéfini de sortie de crise : il n'y a que des groupes et des forces qui écrivent l'histoire dans leur confrontation. (Lessard, 2002, p. 105).

De manière générale, on constate que l'enseignement serait en crise depuis la fin de la deuxième guerre mondiale⁷. Pour les « *décus de l'évolution* », la crise est clairement identifiable et se caractérise par la baisse du niveau des études, le laxisme, le diplôme à rabais, le déclin de la culture générale, le curriculum cafétéria et l'école fourre-tout, etc. La relation enseignant-enseigné, par la diversification socio-économique et socioculturelle des couches scolarisées, s'est métamorphosée : impolitesse, familiarité excessive, irrespect de la fonction enseignante, violence gratuite, refus de s'engager dans le travail scolaire, etc. (Lessard, 2002, pp. 105-106).

Concernant la **condition enseignante**, il existe un discours qui traduit le malaise enseignant en général, et particulièrement la crise de l'enseignement secondaire par la décomposition du modèle d'enseignement classique, sans qu'un autre modèle ait pu émerger (Beaudelot et Establet, 1989 ; Bouchard, 1992 ; Cousin, 1999 ; Dubet, 1994 et 1996 ; Derouet, 1988 ; Lessard, 2002 ; Ranjard, 1984). Cette crise de l'enseignement se résume ici par « *l'impossibilité de maintenir un modèle de métier en pleine décomposition* ». Cette idée, développée par Bourdieu et Passeron (1970), présente un modèle qui était valorisant et valorisé chez les enseignants, porteur d'une culture distinctive et préparant l'élite intellectuelle et professionnelle de la nation. Devenir enseignant impliquait de fait un parcours scolaire impeccable et la réussite à un concours exigeant et difficile. (Lessard, 2002, p. 107 et Meirieu, 1990, p. 11).

⁷ Il me semble que cette crise de l'enseignement qui commence après la deuxième guerre mondiale selon l'auteur est beaucoup plus valable pour les pays de l'OCDE dans la mesure où il serait difficile de donner une période exacte et précise concernant les pays en développement. Toutefois, il serait probable qu'elle remonte à l'époque coloniale où l'école occidentale devait faire face à la dialectique entre traditions et modernité. L'adhésion à l'école occidentale au Cameroun par exemple, est l'aboutissement d'un long processus que Mballa Owono (1986, pp. 35-41) subdivise en quatre phases : le refus, la substitution, la soumission et le désir. *L'aventure ambiguë* de Hamidou Kane (1961, Chap. III, IV et V) illustre fort bien l'état de cette crise de l'enseignement en Afrique : « *L'école où je pousse nos enfants tuera en eux ce qu'aujourd'hui nous aimons et conservons avec soins à juste titre. Peut-être notre souvenir lui-même mourra-t-il en eux. Quand ils reviendront de l'école, il en est qui ne nous reconnaitrons pas* ». Sur cette question lire aussi Dadié (1996) ; Balandier (1971) ; Hardy (1942) ; Mongo Beti (1976 et 1957) ; Lévi-Strauss (1961) ; Towa, (1963).

On pourrait dire à la suite de Charlot et Lessard que la crise a évolué de la première acception vers la troisième. Certaines études illustrent fort bien les contradictions dans la relation pédagogique (Perrenoud, 1993, p. 9-10) et au sein des établissements scolaires où Maheu et Robitaille (1991) distinguent trois identités enseignantes : **l'identité d'autonomie, l'identité de retrait et l'identité d'ambivalence.**

Lessard (2002, p. 108) clarifie la pensée de Robitaille. Ainsi, on parle d'un **enseignant autonome** lorsque ce dernier non seulement tient sa barque comme il faut, sait la direction à prendre et à poursuivre, mais il aime ce qu'il fait et en retire une forte gratification, source du renouvellement de sa motivation à enseigner. Autrement dit, cet enseignant sait transformer les contraintes et difficultés en ressources et moyens d'actions. Il a de la vocation et son identité professionnelle est ouverte et combative.

L'identité de retrait est le contraire de l'identité d'autonomie. Dans sa pratique, **l'enseignant en retrait** n'arrive plus à générer sa propre motivation ; la relation pédagogique s'anémie et se détériore, le fossé et la distance se creusent entre lui et ses élèves, le recours à l'autorité devient de plus en plus fréquent, le rapport aux élèves est minimaliste, exclusivement centré sur la transmission de connaissances et sur l'obligation de couvrir le programme. Cela entraîne une forme stratégique de repli professionnel par la décharge d'enseignement, les recherches, la préretraite, l'occupation des fonctions purement administratives. Bref, cet enseignant est sur la défensive et vit son métier avec le sentiment que son autonomie est assiégée et que l'environnement est hostile. (Lessard, 2002 p. 108).

L'identité d'ambivalence selon Robitaille est celle qui est à cheval entre les deux identités précédentes. Comme l'enseignant en retrait, l'enseignant ambivalent vit un rapport à l'usager problématique. Non seulement il trouve son travail monotone, mais il a une perception négative des élèves et de l'évolution dont il souligne la baisse du niveau des études, ce qui semble réduire sa motivation à enseigner. Le malaise qu'il exprime n'est pas définitif car il a des stratégies de sortie de crise. Il cherche des rapports constructifs et stimulants avec ses collègues, source de renouvellement capitale pour sa motivation à poursuivre le métier. (Lessard, 2002 p. 109).

Face à cette crise de l'enseignement secondaire (au Québec) qui prend la forme d'une décomposition du modèle classique, on constate chez certains auteurs une recombinaison d'un ou des modèles émergents (Paquay, 1994)⁸; Dubet, 1994 et 1996 ; Perrenoud, 1999 ; Meirieu, 1990 ; Tardif, 1992). Par rapport au pays en développement, quel type de crise pouvons-nous constater dans le secteur de l'enseignement et particulièrement dans la condition de l'enseignant ? Serait-il possible de dégager une identité enseignante à partir des deux cas étudiés (Cameroun et Guinée) ?

Qu'elle soit économique, culturelle, politique ou éducative (enseignement), la crise dans les pays en développement est réelle et préoccupante. Du moins, le discours ambiant sur l'Afrique semble le confirmer si nous nous référons aux différents rapports sur le développement humain depuis environ vingt ans. C'est pour faire face à cette situation de crise que la communauté internationale s'est réunie à Jomtien.

1.1.2 Éducation pour tous : déclaration mondiale sur l'éducation et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux

Convoquée conjointement par l'UNICEF, le PNUD, l'UNESCO et la Banque mondiale, la conférence mondiale sur l'éducation pour tous s'est tenue à Jomtien, en Thaïlande du 5 au 9 mars 1990⁹. Fruit d'une expression consensuelle, le texte adopté en séance plénière par acclamation le 9 mars 1990, comporte deux documents de base :

- a) La Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous ;
- b) Le Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux.

a) Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous

S'appuyant non seulement sur la Déclaration universelle des droits de l'homme en général et la mention qu'elle fait du droit à l'éducation en particulier¹⁰, mais aussi sur les grands

⁸ Voir son texte intitulé « *vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ?* » (1994). Il identifie six étiquettes désignant l'enseignant : un maître instruit, un technicien, un artisan, un praticien réflexif, un acteur social et une personne communicant positivement avec autrui.

⁹ Il faut ajouter que cette conférence était coparrainée par plusieurs gouvernements (18) et organisations intergouvernementales et non gouvernementales. Parmi les 1500 participants, il y avait des délégués de 155 pays (décideurs, fonctionnaires et spécialistes en éducation) et environ 150 ONG. (UNESCO, 1996).

¹⁰ La Déclaration universelle des droits de l'homme stipule à l'article 26, que « *toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être*

problèmes mondiaux de l'époque¹¹, la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, dans son essence, visait avant tout à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux (UNESCO, 1996). Présenté sous forme d'articles (10) et s'ouvrant par un préambule, ce document visait donc à :

- Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux qui concernent non seulement les outils essentiels d'apprentissage (lecture, écriture, expression orale, calcul et résolution de problèmes), mais aussi les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs et attitudes) ;
- Élargir la vision éducative aux cinq objectifs énumérés après :
 - Universaliser l'accès à l'éducation fondamentale et promouvoir l'équité ;
 - Mettre l'accent sur la réussite de l'apprentissage ;
 - Accroître les moyens et élargir le champ de l'éducation fondamentale ;
 - Améliorer le contexte de l'apprentissage ;
 - Renforcer les partenariats entre les divers sous-secteurs et les diverses formes de l'éducation ; entre le ministère de l'Éducation et d'autres départements ministériels (plan, finances, santé, travail et communications) et d'autres secteurs sociaux ; et, enfin, entre l'État et les organisations non gouvernementales, le secteur privé, les collectivités locales, les groupes religieux et les familles ;
- Mettre en place des politiques d'accompagnement dans les secteurs social, culturel et économique ;
- Mobiliser des ressources financières et humaines, publiques, privées et volontaires ;

généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite ». Paradoxalement, on observe à cette époque (1990) non seulement une forte massification scolaire mais aussi une forte disparité dans l'offre éducative. À titre d'exemples, des 100 millions d'enfants n'ayant pas accès à l'enseignement primaire, environ 60 millions sont des filles ; par ailleurs, plus de 960 millions d'adultes, dont deux tiers sont des femmes, sont analphabètes. Pour de plus amples informations, voir le préambule du document final. (UNESCO, 1996) ou <http://www.free.fr/dcalin>

¹¹ Il faut rappeler que les années 80 et 90 marquent une période charnière où le monde fait face à plusieurs problèmes majeurs : dette, menace de stagnation et de déclin économiques, croissance rapide de la population mondiale, accentuation des disparités économiques entre les nations et au sein des nations, guerres, conflits civils, criminalité violente, dégradation de l'environnement (UNESCO, 1996).

- Renforcer la solidarité internationale et établir des relations économiques équitables et justes afin de corriger les disparités économiques existantes.

En fonction des objectifs énoncés dans la Déclaration, un Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux a été défini.

b) Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux

Ce cadre d'action, dans son essence, était destiné « à servir d'instrument de référence et de guide aux gouvernements, aux organisations internationales, aux institutions d'aides bilatérales, aux organisations non gouvernementales (ONG) et à tous ceux qui oeuvrent en faveur de l'éducation pour tous, en les aidant à formuler leurs propres plans d'action pour donner suite à la Déclaration mondiale » (UNESCO, 1996). Ainsi, les buts et objectifs (intermédiaires et spécifiques) ont été précisés pour l'application de la Déclaration. Ces principes d'action devaient être élaborés en fonction des priorités d'action sur les plans national, régional et mondial.

Les priorités sur le plan national

S'il lui appartenait de déterminer lui-même les mesures spécifiques à prendre, chaque pays devait cependant :

- Déterminer les besoins éducatifs fondamentaux et planifier l'action ;
- Mettre en place les politiques d'accompagnement nécessaires ;
- Élaborer des politiques visant à améliorer la pertinence, la qualité, l'équité et l'efficacité des services et programmes d'éducation fondamentale ;
- Améliorer les capacités de gestion et d'analyse et les moyens technologiques ;
- Mobiliser les canaux d'information et de communication (étudier les moyens d'utiliser les organes d'information et de communication au service des besoins éducatifs fondamentaux) ;
- Constituer des partenariats opérationnels et mobiliser les ressources.

Les priorités sur le plan régional

Sur le plan régional, les priorités définies étaient les suivantes :

- Procéder à des échanges d'information, d'expérience et de compétences spécialisées¹² ;
- Mener des activités conjointes¹³.

Les priorités sur le plan mondial

Vu que le financement international de l'éducation stagnait au début des années 80, la coopération internationale se devait, par souci pour l'éducation fondamentale, d'apporter un soutien précieux aux efforts nationaux et régionaux. Ainsi, il fallait :

- 1 Coopérer dans le cadre du contexte international de l'époque¹⁴ ;
- 2 Renforcer les capacités nationales¹⁵ ;
- 3 Apporter un appui soutenu à long terme aux actions nationales et régionales ; Les principaux promoteurs de l'initiative en faveur de l'EPT (UNESCO, PNUD, UNICEF, BM) s'engageaient à apporter leur soutien surtout aux pays en développement et les institutions multilatérales et bilatérales devaient s'attacher à soutenir les gouvernements pour leur demande dans les domaines tels que :
 - L'élaboration des plans d'action multiculturels, nationaux et infra nationaux, ou l'actualisation des plans existants, dès le début des années 90 ;
 - Les efforts nationaux et coopération entre pays pour porter à un niveau satisfaisant la qualité et la pertinence de l'éducation primaire ;
 - L'universalisation de l'éducation primaire dans les pays économiquement faibles ;

¹² À titre d'exemple, le projet ou le programme régional d'élimination de l'analphabétisme en Afrique sous l'égide de l'UNESCO dans les années 80.

¹³ Cette forme de collaboration régionale était particulièrement appropriée dans 6 domaines :

- La formation du personnel clé (planificateurs, gestionnaires, formateurs d'enseignants, chercheurs);
- L'amélioration de la collecte et de l'analyse de l'information ;
- La recherche ;
- La production de matériel pédagogique ;
- L'utilisation des moyens de communication pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux ;
- La gestion et l'utilisation des services d'enseignement à distance.

¹⁴ Il a été souligné à ce niveau que les politiques d'ajustement structurel devaient garantir à l'éducation un financement approprié.

¹⁵ À ce niveau, les initiatives (surtout dans le domaine de la coopération technique) devaient s'appuyer sur les institutions et les programmes existants afin de les améliorer et renforcer s'il y a lieu, plutôt que mettre en place des structures nouvelles.

- Les programmes destinés à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux des groupes défavorisés, des jeunes non scolarisés et des adultes n'ayant pas ou ayant difficilement accès à des services d'éducation fondamentale ;
 - Les programmes d'éducation à l'intention des femmes et des jeunes filles ;
 - Les programmes d'éducation à l'intention des réfugiés ;
 - Les programmes d'éducation fondamentale dans les pays où le taux d'alphabétisme (en Afrique subsaharienne, par exemple) ou le nombre d'alphabètes (en Asie du Sud, par exemple) sont élevés ;
 - Renforcement des capacités de recherche, de planification et d'expérimentation d'innovations à petite échelle.
- 4 Procéder à des consultations de politique générale. En plus de coordonner les consultations et de mettre en commun les résultats, la communauté internationale devait prendre des dispositions appropriées pour :
- Continuer à promouvoir la cause de l'éducation fondamentale pour tous, dans l'esprit de la Conférence mondiale ;
 - Faciliter la mise en commun des informations sur les progrès réalisés par les pays en fonction de leurs objectifs spécifiques ;
 - Encourager de nouveaux partenaires à se joindre à cet effort global ;
 - Faire comprendre à tous les partenaires qu'il est important que leur soutien à l'éducation fondamentale ne faiblisse pas.

Ce cadre d'action présentait en fin de compte un calendrier général suggérant à titre indicatif les phases d'action au cours des années 1990–2000. Il revenait à chaque pays de fixer ses objectifs intermédiaires et spécifiques en élaborant son plan d'action pour les atteindre et un calendrier pour coordonner et échelonner dans le temps les différentes activités.

Comme nous le notions précédemment, ce cadre d'action adopté depuis 1990, est à la base de nombreuses politiques éducatives adoptées à différentes échelles (nationales, régionales et internationales) et marque une volonté manifeste à l'échelle planétaire d'universaliser l'éducation de base et d'éliminer l'analphabétisme. L'Afrique subsaharienne a épousé et

intégré dans l'ensemble l'esprit de Jomtien en termes de politique nationale, régionale, voire continentale.

Étant donné que le cadre d'action prévoyait un examen de mi-parcours et un examen de fin de parcours, il serait intéressant de jeter un regard sur le bilan général, surtout en ce qui concerne l'Afrique subsaharienne. Mais, avant d'en arriver là, il serait nécessaire de présenter d'autres thèmes importants qui ont émergé¹⁶ à partir de la décennie de Jomtien à savoir l'éducation des filles, la problématique de la qualité et de la quantité en éducation et enfin le problème de financement (bailleurs de fonds) lié à une forme de décentralisation des systèmes éducatifs.

1.2 Éducation féminine

L'éducation des femmes et des filles a évolué avec le temps. Longtemps négligée, elle fait désormais partie des priorités gouvernementales dans la plupart des pays en développement. Mais qu'est-ce qui explique l'attention particulière portée au cours des dernières décennies à l'éducation des filles et des femmes ?

Dans de nombreux pays, surtout dans ceux du tiers-monde, on observe une très grande disparité entre les garçons et les filles, bien que l'éducation soit un droit universel. En effet, sur les 110 millions d'enfants non scolarisés dans le monde, deux sur trois sont des filles (soit 60%) (Forum ÉPT, 2000). Dans l'enseignement primaire, les filles sont 42 millions de moins que les garçons. Quant aux femmes défavorisées qui ont été exclues dès leur jeunesse du système scolaire, elles constituent les deux-tiers des 875 millions d'adultes analphabètes dans le monde¹⁷.

¹⁶ Il s'agissait des 5 grands thèmes suivants :

- Meilleur accès à l'éducation et égalité des chances ;
- Qualité, pertinence et efficacité de l'éducation ;
- Nouvelles formes de partage des responsabilités et prise de décision ;
- Mobilisation des ressources et utilisation efficace ;
- Nouvelle base de connaissances éducatives.

Toutefois, nous allons insister sur les thèmes relatifs à la qualité, à la pertinence et à l'efficacité en éducation ; à l'éducation des filles (égalité des chances et meilleur accès à l'éducation), et à la politique de décentralisation comme modèle de gestion des systèmes éducatifs (nouvelles formes de partage des responsabilités et de prise de décision).

¹⁷ Nous tirons nos informations du Forum Éducation-*Le quotidien du Forum Mondial sur l'Éducation pour tous à Dakar*, 26-28 avril 2000.

Il faut également noter que c'est en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud, au Moyen-Orient et en Afrique du Nord que le phénomène est le plus accentué. Qu'est-ce qui explique cette disparité sexuelle ? Qu'est-ce qui est à l'origine de la déperdition scolaire des filles ?

Entre autres raisons, les documents¹⁸ mentionnent les éléments suivants :

- La pauvreté, qui a comme conséquence que les coûts éducatifs tels que les droits de scolarité, l'uniforme et les manuels scolaires, découragent parfois certains parents de scolariser leurs filles ;
- Les attitudes préférentielles de certains parents par rapport aux deux sexes, car dans la division du travail social, ces derniers perçoivent la fille et la femme comme celles qui ont des responsabilités beaucoup plus à la maison qu'au travail au sens moderne du terme ;
- Le niveau scolaire des parents, des enseignants et des administrateurs éducatifs ;
- Certaines croyances, pratiques traditionnelles et considérations morales religieuses. En effet dans certaines cultures, le rôle des femmes se résume au mariage et à la procréation. Certains parents se méfient du système éducatif à cause des risques de harcèlement sexuel de la part des élèves de sexe masculin et de certains maîtres. Ils craignent aussi des grossesses non désirées et retirent leurs filles de l'école dès qu'elles atteignent l'âge de la puberté pour les marier ;
- Le découragement implicite ou/et explicite pour certaines études et certains métiers considérés comme étant réservés aux hommes (mathématiques, génie, politique, etc.).

Il est donc question non seulement de la valeur productrice (agriculture) et reproductrice de la femme (capitale dans le processus de développement), mais aussi du rapport de pouvoir et d'autorité qui s'exerce entre l'homme et la femme. Le résumé du rapport de l'UNESCO (1996) sur cette question est édifiant :

Étant donné que les écoles reflètent l'ordre social dans lequel elles fonctionnent, il n'est pas surprenant que les différences entre les sexes dans la société s'infiltreront et influent sur l'orientation adoptée par les

¹⁸ Différents rapports sectoriels (1989, 1990, 1994) et documents des organisations internationales à savoir l'UNESCO, le PNUD, l'UNICEF et la Banque mondiale (1990-2002), pour ne citer que ceux-là.

écoles. Ceci signifie que, pour faire face aux inégalités entre les sexes, il ne s'agit pas tant d'identifier des facteurs individuels de causalité mais plutôt de reconstituer des relations sociales et donc économiques et politiques. Dans le cadre de cette démarche, les écoles doivent fonctionner non pas pour mieux intégrer les filles dans une société inégalitaire mais plutôt pour devenir des lieux de transformation sociale.
(p. 34)

Face à ce problème d'éducation de la fille et de la femme, plusieurs gouvernements et organismes internationaux ont réagi. Les exemples les plus frappants viennent de l'Égypte, du Malawi, de la Chine (département de Mashan), du Bénin, de la Guinée Conakry, de la Tanzanie et du Brésil. Au Bénin, le gouvernement offre des services d'éducation de base aux filles qui s'absentent ou quittent l'école, tandis qu'en Guinée l'âge officiel du mariage a été relevé à 18 ans et les maîtres sont sanctionnés sévèrement s'ils sont coupables de harcèlement sexuel (UNESCO, 2000).

Tous les organismes internationaux placent l'éducation de la fille et de la femme en priorité. Le Forum mondial sur l'éducation de Dakar sur l'initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI)¹⁹ s'est fixé deux échéanciers pour éliminer toute disparité sexuelle dans l'éducation primaire et secondaire (d'ici 2005) et instaurer l'égalité entre les sexes en respectant le droit des filles à l'éducation (d'ici 2015). Par ailleurs, les organisations comme l'UNESCO²⁰, la Banque mondiale²¹ et le Programme alimentaire mondial non seulement mènent des opérations de sensibilisation auprès des gouvernements,

¹⁹ Il s'agit d'un programme-phare décennal lancé à Dakar (2000) par le Secrétaire général des Nations Unies, Kofi Annan, et qui est un partenariat réunissant 13 entités des Nations Unies dont le but est d'aider les gouvernements, conformément à leur engagement à garantir à toutes les filles une éducation de qualité. Conduite par l'UNICEF, cette initiative regroupe aussi les agences d'aide bilatérales, la société civile, les ONG, le secteur privé et les gouvernements. Ce programme s'était fixé 5 objectifs stratégiques visant à :

- mettre fin aux disparités en matière de participation et d'achèvement des études;
- susciter des engagements en matière de politiques et de ressources en faveur de l'éducation des filles;
- éliminer la discrimination sexuelle au sein des systèmes éducatifs;
- soutenir les filles dans les régions en guerre ou en reconstruction et dans les régions frappées par des catastrophes naturelles ou des chocs extérieurs;
- éliminer les discriminations sociale et culturelle limitant la demande de scolarisation des filles.

Les 13 partenaires de l'UNGEI sont : l'UNICEF, le DGO, le BIT, la BM, l'ONUSIDA, le DAES, l'UNESCO, le FNUAP, le UNHCR, le UNIFEM, le PAM, le PNUD et l'OMS.

²⁰ Sur cette question, il existe un document de l'UNESCO qui offre aux pays des principes directeurs en matière d'équité éducative intitulée « *Document de travail sur l'égalité des sexes dans l'éducation de base : un cadre stratégique* ».

²¹ La Banque mondiale (2000) suggère quant à elle que « *les décideurs nationaux devraient envisager le problème du point de vue des parents, car « s'il coûte plus cher aux parents d'éduquer les filles, mais que c'est la société qui en tire les plus grands profits, l'État devrait prévoir des mesures spécifiques et des subventions ciblées pour soutenir leur scolarisation* ».

mais offrent aussi des possibilités d'aide aux filles pour réintégrer le système formel d'éducation ou des financements de projets non formels.

L'éducation de la fille et de la femme est devenue depuis un certain temps une préoccupation majeure des gouvernements et des organismes internationaux. Elle occupe une place importante dans les axes de recherche en éducation en Afrique subsaharienne, où le phénomène est durement vécu. Il s'agit là d'une priorité dont la réalisation est nécessaire pour relever le double défi qualitatif et de quantitatif dans les systèmes éducatifs africains.

1.3 Double défi dans les systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne : quantité et/ou qualité ?

Comme nous l'avons souligné plus haut, la forte demande d'éducation par rapport à l'offre existante pose un problème fondamental en Afrique subsaharienne. Dans l'optique de l'Éducation pour tous, nombreux sont les pays qui mettaient et mettent encore l'accent sur la dimension quantitative dans l'enseignement primaire, la dimension qualitative devant suivre. La Banque mondiale semblait souscrire à cette approche dans la mesure où sa préoccupation majeure priorisait l'accès et le maintien des élèves dans le système éducatif.

Selon l'UNESCO (1996), l'Éducation pour tous ne signifie pas forcément « *qualité pour tous* ». De plus en plus, les pays qui sont parvenus à scolariser la quasi-totalité des enfants du primaire comprennent qu'il faut aussi viser un meilleur enseignement »²². Aussi constate-t-on qu'en Asie du sud et en Afrique subsaharienne, moins de trois enfants sur quatre atteignent la cinquième année d'études. En termes de mesure d'efficacité, leurs systèmes scolaires perdent jusqu'à un tiers de leurs ressources en redoublements et en abandons scolaires (UNESCO, 1996). Mais qu'est-ce qu'on entend par qualité en éducation ?

Comprendre cette notion suppose que l'on définisse au préalable le concept d'éducation, ses finalités, ses buts et ses objectifs, ainsi que les problèmes qui y sont liés, avant d'entrevoir sa mesure en termes de qualité. Nous pouvons donc dire avec (l'UNESCO, 2001) qu'il existe plusieurs façons de rechercher la qualité en éducation :

²² http://www.unesco.org/education/cfa/fr/wef_2000/press_kit/qual.shtml

- L'une d'elles consiste à reconnaître l'éducation de la petite enfance (l'apprentissage commence dès la naissance) ;
- Il y a également la formation des maîtres, qui peut être l'une des dimensions de la qualité (bonne ou mauvaise) dans un système éducatif ;
- L'environnement scolaire peut aussi avoir une influence déterminante sur la qualité de l'éducation :

un bon environnement a un effet positif sur la présence et la réussite des élèves. L'inverse est également vrai. Une étude UNESCO/UNICEF menée dans quatorze des pays les moins développés d'Afrique et d'Asie a révélé que 35 à 90% des bâtiments scolaires avaient besoin d'être réparés ou reconstruits. Beaucoup n'avaient ni mobilier ni eau courante. Dans une majorité de pays, on a le plus grand mal à élaborer et distribuer des manuels et des matériels d'enseignement adéquats, des instruments mathématiques aux cartes géographiques (UNESCO, 2001, p.8).

- Enfin, de nombreux autres facteurs, souvent externes, influent sur la qualité de l'éducation, le dernier n'étant pas le statut social ou l'état de santé des élèves, comme le souligne Sheldon Shaeffer de l'UNICEF. « Une éducation de qualité ne passe pas seulement par de bons maîtres et de bons matériels », rappelle-t-elle. « Elle dépend aussi de la qualité des apprenants. Les enfants doivent être en bonne santé, bien nourris, prêts à apprendre » (UNICEF, 2001, p. 8). La notion de qualité de l'éducation va au-delà des simples apprentissages fondamentaux. Pour Pigozzi (2003, p. 7) il faut aussi tenir compte des aspects sociaux de l'apprentissage. Aussi estime-t-elle qu'on « s'accorde de plus en plus sur l'importance de la pertinence, des valeurs universelles, de la paix et de la sécurité ou encore des prises de décision dûment informées » (ibid, p.7).

Qualité et quantité sont deux réalités distinctes à partir desquelles on pourrait mesurer les performances d'un système éducatif. Si la dimension quantitative a été une préoccupation majeure dans les systèmes d'enseignement en Afrique dans le cadre de l'EPT, l'aspect qualitatif a été parfois relégué au second plan²³. Qui plus est, le lourd passé colonial, source

²³ Ce constat a constitué le thème central « en quête de qualité » de la biennale 2003 de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (l'ADÉA). Ce choix s'est manifesté par l'accent mis sur la volonté d'intégrer effectivement et fortement la qualité dans l'EPT afin de viser une éducation de qualité pour tous (EQPT).

d'inégalités sociales (Balandier, 1971 ; Lévi-Strauss, 1961 ; Moumouni, 1968 ; Towa, 1963), contribue à sa manière aux déperditions scolaires. La mission de l'école africaine sera de réduire ces inégalités, car « *la qualité, la quantité et l'égalité sont interdépendantes, elles constituent des finalités communes et non pas des alternatives* » (UNESCO, 1996). Ces trois critères entrent en jeu dans les questions de développement à des degrés divers dans la mesure où certains sont parfois définis comme des priorités (quantité et égalité à l'éducation de base) tandis que l'autre est relégué au second plan (qualité). Il appartient à chaque pays africain de définir les indicateurs qui puissent permettre de mesurer concrètement ces trois dimensions d'une même réalité.

Les questions de développement en Afrique touchent également les politiques éducatives dans la trilogie décentralisation, privatisation et obligation de résultats (Pelletier, 2003).

1.4 Les structures des politiques éducatives en Afrique : entre décentralisation, privatisation et obligation de résultats

Les politiques éducatives sont indissociables des politiques publiques²⁴. L'interaction entre les deux types de politiques (publiques et éducatives) est sous-tendue dans la littérature actuelle par le concept de « *gouvernance* »²⁵ qui traduit un changement de rapport entre l'État (gouvernement) et la société civile et notamment une volonté d'élargir le nombre de participants à la prise de décisions. Côté (2003) nous offre une analyse pertinente de l'évolution de la gouvernance en trois temps : la relation entre l'État et la société, celle qui est entre l'État et l'économie et celle qui est entre l'État et la culture politique (rapports de force, arrangements constitutionnels et normes politiques). Il met en exergue trois types d'État :

²⁴ Van Haecht (1998) soutient non seulement qu'il existe un lien entre les politiques publiques et la sociologie de l'éducation, mais aussi que dans le contexte actuel de recherche, une demande s'est créée en faveur d'une approche comparée des politiques éducatives (évaluation de l'efficacité de l'action publique, décentralisation et (re) centralisation, réceptibilité ou non des mesures néo-libérales ; ce qui nécessite l'adoption d'un point de vue méthodologique pragmatique en matière de comparaison internationale.

²⁵ En ce qui concerne la gouvernance, Saldomando a fait une analyse empirique pertinente sur la relation entre la coopération et la gouvernance dans le contexte de l'Amérique latine. Dans son article inclus dans « *L'Acte de la journée d'études de l'équipe CEDIM/FCAR, Mondialisation, Gouvernance et État de droit tenue à l'Université du Québec à Montréal le 10 mars 2000* », il estime que la question de la gouvernance démocratique suscite un intérêt croissant dans le monde entier. Sur le plan mondial, 60% des projets du PNUD ont un volet se rapportant à la gouvernance. La Banque mondiale a financé 87 projets, surtout en Afrique, en Europe de l'Est, en Asie et dans une moindre mesure, en Amérique latine.

- a) L'État subsidiaire, de type facilitateur et actif-providence (exemple : Allemagne). Il s'agit ici pour l'État de chercher à préserver le bien commun et l'initiative des individus;
- b) L'État minimal, de type laisser-faire et résiduel-providence (exemple : États-Unis). Dans ce type, l'État assure un minimum d'ordre pour que la société civile puisse se développer comme elle l'entend ;
- c) L'État institutionnalisé, de type interventionniste et passif-providence (exemple : France). L'État institutionnalisé soude et fortifie les liens des membres de son peuple au nom du bien commun²⁶.

Pour revenir aux concepts de décentralisation et centralisation, il faut reconnaître à la suite de Mintzberg (1978) et de Pelletier, (2001 p. 5) que ces deux notions restent probablement celles qui sont confuses au sein de la théorie des organisations. La notion de décentralisation recouvre selon Pelletier (2001, p. 13) différentes acceptions rendant parfois difficile la compréhension des écrits et des politiques dans ce domaine. Ainsi, les formes de décentralisation se caractérisent par la déconcentration, la délégation, la dévolution et, enfin, la privatisation (Dele Olowu, 2001 ; Demailly, 2001 ; Lemieux, 1997 ; Mintzberg, 1978, OIT, 2001 ; Pelletier, 2000a, 2001).

La privatisation est l'un des types de décentralisation ayant cours dans les pays en développement, où elle est mise de l'avant par certains bailleurs de fonds à tendance néolibérale, comme la Banque mondiale et le FMI. Il s'agit d'un type extrême de décentralisation (Lemieux, 1997) présenté comme *l'idéal - type* à atteindre par certains tenants du néolibéralisme. « *L'État ne constitue pas un organisme de tutelle bien que les organismes privatisés peuvent faire l'objet de régulation par des organisations centrales ou étatiques* » (Pelletier, 2001, p. 15).

²⁶ Notons au passage que l'évolution du modèle québécois de gouvernance de 1950 à 2002 a suivi relativement trois étapes partant de l'État minimal (à partir des années 50), passant par l'État institutionnalisé (1960-1985) et tendant vers l'État subsidiaire (1985-2002).

Les politiques publiques et les politiques éducatives ont évolué au fil du temps, s'inscrivant dans une perspective de plus en plus globale où les enjeux transcendent les frontières étatiques. Et comme le dit Pelletier,

Le choix des politiques d'éducation d'un pays en émergence n'est jamais neutre et ne résulte que rarement d'une lecture nationale des priorités éducatives. Ce choix est presque essentiellement commandé par des organismes extérieurs internationaux qui consentiront à fournir les moyens financiers pour mener à terme telle ou telle politique, mais non pas telle autre. En somme, lorsque l'État a l'obligation des moyens en éducation et qu'il n'a pas les moyens de ses politiques, il est soumis aux diktats d'acteurs étrangers à sa mission qui de plus, et non le moindre, ne sont pas imputables à l'égard de l'obligation de résultats du premier (2003 p. 1).

On comprend pourquoi les politiques des institutions financières internationales influencent les politiques publiques et les politiques éducatives dans les pays en développement. Pelletier (2003, p. 2), dans son analyse sur l'évolution des politiques éducatives au sein des pays en développement, note que ces derniers ont été soumis aux contraintes des principaux bailleurs de fonds. Aussi, accorde-t-il une «*attention particulière aux orientations privilégiées en éducation par les grands organismes économiques internationaux et à leur traduction sur le terrain des pays fortement dépendants* ». Il faut rappeler que c'est à partir des PASE que la politique de décentralisation a été préconisée et expérimentée²⁷ dans bon nombre des pays d'Afrique subsaharienne tant dans les systèmes administratifs qu'éducatifs (Djibril, 2002 ; Jarret *et al.*, 2002 ; Mingat *et al.*, 2002 ; Pelletier, 2000 ; Stiglitz, 2002). Ainsi, selon Pelletier (2000), la décentralisation des décisions, le professionnalisme accru, les formes diverses de «*privatisation* » et l'obligation de résultats sont les maîtres discours des réformes de l'éducation. Et, au regard de [cette] analyse, on pourrait parfois être porté à croire que les pays en développement auront été, sans le savoir et sans leur avis, des bancs d'essai de ces orientations [...]. Plusieurs de ces pays auront vécu une véritable thérapie de choc, contribuant parfois même à les déstabiliser, à générer des conflits multiples et insolubles, à favoriser l'émergence de toutes les intolérances au nom de la loi d'airain du marché.

²⁷ Le processus de décentralisation telle que prôné par les institutions internationales comme la BM et le FMI était présenté aux pays en développement comme un moyen de régulation susceptible de leur permettre de sortir de la crise. Ainsi, les organismes centraux se sont vus obligés de céder ou de transférer leur pouvoir de décision et de responsabilités aux entités périphériques et locales.

Par ailleurs, force est de constater que les différentes formes de décentralisation en Afrique subsaharienne remontent à la période coloniale où différents pays ont été conquis par des puissances européennes (France, Angleterre, Portugal, Espagne, etc.) (Dele Olowu, 2001 ; Millimouno, 1998 ; OIT 2001, Ribot, 2001). Parce que l'Afrique aura subi plusieurs types de colonisation incarnés par une forme particulière d'administration,²⁸ il paraît difficile de classer rationnellement les différentes formes de décentralisation. Malgré tout, il existe trois catégories de politique de décentralisation en Afrique subsaharienne : (Dele Olowu 2001 ; OIT, 2001 ; Ribot, 2001)

- La première catégorie concerne les pays qui avaient mis en œuvre avec plus ou moins de succès **la dévolution (décentralisation démocratique)** : le Sénégal, l'Ouganda, le Mali, la Côte d'Ivoire, la Tanzanie;
- La deuxième catégorie de pays avait adopté la politique de **déconcentration** : le Ghana, le Cameroun, la Guinée, le Kenya, le Malawi et la Zambie;
- La troisième catégorie comprend des pays qui sont allés plus loin pour faire l'expérience d'un **régime fédéral** : la République sud africaine, l'Éthiopie, le Nigeria.

La décentralisation dans les systèmes éducatifs africains

... s'est traduite de manière générale par la création d'échelons intermédiaires comme les directions régionales de l'éducation ou les inspections d'académie, avec les services associés, mais sans qu'on ait totalement délégué à ces niveaux et services territoriaux l'ensemble des compétences de décision, de gestion, etc., qui auraient pu permettre d'en faire de véritables centres de responsabilités (Dorio, 2000, p. 58).

Toutefois, il faut rappeler que dans le cadre des PASE, les systèmes éducatifs africains étaient appelés à adopter des politiques de privatisation et de décentralisation en favorisant davantage le secteur privé par l'octroi des subventions (Pelletier, 2001). Dans cette initiative, les parents d'élèves, les entreprises privées, les membres de la société civile, les ONG, les collectivités, etc., sont impliqués dans ce processus de décentralisation.

²⁸ Bien qu'il soit difficile de les classer, on observe que les territoires d'obédience anglophone avaient un système d'administration indirecte (indirect rule) alors que le système d'administration directe caractérisait les territoires colonisés par la France (Dele Olowu, 2001).

Concernant la gestion du personnel enseignant, on constate qu'en Afrique c'est l'État qui centralisait et normalisait la formation, le recrutement, et la gestion de carrière des enseignants, étant donnée que ces derniers sont dans l'ensemble des fonctionnaires de l'État (Diarra *et al.*, 2000 ; Djibril, 2000 ; Mingat *et al.*, 2000). Mais, de nouvelles catégories d'enseignants apparaîtront à partir des années 1980, années à partir desquelles plusieurs pays frappent aux portes du FMI et de la BM. Il s'agit d'enseignants dont l'appellation varie selon les pays : contractuels, vacataires, volontaires, enseignants communautaires, décrochés (Dario, 2000 ; Grand Bois, 2000 ; Mingat *et al.*, 2000 ; OIT, 2000 ; Millimouno, 1998 ; Pelletier, 2001). Bien plus, selon la nouvelle enquête sur le corps enseignant (UNESCO et BIT, 2002)²⁹, la croissance rapide des effectifs scolaires et la détérioration des conditions de travail entraînent la pénurie d'enseignants dans le monde, et surtout dans les pays en développement. Les conclusions de ce rapport montre en effet que la croissance du nombre d'enfants scolarisables a dépassé celle du nombre d'enseignants dans toutes les régions du monde. Et dans certains PED, les salles de classes comptent plus de 100 élèves par enseignants³⁰. Au fur et mesure que le niveau d'enfants scolarisés augmente, la demande d'enseignants croit, surtout dans les pays les moins avancés où le ratio élèves-enseignants reste trois fois plus élevé que dans les pays développés. Si en moyenne on compte plus de 50 élèves, voire 70 par enseignant au Bénin, au Congo, au Gabon, au Malawi, au Mali, au Mozambique, en République centrafricaine, au Sénégal et au Tchad par exemple, dans les pays développés, on observe que la moyenne est de 16 élèves par enseignant (UNESCO/OIT, 2002).

L'enquête montre également que les enseignants des PED sont dans l'ensemble jeunes, inexpérimentés et n'ont parfois aucune formation professionnelle. C'est le cas de près de 50% des instituteurs en Ouganda, 40% au Togo et près de 35% au Cap-Vert.

Concernant la rémunération des enseignants, le rapport montre comment certains États essaient de trouver des compromis pour compenser les bas salaires par rapport aux charges d'enseignement, surtout dans les PED. En Afrique subsaharienne, certains États ont adopté

²⁹ Pour de plus amples explications lire le texte intégral sur le site : http://www.unesco.org/education/pdf/teache_e.pdf

³⁰ Ce rapport intitulé « *Un profil statistique de la profession d'enseignant* », met en lumière les données chiffrées, les profils socio-économiques des enseignants, les indications précises sur leur formation et leurs conditions de travail, leurs statuts et les statistiques sur les investissements de l'État dans le secteur de l'éducation (UNESCO/BIT, 2002).

une politique de recrutement d'enseignants à base contractuelle dont les salaires laissaient à désirer, obéissant ainsi aux politiques d'austérité et de décentralisation prônées par les institutions de Breton Woods (UNESCO/OIT, 1996 et 2002 ; Grand Bois, 2000 ; OIT 2000 ; Pelletier, 2001).

Étant donné que la décentralisation, voire la décentralisation extrême (privatisation), nécessite la révision des modes traditionnels de régulation de l'action et invite à une gouvernance renouvelée des composantes du système éducatif, certains pays africains en crise ont été transformés en champ d'expérimentation. Or, comme l'écrit Pelletier, 2001 (pp. 36–37)

... la conduite d'une décentralisation réussie est une activité complexe qui nécessite le temps et la préparation nécessaires aux changements des règles de fonctionnement, à la formation et à l'accompagnement des dirigeants concernés et à la mise en place de nouveaux mécanismes de régulation et de responsabilisation.

L'Afrique était-elle prête à subir cette thérapie de choc dont l'impact a été visible dans les systèmes éducatifs, notamment chez les enseignants? Cette question sera approfondie dans le chapitre suivant, consacré aux politiques d'ajustement structurel et à la dimension sociale de l'ajustement (DSA), mais, en attendant, nous allons tenter de jeter un regard critique sur l'ensemble des thèmes évoqués plus haut, dont Jomtien occupe une place de choix³¹.

1.5 Synthèse et critique

Au cours de la décennie de Jomtien, six objectifs fondamentaux avaient été définis. Par rapport à ces objectifs de départ, quelles sont les réussites majeures et quels sont les échecs du mouvement EPT en Afrique subsaharienne ? Autrement dit, quelle évaluation peut-on faire 13 ans après l'adoption de l'EPT ?

Faire une évaluation actuelle de l'EPT dans l'ensemble et en Afrique en particulier est un exercice difficile non seulement à cause de la variation et de la complexité des sources de

³¹ Cela ne veut pas dire qu'avant Jomtien il n'y avait pas d'éducation ou de système éducatif en Afrique subsaharienne. Nous voulons tout simplement dire que Jomtien marque un tournant historique dans les politiques éducatives de nombreux pays en développement sur les plans national, régional et continental. Il existe d'ailleurs une abondante littérature sur l'éducation traditionnelle en Afrique caractérisée par sa vigueur, son sens collectif et social (Mballa Owona, 1984; Moumouni, 1964; Hamidou Kane, 1961; Désalmand, 1983).

données qualitatives et quantitatives, mais aussi à cause de l'ampleur des objectifs et de la diversité des voies empruntées par chaque pays.

Malgré cette complexité, il existe des documents sur lesquels il est possible de s'appuyer pour présenter un bilan. Il faut rappeler dans ce sens que plusieurs grandes conférences mondiales sur les questions éducatives se sont tenues après Jomtien³².

À partir du bilan de mi-parcours (Amman, 1996), du bilan de parcours (Dakar, 2000), ou d'autres documents d'évaluation de référence³³ et de rapports de suivi de l'EPT (2001 et 2002), nous pouvons relever des points positifs et des difficultés relativement aux six objectifs de départ.

Depuis Jomtien, on constate que l'éducation de base fait partie des grandes priorités du développement. Des progrès remarquables³⁴ ont été accomplis. Selon l'UNESCO (2002), 10 millions d'enfants supplémentaires sont scolarisés chaque année et le niveau d'alphabétisme des adultes est de plus en plus croissant, soit 85% pour les hommes et 74% pour les femmes.

Selon le rapport de suivi de l'UNESCO (2002) sur l'Éducation pour tous, « *près du tiers de la population mondiale vit dans des pays où atteindre les objectifs de l'éducation pour tous*

³² Déjà en 1991, à Paris, à la suite de la Conférence mondiale, un forum consultatif international sur l'EPT a vu le jour. Son mandat était « *de servir l'action entreprise au niveau national dans le prolongement de la conférence et de lui apporter un soutien efficace* » et « *de s'efforcer d'entretenir l'esprit de coopération entre pays, agences bi et multilatérales et ONG* ».

- Ensuite, une autre conférence a eu lieu en 1993 à New Delhi (Inde), où les neuf pays à forte population (l'initiative E9) se sont réunis pour décider d'actions conjointes et d'échanges d'information pour l'EPT ;
- Puis, en 1995, la 4^e Conférence mondiale sur les femmes à Pékin (Chine), avec pour thème principal l'éducation pour l'égalité, davantage de filles à l'école, et le Sommet mondial sur le développement social à Copenhague (amélioration de l'éducation et égalité des chances, pauvreté, savoirs utiles et compétences);
- En 1996, à Amman, en Jordanie, il y a eu la réunion de mi-parcours du Forum consultatif international sur l'EPT « *pour faire le bilan des progrès réalisés et pointer les principaux obstacles à vaincre* » UNESCO, (2000, p.10). Il importe également de mentionner le Rapport Delors, qui présente les recommandations de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle (ce rapport met l'accent sur les objectifs et les stratégies de l'EPT) ;
- En 1997, à Hambourg (Allemagne), la 5^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes ;
- Enfin, du 26 au 28 avril 2000, le Forum mondial sur l'éducation à Dakar (Sénégal) a dressé le bilan de l'EPT et a envisagé de nouvelles perspectives.

³³ Nous pensons ici au document du Groupe de travail sur l'analyse sectorielle de l'éducation (GTASE) réalisé en 1989 et 1990-1994.

³⁴ Certains pays comme le Botswana, la Guinée Conakry, la Tunisie, le Brésil, la Chine, le Mexique, le Sri Lanka, ont réalisé des progrès remarquables (UNESCO, 2000, 2001, 2002).

reste un rêve »³⁵. En effet, si 83 pays sont en l'atteindre à l'horizon 2015 (échéance fixée lors du Forum mondial sur l'Éducation de Dakar en 2000), 70 autres pays n'y parviendront pas.

Trois ans après Dakar, ce rapport constate des retards surtout en Afrique subsaharienne, où 28 pays risquent de ne pas atteindre les trois objectifs mesurables suivants :

- L'Éducation primaire universelle (EPU);
- L'égalité des sexes ;
- La réduction de moitié de l'illettrisme.

D'ici 2015, à moins d'un effort considérable, le taux d'analphabétisme ne pourra être réduit de moitié que dans 78 pays, parmi lesquels figurent les quatre pays les plus peuplés du monde : le Bangladesh, la Chine, l'Inde et le Pakistan (soit 61% des adultes illettrés de la planète).

Parce que la communauté internationale « *s'occupe le moins des pays aux environnements politiques les plus difficiles* », le rapport (de suivi de l'EPT, 2002) souligne que cette situation « *doit être inversée* » si on veut atteindre les objectifs fixés à Dakar. L'aide bilatérale à l'éducation ayant chuté de 16% entre 1990 et 2001³⁶, la situation s'est aggravée, surtout en Afrique où près 40 millions d'enfants en âge scolaire ne vont pas à l'école, la moitié ne terminant pas le cycle primaire. Si on ajoute à cela la pandémie du VIH/sida, les conflits armés et les catastrophes naturelles, l'Afrique subsaharienne réunit toutes les conditions d'une région en crise qui nécessite une intervention urgente.

Le constat qui se dégage, après plus de 30 ans, reste somme toute préoccupant, allant parfois dans le sens d'une détérioration de la situation³⁷.

³⁵ Déclaration de Christopher Colclough, directeur du « *Rapport de suivi sur l'éducation pour tous 2002 : le monde est-il sur la bonne voie ?* » UNESCO novembre 2002.

³⁶ L'aide à l'éducation est en diminution de 16%. Cinq pays (Allemagne, France, Japon, Royaume Uni et États-Unis) représentent entre 75% et 80% de tous les engagements d'aides bilatérales pour l'éducation entre 1999 et 2000. À l'exception du Japon qui a maintenu ses engagements, ceux des quatre autres grands pays ont très nettement diminué. (États-Unis : -58%, France : -22%, etc.).

³⁷ Certains pays, pour des raisons d'instabilité politique, climatique et économique se retrouvent dans des situations de décroissance par rapport aux années d'indépendance : Niger, Éthiopie, Soudan, Libéria, République du Congo, Sierra Leone, Côte d'Ivoire.

C'est dans ce contexte de crise généralisée que les pays africains dans l'ensemble vont souscrire, à partir des années 80, aux programmes d'ajustement structurel. Dans la même perspective, les gouvernements de ces pays ont pris la décision de s'engager et de signer des accords avec les institutions financières internationales. Qu'en est-il du Cameroun et de la Guinée Conakry ?

1.6 Présentation sommaire du contexte camerounais et guinéen³⁸

Le Cameroun

Appelé encore « *Afrique en miniature* », le Cameroun est caractérisé par une grande diversité de milieux naturels et humains représentatifs de ce que l'on retrouve un peu partout en Afrique. Sur le plan historique et sociopolitique, le Cameroun a accédé à son indépendance en 1960 ; et le 1er octobre 1961, il y a eu réunification des Cameroun oriental (francophone) et occidental (anglophone). Avec une superficie de 475 442 km², le Cameroun compte 15,4 millions d'habitants et une densité de 30,7 habitants/km²³⁹.

Entre 1960 et 1983, l'économie camerounaise a connu une croissance accélérée situant le pays dans le peloton de tête des pays à forte croissance en Afrique subsaharienne, et parmi les pays à revenus intermédiaires (BEAC, 1988 ; Coussy, 1991 ; Daniel, 1985 ; Koutassila, 1997 ; Ngandjeu, 1988). À partir des années 1984, 85 et 86, cette croissance dont les taux réels atteignaient 8%, a considérablement régressé, atteignant quelquefois des taux négatifs. Cependant, vers la fin de l'année 1997, des signes de croissance porteurs d'espoir s'annoncent et présentent un taux positif de 4,0%⁴⁰. Le PIB par habitant est de 462 700 F CFA (700 €).

En matière d'éducation, on observe l'existence de deux sous-systèmes (anglophone et francophone) allant de l'enseignement maternel et primaire à l'enseignement supérieur, en passant par l'enseignement secondaire et technique. Les problèmes⁴¹ auxquels est confronté ce pays sont concentrés autour de quatre pôles :

³⁸ Pour de plus amples explications voir annexe G

³⁹ <http://www.izf.net/izf/Guide/Cameroun/Default.htm>

⁴⁰ Sources : BM, BEAC, Avril 2003.

⁴¹ Sur cette question, voir les différents rapports de l'UNESCO de 1999 à 2002 ; les recommandations des États Généraux de l'Éducation (1999) et Yaya (sous la coordination), juin 1999, étude de cas du Cameroun,

- Le pôle des enseignants où l'on retrouve les problèmes ayant trait :
 - À la formation (initiale et continue) des enseignants ;
 - Aux conditions matérielles et humaines de travail ;
 - À la rémunération en fonction du temps de travail ;
 - Au statut ;
 - À la professionnalisation.

- Le pôle des élèves :
 - Gestion des effectifs pléthoriques (surtout dans les grandes villes où l'exode rural et l'explosion démographique se font ressentir) ;
 - Gestion des déperditions scolaires surtout chez les jeunes filles ;
 - Gestion de la qualité et de la quantité chez les jeunes élèves ;
 - Éducation de base pour tous.

- Le pôle des savoirs à transmettre (contenu du programme national) :
 - Finalités, buts et objectifs de l'éducation dans le contexte des pays colonisés (France et Angleterre) ;
 - Harmonisation des deux sous-systèmes de manière adéquate et appropriée.

- Le pôle de l'interaction entre les trois autres pôles (enseignants, élèves et savoirs) :
 - Relation pédagogique entre l'enseignant et l'enseigné,
 - Adaptation des nouvelles politiques adoptées lors des États Généraux de l'éducation ;
 - Qualité et quantité dans les performances des élèves et enseignants, et évaluation du système.

Notre analyse sera axée sur le pôle de l'enseignant confronté à de multiples difficultés avant, pendant, et après les ajustements structurels.

La Guinée (Conakry)

Située en Afrique occidentale sur la façade atlantique sous le Sénégal et le Mali, à l'ouest de la Côte d'Ivoire, la République de Guinée couvre une superficie de 246 857 Km², pour une population estimée à 7 164 893 habitants en 1996, soit une densité de 30 habitants au km². Le taux annuel de croissance démographique est de 2,8%⁴².

La Guinée se situe dans le peloton de tête des pays subsahariens ayant accédé tôt à l'indépendance, précisément en 1958. Le régime à tendance socialiste de Sékou Touré et surtout son « *fameux non* » au Général De Gaulle seront à l'origine de la rupture des liens avec la France ; ce qui isole le pays au niveau international et provoque le départ de millions de guinéens (Baba Kaké, 1987).

Au plan économique, l'option de la libre entreprise a été proclamée⁴³ et des programmes d'ajustement structurel adoptés et mis en œuvre. La détérioration des termes de l'échange, la faiblesse du PIB par habitant (500 \$ US en 1996), le déficit de la balance commerciale placent la Guinée parmi les pays les moins avancés du Monde (Diallo, 2000).

Sur le plan éducatif, contrairement au Cameroun qui comporte deux sous-systèmes, la Guinée a un seul système éducatif, et la population en âge d'aller à l'école est estimée à 1 322 060 en 1997, soit 18% de la population totale. La répartition par sexe montre que l'effectif des filles scolarisables est de 674 251. Le taux d'admission en première année est de 40,31% pour l'ensemble, 33,80 pour les filles et 65,48% pour les garçons, alors que le taux de scolarisation se situe à 51,04%, soit 36,94% pour les filles et 65,70% pour les garçons (UNESCO, 2000).

Dans le cadre de sa politique éducative, et conformément à ses engagements internationaux (Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, Sommet mondial pour les enfants), le gouvernement guinéen s'est fixé des objectifs quantitatifs et qualitatifs visant à améliorer l'accès à l'éducation.

⁴² Selon Diallo, coordinateur national de la Commission Nationale Guinéenne pour l'UNESCO cf. <http://www2.unesco.org/wef/countryreports/guinea/contents.html#cont>

⁴³ Il est à noter cette ouverture n'a été rendue possible qu'en 1984 après la mort de Sékou Touré par la prise de pouvoir, après un coup d'état, du colonel Lansana Conté qui se tourne vers les Occidentaux et réouvre le pays au monde extérieur.

Si des progrès ont été enregistrés au cours des dix dernières années (qui se sont traduits par une augmentation sensible du taux brut de scolarisation qui est passé de 29% en 1989 à 56,8% en 1999/2000 avec 44,3% pour les filles contre 69,74% pour les garçons), la qualité et la quantité de l'éducation de base restent encore préoccupantes :

- D'importantes disparités selon les régions administratives (le taux brut de scolarisation enregistré à Conakry est de 92,6% tandis qu'à Kankan en Haute Guinée, il n'est que de 44% et, à Labé en Moyenne Guinée, il est de 45,80%) ;
- Des taux élevés de redoublement (23,1% en 2000 dont 23,9% chez les filles) ; des ratios Élèves/Maître et Élèves/Salle élevés et variant selon la région (51 élèves par classe à Kankan pour une moyenne nationale de 44, et 62 élèves par maître à Conakry pour une moyenne nationale de 35) ; le ratio Livre/Élèves est de 1/4.
- Au secondaire, les effectifs ont doublé en 8 ans, passant de 75 674 en 1990/1991 à 153 661 élèves en 1997/1998, ce qui correspond à un taux d'accroissement annuel moyen de 12,9%. Aussi, la situation scolaire des filles reste préoccupante, tant en termes d'accès, de maintien que d'achèvement du cycle secondaire par celles-ci.
- Dans le supérieur, il a été enregistré 11 000 étudiants en 1984 répartis dans 39 instituts. En 2000, l'enseignement supérieur en Guinée compte deux universités et trois instituts supérieurs spécialisés totalisant un effectif d'environ 8 500 étudiants. Comme dans les autres ordres d'enseignement, l'enseignement supérieur guinéen est confronté à des problèmes d'ordre matériel, financier et humain qui limitent largement son développement.
- Dans l'enseignement technique et professionnel, il a été enregistré en 1998, un effectif global de 49 776 élèves dont 8 825 filles (soit 17,7% de l'effectif total). Les Centres de Formation Professionnelle (CFP) avaient accueilli 29 331 élèves à la même période. En termes de déperdition, contrairement à l'enseignement secondaire où le taux de redoublement dépasse les 25%, le rendement interne de l'enseignement technique et professionnel est relativement satisfaisant. Le taux de redoublement dans les établissements d'enseignement technique et professionnel varie entre 6 et 10%.
- L'éducation non formelle comprend l'alphabétisation et le préscolaire. Le nombre de structures d'alphabétisation actuellement disponibles est loin de pouvoir répondre au besoin éducatif de 65% de la population analphabète que compte le

pays. Seulement 8% d'enfants d'âge pré-scolaire jouissent d'un encadrement en milieu scolaire.

- L'insuffisance de l'offre d'éducation, le faible revenu des parents et les pesanteurs socioculturelles sont les principales causes de la sous-scolarisation en Guinée.
- La croissance démographique estimée à 3,1% par an avec une pyramide des âges très large à la base, exerce une forte pression sur le système éducatif dont la capacité d'accueil reste encore limitée, et cela à cause de l'insuffisance en quantité et en qualité d'infrastructures scolaires et d'enseignants (UNESCO, 2002).

Principaux problèmes/besoins

Selon les récents rapports sur l'éducation en Guinée, (UNESCO, 2002 ; Lessard, 2000),⁴⁴ l'exécution efficace des programmes d'ajustement du secteur de l'éducation a amélioré le niveau de l'enseignement, sans pour autant parvenir à résoudre bon nombre de problèmes majeurs, tels que :

- Le faible taux de scolarisation (préscolaire, éducation de base, alphabétisation des adultes, enseignement technique et professionnel, enseignement supérieur) et des disparités entre les régions, milieux urbain/rural et les sexes ;
- La faible capacité d'accueil (structures d'éducation et de formation) ;
- Le faible rendement interne et externe ;
- La faible capacité de gestion du système éducatif ;
- La faible efficacité du système éducatif et un système d'information inapproprié ;
- Le faible taux d'alphabétisation des populations, surtout des femmes ;
- L'inadéquation de l'éducation et de la formation pour l'emploi ;
- La faible importance accordée à la formation technique et professionnelle ;
- L'insuffisance du financement exacerbée par une répartition déséquilibrée des ressources allouées à l'éducation ;

⁴⁴ Rapport de mission de Lessard effectué à Conakry dans le cadre des projets NFQE et FIMG en mars 2000.

- Le taux de croissance démographique élevé ;
- La pauvreté.

À partir de la documentation existante (BM, 2001; Gaud, Penouil, 1994; Hallak, 1990; Hugon, Laval, Weber, 2002; Mingat et Suchaut, 2000; Rwehera, 1999; Thanh Khoi 1971; UNESCO 2002) que ce soit en Afrique subsaharienne en général ou au Cameroun et en Guinée Conakry en particulier, on observe un certain nombre de problèmes qui perdurent dans le milieu éducatif, dont entre autres :

- Les déperditions scolaires ;
- La sous-scolarisation des filles et des femmes ;
- Les conditions de travail déplorables en milieu scolaire ;
- L'absence d'infrastructures adaptées et adéquates ;
- L'inadéquation entre la formation et l'emploi.

C'est d'ailleurs ce dernier aspect qui nous permet d'entrevoir un lien pertinent entre les politiques d'ajustement (PAS) et les politiques publiques et éducatives dans les pays en développement, surtout au Cameroun et en Guinée Conakry.

Chapitre 2 : Définition des principaux concepts

Pourquoi définir les concepts ? Répondre à cette question reviendrait à prendre au sérieux la remarque d'Arendt (1972, p. 126) qui estime qu'avant toute analyse, il est « *important d'établir des distinctions* ». Elle affirme en substance que : « *personne, pour autant que je sache en tout cas, n'a encore affirmé ouvertement que les distinctions n'ont pas de sens* ». Dans le même sens, Durkheim (1897) pense qu'il est nécessaire de préciser le sens des concepts que nous employons.

La nouveauté et la polysémie des concepts de mondialisation, de professionnalisation et de prolétarisation du travail enseignant nous amènent de fait à leur donner un sens précis dans cette étude. Mondialisation est-elle synonyme d'internationalisation ou de globalisation ? Quels sont les différents types de mondialisation ? Qu'est-ce que la professionnalisation et la prolétarisation ? Sont-ils deux concepts interactifs ? Qu'est-ce que la condition enseignante ?

Ce chapitre traite de la recherche elle-même. Aussi, allons-nous définir ces principaux concepts, formuler notre hypothèse de recherche et définir nos indicateurs de concepts.

2.1 Mondialisation : définition et typologie

La langue française offre trois concepts généralement employés comme termes synonymes : globalisation, mondialisation et internationalisation.

Par mondialisation, nous voulons entendre un phénomène *multiple et pluriel* (Rocher, G. 2000), renvoyant « (...) à des processus macro-sociaux de longue durée et de grande portée. Ces processus sont multidimensionnels : économique, politique, social et culturel » (Lessard, 2001, p. 14).

On distingue ainsi trois, voire quatre, types de mondialisation : une mondialisation économique, une mondialisation politique, une mondialisation culturelle et une

mondialisation juridique. Parce qu'il s'agit d'un type de mondialisation étroitement lié à notre champ d'étude, nous allons nous attarder davantage sur la mondialisation économique (cf. figure 1, p. 36).

2.1.1 Mondialisation économique

Plus ancienne, la mondialisation économique met en lumière l'existence d'un marché transnational d'échanges de biens et de personnes. À ce niveau, trois **modalités** sont à relever :

- a) **Le commerce international depuis la nuit des temps**⁴⁵ :
 - Comptoirs Grecs autour de la Méditerranée ;
 - Commerce triangulaire, incluant la traite des Noirs.
- b) **Mondialisation de la division du travail** (migration des multinationales vers des pays en développement) ;
- c) **Mondialisation financière** (FMI, BM, OMC).

Grosso modo, cette étude s'inscrit non seulement dans le vaste champ opératoire de la mondialisation économique, et elle voudrait s'appuyer davantage sur la première et surtout la troisième modalité de la mondialisation économique (effets fastes et néfastes du commerce triangulaire, et particulièrement de la mondialisation financière à travers les deux instances de régulation « supranationales » que sont la BM et le FMI). C'est dans le cadre de ces derniers que les PAS ont été créés.

⁴⁵ Sur cette question, lire l'article de Ki-Zerbo intitulé : « *La mondialisation: pour qui ?* » sur le site : <http://www.nordsud21.org/PDF/cahier/mondialisation/mondikizerbo10.pdf>.

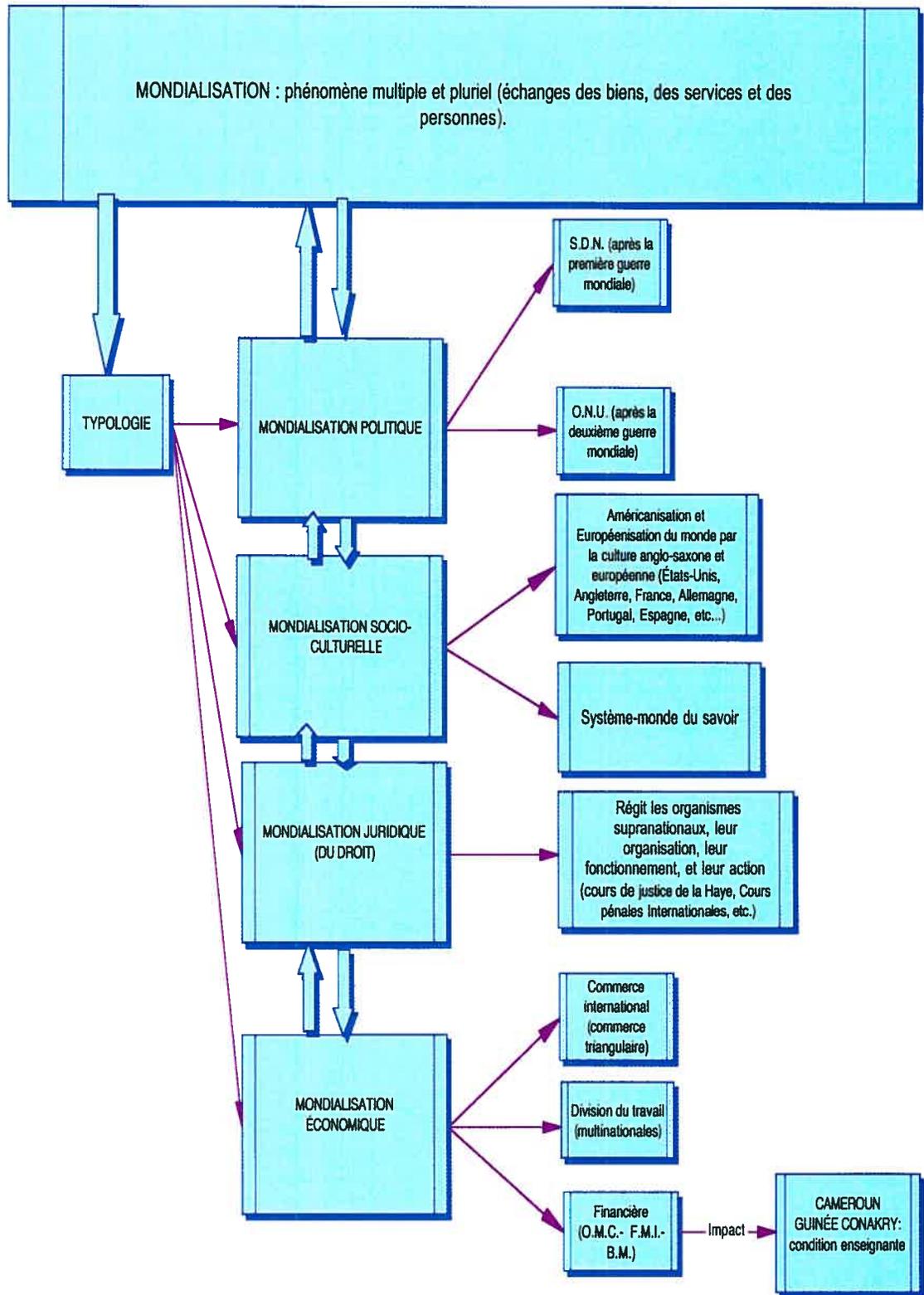


Figure 1 : Définition et typologie du concept de mondialisation

2.2 Les Programmes d'Ajustement Structurel (PAS)

Pour mieux définir le concept de programmes d'ajustement structurel (PAS), il nous semble important de le situer dans une perspective diachronique partant des structures financières internationales comme le FMI et la BM. Pourquoi ? Tout simplement parce que c'est à partir de ces deux structures de base qu'émerge pour la première fois au cours des années 80 le concept d'ajustement. Qu'est-ce que le FMI et la BM ? Comment fonctionnent-ils ? Quelles sont les instances décisionnaires ? Quelles sont les interactions (spécificités et complémentarité) qui existent entre le FMI et la BM ? Qu'est-ce que la conditionnalité ? Que sont le PAS et le PASE ? Quelles ont été les différentes politiques adoptées par le FMI et la BM au fil du temps ?

Autant de questions auxquelles nous essayons de répondre dans cette partie.

2.2.1 Historique et définition du Fonds Monétaire International (FMI)

Le FMI a été créé en **juillet 1944** lors d'une conférence des Nations Unies qui s'est tenue à **Bretton Woods, dans le New Hampshire (États-Unis)**, au cours de laquelle les représentants de **45 nations** se sont entendus sur la mise en place d'un cadre de coopération économique destiné à prévenir les politiques économiques désastreuses qui avaient contribué à la crise des années 30⁴⁶.

Dans sa conception initiale, le FMI a été créé à partir d'un constat : les marchés ne fonctionnaient pas bien, ce qui pouvait conduire au chômage massif et au déséquilibre économique. Bien auparavant (1941), la Grande-Bretagne décide de réfléchir sur la création d'un nouveau système capable d'assurer l'équilibre et la stabilité dans l'économie mondiale après la première guerre mondiale. À cet égard, Keynes et White furent de véritables pionniers⁴⁷. On a donc créé le FMI « *parce qu'on estimait nécessaire une action collective au niveau mondial pour la stabilité économique, exactement comme on a créé les Nations*

⁴⁶ C'est lors de cette conférence que fut créée aussi la Banque internationale pour la reconstruction et le développement (BIRD), plus connue sous le nom de Banque mondiale.

⁴⁷ Keynes et White étaient des hauts fonctionnaires du Trésor britannique et américain. Keynes (1883-1946) est un économiste et financier britannique. Il fut élève de Marshall à Cambridge où il enseigna lui-même l'économie. Son influence a été considérable dans la définition et l'analyse théorique des politiques économiques et monétaires internationales. Parmi ses ouvrages majeurs, on peut retenir le *Traité de la monnaie* (1937) et la *Théorie générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie* (1936).

unies parce qu'on jugeait indispensable une action collective au niveau mondial pour la stabilité politique. » (Stiglitz, 2002).

L'encyclopédie Hachette définit le FMI comme étant un organisme international, dépendant de l'ONU, et créé pour assurer le fonctionnement du système monétaire et la coopération commerciale entre États. Selon *Horst Köhler, Directeur général du FMI*, le Fonds monétaire international est une institution spécialisée du système des Nations Unies créée par traité en 1945 pour favoriser la mise en place d'une économie mondiale solide. Il a son siège à **Washington**, et est gouverné par **183 États** membres, ce qui lui donne une dimension quasi universelle.

Selon ses statuts, le FMI travaille pour la prospérité de tous en favorisant :

- l'expansion harmonieuse du commerce mondial ;
- la stabilité des taux de change ;
- le renoncement aux dépréciations concurrentielles ;
- la résolution ordonnée des problèmes de balance des paiements.

L'article premier des statuts du FMI définit ses objectifs de la façon suivante : promouvoir la coopération monétaire internationale ; favoriser le développement harmonieux du commerce mondial ; améliorer la stabilité des taux de change ; établir un système multilatéral de règlement des transactions courantes ; mettre temporairement à la disposition des États membres des ressources financières (prêts à court terme).

2.2.2 Le FMI : fonctionnement et activités

Le FMI en tant qu'institution financière, rassemble des États souverains qui ont décidé de collaborer pour mieux maîtriser et surveiller l'évolution du système monétaire international. À ce titre, les décisions et les principes défendus par le Fonds sont avant tout ceux des États membres. Les interventions du FMI peuvent prendre trois formes :

- Aide à la balance courante sur une période courte⁴⁸ ;
- Aide structurelle à la balance courante sur une période plus longue ;
- Aide massive à très court terme (mise en place d'une ligne de crédit conditionnelle et facilité supplémentaire pour prévenir et/ou régler une crise de la balance des capitaux).

Concernant les pays pauvres, le FMI s'est fixé deux objectifs à savoir la restauration ou la consolidation des grands équilibres macro-économiques et la promotion des réformes structurelles renforçant le potentiel de croissance. Par ailleurs, le fonds a une autre orientation concernant les pays émergents en crise économique : stabiliser le taux de change, renforcer les investissements privés et mettre en œuvre les réformes structurelles.

a)- Les quotes-parts et les voix

En adhérant au FMI, chaque pays membre verse une certaine somme d'argent (sa quote-part) qui est en quelque sorte un dépôt dans une coopérative de crédit (le montant des quotes-parts actuellement à la disposition du Fonds représente environ 193 milliards de dollars). Toute l'organisation et le fonctionnement du Fonds repose sur ces quotes-parts. Elles représentent en fait les ressources que les États membres mettent à la disposition du Fonds.

Ce sont ces **quotes-parts qui déterminent les droits de vote**⁴⁹, c'est-à-dire le pouvoir respectif des États membres (ce principe est opposé à celui qui règne dans les organismes des Nations Unies où chaque pays a une voix). Selon Stiglitz (2002 p.37), le système de vote reflète essentiellement la puissance économique des divers pays à la fin de la seconde guerre mondiale. Bien qu'il y ait eu des ajustements mineurs, les pays développés mènent

⁴⁸ Par balance de paiement, il faut entendre un document comptable où sont recensés toutes les opérations commerciales et financières d'un État avec le reste du monde pendant une période de temps déterminée.

⁴⁹ Cette quote-part sert à déterminer : le montant de la souscription à verser, l'importance des droits de vote et les droits de tirage sur les ressources financières du FMI. Ainsi, les quotes-parts ont plusieurs fonctions :

- C'est à partir de la quote-part d'un pays qu'on détermine le montant qu'il peut emprunter à l'institution et le montant de droits de tirages spéciaux qu'il peut recevoir. Plus elle est élevée, plus ce pays peut emprunter en cas de besoin ;
- La quote-part détermine également le nombre de voix attribuées à chaque pays ;
- Enfin, les quotes-parts constituent un fonds commun dans lequel le FMI puise pour accorder des prêts aux pays membres qui connaissent des difficultés financières.

le bal, et un seul, **les États-Unis, a un droit de veto effectif**. Par contre le droit de veto à l'ONU est partagé par cinq pays que sont : les États-Unis, la Russie, la Chine, la France et la Grande-Bretagne.

b)- Les structures internes du FMI : Les instances décisionnaires

Le Conseil des Gouverneurs

Le FMI est dirigé par un conseil des gouverneurs chargé des décisions stratégiques. C'est l'instance suprême de décision et est par conséquent investi de tous les pouvoirs. Chaque pays désigne un gouverneur. Les gouverneurs se réunissent une fois par an en Assemblée Générale. Chaque représentant dispose d'un nombre de voix proportionnel à sa quote-part. Les États-Unis disposent actuellement de 17.53% des voix, le Japon de 6.29%, l'Allemagne de 6.15%, la France de 5.08%, le Royaume-Uni de 5.08%, l'Arabie Saoudite de 3,31%, la Russie de 2.82%, la Chine 2.22%. Le rôle du Conseil est de voter le budget, de se prononcer sur l'admission de nouveaux membres. Les gouverneurs sont généralement les ministres des Finances des pays qui peuvent ainsi faire connaître la position de leur pays au sein du FMI.

Le Conseil d'Administration

Composé de 24 administrateurs qui siègent en permanence à Washington, le CA gère les affaires courantes du Fonds et nomme le directeur général⁵⁰. 8 membres représentent les pays ayant la quote-part la plus importante (l'Arabie Saoudite, l'Allemagne, la France, les États-Unis, le Royaume-Uni, le Japon, la Chine et la Russie) et 16 autres administrateurs sont élus par le reste des États membres rassemblés au sein des « *circonscriptions* » (Groupes de pays). Il présente un rapport annuel au conseil des gouverneurs et tient au moins deux séances par semaine.

Les assemblées consultatives sont constituées des deux structures suivantes :

- Le Comité monétaire et financier international

⁵⁰ **Le Directeur Général est élu pour 5 ans par le CA.** Il est le directeur des 1 800 personnes de 100 nationalités différentes travaillant au Fonds. C'est traditionnellement un Européen.

Créé en 1974, ce Comité est composé de 24 membres désignés par les gouvernements (ministres ou gouverneurs des banques centrales) et se réunit 2 fois par an. Son rôle consiste à définir les orientations politiques et à donner des avis au Conseil des Gouverneurs sur le fonctionnement du FMI.

- Le Comité de Développement

Créé aussi en 1974 et composé de 24 membres, il est chargé de donner des avis sur les réformes du FMI et de la Banque mondiale susceptibles d'aider les pays en développement, notamment en matière de transfert de ressources du Nord au Sud. Il se réunit en même temps que le Comité monétaire et financier.

En 1969, le FMI amende ses statuts lesquels l'autorisent à émettre une monnaie scripturale internationale et un droit de tirage spécial (DTS)⁵¹. Sa valeur qui fut déterminée à partir de 1974 et régulièrement corrigée, fait référence aux monnaies des puissances industrielles à savoir le dollar, le yen, la livre sterling, et l'euro qui est entrée en vigueur après la disparition des monnaies fortes en Europe (le mark allemand, le franc français, etc.).

2.2.3 La Banque Mondiale (BM)

Créée au même moment que le FMI (1944), la BM ne débuta réellement ses activités qu'en 1946⁵². La BM est un ensemble de cinq organisations internationales (BIRD, AID, SFI, AMGI et CIRDI) qui apporte une assistance technique et financière aux pays en développement. Le groupe de la Banque mondiale est constitué de :

- La Banque Internationale pour la Reconstruction et le Développement (**BIRD**), la pièce maîtresse de l'édifice ;
- L'Association Internationale pour le Développement (**AID**) ;

⁵¹ Par droit de tirage spécial il faut entendre l'unité monétaire composée d'un assortiment de monnaies nationales. C'est donc l'unité monétaire du FMI qui sert aussi d'unité de compte pour plusieurs organisations internationales, dont la BM.

⁵² Voir aussi en annexe E, les repères chronologiques sur la Banque mondiale et le site de la BM à savoir <http://www.imf.org/external/np/exr/facts/fre/imfwbf.htm> ou www.imf.org/external/fre/index.htm

- La Société Financière Internationale (SFI)⁵³;
- L'Agence Multilatérale de Garantie des Investissements (AMGI) créée en 1985⁵⁴;
- Du Centre International pour le Règlement des Différends relatifs aux Investissements (CIRDI)⁵⁵.

La quasi-totalité des États est membre de la BM et ses fonds proviennent essentiellement des contributions des États adhérant au capital. Le poids économique de chaque pays détermine le montant des contributions.

À l'image du FMI, la Banque mondiale est dirigée par un conseil de gouverneurs et un conseil d'administration. Le pouvoir de décision appartient aux pays membres actionnaires et le Conseil des gouverneurs se réunit une fois par an lors de l'assemblée annuelle de la Banque mondiale et du FMI. Il fixe les orientations fondamentales et approuve les demandes d'adhésion ou de suspension des pays membres. Il décide de la répartition du revenu net de la Banque et approuve les budgets et les états financiers. Le conseil des administrateurs qui regroupent 24 membres (5 administrateurs désignés par les États qui détiennent le plus grand nombre de parts de capital à savoir l'Allemagne, la France, les USA, le Japon, l'Angleterre), tandis que les 19 autres sont élus par les autres pays membres répartis en groupe à l'occasion des élections qui ont lieu tous les deux ans.

Le Président de la BM est élu pour un mandat de 5 ans renouvelable. Il préside les réunions des administrateurs et assure la direction générale de la Banque. C'est généralement un Anglo-saxon (Étatsunien).

La BM publie annuellement un *Rapport sur le développement humain dans le monde* qui met en lumière les principaux indicateurs sur l'évolution des États membres dans les secteurs de l'éducation, de la santé, de la population, de la pauvreté, etc.

⁵³ Créée en 1956, la SFI a pour but d'aider les investisseurs privés dans les PED par le financement des projets en partenariat avec des investisseurs privés.

⁵⁴ L'AMGI a pour objectif de faciliter les investissements privés productifs en assurant la couverture des risques par des émissions de garantie ou d'assurance. La durée des garanties est de 15 à 20 ans.

⁵⁵ Le CIRDI est une instance indépendante de la BM pour régler les litiges entre Gouvernements et investisseurs privés.

2.2.4 Le FMI et la Banque Mondiale : spécificité et complémentarité

Bon nombre de personnes éprouvent des difficultés à distinguer rationnellement le FMI de la BM. Encore connues sous le nom de « *Institutions de Bretton Woods* », ces deux institutions présentent des similarités qui invoquent à l'œil de tout observateur une certaine confusion. Bien qu'on ait parfois des idées approximatives sur cette question, on n'arrive pas le plus souvent à dire pourquoi et comment ces deux institutions sont distinctes, bien que complémentaires. J. M. Keynes⁵⁶ reconnaît d'ailleurs cette confusion lors de la conférence inaugurale du FMI. Il affirmait qu'on pouvait appeler le Fonds Banque et vice-versa.

Ces deux plus grandes institutions économique-financières qui constituent l'ossature essentielle de l'économie mondiale ont toujours été dirigées par les États membres devant lesquels elles sont responsables. Elles ont d'ailleurs partagé un même bâtiment comme siège social à leur naissance⁵⁷.

Au contraire du FMI qui n'emploie qu'à peu près 2300 personnes, la Banque Mondiale est un ensemble de cinq institutions interdépendantes qui engorge approximativement un staff de 7000 personnes, avec près de 95% de celles-ci regroupées à son siège social à Washington DC. Communément, le terme "Banque mondiale" fait référence à la BIRD et l'AID seulement⁵⁸.

Pendant les deux premières décennies de son existence, l'assistance de la Banque Mondiale était dirigée vers les projets de construction de routes et d'électrification. De nos jours, elle va au-delà de ces deux centres d'intérêt. Elle touche l'agriculture et le développement rural, l'industrie, la santé, l'éducation, l'habitat et la nutrition, la planification familiale. La Banque Mondiale intervient même au niveau de l'assistance technique pour l'élaboration des programmes macro-économiques et le développement institutionnel. Certes, ceci est fait avec la collaboration des gouvernements concernés et des agences de tutelle locales, ou

⁵⁶ Il est considéré par ses pairs comme l'un des pères fondateurs de ses deux institutions (FMI et BM) et l'un des plus grands économistes du XX^e siècle.

⁵⁷ Aujourd'hui, bien que séparées, elles sont localisées à Washington D.C. sur la même rue non loin de la Maison-Blanche, l'une faisant face à l'autre. Elles continuent à partager une bibliothèque, organisent des séminaires, des missions et des forums conjoints.

⁵⁸ La première (BIRD) est spécialisée pour des prêts à court terme (12-15 ans) aux pays dont le PIB par habitant ne dépasse pas 1305 \$ US, tandis que la deuxième (AID) n'octroie des prêts qu'aux pays à PIB inférieur à 865 \$ US et sans intérêt, avec une maturité limitée à 35-45 ans.

même avec la coopération d'autres organisations multinationales oeuvrant aussi dans le domaine de l'assistance économique ou sociale. L'approbation du financement d'un projet par la BIRD ou l'AID est liée surtout à la situation économique du pays demandeur, et non à la pertinence du projet lui-même, même si celui-ci est passé au peigne fin de leurs experts. En ce qui concerne le FMI, ses objectifs étaient de promouvoir la coopération monétaire internationale, faciliter l'expansion et l'accroissement harmonieux du commerce mondial, promouvoir la stabilité des changes entre les systèmes monétaires des états membres et aider à établir un système multilatéral de règlements financiers.

Au contraire de la Banque Mondiale qui a dû redéfinir ses prérogatives après le succès de la reconstruction de l'Occident, le FMI est resté fidèle à ses objectifs de départ en dépit de certains ajustements non négligeables inhérents à la dynamique de croissance de l'économie mondiale⁵⁹. Ainsi, La Banque Mondiale a non seulement élargi son champ d'action dans le contexte de la reconstruction, mais aussi et surtout, elle a fait de sa mission principale **la lutte contre la pauvreté dans le monde**.

Contrairement à la Banque Mondiale qui joue le rôle d'intermédiaire entre les investisseurs et les pays récipiendaires, en empruntant chez les uns pour prêter aux autres à des taux d'intérêts un peu plus bas que ceux du marché, le FMI dont les fonds sont par ailleurs le fruit des cotisations des États membres n'a ni de subventions, ni d'associations affiliées.

L'une des différences fondamentales entre la Banque Mondiale et le FMI est dans la catégorisation des pays bénéficiaires de l'assistance de l'une ou de l'autre institution. Les pays pauvres comme riches ont droit à l'assistance du FMI en cas de nécessité, alors que la Banque Mondiale n'apporte son soutien qu'aux pays en développement ou des pays à économie de transition. Ainsi, chaque pays de la planète a eu à avoir recours aux services du FMI à un moment donné de son histoire.

⁵⁹ Deux grands malheureux événements ont engendré quelques changements. Il s'agit de la crise du pétrole des années 1970 et de la conjoncture économique causée par l'incapacité des pays dits en développement de payer les dettes énormes accumulées dans les années 1980. Initialement le FMI élaborait des programmes à court terme. Avec la venue de ces deux crises, il est passé aux engagements relativement à long terme et a ajusté son assistance financière à la hausse. Aussi, la crise consécutive des dettes des nations les plus défavorisées ajoutée aux réformes structurelles de ces deux institutions a engendré un renforcement d'interdépendance. Cette coopération est même allée au-delà de la Banque Mondiale et du FMI. D'importants acteurs économiques comme les banques commerciales ont depuis lors conditionné l'octroi des prêts aux pays demandeurs à leur performance dans les Programmes d'Ajustement Structurel (PAS). Le PAS n'est autre qu'un ensemble de programmes économiques que les pays en quête d'assistance économique et/ou financière doivent suivre pour s'assurer l'intervention du FMI et/ou de la Banque Mondiale.

Le FMI supervise la convertibilité des monnaies étrangères entre elles et leurs valeurs par rapport à l'or. Il contrôle les variations des balances de paiements des états membres, et les paiements et réceptions entre ces derniers, afin de prévenir des situations conjoncturelles, comme les inflations qui peuvent dégénérer en crises financières ou économiques. Il assiste les États membres en cas de balance de paiement, en leur apportant une assistance technique adéquate. Parmi les succès enregistrés par le FMI, il y a l'assistance apportée aux pays de l'ex. URSS dans le processus de transition de l'économie socialiste à l'économie de marché, et la réponse adéquate à la crise du Peso Mexicain en 1994.

Il revient à dire qu'au fil du temps, les institutions de Bretton Woods sont passées de l'échelle continentale à l'échelle mondiale. La Banque Mondiale, initialement vouée aux projets de reconstruction, s'est lancée dans l'élaboration des réformes macro-économiques, tandis que le FMI s'intéresse davantage aux réformes structurelles des États membres. L'apparition de certaines similarités entre les deux a créé une plate-forme pour une collaboration positive qui a débouché sur l'identification des programmes appropriés (et propres à chaque État) pouvant générer la croissance économique et la coordination des financements divers capables d'assurer le succès de ces programmes. Ceci a été et reste un défi permanent dont le succès repose sur la coordination régulière et adéquate des efforts des deux institutions.

Ces deux institutions collaborent⁶⁰ régulièrement dans le cadre de l'aide aux pays membres, et mènent conjointement plusieurs programmes. Pour une coopération beaucoup plus efficace entre les deux institutions, les conditions traduites en directives et portant sur des questions précises (dépenses publiques et conditionnalité des prêts) ont été définies dans un concordat en 1989. Cette collaboration prend appui sur des réunions du FMI et de la BM et sur des échanges quotidiens d'information. Les évaluations régulières du FMI portant sur les politiques économiques d'un pays apportent à la Banque des informations appropriées pour appliquer certains projets de développement ou des réformes. De la même manière, le FMI tient compte dans ces prises de décisions stratégiques des conseils de la BM sur les réformes structurelles et sectorielles. De même les deux institutions coopèrent en ce qui concerne la conditionnalité associée à leurs programmes de prêts respectifs. Le directeur général du FMI et le Président de la BM se réunissent à intervalles réguliers pour examiner

⁶⁰ Pour de plus amples informations, voir la fiche technique -Le FMI et la Banque Mondiale - sur le site du FMI : <http://www.imf.org/external/np/exr/facts/fre/imfwbf.htm>

les grands dossiers d'actualité. Ils font parfois des publications et des déclarations communes. La collaboration entre les institutions de Bretton Woods s'est manifestée aussi en juillet 1996 lorsque le G7 a décidé d'annuler à 80% la dette des pays les plus pauvres et les plus endettés. Ainsi, les deux institutions ont introduit l'initiative en faveur des pays pauvres très endettés (PPTE) pour alléger le fardeau de la dette. La mise en œuvre a été donc confiée à la BM et au FMI. De manière concrète, la Banque mondiale procède à des allègements de la dette due à l'AID (cette participation passe par le fonds fiduciaire), alors que la contribution du FMI passe par un fonds spécial des échéances dues par les pays débiteurs. En 1999, les deux institutions ont instauré les documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP)⁶¹. Au cours de la même année, le programme d'évaluation du secteur financier a été établi pour recenser les forces et les faiblesses des systèmes financiers nationaux et recommander les mesures correctives appropriées. Par ailleurs, les assemblées annuelles des Conseils des gouverneurs du FMI et de la BM offrent aux deux institutions un autre forum de collaboration et de coopération.

Il est donc clair que les deux institutions agissent davantage de concert. Toutefois, le FMI, en tant qu'institution autonome, apporte de l'aide aux pays membres en difficultés.

2.2.5 L'aide du FMI aux pays connaissant des difficultés de balance des paiements

Selon les statuts du FMI, lorsqu'un pays membre rencontre des difficultés de balance de paiements, il peut solliciter l'aide du FMI et ce **sont les quotes-parts qui déterminent le montant des aides que le Fonds peut accorder**. Par conséquent, plus la quote-part d'un pays est importante, plus il pourra obtenir d'aide. Deux modalités existent :

- Utilisation de la tranche de réserve (25% de la quote-part versée). Cette modalité est inconditionnelle, librement utilisable et sans frais de commission ;
- Tirage dans les tranches de crédit soumis à **conditionnalité**, c'est-à-dire l'engagement du pays à respecter les objectifs de politiques économiques (réduction du déficit extérieur, diminution de l'endettement public) et qui est l'une des pierres angulaires des négociations entre les pays emprunteurs et le FMI. C'est elle (conditionnalité) qui

⁶¹ Il s'agit d'un ensemble de documents fondamentaux pour l'initiative PPTE et des prêts concessionnels du FMI et de la BM.

permet de dire que le FMI a un certain pouvoir d'ingérence dans la conduite des politiques économiques des pays qui ont signé un accord.

C'est dans le cadre de ces accords que le FMI et la BM ont adopté un certain nombre de politiques visant les pays durement frappés par la crise économique des années 80, surtout les PED. C'est ce qu'on a appelé le PAS.

2.2.6 Définition et évolution des programmes d'ajustement structurel (PAS) dans les pays en développement (PED)

a) Définition

Avant 1978, l'assistance financière du FMI était beaucoup plus tournée vers les pays industrialisés que vers les pays en développement. Les relations financières entre le FMI et les pays du Sud vont s'accroître à partir du début des années 80 où l'on observe une véritable crise de la dette. Comparé le plus souvent à un docteur, le FMI fait des diagnostics sur les économies malades et prescrit des remèdes.

Une bonne santé économique passe par la croissance du PNB, un budget équilibré, peu d'inflation et une croissance des exportations⁶². Étant donné que près de deux tiers des pays en développement faisaient face à la crise économique qui les frappait durement, ils ont adopté des politiques d'ajustement structurel (Mayenyenda, 1997 ; Teresa, 1993).

Par PAS, il faut entendre un ensemble de mesures proposées et adoptées par le FMI et la Banque Mondiale afin d'aider les PED à sortir de la crise économique en rétablissant prioritairement les « *grands équilibres* » économiques dans les finances publiques, la balance des paiements et le niveau de rapport consommation-investissement. Ces mesures visent la réduction de la demande interne, l'orientation des facteurs de production vers des biens marchands et des investissements, par le biais d'une meilleure répartition des dépenses, le renforcement des mécanismes de marché et l'accroissement de l'efficacité économique par des réformes politiques et institutionnelles (Teresa, 1993, p. 7). Il y a là une forte idée de privatisation et de réduction du rôle de l'État (Pelletier, 2001).

⁶² « Voir FMI et Banque mondiale » Article publié dans la revue *Relations*, décembre 1998, pp. 307-310 par Jacques Bertrand. Chercheur, Développement et paix. <http://www.devp.org/testF/dossiers/fmi-bm.htm>

C'est à l'intérieur de ces PAS que s'insère les PASE, entendus programmes d'ajustement du secteur de l'éducation. Dans ce secteur, trois phases ont été recommandées selon Teresa (cit. p. 8) :

- 1)- L'ajustement par la diversification des sources de financement « *costs sharing* » (appel au secteur privé, aux familles) et le blocage des coûts unitaires par l'utilisation des enseignants à moindre coût et le contrôle des coûts des ressources infrastructurelles et matérielles ;
- 2)- La revitalisation par l'amélioration du système d'examens normalisés et l'augmentation des dépenses pour l'entretien des bâtiments existants et pour les matériels didactiques ;
- 3)- L'expansion sélective par le développement de l'éducation de base (EPT) et un meilleur contrôle de l'expansion de l'enseignement secondaire et universitaire.

Concernant les PASE et la condition enseignante, la BM proposait selon Teresa (op. cit. pp. 9-11) trois types de politiques :

- a)- La réduction des salaires (moduler les salaires réels en fonction de l'inflation, changer la structure du salaire en ne prenant pas en compte des augmentations automatiques dues à l'ancienneté, chercher à exclure les enseignants de la Fonction publique pour éliminer les possibilités d'accrochage de leurs salaires à ceux des autres fonctionnaires ayant le même niveau d'étude, et contrôler l'action du syndicat dans sa volonté d'homologuer les salaires au niveau national et d'en déterminer rigidement l'évolution par des automatismes) ;
- b)- La réduction des coûts résultant de la qualification des enseignants (recrutement de jeunes moins qualifiés, mise à la retraite des enseignants qualifiés et expérimentés, réduction de la durée de la formation initiale en lui substituant une formation au rabais) ;
- c)- La rentabilité du travail des enseignants (augmentation du nombre d'élèves par classe et augmentation du temps de travail des enseignants).

En clair, il s'agit là d'une série d'indicateurs sur la condition enseignante qui pourra aider à l'analyse et à l'interprétation des données de cette recherche.

De manière générale, les économies des PED, et particulièrement celles des pays subsahariens, ont connu par plusieurs types de politiques économiques, dont la mise en œuvre conditionnait les concours financiers obtenus dans le cadre des accords conclus avec les institutions de Bretton Woods (Jarret et Mahieu, 2002).

b) Premier type de politique : le rétablissement des grands équilibres et la réforme des structures de l'économie (début des années 1980)

Le concept d'ajustement est entré dans le vocabulaire du Fonds et de la Banque mondiale au milieu des années 70⁶³. Mais c'est surtout à partir de 1980 que la plupart des prêts accordés par le FMI et la Banque mondiale sont conditionnés par la mise en place de politiques économiques dites d'ajustement structurel. L'ajustement revêt deux formes distinctes de politiques économiques :

- La première modalité, qui relève du FMI et s'opère avec le concours de crédits de courte durée, vise tout d'abord à « *stabiliser* » des économies qui connaissent de profonds déséquilibres caractérisés par des déficits extérieurs et intérieurs importants, des taux d'inflation élevés et une incapacité à rembourser ses dettes.⁶⁴
- La seconde modalité, qui relève des différentes composantes de la Banque Mondiale, concerne les réformes structurelles à moyen et long terme visant à pousser les PED à restructurer en profondeur leurs économies de façon à les rendre plus efficaces et mieux intégrées à l'économie mondiale.⁶⁵

Toutefois, cette distinction entre la mission du FMI se préoccupant plus de la stabilisation à court terme et celle de la Banque Mondiale plus spécialisée dans la restructuration à moyen et long terme est devenue floue dès le milieu des années 80. En effet, afin d'accroître

⁶³ Il faut noter par ailleurs que jusqu'à la crise pétrolière, les déséquilibres des balances des paiements des PED n'étaient pas dramatiques. Lorsqu'au début des années 80, à la suite des politiques monétaires restrictives menées dans les pays industrialisés, et particulièrement aux États-Unis, le dollar s'envole et les taux d'intérêt grimpent au-dessus de 10%, les PED ne pouvaient plus faire face au remboursement de leurs dettes. Les PED, compte tenu de la faiblesse de leurs quotes-parts, étaient obligés de faire des tirages dans leur tranche de crédit et par conséquent de se soumettre au programme d'austérité et de stabilisation du Fonds en signant des accords de confirmation alors que les pays industrialisés avaient surtout recours à des tirages dans leur tranche de réserve.

⁶⁴ Selon Jarret et Mahieu, il s'agissait dans un premier temps de rétablir les grands équilibres par une contraction de la demande globale, essentiellement en purgeant le secteur public.

⁶⁵ Dans un deuxième temps, la réforme des structures de l'économie devait remettre celle-ci sur un sentier durable de croissance par une relance de l'offre.

l'efficacité des politiques de «-stabilisation-», le FMI estime nécessaire de les accompagner de mesures relatives aux structures économiques. En conséquence, le FMI tend à introduire de telles mesures (privatisations d'entreprises publiques) dans la conditionnalité de ces prêts. De son côté, la Banque mondiale souhaite accroître l'efficacité de ses soutiens financiers et techniques aux projets de développement en les inscrivant dans un environnement macro-économique «stable». De ce fait, elle a développé une nouvelle forme d'aide assez proche de celle accordée par les «prêts à l'ajustement» du FMI.

Cette double évolution renforce la collaboration entre les deux institutions et se traduit par un *document cadre de politique économique* et un suivi conjoint des politiques d'ajustement des pays. Leurs attributions respectives paraissent donc plus confuses et une redéfinition des rôles paraît donc nécessaire. À l'avenir, l'ajustement structurel reviendrait entièrement au FMI, à court et moyen termes, tandis que la BM retrouverait son ancienne spécialisation sur le financement de projets, à laquelle s'ajouteraient les nouveaux aspects de l'aide au développement (écologiques, sociaux, politiques).

Fondement idéologique des PAS : austérité, privatisation et libéralisation

Il ne fait aucun doute que les fondements idéologiques des ajustements structurels dans les pays en développement reposent sur **le libre marché** prêché et accentué pendant les années quatre-vingt par les États-Unis et la Grande-Bretagne, respectivement sous Ronald Reagan et Margaret Thatcher (Stiglitz, 2002, p. 38). Cette idéologie de la liberté du marché est à rechercher dans les idées d'Adam Smith⁶⁶ qui affirmait que « *les forces du marché – la motivation du profit – guident l'économie vers l'efficacité comme une main invisible.* » (Stiglitz, 2002, p. 108).

Les idées de l'économiste britannique J. Maynard Keynes ont également été déterminantes pour les fondements de base des institutions de Bretton Woods. Devenu « *champion de l'hégémonie du marché* » selon Stiglitz (op.cit. p. 37), le FMI fut fondé comme nous l'avons dit plus haut parce qu'

... on jugeait nécessaire d'exercer sur les États une pression internationale pour les amener à adopter des politiques économiques

⁶⁶ Dans son livre *La richesse des Nations* publiée en 1776, Smith soutient la thèse selon laquelle les marchés conduisent par eux-mêmes à des résultats efficaces.

expansionnistes (augmentation des dépenses publiques, réductions d'impôts ou baisse des taux d'intérêt pour stimuler l'économie), et voici qu'aujourd'hui, en règle générale, il ne leur fournit des fonds que s'ils mènent des politiques d'austérité (réduction des déficits, augmentations d'impôts ou hausse des taux d'intérêt entraînant une contraction de l'économie) Stiglitz (op.cit. p. 38).

À partir des années quatre-vingt et quatre vingt-dix, les trois piliers sur lesquels se fondent le FMI et la BM seront : l'austérité, la privatisation, et la libéralisation⁶⁷. L'austérité budgétaire étant poussée trop loin, le FMI selon Stiglitz (op.cit. p. 86) « a étendu vigoureusement la privatisation et la libéralisation, à un rythme et dans un style qui ont souvent imposé des coûts très réels à des pays mal équipés pour les faire subir ». Les exemples ivoirien, ougandais, camerounais, éthiopien, argentin, bolivien, russe, roumain, sont ici pertinents.

Le FMI recommandait fermement dans le cadre des politiques de «*stabilisation*», l'utilisation, souvent combinée, de trois instruments de politique économique :

- Une politique du commerce extérieur avec un recours quasi systématique à la dévaluation de la monnaie nationale et la libéralisation progressive des échanges extérieurs ;
- Une politique budgétaire stricte destinée à diminuer les déficits publics et enfin ;
- Une politique monétaire restrictive.

Il estimait par conséquent que les monnaies étaient surévaluées, et le meilleur moyen pour un pays de renforcer sa puissance économique était de s'ouvrir le plus possible sur l'extérieur. Cela nécessitait une politique budgétaire restrictive et un contrôle de la création monétaire.

Ainsi, la réduction des déficits publics peut prendre la forme d'une augmentation des recettes fiscales avec, par exemple, l'introduction de la TVA (Taxe à la Valeur Ajoutée : impôt sur la consommation). Aussi, dans de nombreux programmes, les salaires des fonctionnaires sont bloqués et leur recrutement arrêté.

⁶⁷ C'est ce que Stiglitz (ibid. p.85) appellent le consensus de Washington dont les mesures étaient conçues pour répondre aux problèmes des États latino-américains qui avaient d'énormes déficits budgétaires.

L'autre pan des programmes concerne des mesures à caractère plus institutionnel dont le but est de favoriser l'économie de marché surtout par le biais des privatisations du secteur public et d'une réforme du système bancaire.

Les entreprises publiques sont donc la cible privilégiée des deux institutions. D'un côté, la Banque mondiale conditionne ses prêts à des plans de privatisation. De l'autre, quelques lettres d'intention conçues avec le FMI (par exemple au Mali en 1987, elles contenaient des clauses liées aux privatisations non obligatoires mais fortement recommandées). En fait, quand il ne s'agit pas purement et simplement de les fermer comme cela a été demandé dans certains pays d'Afrique, les deux institutions recommandent fermement de privatiser les entreprises publiques ou de réduire le montant des subventions de fonctionnement. Il est à noter par ailleurs que ce premier type de politiques s'appuyait également sur des modèles standards avec pour exemple le « syndrome hollandais »⁶⁸ (Corden, 1984 ; Jarret et Mahieu, 2002 ; Salter, 1959 ; Swan, 1960 ; Pollak, 1955). L'application de cette politique a eu des répercussions dans ces pays.

Étant donné que les effets seront beaucoup plus négatifs que positifs après une brève évaluation, le FMI sera contraint d'adopter un deuxième type de politique (Jarret et Mahieu, 2002, pp. 26-29).

c) Deuxième type de politique : la dimension sociale de l'ajustement (DSA) ou l'ajustement à visage humain (1987-1994)

Les questions sociales n'étaient pas prises en compte lors de la planification des premiers PAS datant des années 1980. C'est après le constat des préjudices subis par les populations que les institutions financières internationales ont pensé à introduire un facteur d'allègement de leurs effets négatifs. Et l'un des débats à l'époque (1989) n'était pas de savoir s'il fallait tenir compte ou pas des incidences des rudes mesures des PAS sur les populations, mais plutôt à quel moment agir. Deux tendances se dégagent :

⁶⁸ Apparue au cours des années soixante-dix et vraisemblablement utilisé pour la première fois dans la Revue anglaise *The Economist* (1997, pp. 82-83), l'expression « syndrome hollandais » ou « mal hollandais » ou encore « Dutch Disease » est une analogie faisant référence aux difficultés rencontrées par l'économie hollandaise à la suite de la mise en exploitation dans les années soixante des réserves de gaz naturel du gisement Slochteren. Il s'agit donc, selon Koutassila, d'une explication selon laquelle un boum dans un secteur produisant une ressource naturelle tendrait à compromettre tout effort d'industrialisation. (Koutassila, *Le syndrome hollandais : théorie et vérification empirique au Congo et au Cameroun*. Document de travail. Centre d'économie du développement, Université Montesquieu-Bordeaux IV - France).

- La première tendance avait été défendue par les experts de la BM qui militaient pour la stratégie de la mise sur pied des PAS, et à ne penser à l'aspect social que lorsque la nécessité se ferait sentir⁶⁹. Certains parmi eux pensaient même que l'on ne saurait faire une confusion entre le mal et son remède ; pour cela, l'ajustement devrait être appliqué tel que conçu au départ de façon à sauver l'économie, et par la même relever le niveau de vie (Lipton et Tavaillon, 1993). Edwards Jaycox (1993) pensait que l'ajustement avait amélioré les conditions de vie d'une vaste majorité d'Africains et que ce sont les États qui devaient changer leurs politiques pour résoudre la question de la pauvreté.
- La deuxième tendance militait pour la prise en compte de la DSA lors de la conception des PAS de manière à éviter une improvisation fâcheuse lorsque les problèmes arrivent. Pour Hugon (1989, pp. 11-18) « *le modèle des PAS utilisé par ses initiateurs repose sur la détérioration des groupes subventionnés* ». Il propose d'ailleurs des modèles structuraux liant les comportements économiques, les structures sociales et les rapports de pouvoir comme paraissant plus intégratifs. C'est dire qu'il faut compenser les coûts de l'ajustement par des mesures sociales, et inverser la séquence finance-économie-sociale. Dans la même perspective, le Directeur du BIT⁷⁰ pour l'Afrique Centrale, pense que les mesures postérieures ne sont pas souvent à la hauteur des dommages causés par les PAS. Ainsi, la DSA doit intervenir lors de la conception des PAS de manière à mener une action parallèle, sinon antérieure à l'action économique. Cette hypothèse a été par ailleurs soutenue par la Commission européenne pour qui la DSA devrait être prise en compte au niveau macroéconomique.

En Afrique, trois catégories de populations ont été visées par la DSA :

- Les « *pauvres chroniques* » qui se caractérisent par une faible productivité, une santé et une nutrition médiocres, un accès limité aux facteurs de production. C'est dans cette

⁶⁹ Rapport de la Banque Mondiale, 1989.

⁷⁰ Créé en 1919 et membre depuis 1946 de l'Organisation des Nations Unies, le Bureau International du Travail s'intéresse aux problèmes rencontrés sur le lieu de travail en s'efforçant de créer les conditions d'un travail décent pour tous - librement choisi et accompli dans un environnement équitable, sûr et respectant la dignité humaine. Tout en faisant la promotion des droits individuels et collectifs sur le lieu de travail, de la protection sociale et de l'hygiène et de la sécurité du travail, le BIT encourage le dialogue social et soutient une politique de relations industrielles ouvertes et constructives entre gouvernements, employeurs et travailleurs.

catégorie qu'on rencontre des « *ultra-pauvres* », c'est-à-dire des misérables dont la situation est antérieure aux PAS.

- Les « *nouveaux pauvres* » dont la situation économique et sociale est plus récente.
- Les autres groupes socioéconomiques vulnérables, qui sans être pauvres, ont néanmoins souffert de la récession et de l'ajustement.

Au-delà de ces trois catégories, la BAD, le PNUD, et la BM (1989) ont essayé de détailler cette population de pauvres en y ajoutant les handicapés sociaux, les paysans, les femmes, les enfants, les laissés pour compte.⁷¹

Lors de la conférence du Caire⁷², en dépit des difficultés apparues pour mesurer concrètement la pauvreté dans les pays sous-développés⁷³, l'accent a été mis sur les indicateurs socioéconomiques à savoir l'éducation, la santé, l'alimentation, l'accès aux services sociaux, l'habitat et l'intégration sociale. Le rapport sur le développement humain a repris ces indicateurs en ajoutant la nécessité d'un indicateur de liberté politique en vue d'évaluer la situation des droits de l'homme. Ces notions de « pauvreté » ou de « *bien-être* » auxquelles nous a conduit accidentellement l'analyse du PAS, sans être niées, devraient être relativisées car il y a autant de pauvres qu'il y a des visions de la pauvreté en fonction des êtres humains.

Mais si ces institutions ont été contraintes d'adopter par la suite une politique qui prenait en compte la dimension sociale de l'ajustement, cela ne traduirait-il pas une reconnaissance implicite de l'échec des PAS adoptés antérieurement ? Nous tenterons de répondre à cette question ultérieurement. Mais avant cela, il serait opportun de présenter un troisième type de politique, cette fois ci conditionné par la bonne gouvernance.

⁷¹ BAD, PNUD, BM. *Ajustement structurel : cadre conceptuel, empirique et politique générale*, 1989, 65p.

⁷² La Conférence Internationale des Nations Unies sur la Population et le Développement (CIPD) s'est tenue du 5 au 13 septembre 1994, au Caire, en Égypte. Au cours de cette période de deux semaines, des leaders venus du monde entier, des officiels de haut rang, des représentants d'organisations non gouvernementales et d'agences de l'ONU se sont rassemblés pour s'accorder sur un Programme d'Action.

⁷³ Centre d'Études Sociales des Nations Unies, 1993.

d) Troisième type de politique : l'ajustement institutionnel et/ou la bonne gouvernance (1990–2000)

Les politiques publiques et les politiques éducatives ont évolué au cours du temps, s'inscrivant dans une perspective de plus en plus globale où les enjeux transcendent les frontières étatiques. L'interaction entre les deux types de politiques (publiques et éducatives) est sous-tendue dans la littérature actuelle par le concept de « *gouvernance* » qui traduit un changement de rapport entre l'État (gouvernement) et la société civile et notamment une volonté d'élargir le nombre de participants à la prise de décisions. Qu'est-ce qu'on entend par l'expression « *bonne gouvernance* » selon la BM, Le FMI, l'ONU, la BAD, et les autres institutions comme l'ACDI, le PNUD ?

Le concept de bonne gouvernance⁷⁴ dans la relation Nord-Sud, trouve sa source dans les institutions internationales comme la Banque Mondiale, le FMI et l'Union Européenne qui, constatant des irrégularités dans la gestion rationnelle des prêts accordés, entendaient marquer leur volonté à exercer une forme de pression sur les Gouvernements des pays du Sud. Saldomando (2000) a fait une analyse empirique pertinente sur la relation entre coopération et gouvernance dans le contexte de l'Amérique latine. Dans un article présenté lors de « *L'Acte de la journée d'études de l'équipe CEDIM/FCAR, Mondialisation, Gouvernance, et État de droit tenue à l'Université du Québec à Montréal le 10 mars 2000* », il estime que la question de la gouvernance démocratique suscite un intérêt croissant dans le monde entier. Sur le plan mondial, 60% des projets du PNUD ont un volet se rapportant à la gouvernance. La Banque Mondiale a financé 87 projets surtout en Afrique, en Europe de l'Est, en Asie, et dans une moindre mesure en Amérique latine.

Dans le contexte de l'Afrique Subsaharienne, la Banque mondiale (1999) définit la gouvernance comme étant « *l'exercice du pouvoir politique dans la gestion des affaires d'une nation* ».

⁷⁴ Selon Mbarga dans un article « *Aide budgétaire et bonne gouvernance* », bien que la notion de gouvernance semble paraître nouvelle de par son appellation et sa source émettrice qui est le Nord (occident), l'arbre à palabre et la tradition orale dans les pays du Sud, constituaient déjà des systèmes d'incitation à la recherche collective des solutions, au suivi commun, au contrôle, et à un réajustement permanent ; et représentaient des mécanismes qui permettaient aux individus d'avoir un certain pouvoir de contrôle sur les activités sociales et par extension sur la gestion de la vie collective au quotidien. <http://www.ue-acp.org/fr/forum/presentations/mbarga.html>

Dans le même ordre d'idée, l'actuel secrétaire général de l'ONU, dans son rapport annuel 1999 sur l'activité de l'organisation affirme que : « *presque toutes les politiques de prévention des conflits procèdent du principe qu'il est nécessaire de rechercher la bonne gouvernance* ». Kofi Annan⁷⁵ a ajouté lors de la conférence internationale sur le financement du développement (18-22 mars 2002) à Monterrey au Mexique que le concept de bonne gouvernance ne devait pas être perçu comme étant imposé par le FMI ou d'autres forces extérieures. Il en va de l'intérêt de tous, en particulier des pauvres. Dans la même lancée, Wolfensohn, Président de la BM, a précisé que les critères que devaient remplir les pays pour recevoir une aide comprenaient un système financier et juridique en état de fonctionner, l'élimination de la corruption, l'accès des pauvres aux soins de santé, à l'éducation et aux infrastructures qui s'imposent et la reconnaissance des responsabilités qui leur reviennent dans le processus de développement. Les pays développés quant à eux doivent reconnaître que rien ne fonctionnera sans l'ouverture des marchés et l'Aide publique au développement (APD).

Pour l'ACDI⁷⁶, il existe cinq grands défis visant la gouvernance en Afrique :

- dépersonnaliser le pouvoir et aider les fonctionnaires à travailler sans être influencés ni contrôlés par des groupes d'intérêts ;
- encourager l'alternance du pouvoir politique entre les gouvernements en fonction et les partis de l'opposition ;
- rendre les organismes de la société civile efficaces et démocratiques dans leurs structures et leur composition ;
- promouvoir l'égalité civique de tous les citoyens ;
- créer un environnement positif pour le développement du secteur privé.

Pour la Banque Africaine de Développement (BAD) (1999) la bonne gouvernance, entendue notamment comme respect de la primauté de la loi et des droits de l'homme, et souci de responsabilité et de transparence dans la gestion des ressources publiques, de

⁷⁵ <http://www.un.org/french/ffd/pressrel/22cpress.htm>

⁷⁶ http://www.acdi-cida.gc.ca/cida_ind.nsf/8949395286e4d3a58525641300568be1/38f11bb7dfc30a2085256b9100674dd5?OpenDocument

même que l'existence d'un système juridique et réglementaire crédible constituent les fondements essentiels d'une croissance économique soutenable.

Que ce soit à l'ONU, à la Banque mondiale, à la BAD⁷⁷ ou à l'ACDI, nous pouvons dire à la suite de Yomba Ngué (2002) que la bonne gouvernance devrait comprendre les facteurs suivants : un État effectif ; une société civile mobilisée ; et un secteur privé efficace. Elle comporte également les éléments clés suivants : l'obligation de rendre compte, la transparence, la lutte contre la corruption, la gestion participative et un cadre juridique et judiciaire favorable.

Selon Yomba Ngué (2002) :

La conjonction de ces différents facteurs et éléments est d'autant plus nécessaire pour le développement durable que leur absence ou un déséquilibre très prononcé entre eux constitue une cause structurelle d'instabilité et de risque des conflits de tout genre, donc une menace pour la paix.

Somme toute, la bonne gouvernance entre dans la définition récente des politiques de prêts en termes de conditionnalités à remplir pour pouvoir en bénéficier. Cette condition n'est réalisable qu'à partir du moment où les pays développés reconnaissent que la mondialisation économique va de pair avec l'ouverture des marchés et l'Aide publique au développement (APD). Ainsi les pays africains, en plus d'autres critères évoqués plus haut doivent :

- éliminer la corruption dans leur système de gestion ;
- favoriser l'accès des pauvres aux soins de santé, à l'éducation et aux infrastructures;
- reconnaître leurs responsabilités dans le processus de développement.

⁷⁷ La BAD (2000) a défini quelques points pour illustrer la mauvaise gouvernance. Elle est visible dans les situations suivantes :

- l'inexistence d'une démarcation distincte entre les ressources publiques et les ressources privées ;
- l'incapacité à instaurer un cadre juridique prévisible et pour l'État, à adopter un comportement propice au développement ;
- des règles et règlements excessifs qui entravent le fonctionnement des marchés et encouragent la recherche des prébendes ;
- des priorités incompatibles avec le développement, et qui engendrent une mauvaise affectation des ressources ; et la prise de décision sur une base restreinte ou non transparente.

On pourrait ajouter un quatrième type de politique représenté par la chute des modèles dont l'Argentine fut l'un des prototypes que brandissaient le FMI et la BM.

e) Modèle hybride ou l'exemple argentin : le FMI à la croisée de chemin

L'Argentine a été depuis longtemps considéré par les institutions de Bretton Woods comme modèle de référence. Comme certains pays émergents, ce pays a traversé des moments troubles aussi bien sur le plan économique que sur le plan sociopolitique.

La littérature existante sur la chute du modèle argentin est variée et surtout critique à l'égard des institutions financières internationales comme le FMI et la BM. Même si certains auteurs nuancent leurs propos (Koehler, Larsen, 2003), on pointe du doigt à tort ou à raison le FMI et la BM comme étant les principaux responsables de la crise argentine selon Larsen (2003)⁷⁸ tantôt d'avoir été mauvais conseillers durant les années 90 et d'avoir ainsi causé les récents déboires de l'Argentine, tantôt de ne pas avoir vu arriver la débâcle financière, ou bien encore d'être incapables de ramener le pays sur la voie de la solvabilité et d'une croissance rapide. Que peut-on dire de cette crise ? Quelles sont ses origines ? Comment l'Argentine entend-t-elle la gérer ?

Il est évident que nous ne pouvons pas répondre à cette question. Le moins qu'on puisse dire est que l'évolution politique, sociale et surtout économique obéit également aux trois scénarios évoqués précédemment et correspond aux trois périodes déterminantes suivantes :

a) 1960-1980 : Il s'agit des 20 premières années avant les PAS caractérisées par une économie locale c'est-à-dire une économie non mondialisée.

b) 1980-2000 : On parlerait ici d'une économie mondialisée où les institutions internationales financières comme le FMI, le BM et l'OMC ont leur mot à dire sur la marche de l'économie à l'échelle planétaire (application des politiques de rétablissement des grands équilibres, privatisations, austérité, libéralisation).

c) 2000-2004 : Il s'agit ici de la période de crises sans précédents qui ont entraîné successivement la chute de plusieurs chefs d'État et de gouvernements en Argentine. Il

⁷⁸ Flemming Larsen est le directeur des bureaux européens du FMI. Il a fait une intervention sur « L'Argentine et le FMI : prenons du recul » lors de la semaine de la coopération et de la solidarité internationale en Amérique Latine dont le thème était « crises et sorties de crise », Toulouse, 18-22 novembre 2003.

faudra attendre l'arrivée du président Kirchner pour reprendre concrètement les négociations avec le FMI et la BM. C'est la chute du modèle et le questionnement sur les origines et les raisons de l'échec.

Pour comprendre les origines de la chute argentine, plusieurs analystes évoquent généralement deux facteurs qui sont internes et externes.

- Premièrement, on évoque les facteurs internes faisant reposer la responsabilité de cette crise sur l'Argentine elle-même. On évoque ainsi les choix de ses différents gouvernements (élus ou imposés) qui se sont traduits concrètement par la corruption et la mauvaise gestion de son économie⁷⁹. Mais, face à cette crise interne, les responsables argentins étaient-ils les seuls acteurs ? Il faut observer que ce pays émergent, comme tant d'autres, entretient des relations avec d'autres acteurs dont les politiques sur le plan interne sont déterminantes (FMI, BM et investisseurs privés).
- Deuxièmement, l'environnement économique global a participé à la chute du modèle. Le capitalisme financier mondialisé aurait influencé à sa manière la structure et le fonctionnement de l'économie argentine. Le pays ayant souscrit aux Accords du FMI et de la Banque Mondiale ne pouvait fonctionner qu'en respectant rationnellement la logique de privatisation et d'endettement.⁸⁰

Cette logique du marché a conduit ce pays à une impasse où tous les acteurs (internes et externes) étaient impliqués. On ne sera donc pas surpris que cette crise se traduise dans les faits par des mouvements de protestations sociales qui ont conduit le président Kirchner au pouvoir le 25 mai 2002.

Somme toute, le cas Argentin mérite notre attention. Considéré comme modèle, ce pays a traversé des moments troubles et il serait intéressant d'analyser et de comprendre les causes véritables de cette chute, mais aussi de voir les jeux des différents acteurs pour stabiliser ou améliorer la situation. On pourrait parler à ce moment de sortie de crise. Sera-t-on

⁷⁹ Sur cette question lire l'article de Lasserre, « *Impasse argentine et capital financier* » dans <http://www.France.attac.org/i1642>

⁸⁰ Pour de plus amples informations, lire sur le site du FMI l'article du bureau indépendant d'évaluation du FMI, *The role of the IMF in Argentina, 1991-2002*, Washington, juillet 2003. (<http://www.imf.org/external/NP/ieo/2003/arg/index.htm>) ou encore *The Economist* (2003). *Hard or Soft? Brazil, Argentina and the IMF*, Londres, le 25 septembre 2003.

confronté à la logique selon laquelle « *plus ça change, plus c'est la même chose* » ? Dans tous les cas, les acteurs ne sont plus les mêmes du moins dans le gouvernement argentin et les nouveaux accords conclus entre les deux parties (FMI, BM et le gouvernement Kirchner) semblent montrer les signes annonciateurs d'un partenariat qui permet du côté argentin de respecter ses engagements, c'est-à-dire payer ses dettes.⁸¹

Modèle de référence, l'Argentine l'est toujours en termes de succès comme d'échec d'application des politiques d'ajustement structurel élaborées et appliquées dans certains pays en développement. Et son évaluation⁸² permettra à nouveau, du moins pour certains pays d'Amérique Latine et d'Afrique, de tirer les conséquences positives ou négatives. Il apparaît clairement que l'Argentine, bien que ne représentant pas totalement l'échantillon des pays émergents ou des pays en développement, est passé à quelque exception près, par les différents types de politiques préconisés, valorisés et appliqués par le FMI et la BM. La figure 2 résume la typologie des politiques d'ajustement.

⁸¹ Selon Coiteux (2003), l'Argentine et le FMI ont conclu le 20 septembre 2003 une entente de type « stand by », soit au total 21,5 milliards de dollars (dont 12.55 dus au seul FMI) que le Fonds pourra financer d'ici 2006. Lire aussi l'article de Coiteux (2003), L'Argentine, le FMI et les États-Unis à l'ère Kirchner, Chronique 03-18, octobre 2003, *Observatoire des Amériques*, UQAM, Montréal.

⁸² Voir également « la carte de score de la mondialisation 1980-2000 : vingt ans de régression » dans <http://www.france.attac.org/a328>. Selon les auteurs de cet article, les progrès dans le domaine de l'éducation ont été ralentis pendant la période de la mondialisation. La plupart des groupes ont vu leur taux de croissance de l'inscription à l'école primaire, secondaire et supérieur diminuer bien qu'il existe quelques exceptions. Les taux de croissance des dépenses publiques pour l'Éducation, en tant que proportion du PIB, ont aussi diminué pour tous les groupes de pays.

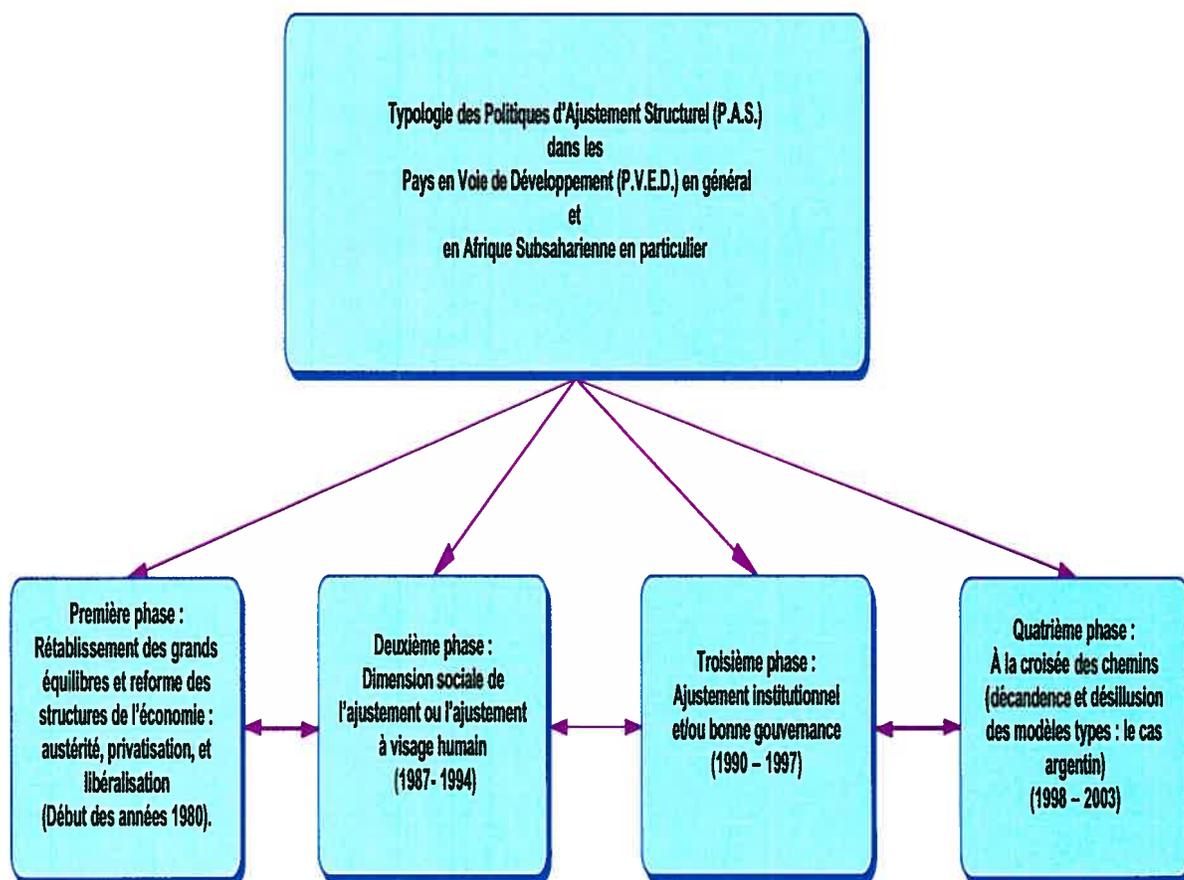


Figure 2 : Typologie des politiques d'ajustement structurel dans les pays en développement en général et en Afrique subsaharienne en particulier

En définitive, on constate à partir de la documentation existante (BM, 1980-2000 ; Ignacio, 2002 ; Laval et Weber, 2002 ; Stiglitz, 2002 ; UNESCO, OIT, 1996 ; Ziegler, 2002) que les différentes politiques adoptées par le FMI et la BM, obéissent au départ aux thèses économiques classiques et néolibérales dont l'évolution se subdivise fondamentalement en trois temps :

- Le rétablissement des grands équilibres et la réforme des structures de l'économie (début des années 1980);
- La dimension sociale de l'ajustement (DSA) ou l'ajustement à visage humain (1987-1994);
- L'ajustement institutionnel et/ou la bonne gouvernance (1990-2000).

La BM et le FMI sont actuellement soumis à des vives critiques accentuées par le syndrome argentin qui, par le passé, fut son meilleur élève. Bien qu'on observe une reprise économique en Argentine avec l'arrivée au pouvoir de Néstor Kirchner à partir de l'année 2003, il faut noter que ce pays a connu une récession qui a commencé réellement en 1998 et s'est poursuivie dans la débâcle en décembre 2001. Sur cette question voir les analyses sociologiques de Armony⁸³. Seraient-ils à la croisée des chemins ne sachant plus quelle politique adoptée dans l'ensemble des pays en développement ? N'aurait-il pas été intéressant d'adopter et de donner un nouveau sens à la BM et le FMI en réinventant de nouvelles politiques appropriées et adaptées à chaque contexte (africain, asiatique, Amérique latine, etc.) ? Notre recherche tente de voir à travers les deux cas (Cameroun et Guinée) si les politiques d'ajustements appliquées par la BM et le FMI dans leur élan holiste tiennent effectivement compte des spécificités propres à chaque pays. Eu égard aux politiques des Institutions de Bretton Woods, y a-t-il eu un souci des particularités et des spécificités propres à chaque pays ou s'agissait-il des politiques globales et uniformes destinées à l'ensemble des pays impliqués ? Par rapport à l'évolution de la condition enseignante dans le monde en général et en Afrique subsaharienne en particulier, quel est l'impact de la mondialisation économique (PAS) sur les politiques publiques et éducatives ? Nous allons apporter quelques éléments de réponses dans nos premières analyses à travers la revue de littérature, mais avant cela, il serait opportun de définir ce que nous entendons par condition enseignante.

2.3 La condition enseignante, la professionnalisation et la prolétarianisation de la profession enseignante

Il existe une vaste littérature sur la condition enseignante (Abraham, 1984 ; Altet, 1994 ; Bourdieu, 1989 ; Derouet, 1988 ; Dubar, 1991 ; Dubet, 1994 ; Durkheim, 1980 ; Tardif, Lessard, 1999).

À la suite de Tardif et Lessard (1999 p. 22), nous pensons qu'il est nécessaire de lier la question de la professionnalisation et de la prolétarianisation de l'enseignement à la question plus large du travail enseignant, car « (...) *la professionnalisation de l'enseignement soulève concrètement le problème du pouvoir dans l'organisation du travail scolaire et*

⁸³ professeur de sociologie à l'université du Québec à Montréal et auteur de *l'Énigme argentine*, à paraître en février 2004.

enseignant ». Qu'entendons-nous par condition enseignante, professionnalisation et prolétarisation ?

Les débats et les recherches sur la profession enseignante au cours des vingt dernières années en Europe et en Amérique tournent autour de la dialectique professionnalisation-prolétarisation. Les études qui se sont penchées sur cette question (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998 ; Cruickshank, 1990 ; Donahoe, 1993) formulent un diagnostic sévère : les enseignants se sentent peu valorisés et leur profession a subi une perte de prestige ; le système scolaire s'est bureaucratisé ; l'évaluation et les contrôles se sont alourdis, entraînant une diminution de l'autonomie ; la formation professionnelle est déficiente, éclatée, peu en rapport avec l'exercice concret du métier ; la participation à la vie des établissements reste réduite ; la recherche est loin d'avoir fondé le projet d'édification d'une base de connaissance. À y regarder de plus près, on serait tenté de croire à une transformation des enseignants en corps d'exécutants n'ayant guère de prise sur les décisions qui les concernent, ce que Perrenoud (1996) appelle dépossession symbolique et Tardif et Lessard prolétarisation (1999 p. 22).

2.3 1 Prolétarisation

De manière générale, nous pouvons dégager deux approches du concept de prolétarisation : une approche classique et une approche contemporaine.

a) Approche classique et apport de Karl Marx

Il s'agit d'une dialectique qui présente d'un côté l'ouvrier exploité (prolétaire) et de l'autre le patron exploitant (capitaliste). Du fait de la prolétarisation, l'ouvrier se trouve privé des moyens de production et est obligé de vendre son travail comme une marchandise. Cette conception marxiste dominée par l'opposition d'une part entre le sujet et l'objet, et d'autre part, entre les prolétaires et les bourgeois (Tardif et Lessard, 1999 p.18), est remarquablement décrite dans *Germinal* d'Émile Zola.

b) Approche contemporaine : Perrenoud (1996) ; Tardif et Lessard (1999)

Pour ces auteurs, le métier d'enseignant est entre deux modèles du changement : prolétarisation et professionnalisation. Perrenoud pense que le métier d'enseignant se trouve à « **un carrefour** » :

- Ou les enseignants se trouvent progressivement dépossédés de leur métier au profit ce que Chevallard (1991) a ironiquement nommé la " *noosphère* ", la sphère des idées, autrement dit l'ensemble des gens qui pensent la pratique pédagogique sans l'exercer, qui conçoivent et réalisent les programmes, les démarches didactiques, les moyens d'enseignement et d'évaluation, les technologies éducatives et qui prétendent livrer aux maîtres des modèles efficaces d'enseignement ; c'est la la " *déprofessionnalisation* " ou de la *prolétarisation*. La prolétarisation ici n'est plus dans ce cas de figure une affaire de revenu et d'exploitation économique, encore que la situation financière et l'emploi des enseignants soient précaires dans de nombreux pays. La " *prolétarisation* " qui pourrait se dessiner selon l'auteur ne va pas ramener les enseignants à la condition ouvrière, ni au niveau de vie des travailleurs manuels. **C'est d'une dépossession plus symbolique qu'il est question.**
- Ou ils deviennent de véritables professionnels, orientés vers la résolution de problèmes, autonomes dans la transposition didactique et le choix des stratégies pédagogiques (Tardif, 1992 ; Tardif et Lessard, 1999), capables de travailler en synergie dans le cadre des établissements et d'équipes pédagogiques, organisés pour gérer leur formation continue ; c'est la la *professionnalisation*.

Dans cette étude, nous entendons par **prolétarisation**, ce qui évoque non seulement la condition dégradante de l'enseignant (perçu comme exécutant dominé), mais aussi cette dépossession symbolique dont parle Perrenoud (1996). Il s'agit non seulement d'une affaire de revenu et d'exploitation économique, de la précarité de la situation financière et de l'emploi des enseignants dans de nombreux pays en développement, mais aussi de la dépossession symbolique de sa fonction et de son rôle en tant qu'agent principal de l'éducation.

De manière concrète, les variables comme la rémunération, les conditions matérielles et humaines de travail ; et, dans une certaine mesure, le statut social et professionnel de l'enseignant nous permettent de faire des analyses et des interprétations relatives à la notion

de prolétarianisation. Nous allons prendre pour repères, les droits et les devoirs des enseignants tels que définis par l'UNESCO et l'OIT à partir de 1996⁸⁴.

2.3.2 Professionnalisation

La professionnalisation du métier d'enseignant (seconde voie chez Perrenoud 1996) fait actuellement l'objet de nombreux travaux, notamment par Altet, 1994 ; Bourdoncle, 1991, 1993 ; Carbonneau, 1993 ; Huberman, 1993 ; Labaree, 1992 ; Lang 1999; Lemosse, 1989 ; Lessard, Perron & Bélanger, 1993 ; Perrenoud, 1994a, 1996b ; Mellouki, 1995 ; Tardif, Lessard, 1999.

Définissant le concept de professionnalisme chez les enseignants, l'UNESCO et l'OIT (1996) estiment que l'enseignement devrait être considéré comme une profession dont les membres assurent le service public. Cette profession exige des enseignants non seulement des connaissances approfondies et des compétences particulières, acquises et entretenues au prix d'études rigoureuses et continues, mais aussi un sens des responsabilités personnelles et collectives qu'ils assument pour l'éducation et le bien-être des élèves dont ils ont la charge.

Selon Tardif et Lessard (1999 p. 22),

Une profession n'est au fond rien d'autre qu'un groupe de travailleurs qui réussit à contrôler (plus ou moins complètement mais jamais entièrement) son propre travail et son accès via une formation supérieure, et qui possède une certaine autorité sur l'exécution de ses tâches et sur les connaissances nécessaires à leur réalisation.

Dans le sens nord-américain de l'expression, la professionnalisation s'accroît lorsque, dans un métier, quel qu'il soit, les directives méthodologiques et les règles font place à une autonomie guidée par des objectifs clairs, dont l'atteinte est évaluable, et une éthique interdisant les pratiques contraires aux intérêts des usagers ou de la collectivité (Perrenoud, 1996).

⁸⁴ Ce texte définit les droits et les responsabilités de tous les enseignants de la maternelle jusqu'au secondaire, tant dans les établissements publics que privés. Il s'agit non seulement de la durée de travail, mais aussi des traitements des enseignants.

On peut donc comprendre à la suite de Perrenoud (1996) que dans un système éducatif, la professionnalisation complète du métier d'enseignant signifierait que l'autonomie des professeurs n'est limitée que par un *double garde-fou* :

- d'une part, l'inventaire des *objectifs* de développement et d'apprentissage à poursuivre avec leurs élèves, avec la part du fondamental et celle du négociable (en fonction du niveau et des intérêts des élèves, des occasions, des projets, etc.) ;
- D'autre part, une *éthique* de la relation, de l'évaluation, du contrat pédagogique, de l'autorité, de la compétition, proscrivant les méthodes qui exercent une pression inacceptable sur les familles ou les élèves, aliènent leur liberté ou les impliquent dans des fonctionnements pervers ou dégradants.

À partir de là, on voit apparaître des conceptions alternatives de l'enseignant perçu comme ouvrier, artisan ou artiste (Bourdoncle, 1993). Il y a là une question qui se dégage entre la professionnalisation ou la prolétarianisation de l'enseignant perçu comme ouvrier.

Dans notre recherche, le sens donné au concept de professionnalisation chez l'enseignant, privilégie la piste de la formation initiale et de la formation continue. Dans le contexte de l'éducation dans les PED, la formation initiale renvoie à l'ensemble des compétences théoriques et pratiques acquises dans les institutions professionnelles par les enseignants (Écoles Normales Supérieures, Écoles d'Instituteurs). Quant à la formation continue, il s'agit des compétences acquises sur le terrain aux moyens des stages pratiques (départementaux, provinciaux, nationaux, régionaux, internationaux), des séminaires, des conférences.

La professionnalisation chez l'enseignant est une condition nécessaire structurant et donnant sens à son travail.

2.3.3 Condition enseignante

La sociologie et les sciences de l'éducation ont fait des enseignants un thème privilégié de recherche orienté fondamentalement dans trois directions selon Barrère (2002, pp. 11-12) :

- La première vise de façon morphologique à décrire la situation et les évolutions des enseignants en termes d'origine sociale, de recrutement et de trajectoires, mais aussi

leurs représentations et les opinions face aux évolutions actuelles (Chapoulie, 1987 ; Hirschhorn, 1993 ; Hüberman, 1989 ; Lessard, Tardif, 1996 ; Léger, 1992, Ramé, sous la dir., 2001).

- La deuxième interroge les pratiques enseignantes avec pour préoccupations majeures l'efficacité pédagogique. Il s'agit non seulement d'essayer de tester divers dispositifs ou styles pédagogiques, de comparer éventuellement les pédagogies selon le degré de magistralité ou de différenciation, mais aussi de construire une figure d'enseignant expert ou efficace (Bressoux, 1994 ; Felouzis, 1997).
- La troisième s'intéresse aux évolutions récentes, principalement au travers de ce qu'on peut appeler la crise d'identité professionnelle et ses velléités de recomposition. L'accent est mis sur les difficultés engendrées par les nouveaux publics des collèges et lycées et sur l'éclatement potentiel de l'homogénéité enseignante. Entre dans l'analyse prioritairement les enseignants travaillant en banlieue ou dans des quartiers difficiles (Bautier, 1995 ; Bouveau, Rochex, 1997 ; Demailly, 1997 ; Van Zanten, 2001).

À ces trois directions que mentionne Barrère (2002), il existe une nouvelle exploration qui, à défaut de dire ce que devrait être le travail enseignant, essaie de comprendre ce qu'il est et ce que fait l'enseignant au quotidien (Derouet, 1988 ; Tardif, Lessard, 1999 ; Barrère 2002).

On comprend dès lors que les recherches en sciences sociales accordent une place importante à la condition enseignante. Mais qu'est-ce que nous entendons par condition enseignante ?

Nous entendons par condition enseignante, l'ensemble des facteurs qui structure le travail de l'enseignant⁸⁵ :

- Sa formation (initiale et continue) ;
- Sa rémunération ;
- Ses conditions matérielles et humaines de travail ;
- Son statut social et professionnel ;

⁸⁵ Par travail enseignant, nous entendons l'ensemble des tâches différenciées accomplies par l'enseignant. Il s'agit d'un travail réflexif et interactif (Tardif et Lessard, 1999).

- Vie associative et syndicale.

La condition de l'enseignant se comprend mieux lorsqu'on l'associe aux concepts de prolétarianisation et de professionnalisation ; ce qui permet en outre de mieux cerner l'identité de l'enseignant. Lessard et Tardif (1999) ne réduisent pas le concept de statut à ses dimensions juridiques et conventionnées, ni aux différents liens d'emploi. Leur approche à laquelle nous souscrivons, vise à comprendre l'identité des enseignants comme un construit façonné par de multiples interactions avec les autres acteurs éducatifs, à commencer par les élèves⁸⁶. À partir de là, nous pouvons poser un certain nombre de questions ayant trait aux PASE et à la condition enseignante.

Question de recherche

Quel est l'impact vécu et perçu des programmes d'ajustement structurel sur les politiques de formation et de prise en charge des enseignants au Cameroun et en Guinée ?

Autrement dit, quels sont les changements ou les modifications constatés dans les politiques éducatives en général et de la formation et prise en charge des enseignants en particulier avant, pendant, et après l'application des PAS ?

Plus précisément et indépendamment des facteurs internes liés aux politiques publiques et éducatives, et à l'explosion démographique comme l'une des causes de la dégradation de la condition enseignante en Afrique subsaharienne, quel est l'impact des programmes d'ajustement du secteur de l'éducation (PASE) sur la formation, la rémunération, le statut, le recrutement et les conditions de travail des enseignants au Cameroun et en Guinée Conakry ?

⁸⁶ Les auteurs estiment que l'identité professionnelle des enseignants est égale à un « montage composite » Derouet, (1988) ; à la «... multiplicité des logiques sociales et l'impossibilité pour les acteurs de les totaliser à partir de principes simples et uniques. » (Dubet, 1994 ; Touraine, 1997).

Thème spécifique

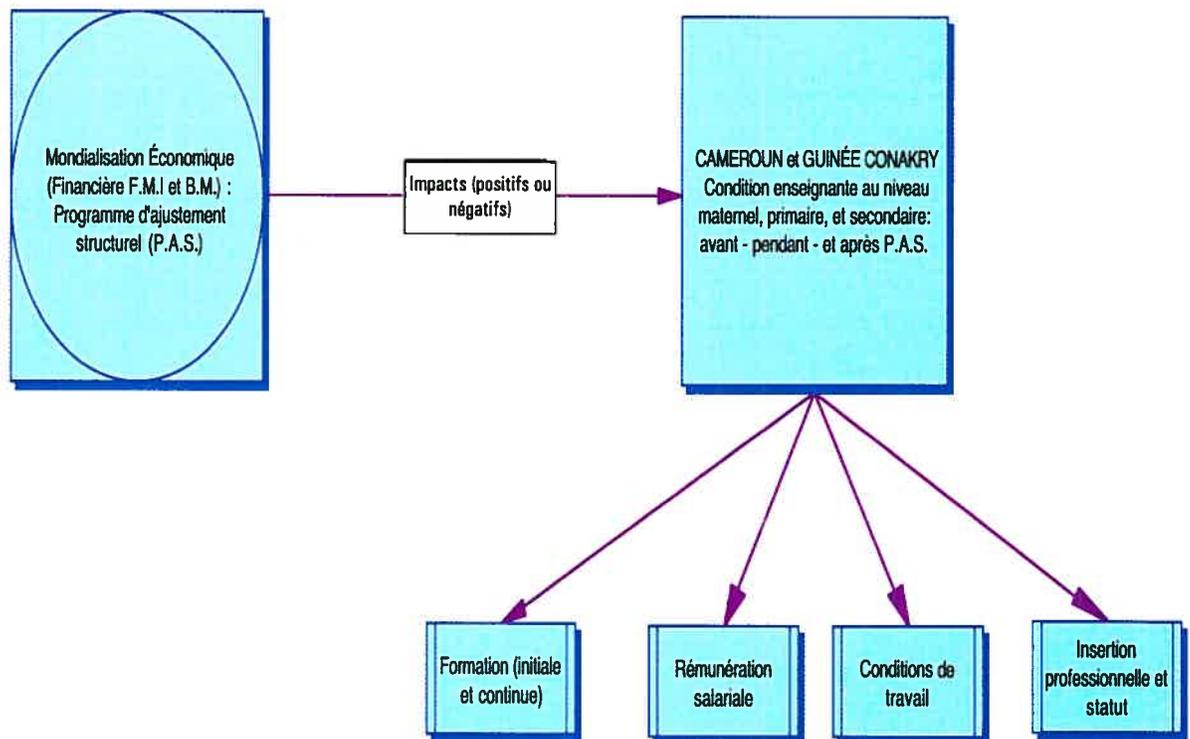


Figure 3 : Programmes d'ajustement et condition enseignante

2.4 Revue de la littérature

Notre étude porte sur l'impact des PAS sur la condition enseignante. Il était question dans le chapitre premier du contexte de l'éducation africaine. Aussi, avons-nous constaté que dans l'ensemble, les pays en développement en général et subsahariens en particulier, sont confrontés à un certain nombre de problèmes complexifiés par son histoire somme toute singulière. Cette partie du globe a subi plusieurs influences et celle qui nous préoccupe dans cette recherche a trait à la mondialisation économique. Dans notre cadre d'étude, les institutions financières internationales comme le FMI et la BM et leur impact sur le social et surtout sur la condition enseignante apparaissent en priorité.

2.4.1 Les PAS et leur impact social : une approche dialectique des effets fastes et néfastes de la mondialisation économique

Plusieurs institutions internationales (BM, 1989-2000 ; UNESCO, 1996-2002 ; UNICEF, 1996-2000 ; OIT, 1996-2001 ; ONU, 1999-2000 ; BAD, 1999-2000 ; ACDI, 1999-2002 ; USAID, 1999-2001) et auteurs ont produit un certain nombre de rapports et d'écrits concernant les PAS et leur impact social, surtout sur le plan éducatif. Sans toutefois avoir la prétention d'évaluer les différents programmes d'ajustement qui ont été jusque-là négociés par certains pays en développement, nous allons essayer de manière dialectique de présenter les grandes tendances ou visions qui se dégagent aussi bien de ces différents rapports des organismes cités ci-haut que des auteurs (économistes, sociologues, philosophes, politologues, politiciens, juristes) qui ont réfléchi et continuent à réfléchir sur la question.

A priori, il faut observer avec Stiglitz (2002) que ceux qui vilipendent la mondialisation négligent trop ses avantages. Mais ceux qui chantent les louanges sont encore plus injustes. À leurs yeux, la mondialisation, c'est le progrès.

Mais pourquoi cette mondialisation économique inspire t-elle simultanément tant d'éloges et de critiques ?

2.4.1.1 Les effets fastes de la mondialisation économique : vision optimiste et/ou impact positif des PAS

S'inscrivant dans la logique d'aide ou mieux de dynamique d'assistance, d'expertise et de développement pour venir à la rescousse des pays en développement⁸⁷, le FMI et la BM se sont imposé comme institutions financières de dernier recours, et de refuge pour tous ces pays qui en sont de fait membres.

De toute évidence et selon les experts de la BM et du FMI, ces institutions ont été créées fondamentalement pour venir en aide aux pays en situation économique défavorable.

Dans cette logique, plusieurs réalisations ont été faites et le bilan que ces institutions présentent est parfois élogieux.

⁸⁷ Cf. Les statuts et les objectifs de la BM et du FMI, surtout la dynamique du plan Marshall après les deux (première et deuxième) guerres mondiales.

Le 12 mars 1994, dans un rapport intitulé « *l'ajustement en Afrique : la réforme, les résultats et la voie à suivre* », la Banque Mondiale défendait mordicus ses politiques d'ajustement en Afrique. Elle est restée ferme à l'idée que les PAS donnaient des résultats positifs et qu'ils constituaient ainsi un socle pour le progrès et le développement durable⁸⁸. Bien plus, le bilan optimiste du FMI sur les réformes en Afrique est contenu dans un document de 1998 où Stanley Fischer, alors premier directeur général adjoint du Fonds et coauteur, décrivait positivement les résultats obtenus dans ce continent (Fisher, Ernesto, Cata et Khan, 1998).

Selon l'édition 2001 du *African Development Indicators*⁸⁹, si les tendances de la croissance pour la région subsaharienne dans son ensemble restent déprimées, certains pays africains obtiennent néanmoins de bons résultats. Ainsi, 14 d'entre eux ont enregistré une croissance moyenne de 4% par an au cours des années 90, avec des revenus annuels en progression de 2-3%, voire plus, suivis de près par 10 autres qui ont connu des taux supérieurs à 3% par an. Pour certains, la croissance a été de 7% et plus (Mozambique et Ouganda). « *Ces chiffres nous montrent que les réformes économiques de ces dernières années ont, lentement mais sûrement, amélioré la croissance dans beaucoup de pays africains et permis au secteur privé de prendre racine* », estime Alan Gelb, économiste en chef pour la région Afrique de la Banque mondiale.

Sans entrer dans les détails relatifs aux impacts positifs des PAS sur le social, nous n'avons pas recensé beaucoup d'arguments qui militent en leur faveur. Néanmoins, leurs défenseurs estiment que la croissance issue des réformes ne peut que contribuer au bien-être des populations, donc de la société (Edwards Jaycox, 1993). Toutefois, le lien entre les PAS et le social a certainement été à l'origine de la prise en compte de la dimension sociale de l'ajustement (développé plus haut). À l'heure actuelle, lorsqu'on examine la problématique relative aux PAS dans les pays en développement, on constate qu'il existe une abondante littérature sur leurs effets négatifs des PAS observés dans ces pays.

⁸⁸ Pour de plus amples informations, lire l'article « *Effets des politiques d'ajustement structurel sur la jouissance effective des droits de l'homme* », Rapport de l'expert indépendant, M. Fantu Cheru, commission des droits de l'homme, cinquante-cinquième session (24 février 1999). Ou visiter le site : http://www.transnationale.org/sources/tiersmonde/ajustement_unhchr.htm

⁸⁹ *Indicateurs économiques du développement en Afrique*, publication annuelle de la Banque mondiale qui regroupe une série de données économiques et sociales clés pour la période 1970-99 dans des domaines comme le commerce et la dette extérieure, les communications et les flux d'aide.

2.4.1.2 Effets néfastes de la mondialisation économique : vision pessimiste et/ou impact négatif des PAS

Plusieurs pays, auteurs et organismes internationaux ont décrié la politique financière de la BM et du FMI, la rendant parfois responsable du pourrissement de la situation chaotique que vivent certains pays sur le plan social ⁹⁰.

Au cours des années 80, on constate de manière claire que la pauvreté et l'analphabétisme augmentaient dans les pays en développement et que les PAS, décidés au sommet par les gouvernements et les agences internationales, mettaient à l'écart toute forme de participation politique (Longo, 1993).

Selon Boyomo Assala⁹¹, le FMI et la BM, en acceptant le principe selon lequel le libéralisme favorise les inégalités sociales de par la libre concurrence et la rencontre des seuls individus sur le marché, cette nouvelle politique (PAS) marque une coupure avec la situation antérieure où l'État était le seul sinon le plus grand pourvoyeur des biens et services.

Comme nous l'avons souligné plus haut, la dimension sociale des PAS est apparue comme une nécessité à la suite d'une carence : la croissance économique, contrairement aux prévisions, n'a pas pu résoudre à elle seule la question de la pauvreté. C'est dire que les théories des experts de la BM et du FMI selon lesquelles les PAS permettraient de résorber la pauvreté se sont révélées inefficaces (Fisette, 1987).

Aujourd'hui, différentes thèses justifient l'existence de la dimension sociale de l'ajustement (DSA) fondamentalement à cause des effets négatifs de ces PAS sur le social.

Outre l'augmentation du niveau de tensions sociales, du nombre de personnes marginalisées, de l'ampleur de la délinquance, de la criminalité et de la prostitution (UNICEF, 1995; Tiani Kéou, 1990), nous pouvons évoquer quatre préjudices principaux qui affectent les pays ayant connu l'application des PAS :

- a. La diminution de la qualité des emplois créés ;

⁹⁰ Parmi les institutions internationales qui critiquent les actions du FMI et de la BM concernant le volet éducatif, figurent en bonne place l'UNESCO, l'UNICEF, et l'OIT (sur cette question voir les différents rapports 1993, 1995, 1997).

⁹¹ Notes de cours sur « le bien-être et politique sociale », ENAM, Yaoundé, Cameroun 1994.

- b. La diminution des salaires (moins 20 à 30%), particulièrement chez les fonctionnaires ;
- c. Le ralentissement de la création des emplois et l'accroissement du chômage ;
- d. La réduction des dépenses sociales (éducation, logement, santé, aide sociale).

Dans la même perspective, on peut également citer les analyses faites dans les récents rapports de la BM sur la pauvreté au Cameroun et en Guinée (1997, 1998, 1999, 2000) et les documents de la planification de la DSA, qui s'accordent tous à reconnaître un coût social élevé dans les PAS.

Ramonet (2002) dans son « *axe du mal* » estime que les citoyens doivent savoir que la mondialisation libérale attaque désormais les sociétés sur trois fronts. Et parce qu'il concerne l'humanité tout entière, le premier front est celui de l'économie constitué par le Fonds monétaire international (FMI), la Banque mondiale et l'Organisation mondiale du commerce (OMC). Cet axe maléfique continue selon lui

... d'imposer au monde la dictature du marché, la prééminence du secteur privé, le culte du profit, et de provoquer, dans l'ensemble de la planète, de terrifiants dégâts : hyper faillite frauduleuse d'Enron, crise monétaire en Turquie, effondrement calamiteux de l'Argentine, dévastations écologiques partout... (Ramonet, 2002, p. 1).

Ziegler (2002)⁹² expose dans la même logique les stratégies et la puissance des multinationales qui affaiblissent le pouvoir des États. On remarque par exemple comment les grands organismes internationaux comme l'OMC, la BM (225 milliards de crédits dans la dernière décennie) et le FMI, dans l'ensemble dominés par les grandes puissances (surtout les États-Unis), structurent en fait l'activité économique des pays qui demandent leur aide en fonction des intérêts des transnationales américaines et européennes. L'idéologie de la croissance infinie s'alimente à l'exportation et à la mondialisation.

Chaque fois qu'un ministre quémandeur se rend à Washington pour obtenir une rallonge de crédit, les charognards du FMI lui arrachent un nouveau lambeau de l'industrie ou du secteur public de son pays (...) Le FMI exige - et obtient - la vente aux sociétés transnationales, généralement américaines ou européennes, des industries, entreprises de

⁹² J. Ziegler, professeur de sociologie à l'Université de Genève, a été député au Parlement de la Confédération. Il est auteur de nombreux ouvrages sur le tiers-monde dont le récent est *Les nouveaux maîtres du monde et ceux qui leur résistent*, Fayard, 2002, 365 p. Il a également publié d'explosives enquêtes sur le système bancaire suisse. Il est rapporteur général des Nations Unies sur le droit à l'alimentation.

services (assurance, transport, etc.) relevant d'un secteur rentable. Les secteurs non rentables de l'économie restent, bien entendu, entre les mains du gouvernement local (Ziegler, 2002 p. 235).

Par ailleurs, Stiglitz⁹³ dans ses différentes publications se dit « atterré » voire « horrifié » par les pratiques du FMI et de la BM. Selon lui, si en théorie le FMI aide les institutions démocratiques des pays qu'il assiste, en réalité, il sape le processus démocratique en imposant ses politiques. Officiellement, bien sûr, le FMI « *n'impose* » rien. Il « *négoce* » les conditions pour attribuer une « *aide* ».

Selon Stiglitz, lorsque le FMI décide d'aider un pays, il envoie sur place une « mission » d'économistes. Souvent il leur manque une connaissance approfondie de ce pays. Ils sont plus susceptibles de connaître par expérience les hôtels 5 étoiles du pays en question que les villages dispersés dans sa campagne. Ils travaillent dur, plongés dans les chiffres jusqu'à tard dans la nuit. Mais c'est une tâche qu'il leur est impossible d'accomplir. En quelques jours ou, au mieux, en quelques semaines, ils sont chargés de mettre en place un programme cohérent, en accord avec les besoins du pays. Inutile de dire que l'étude de quelques chiffres ne donne que rarement une idée précise de la stratégie de développement applicable à une nation entière. Les chiffres ne sont pas toujours traités d'une manière adéquate. Les modèles utilisés par le FMI sont souvent imparfaits ou surannés. Selon lui, les experts [du FMI] croient qu'ils sont plus brillants, mieux éduqués, et moins concernés politiquement que les économistes des pays qu'ils visitent. En réalité, les meilleurs économistes de ces pays sont bien souvent plus brillants et mieux éduqués que le « staff » du FMI, qui est composé fréquemment d'étudiants de troisième rang des universités de première classe. « *Croyez-moi : j'ai enseigné à Oxford, au MIT, à Stanford, à Yale, à Princeton et le FMI n'a jamais réussi à recruter aucun des meilleurs étudiants.* »⁹⁴.

En ce qui concerne la Banque Mondiale, l'auteur pense qu'elle « *ne considère plus les gouvernements et les marchés comme des substituts, mais comme des compléments.* »

⁹³ Joseph Stiglitz est professeur d'économie à l'Université de Stanford. De 1997 à novembre 1999, il était économiste en chef et vice-président de la Banque Mondiale, de 1993 à 1997, conseiller économique du président Bill Clinton.

⁹⁴ Pour plus d'amples informations, voir aussi son article intitulé «-What I learned at the world economic crisis-», publié le 17 avril 2000 dans *The New Republic* <http://thenewrepublic.com/041700/stiglitz041700.html>. Il présente une critique radicale des méthodes utilisées et des politiques économiques «imposées» par le FMI, notamment lors de la crise asiatique.

(Stiglitz, 1997). Ces idées ont été suffisamment argumentées, analysées et interprétées dans sa récente publication, *la Grande désillusion* (2002).

En résumé, cette dialectique sur les conséquences des PAS dans les PED permet d'arriver à une conclusion : dans les écrits et rapports existants, on constate qu'il y a un vif débat sur l'impact à la fois positif et négatif des PAS sur les différents secteurs de la vie (économie, santé, éducation, politique, social). De plus, les conséquences de ces politiques d'ajustement ont été vécues et sont vécues différemment dans les PED en général et parmi les enseignants africains en particulier où le problème s'est posé avec acuité. En clair, l'enseignant a-t-il été épargné de ces politiques d'ajustement ?

L'impact négatif des PAS sur la condition enseignante

La BM, dès le début de ses activités, avait souligné la nécessité de la formation culturelle et scolaire, sans pour autant l'inscrire dans ses priorités de prêts conditionnels. Ainsi, elle avait commencé (1950-1960) par les projets d'infrastructures scolaires pour plus tard s'inscrire dans la logique de Jomtien (1990) et de Dakar (2000), avec des prêts d'un milliard de dollars par an⁹⁵ (Laval, Weber, 2002, p. 53 et 56)⁹⁶.

En Afrique, la condition de l'enseignant est à l'ordre du jour bien qu'on note par ailleurs des progrès remarquables dans certains pays.

Le Colloque conjoint UNESCO/OIT (1997) sur l'impact des programmes d'ajustement structurel et la condition du personnel enseignant à l'intention de pays francophones et lusophones⁹⁷ d'Afrique de l'Ouest, qui s'était tenu à Dakar du 23 au 26 juin 1997, se situait

⁹⁵ Selon Laval et Weber, (2002, p. 56), la BM chiffre à 20 milliards de dollars par an les sommes supplémentaires nécessaires aux pays en développement, et pour l'instant elle n'en prête qu'un milliard ; elle estime pouvoir quadrupler ce financement dans les années à venir.

⁹⁶ Voir aussi Banque Mondiale (1995, p. 8), *Priorités et stratégies pour l'éducation*, Washington.

⁹⁷ Ont pris part au Colloque de Dakar les représentants de gouvernements, d'employeurs et de travailleurs des pays suivants: Le Cap Vert, la Guinée Bissau, la Guinée, le Mali, la Mauritanie, le Niger et le Sénégal. Etaient présents en qualité d'observateurs les représentants:

- de la Communauté française de Belgique ;
- du Forum of African Women Educators (FAWE) ;
- de la Conférence des Ministres de l'Éducation des pays d'Expression Française (CONFEMEN) ;
- du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) ;
- de l'Internationale de l'Éducation (IE) ;
- de la Confédération Mondiale des Enseignants (CME) ;
- de la Fédération Internationale des Syndicats des Enseignants (FISE) ;
- du Syndicat Autonome des Enseignants du Supérieur du Sénégal (SAES) ;

dans le cadre d'un programme d'activités organisé par les deux institutions, en vue de contribuer à l'amélioration de la condition du personnel enseignant à travers le monde. L'activité a mené à la rédaction d'une déclaration commune dont le texte, adopté par une conférence intergouvernementale spécialement convoquée en 1996 par l'UNESCO et l'OIT, est connu sous le nom de la « *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant* »⁹⁸.

Le Colloque de Dakar se situait dans le prolongement de la réunion paritaire sur les conséquences de l'ajustement structurel sur le personnel enseignant tenu à Genève par l'OIT en avril 1996 et de la 45e Conférence Internationale de l'Éducation convoquée à Genève par l'UNESCO en septembre-octobre 1996 sur le rôle de l'enseignant dans un monde en mutation.

Il a été question de l'impact des programmes d'ajustement structurel sur le secteur de l'éducation en général et de la condition enseignante en particulier. L'état des lieux avait été présenté. Il a été établi que l'ajustement structurel défini comme étant l'adaptation des économies à des chocs tant internes qu'externes a eu des conséquences importantes sur le secteur de l'éducation dans les pays africains. En effet, la nécessité de réduire les déficits budgétaires qu'il impliquait s'est traduite au niveau de ce secteur par une baisse des investissements, de l'emploi, des salaires des enseignants et une détérioration des conditions requises pour un enseignement et une formation de qualité.

De façon plus spécifique, les débats ont souligné que les mesures prises dans le cadre des PAS se sont traduites dans le secteur de l'éducation par un gel des budgets de l'éducation, la privatisation et l'institution des classes à double flux. De façon concrète, les aspects suivants ont été mentionnés :

- Le gel des budgets de l'éducation a engendré un sureffectif des élèves, une détérioration des cadres de travail, une pénurie de matériel didactique, une baisse du rendement et une démotivation du personnel enseignant ;

- du Syndicat Unique et Démocratique des Enseignants du Sénégal (SUDES) ;
 - de l'Union Démocratique de l'Éducation Nationale du Sénégal (UDEN).

⁹⁸ Colloque conjoint UNESCO/OIT sur les programmes d'ajustement structurel et la condition du personnel enseignant Dakar, Sénégal, 23-26 juin 1997. <http://www.ilo.org/public/french/dialogue/sector/papers/colloque/>

- Le double flux a entraîné des surcharges horaires et un enseignement au rabais ;
- Le développement de l'enseignement privé a permis d'accroître le taux de scolarisation dans certains pays, mais a accentué les inégalités sociales et contribué à une déqualification du personnel ;
- Le résultat global de la baisse des transferts budgétaires dans le domaine de l'éducation a été un manque de visibilité des objectifs et des finalités pédagogiques de recherche et de développement ;
- L'un des objectifs des PAS, qui était la maîtrise par les États de la masse salariale du secteur public, a amené ceux-ci à prendre des mesures dont l'impact a été néfaste sur le secteur de l'éducation. On peut citer entre autres :
 - La limitation ou le gel des recrutements qui a eu un impact négatif sur le taux d'encadrement, ont aggravé ainsi la surcharge horaire ; il en a résulté la fermeture d'écoles de formation (au Sénégal, leur nombre est passé de 9 à 4) et une diminution de la durée de formation (qui est passée de 4 à 1 an dans ce même pays). D'autres exemples comme le Bénin, le Togo et le Mali illustrent ce contexte.
 - Le gel des salaires, primes et indemnités qui a occasionné une baisse drastique du pouvoir d'achat contribuant ainsi à démotiver davantage les enseignants, à détériorer leur image et poussant nombre d'entre eux à quitter la profession⁹⁹;
 - La fermeture et/ou la restructuration des écoles de formation du personnel enseignant entraînant la baisse du niveau académique pour l'accès à la formation initiale ;
 - L'introduction de nouvelles formes de recrutement du personnel enseignant (volontaires et vacataires), sans tenir compte du respect des normes internationales du travail et du professionnalisme dans le secteur¹⁰⁰ ;

⁹⁹ L'étude relative au Sénégal indique que les instituteurs adjoints ont vu leur salaire réel baisser de plus de 30% entre 1990 et 1996. Cette situation a été également constatée au Cameroun.

¹⁰⁰ Toutefois, certains participants (Guinée et Sao Tomé) ont jugé que les PAS avaient permis à certain États de mettre en œuvre des réformes dont l'impact a été positif dans le secteur de l'éducation. Par rapport aux vacataires et aux volontaires de l'éducation, il est à noter que le recours à ces derniers a permis de relever le taux de scolarisation, notamment dans les zones rurales.

- L'insuffisance à tous les niveaux du système éducatif de la formation continue pour assurer le contrôle du contenu des enseignements ;
- L'inexistence d'un statut particulier pour les enseignants, définissant un plan de carrière adéquat et motivant et là où il existe, le non-respect strict de ses dispositions ;
- Les rémunérations du personnel enseignant en deçà du coût de la vie et ne correspondant pas aux efforts fournis par les intéressés ;
- L'insuffisance de la couverture sociale et médicale ;
- Les conditions de travail du personnel enseignant de plus en plus dures : effectifs pléthoriques pouvant excéder 100 élèves par classe au niveau de l'enseignement élémentaire voire secondaire, insuffisance des infrastructures et des équipements ;
- Les innovations pédagogiques (les classes à double flux et les classes multigrades) qui ont augmenté la charge de travail des enseignants sans être suivies d'une motivation conséquente ;
- L'insuffisance voire l'inexistence des manuels scolaires et du matériel didactique le plus souvent obsolète.

Concernant la scolarisation des jeunes filles, les exposés faits, à l'exception de celui du Cap-Vert, ont tous souligné le faible taux de scolarisation des filles, une diminution notable de leur effectif dans l'enseignement secondaire et dans le supérieur. Peu de filles s'orientent vers les branches techniques et professionnelles, à l'exception des filières traditionnellement féminines (secrétariat, coiffure). Les disparités entre les régions et entre les zones rurales et les zones urbaines ont également été soulignées. Il a été ainsi noté de manière générale, en matière de scolarisation, un déséquilibre croissant et permanent au détriment des femmes, phénomène que les PAS ont contribué à aggraver dans la plupart des pays. Les restrictions budgétaires avec leurs corollaires comme la suppression des internats, ont réduit de façon notable l'accès des filles à l'école. Face à la crise, beaucoup de familles se trouvant dans l'impossibilité d'assurer les charges scolaires à la fois des garçons et des filles ont opéré un arbitrage favorable aux premiers. Deux facteurs explicatifs fondamentaux de divers ordres ont été mis de l'avant :

- Les facteurs d'ordre socioculturel (la réticence des parents à la scolarisation des filles, les mariages précoces, les maternités rapprochées, la division du travail très marquée en zone rurale) ;
- Les facteurs d'ordre pédagogique (l'image de la femme adonnée uniquement aux travaux domestiques à laquelle renvoient les manuels, l'exclusion des filles enceintes des écoles, collèges et lycées).

Par ailleurs, il a été noté de manière générale une sous-qualification des enseignantes dans le secteur primaire. Les femmes constituent la minorité du personnel le plus qualifié de l'enseignement élémentaire. Plus on s'élève dans les cycles d'enseignement, moins on trouve de femmes. Elles sont plus nombreuses dans les corps les moins qualifiés. Cette inégalité est aggravée dans le supérieur¹⁰¹. Quel que soit le niveau du système d'enseignement considéré, il est apparu que ce sont les femmes qui ont le plus souffert des incidences des PAS sur le secteur de l'éducation. Le manque de centres de formation, prenant en compte les spécificités des femmes, a été également souligné. Il en a été de même des nombreux obstacles qui se dressent sur la carrière des enseignantes, notamment leurs responsabilités familiales qui les empêchent de participer pleinement à la formation continue. La persistance de législations ou de pratiques administratives discriminatoires envers les enseignantes a aussi été déplorée ainsi que les inégalités de traitement entre enseignants et enseignantes, en particulier en matière d'imposition fiscale.

En outre, certaines critiques à l'égard des PAS porte sur l'approche méthodologique liée au contexte d'études. Il s'agit du débat qui tourne autour de la maîtrise de la diversité et de la complexité des différentes réalités sociales et des politiques éducatives en termes de planification (Psacharopoulos, Adams et Paulston, 1990).

Les idées sur les effets du PAS sur la condition enseignante ont été amplement développées par Longo (1993). Selon elle, les économies proposées par la BM sont de trois types : la réduction des salaires, la réduction des coûts résultant de la qualification des enseignants et la rentabilité du travail des enseignants.

¹⁰¹ L'exemple de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar a ainsi été donné. En 1995/96, les femmes ne représentaient que 7% des enseignants de rang A (Professeurs, Maîtres de Conférences, Chargés d'enseignement). Le pourcentage des femmes enseignantes de rang B (Maîtres - Assistants, Assistants) était de 13%.

a) La réduction des salaires

La politique de la réduction des salaires dans le cadre des PAS est inspirée d'une idée selon laquelle « *pour réduire le poids des enseignants dans les dépenses courantes de l'éducation, la diminution des salaires est nécessaire mais elle n'est pas suffisante* » (Longo, 1993, p. 10). Ainsi, selon elle, les experts conseillent aux pays de :

- Moduler les salaires réels en fonction de l'inflation ;
- Changer la structure du salaire en ne prenant pas en compte des augmentations automatiques dues à l'ancienneté ;
- Chercher à exclure les enseignants de la Fonction Publique pour éliminer les possibilités d'« *accrochage* » de leurs salaires à ceux de leurs collègues fonctionnaires ayant le même niveau d'étude.
- Contrôler l'action du syndicat dans sa volonté d'homologuer les salaires au niveau national et d'en déterminer rigidelement l'évolution par des automatismes. Ici, la réussite absolue passe par le recours à la décentralisation des compétences à négocier des salaires avec les syndicats.

Cette réduction passe également selon les experts par la réduction des coûts liés à la formation des enseignants.

b) La réduction des coûts résultant de la qualification des enseignants

On conseille selon l'auteure :

- Le recrutement de jeunes moins qualifiés ;
- La mise à la retraite des enseignants qualifiés et expérimentés ;
- La réduction de la durée de la formation initiale en lui substituant la formation en cours d'emploi.

Ces recommandations de la Banque Mondiale s'appuieraient sur « *certaines études (Haddad, 1978) qui montrent qu'il n'y a pas de relation entre le nombre d'élèves et les*

résultats scolaires (...) et que les manuels et les matériels didactiques ont un poids beaucoup plus fort sur l'apprentissage que la taille de la classe » (Longo, 1993, pp. 10-11).

c) La rentabilité du travail des enseignants

Cette dernière mesure consiste à une plus forte utilisation des enseignants qui peut être obtenue par :

- L'augmentation du nombre d'élève par classe ;
- L'augmentation du temps de travail des enseignants.

Ici, l'offre d'une prime monétaire en cas d'acceptation des classes supplémentaires (double vacation), comme dans le contexte camerounais et guinéen, est mise en évidence.

L'auteure formule la conclusion suivante :

PAS constituent un ensemble de recommandations prenant surtout en compte les aspects économiques de l'éducation, ensemble extrêmement cohérent, en relation avec l'objectif de la réduction des dépenses publiques pour l'Éducation. Acculés à l'obligation de discuter leurs salaires, leurs conditions de travail, leurs qualifications, leurs droits syndicaux, les enseignants sont devenus les victimes de ces politiques (Longo, 1993, p. 11).

Les politiques des PAS ont-elles réellement affecté la vie des enseignants ? Pour répondre à cette question, certains auteurs procèdent par thèmes en faisant ressortir les variables que les PAS ont influencé comme les dépenses pour l'éducation, la rémunération, le temps et l'organisation du travail des enseignants, la qualification ou la formation des enseignants.

La rémunération des enseignants

Les travaux de Mingat, A. et B. Suchaut (2000) ont analysé les systèmes éducatifs africains, dans une perspective économique et comparative. Ces auteurs notent également l'impact des ajustements sur la condition enseignante surtout en ce qui concerne la variable économique (rémunération ou salaire). Leurs analyses montrent que le niveau de salaires des maîtres est le facteur de loin le plus explicatif des retards de scolarisation. Les mesures prises dans les années 80 pour augmenter l'intensité dans l'usage du temps des enseignants (classes à cours multiples, à double vacation) ont dans une assez large mesure été mises en

oeuvre et les systèmes butent toujours de façon très manifeste sur la "contrainte" du salaire des enseignants. Il s'ensuit que si contrainte il y a avec le salaire des enseignants, il s'agit d'abord d'une contrainte "*institutionnelle et sociale*" nationale (pas nécessairement facile à traiter pour autant) plus que d'une contrainte externe réelle.

Ainsi, la diminution des dépenses courantes en éducation a concerné les enseignants. L'étude de Tibi (1989) montre en effet une chute importante des salaires des enseignants de tous les niveaux dans les pays comme le Congo, le Togo, la Zambie, la Côte-d'Ivoire. Le tableau I illustre mieux cette chute.

Tableau I : **Nombre de pays selon le pourcentage de variation de la rémunération moyenne du personnel de l'enseignement primaire, en prix constants (1980-87)**

% des= variations	Pays développés	Pays en développement	Afrique subsaharienne	États Arabes	Amérique latine	Asie, Océan
-20% et au-dessus	1	18	9	2	8	-
-19,9% à -10%	1	8	4	-	3	1
-9,9% à -0%	3	10	5	1	3	1
-0,1% à 10%	5	3	1	-	-	1
10.1% à 20%	6	2	1	-	1	-
Plus de 20%	4	15	2	2	3	7
Total pays	20	56	22	5	18	10
Médiane des variations	+11%	-8%	-13%	-2%	-14%	+28%

Source : UNESCO, Éducation de base et alphabétisation, 1990

En presque 10 ans d'application des PAS, on constate une forte diminution salariale dans les pays Africains et ceux de l'Amérique Latine. Ainsi dans 17 des 56 PED (soit 30%), on

constate une augmentation de salaire de 10% et plus, tandis que dans les 36 autres pays (64%) on constate une diminution moyenne de 8%.

Dans le même ordre d'idée, une étude menée sur 10 PED (Oridel, 1990, p. 25) affirme que « *durant la décennie 80, la situation des enseignants s'est plus souvent détériorée qu'améliorée* » à l'exemple des pays comme le Mexique et le Nigeria.

La Banque Mondiale à travers une étude commandée et menée dans 18 pays africains par Zymelman et De Stefano en 1989 constate aussi une diminution des salaires réels des enseignants du primaire de 11,5% entre 1980 et 1985. Dans 10 pays, la diminution est supérieure à 10% et atteint parfois 37% dans les pays comme le Zimbabwe et la République centrafricaine.

À comparer les salaires des instituteurs aux autres professions ne requérant pas de formation ou requérant une formation comparable, le BIT (1990) dans une étude intitulée « *le personnel enseignant des pays en développement* » arrivent au constat que les enseignants gagnent moins que les secrétaires de direction pendant les trois années considérées et que le revenu d'un instituteur est toujours inférieur à celui d'un ingénieur. Zymelman et De Stefano (1989) observent également dans leur étude que les enseignants du premier degré recevaient en 1985 un salaire moyen inférieur à celui des sténodactylos employés dans le commerce ou une banque. C'est sans doute ce qui amène Longo à conclure que la restriction des dépenses publiques pour l'éducation a touché surtout les salaires des enseignants des PED et « *plusieurs pays dénoncent le fait que le salaire de l'enseignant ne peut plus garantir à lui-même et à sa famille sa simple survie* » (1993, p. 23). Le salaire constitue-t-il la seule motivation pour l'enseignant ? Nous allons répondre à cette question dans les chapitres consacrés à l'analyse et à l'interprétation. Mais notons que le rapport élèves-enseignant a aussi évolué.

Ratio élèves-enseignant

Sans entrer dans les détails, il s'agit de savoir si dans les pays africains le ratio élèves-enseignants a augmenté ou diminué ainsi que le nombre d'enseignants.

Les tableaux II et III nous aident à mieux éclaircir cette question avant et pendant environ 10 ans d'application des PAS.

Tableau II Évolution annuelle des élèves et des enseignants en pourcentage.
1975-80 et 1980-88

	Élèves				Enseignants			
	Primaire		Secondaire		Primaire		Secondaire	
	1975-80	1980-88	1975-80	1980-88	1975-80	1980-88	1975-80	1980-88
PD	0,7	0	-0,2	0,1	0,7	1,0	0,6	1,4
PED	2,2	1,1	5,7	3,1	2,4	2,1	7,1	3,3
Afrique	9,6	1,6	15,0	4,1	9,4	2,2	14,1	7,5
Am. N.	2,1	0,6	-1,6	-0,5	0,3	0,8	-0,7	-0,1
Am. Lat.	2,9	1,5	6,9	3,6	2,0	2,6	6,5	4,2
Asie	1,1	0,6	4,7	2,7	1,8	1,5	6,3	2,5
Et. Arab.	4,4	4,0	8,8	6,0	6,0	5,7	10,5	8,3
Eu/Urs	-0,8	0,1	-0,1	-0,2	0,3	1,3	0,9	1,6
Océan	1,0	-0,6	0,4	1,6	3,1	0,6	2,7	2,9
Monde	1,6	0,9	3,3	2,1	1,9	1,8	4,0	2,5

Sources : ILO, 1991, et UNESCO Statistical Yearbook, 1990

Tableau III Évolution du ratio élèves/enseignant de 1980 à 1988 (tous les niveaux d'enseignement)

	1980	1985	1988
Pays Développés	17	16	16
Pays en développement	26	25	25
Pays moins avancés	40	36	37
Afrique Subsaharienne	38	36	34
Amérique du Nord	18	18	18
Amérique latine	23	22	21
Asie Est	24	23	21
Asie Sud	32	33	34
États Arabes	26	23	22
Europe/URSS	16	15	14
Monde	23	22	22

Source : UNESCO, World Education Report, 1991

Dans les pays en développement et en Afrique surtout, on constate, contrairement aux pays développés que dans les années 80, un fort taux de croissance dans le recrutement aussi bien des élèves que des enseignants (Tableau II). Ainsi, le nombre d'enseignants est resté insuffisant, malgré une relative croissance dans les PED et par conséquent, le nombre d'élèves par enseignant est devenu considérable. Cette différence s'est accrue au fil du temps et on constate dans le tableau III qu'un **enseignant africain a en moyenne le double du nombre d'élèves que celui de son collègue européen tous les niveaux confondus.**

La réalité devient cruciale lorsqu'on regarde la situation des pays les moins avancés, résumée dans le tableau ci-dessous.

Tableau IV Rapport élèves/maître dans l'enseignement primaire

Pays	1985	1988	Pays	1985	1988
Afganistan	37	-	Malawi	61	63
Bangladesh	47	-	Mali	34	38
Bénin	33	35	Mauritanie	51	50
Burkina Fasso	-	65	Mozambique	63	63
Burundi	56	62	Myamar	45	-
Botswana	32	32	Népal	35	-
Comores	35	36	Niger	37	40
Djibouti	44	44	RCA	66	70
Éthiopie	48	43	Rwanda	56	57
Gambie	23	28	Somalie	20	-
Guinée	36	39	Soudan	35	-
Guinée Bissau	25	25	Tanzanie	34	33
Haïti	38	-	Tchad	71	-
Lesotho	53	56	Togo	46	52
			Yémen	56	-
Moyenne	43,3	41,8			

Source : Rhwera, UNESCO, 1991

On constate à partir de ce tableau que sur 29 pays, la moyenne du ratio élèves/instituteurs à l'école primaire est de 43,3 en 1985 et de 41,8 en 1988. Après environ 10 ans d'application

des PAS pour l'ensemble de ces pays, on note donc une légère diminution dans la moyenne. Que faut-il dire de la qualification des enseignants?

La formation des enseignants

La qualification des enseignants est au centre des politiques éducatives dans les PED. Le tableau V nous permet de constater que dans 4 pays (Tchad, Zimbabwe, Ouganda, Rwanda) sur les 18 considérés, plus de 40% des instituteurs n'ont pas suivi de formation pédagogique.

Tableau V Niveau de qualification des enseignants du premier degré dans 18 pays africains (1990)

Pays Africains	Pourcentage ayant une formation pédagogique	Niveau de diplôme en pourcentage			
		1 ^{er}	2 ^{ème}	3 ^{ème}	Autre
Algérie	100	0	17	83	0
Botswana	85	0	82	3	15
Burkina	90	1	99	0	0
Burundi	88	49	40	0	11
Égypte	100	1	95	4	0
Guinée	100	1	99	0	0
Malawi	88	-	-	-	-
Maurice	-	0	67	3	30
Niger	100	11	89	0	0
Ouganda	53	60	39	0	0
Rwanda	55	6	93	0	1
Sao-Tomé	64	30	10	10	50
Sénégal	100	0	100	0	0
Tchad	54	0	55	0	45
Togo	76	37	58	5	0
Tunisie	100	0	64	0	36
Zambie	92	-	-	-	-
Zimbabwe	51	12	38	0	50

Source : UNESCO, 1990

À partir d'une étude du BIT (1991), on constate en définitive qu'il y a une forte demande d'enseignants qualifiés, surtout dans les disciplines scientifiques et dans l'enseignement des langues (nationales et internationales). Ces pays ont également un besoin non seulement de formation continue pour les enseignants à bas niveau d'études, mais aussi de formation initiale ; ils ont d'ailleurs dénoncé *une grave crise des institutions de formation initiale*. Que dire enfin sur le temps et les conditions de travail des enseignants ?

Le temps et les conditions de travail des enseignants

Les données relatives aux horaires et au temps de travail des enseignants restent vagues. Il existe néanmoins une étude du CAERT (1991) qui ressort la différence qui existe entre les pays riches et les pays pauvres concernant l'organisation temporelle du travail des enseignants. Ainsi, les enseignants des pays riches ont un horaire allégé (25 heures en moyenne) et sont payés proportionnellement au travail, y compris les activités parallèles comme la préparation des cours. Quant aux pays pauvres, l'horaire consacré au cours est de 28 heures en moyenne pour l'enseignant et les activités parallèles ne sont pas prises en compte. À cette difficulté s'ajoute une insuffisance d'auxiliaires pédagogiques (les manuels scolaires, les laboratoires, les tableaux) et un environnement défavorable pour un travail scolaire efficient et efficace (pénurie de sanitaires, de mobiliers, de bureaux, de logement).

On constate que les variables liées à la formation (initiale et continue), à la rémunération, au statut et aux conditions de travail des enseignants ont fait l'objet de nombreuses études. Mais, le plus important est de les situer dans une perspective globale de mondialisation économique où la BM et le FMI à travers les PASE ont joué un rôle de premier plan.

Les travaux de Laval et Weber (2002) soulignent les carences méthodologiques des économistes de la Banque mondiale¹⁰² et ils questionnent le rôle de la BM « *comme marché à l'assaut de la pauvreté* ». Ces auteurs constatent les effets des politiques de la BM sur la condition enseignante pour relever que s'il est bien noté :

¹⁰² « Sur le plan méthodologique, il faut souligner la pauvreté empirique des modélisations destinées à établir des diagnostics et à définir des plans d'action en matière scolaire. Les corrélations statistiques entre performances scolaires, difficilement mesurables et comparables d'un pays à l'autre, et la croissance du produit intérieur brut par habitant sont elles-mêmes sujettes à caution et conduisent à des tentatives de relation causales réductrices » (Laval et Weber, 2002 p. 63). Voir aussi le site <http://www.institut.fsu.fr>

... qu'une baisse des salaires des enseignants risque de se heurter à une opposition politique forte, ses effets sur la motivation des enseignants et des élèves, sur le prestige de l'emploi, sur la dégradation de la qualité de l'enseignement sont évoqués mais considérés comme négligeables. La Banque Mondiale, fidèle à sa stratégie, recommande aux pays pauvres de ne pas élever la qualification des maîtres quand cela implique de mieux les payer (Laval et Weber, 2002 p. 65).¹⁰³

Pour fermer la page sur cette question, Pelletier¹⁰⁴ pense qu' :

... après la décennie perdue des années 1980 et le grand bond en arrière des années 1990, un nombre considérable de pays soumis aux PAS se trouve aujourd'hui confronté à un important déficit d'enseignants qualifiés. Le problème est colossal et, actuellement, la nécessité de mettre en place des politiques dites de « formation continue » repose le plus souvent sur des mesures limitées de remédiation face à l'importante carence de formation initiale à la fois disciplinaire et professionnelle des personnels de l'éducation dont l'origine remonte aux PAS (Pelletier, 2001, p. 8).

Somme toute, cette affirmation de Wolfensohn dans son discours du 6 octobre 1998 devant le conseil des gouverneurs de la BM, présageait déjà des lendemains encore plus difficiles pour les PED. Il déclarait en substance :

Nous avons appris que, lorsque nous demandons aux gouvernements de prendre des mesures douloureuses pour mettre leur économie en ordre, nous risquons de susciter des tensions terribles. C'est la population qui souffre, pas le gouvernement. Quand nous redressons les déséquilibres budgétaires, nous devons savoir que des programmes qui permettent aux enfants d'aller à l'école vont peut-être disparaître, que des programmes de soins de santé pour les plus démunis vont peut-être disparaître, que des petites et moyennes entreprises, qui fournissent un revenu à leur propriétaire et des emplois à beaucoup de gens, vont peut-être se trouver à court de crédit et faire faillite (Wolfensohn, 1998)¹⁰⁵.

¹⁰³ Voir aussi l'ouvrage de référence qui met en lumière l'intervention de la Banque mondiale dans l'éducation de Psacharopoulos et Woodhall, *L'éducation pour le développement, une analyse des choix d'investissement*, Economica, 1998, p. 188-189.

¹⁰⁴ Guy Pelletier est professeur à l'Université de Montréal. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages, et sa publication (2001) « D'une décennie perdue au grand bond en arrière : décentralisation, privatisation et obligation de résultats au sein des pays en développement » traite de l'évolution des politiques éducatives au sein des pays en développement qui ont été soumis aux contraintes des grands bailleurs de fonds et accorde une attention particulière aux orientations privilégiées en éducation par les grands organismes économiques internationaux (FMI, BM) et à leur traduction sur le terrain des pays fortement dépendants. Voir l'article sur le site <http://www.aeesse.umontreal.ca/calendrier.html>

¹⁰⁵ James D. Wolfensohn, Washington, 6-10-99 - Discours prononcé devant le conseil des gouverneurs - <http://www.worldbank.org>

Si dans l'ensemble on note une certaine pertinence et logique de part et d'autre que ce soit pour les optimistes qui montrent les effets positifs ou les pessimistes qui soulignent les conséquences négatives du PAS, il nous a paru difficile de retrouver dans ces analyses des préoccupations d'ordre méthodologique respectant intégralement les normes scientifiques de recherche, surtout en ce qui concerne les recherches qualitatives.

Stiglitz (2002) note d'ailleurs que la plupart des experts ne prennent pas le soin de faire des évaluations rigoureuses pour éclairer des décisions qui vont engager la vie de millions, voire de milliards de personnes.

Étant donné la diversité historique, économique, politique, et socioculturelle qui existe dans les PED, surtout en Afrique subsaharienne, il nous semble nécessaire d'opérer une sorte de redéfinition de la recherche par le bas. Il s'agit pour nous de prioriser les études de cas pertinentes dans le contexte africain. C'est pourquoi tout en reconnaissant l'apport des études quantitatives jusque-là menées pour la constitution des banques de données (UNESCO, BIT, OIT, BM, FMI), nous souscrivons entièrement aux recherches à la fois qualitatives et quantitatives qui mettent l'accent sur les études de cas avec un souci méthodologique valide et fiable.

C'est d'ailleurs ce qui nous a motivé à choisir ce thème, et surtout à opter pour une analyse qui s'appuie sur le vécu quotidien des acteurs (enseignants et autres responsables dans le secteur de l'éducation) ; une analyse qui explore les effets tels que perçus par ces acteurs.

2.5 Hypothèse, objectifs et intérêt de la recherche

2.5.1 Formulation des hypothèses

a)- Hypothèse générale

En réponse à la question de savoir quel est l'impact des programmes d'ajustement structurel sur les politiques de formation et de prise en charge des enseignants au Cameroun et en Guinée, nous avons formulé l'hypothèse générale suivante :

Indépendamment des phénomènes internes liés aux politiques (publique et éducative) et à l'explosion démographique observée dans les deux pays, les programmes d'ajustement structurel ont eu un impact considérable sur la condition enseignante. Cet impact serait

ressenti beaucoup plus en termes de prolétarianisation que de professionnalisation, bien que cette dernière soit considérée comme l'un des objectifs à atteindre dans les politiques éducatives. Les effets de ces programmes sur la condition enseignante s'observeraient davantage après l'application de ces politiques dans les PED et sont diversement vécus selon les pays (Cameroun, Guinée) et les besoins.

b)- Hypothèses de recherche

Dans le cadre de notre recherche, nous avons émis quatre hypothèses de recherche qui sont :

HR1 : L'application des PASE au Cameroun et en Guinée a influencé la formation initiale et continue des enseignants.

HR2 : L'application des PASE Cameroun et en Guinée a influencé la rémunération des enseignants proportionnellement à leur temps de travail.

HR3 : L'application des PASE au Cameroun et en Guinée a influencé l'insertion professionnelle et le statut des enseignants.

HR4 : L'application des PASE au Cameroun et en Guinée a influencé les conditions humaines et matérielles de travail des enseignants.

c) - Les variables, les modalités et les indicateurs

Dans le cadre de notre recherche, les variables dépendantes que nous prendrons en considération seront :

- 1- La formation initiale et continue ;***
- 2- La rémunération des enseignants ;***
- 3- L'insertion professionnelle et le statut des enseignants ;***
- 4- Les conditions humaines et matérielles de travail des enseignants.***

La variable indépendante est ***les PASE tels qu'appliqués au Cameroun et en Guinée.***

Les différentes hypothèses, variables, modalités et indicateurs, ont été résumés dans le tableau synoptique suivant :

Tableau VI

Synoptique des hypothèses, variables, modalités et indicateurs

Thème de la recherche	Hypothèse Générale	Hypothèses de recherche	Variables	Indicateurs	Modalités	Instrument de collecte de données	Outils d'analyse des données
Mondialisation économique et condition enseignante dans les pays en développement (PED) : le cas du Cameroun et de la Guinée Conakry	Indépendamment des phénomènes internes liés aux politiques (publique et éducative) et à l'explosion démographique observée dans les deux pays, les programmes d'ajustement structurel ont eu un impact considérable sur la condition enseignante, lequel impact serait ressenti beaucoup plus en termes de prolétarianisation que de professionnalisation.	<p>HR1 : L'application des PASE au Cameroun et en Guinée a influencé la formation initiale et continue des enseignants.</p> <p>HR2 : L'application des PASE au Cameroun et en Guinée a influencé la rémunération des enseignants proportionnellement à leur temps de travail.</p> <p>HR3 : L'application des PASE au Cameroun et en Guinée a influencé l'insertion professionnelle et le statut des enseignants.</p> <p>HR4 : L'application des PASE au Cameroun et en Guinée a influencé les conditions humaines et matérielles de travail des enseignants.</p>	<p>VD1 : La formation initiale et Continue.</p> <p>VI : L'application des PASE au Cameroun et en Guinée.</p>	<p>ENIEG et ÉNS : 5 stades de perfectionnement</p> <p>Application des PASE 1 et 2</p>	<p>Aucune (non Suffisante (oui) Total</p> <p>Partiellement</p> <p>Totalement</p>	Analyse documentaire et entretus adressées aux cadres, enseignants et professeurs des ministères chargés de l'éducation au Cameroun et en Guinée.	Analyse des données qualitatives avec emploi d'Atlas ti
			<p>VD2 : La rémunération des enseignants.</p> <p>VI : L'application des PASE au Cameroun et en Guinée.</p>	<p>Salaire des enseignants (maîtres) et professeurs.</p> <p>Application des PASE 1 et 2.</p>	<p>Bon</p> <p>Moyen</p> <p>Mauvais</p> <p>Partiellement</p> <p>Totalement</p>		
			<p>VD3 : L'insertion professionnelle et le statut des enseignants.</p> <p>VI : L'application des PAS au Cameroun et en Guinée</p>	<p>Intégration dans la fonction publique.</p> <p>Statut</p>	<p>Effective</p> <p>Non effective</p> <p>Effectif</p> <p>Non effectif</p> <p>Partiellement</p> <p>Totalement</p>		
			<p>VD4 : Les conditions humaines et matérielles de travail des enseignants</p> <p>VI : L'application des PASE dans ces deux pays</p>	<p>Matériel didactique</p> <p>État de l'école et de la classe</p> <p>Application des PASE 1 et 2</p>	<p>Absent</p> <p>Bon</p> <p>Mauvais</p> <p>Partiellement</p> <p>Totalement</p>		

Légende :

- HR1** : Première hypothèse de recherche
- HR2** : Deuxième hypothèse de recherche
- HR3** : Troisième hypothèse de recherche
- HR4** : Quatrième hypothèse de recherche

- VI** : Variable indépendante
- VD1** : Première variable dépendante
- VD2** : Deuxième variable dépendante
- VD3** : Troisième variable dépendante
- VD4** : Quatrième variable dépendante

- PASE1** : Première phase des ajustements dans le secteur de l'enseignement
- PASE2** : Deuxième phase des ajustements dans le secteur de l'enseignement
- ÉNS** : École Normale Supérieure
- ENIEG** : École Normale d'instituteurs de l'enseignement Général

2.5.2 Objectifs, intérêt et justification du choix du sujet et des cas étudiés

a)- Objectifs et intérêt de l'étude

Dans le cadre de cette recherche, nous étudions l'influence des politiques des institutions financières internationales (FMI et BM) sur les politiques éducatives nationales (PEN) des pays africains en développement, à travers une étude des cas du Cameroun et de la Guinée. Les programmes d'ajustement structurel en général et les programmes d'ajustement du secteur de l'éducation nous semblent être des éléments incontournables pour mieux comprendre les changements survenus dans les deux systèmes éducatifs et dans la condition enseignante en particulier. Il nous semble juste de considérer qu'il s'agit d'une étude qui part des effets de PASE et PAS (sur la condition enseignante), selon le discours officiel ou scientifique pour explorer, à travers des entrevues, comment les acteurs les ont vécus ou perçus, quelles stratégies ils ont adoptés pour les contourner ou les surmonter et identifier les effets que la documentation existante ne mentionne pas. Notre étude a ainsi plusieurs objectifs :

- a) Montrer à quel point les PASE ont influencé ou influencent encore positivement et ou négativement les conditions de travail des enseignants du primaire et du secondaire ;
- b) Poser l'un des problèmes récurrents dans les systèmes éducatifs des pays en développement à savoir celui de la condition enseignante. Étant donné que les enseignants dans les pays en développement traversent une crise sans précédent (d'aucuns parlent de prolétarianisation), il nous paraît important de chercher à comprendre l'origine de leur malaise, ce d'autant qu'ils sont des acteurs principaux de tout système éducatif.
- c) À défaut de trouver des solutions toutes faites au problème soulevé dans cette recherche, attirer au moins l'attention des différents acteurs qui interviennent dans le développement des PED sur les conséquences positives ou négatives des politiques initiées et adoptées par les instances financières internationales.

Une telle étude présente donc un intérêt pour certains acteurs qui interviennent dans la définition des politiques publiques et des politiques éducatives tant sur le plan national,

régional qu'international : éducateurs (enseignants, directeurs d'établissement, responsables de ministère), politiciens et autres chercheurs qui s'intéressent à la question. Mais qu'est-ce qui justifie une telle étude ?

b)- Justification du choix du sujet et des cas étudiés

Pourquoi avons-nous choisi le Cameroun et la Guinée parmi l'ensemble des pays africains au sud du Sahara?

Quelle que soit la réponse que nous allons apporter à ces questions, il serait important de mentionner que notre recherche comporte des limites inhérentes à la nature et l'objet de l'étude. Outre les difficultés propres à toute comparaison, il a été difficile de mener une recherche dont les sources d'information étaient rares voire inexistantes¹⁰⁶. C'est dire que les études comparées dans les pays africains posent un certain nombre de problèmes relatifs aux objets à explorer et à l'ensemble des données. Simard (1998) qui a mené une recherche sociale, résume le contexte de recherche en Afrique en général et au Cameroun en particulier en ces termes :

... la plupart des pays en développement, notamment l'Afrique, sont constitués d'une multiplicité d'ethnies ayant chacune son dialecte. À titre d'exemple, le Cameroun, qui a une population de dix millions d'habitants, compte de 200 à 250 ethnies, parlant autant de dialectes se répartissant en dix-neuf groupements linguistiques. Par surcroît, le français et l'anglais ont été décrétés langues officielles ; 80% de la population est dite francophone et 20% anglophone (1998, pp. 83 et 84).

Dans l'ensemble des pays au sud du Sahara, ces deux nations présentent des critères pertinents à la fois de convergences et de divergences qui ont présidé à leur choix¹⁰⁷. Entre autres, nous pouvons mentionner les aspects à la fois avantageux et désavantageux de la méthode comparative en général, et celle des deux pays en particulier.

¹⁰⁶ Par exemple, il nous a été très difficile de mener l'enquête au Cameroun. Non seulement nous avons fait fausse à la rareté des données exactes sur le personnel enseignant du primaire dans la province du centre (département du Nfoundi), surtout sur les instituteurs vacataires, mais aussi certains cadres que nous avons rencontrés, parce que dépendants du ministère, n'étaient pas disposés à nous accorder des entrevues en dépit de l'accord du ministre de l'éducation.

¹⁰⁷ Pour compléter cette information, nous renvoyons le lecteur à l'annexe concernant la description des deux pays.

Aspects avantageux

Il y a un avantage certain à mener des études dans les pays en développement, car

...la connaissance de la situation des autres pays est une source de connaissances incontournables. Savoir d'abord l'ampleur de la variabilité qui peut exister d'un pays à l'autre sur des aspects importants de l'organisation scolaire, ainsi que savoir de son pays en référence à cette diversité, revient à aérer la réflexion sur les politiques éducatives nationales. La perspective comparative aide aussi à identifier les relations qui peuvent exister entre la variable du côté des modes d'organisation choisis dans chacun des contextes nationaux et la variabilité observée du côté des résultats obtenus, en quantité, en qualité, efficacité, ... (Mingat, et Suchaut, 2000, p. 7).

Si les deux pays ont souscrit au PAS et ont ressenti des effets sur le plan économique en général et éducatif en particulier, le Cameroun tout comme la Guinée, pourraient être considérés comme des échantillons de la sous-région de l'Afrique de l'ouest (Guinée) et de l'Afrique centrale (Cameroun). Les deux pays ont des spécificités historiques, politiques, socioculturelles, économiques et éducatives. Partant de ce fait, les critères pertinents suivants ont été pris en considération :

- La Guinée appartient à la Communauté des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) alors que le Cameroun fait partie de la Communauté des États de l'Afrique Centrale (CÉMAC) ;
- Sur le plan historique le Cameroun a subi principalement deux types de colonisation : française et anglaise et la Guinée un seul type : française ;
- Concernant l'aspect politique, les deux systèmes sont différents aussi bien dans leur passé que dans leur présent ;
- Sur le plan éducatif, il s'agit de deux systèmes dont l'évolution des taux d'alphabétisation décrit des situations différentes avec une nette évolution remarquable en Guinée durant ces dernières décennies. Bien plus, les politiques éducatives avant le PASE présentent deux situations et deux systèmes différents ;

- Concernant l'aspect économique, les PIB sont différents quand on passe d'un pays à un autre et d'une période à une autre ¹⁰⁸;
- Sur le plan socioculturel, le Cameroun tout comme la Guinée présentent des spécificités qui leur sont propres. Encore appelé « *Afrique en miniature* », le Cameroun présente une plus grande diversité avec 4 aires culturelles pour plus de 230 ethnies, alors que la Guinée est regroupée avec moins d'une dizaine d'aire culturelle.

Entre dès lors dans notre champ d'étude (éducation comparée)¹⁰⁹, la perspective de la globalisation (économique) ou *l'approche du système mondial*, Meyer (1992), Ramirez (1987, 1992), Boli (1985, 1989, 1992). Cette perspective est contre l'idée selon laquelle « *le monde est constitué par une multitude de sociétés régionales ou nationales qui possèdent une autonomie propre et des histoires distinctes* » (Novoa, 1995, p. 37). Selon cette approche, « *la comparaison doit être remplacée par des reconstructions historiques des processus larges de diffusion culturelle ou par des analyses globales des interdépendances transnationales* » (Schriewer, 1995, p. 8). S'appuyant sur Adick (1993, p. 417), Novoa (1995) estime que cette perspective a trois grands avantages : la mise en perspective historique, l'adoption d'un regard qui n'est pas eurocentrique et la maîtrise d'un objet théoriquement bien défini.

Le thème de cette recherche est lié à la mondialisation économique. Il nous permet de comprendre et d'analyser l'influence de certaines institutions financières internationales (FMI et BM) sur les politiques publiques et les politiques éducatives nationales des pays en développement, notamment le Cameroun et la Guinée. Aussi, nous a-t-il semblé opportun de prendre en considération cette perspective dont l'utilisation pourrait s'avérer fort

¹⁰⁸ En 2002, le PIB par habitant est de 462 700 F CFA (700 € ou \$ 822,78 US) au Cameroun et d'environ \$ 500 US en Guinée.

¹⁰⁹ Dans son texte intitulé « modèles d'analyse en éducation comparée : le champ et la carte » dans *Les sciences de l'éducation* 2-3/1995, Novoa présente et analyse le développement du champ et les différentes perspectives en éducation comparée. Il distingue de ce fait, sept perspectives:

- a) perspectives historicistes ;
- b) Perspectives positivistes ;
- c) Perspectives de la modernisation ;
- d) Perspectives de la résolution de problème ;
- e) Perspectives critiques ;
- f) Perspectives du système mondial ;
- g) Perspectives socio-historiques.

stimulante si nous sommes conscients de la tendance à ne pas surdéterminer toute explication par le « *global* » (Novoa, 1995, p. 39).

S'il existe un avantage certain à faire une analyse comparative des deux cas, nous sommes cependant confrontés à certaines difficultés limitant notre étude.

Aspects désavantageux

Bien que des efforts aient été déployés aussi bien par les organismes internationaux (UNESCO, USAID, ACIDI, BM, UNICEF, OIT, etc.), que par les chercheurs (Jarousse, Mingat et Tan, 1996 ; Lessard, 2000 ; Mingat et Solaux, 1995 ; Mingat, Suchaut, 2000 ; Solaux, 1997 ; Orivel, 1995 et 1994 ; Psacharopoulos, 1994), il est certain que les analyses comparatives dans les pays en développement présentent des limites inhérentes à la disponibilité des données. Au-delà de ces difficultés, l'analyse dans les pays en développement nécessite non seulement une prise en compte de certaines spécificités comme nous l'avons souligné tantôt, mais aussi une approche pluridisciplinaire.

Les quatre raisons suivantes justifient le choix du thème et des deux pays :

1. La première raison vient du fait que les deux pays nous servent de miroir pour l'ensemble des pays de la sous-région ouest et centrale de l'Afrique, car ils réunissent suffisamment les critères de comparaison (spécificités et ressemblances). Est-ce que le FMI et la BM en appliquant le PAS dans les PED ont tenu compte des spécificités propres à chaque pays étant donné que le Cameroun n'est pas la Guinée et vice-versa ? Ainsi, nous pouvons essayer de comprendre et d'analyser à travers ces deux cas les différents types de politiques adoptés par le FMI et la BM soutenus dans l'ensemble par l'idéologie néo-libérale. C'est dire que la seule analyse qui nous a semblé pertinente était de s'inscrire dans cette entreprise délicate de se mirer à partir de ce qui se passe ailleurs dans un contexte qui respecte les règles de base de comparaison. Et sur ce plan, dans l'ensemble des pays subsahariens, les deux pays nous semblent offrir cette opportunité.

2. La deuxième raison est d'ordre méthodologique. Étant donné que nous avons opté pour la méthode « d'avant-après »¹¹⁰, il fallait au moins deux pays qui obéissent à ce modèle.
3. La troisième raison est d'ordre pragmatique (réalisme) : il s'agit de la disponibilité des données existantes et celles qui ont été recueillies sur le terrain. Le Cameroun est mon pays d'origine et la Guinée celui où mon directeur de recherche a réalisé un certain nombre de recherches en éducation¹¹¹.
4. Enfin la quatrième raison est d'ordre scolaire et s'inscrit dans notre champ d'études universitaires (éducation comparée et fondements de l'éducation). Bien plus, mon expérience professionnelle a renforcé mon choix car j'ai été formateur des maîtres dans les Écoles normales où j'ai enseigné pendant 6 ans. Cette expérience m'a permis de comprendre et de vivre en même temps la situation dégradante des enseignants camerounais en général, et celle des instituteurs en particulier avec l'irruption d'une nouvelle catégorie à savoir les instituteurs vacataires, les contractuels d'administration, etc. Il était important d'initier une recherche dans un domaine qui me semble marginalisé à cause des enjeux qu'il suscite.

Étant donné que notre thème est en partie lié au programme d'ajustement structurel, nous estimons important de présenter les différentes méthodes d'évaluation des PAS.

2.6 Différentes méthodes d'évaluation des programmes d'ajustement

Selon B. Conte (2003), il existe plusieurs méthodes d'analyse des PAS¹¹², et l'ensemble de ces perspectives tente de déterminer un scénario de référence à partir duquel l'impact de l'ajustement structurel peut être perçu. La méthodologie d'évaluation de l'impact des PAS comporte dans l'ensemble quatre grands types d'approches (Ajayi, 1995 ; Conte, 2003 ; Khan, UI Haque, 1998 ; Guillaumont, 1994 ; Van der Hoeven, 1995).

¹¹⁰ Voir les méthodes d'évaluation des PAS.

¹¹¹ Rapport de mission de Lessard effectuée à Conakry dans le cadre des projets NFQE et FIMG en mars 2000.

¹¹² Ces méthodes dont nous nous sommes inspirées ont été davantage développées par Bernard Conte (2003) <http://conte.u-bordeaux4.fr>

2.6.1 L'approche « avant-après » (Before-After)

Simple et la plus utilisée, cette approche compare à partir d'indicateurs de performance la situation d'un pays ou groupe de pays avant et après l'application du PAS. Il s'agit généralement des indicateurs macro-économiques relatifs à la croissance du PIB, investissement/PIB, taux d'inflation etc. dont les différences observées avant et après la mise en œuvre du PAS sont attribuées aux effets dudit programme.

Schématiquement nous pouvons représenter cette méthode de la manière suivante :

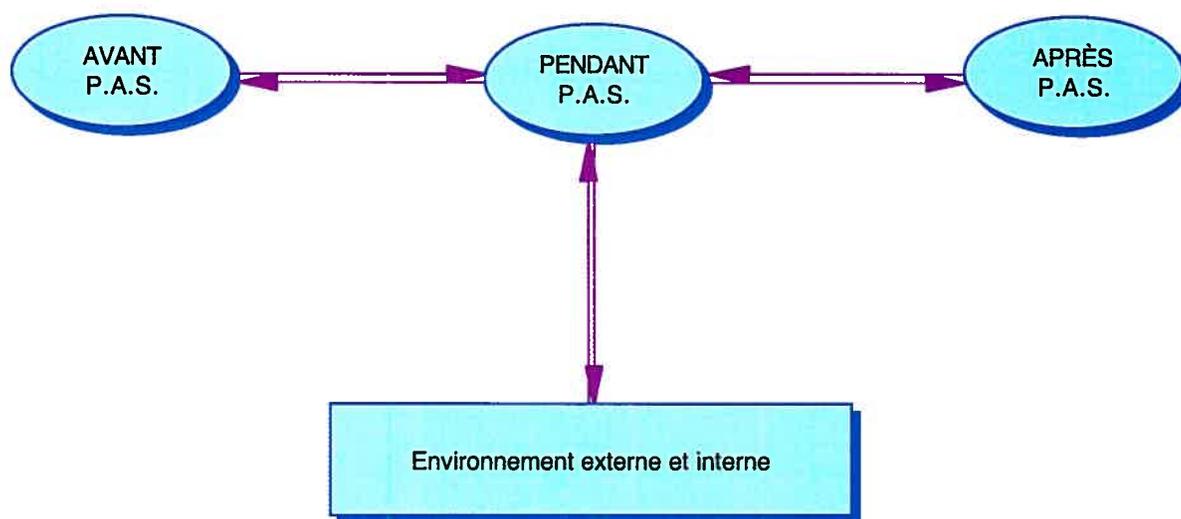


Figure 4 : Méthode avant, pendant et après les PASE

Légende :

Avant PAS :

Avant les programmes d'ajustement structurel. Dans le contexte de cette étude, il s'agit de la période allant de 1960 (année de l'accession à l'indépendance pour la plupart des pays africains) à 1980 (début des PAS).

Pendant les PAS :

Pendant les programmes d'ajustement structurel. Il s'agit ici de la période allant de 1980 (début des PAS) à 1990 (10 ans d'application des PAS).

Après les PAS :

Après les programmes d'ajustement structurel. Il s'agit de la période allant de 1990 à 2000 (20 ans cumulés d'application des PAS).

Toutefois, cette approche bien que fournissant une description intéressante de la trajectoire d'un pays ou d'un groupe de pays, présente certains inconvénients :

- Partant de l'hypothèse selon laquelle « *toutes choses sont égales par ailleurs* », elle ne prend pas en compte l'influence des paramètres externes ou exogènes au programme

comme les variations des cours mondiaux des produits de base, les variations des termes de l'échange, les variations des taux d'intérêt internationaux, les taux de croissance des pays industrialisés et des paramètres internes comme des variations climatiques, des chocs de production. Le degré de mise en œuvre du PAS n'est pas pris en considération.

- L'évaluation des résultats du ou des pays est fait à partir de la situation de départ, c'est-à-dire avant la mise en œuvre du PAS. Or, chaque pays est au départ dans une situation particulière et, il peut suivre une trajectoire qui pourrait l'éloigner de sa situation des objectifs définis au départ.

Il est donc difficile de mesurer et isoler la part des résultats liés à l'application du PAS de celle qui est due à l'impact d'autres facteurs à la fois exogènes et endogènes.

C'est dire en somme avec Ajayi (1995) que l'approche avant-après est incapable de distinguer entre les déterminants « *programme* » et « *non programme* » des résultats macro-économiques.

2.6.2 L'approche « *avec ou sans* » (with or without)

En tentant de dépasser l'incapacité de l'approche « avant-après » à isoler les déterminants « *programme* » et « *non-programme* » des résultats macro-économiques, cette approche s'appuie sur le principe de la comparaison des performances macro-économiques des pays sous ajustement avec celles qui sont réalisées par d'autres pays sans PAS, dont la trajectoire constitue le scénario de référence (censé représenter l'évolution du pays ou des pays sous ajustement s'ils n'avaient pas emprunté cette voie). Il s'agit par la suite de comparer les résultats obtenus des deux groupes (le pays ou le groupe de pays sous ajustement versus le groupe de contrôle de pays sans ajustement). Les différences obtenues de cette comparaison sont censées traduire les effets des PAS.

Schématiquement nous avons ceci :

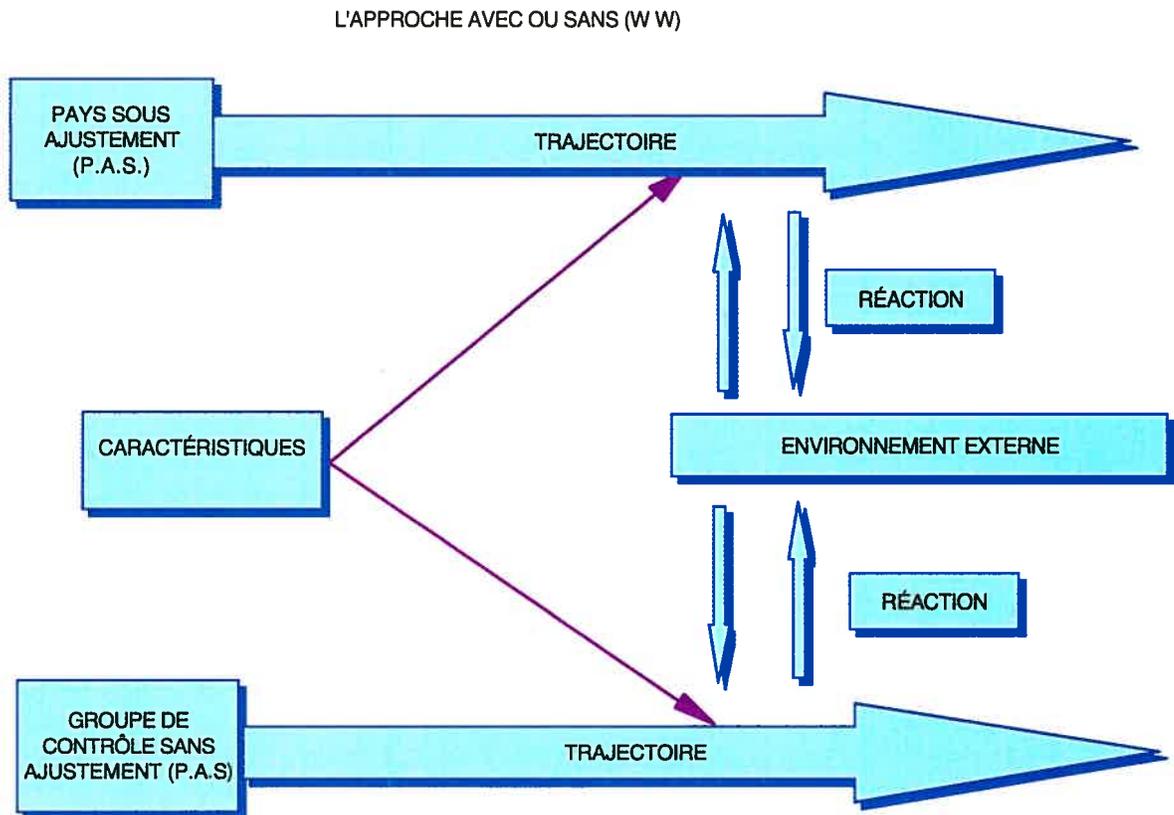


Figure 5 : Méthode avec ou sans PAS

Comme la première, cette méthodologie présente quelques inconvénients. Selon Khan, UI Haque (1998, pp. 9-10) :

Le problème le plus important est que les pays sous ajustement peuvent et doivent systématiquement se distinguer des pays sans programme d'ajustement avant le début d'un PAS, et cela s'avère important pour l'évaluation des performances. En fait le problème est que les pays sous programme ne sont pas sélectionnés de façon aléatoire. Au lieu de cela, une sélection adverse est opérée en fonction des mauvaises performances économiques avant la période d'ajustement. Cela n'est pas surprenant car la condition essentielle pour l'obtention d'une aide financière de la part du FMI est presque que le pays enregistre un déséquilibre de la balance des paiements. Ce fait suffit à suggérer que les pays sous ajustement étaient sensés avoir des positions extérieures inférieures à la moyenne – concernant la balance courante et les réserves extérieures – lorsque le programme a été mis en œuvre. La conséquence d'une sélection non aléatoire des pays sous ajustement est un biais des estimations des effets des programmes avec la méthode « avec ou sans ».

Dans l'utilisation de cette méthode, l'ensemble des pays sous ajustement ou sans ajustement est supposé être soumis à des conditions d'environnement externes identiques et réagir de la même façon aux mouvements ou changements dudit environnement. Elle ne différencie pas le degré d'exécution du programme. Enfin, la spécificité et la diversité des situations des pays (tant sous PAS que hors PAS) peuvent conduire à certains biais dans la sélection de l'échantillon, nécessaire pour des résultats valides et fiables.

2.6.3 L'approche du groupe de contrôle modifié (GEE)

Les inconvénients (biais) des deux méthodes précédentes ont conduit au développement de la méthode du groupe de contrôle modifié ou estimateur du groupe de contrôle modifié. En tentant d'éliminer certains défauts signalés précédemment, il s'agit ici de faire référence à un groupe de pays hors ajustement en prenant en considération :

- Les différences des caractéristiques spécifiques au cours de la période précédant l'ajustement entre le groupe des pays sous ajustement et le groupe hors ajustement. C'est dire que cette approche accepte la sélection non aléatoire des pays sous ajustement, mais tente d'en corriger les biais ;
- Les effets d'autres variables (l'environnement externe, les politiques publiques etc.) sur les résultats macroéconomiques, en tenant compte de l'évolution probable des politiques en l'absence de programmes ;
- Une correction des résultats obtenus afin d'isoler les effets de ces facteurs.

Malgré la correction de certains biais faisant suite aux méthodes antérieures, cette méthode reste toujours perfectible. Comme inconvénient, nous pensons à la suite de Guillaumont (1994, pp. 122-123) que

... cette méthode suppose l'existence d'une fonction de réaction de politique économique où les objectifs poursuivis par tous les pays sont les mêmes, de telle sorte que les résultats obtenus dans la période antérieure sont supposés différencier les réactions normales de politique. Cette hypothèse est particulièrement discutable lorsque sont introduits dans le même échantillon des pays aux potentialités extrêmement différentes, dont les objectifs varient vraisemblablement en conséquence : les écarts entre résultats et objectifs ne peuvent plus alors être représentés par les résultats.

Par ailleurs, tout comme dans la première méthode, l'analyse ne prend pas en compte le degré de mise en œuvre du programme de réformes.

2.6.4 La comparaison des scénarios simulés (SIM)

Khan et UI Haque (1998) ont développé une quatrième approche, celle de la comparaison des scénarios simulés.

Contrairement aux trois approches précédentes, la méthode de comparaison de simulations ne détermine pas les effets des programmes (PAS) à partir des résultats macro-économiques actuels dans les pays sous ajustement. Elle repose sur la simulation à partir de modèles économétriques pour inférer les performances attendues des politiques d'ajustement et de politiques alternatives (Khan et UI Haque, 1998, p. 11).

Pour ces auteurs, cette approche présente trois avantages :

- Premièrement, on peut faire appel à une large base d'expériences d'ajustement car la base des données n'a pas à être restreinte aux pays sous programme FMI ;
- Deuxièmement, en spécifiant les simulations de politiques, on n'a pas à prendre en compte le fait que la mise en œuvre incomplète des politiques d'ajustement brouille les résultats, comme c'est souvent le cas dans le cadre des PAS ;
- Troisièmement, l'approche SIM, par essence, met l'accent sur les relations entre les instruments et les objectifs politiques. En ce sens, elle fournit une meilleure information sur le fonctionnement des programmes que les approches qui s'intéressent essentiellement aux résultats par rapport aux objectifs des politiques d'ajustement (Khan, UI Haque, 1998 p. 11).

Comme les précédentes, cette approche se heurte également à un certain nombre de problèmes pratiques. Elle implique la construction de modèles économétriques embrassant les relations entre les diverses politiques économiques et un certain nombre de variables macro-économiques (Conté, 2003). Malheureusement, il n'existe pas à l'heure actuelle un modèle couvrant l'ensemble des mesures contenues dans les programmes du FMI. Et même si un tel modèle existait,

il aurait à affronter la crise d'évaluation économétrique des politiques ex-ante (appelée critique de Lucas). Plus précisément les paramètres des

modèles économétriques ne peuvent rester insensibles aux variations de types de politiques économiques, ainsi, il serait incorrect de considérer ces paramètres constants de la simulation de politiques alternatives. En d'autres termes, les effets réels d'éventuels ensembles de politiques économiques sur les variables macro-économiques peuvent s'avérer notablement différents des résultats simulés et ce, de manière difficilement prévisibles (Khan, UI Haque, 1998 p. 12).

Selon Conte (2003), cette approche qui reste partielle, passe par l'estimation de la forme réduite de modèles économétriques. La variable endogène est l'un des indicateurs de performance dont la variance est expliquée par une réaction normale de politique économique, par le rôle des facteurs non contrôlables à court terme et par une variable additionnelle censée capter l'effet spécifique du programme d'ajustement. Un des problèmes réside dans la capacité à estimer en longue période un coefficient stable et statistiquement significatif pour chacune des variables explicatives de la performance.

2.6.5 Synthèse et explicitation de la méthode

En définitive, il semble

... qu'il n'existe pas de méthodologie généralement acceptée et applicable pour mesurer les effets des programmes d'ajustement structurel... Ces facteurs peuvent expliquer le fait que les chercheurs sont parfois parvenus à des conclusions différentes, voire contradictoires sur les effets des programmes d'ajustement structurel... (Van der Hoeven, 1995, p. 289).

Il est clair que les quatre méthodes présentent en même temps des avantages et des inconvénients. Il est par conséquent nécessaire d'opérer un choix, de le justifier et d'en assumer les conséquences.

Étant donné que nous avons opté pour deux pays africains en développement ayant été soumis au PAS (Cameroun et Guinée Conakry), il nous a paru indiqué d'utiliser la première méthode à savoir la méthode « *avant-après* ».

Pour atténuer les limites relatives à ce choix méthodologique, nous avons opté pour une analyse de cas qui a pour objectif de dégager les spécificités propres à chaque situation et à chaque contexte. Ce choix, faut-il le rappeler, n'entre pas en contradiction avec la perspective du système mondial à laquelle nous avons souscrit. Bien au contraire, il s'agit d'une analyse plus fine du contexte, du processus et des effets dans les deux cas choisis (Cameroun et Guinée) en rapport avec les institutions internationales financières (FMI et

BM). Aussi avons-nous pris soins de dégager ce qui est dû aux PAS et PASE de ce qui ne l'est pas. À cet effet, une attention particulière a été accordée aux trois aspects importants dans nos entrevues :

- 1- Le contexte historique (international, régional et national) dans lequel les PAS ont été adoptés ;
- 2- Le processus des PAS et PASE en lui-même et ;
- 3- Les effets des PASE sur la condition enseignante.

Quoi qu'il en soit,

*... l'approche comparative, même si elle ne permet pas d'aborder tous les aspects du fonctionnement des systèmes éducatifs, et même si elle ne permet pas non plus toujours d'identifier les solutions adaptées, présente toutefois des aspects positifs très appréciables. Elle invite en effet à positionner la situation des différents pays dans un paysage comparatif large faisant ainsi **apparaître des singularités intéressantes** ; elle suggère aussi l'identification de problèmes parfois non perçus dans le cadre national, tout comme la dénonciation de certains arguments "faciles" mais empiriquement non justifiés (Mingat et Suchaut (2000, p 7).*

Le chapitre suivant précise comment nous avons mené la recherche.

Chapitre 3 : Méthodologie

La recherche en sciences sociales a une fonction spécifique à partir du moment où elle s'inscrit dans un champ ouvert avec une finalité d'action et de changement. Dans cette perspective, certains auteurs estiment que « *l'utilité sociale de la recherche en sciences sociales est l'amélioration de la qualité de vie sociale.* » (Selltiz, Wrightsman, Cook, 1978 ; Simard, 1998).

C'est dire que

... les chercheurs doivent composer avec des environnements complexes, adapter leurs méthodes pour mieux correspondre aux réalités vécues par les populations et proposer des changements réalistes. En ce sens, la recherche sociale ne doit pas prétendre imposer au milieu ses schèmes et modèles : elle doit plutôt se mettre à l'écoute du milieu et suggérer des méthodes appropriées. C'est le défi qui est posé à la communauté des chercheurs sociaux, et particulièrement à ceux qui œuvrent dans les pays en développement, où prend forme une problématique toute particulière (Simard, 1998, p.83).

Il ne serait donc pas maladroit de penser avec l'auteure que la recherche sociale en Afrique pose des problèmes fondamentaux de différentes natures : la multiplicité des langues vernaculaires, l'inexistence d'une base de sondage et des indicateurs de mesures tant sur le plan des données qualitatives que quantitatives, la pénurie de chercheurs formés et de moyens logistiques.

Comme nous l'avons souligné plus haut, certains documents disponibles concernant le continent africain ne sont pas critiques et présentent des insuffisances méthodologiques. Obéissent-ils aux critères de comparaison et d'études de cas ? Interrogent-ils les acteurs qui vivent au quotidien la réalité avant de définir les priorités dans le secteur de l'éducation ?

Cette recherche porte spécifiquement sur l'impact des PASE sur la condition enseignante. Il s'agit d'une recherche qualitative de type interprétatif. Ici, le chercheur étudie le phénomène en adoptant la perspective des participants avec lesquels il établit une interaction. Il cherche à comprendre le phénomène à partir des informations que les participants lui transmettent (Van der Maren, 1995 ; Savoie-Zajc, 1996).

Dans les pages qui suivent nous présentons tour à tour la population d'étude, l'échantillon et la méthode d'échantillonnage, les techniques et l'instrument de collecte des données puis la validation de cet instrument. En dernier ressort, nous décrivons la procédure de collecte des données et la méthode d'analyse de ces données.

3.1 Population d'étude

Dans notre étude, nous faisons la différence entre la population cible et la population accessible. Si la population cible est l'ensemble des individus auquel le chercheur veut appliquer les résultats obtenus, la population accessible quant à elle est celle dans laquelle est tirée l'échantillon.

Ainsi, notre population cible est constituée de l'ensemble des personnes responsables de l'application des PASE, c'est-à-dire tous ceux ou celles qui sont intervenus directement (administrateurs du comité technique de coordination, administrateurs adjoints, chefs de cellules, le ou les assistants du chef de cellule, les chefs d'antenne) ou indirectement (enseignants du primaire et du secondaire, inspecteurs, délégués départementaux, et directeurs d'écoles). Notre population accessible quant à elle est constituée des cadres et enseignants du primaire et secondaire publics des ministères de l'éducation (Cameroun) et de l'enseignement pré-universitaire et de l'éducation civique (Guinée). Ces personnes se retrouvent dans les capitales politiques des deux pays à savoir Yaoundé et Conakry. En ce qui concerne les enseignants du primaire et du secondaire, il faut noter que nous n'avons pas eu de données exactes sur l'ensemble de cette population au Cameroun surtout au primaire où il existe plusieurs catégories (contractuel, vacataire, aide maternel, maître).

Il est à préciser que ce travail aurait pu s'étendre sur l'ensemble des territoires camerounais et guinéen. Compte de tenu de la modicité de nos ressources matérielles et financières, nous avons délimité notre étude dans la province du centre, département du Nfoundi pour le Cameroun et dans la région de Conakry, ville de Conakry pour la Guinée. C'est dans ces deux centres urbains qu'il nous a été possible d'interviewer les responsables des services centraux qui ont été impliqués dans les PASE et certains enseignants et professeurs. À partir de là, il a été possible de tirer un échantillon. Il est évident que les résultats obtenus seront valables seulement pour ces derniers groupes.

3.2 Caractéristiques de l'échantillon

Généralement, les caractéristiques de l'échantillon découlent de la méthode d'échantillonnage appliquée. Aussi, allons-nous présenter les choix faits pour constituer notre échantillon réel.

3.2.1 Échantillonnage

Étant donné que nous voulions diversifier le plus possible les sujets enquêtés et augmenter l'étendue des données recueillies, nous avons opté pour un échantillonnage intentionnel. Ainsi quatre paramètres de diversification ont été retenus :

- Le nombre d'années d'expérience professionnelle ;
- La formation et le perfectionnement ;
- La catégorie dans la fonction (contractuel ou vacataire versus fonctionnaire);
- La situation des enseignants versus les cadres de ministère.

Pourquoi le choix de ces paramètres ? Plusieurs raisons expliquent ce choix. Ces paramètres sont conceptuellement associés à notre objet d'étude. Les maîtres et professeurs interviewés disposent d'une expérience et a priori d'un recul minimal de quelques années au moment où ils font le récit des événements et changements survenus au cours des huit dernières années dans les deux pays en général et dans la profession enseignante en particulier.

Ce choix incluait les nouveaux enseignants et professeurs recrutés aux cours des années quatre vingt-dix (instituteurs-vacataires, contractuels d'administration). Notons enfin qu'il s'agit d'un groupe de volontaires. Chaque sujet sollicité était libre d'accepter ou de refuser de participer à la recherche.

3.2.2 Plan d'échantillonnage

Le cadre conceptuel a fait ressortir que les politiques d'ajustement structurel ont évolué dans les PED en respectant au moins trois phases déterminantes. Il a montré également que la condition enseignante est théoriquement conçue à partir de deux approches

fondamentales : d'une part, une approche classique et d'autre part, une approche contemporaine. C'est à partir de ce cadre que nous avons formulé nos hypothèses et avons retenu les quatre paramètres de diversification pour élaborer 16 profils dont les caractéristiques définitionnelles sont indiquées dans le tableau VII.

Tableau VII **Types et profils des participants**

TYPES ET PROFILS								
Paramètres	TYPE I		TYPE II		TYPE III		TYPE IV	
	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4	Profil 5	Profil 6	Profil 7	Profil 8
Expérience professionnelle	-	-	-	-	+	+	+	+
Formation et perfectionnement pédagogique	+	+	-	-	+	+	-	-
Catégorie dans la fonction	V	F	V	F	V	F	V	F

Légende :

Paramètres	Niveaux	
Expérience professionnelle	-	Entre 8 et 20 ans
	+	20 ans et plus
Formation et perfectionnement pédagogique	-	Aucune formation initiale et perfectionnement pédagogique
	+	Formation initiale et continue
Catégorie dans la fonction	V	Contractuel ou vacataire
	F	Fonctionnaire et cadres de ministère (catégorie A, B, C)

Le tableau VII montre quatre types repartis en 8 profils. Chaque profil a une certaine spécificité ; ce qui permet de varier nos sources d'information. Par exemple le type I profil 1 a une expérience professionnelle comprise entre 8 et 20 ans, a fait sa formation initiale et son perfectionnement pédagogique et est vacataire ou contractuel d'administration. Par contre, le type III profil 6 possède une expérience professionnelle de plus de 20 ans, a fait sa formation initiale et continue et est fonctionnaire et cadre au ministère de l'éducation.

Une attention particulière a été accordée aux disciplines enseignées dans les établissements (histoire, sciences économiques), bien que ces activités soient limitées aux lycées et collèges. Notons qu'il y a une autre dimension prise en compte pour constituer le groupe de participants: il s'agit du secteur d'activité (selon qu'on soit cadre au ministère, directeur, enseignant, ou professeur dans un établissement scolaire)

Partant des 8 profils décrits, le groupe comportait potentiellement 12 participants par pays (Guinée, Cameroun) soit 24 au total. Compte tenu de ces profils, nous avons recruté 12 participants au Cameroun et 15 en Guinée.

La stratégie adoptée pour recruter les sujets nous a permis de couvrir tous les profils; ce qui nous a conduit tour à tour dans les ministères chargés de l'éducation (MINÉDUC au Cameroun et MEPU-EC Guinée) et dans les établissements primaires, secondaires et normaux. Ainsi nous avons pu joindre certains enseignants du lycée général Leclerc, de L'ÉNIEG de Yaoundé, du Lycée technique de Ngoa Ékellé, de l'école annexe du Centre (Cameroun) et du lycée du 20 octobre en Guinée et d'une école primaire de Conakry.

3.3 Recrutement et caractéristiques des participants

3.3.1 Recrutement

Le chercheur a été lui-même professeur et animateur pédagogique pendant 6 ans à l'ÉNIEG de Ngoumou et au ministère de l'éducation (Cameroun). Dans le cadre de ses activités professionnelles, il a participé à plusieurs ateliers de perfectionnement au niveau départemental, provincial, et national. Et comme nous avons informé la hiérarchie de notre projet (voir correspondance en annexe), laquelle avait d'ailleurs approuvé notre mise en stage à l'université de Montréal, nous nous sommes adressés directement aux cadres et aux enseignants. Toutefois, il faut noter qu'en Guinée, nous avons bénéficié de l'appui de M. Ibrahima Diallo Ninguelandé (ancien directeur de l'INRAP) qui a préparé le terrain.

Étant donné que nous avons une petite marge de manœuvre dans la gestion du temps (3 mois au total), les moyens utilisés pour entrer en contact avec les participants étaient soit verbaux soit téléphoniques. Les entrevues se sont donc échelonnées de juillet à septembre 2003 bien que paradoxalement, nous ayons eu des difficultés plus grandes au Cameroun qu'en Guinée où les choses se sont bien passées.

3.3.2 Les caractéristiques des participants

Le tableau VIII présente les caractéristiques des participants selon les paramètres des profils établis, à savoir le nombre d'années d'expérience professionnelle, la formation et le perfectionnement et la catégorie dans la fonction publique camerounaise ou guinéenne.

Ce tableau permet de voir que le groupe de participant réel est diversifié selon les paramètres de catégorie dans la fonction publique (13 vacataires ou contractuels et 14 fonctionnaires) et l'expérience professionnelle (14 participants qui se trouvent entre plus de 8 ans et moins de 20 ans contre 13 sujets qui ont plus de 20 ans d'expérience). De même on constate qu'il y a des participants qui ont reçu une formation initiale et continue (13) alors que d'autres n'en ont pas reçu (14).

Par ailleurs, on constate également qu'il y a autant de cadres de ministère (supérieurs, moyens, inférieurs) que d'enseignants ou professeurs (primaire, secondaire, normal). Cette diversification se retrouve enfin dans les quatre types de profils.

Tableau VIII Données descriptives sur les participants de chaque type de profil selon les trois paramètres de diversification

Types de profil	Paramètres de diversification											
	Expérience professionnelle			Formation				Catégorie			Situation	
	Plus de 8 ans, moins de 20 ans	Plus de 20 ans	École de formation initiale et perfectionnement	Aucune formation initiale ou continue	Vacataire ou contractuel	Fonctionnaire	Cadre	Professeur ou Instituteur				
Profil I												
Cameroun	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
Guinée n= 5	1	2	1	2	2	1	1	2	1	1		
Profil II												
Cameroun	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2		
Guinée n= 10	3	3	2	4	3	3	3	3	3	3		
Profil III												
Cameroun	2	1	2	1	1	2	2	2	2	1		
Guinée n= 7	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
Profil IV												
Cameroun	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
Guinée n= 5	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1		
Total	14	13	13	14	13	14	14	14	15	12		
N= 27												

Légende :

N = effectif total de tous les types de profil

n = effectif de chaque type de profil

Nous tenons à souligner que les enseignants ou les professeurs qui n'avaient aucune formation initiale dans une école spécialisée (ENI, ENIEG, ENS, etc.) ont été recrutés sur la base d'un diplôme académique. Mais une fois rendus sur le terrain, ils ont la possibilité d'effectuer des stages de perfectionnement (au sein de l'établissement scolaire, dans l'arrondissement, le département, la province ou la région ou à l'échelle nationale).

À partir des données présentées dans le **tableau VIII** nous pouvons dire que le groupe réel de participants satisfait nos objectifs de diversification des participants en fonction des paramètres et des profils prédéfinis. Les statistiques descriptives concernant les variables sociodémographiques des enseignants et des cadres interviewés et l'analyse qualitative des résultats illustre ses propos.

3.3.3 Les statistiques descriptives des variables sociodémographiques

Tableau IX : Statistiques descriptives de la variable sexe

	Valeur	Fréquence	Pourcentage
F	Cameroun	4	15
	Guinée	3	11
H	Cameroun	8	30
	Guinée	12	44
Total		27	100

H = Masculin F = Féminin

Le tableau IX indique que les enseignantes et les cadres féminins représentent 26% de l'échantillon des répondants sélectionnés pour les besoins de l'enquête. Les enseignants et les cadres masculins forment une majorité de 74% de l'échantillon.

Tableau X : Statistiques descriptives de la variable âge

	Valeur	Fréquence	Pourcentage
A	Cameroun	0	0
	Guinée	0	0
B	Cameroun	4	15
	Guinée	8	30
C	Cameroun	4	15
	Guinée	5	19
D	Cameroun	4	15
	Guinée	2	7
Total		27	100

A = moins de 25 ans**B = entre 25 et 39 ans****C = entre 40 et 55 ans****D = plus de 55 ans**

La majorité des enseignants et des cadres (hommes et femmes) ont plus de 40 ans, soit 56 % de l'échantillon. Les répondants, dans une proportion de 45 %, ont un âge qui se situe entre 25 et 39 ans.

Tableau XI : Statistiques descriptives de la variable expérience d'enseignement

	Valeur	Fréquence	Pourcentage
A	Cameroun	3	11
	Guinée	4	15
B	Cameroun	3	11
	Guinée	4	15
C	Cameroun	6	22
	Guinée	7	26
	Total	27	100

A = Entre 8 et 10 ans

B = Entre 11 et 20 ans

C = Plus de 20 ans

Sur l'ensemble des sujets, 26% de l'échantillon ont une expérience d'enseignement ou d'administration variant entre 8 et 10 ans. Ce pourcentage s'observe également chez les interviewés se situant entre 11 et 20 ans. Par contre, 48% des répondants ont plus de 20 ans d'expérience dans l'enseignement ou l'administration. On constate que la très grande majorité des enseignants et des cadres participants à l'enquête ont une expérience supérieure à 10 années (74%). Dans l'ensemble, nous avons donc affaire à des enseignants et des cadres expérimentés.

Tableau XII : Statistiques descriptives de la variable statut

	Valeur	Fréquence	Pourcentage
A	Cameroun	4	15
	Guinée	5	18
B	Cameroun	4	15
	Guinée	5	18
C	Cameroun	4	15
	Guinée	5	18
D	Cameroun	0	0
	Guinée	0	0
Total		27	100

A = Professeur de lycée, de collège ou de l'enseignement normal

B = Cadre au ministère chargé de l'éducation

C = Instituteur ou enseignant de l'enseignement primaire et maternel

D = Autres

On constate que sur l'ensemble des répondants, les pourcentages des participants sont équilibrés quand on passe d'un statut à un autre, soit 33% de professeurs, 33% de cadres et 33% d'enseignants du primaire et de la maternelle.

Tableau XIII : Statistiques descriptives de la variable catégorie dans la fonction publique

	Valeur	Fréquence	Pourcentage
A	Cameroun	4	15
	Guinée	3	11
B	Cameroun	4	15
	Guinée	3	11
C	Cameroun	3	11
	Guinée	5	19
D	Cameroun	2	7
	Guinée	3	11
E	Cameroun	0	0
	Guinée	0	0
Total		27	100

A = Fonctionnaire de catégorie A (ou supérieure) D = Vacataire

B = Fonctionnaire de catégorie B (ou moyenne) E = Autres

C = Contractuel d'administration

On constate que sur l'ensemble des répondants, 26% sont des fonctionnaires de catégorie A ou supérieure, 26% des fonctionnaires de catégorie A ou supérieure, 30% des contractuels d'administration et 18% des vacataires.

Tableau XIV : Statistiques descriptives de la variable niveau d'études

	Valeur	Fréquence	Pourcentage
A	Cameroun	4	15
	Guinée	5	18
B	Cameroun	4	15
	Guinée	7	26
C	Cameroun	4	15
	Guinée	3	11
Total		27	100

A = Primaire B = Secondaire C = Universitaire

À partir du tableau XVI, on constate que les sujets ont un niveau d'études qui varie, soit 9 pour le primaire (33%), 11 pour le secondaire (41%) et 7 pour le niveau universitaire (26%).

Tableau XV : Statistiques descriptives de la variable formation initiale

	Valeur	Fréquence	Pourcentage
A	Cameroun	9	33
	Guinée	4	15
B	Cameroun	3	11
	Guinée	11	41
Total		27	100

A = Formation initiale B = Aucune formation initiale

On constate que sur l'ensemble des sujets, 13 ont reçu une formation initiale (48%) tandis que 14 n'ont jamais reçu une telle formation (52%).

Tableau XVI : **Statistiques descriptives de la variable école de formation initiale**

	Valeur	Fréquence	Pourcentage
A	Cameroun	3	23
	Guinée	2	15
B	Cameroun	1	8
	Guinée	0	0
C	Cameroun	5	38
	Guinée	1	8
D	Cameroun	0	0
	Guinée	1	8
Total		13	100

A = École normale d'instituteurs (ENI ou ÉNIEG)

B = École normale d'instituteurs adjoints (ÉNIA)

C = École normale supérieure

D = Autres

Parmi les 13 répondants qui ont reçu une formation initiale, 5 sont passés dans une école normale d'instituteurs (38%), un dans une école normale d'instituteurs adjoints (8%); 6 dans une école normale supérieure (46%) et un dans une école de formation à l'étranger (8%).

Tableau XVII : Statistiques descriptives de la variable formation continue

Valeur	Fréquence	Pourcentage
A		
Cameroun	12	44
Guinée	15	56
B		
Cameroun	0	0
Guinée	0	0
Total	27	100

A = Formation continue B = Aucune formation continue

On constate que tous les sujets ont reçu au moins une formation continue.

Tableau XVIII : Statistiques descriptives de la variable fréquence de la formation continue

Valeur	Fréquence	Pourcentage
A		
Cameroun	0	0
Guinée	2	7
B		
Cameroun	2	7
Guinée	7	26
C		
Cameroun	10	37
Guinée	6	23
Total	27	100

A = Une à deux fois

B = Trois à cinq fois C = Plus de cinq fois

On constate que sur l'ensemble des sujets qui ont reçu une formation continue, 2 en ont bénéficié une ou deux fois (7%), 9 trois à cinq fois (33%) et 16 plus de cinq fois (60%). C'est dire que nous avons affaire majoritairement à des individus qui ont reçu plus de trois formations continues (93%).

Tableau XIX : Statistiques descriptives de la variable portant sur le lieu où le sujet a suivi sa formation continue

	Valeur	Fréquence	Pourcentage
A	Cameroun	1	4
	Guinée	5	18
B	Cameroun	5	18
	Guinée	5	18
C	Cameroun	4	15
	Guinée	3	11
D	Cameroun	1	4
	Guinée	1	4
E	Cameroun	1	4
	Guinée	1	4
	Total	27	100

A = Dans mon établissement

B = Dans mon département, dans ma province ou dans ma région

C = Dans ma sous-région ou dans mon continent

D = Sur le plan international (conférences, séminaires, stages)

E = Autres

Les sujets ont suivi leur formation soit dans leur établissement (22%), soit dans leur département (36%), soit dans leur région ou sous-région (26%), soit sur le plan international (séminaires, conférences, stages) (8%), soit autres types de formation (8%).

3.4 Déroulement de la recherche

Il s'agit ici de la manière par laquelle nous avons préparé la recherche et les décisions méthodologiques impliquées. Il s'agit enfin de présenter les modalités et le déroulement de la cueillette des données sur le terrain.

Les premières entrevues ont eu lieu au Cameroun en juin et juillet 2003 avec 6 participants volontaires. Ensuite, nous nous sommes rendu en Guinée pour environ deux semaines du 06/08/2003 au 20/08/2003 où nous avons réalisé 15 entrevues. Enfin, nous les avons bouclées au Cameroun pendant une semaine (du 21 au 29 août) avec 6 autres entrevues.

3.4.1 Préparation du chercheur

Dans la présente recherche portant à la fois sur les PASE et la condition enseignante, deux volets intimement reliés de la préparation apparaissent : le volet théorique et le volet pratique. Le cadre conceptuel et méthodologique a été nécessaire à la préparation théorique. Les lectures appropriées sur la question ainsi que les conseils de l'encadreur et les professeurs (séminaires) ont contribué à cette préparation.

Notons aussi que deux entrevues exploratoires ont été faites pour améliorer nos questions et mesurer le défi à relever (personnalité des participants) bien que nous sortions directement du terrain lorsque nous avons commencé cette recherche. Et supposément, nous pensions avoir assez d'informations nécessaires venant de notre qualité de formateur des formateurs en contact permanent avec le milieu.

3.4.2 Les entretiens

Afin d'adapter la méthode avant/après aux objectifs et conditions de réalisation de l'étude, certains choix ont été faits en fonction du nombre, du type et de la structure des entretiens.

3.4.2.1 Nombre et type d'entretiens

Le choix du nombre d'entrevues est fonction du type d'entrevues pratiquées. Il faut observer que la non-directivité et un nombre plus élevé d'entrevues vont de pair. Étant donné que nous nous sommes appuyé sur les données invoquées (données d'archives qui existent indépendamment de la recherche que nous voulons mener) et les données suscitées (construites dans le cadre de la recherche et produites dans une interaction entre l'enquêteur et l'informateur), l'entrevue semi-dirigée a été utilisée. Selon Savoie-Zajc :

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur le mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude (1997, p. 4).

Dans la présente étude, les limites du temps, le nombre des sujets, ainsi que le cadre conceptuel imposaient une approche de ce type. Ainsi, le guide d'entrevue restait ouvert pour chaque contexte et pour chaque participant.

3.4.2.2 Élaboration du canevas d'entrevue

Notre canevas d'entrevue (voir annexe C) n'a pas subi de modifications majeures après les deux entrevues exploratoires que nous avons menées sur le terrain. Le cadre conceptuel nous a permis de l'améliorer au fur et à mesure par l'entremise de notre directeur de mémoire. Les participants avaient à répondre à trois grandes catégories de questions lors de l'entrevue. Les questions auxquelles ont répondu les participants étaient structurées à partir des trois grands axes en respectant la méthodologie choisie pour cette étude (avant, pendant et après les PAS) : le contexte décomposé (national, régional et international), le processus des PAS et PASE en lui-même, et enfin, les effets des PASE sur la condition enseignante.

3.4.2.3 Matériel et procédure

Les entrevues ont été enregistrées, puis reproduites sous forme écrite. Il est à noter que les participants recevaient les questions au moins une semaine à l'avance afin de préparer leurs réponses pour que celles-ci soient les plus complètes possibles. Dans le cas de la Guinée, les répondants ont reçu les questions un mois à l'avance. Les entrevues une fois transcrites

ont été analysées par le logiciel **Atlas-ti**. Il s'agit d'un logiciel d'analyse des données qualitatives.

Chapitre 4 : Analyse des résultats

L'analyse des résultats présente les deux grandes orientations à partir desquelles se sont organisées les entrevues avec les participants. Il s'agit, d'une part, de l'évolution sociohistorique (contexte) dans laquelle les PASE ont eu lieu dans les deux pays et, d'autre part, les thèmes relatifs au processus des PASE en lui-même et de ses effets sur la condition enseignante.

Nous présentons d'abord les résultats de l'analyse des grandes étapes du contexte dans lequel s'est instauré les PASE dans ces pays. Cette analyse transversale permet de comprendre à travers le discours des participants, les différents facteurs qui ont présidé structurellement ou conjoncturellement à l'adoption des PASE. Ce premier niveau d'analyse précise ensuite les effets perçus des PASE dans une perspective comparative.

Le deuxième niveau d'analyse nous conduit aux effets vécus des PASE par les enseignants en respectant toujours la logique avant (1960-1980), pendant (1980-1990) et après (1990-2000). Les résultats de ces analyses conduisent à la réponse à la question de recherche.

4.1 Les étapes identifiées par les participants

Les résultats des entrevues sont présentés en fonction des items et des trois grands axes définis au préalable. Cette présentation obéit également à la trilogie méthodologique avant, pendant et après l'application des PAS.

4.1.1 Définition des PAS et PASE

Quelle idée avez-vous des PAS et PASE?

Cette question qui servait de préalable nous a permis de mesurer l'état de connaissance sur le thème bien que nous ayons opté pour un échantillon sélectif pour les besoins de l'enquête. Il ressort dans l'ensemble qu'en dépit du fait que les sujets n'étaient pas de véritables économistes (à l'exemption de deux professeurs d'économie : un dans chaque

pays), tous les interviewés ont une idée des PAS et des PASE. Certains (11) commençaient l'entrevue en précisant qu'ils n'étaient pas des économistes au sens scientifique du terme. Toutefois, on constate une bonne clarification et précision des définitions des PAS et PASE chez les cadres et les professeurs. Il en résulte les définitions suivantes :

Tableau XX : Définition des PAS et des PASE

Pays	Définition des PAS	Définition des PASE
Cameroun	<p>C1 : « Ensemble des mesures de <u>restriction</u>, de <u>rationalisation</u>, de <u>l'économie</u> qui avaient pour objectifs au départ de rendre efficaces les économies africaines en essoufflement de manière à <u>désengager l'État</u> d'un certain nombre de charges, de manière à <u>libéraliser l'économie</u> pour rendre concurrents les produits de ce pays afin de relancer pour ainsi dire l'économie sur la base du désengagement de l'État et de la <u>libéralisation de l'économie</u> ».</p> <p>C3 : « Sans être une économiste, je pense que les programmes d'ajustement structurel sont un ensemble de politiques fondées et instituées par le <u>FMI</u> et la <u>Banque Mondiale</u> pour assainir l'économie des pays en développement surtout celles des pays qui éprouvent de nombreuses difficultés comme les pays africains dont le Cameroun fait partie. Cette politique a pour but d'<u>assainir notre gestion publique</u>. Elle concerne différents secteurs de la vie publique comme la santé, l'économie, l'éducation, etc. ».</p> <p>C6 : « Il me semble qu'il s'agit d'un ensemble de <u>politiques</u> initiés par la banque mondiale et le <u>FMI (sorte de plan Marshall)</u> qu'on adopta pour l'Europe après la deuxième guerre mondiale adopté dans les <u>pays en développement</u>. L'objectif de ces programmes était de venir en aide sur le plan économique aux pays en développement qui au cours des années 80 éprouvaient un certain nombre de difficultés ».</p>	<p>« Ensemble des <u>mesures restrictives</u> s'inscrivant dans les PAS qui vise la <u>rationalisation</u> du secteur de l'éducation. Cette restriction et désengagement de l'État dans ce secteur vise non seulement les <u>enseignants</u> par le désengagement de son personnel (recrutement, intégration, rémunération, etc.), mais aussi le <u>budget</u> alloué à l'éducation et les ressources <u>humaines, matérielles et financières à mobiliser</u> ».</p> <p>« Les Programmes d'<u>Ajustement</u> du Secteur de l'éducation sont un ensemble de politiques liées au <u>PAS</u> qui concerne le secteur de <u>l'enseignement</u> ».</p> <p>« Les PASE quant à eux sont des <u>politiques</u> qui s'appliquent fondamentalement dans le secteur de <u>l'éducation</u>. Il s'agit des ressources matérielles, financières et humaines à mobiliser pour rationaliser le secteur de l'enseignement ».</p>
Guinée Conakry	<p>G2 : « Ensemble de politiques initiées par le FMI et la Banque Mondiale pour assainir l'économie des pays en développement qui font face à de nombreuses difficultés économiques. Ces politiques visent <u>l'amélioration de la gestion publique</u> et concernent plusieurs secteurs : la santé, l'économie, l'éducation ».</p> <p>G3 : « Ensemble de politiques appliquées dans les pays en développement pour les aider à remonter leurs économies. Ces politiques sont <u>l'initiative des bailleurs de fonds (FMI et Banque mondiale)</u> et concernent tous les secteurs de la vie publique. »</p> <p>G6 : « Ensemble de <u>mesures drastiques</u> appliquées par les bailleurs de fonds pour relever les économies des pays en développement. Ces mesures concernent plusieurs secteurs (éducation, santé, politique, économie) et visent la libération de l'économie, la privatisation ».</p> <p>G8 : « Il s'agit d'un ensemble de crédit négocié appelé <u>crédit d'ajustement structurel</u> ayant permis à la Guinée en 1986 et 1987 de <u>réaliser d'importants progrès dans l'instauration de l'économie de marché</u> : réforme monétaire et bancaire, libéralisation, privatisation et fermeture de la plupart des entreprises d'État, réduction des effectifs de la fonction publique, etc ».</p>	<p>« Les PASE s'appliquent au secteur de l'éducation et visent le <u>processus d'enseignement et d'apprentissage</u>, la gestion du personnel enseignant, les conditions du travail, la construction des infrastructures, etc. ».</p> <p>« Il s'agit d'un ensemble de politiques qui concernent le secteur de l'enseignement : personnel enseignant, infrastructures matérielles et financières et budget ».</p> <p>« Ensemble de mesures politiques qui visent <u>l'assainissement du secteur de l'éducation</u> : gestion par la maîtrise des effectifs des élèves et surtout des enseignants, mobilisation des ressources humaines, matérielles et infrastructures ».</p> <p>« C'est l'ensemble des mesures de politiques éducatives structurées en plusieurs phases (2 au total) qui a permis <u>la réorganisation et le développement du système éducatif</u> guinéen autour de trois ministères que sont le MEPU-EC, le MET-FP et enfin le MESRS ».</p>

Cette question de déclic (définition des PAS et PASE) permettait d'aborder facilement le contexte historique ayant présidé à l'adoption des PASE dans les deux pays.

4.1.2 Avant les PAS et PASE au Cameroun et en Guinée

a) Contexte national dans lequel ont été adoptés les PAS et PASE

Quel est le contexte historique ayant présidé aux PAS et PASE? Qu'est-ce qui justifiait à l'époque à vos yeux les PAS et les PASE?

Dans les deux pays, les participants ont identifié et confirmé les étapes de l'évolution des PAS dans le triple contexte national, régional et international.

Il apparaît une évolution en trois temps, voire quatre temps :

- Première étape : avant les PAS (avant les années 1980 et précisément de 1958 pour la Guinée et 1960 pour le Cameroun, dates de leur indépendance, jusqu'à 1980) ;
- Deuxième étape : dix premières années d'application des PAS (1980-1990) ;
- Troisième étape : Vingt ans cumulés d'application des PAS (1990-2000) ;
- Quatrième étape : questionnement et critiques (2000-2004).

Tableau XXI : Contexte national et choix des PAS et PASE

Pays	Facteurs ou événements internes importants favorisant l'adoption des PAS et PASE	
Cameroun	Détérioration de la production et des prix des produits de base	C1 : « Sur le plan national, la détérioration grave de l'équilibre économique est l'élément qui explique mieux l'adoption du PAS car le Cameroun est un pays dont l'économie repose fondamentalement sur les matières agricoles comme le café, le cacao, le coton, etc. La baisse des cours sur le plan mondial a eu des répercussions assez graves sur l'économie nationale ».
		C3 : « Il me semble que la chute de la production agricole doublée de la chute des prix sur le plan mondial ont été ressenties localement entraînant ainsi l'adoption des PAS par le Cameroun. »
		C6 : « Étant donné que notre économie reposait sur les matières premières comme le café, le cacao, le coton, la banane et que les prix avaient baissé, il apparaissait évident pour le pays d'adopter des choix judicieux et nécessaires pour juguler cette crise en sollicitant l'aide du FMI et de la Banque mondiale ».
	Crise structurelle consécutive à la mauvaise gestion	C8 : « Sur le plan national, l'adoption du PAS par notre pays est consécutive à la mauvaise gestion des fonds disponibles dont notre pays disposait. Selon moi, la crise a été conjoncturelle (liée au contexte international) mais beaucoup plus structurelle et il me souvient d'ailleurs que notre chef de l'État Paul Biya disait dans un de ses discours à la nation que le Cameroun n'ira jamais au FMI pour que plus tard on se trouve contraint d'adopter cette politique drastique dont on vivra concrètement par la suite les conséquences négatives ».
Guinée Conakry	Avènement de la deuxième République (arrivée au pouvoir de Lansana Conté)	G2 : « L'adoption des PASE par la Guinée a été influencée selon moi par l'avènement de la Deuxième République, c'est-à-dire la mort du feu président Ahmed Sékou Touré et l'arrivée au pouvoir de Lansana Conté avec un changement total d'orientation politique. Si le premier adoptait une politique de tendance socialiste, le second par contre est arrivé avec une politique de tendance néo-libérale et complètement ouvert ».
		G3 : « Le Gouvernement de la Deuxième République avait proclamé son option libérale pour la libre entreprise et engagé des réformes en profondeur de l'économie et des institutions politiques et administratives dans le cadre d'un programme de redressement national. Cet événement et cet engagement sur le plan national ont été déterminants pour l'adoption du PASE dans notre pays »
	Diagnostic du secteur éducatif et administratif (les États Généraux du système éducatif en août 1984)	G6 : « Les États Généraux du système éducatif en août 1984 ont été déterminants dans le choix de notre politique éducative qui sera dans l'ensemble approuvé par la communauté internationale ».
		G8 : « Le diagnostic du système éducatif et la recherche des meilleures politiques et stratégies pouvant garantir un développement cohérent de notre système tant sur le plan quantitatif que qualitatif ont été des points saillants ayant déterminé notre choix pour les bailleurs de Fonds bilatéraux, multilatéraux et internationaux ».
		G10 : « Le constat des États généraux de 1984, la prise de conscience pour la réalisation du programme de redressement National et surtout le faible taux de scolarisation (28%) ont déterminé le choix de la Guinée pour les PASE à travers les aides bilatérales et multilatérales comme la France, l'Allemagne, les États-Unis, l'USAID, l'Union Européenne, le FMI et la Banque mondiale qui ont financé plusieurs projets liés aux PASE 1 et 2 ».
		G11 : « Les crédits d'ajustement structurel sur le plan national ont été déterminés fondamentalement non seulement par le programme de redressement national mais aussi et surtout par le constat observé lors des États généraux de 1984 ».

Selon les sujets interrogés, plusieurs événements ont concouru à l'adoption des PAS dans les deux pays. En Guinée, le changement du régime de Sékou Touré (avec une politique à tendance socialiste et communautariste), l'arrivée au pouvoir de Lansana Conté (qui prônait une ouverture au capitalisme néo-libéral) et surtout les États généraux d'août 1984 (qui dressait un bilan négatif du système éducatif avec un taux de scolarisation de 28%) ont contraint le pays à solliciter l'aide des bailleurs de fonds. Au Cameroun par contre, en plus des indices économiques qui étaient défavorables à partir des années 1984-85, la crise structurelle et conjoncturelle l'a contraint, après moult tergiversations et refus, à souscrire aux politiques du FMI et à la Banque mondiale. Toutefois, il faut noter une prise de conscience interne de la nécessité de réformes dans le contexte guinéen; ce qui constituait de fait un facteur déterminant dans les choix de politiques éducatives, de concert avec les bailleurs de fonds.

Il apparaît clairement que les deux pays ont été contraints soit structurellement ou conjoncturellement à souscrire aux PAS et PASE, lesquelles contraintes sont indissociables du contexte régional et international.

b) Contexte régional

Est-ce en termes de locomotive, d'imitation, de contagion, d'avantages stratégiques ou de crainte de marginalisation que votre pays a adopté le PAS et PASE ?

Contrairement au contexte national, certains sujets (C1, C5, C6, G3, G5, G8, G15) n'ont pas explicité le contexte régional, se contentant tout simplement de rappeler le rôle joué par leur pays dans la région d'Afrique Centrale (Cameroun) ou d'Afrique de l'Ouest (Guinée). Dans l'ensemble, les sujets pensent que leur pays a agi non seulement par avantages stratégiques, par contagion et imitation, mais aussi en termes de locomotive.

Tableau XXII : Contexte régional et choix des PAS

Raisons explicatives de choix des PAS	Contexte régional	
	Guinéen	Camerounais
Leadership (en termes de locomotive)	<p>G2 : « Il est incontestable que la Guinée qui a été <u>marginalisée</u> pendant longtemps à cause de son fameux non à la France de De Gaulle. La deuxième République a changé d'option dans le sens de rapprochement et d'intégration aussi bien dans la sous-région que dans l'ensemble au continent. En ce sens là, notre pays a servi de <u>Leadership</u> tant sur le plan politique, économique que socioculturel ; ce qui a été traduit concrètement en termes positifs que négatifs ».</p> <p>G1 : « Les choix politiques de la Guinée ont influencé incontestablement certaines politiques dans la région ouest africaine et africaine au point de la <u>marginaliser</u> pour montrer l'exemple aux pays qui tenteraient de revendiquer leur indépendance. En même temps, son intégration dans la sous-région a été influencée par les événements géopolitiques qui se passaient en Afrique de l'Ouest ».</p>	<p>C3 : « Le Cameroun en tant qu'Afrique en miniature a été considéré longtemps comme une <u>source d'inspiration</u> pour certains pays d'Afrique. Notre pays a joué un <u>rôle déterminant</u> aussi bien dans le passé que présentement dans les politiques au niveau régional, continental et mondial ».</p> <p>C8 : « Notre pays a servi longtemps de <u>modèle</u> au point d'inspirer plusieurs pays du continent. Le Cameroun est incontestablement l'un des pays stables qui a servi et continue de servir de modèle pour plusieurs pays d'Afrique ».</p> <p>G4 : « Le Cameroun est reconnu en termes géopolitiques comme la <u>locomotive</u> en Afrique Centrale au point d'inspirer plusieurs pays de la région et du continent ».</p>
Imitation et contagion	<p>G10 : « Notre pays a agi aussi par <u>imitation</u> et par <u>contagion</u> de ce qui se passait dans notre continent parce qu'on avait appris les leçons suite à notre marginalisation. Nous nous devons de suivre voire, d'imiter les expériences positives des autres pays comme le Sénégal et autres ».</p>	<p>C2 : « Sur le plan régional, on peut dire qu'il est difficile d'évoluer dans une structure sans en subir les corrélations. Mais je pense que <u>notre pays a été influencé par d'autres pays</u>, mais surtout a été une source d'inspiration pour plusieurs pays d'Afrique Centrale ».</p>
Avantages stratégiques		<p>C7 : « Il apparaît de plus en plus évident qu'en plus d'autres raisons évoquées ci-haut, le Cameroun avait agi pour <u>préserver ses avantages stratégiques</u> en tant que locomotive en Afrique Centrale ».</p>
Craintes de marginalisation ou de représailles	<p>G7 : « La Guinée ne pouvait pas rester longtemps marginalisée à cause de ses choix politiques du passé. Elle se devait d'être à l'écoute de ce qui se passait dans la région Ouest africaine et en Afrique au <u>risque de se marginaliser</u> à jamais. Oui la Guinée a été influencée par ce qui se passait dans les autres pays limitrophes ».</p>	<p>C12 : « Étant donné que le chef de l'État avait maintes fois répété dans ses discours son refus d'aller au FMI et à la Banque mondiale et compte tenu de ce qui se passait dans l'ensemble du continent africain et les pays en développement, le Cameroun avait <u>peur d'être marginalisé</u>. C'est sans doute pour cette raison que notre pays s'est enfin engagé après plusieurs tergiversations et refus à souscrire aux politiques controversées du FMI et de la Banque mondiale. Donc l'opinion nationale camerounaise dans sa grande majorité pense que le Cameroun avait agi ainsi par <u>crainte de représailles ou de marginalisation</u> qu'il subirait si ces politiques étaient rejetées ».</p>

c) Contexte international

Le contexte international de l'époque a-t-il influencé le choix des PAS et PASE par votre pays ? Si oui dans quelle mesure ?

Il ressort des entrevues que tous les sujets reconnaissent que la crise économique mondiale qui a éclaté à partir de 1973 a exercé une influence certaine sur les économies des pays en développement, étant donné que leur commerce en dépendait par exemple certains produits de base (café, cacao, coton) et minier.

Est-ce que les PASE ont été imposés ou voulus ?

Il ressort des entrevues que les programmes d'ajustements dans l'ensemble, que ce soit en Guinée ou au Cameroun, ont été imposés et non voulus par l'ensemble de la population. Précisons qu'il s'agit d'une contrainte à la fois structurelle et conjoncturelle propre à chaque pays.

En Guinée par exemple, le constat des États Généraux d'août 1984 doublé du changement d'orientation politique suite à l'arrivée au pouvoir de la deuxième République aura été déterminant pour stimuler le pays à négocier des Accords avec les bailleurs de fonds. Il est donc clair que la Guinée avait des difficultés réelles internes la contraignant à solliciter l'aide extérieure.

Tableau XXIII : Contexte international et choix des PAS

Contexte international influençant le choix des PAS	Contexte régional	
	Guinéen	Camerounais
Crise économique mondiale	<p>G1 : « Bien que la Guinée ait été longtemps marginalisée sur le plan international pendant la première République, il n'en demeure pas moins que <u>la crise économique mondiale</u> ait pu influencer à sa manière son économie. Nous exportons certains produits des matières premières et nous avons doublement été frappés; ce qui a poussé les responsables politiques de la deuxième République à solliciter l'aide des bailleurs de fonds ».</p>	<p>C1 : « ...sur le plan conjoncturel, on peut lier l'adoption des PAS à la crise mondiale de l'économie qui a éclaté en <u>1973 à la suite de la crise du pétrole</u> laquelle crise a fortement perturbé les économies du monde entier plus fondamentalement les économies des pays en développement et s'est poursuivie dans les années 80. Nous pouvons donc considérer cet aspect conjoncturel pour dire qu'il y a eu comme une pression de la conjoncture internationale qui a présidé à cette adoption ».</p>
	<p>G2 : « Notre pays a souffert également de la <u>crise économique mondiale</u> étant donné qu'il exportait certains produits miniers. Le constat de la situation difficile de la politique antérieurement adoptée avait montré ses limites et le pays n'avait pas d'autres choix que de multiplier les échanges bilatéraux et multilatéraux. Heureusement que la deuxième République a mis l'accent sur cet aspect pour solliciter l'aide des bailleurs de fonds comme le FMI et la Banque mondiale ».</p>	<p>C3 : « La crise économique mondiale a influencé certainement notre économie étant donné que <u>les prix des matières premières en ont chuté considérablement</u> au cours de cette période ».</p>
	<p>G8 : « On pourrait aussi faire une <u>relation de causalité</u> entre la crise économique mondiale et l'adoption des PAS dans les pays en développement. La Guinée n'a pas échappé à cette règle étant donné qu'elle exportait certains produits miniers. Le Président Lansana Conté a fait des choix nécessaires en tenant probablement compte de cet environnement de l'époque ».</p>	<p>C6 : « Les pays en développement en général et particulièrement notre pays ont ressenti les effets pervers de la <u>crise pétrolière à partir des années 1973</u> et a continué jusqu'aux années 80. Cette conjoncture internationale aura influencé à sa manière le choix du Cameroun pour les deux grands bailleurs de fonds que sont le FMI et la Banque mondiale ».</p>
		<p>C10 : « L'environnement international de l'époque caractérisé par une crise économique grave a contribué à sa façon à la <u>détérioration</u> et à la <u>déstabilisation des économies</u> des pays en développement y compris notre pays. Le Cameroun comme d'autres pays africains n'avaient pas d'autres choix que de frapper aux portes des bailleurs de fonds pour lui venir en aide ».</p>

Au Cameroun par contre, l'opinion nationale pense que

... l'adoption du PAS a été précédée d'une pression ce d'autant que le Président de ce pays en la personne de Monsieur Biya Paul a personnellement déclaré à l'Assemblée Nationale vers 1985-1986 qu'il n'ira pas au FMI et à la Banque mondiale. Malheureusement, nous nous sommes rendus compte qu'officiellement dans les principes et dans les faits, ce pays a décidé d'y aller donc, d'adopter le PAS et ceci a entraîné un certain nombre de conséquences dans les secteurs sociaux de la vie nationale comme l'éducation et la santé (C2).

Jusqu'à présent, on ne saurait dire que l'introduction du PAS au Cameroun selon ces répondants a été voulue et acceptée, compte tenu des arguments qui ressort des entrevues : « *La majorité des Camerounais continue à croire qu'on pouvait s'en sortir sans le FMI et la Banque mondiale et que cette politique qui n'a pas bénéficié des consultations locales et populaires a été imposée de l'extérieur* » C7.

En somme, il apparaît clairement dans les entrevues que plusieurs raisons ont conduit les deux pays à solliciter l'aide des bailleurs de fonds à travers les PAS et PASE. Ces raisons sont à la fois internes (contexte national) et externes (contexte régional et international) et ne peuvent être considérées isolément. Elles sont donc interactives. Quelle était la condition enseignante dans ce contexte où des facteurs externes et internes déterminaient le choix des politiques éducatives?

4.1.3 Politiques éducatives et condition enseignante avant les PASE (1958-60 à 1980)

Quelle était la condition de l'enseignant et du professeur avant l'application des PASE dans votre pays ?

Considérée dans l'ensemble par les sujets comme question « *pertinente* » ou « *intéressante* », il s'agissait d'une question qui permettait d'évaluer les effets des PAS sur la condition enseignante à partir de la position des acteurs qui vivent au quotidien la réalité éducative, qu'ils soient enseignants, professeurs ou cadres de ministère.

En réponse à cette question, les sujets ont identifié dans l'ensemble quatre grandes périodes (voir tableau XXIV) caractérisant l'évolution du corps enseignant à la fois au primaire et au secondaire avant les PASE.

Tableau XXIV : Quatre grands moments de l'évolution du corps enseignant au Cameroun et en Guinée avant les PASE

Grandes périodes	Évolution du corps enseignant	
	Guinéen	Camerounais
Période de balbutiement et de tâtonnement	Avant 1958	Avant 1960
Période de formation d'un corps d'élite	(1958-1970)	(1960-1970)
Période de renforcement des acquis	(1970-1980)	(1970-1980)
Début de « crise » dans le secteur de l'enseignement et dans la condition enseignante	À partir de 1980	À partir de 1985

Précisons que ces grands moments qui ne figuraient d'ailleurs pas dans notre plan d'entrevue ont été catégorisés à partir des écrits sur cette question (Le Thanh Khoi, 1971 ; Lévi-Strauss, 1961 ; Mbala Owono, 1986 ; Mveng, 1963, Towa, 1963). Quelques extraits d'entrevues (Cameroun et Guinée) illustrent ces grands moments.

En Guinée, les années d'avant PASE peuvent se structurer en plusieurs phases :

*La première correspondrait selon moi à la phase pré-coloniale et coloniale de ce que j'appellerais **recherche de repères et d'identité nationale**. La deuxième phase, arrive après l'indépendance chèrement acquise en 1958 après le NON de Sékou Touré à De Gaulle. L'accent fut donc mis sur **l'affirmation de l'identité nationale** à travers la **formation d'un corps d'élite d'enseignants** qui devait refléter une forme d'idéologie nationaliste, communautariste et socialiste prônée à cette époque. Pendant près de dix ans, il fallait **renforcer cette identité** dans l'esprit politique de l'époque avec une orientation somme toute nationaliste. Les effets négatifs de cette politique nationaliste, isolationniste et de tendance socialiste seront visibles à partir des **années de crises en 1980**. La Guinée devait donc faire face à la dure réalité des faits sur le plan national, régional et international, car elle sera classée parmi les derniers, c'est-à-dire des pays les plus pauvres et les plus analphabètes du continent. C'est dans cet esprit que vont se tenir les États Généraux de l'Éducation qui confirmeront d'ailleurs cette hypothèse de crise et de déficit scolaire qu'accusait le pays (G9).*

Au Cameroun, l'évolution du corps enseignant, correspond plus ou moins aux différentes phases pré-coloniale, coloniale et post-coloniale.

*Ce sont les missionnaires, qui en premier, ont introduit l'école occidentale au Cameroun se confondant ainsi à l'évangélisation. On pourrait dire que cette période correspond à la **formation dans le tas d'un corps d'enseignants missionnaires** particulièrement dans l'enseignement privé. Il faut dire qu'à côté de chaque église se trouvait un dispensaire, un hôpital, une école, et des enseignants dont la mission première consistait à éduquer les enfants dans l'esprit rigoureux et traditionnel de l'église catholique ou protestante.*

*C'est à partir de 1961, soit un an après l'indépendance, que le gouvernement camerounais va commencer à former un **corps d'élite d'enseignants du primaire et du secondaire** dans les ENI-ENIA et à l'école normale supérieure (ENS). L'État va davantage jouer sa fonction régaliennne en formant plusieurs cohortes d'enseignants dans ces écoles professionnelles suivant le modèle franco-britannique. Cette politique de formation et d'intégration d'enseignants dans la fonction publique a eu pour conséquence logique d'accroître le taux d'alphabétisation dans notre pays qui se situait au premier rang en Afrique. C'est à partir de 1985 que le pays va connaître **une grave crise dont le secteur d'enseignement** sera gravement touché. L'État va donc suspendre la formation des instituteurs et instituteurs adjoints dans les écoles de formation, ce qui a pour conséquence directe, la détérioration de la condition enseignante que nous vivons jusqu'aujourd'hui (C5).*

En somme, il ressort des différentes entrevues une forme de « *nostalgie du passé* » chez les sujets, toutes catégories confondues aussi bien au Cameroun qu'en Guinée. Leur situation relative au coût de vie et à leur pouvoir d'achat avant l'adoption des PAS était meilleure que maintenant, comme l'illustre bien quelques extraits d'entrevues (voir tableau XXV). Peut-on affirmer avec certitude que cette détérioration de leur condition est en corrélation avec l'adoption du PAS dans leur pays ? Est-ce la nostalgie du passé ou la réalité des faits ? Nous allons revenir sur cette question ultérieurement.

Tableau XXV : Condition enseignante avant les PASE

		Pays	
		Guinée	Cameroun
Condition enseignante avant les PASE	Rémunération	<p>G3 : « La situation financière des enseignants dans les années d'avant PAS bien que largement inférieure à ce qu'on perçoit aujourd'hui nous permettait de <u>mieux vivre</u>, et de satisfaire à nos besoins fondamentaux. Le coût de vie était faible et l'enseignant parvenait à <u>vivre décemment en exerçant uniquement cette fonction</u>. L'Etat faisait des efforts pour subvenir aux besoins des enseignants et leur prêtait une oreille attentive à cause de son capital dans le processus de d'éducation des jeunes ».</p> <p>G5 : « Il m'est particulièrement difficile de comparer les deux moments d'avant et après PAS. Mais, je puis dire qu'à l'époque, les enseignants bénéficiaient d'un coût de vie relativement bas, ce qui leur permettait <u>d'être au-dessus de la moyenne</u> dans l'ensemble de la population. Leurs salaires leur permettaient de se soigner, se nourrir, bref de satisfaire leurs besoins. Aujourd'hui, à moins de mener parallèlement plusieurs activités y compris l'enseignement, le professeur ne peut pas couvrir tous ses besoins. C'est vraiment difficile pour nous. »</p>	<p>C2 : « Intégré directement dans la fonction publique à sa sortie de l'ENI-ENIA ou de l'ENS, l'enseignant, bénéficiait <u>d'une rémunération au-dessus de la moyenne</u>. Au niveau de l'enseignement primaire et maternel, je me rappelle qu'un instituteur plein pouvait commencer avec un salaire de base de 140 000 FCFA et certains se retrouvaient avec ancienneté avec 300 000 à 400 000 FCFA. Donc la condition des enseignants était une <u>condition agréable</u>, condition qui <u>était plus élevée sur le plan social, financier</u> que celui des hommes de troupes ou des corps qui relèvent de l'armée ainsi de suite ».</p> <p>C1 : « Il y avait en troisième point : l'absence d'une planification réelle des faits éducatifs et de la condition enseignante ; ce qui a entraîné l'incapacité de l'Etat à supporter toutes les charges de l'éducation à savoir le salaire des enseignants puisque l'Etat subventionnait les salaires même dans l'enseignement privé ».</p> <p>C7 : « Sur le plan économique, ils jouissaient <u>d'un certain confort matériel</u>. Ils avaient la capacité de satisfaire leurs besoins élémentaires : santé, logement décent ainsi de suite. ...on peut dire qu'ils vivaient dans les <u>conditions</u> tout au moins <u>acceptables</u> pour ne pas dire satisfaisantes. Les enseignants étaient fortement motivés, leur rendement satisfaisant. ».</p>
Conditions de travail		<p>G8 : « Je peux dire que les conditions de travail <u>deviennent de plus en plus difficiles</u> et la charge d'enseignement ne fait que croître. A l'époque, non seulement les effectifs nous permettaient de nous organiser rationnellement mais, l'Etat et la société dans son ensemble nous apportait son assistance ».</p> <p>G9 : « Les conditions de travail bien que difficiles à l'époque étaient favorables à l'épanouissement des élèves qui étaient moins nombreux que maintenant. Les enseignants parvenaient à <u>travailler correctement</u> malgré les difficultés qu'ils rencontraient ».</p>	<p>C2 : « <u>Leurs conditions de travail et de logement se sont dégradées</u> et les investissements scolaires se sont appauvris. Les constructions des infrastructures également en ont souffert, vu la poussée démographique étant donné que ces charges devenaient lourdes à supporter par l'Etat; ce qui fait que la distribution ou l'affectation des enseignants était inégale, ce qui a affecté la qualité des enseignements. Pour ce qui est de la distribution des moyens de l'éducation, on pouvait lire un certain déséquilibre ».</p>

<p>Statut (juridique et social)</p>	<p>G7 : « Appartenant au corps de l'État, l'enseignant guinéen n'avait pas un statut trop précaire. Il était <u>fonctionnaire</u> et à ce titre bénéficiait d'un statut clairement défini qui ne le laissait pas à l'abri des aléas de la conjoncture. Il évoluait dans un <u>cadre juridique clairement défini</u> et non comme on assiste à l'heure actuelle au contractuel et autres vacataires qui n'ont aucune chance parfois d'intégrer la fonction publique ».</p> <p>G11 : « Les Écoles de formation comme l'ENI étaient un passage certain qui assurait <u>l'intégration</u> du jeune enseignant, même si cette intégration devient à l'heure actuelle problématique ».</p>	<p>C8 : « Au Cameroun, on sait qu'avant les années 82, les enseignants étaient des fonctionnaires de l'État dans l'ensemble. Signé du Président Ahidjo, ce texte stipule que « les élèves-maîtres formés dans les (ENI-ENIA) sont <u>fonctionnaires</u> et sont destinés aux écoles gérées par l'État ». Il s'agit de la même chose chez les professeurs de Lycée et Collège qui, après leur formation à l'École Normale Supérieure sont intégrés directement dans la fonction publique. Il est donc clair que le statut juridique de l'enseignant camerounais était clairement défini à garantir avant l'adoption des PAS ».</p> <p>C10 : « ...Et sur le plan juridique, on peut dire que les enseignants jouissaient d'une <u>sécurité</u>. Ce corps de métier jouissait d'une <u>quasi-absence de corruption</u> »</p> <p>C9 : « On peut dire que l'enseignant avait une <u>image valorisée</u> car on avait du respect et de la considération pour lui et les enseignants étaient considérés comme ceux-là qui étaient situés en <u>haut de l'échelle sociale</u>. »</p>
<p>Formation initiale et Formation continue</p>	<p>G2 : « Avant les PASE, la <u>formation initiale se faisait à l'ÉNI</u> (bien qu'elle continue à se faire) <u>était à mon avis suffisante</u> pour permettre aux jeunes formés de satisfaire aux attentes de la société. Quant à la formation continue, elle se poursuivait sur le terrain pour tous les enseignants y compris ceux qui n'avaient pas fait la formation initiale. Avec la récente vague de vacataires et de contractuels qu'on a recrutée et formée à l'emporte-pièce, je ne suis pas certain de la qualité de cette formation ».</p> <p>G7 : « Il est particulièrement difficile de comparer les deux moments de formation avant et après les PASE car il s'agit de deux moments différents de notre histoire. Je pourrais dire tout simplement que cette formation dans l'ensemble avait l'avantage d'être <u>compétitive, structurée et bénéficiait de l'attention absolue</u> de l'État, des parents et de toute la société. La nouvelle vague qu'on a formée récemment dans le tas me semble inapte à répondre aux attentes d'une éducation dite de qualité. Dans tous les cas, ils étaient mal formés. Peut-être que la formation continue comblera le reste; ce qui me paraît difficile, voire impossible ».</p>	<p>C1 : « <u>La qualité des enseignements était assurée</u>. Les enseignants étaient fortement motivés, leur rendement était satisfaisant. La formation initiale et continue était assurée bref, il y a un certain nombre de points sur lesquels il était difficile de voir l'enseignant se plaindre. En plus, <u>la formation était en adéquation avec l'emploi</u>. On ne formait pas des chômeurs et des vacataires comme c'est le cas actuel, mais des enseignants au service de la société et de l'État camerounais ».</p> <p>C3 : « <u>Qu'elle soit initiale ou continue, je pense que la formation des enseignants ou des professeurs à l'époque était de meilleure qualité</u> car non seulement elle obéissait à une sélection objective et démocratique, mais aussi les enseignements théoriques et pratiques étaient rigoureusement suivis et convertis. Les formateurs c'est-à-dire les maîtres d'application, les professeurs des écoles normales étaient des enseignants <u>chevronnés et expérimentés</u> au service de l'élève et de l'étudiant. Et la formation continue était régulière et exigée pour tous les enseignants qu'on soit formé initialement ou pas ».</p>
<p>Plan psychologique et moral</p>	<p>G11 : « Il devient de plus en plus difficile d'exercer le métier d'enseignant à cause de la <u>mauvaise perception sociale</u> qu'on lui accorde présentement. L'enseignant est parfois <u>démotivé et mal perçu</u> et je ne saurais vous dire la raison ou les raisons de cet échec ».</p>	<p>C4 : « Et sur le plan psychologique, il y avait une <u>forte motivation à devenir enseignant</u>; Bien de jeunes frappaient à la porte de cette profession et par conséquent compte tenu de l'affluence, la <u>sélection était objective</u> ».</p>

C'est dire que la condition de l'enseignant selon les sujets interviewés, étaient de très loin meilleure que celle d'aujourd'hui ou du moins avant que leurs pays ne souscrivent aux différents plans d'ajustement du secteur de l'éducation (surtout au Cameroun où les sujets sont presque catégoriques). À quoi et à qui attribuer cette situation ? Les réponses divergent selon le contexte, le temps et la catégorie de sujets qui s'expriment (voir tableau XXVI). Au Cameroun, la raison principalement évoquée par certains cadres de la fonction publique est la crise, tandis que les enseignants et les professeurs en plus de cette raison évoquent la mauvaise gestion des biens publics et la mauvaise gouvernance. En Guinée, la cause de cette régression dans l'ensemble aura été le choix politique du pays à tendance socialiste.

Tableau XXVI : Raisons de la détérioration progressive de la condition enseignante évoquées par les sujets

Pays	Raisons de la détérioration progressive de la condition enseignante évoquées par les sujets
Cameroun	
Cadres	Crise économique
Enseignants et professeurs	Crise économique, mauvaise gouvernance et mauvaise gestion
Guinée	
Cadres, enseignants et professeurs	Choix politique de l'époque à tendance socialiste et transition brusque vers une politique néo-libérale

Au-delà des choix voulus ou pas des PAS et PASE constatés à partir des années 1980, comment les deux pays ont-ils mené le processus en lui-même ? Quelle a été leur marge de manœuvre ?

4.1.4 Processus des PASE et marge de manoeuvre : dix ans d'application

Y a-t-il eu des tentatives de modification ou de changement de ces politiques ? Si oui quelle a été la marge de manœuvre ou quelles ont été les stratégies adoptées par votre pays pour adoucir cette pilule?

Il faut rappeler que les PASE ont été menés en plusieurs phases selon les pays. Si en Guinée on retrouve deux phases (PASE 1 et PASE 2), au Cameroun, trois importants Accords ont été conclus avec le FMI et la Banque mondiale. Sur le plan général, plusieurs actions ont été menés pour résister à cette politique. Au Cameroun comme en Guinée, l'action des syndicats des enseignants et leur démission pour les tâches pédagogiques ont été fort marquantes et témoignent d'une forme explicite de résistance. Discernant le discours officiel contenu dans les documents des PASE et la réalité de la gestion éducative du processus, les sujets ont reconnu dans l'ensemble avoir adopté des stratégies différentes pour adoucir les méfaits de cette politique. Le tableau XXVII illustre certains comportements des enseignants dans les deux pays.

Tableau XXVII : Marge de manœuvre et stratégies adoptées par les enseignants pour atténuer les effets pervers des PASE

Marge de manœuvre et stratégies adoptées par les enseignants	Pays	
	Guinée	Cameroun
Exercice d'activités parallèles	<p>G1 : « Après la restriction des salaires des enseignants et la réduction de leur pouvoir achat l'a entraîné à l'exercice des activités parallèles. Il est rare de trouver depuis plus d'une décennie des enseignants dévoués totalement à leur fonction, ce qui fait qu'on va trouver des enseignants taximen, commerçants, agriculteurs, etc ».</p> <p>G2 : « On observe que les enseignants qu'ils soient contractuels, vacataires ou fonctionnaires éprouvaient et éprouvent des difficultés pour résoudre ses problèmes vitaux à cause de son bas salaire, ce qui entraîne l'exercice de plusieurs activités à la fois pour leur permettre de joindre les deux bouts. Ces activités peuvent être à l'interne (vacation dans les collèges privés, et monnayage des parents par les cours de répétitions exigés aux élèves) ou à l'externe (activités de débrouillardise, chauffeurs, commerçants) ».</p>	<p>C3 : « L'économie financière en termes de restriction du budget de l'enseignant a entraîné une forme d'économie du savoir où l'enseignant par manque de vocation et parfois malgré lui est obligé en fonction de son pouvoir d'achat de se livrer à des activités parallèles à travers les cours de répétitions en dehors des classes, et d'autres secteurs comme l'agriculture, le commerce, le transport ».</p> <p>C8 : « Il me paraît évident qu'à partir des faibles revenus observés après les trois coupures de salaires et la réduction du pouvoir d'achat au pays, les enseignants n'avaient pas d'autres choix que de trouver des stratégies d'adaptation au risque de mourir. Il fallait et il faut plus que par le passé se battre par tous les moyens pour survivre, car notre salaire est largement insuffisant pour subvenir à nos besoins vitaux ».</p>
Intégration des professeurs dans les collèges et lycées		<p>C5 : « Bien qu'obligé de réduire la taille des fonctionnaires, l'État camerounais a résisté et n'a pas cédé à cette conditionnalité concernant les enseignants du secondaire. Il a continué à intégrer les professeurs de collège et de lycée. Dommage que cette politique salutaire n'ait pas pu s'effectuer chez les enseignants du primaire et de la maternelle ».</p>

Au-delà des stratégies adoptées par les enseignants pour adoucir les effets du PASE, certains sujets (C1, C4, C9, G2, G7) sont allés en détail pour décrire leurs pratiques effectives de démission et le propos de cet enseignant illustre fort bien cette façon symbolique de dispenser les cours :

...Je pourrais aller en détails pour évoquer cette démission observée chez les enseignants par exemple la préparation des classes, la préparation irrégulière des cours (on pouvait se rendre compte dans l'enseignement primaire, sur 10 leçons par jour, il préparait 2 leçons), utilisation des méthodes magistrales, correction irrégulière des devoirs et des évaluations, attribution manifeste de la note suprême de 20/20 à tous les élèves, etc...Et il me souvient qu'à partir de cette époque, on a constaté dans l'environnement scolaire camerounais la systématisation des cours de répétition dans les établissements scolaires, et même dans l'enseignement primaire on constatait que les enseignants organisaient des cours de répétition en dehors des heures de classes, cette fois là pour enseigner ce qui aurait dû être enseigné pendant la période scolaire normale. Mais il proposait cet enseignement à ceux des élèves qui amenaient, qui leur apportaient 500 FCFA la semaine et les parents étaient contactés pour cela. Les parents ne pouvant vraiment pas faire quoi que ce soit, étaient obligés de réagir favorablement pour que l'élève ne soit pas marginalisé dans la classe et pour qu'il puisse progresser (C1).

4.2 Effets vécus des PASE sur la condition enseignante

Quel est donc l'impact des PASE sur la condition enseignante ?

Pour répondre à cette question de recherche, nous entendons la présenter sous deux angles : les effets perçus et les effets vécus des PASE en respectant les quatre variables suivantes : la formation initiale et continue, la rémunération, le statut et les conditions de travail.

4.2.1 Effets vécus des PASE

Par effets vécus, nous entendons un ensemble d'impacts positifs ou négatifs des PASE sur la condition enseignante, clairement identifiés par les sujets interviewés. Il s'agit du discours spontané des acteurs. Selon ces derniers et au-delà des principales réalisations de la dernière décennie sur le double plan quantitatif et qualitatif dans l'enseignement maternel, primaire, secondaire et supérieur, l'influence des principaux bailleurs de fonds sur la condition enseignante s'est fait ressentir dans les deux pays beaucoup plus sur le plan négatif (Cameroun) que sur le plan positif (Guinée). On constate également que toutes les variables dépendantes (formation, statut, condition de travail, rémunération) ont été évoquées par les sujets. Et selon eux, toutes ces variables sont interactives bien que l'aspect financier (rémunération) demeure primordial et déterminant pour l'amélioration de la condition enseignante.

Au Cameroun, après 20 ans d'application des PASE, toutes les 12 entrevues font ressortir des conditions salariales dégradantes où les fonctionnaires de l'État, y compris les enseignants, ont subi à partir de 1986 trois importantes baisses de salaire. À partir des

années 82, la rigueur et la moralisation étaient déjà prônées, quoique jusque-là la condition des enseignants n'était pas encore détériorée. Il faut cependant relever un fait historique majeur qui va faire basculer à la fois le statut et la rémunération des enseignants : la tentative du coup d'État du 6 avril 1984. Grâce à l'intervention de l'armée, le pouvoir fut rétabli et on constatera que l'armée deviendra de plus en plus importante. Le statut des corps qui relèvent de l'armée va varier de façon croissante et commence à dépasser celui des fonctionnaires relevant des corps civils :

L'armée ayant pris conscience de son importance, du fait qu'elle pouvait imposer certaines décisions, qu'elle pouvait gagner à partir de la force des armes, de la force de protection, va imposer également un traitement privilégié au gouvernement et même de manière à ce que les avancements des corps de l'armée continuent à passer pendant que les autres fonctionnaires peuvent avancer sur le plan administratif mais pas sur le plan financier, c'est-à-dire que ces avancements n'avaient aucun effet financier (C1).

À partir de 1986, le statut des enseignants, toutes catégories confondues (maternel, primaire, secondaire, universitaire) commence à subir une baisse sur le plan social et financier. L'écart va donc se creuser davantage entre la condition sociale et matérielle des personnels qui relèvent du corps de l'armée et celle des personnels civils en général, y compris le personnel de l'éducation nationale. Petit à petit, cette condition va continuer à se détériorer, car le gouvernement ne pouvait plus supporter des salaires assez importants. Et c'est à partir de là que le gouvernement a procédé à une première baisse de salaire.

À partir de 1990, il y a eu une deuxième baisse très considérable :

Jusqu'à présent, on ne sait pas sur quelle règle, sur quel principe on s'était basé pour pouvoir réaliser et prendre une décision de ce genre. Et au cours de cette baisse, on constatera que l'armée ne sera pas toujours atteinte avec les personnels qui lui sont rattachés. Mais de plus en plus, la condition enseignante se détériore. (...) compte tenu du fait que la société camerounaise comme la plupart des sociétés apprécie et établit les ordres de priorité en fonction du pouvoir matériel qu'ont ces populations, on constatera qu'on ne prend plus l'enseignant au sérieux. D'ailleurs, dire à quelqu'un qu'on est enseignant, ça n'a vraiment pas de valeur. L'enseignant sera et est de plus en plus méprisé quant à son statut, sa valeur dans la société (C4).

Certaines enseignantes de la maternelle entonnaient même un chant dans lequel on dépréciait l'enseignant. De plus en plus, quand on parlait d'une personne relevant du corps de l'armée (militaire, gendarme, garde présidentielle), c'était en termes de considération et

l'enseignant était quelque'un de très négligeable n'ayant aucune valeur dans la société.
Comment les enseignants ont-ils réagi à cette deuxième baisse considérable à l'époque ?

Ils ont réagi de diverses manières face à la détérioration de leur condition. Certains (dans une proportion négligeable) ont continué quand même à travailler avec conscience professionnelle. D'autres par contre ont démissionné de leur fonction administrative et pédagogique, se livrant parfois à des activités parallèles (taximan, agriculteur, cours de vacation privés, commerçant) ou à la taxation des parents.

Mais la grande majorité ne travaillait presque plus. Et ceux qui travaillaient, le faisaient moyennant des primes, des avantages matériels qui pouvaient leur être proposés de façon particulière par peut-être les parents d'élèves ou d'autres personnes. Et à partir de ce moment, le phénomène de monnayage des notes, c'est-à-dire que les évaluations n'étaient plus corrigées de façon objective. Quelques fois, les enseignants pouvaient aller jusqu'à se livrer à des actes ignobles, c'est-à-dire décider de la promotion d'un élève en fonction du privilège matériel ou de l'avantage financier promis par les parents. Voilà comment la situation s'est détériorée pour l'enseignant (C1).

La condition enseignante est-elle améliorée aujourd'hui ? Comment perçoit-on l'enseignant aujourd'hui ?

On constate à partir des entrevues que sur le plan théorique, on prône la revalorisation de la fonction enseignante. Mais sur le plan pratique, rien n'a fondamentalement changé.

Je dirais que les PASE au Cameroun a accouché de plusieurs catégories d'enseignants qui n'existaient pas auparavant sinon de façon négligeable comme les maîtres des parents qui étaient tout au moins bien considérés et bien encadrés humainement et financièrement par les parents d'élèves : les enseignants fonctionnaires, les vacataires et les contractuels d'administration. Les principaux bailleurs de fonds avec leurs exigences de réduire le personnel fonctionnaire vont faire mal aux enseignants en général et les vacataires ou les contractuels en particulier. Avec un salaire mensuel qui est passé de 40.000 FCFA à 60.000FCFA à percevoir en 10 mois (c'est-à-dire qu'il est payé 10 mois sur 12). Je puis vous dire avec assurance qu'un enseignant vacataire ne peut pas satisfaire rationnellement aux attentes éducatives et professionnelles qu'on attend de lui (C5).

Cette situation a entraîné une forme de stratification de la classe enseignante de la façon suivante :

1. Les enseignants cadres des ministères qui gèrent des gros ou petits budgets :

... sur le plan financier, ces enseignants là, parce qu'ils gèrent des budgets ou crédits scolaires importants et ont des privilèges entre autres consécutifs aux détournements des fonds, certains avantages en nature, sont un peu pris au sérieux et tendent à mépriser certains de leurs collègues enseignants qui sont chargés par exemple de classe (C6).

2. Les professeurs de collèges et lycées qui sont les fonctionnaires de catégories A1 et A2. Malgré les trois coupures de salaire survenues de 1986 à 2002 et en dépit de la légère augmentation de salaire survenue récemment en 2002 (augmentation de certaines primes de technicité professionnelle, d'évaluation et d'enseignement), ils vivent toujours dans des situations précaires et difficiles en fonction de leur pouvoir d'achat et du niveau de vie ;
3. Les contractuels, vacataires et maîtres des parents dont la situation reste préoccupante pour ne pas dire alarmante.

C'est dire en réalité que jusqu'aujourd'hui, la condition enseignante n'a pas été améliorée au Cameroun malgré les trois primes qui ont été accordées aux enseignants fonctionnaires et qui exclues les vacataires et autres maîtres des parents.

Mais contrairement à ce qu'était la condition enseignante avant les années 80 et disons même avant les années 90, on n'a même pas atteint de moitié « l'époque de vache grasse ou l'époque d'or ». Je ne sais pas même qu'on l'atteindra d'ici quelques années ou d'ici une dizaine d'années. Peut-être faut-il vivre avec l'histoire ? Ce n'est pas très agréable. On encourage les enseignants à être patients, mais jusque là, j'ai l'impression que la majorité des camerounais ne croit plus beaucoup à un changement de leur condition (C12).

En somme, les effets perçus des PASE sur la condition enseignante se présentent dans l'ensemble chez les sujets interviewés au Cameroun en termes de détérioration concernant plusieurs aspects :

- La relation entre l'enseignant et l'élève et la qualité de l'éducation selon les interviewés camerounais

Il faut noter ici que les enseignants ne sont plus pris au sérieux par les élèves à partir du moment où ces derniers sont parfois dépendants financièrement des parents.

L'élève est témoin de cette transaction qui lui confère une force psychologique sur son enseignant. Il se sent familier et plus proche de lui; ce qui fait qu'en classe, l'enseignant va mieux s'occuper pédagogiquement de l'enfant dont les parents lui

ont apporté une motivation supplémentaire. Tant pis pour ceux qui n'ont pas de moyens (C7).

Cette relation pédagogique devient moins franche et plus biaisée. Elle est basée non pas sur l'atteinte des objectifs pédagogiques pour l'ensemble des élèves, mais sur des affinités établies sur des fondements purement motivationnels (financiers).

La préparation des leçons, les corrections des devoirs, les évaluations sont monnayées et surtout la relation affective enseignant – enseigné va subir une détérioration. Et, on sait très bien quelles sont les conséquences négatives de cette rupture dans la relation affective entre ces derniers. (...) Je suis allé jusqu'à constater que certains élèves de niveau un (sit¹¹³ et cours préparatoire) sont conscients que la maîtresse ou le maître aiment qu'ils leur apportent de temps en temps certains cadeaux de différente nature. On peut donc imaginer quel effet cela aura sur ces élèves au cours de leur scolarité primaire, secondaire, supérieur et peut-être pour toute leur vie (C1).

Consécutivement à l'adoption des PASE, les sujets constatent aussi qu'il n'existe conscience professionnelle chez les enseignants a pris un coup et la qualité de l'offre de l'éducation subit une détérioration réelle soit directement ou indirectement.

Les enseignants n'enseignent plus, la conscience professionnelle subit une variation décroissante et on constatera que la relation enseignant-élève n'est plus une relation fondée sur la valeur intrinsèque de l'élève, mais l'enseignant appétissant davantage l'élève, lui offrira une action didactique de qualité en fonction des avantages matériels et financiers qu'il peut obtenir soit de l'élève, soit des parents d'élèves. Donc la relation enseignant-élève va subir une détérioration très importante. La même chose a été constatée dans les différents types d'évaluation (diagnostique, formative, sommative) (C2).

- Les conditions financières ou la rémunération des enseignants selon les interviewés camerounais

Concernant les salaires des enseignants, les sujets à l'unanimité constatent que la dégradation de leur situation financière est primordiale par rapport aux autres variables comme en témoigne cet extrait :

Je pense qu'il y a une interaction entre toutes ces variables. Mais s'il fallait hiérarchiser ici l'importance de ces variables dans la détérioration de la qualité de l'éducation, l'aspect détérioration de la condition financière des enseignants est celle qui a conditionné et joué comme pilier pour finalement affecter gravement la

¹¹³ Il s'agit de la première classe de niveau I et qui renvoie à la section d'initiation à la lecture.

qualité de l'éducation offerte aux élèves. (...) mais lorsque l'enseignant avait encore un traitement salarial admissible, il pouvait se livrer à des heures supplémentaires non rémunérées, c'est-à-dire quelque fois il pouvait accepter de réunir ses élèves après des heures de travail, quelque fois des journées non ouvrables pour leur proposer un enseignement compensatoire, supplémentaire, pourvu qu'il puisse obtenir de l'État son salaire. Il était disposé à se livrer à des activités en dehors des classes peut-être pour préparer le matériel didactique, ou faire des recherches assez profondes jusqu'à des heures tardives. Il pouvait prendre ce risque parce qu'il était certain que son salaire pouvait lui permettre de se soigner et résoudre presque tous ses besoins fondamentaux (C1).

Donc la détérioration de la condition salariale des enseignants est le facteur le plus prédominant sinon le plus déterminant des effets négatifs constatés par les 12 sujets dans le système éducatif camerounais consécutivement à l'adoption des PASE.

- La formation initiale et continue selon les cadres et enseignants camerounais

La formation, qu'elle soit initiale ou continue a pris un coup. Tous les sujets ont relevé la fermeture à environ 6 ans des écoles de formation des enseignants (ENI-ENIA) et la suspension de certaines filières, comme les sciences de l'éducation, dans les Écoles Normales Supérieures de Yaoundé et de Bambili.

On a constaté de plus en plus qu'avec les PASE, certaines écoles de formation n'ont plus joué leur rôle, leur mission qui était de former les enseignants parce que les concours d'entrée dans ces écoles de formation avaient été suspendus. On ne formait plus les instituteurs et même au niveau de l'École Normale supérieure, certaines filières avaient été suspendues. (...) Et même la qualité de la formation a subi un effet remarquable parce que désormais les enseignants n'étaient plus disposés à se sacrifier pour des salaires qu'ils estimaient être des salaires de catéchistes, des salaires modiques (C5).

Aujourd'hui, on constate que le PASE a été à l'origine ou alors constitue l'un des facteurs ayant contribué le plus au déficit qualitatif et quantitatif du personnel enseignant au Cameroun. Par ailleurs, l'admission dans ces écoles de formation était parfois arbitraire dépendamment des réseaux sociaux (élites) et financiers (monnayage des concours). Les propos de cet enseignant cadre de ministère l'illustre fort bien :

Au niveau de la formation, il y a eu une déliquescence sur le plan de la rigueur que devait impliquer la formation initiale des enseignants. Les conditions d'accès dans les écoles de formation au Cameroun étaient truquées, c'est-à-dire que les conditions d'objectivité n'étaient pas respectées. Il y a eu pendant plusieurs années l'immoralité dans les conditions d'accès dans les écoles de formation des enseignants et vous comprenez que cette sélection a eu des répercussions qui sont

allées au-delà même du milieu scolaire. Ceux-là qui étaient formés dans les structures scolaires avaient des piètres performances dans les services qui étaient destinés à leurs employés (C10).

- Le statut et de la perception sociale de l'enseignant selon les interviewés camerounais

On constate que depuis la réduction des salaires des fonctionnaires et surtout depuis la place de choix accordée au corps de l'armée avec toutes les incidences financières que cela entraînait, l'enseignant n'a plus son aura d'antan. Son statut juridique et social n'est plus pris en compte.

Il faut signaler (...) la dernière faille qui porte sur le statut même de l'enseignant vacataire dont les conditions sur le plan de la rémunération et de la considération sociale sont bafouées. À côté des vacataires, il faut parler des enseignants bénévoles qui sont payés par les parents à travers l'association des parents d'élèves. Il faut ajouter à tout cela la condition de l'enseignant qui est devenu déplorable au cours de ces 20 dernières années, ce qui nous plonge dans une profonde lassitude et rend le travail très difficile (C8).

C'est dire en somme que l'enseignant jusqu'à l'heure actuelle et en dépit de la signature de son nouveau statut appliqué partiellement (elle a suscité un long conflit entre les syndicats des enseignants et les pouvoirs publics), ne semble pas bénéficier d'une perception sociale positive, surtout chez les jeunes qui ne choisissent plus ce métier comme ultime recours.

Sur le plan social, c'est là où il y a eu un hic parce que l'enseignant a vu son statut relégué au bas de l'échelle sociale. Il y a eu une dévalorisation de l'image de l'enseignant. Taxé quelqu'un d'enseignant est perçu comme un dénigrement en soi et il est difficile pour les jeunes de plus en plus de se hâter vers cette carrière parce que c'était en soi pour la pauvreté. Voilà comment ce métier est perçu dans l'imagerie populaire des jeunes (C1).

- Les conditions de travail des enseignants selon les interviewés camerounais

Les sujets ont insisté sur l'influence de l'environnement scolaire dans son ensemble sur le travail de l'enseignant. Certains interviewés ont noté la détérioration des infrastructures scolaires :

Concernant les infrastructures scolaires, les moyens ont diminué pour ce qui est de l'entretien des infrastructures scolaires. Pourtant, il y a eu des fonds suffisants alloués à la construction des infrastructures scolaire, malheureusement détournés à des fins personnelles par des responsables véreux qui n'arrivaient pas à investir la moitié des ressources éducatives prévues à cet effet. Et même la Banque Mondiale

aujourd'hui interpelle le Cameroun sur un fait, à savoir la difficulté à consommer les ressources mises à leur disposition. Pourquoi ? Pour des lenteurs administratives. Donc, il y a un aspect juridique qui a compliqué l'utilisation des ressources allouées. Par exemple, dans le cadre des fonds PPTTE (pays pauvres très endettés) destinés à la restructuration de l'éducation, on ne parvient pas parfois à consommer et investir rationnellement sur le terrain pour la simple raison qu'il y a trop de protocoles juridiques au point que les délais ne sont pas respectés, les orientations des dépenses ne suivent pas les instructions de la hiérarchie. Il y a eu un détournement des objectifs et des cibles visées dans la structuration de l'éducation telle que prévue dans le PAS et la conclusion de tout cela a entraîné une navigation à vue car aujourd'hui le plan d'éducation au Cameroun est à repenser (C3).

D'autres, par contre, vont insister sur la difficulté de gérer les classes à effectifs pléthoriques malgré l'existence d'un programme relatif à la pédagogie des grands groupes :

(...) Il y a eu une diminution d'effectifs des enseignants alors que l'on observait une poussée démographique sur le plan de la population scolaire. Autrement dit, le ratio s'est accru : si on avait un enseignant pour 70 avant, aujourd'hui on en est à 1 pour plus de 120 élèves au Cameroun. Voilà les chiffres (C9).

La non maîtrise des effectifs tant chez les élèves (explosion) que chez les enseignants (insuffisants en qualité et en quantité) sont des aspects qui permettent aux sujets d'affirmer que le « PASE n'a pas permis de maîtriser de manière quantitative la gestion des ressources éducatives, (...) c'est-à-dire qu'il y a eu une inadéquation entre les effectifs scolaires et les effectifs des enseignants avec les structures qui étaient chargées de les accueillir » C7.

Pour nous résumer, on constate qu'au Cameroun les sujets dans l'ensemble ont perçu beaucoup plus les effets négatifs des PASE sur la condition enseignante avec pour variable prédominante la rémunération. Toutefois, certains interviewés (3) ont reconnu les facteurs internes ayant influencé la détérioration de la condition enseignante comme les lenteurs administratives, les détournements des fonds, l'irresponsabilité et l'absence de vocation chez les enseignants.

Il faut être objectif pour dire qu'en réalité, si les PASE ont été déterminant ou peuvent être considérés comme l'un des déterminants les plus importants qui puissent expliquer la détérioration de la condition enseignante dans laquelle se trouve l'éducation aujourd'hui au Cameroun, il faut avouer que notre pays a sa part de responsabilité collective et individuelle. L'enseignant se sent aussi interpellé pour sa démission et son irresponsabilité. La Banque mondiale, le FMI et les autres bailleurs de fonds bien que fixant les conditionnalités nous viennent quand même en

aide et en ce sens ne sauraient intervenir totalement dans la gestion au quotidien des ressources humaines, matérielles et financières (C2).

Est-ce que la situation de la condition enseignante de la Guinée est similaire à celle du Cameroun ?

Il faut noter d'entrée de jeu que la situation guinéenne est différente de celle du Cameroun malgré quelques points de convergences.

En Guinée, la condition enseignante à l'heure actuelle, et consécutivement aux PASE I et PASE II, est perçue sur le plan qualitatif et quantitatif en termes d'amélioration par rapport à ce qui se passait antérieurement, malgré les difficultés identifiées par les 15 sujets interviewés.

Le 19 septembre 1989, le gouvernement guinéen a adopté une *Déclaration de Politique Éducative* qui indiquait pour la période allant de 1990 à 2000, les principaux objectifs en matière d'éducation et de formation. Figuraient en bonne place dans ces objectifs, l'amélioration de la qualité du système éducatif, l'augmentation de la part consacrée à l'éducation dans le budget national et in extenso, l'amélioration de la condition enseignante (recrutement en nombre suffisant de nouveaux enseignants et formation de qualité, existence de moyens pédagogiques).

Après les 15 entrevues réalisées en Guinée, les sujets dans l'ensemble reconnaissent que beaucoup de choses ont été accomplies dans le cadre des PASE malgré la situation précaire des enseignants.

(...) Alors l'enseignant s'est trouvé marginalisé, les autorités ont oublié l'enseignant sur une certaine exigence de travail, ce qui est anormal. Mais cette exigence-là aussi est synonyme de certains faits historiques que les autorités ont oubliés : la prise en charge des enseignants dans sa globalité parce qu'il ne faut pas dire pour le simple plaisir de dire. Il ne faut pas faire croire à l'enseignant pour les raisons de faire croire à quelque chose qu'il n'a jamais vue et qu'il ne verra jamais. C'est de la moquerie. C'est pourquoi chacun fait ce qu'il peut et ce qu'il a appris à faire parce que là, c'est un problème très délicat et si nous allons maintenant et essayons de conclure cet aspect du programme, je peux dire que l'État n'a rien fait pour les enseignants. La promesse de l'État, il n'a rien fait pour les enseignants et pour l'amélioration des conditions de vie de l'enseignant (G3).

Comme nous l'avons souligné plus haut, l'un des faits historiques ayant facilité les choses dans la Deuxième République reste incontestablement pour tous les répondants le

changement d'orientation politique socialiste vers une politique néo-libérale et surtout la tenue des États Généraux de l'Éducation en 1984. Quel est donc l'impact des PASE sur la condition enseignante en Guinée ? Mieux, quels sont les effets perçus des PASE 1 et PASE 2 sur la condition enseignante en Guinée ?

Pour répondre à cette question, les répondants ont fait ressortir par ordre d'influence, comme dans le contexte camerounais, les variables dépendantes suivantes : la rémunération, la formation, les conditions de travail et enfin le statut juridique et social. Notons que ces différentes variables dépendantes selon les répondants agissent en interaction entre elles.

- La rémunération des enseignants selon les interviewés Guinéens

Contrairement au Cameroun, les enseignants guinéens n'ont pas subi de coupures de salaires, mais ils sont déjà très bas comparativement aux salaires des autres corps comme l'armée.

(...) Il faut reconnaître que contrairement à des nombreux pays africains qui ont réduit considérablement le salaire de leurs enseignants, la Guinée n'a pas jugé bon d'appliquer ce genre de politique peut-être parce que les salaires de ces derniers étaient l'un des plus bas en Afrique (G2).

En Guinée comme au Cameroun, plusieurs enseignants, pour arrondir leur fin de mois, trouvent nécessaires et judicieux d'exercer certaines activités parallèles à défaut de faire des cours payants de répétition aux élèves. Dans ce contexte, les sujets dans une large proportion (11) ont jugé qu'en tout temps, les salaires des enseignants ne leur permettent pas de mieux vivre et de satisfaire leurs besoins vitaux.

Il me semble évident que nos salaires de catéchistes ne nous permettent pas de vivre décemment comme l'ensemble des corps de l'armée qui nous dirigent. Pire, la situation des contractuels et des vacataires qui sont restés et restent encore dans une situation précaire après plus de 10 ans voire 15 ans de loyaux services à l'État. Je ne comprends toujours pas pourquoi l'État n'améliore toujours pas considérablement nos salaires alors que nous sommes sensés être les moteurs, les piliers de notre pays (G3).

En somme, nous constatons que pour les sujets, la rémunération des enseignants n'a pas évolué avec les PASE et qu'au contraire, elle est restée stable relativement au coût de la vie qui augmentait au fur et à mesure. La situation salariale des contractuels et des vacataires reste préoccupante et tous les interviewés pensent à la nécessité de les intégrer comme

fonctionnaires. La problématique de la rémunération est en partie liée à la formation initiale et continue chez les enseignants.

- Formation initiale et continue selon les interviewés Guinéens

D'une manière générale, outre l'université pour les enseignants du secondaire, la formation initiale des enseignants se passe dans les Écoles Normales (ENI). Tous les sujets affirment que cette formation a été bâclée, compte tenu du fait que le manque d'enseignants se faisait grandissant. Et le recrutement des enseignants formés sur le tas ne pouvait conduire selon eux qu'à une réduction de la qualité de l'éducation. Les PASE ont permis de recruter annuellement plusieurs enseignants contractuels et vacataires moins formés (500 à 1400) afin de combler de manière quantitative le déficit de main d'œuvre observé dans le système éducatif. Quant à la formation continue, les sujets interviewés observent une irrégularité qui ne permet pas fondamentalement de relever le déficit accusé lors de la formation initiale :

Le fait qu'on n'ait pas planifié rationnellement le recrutement relativement à la formation initiale voire continue des enseignants est un handicap sérieux pour le système éducatif de notre pays. Bien évidemment le PASE a permis de combler le déficit observé dans notre système éducatif. Mais en même temps, la qualité de cette formation doit être renforcée par la formation initiale, laquelle n'est pas toujours faite sinon rarement. J'aurais souhaité que l'État puisse s'engager dans ce sens. Ça c'est une première chose. La seconde chose c'est que les enseignants vacataires et contractuels puissent être encadrés par ceux qui sont là, donc les plus anciens. Il ne faut pas que les enseignants, les nouveaux puissent dire quelque chose en classe qu'il ne fallait pas, est-ce que vous comprenez ? Donc qu'ils viennent et qu'on puisse les initier grâce aux anciens qui sont là. Je crois que ça pourra faire l'affaire ! Voilà ce que je peux dire pour le moment (G2).

En somme, contrairement au Cameroun, la durée de formation initiale des enseignants en Guinée se s'est faite en une période relativement courte, ce qui a permis de combler rapidement le déficit qu'accusait le système. Cette formation, peu renforcée sur le terrain par la formation continue, réduit considérablement la qualité de l'éducation dans le système. Ce n'est qu'à partir de 1990 que des projets d'envergure nationale vont naître pour améliorer cette situation. Au-delà de la formation qui a pris un coup dans le cadre des PASE, les conditions matérielles de l'enseignant ne se sont pas améliorées au fil du temps.

- Conditions de travail des enseignants selon les interviewés Guinéens

De ce qui ressort des entrevues, que ce soit dans le PASE I ou le PASE II, on observe qu'il y a eu une amélioration des conditions de travail des enseignants par rapport au passé.

Les PASE ont permis dans l'ensemble d'améliorer les conditions de travail sur le plan infrastructurel. On pourrait noter la construction des salles de classe, le financement des fournitures scolaires dans les établissements (G2).

Les sujets pensent également que dans le cadre de l'amélioration des conditions matérielles du travail des enseignants, l'accent a été beaucoup plus mis sur la réhabilitation et la construction des locaux.

Dans le cadre du PASE II, je pense que beaucoup de choses ont été faites pour la réhabilitation et la construction d'infrastructures, je veux dire les salles de classe. Mais seulement, cette priorité n'a pour autant pas éradiqué tous les problèmes que rencontrent les enseignants dans les établissements. Beaucoup de choses restent encore à faire (G2).

Certains sujets (G1, G6, G9, G11) ont noté une insuffisance de bibliothèques dans les établissements, malgré l'existence de plusieurs petits projets allant dans ce sens :

Dans le cadre des conditions de travail, je ne peux que dire qu'il y n'a pas dans nos écoles des bibliothèques nécessaires pour les enseignants et les élèves, ce qui nous complique davantage la préparation et la présentation des cours. Le processus d'enseignement et d'apprentissage est pénalisé bien que les efforts ont été observés au cours de ces dernières décennies dans le cadre des différents projets (PASE, PPSE, PRCI) menés parfois par l'INRAP et autres composantes des ministères chargés de l'éducation (G6).

Enfin, tous les sujets ont insisté sur les effectifs pléthoriques, surtout en ville (ce qui a conduit à l'adoption d'une pédagogie de grand groupe/classe à double flux) et l'insuffisance de matériel didactique dans les établissements scolaires (préscolaire, primaire et secondaire).

Quoi que le gouvernement ait adopté le principe de classe à double flux à cause des effectifs pléthoriques dans les classes, surtout en ville comme ici à Conakry, l'enseignant se trouve toujours confronté aux problèmes de matériels didactiques à défaut d'avoir le temps nécessaire de les concevoir lui-même (G2).

Bien que des efforts aient été apportés par l'État, et par les différents bailleurs de fonds dans le cadre des projets, on observe aussi bien au Cameroun qu'en Guinée, que les conditions de travail de l'enseignant restent préoccupantes et difficiles, car, comme déclare ce cadre Guinéen :

L'enseignant, par rapport au temps imparti à la préparation (lointaine et immédiate) et à la présentation des cours n'a pas d'outils nécessaires humainement, psychologiquement, matériellement et financièrement d'assurer un enseignement de qualité. Et surtout, il n'a pas la possibilité de subvenir à ses besoins vitaux dans le cadre de la législation en vigueur sans tricher (G3).

- Statut juridique et social selon les interviewés Guinéens

De l'avis des répondants, l'enseignant, sans être perçu comme n'appartenant pas à la classe des privilégiés dans la société guinéenne, est confiné à un second rôle, malgré l'existence d'un statut particulier. Pour certains :

(...) Il faut que le statut particulier soit appliqué et si le statut particulier est appliqué, essayer plutôt d'allouer une ligne de crédit à l'enseignant pour lui permettre de préparer sa retraite dans tout. Notre image est presque passée au rouge et il faudrait beaucoup de sacrifice de toute la société, en commençant par l'enseignant lui-même et l'État de rétablir comme par le passé cet équilibre (G9).

Ce métier qui a longtemps occupé les premiers rangs dans la classification des professions est plus que jamais relégué au second plan comparativement à d'autres corps comme l'armée :

L'enseignant était respecté et convoité à cause de la place et de son rôle occupé dans la société guinéenne. Mais depuis une décennie, son image s'est considérablement détériorée. Je ne sais à quoi et à qui attribuer cet état de chose, mais je dirais que la situation économique mondiale et la crise dans le secteur de l'éducation dans notre pays en sont les deux causes principales (G5).

Cette situation est presque similaire à celle du Cameroun où les sujets reconnaissent que malgré la signature de leur statut particulier, non seulement les enseignants sont socialement relégués au second plan par rapport au passé mais aussi, continuent à lutter à travers les syndicats pour l'application effective de ce statut.

C'est dire en somme que tous les sujets interviewés (27) reconnaissent l'influence des PASE sur la condition enseignante. Cette influence est perçue beaucoup plus négativement (le statut juridique et social, la rémunération, les conditions de travail, la formation) que positivement (construction et réhabilitation des locaux et apport du matériel didactique). Et si au Cameroun cette influence est due à des impératifs à la fois externes (crise économique et PASE) et internes (mauvaise gouvernance et baisse de prix des matières de base), en Guinée, les contraintes internes ont été déterminantes selon les répondants. Toutefois, ces derniers, au lieu de se limiter, ont extrapolé dans leurs analyses du secteur éducatif dans les deux pays en faisant ressortir l'influence des aides bilatérales, multilatérales et des grandes institutions financières internationales comme le FMI et la Banque mondiale.

Chapitre 5 : Discussion et conclusion

Le chapitre précédent nous a permis de présenter les résultats de la recherche. Nous allons à présent consacrer cette partie à la discussion des résultats se rapportant spécifiquement à la problématique. Ainsi, nous tirerons dans un premier temps les conclusions relatives aux hypothèses de recherche faisant suite à la question de recherche. Dans un deuxième temps, nous examinerons les tendances dégagées par la présente étude.

5.1 Les effets perçus des PAS et PASE sur la condition enseignante

Par effets perçus, nous entendons le discours des experts, des chercheurs et scientifiques. En considérant les réponses des sujets interviewés et la méthodologie séquentielle adoptée (avant, pendant et après) pour recueillir les données au Cameroun et en Guinée, nous pouvons affirmer que les hypothèses à la base de l'étude ont été vérifiées. C'est dire qu'indépendamment des phénomènes internes liés aux politiques (publique et éducative) et à l'explosion démographique observée dans les deux pays, les programmes d'ajustement structurel ont eu un impact considérable sur la condition enseignante. À la lumière des différentes hypothèses de recherche, quels sont les effets réels des PASE sur la condition enseignante ? Répondre à cette question reviendrait en d'autres termes à mettre en lumière les variables dépendantes que nous avons prises en considération dans cette recherche à savoir la formation initiale et continue, la rémunération des enseignants, l'insertion professionnelle et le statut des enseignants, les conditions humaines et matérielles de travail des enseignants.

5.2 Les effets perçus des PASE sur la formation initiale et continue des enseignants

La formation des enseignants a été un aspect essentiel des politiques éducatives dans les pays en développement. Tous les acteurs (enseignant ou non enseignant) impliqués dans le processus éducatif dans les pays dits pauvres s'accordent, du moins dans les discours, à

reconnaître une nécessité de plus en plus accrue pour la formation initiale et continue des enseignants. Il est question d'une conversion identitaire via la formation. En effet,

(...) pour produire les enseignants nouveaux dont l'école a besoin, le moyen proposé par les différents acteurs est la formation (initiale et continue), perçue comme « le principal levier du changement ». La formation est ainsi appelée à se développer et à devenir permanente. Elle ne doit plus se faire à titre personnel ou exceptionnel, mais devenir une partie normale et naturelle de la carrière (Maroy et Catonar, 2002, p. 7).

Pour revenir aux cas qui nous intéressent, quel a été le niveau d'influence réelle des PASE sur la formation des enseignants ?

5.2.1. La Guinée

En **Guinée**, la mise en œuvre d'un crédit d'ajustement structurel (1985) a permis dans les années suivantes (1986 et 1987) l'instauration d'une économie de marché¹¹⁴. Ainsi, le gouvernement dans son discours programme du 22 décembre 1985 a relevé l'urgence d'un changement profond du système éducatif dans ses finalités, dans son contenu et dans ses structures (Diawara, 2003, p. 7). Des objectifs fixés par la *Conférence Nationale de l'Éducation* (1985)¹¹⁵, l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la formation figuraient en bonne place. Notons que cette situation fait suite au diagnostic somme toute préoccupant d'avant 1984. La situation de la Guinée en 1984 présentait un tableau qui faisait ressortir entre autres :

- Le faible taux de scolarisation (28%) ;
- L'insuffisance de manuels et autres matériels didactiques ;
- Le manque d'enseignants qualifiés ;
- La vétusté et insuffisance des locaux et équipements scolaires et universitaires ;
- Le manque de laboratoire et de bibliothèques ;
- L'insuffisance de la formation de l'encadrement en administration et en planification de l'éducation.

¹¹⁴ Selon un document de la commission technique de travail présidé par Diawara (mars 2003, p.7), les principales actions menées ont été les suivantes : réforme monétaire et restructuration bancaire, libéralisation des importations avec l'adoption d'un nouveau tarif douanier, réduction sensible des effectifs de la fonction publique, privatisation ou fermeture de la plupart des entreprises d'État, adoption de nouveaux programmes d'investissement publics mettant l'accent sur la réhabilitation et la construction des infrastructures, redynamisation de l'agriculture et impulsion de l'initiative privée.

¹¹⁵ Il s'agissait (i) de la restructuration du système éducatif et (ii) du renforcement des capacités de planification, d'administration et de gestion du système.

C'est dans ce contexte que la Guinée a adopté successivement par la suite deux programmes importants dans le secteur de l'éducation : le PASE I (1990-1993) et la PASE II (1996-2002). L'objectif du PASE I (Diawara, 2003, p.13) était de donner les moyens d'assurer le développement quantitatif et qualitatif de l'éducation, tout en assurant l'équilibre entre les besoins et les possibilités nationales conformément à la *Déclaration de Politique Éducative*. Les principales composantes étaient :

1) La restructuration administrative et le renforcement des capacités de gestion et d'encadrement ; 2) La valorisation des ressources humaines et la rationalisation de la formation initiale et continue des personnels enseignants ; 3) L'amélioration des conditions de travail dans les classes et l'accroissement des infrastructures et équipements scolaires ; 4) La révision des programmes et méthodes d'enseignement ; 5) L'adaptation et la diffusion de moyens didactiques.

Concernant la formation, les effets perçus du PASE I sur le plan de valorisation des ressources humaines ont abouti en 1991

... à la publication du statut particulier des personnels de l'enseignement pré-universitaire et au redéploiement de 1806 enseignants vers les classes primaires. Parallèlement, 8000 instituteurs ont été recyclés en français et en mathématiques ; 64 professeurs d'écoles normales et 111 conseillers pédagogiques-maîtres formateurs ont été formés à l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation (Diawara et al. 2003, p.13).

Par ailleurs, la priorité accordée à l'enseignement pré-universitaire a conduit le gouvernement guinéen à former les animateurs pédagogiques de l'enseignement secondaire, en liaison avec la perspective de mise en place de laboratoires scientifiques et de centres de documentation pédagogique.

Le PASE I a permis de préciser les objectifs du PASE II (voir tableau suivant).

Tableau XXVIII : Récapitulatif des objectifs quantitatifs du PASE en Guinée de 1990/91 à 2001/2002

Années	Écoles	Salles	Enseignants			Élèves			
			Femmes	Hommes	Total	Filles	Garçons	Total	
PASE1	1990/1991	230	1 611	622	4 224	4 846	17 739	57 935	75 674
	1991/1992	235	1 897	644	3 928	4 572	20 905	67 070	87 975
	1992/1993	244	1 988	522	2 895	3 417	23 703	73 830	97 533
	1993/1994	252	2 040	510	3 119	3 629	26 444	82 015	108 459
	1994/1995	300	2 151	493	3 705	4 198	30 017	90 215	120 232
	1995/1996	306	2 271	580	4 110	4 690	32 046	95 471	127 517
	1996/1997	310	2 513	524	4 434	4 958	36 817	106 426	143 243
PASE2	1997/1998	329	2 704	573	4 526	5 099	39 449	114 212	153 661
	1998/1999	358	2 897	575	4 781	5 356	43 336	122 598	165 934
	1999/2000	399	3 237	539	4 985	5 524	52 334	144 317	196 651
	2000/2001	444	3 543	575	5 896	6 471	65 334	167 233	232 567
	2001/2002	512	4 142	626	6 620	7 246	78 906	192 183	271 089
	TAM*	11,13%	14,28%	0,1%	5,16%	4,50%	31,35%	21,07%	23,48%

*TAM : taux d'accroissement moyen

Source : Service Statistique et Planification (SSP), MEPU-EC (Guinée)

Ainsi les objectifs et les acquis du PASE I ont été poursuivis et renforcés. Le projet de formation initiale des maîtres en Guinée (FIMG) a été mis en place en 1998 au 31 mars 2002 pour répondre aux besoins urgents des classes élémentaires. Il a permis la formation dans les ÉNI de 7612 élèves-maîtres en 7 promotions (voir Diané et al, 2003). D'autres formations d'enseignants et d'encadreurs ont été faites au cours du PASE II dont entre autres :

- La formation de la 8^{ème} promotion d'élèves maîtres dans 5 ÉNI (Conakry, Kindia, Labé, Kankan, N'zérékoré) sur la base d'un programme réajusté au cours des mois de novembre à décembre 2002 organisée par le MET-FP ;
- Le recrutement de la 9^{ème} promotion des Professeurs d'Écoles Normale – PEN et de Conseillers Pédagogiques Maîtres-Formateurs (CPMF) – à l'ISSEG de Manéah (cette promotion est entrée en service à partir d'octobre 2003) ;
- La formation à distance à travers 16 brochures de modules, de 950 directeurs et directrices d'écoles élémentaires de 6 classes et plus de 2001 à 2002 ;
- Faisant suite à la demande des autorités guinéennes, la Coopération française a contribué à la mise en place du projet de requalification en français des instituteurs contractuels de l'élémentaire (PREFICE) ;
- Le recrutement et la formation en quatre sessions de 8 formateurs nationaux grâce à l'Assistance Technique Français (ATF) ;
- La formation à distance des personnels d'administration scolaire, menée par l'ISSEG et qui a permis de cibler 821 responsables des structures centrales et déconcentrées du MEPU-EC, Directions Nationales, IRE/DEV Conakry, DPE/DCE, Proviseurs, Principaux et leurs adjoints.

À la lumière de ce qui précède, nous constatons que la formation des enseignants du primaire et du secondaire a été au centre des préoccupations gouvernementales et a bénéficié des aides à la fois bilatérales et multilatérales, ce qui a permis à la Guinée de réduire considérablement le déficit d'enseignants dans le système éducatif qu'elle accusait. Toutefois, la demande d'enseignants étant sans cesse croissante, plusieurs observateurs s'accordent pour dire que cette formation obéissait beaucoup plus aux préoccupations

quantitatives que qualitatives (Diawara et al, 2003 ; Grandbois, 2000 ; Lessard, 2000 ; OIT, 1996). Selon Handel, Williams et al. (1999, p.37), le déroulement de la formation dans les ENI est entravé par des facteurs amoindrissants pouvant constituer des freins à la qualité de la formation et à l'efficacité du système :

- Le programme actuel de formation n'est qu'une ébauche non encore validée et homologuée et dont les liens avec le programme de formation primaire, reste à prouver. Il omet certaines disciplines importantes par exemple le dessin ;
- Les équipes de formation sont constituées en majorité de personnes insuffisamment formées en éducation et en didactique. Les besoins de formation didactique restent entiers. Il n'existe par ailleurs pas de liens apparents entre les ÉNI et les autres instituts pédagogiques, en particulier l'INRAP, l'ISSEG et la CNCSE ;
- La formation professionnelle n'est pas privilégiée et la plus grande partie du volume horaire actuel de formation est consacrée à l'approfondissement des disciplines académiques, soit 24 heures sur 34 heures par semaine ;
- La procédure actuelle de recrutement des candidats aux ÉNI permet certes de résoudre quelques problèmes liés au vieillissement, mais la vie matérielle des enseignants n'est enviée par personne ;
- L'absence d'installations et de moyens appropriés ainsi qu'une documentation pauvre caractérisant par ailleurs les ÉNI peut en être un obstacle à la qualité de l'enseignement.

Placée sous le contrôle de l'Inspection Générale de l'Éducation Pré Universitaire (IGEPU), la formation continue des enseignants en Guinée est assurée fondamentalement par l'INRAP et l'ISSEG.

Depuis le début du PASE, il n'y a pas eu de politique claire sur la formation continue. Les définitions de l'autorité et de la responsabilité pour l'exécution des programmes de formation continue sont vagues et souvent simplement ad hoc. (...) les maîtres qui participent à ces cellules d'animation de même que ceux ayant suivi des stages de recyclage ponctuels organisés se plaignent du contenu de la formation ; ils recevaient presque toujours un enseignement livresque et coupé de toutes les innovations ou expérimentations (Handel, Williams et al., 1999, p.39).

Toutefois, il convient de dire que des actions de formation continue ont eu des effets positifs sur les enseignants, comme le reconnaît d'ailleurs Handel, Williams et al. (1999, p.39). C'est le cas du Programme des Petites Subventions d'Écoles (PPSE) qui a permis de faire des encadrements rapprochés par la mise en place des projets au niveau de collectifs d'enseignants et leur formation vers une autonomie dans la conduite des projets éducatifs (Diallo *et al.*, 2001). Il faut noter par ailleurs la formation continue à distance dans la réalisation du PASE II dans le cadre du projet qui a permis avec beaucoup d'avantages de former les enfants et les maîtres sans qu'ils aient à se déplacer. En outre, il faut noter la rénovation pédagogique et le développement professionnel des enseignants tel que le montre d'ailleurs l'analyse de Martial Dembélé et Bé-Rammaj (2003). Ce progrès remarquable dans la formation des enseignants en Guinée (du moins quantitativement) est-il comparable à celui du Cameroun ?

5.2.2 Cameroun

Au Cameroun, la formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire publics a évolué en plusieurs phases et à travers les écoles de formation professionnelle :

- Ouverture de l'École Normale Supérieure de Yaoundé et son annexe de Bambili peu après l'indépendance du pays, c'est-à-dire en 1961. Elle concerne la formation des professeurs des collèges et Lycée et des PEN ;
- Ouverture des ÉNI-ÉNIA dans l'ensemble du territoire national pour la formation des instituteurs et instituteurs adjoints (à partir de 1961) ;
- Fermeture des ÉNI-ÉNIA dans l'ensemble du territoire national (1986) ;
- Fermeture des filières de sciences de l'éducation à l'ÉNS, notamment la formation des professeurs des Écoles Normales (à partir de 1986) ;
- Réouverture des ÉNIEG dans l'ensemble du territoire national (en 1996) ;

- Réouverture des filières de sciences de l'éducation à l'ÉNS pour la formation des professeurs des Écoles Normales (1996)¹¹⁶.

Ceci nous conduit inévitablement à la problématique de la formation et de l'utilisation des instituteurs vacataires. L'étude de cas que présente Yakouba et al. (1999, p.14) situe la genèse du problème qui a conduit le pays à la fermeture des ÉNI-ÉNIA. Situé dans le peloton de tête des pays d'Afrique au Sud du Sahara à fort taux de scolarisation jusqu'aux années 1980, le Cameroun, avec l'accentuation de la crise économique mondiale et des désordres sociaux marqués par la tentative manquée de coup d'État (avril 1986), verra un ralentissement de ses services sociaux, y compris l'éducation. Faisant suite aux contraintes budgétaires consécutivement aux facteurs évoqués, le Cameroun a fermé les ÉNI-ÉNIA pour une demi-douzaine d'années, car il ne pouvait plus continuer à former et recruter les produits sortis de ces écoles. Les conséquences ont été considérables puisque le pays accusait un déficit de 15 000 enseignants au cours des années 1990¹¹⁷. Les principaux bailleurs de fonds, comme la Banque mondiale et le FMI, ont fait des propositions susceptibles de permettre au gouvernement de réduire ses coûts de formation de personnel, y compris du personnel enseignant. Ils postulaient que

... toute formation assurée par l'État devrait supporter quelque frais de fonctionnement de l'école de formation, au lieu de bénéficier d'une bourse d'étude comme par le passé. Toutefois, l'État, de par ses missions, continuera à supporter l'essentiel des autres frais de formation certes, mais ne recrutera plus tout ou partie des personnels au terme de leur formation. Le désengagement de l'État prôné par les institutions financières internationales était désormais considéré comme un élément nécessaire à la création d'une dynamique où le secteur privé plus performant aurait son mot à dire dans la création des emplois et le fonctionnement des services (Yakouba et al., 1999, p.15).

On constate également que le ratio maître/élèves évolue sans cesse de façon croissante avant 1990 comme l'illustre fort bien le tableau XXIX.

¹¹⁶ Il faut observer que l'ouverture, la fermeture et la réouverture des filières à l'ÉNS et dans les ÉNI – ÉNIA se sont passées aux mêmes moments et coïncidaient avec l'entrée du Cameroun dans le giron du FMI et de la Banque mondiale. L'opinion publique camerounaise pense que c'est d'ailleurs ces institutions financières internationales qui ont orienté et dicté le choix de ces politiques afin de soulager la charge de l'État.

¹¹⁷ Notons que l'exécution du VI^{ème} plan quinquennal de développement économique et social du Cameroun prévoyait la formation et le recrutement d'enseignants pour l'enseignement de base. Et sur 19 385, l'État n'a recruté que 9199, soit un déficit de 60% (Yakouba et al., 1999).

Tableau XXIX : Évolution de la scolarisation au cycle primaire avant 1990

Années	Effectifs		Ratio maître/élèves
	Maîtres	Élèves	
1986	23 057	1 128 559	1/49
1987	24 897	1 207 806	1/48
1988	25 185	1 269 674	1/50
1989	25 500	1 333 320	1/52

Source : Ministère de l'éducation nationale (MINEDUC)

C'est dans ce contexte de pénurie d'enseignants, surtout dans l'enseignement de base, que vont se tenir les États Généraux de l'Éducation en mai 1995. Le rapport général (pp. 58 et 59) constate dans les différents cycles d'enseignement une pénurie grave d'enseignants observée au cours de cette année (1995), laquelle est illustrée dans le tableau XXX.

Tableau XXX : Pénurie d'enseignants dans le système éducatif camerounais (1995)

Cycle d'enseignement	Effectifs			
	Établissements	Élèves	Enseignants	Pénurie
Maternel et primaire	7 200	Plus de 2 000 000	24 000	Plus de 10 000
Secondaire général	361	332 628	8 974	1 021
Secondaire technique et professionnel	294	59 120	4 129	748

Source : MINEDUC, 1995

Il se dégage du tableau XXX que si le déficit dans la formation n'a pas été ressenti dans l'enseignement secondaire grâce au fonctionnement presque continu de l'École Normale Supérieure (ÉNS), la situation est devenue préoccupante, voire alarmante dans l'enseignement maternel et primaire et, conséquemment plaçait le gouvernement dans une situation qui allait à l'encontre des recommandations de Jomtien auxquelles le Cameroun avait pourtant souscrit¹¹⁸.

¹¹⁸ Le ratio de maître/élèves est passé de 1/50 dans les années 80 à 1/55 en 1991. Et les études prospectives le situaient à 1/71 en 1995 pour un déficit de 10756 enseignants (ÉGÉ, 1995).

Ainsi pour résoudre ce problème constaté et relayé par les États Généraux de l'Éducation (1995), plusieurs solutions ont été proposées et adoptées aussi bien par l'État que par les collectivités locales :

- Formation et intégration à la fonction publique de 500 agents de l'État et contractuels d'administration en 1992¹¹⁹ ;
- Recrutement des maîtres des parents¹²⁰ ;
- Recrutement du personnel enseignant formé et pris en charge par l'État sur le budget de fonctionnement du Ministère de l'Éducation Nationale. Il s'agit des Instituteurs-Vacataires (I.V.)¹²¹.

Les modalités de recrutement et de formation sont déterminées à partir d'un concours officiel et national dans les écoles normales, qu'elles soient supérieures (ÉNS) ou inférieures (ÉNIA-ÉNI-ÉNIEG). (cf annexe H). Ce concours est ouvert aux jeunes Camerounais âgés de 17 ans au moins sans distinction de sexe :

Tableau XXXI : Modalités de recrutement et de formation en cours dans les ÉNIEG

Niveau de base	Durée de formation	Diplôme	Frais de scolarité
Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC)	3 ans	Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteur de l'Enseignement Maternel et Primaire (CAPIEMP)	60 000 FCFA
Probatoire	2 ans	Idem	35 000 FCFA
Baccalauréat	1 an	Idem	30 000 FCFA

Source : MINEDUC

¹¹⁹ Il s'agit fondamentalement du recrutement des maîtres bénévoles, de 500 agents de l'État et contractuels d'administration qui émargeaient déjà dans le budget de l'État. Ce fut donc un redéploiement administratif et interne sans augmentation de la masse salariale. Il n'y a eu que 400 candidatures sur 500 postes disponibles (Yakouba et al., 1999).

¹²⁰ Il s'agit des maîtres que l'Association des parents d'élèves (APE) recrute sur le tas et rémunère temporairement pour pallier au déficit d'enseignants observé plus dans l'enseignement primaire que secondaire.

¹²¹ En attendant la reprise des recrutements des instituteurs dans la fonction publique, l'État, à travers le MINEDUC a opté pour le recrutement et la formation des instituteurs dit Vacataires (Éducation, 2000, p.15).

Sans entrer dans les détails, les programmes de formation des maîtres au Cameroun ont été renforcés depuis la réouverture des ÉNIEG en 1996 par l'ajout de certaines disciplines de sciences de l'éducation comme les politiques éducatives, les statistiques appliquées à l'éducation, la pédagogie des groupes complexes en éducation (double flux et double vacation), l'éducation comparée et l'initiation à la recherche éducative débouchant sur la soutenance d'un mémoire relatif à un thème en éducation par tous les élèves-maîtres en fin de formation. L'évaluation de cette formation amène certains observateurs et cadres éducatifs camerounais à l'apprécier positivement :

Si l'on s'en tient au contenu de la formation dispensée en École Normale, la compétence de l'instituteur vacataire recruté sur la base de sa formation ne ferait l'ombre d'aucun doute. Nous pensons qu'entre les vacataires formés et les maîtres bénévoles (...) la différence qu'on établirait entre leurs prestations serait celle qui existerait entre le jour et la nuit. En effet, sur le plan de la performance, il est généralement constaté que les vacataires en service dans nos écoles donnent les meilleurs résultats aux examens. Cela ne s'expliquerait autrement que par leur bonne formation, leur goût du travail malgré les difficultés qui sont les leurs (Yakouba et al., 1999, p.17).

Toutefois, il serait prudent de relativiser ces propos dans la mesure où toute formation, qu'elle soit initiale ou continue, théorique ou pratique, ne saurait être figée sur des processus trop rigides du devenir professionnel. Bien qu'il existe des principes fondamentaux de toute formation pédagogique (Mialaret, 1996, pp.73 à 123), certains théoriciens de la profession définissent de façon abstraite, comme le précisent Bourdoncle et Demailly (1998), une suite d'étapes rigoureuses et nécessaires à travers lesquelles devraient passer toutes les professions¹²².

¹²² Cette idée a été défendue par Theodore Caplow, Harold Wilensky, Starr, Rue Bucher, Dorothy Pawluch, etc. Si on combine les étapes de Wilensky et Caplow, nous obtenons les étapes suivantes selon Perrenoud (1998, p.176) :

1. Une occupation à plein temps ;
2. Un changement de nom par lequel l'occupation se désigne elle-même comme étant la compétence exclusive dans un domaine spécifique ;
3. Une association nationale ;
4. Une école de formation ;
5. Un code déontologique ;
6. Une campagne politique pour s'attirer la faveur du public et acquérir un statut juridique officiel de l'État.

En partant des deux constatations banales mais fondamentales que l'on ne peut tout apprendre à un jeune maître et que les circonstances et situations qu'il connaîtra seront essentiellement différentes de celles qu'il rencontre au moment de sa formation, on peut affirmer que toute formation actuelle ne peut se refermer sur elle-même et fixer définitivement ses propres finalités. Elle doit, au contraire, poser en principe que toute formation actuelle n'est qu'un maillon (souvent le premier) d'une longue chaîne qui se prolongera pendant toute la carrière de l'éducateur (Mialaret, 1996, p.79).

Globalement, l'impact positif du recours aux instituteurs vacataires a été considérable sur le triple plan économique, pédagogique, et social. Sur le plan économique, le recours aux instituteurs vacataires a permis la réduction du nombre de chômeurs par le recrutement de certains 7985 enseignants depuis 1996. Sur le plan pédagogique, il se dégage que la formation initiale des instituteurs vacataires a permis d'améliorer le déficit quantitatif des enseignants formés et dans une certaine mesure l'amélioration de la qualité de l'éducation au Cameroun. Enfin, sur le plan social, le recours aux instituteurs vacataires a permis de réduire et de renforcer l'éducation dans les zones sous scolarisées et jusque-là marginalisées.

Toutefois, des défis majeurs à relever subsistent chez les enseignants dont entre autres : la rémunération, les conditions de travail, le statut social et juridique, la réduction des ratios maître/élèves et élèves/salles de classe, la dotation de l'ensemble des écoles en personnel enseignant en nombre suffisant et davantage qualifié (nous allons y revenir).

En définitive, l'évolution de la formation des enseignants au Cameroun obéit aux trois phases suivantes :

- **Avant l'adoption des PASE (1961-1985).** Il s'agit de la phase de la création de l'École Normale Supérieure (ÉNS) et des ÉNI-ÉNIA pour la formation de plusieurs cohortes de professeurs, d'instituteurs et d'instituteurs-adjoints.

C'est dire que le débat sur les professions de l'éducation et de la formation reste ouvert et des incertitudes demeurent : évolue-t-on vers plus de professionnalisation ou au contraire vers une prolétarianisation de plus en plus accrue ? (Bourdoncle, 1991, 1993, Perrenoud, 1994).

- **Pendant les PASE (1986-1996).** Il s'agit de la période de la fermeture des filières de sciences de l'éducation à l'ÉNS pour la formation des professeurs des Écoles Normales, laquelle intervient au même moment que la fermeture des ÉNI-ÉNIA dans l'ensemble du territoire pour la formation des instituteurs et instituteurs adjoints.

Ainsi, l'influence des institutions financières sur les politiques éducatives (formation et recrutement) au Cameroun semble avoir eu pour effet direct la pénurie d'enseignants formés et le recrutement des maîtres des parents et des contractuels surtout dans l'enseignement maternel et primaire.

- **Quelques années d'application réussie des PASE (1996-2004).** Il s'agit de la période de réouverture des ÉNIEG dans l'ensemble du territoire pour la formation des instituteurs qui correspond également à la réouverture des filières de sciences de l'éducation à l'ÉNS pour la formation des professeurs des Écoles Normales.

Quant à la formation continue, il faut observer qu'elle demeure une priorité des politiques éducatives à l'échelle nationale que locale (district, arrondissement, département et province). Ce type de formation reste difficile à qualifier dans la mesure où les objectifs diversifiés de cette dernière ne sont pas parfois bien définis et clairement planifiés.

Que ce soit au Cameroun ou en Guinée, on constate que la formation des enseignants a été au cœur des débats sur les politiques éducatives influencées en cela par les institutions financières internationales. Au moment des indépendances africaines, « *la plupart des pays disposaient d'un corps enseignant en majorité étranger et le passage à une école nationale nécessitait l'investissement d'importantes ressources pour la formation académique et pédagogique des enseignants* » (Longo, 1993, p.28). Bien que des efforts aient été déployés après les indépendances et dépendamment de chaque pays, certains facteurs à la fois internes et externes vont amener certains pays, y compris le Cameroun et la Guinée, à adopté des politiques de formation draconiennes qui auront des conséquences à la fois positives et surtout négatives. Le déficit de formation et de recrutement accusé lors de cette période de crise économique a affecté quantitativement et qualitativement les deux systèmes de formation des enseignants, bien que le cas guinéen présente des progrès remarquables. Il est clair que la formation des enseignants détermine à son tour la rémunération des enseignants.

5.3 Les effets perçus du PASE sur la rémunération des enseignants au Cameroun et en Guinée : une variable prédominante et importante des politiques éducatives

5.3.1 Problématique générale

Le salaire des enseignants est une préoccupation fondamentale des politiques éducatives. Dans la mesure où il constitue une part importante du budget dans tous les pays, la rémunération des enseignants est au cœur des débats et la fixation d'un niveau adéquat de salaire est par conséquent un élément crucial de toute politique éducative. On ne saurait donc nier l'impact de la rémunération des enseignants sur la couverture et la qualité de l'éducation selon Mingat (2002)

... le salaire des enseignants est important à considérer parce que son niveau contribue à créer un contexte qui influence les autres éléments caractéristiques du fonctionnement d'un système éducatif. Il en est ainsi parce que le niveau de rémunération (selon qu'il est bas ou haut) conduit les pays à faire des choix différents sur les autres paramètres structurels caractérisant la fourniture des services éducatifs et la combinaison des facteurs d'organisation scolaire (p.3).

Quoi qu'il en soit, on pourrait conclure avec Mingat que

... le niveau de salaire des enseignants doit être suffisamment élevé pour attirer et retenir les personnes qualifiées et motivées dont la profession a besoin, mais pas trop élevé non plus, pour éviter de pénaliser la couverture des systèmes et la qualité des services soit par des classes pléthoriques ou une insuffisance de ressources non salariales pour le financement des écoles (2002, p.6).

Cette formulation reste toutefois générale pour conduire à des recommandations concrètes, car pour évoluer dans cette direction, on pourrait examiner, d'une part, ce que l'analyse économique offre sur ce point, et d'autre part, l'expérience des pays africains au cours de la dernière décennie pour gérer les difficultés auxquelles ils ont dû faire face sur ce plan (Mingat, 2002). Sans entrer dans les détails, on constate que dans la plupart des pays en développement, la restriction budgétaire des dépenses publiques pour l'éducation a touché fondamentalement les salaires des enseignants qui ont vu leur pouvoir d'achat réduit (Longo, 1993, p.23). Pour examiner la question du salaire des enseignants du secteur public dans un pays donné et à un moment donné, Mingat (2002) nous propose une double perspective. La première perspective est nationale et vise au sens large à évaluer dans

quelle mesure la rémunération des enseignants s'éloigne, ou non, du salaire d'équilibre pour des individus ayant des qualifications plus ou moins comparables à celle des enseignants. La seconde perspective est comparative internationale et vise à évaluer dans quelle mesure le salaire des enseignants observé dans un pays se situe à un niveau comparable à celui observé dans les pays de la même région ou dans ceux ayant un niveau semblable de développement économique. Regardons d'abord la perspective comparative internationale pour ensuite analyser les deux cas considérés dans cette étude. Le tableau XXXII indique la valeur moyenne du salaire des enseignants du primaire (exprimés en unités de PIB par tête) dans les différentes régions du monde en développement.

Tableau XXXII : Salaire moyen des enseignants du primaire (unités de PIB par tête) par région du monde entre 1975 et 2000 (pays ayant un PIB par tête inférieur à 2000\$ US en 1993)

	1975	1985	1992	2000
Tous les pays dont le PIB par tête est inférieur à 2000\$ US	6,6	4,6	4,3	3,7
Afrique	8,6	6,3	6,0	4,4
Anglophone	4,4	3,5	3,6	4,2
Francophone	11,5	8,0	6,3	4,8
Sahel	17,6	11,8	8,2	6,4
Asie	3,7	2,7	2,5	2,9
Amérique latine	2,7	2,9	2,3	2,3
Moyen-Orient et Afrique du Nord	5,6	2,8	3,3	3,3

Source : Mingat et Suchaut, 2000 pour les années 1975 à 1992, et les estimations faites par la Banque Mondiale dans le contexte de la mesure du coût de la scolarisation universelle pour ce qui concerne l'année 2000.

Il se dégage globalement de ce tableau que la moyenne mondiale est en diminution constante au cours des 25 dernières années. Elle est passée de 6,6 fois le PIB par tête en 1975 à environ 3,7 fois le PIB par tête en 2000. Il existe également des différences notables entre les régions du monde.

En 1975, la valeur moyenne du salaire des enseignants du primaire dans le Sahel (17,6 fois le PIB par tête) était environ 6,5 fois plus élevée (en termes relatifs) que celle observée dans les pays d'Amérique Latine (2,7 fois le PIB par tête). En 1985, la valeur numérique du même ratio n'était que 4,1 pour continuer à diminuer et atteindre 3,6 en 1992 et 2,8 en 2000. En Afrique Subsaharienne, les pays francophones ont été caractérisés par des niveaux de salaires relativement plus élevés que leurs homologues anglophones. Toutefois, on observe une certaine convergence au fil du temps dans la mesure où les salaires des enseignants qui étaient en moyenne 2,6 fois plus élevés dans les pays francophones que dans les pays anglophones en 1975 n'était plus que 2,3 fois plus élevé en 1985, 1,75 en 1992 et seulement 1,14 en 2000.

Cette perspective de comparaison internationale du niveau de salaire des enseignants du primaire permet selon Mingat (2002) d'identifier aisément la position d'un pays particulier, d'où la nécessité d'articuler les deux perspectives nationale et comparative internationale. Comment se présente la situation des deux cas pris en considération dans cette étude ?

5.3.2 Cameroun

Comme noté plus haut, le **Cameroun** a été exposé à une grave crise macroéconomique au cours de cette dernière décennie dont les conséquences ont été manifestes aussi bien dans le secteur des finances publiques que celui de l'éducation. Dans le secteur de l'éducation, Mingat (2002) mentionne les faits suivants :

- Les dépenses publiques en éducation, qui représentaient 3,8% du PIB en 1991, ne représentaient plus que 1,5% du PIB en 1995. Suite à la dévaluation du FCFA, et aux mesures prises pour la dette du pays dans le cadre du Club de Paris et dans l'initiative PPTE (pays pauvres très endettés), la situation s'est progressivement améliorée au point où en 2000, les dépenses publiques en éducation représentaient environ 2,8% du PIB ;
- Les mesures drastiques ont été prises sur le plan de la rémunération des enseignants (des fonctionnaires en général) en 1993¹²³, avec une première baisse de 20% en janvier

¹²³ Pendant la même année de 1993, l'État n'a pas pu payer les salaires des fonctionnaires, y compris les enseignants pendant deux mois successivement (octobre et novembre) et a baissé drastiquement les salaires, ce qui le conduit à un cumul des arriérés de paiement de la dette extérieure de l'État vis-à-vis des bailleurs de fonds, comme des opérateurs économiques internes.

suivie d'une nouvelle réduction de 50% en septembre de la même année. Toutefois, l'État a augmenté les salaires des fonctionnaires de 30% au début de 1997.

Notons que les mesures prises pour juguler la crise ont eu également pour conséquence sur le plan éducatif, l'émergence des maîtres des parents et surtout des instituteurs vacataires dont la situation salariale est préoccupante¹²⁴. Depuis le lancement du recrutement des vacataires en 1996, on constate au fil du temps qu'ils sont devenus majoritaires dans certaines parties du pays, selon Étoundi¹²⁵. Si en 1996, le salaire de l'instituteur vacataire était de 40 000 FCFA, il est de 60 000 FCFA depuis la rentrée scolaire 1998-1999 (cf. l'instruction ministérielle N° 041 portant sur le recrutement des instituteurs vacataires et leur mode de rémunération, en annexe). Mais, des problèmes subsistent encore relativement à l'application rigoureuse des instructions et à la célérité dans le paiement des salaires au point où certains enseignants parlent de la « *clochardisation* » ou de la « *prolétarisation* » au sens marxiste du terme, de la condition enseignante au Cameroun. (cf. l'interview du Ministre de l'éducation en annexe).

C'est dire en somme avec Mingat (2002) que les contraintes budgétaires ont globalement eu un impact très négatif tant sur le financement que sur le fonctionnement du système éducatif camerounais. Ainsi, le taux brut de scolarisation primaire a baissé de 91% en 1990 à 74% en 1995, pour remonter seulement à 81% au cours de l'année 2000 sans pour autant retrouver son niveau de 1990. La solution de recrutement des instituteurs vacataires par le gouvernement a créé une autre façon de rémunérer les enseignants et le taux de salaire de ces derniers est largement inférieur à celui de leurs homologues fonctionnaires¹²⁶. Cette situation qui favorisait le recrutement sur une base contractuelle de quatre ans et n'offrait aucun avantage social amène Mingat (2002) à la conclusion selon laquelle le (trop) bas niveau de rémunération des vacataires ne permet pas de constituer un corps durable qui construit sa capacité professionnelle dans l'expérience du métier et contribue au faible

¹²⁴ Lire l'article de Leila Loupis, *Comblent un manque d'enseignants en période de crise économique*, UNESCO, Harare : http://www2.unesco.org/wef/fr-leadup/fr_rmeet_afric_cameroon.shtml

¹²⁵ Il s'agit de l'ancien ministre de l'éducation nationale, Charles Étoundi, qui avait accordé une interview à *Éducation 2000* portant sur les instituteurs vacataires. Lire l'entrevue en annexe.

¹²⁶ En 1999, les vacataires représentaient environ 25% du corps enseignant total du pays et leur rémunération annuelle (environ 534 000 FCFA, représentant environ 1,5 fois le PIB par tête du pays), alors que les enseignants fonctionnaires avaient en moyenne un salaire estimé à 1 534 000 FCFA (environ 4,1 fois le PIB par tête) (Mingat, 2002).

niveau de rétention des individus dans l'emploi et au taux de renouvellement très élevé des individus qui occupent ces emplois. Cette conclusion vaut-elle pour la Guinée ?

5.3.3 Guinée

L'éducation en **Guinée**, nous l'avons souligné plus haut, a toujours été en retard par rapport aux autres pays africains, et même par rapport aux autres pays de la région Ouest africaine. En 1990, le taux brut de scolarisation n'était que d'environ 30%. Le salaire moyen des enseignants du primaire était estimé représenter environ 9,5 fois le PIB par tête du pays, un des chiffres les plus élevés parmi les pays africains à cette époque. De 1990 à 2002, le contexte politique et le système éducatif ont évolué positivement, à telle enseigne que le taux brut de scolarisation était d'environ 60% en 2001 (Barakary et al., 2003). Devant les difficultés budgétaires pour payer les enseignants fonctionnaires, le gouvernement guinéen, comme d'ailleurs ceux des autres pays de la sous-région (Mali, Niger, Sénégal, Togo), avait conduit l'État à engager une politique de recrutement des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur travaillant principalement comme enseignants dans le secondaire et rémunérés à un niveau d'environ 30% plus bas que leurs homologues fonctionnaires. Depuis 1991, le nombre total d'enseignants suit toujours une tendance ascendante et c'est également à partir de cette période que l'État guinéen a introduit le recrutement à faible coût des volontaires, enseignants communautaires, et surtout des élèves-maîtres contractuels des ENI. Ces derniers étaient recrutés sur un contrat à durée limitée et payés sur un crédit alloué par les principaux bailleurs de fonds (Banque mondiale, FMI). Cette mesure nous amène à conclure que la Guinée a trouvé des moyens rationnels d'offrir un enseignement primaire et secondaire à une large proportion de sa population sans peser lourdement sur les finances publiques du pays. Par rapport à sa situation de départ, la situation guinéenne apparaît relativement positive et si ce pays est arrivé à de tels résultats sur le plan quantitatif dans l'enseignement primaire, la performance en termes qualitatifs est beaucoup plus modeste. Bien plus, le faible niveau de rémunération des enseignants influence significativement leur performance dans le processus d'enseignement/apprentissage. Il apparaît que cette faiblesse a des conséquences négatives sur le fonctionnement du système éducatif du pays dans la mesure où dans l'ensemble, ces enseignants exercent une activité seconde ou parallèle. C'est ce que Kaboré-Ouédraogo

(2003, p.237) appelle une *limbo-professionnalisation*¹²⁷, du fait que ces « *enseignants demeurent sur une ligne de touche, à la périphérie de la profession, donc, sur ses limbes* ».

Que ce soit au Cameroun ou en Guinée, il se dégage une forte crise des salaires des enseignants. Aussi, la position économique (après plus de 20 ans d'application des PASE) de l'enseignant du public en général et du vacataire en particulier, réduit son pouvoir d'achat et ne lui permet toujours pas fondamentalement de garantir à lui-même et à sa famille sa simple survie. Cette situation salariale confronte les enseignants à des choix difficiles : abandon de la profession ou recherche d'occupations complémentaires pour combler le budget familial. Bien que la rémunération ne soit pas la seule motivation pour l'enseignant, il s'avère pertinent de constater que lorsque « *ce salaire devient insuffisant, la qualité de son travail baisse, soit pour des raisons objectives (emploi du temps extra scolaire pour se livrer à une autre activité de travail) soit pour des raisons subjectives (perte de l'image sociale)* » (Longo, 1993, p.23).

Cette situation salariale considérée par les enseignants comme une variable prédominante dans les deux systèmes éducatifs, influence à son tour le statut et les conditions de travail de l'enseignant.

5.4 Les effets perçus du PASE sur le statut des enseignants

Constatons a priori que l'évolution du statut des enseignants, surtout en Afrique francophone (nous l'avons constaté avec Mingat dans l'analyse économique) semble similaire à celle du Québec où se dégage l'image globale de détérioration de la profession. Telle que décrit et vécu par les enseignants au Cameroun et en Guinée, l'évolution du statut s'identifierait à un certain discours nostalgique et conservateur véhiculé au Québec :

¹²⁷ Selon l'auteure, il est question ici des enseignants (du secondaire public du Burkina Faso) « *qui se laissent habiter par le découragement et misent sur les moyens de remplacement. Ils trouvent leurs efforts inopérants, s'essoufflent et lâchent prise par rapport à la profession. Ils s'orientent vers la recherche d'un mieux être professionnel, personnel et social, mais par des moyens différents. Un premier groupe, les adeptes de l'activisme professionnel jouent entre-eux : sur le terrain de la pratique, ils retombent dans les routines telles qu'ils les ont apprises, tout en menant des activités lucratives : cours de vacation, activités commerciales diverses afin d'assurer la sécurité économique et de préserver leur dignité 'd'être social.'* L'enseignement devient un simple gagne-pain, la pratique une simple agitation professionnelle. D'autres quittent le terrain de la pratique pour l'administration afin de mieux s'adonner aux activités parallèles. Il importe cependant de préciser qu'un grand nombre de ceux qui vont dans l'administration sont des victimes des conditions de travail qui ont rendu leur santé fragile. Ils se trouvent obligés de poursuivre le combat pour la survie en offrant d'autres services. Cette perspective conduit vers la dé-professionnalisation, dans le sens de dé-responsabilisation et de perte des acquis professionnels » Kaboré-Ouédraogo (2003, p.237).

Le discours enseignant sur l'évolution du statut de la profession s'apparente à celui qui est tenu sur la société : pour les enseignants, c'est la société qui accorde statut et considération aux enseignants ; plus précisément, ce sont les parents et le gouvernement qui en cette matière représentent la société. Le discours enseignant sur ce thème est en général construit de la manière suivante : l'enseignant se rappelle quel était autrefois le statut de la profession, cet autrefois renvoyant au début de sa carrière ou à l'époque où il était lui-même élève ; il le définit tel qu'il le perçoit actuellement ou depuis un certain temps, en général depuis le début des années quatre-vingt et surtout depuis l'affrontement de 1982 ; il se réfère à des éléments contextuels ou à des facteurs explicatifs et souligne parfois avec insistance les effets négatifs de cette évolution sur les enseignants et l'Éducation en général (Lessard, 1996, p.271).

Cette description semble importante et illustrative dans les deux cas pris en considération dans notre étude et va au-delà du discours enseignant (voir l'analyse des entrevues) pour s'étendre dans l'opinion publique en général. L'image qui se dégage en général est celle

... d'une profession qui connaît une chute sociale, dont les parts sur le marché social du prestige et de la considération sont nettement à la baisse, voire au plus bas. Il y aurait non seulement perte de statut, mais aussi critiques et jugements sévères (Lessard, 1996, p.271).

Cette situation de chute de prestige social est beaucoup plus décriée et moins appréciée par les enseignants camerounais que guinéens, comme en témoigne ce discours :

Devenir enseignant au Cameroun à l'heure actuelle est un signe de courage et de dévouement. Heureusement que nous avons vécu au moins la belle époque d'avant 1980 où les enseignants bénéficiaient encore de l'admiration de l'ensemble de notre société. Etre enseignant à l'époque était synonyme de respect et de considération sociale, ce qui permettait à ce dernier de faire son travail avec abnégation, dévouement, courage et confiance (C6).

Bien que les conditions de travail n'étaient pas aussi reluisantes à l'époque car, nous éprouvons (aujourd'hui) les mêmes difficultés peut-être différemment, nous bénéficions d'un environnement qui nous facilitait les choses venant aussi bien de l'État que de l'ensemble de la population qui vivait au rythme et au même diapason avec les enseignants, l'école et les parents. Tous les acteurs sociaux nous facilitaient les choses en créant un environnement sain et propice pour le maître, le professeur et les élèves. Mais, Hélas ! Ces conditions se sont détériorées au fur et à mesure et nous nous trouvons presque abandonnés à nous mêmes.... (G4).

Au-delà de ce discours conservateur et nostalgique des enseignants dans les deux pays (nouveaux comme anciens dans le métier), se cache quelques avancées significatives à la lumière des faits. Au Cameroun par exemple, nous pouvons noter :

- La signature du décret portant statut particulier du corps des fonctionnaires de l'éducation nationale du 23 avril 1996 (voir annexe I) ;
- L'intégration dans la fonction publique de quelque 3000 instituteurs vacataires comme fonctionnaires de catégorie B en 2000/2001 (voir annexe I) ;
- La signature du décret portant statut particulier des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale le 5 décembre 2000 (voir annexe I) ;

Si en Guinée les enseignants n'ont pas subi de baisses de salaire comme au Cameroun (trois fois), ce qui pouvait hypothéquer leur prestige social et leur prestation professionnelle, ils ont néanmoins connu des périodes de revendications syndicales qui vont influencer le gouvernement à signer certains décrets améliorant leurs conditions. En Guinée comme au Cameroun, l'âge de la retraite pour les enseignants a été fixé à 60 ans, contrairement aux autres corps de l'État qui y ont accès à 55 ans.

Toutefois, le maître est officiellement crédité du titre de contractuel en Guinée et ne saurait jouir du statut de fonctionnaire au terme de sa formation selon le programme de 1997. Rappelons que dans le cadre des ajustements structurels, le FMI et de la Banque mondiale conditionnaient leurs aides au gel de recrutement dans la fonction publique.

En somme, les enseignants du Cameroun et de la Guinée (du moins de ce qui ressort des entrevues réalisées) se retrouveraient facilement dans ce discours nostalgique du passé qui ressemble étrangement à ce qu'analyse Lessard (1996) dans le contexte québécois :

S'il n'est pas des plus positifs, le discours enseignant peut être malgré tout qualifié de conservateur : il y a des choses auxquelles les enseignants tiennent. En effet, tout se passe comme s'il y avait certains acquis qu'il importerait de conserver, même si certains de ces acquis ont des effets pervers. Ainsi, l'évolution de la pédagogie et de la place des jeunes à l'école, les conditions d'emploi et de travail identiques pour les hommes et femmes, la règle de l'ancienneté dans la définition de la tâche, une certaine objectivation de celle-ci à travers le « minutage » ainsi que le syndicalisme sont des exemples de choses auxquelles les enseignants, malgré tout, tiennent beaucoup (1996, p.285).

Toutefois, même si quelques progrès remarquables ont été observés récemment dans les deux pays, des défis majeurs demandent à être relevés dans l'avenir afin de rehausser le statut juridique et social de l'enseignant. Ces défis concernent également les conditions matérielles et humaines du travail.

5.5 Les effets perçus du PASE sur les conditions matérielles et humaines du travail des enseignants au Cameroun et en Guinée

Dans tous les pays, quel que soit le niveau de développement, les conditions de travail des enseignants de même que leurs salaires constituent une part très importante du budget public consacré à l'éducation. Dans le contexte des pays en développement, l'impact des conditions de travail des enseignants sur la couverture et la qualité de l'éducation est incontestable aussi bien dans les faits que dans le vécu des enseignants tels qu'il s'exprime dans les discours (entrevues).

Comme nous avons souligné dans la revue de la littérature à travers l'analyse de Longo (1993), la rentabilité du travail des enseignants à travers le PASE passe par l'augmentation du nombre d'élèves par classe et par l'augmentation du temps de travail.

Dans cette perspective, trois périodes importantes nous permettent d'analyser et d'interpréter le contexte Guinéen avant, pendant et après l'application des PASE I et PASE II.

En Guinée, le ratio élève/maîtres dans l'enseignement primaire qui était de 36 en 1985 est passé à 39 en 1988. Il varie de 32 à 38 dans l'enseignement privé alors que dans les écoles publiques, il est de 50 et plus comme indiqué dans les tableaux XXXIII et XXXIV.

Tableau XXXIII : Types d'écoles, effectifs enseignants, ratios maître/élèves en Guinée

Type d'école	Effectif des enseignants	Effectifs des élèves	Ratio maître/élèves
Public laïc	11874	593432	50
Public franco arabe	530	26493	50
Privé catholique	141	4530	32
Privé protestant	48	1664	35
Privé laïc	2144	70237	33
Privé franco arabe	702	26435	38
Privé Madersa	73	3770	52
Total	15512	726561	47

Source : Annuaire Statistique SSP 1998–1999 MEPU

Tableau XXXIV : Projection des besoins en maîtres

Année	Nombre de salles de classes	Ratio maître/élèves	Effectifs élèves	Effectifs maîtres	Ratio classe/maître
1999	16 510	47	726 561	15 512	2
2000	17 280	43	796 003	18 512	1
2001	19038	43	875 868	20 369	1
2002	20 876	43	959 324	22 310	1
2003	22 795	43	1 046 504	24 337	1
2004	24 800	43	1 137 543	24 203	1
2005	26 893	43	1 232 584	26 225	1

Source : Annuaire Statistique SSP–MEPU et Academy for Educational Development (AED)

On constate que les ratios maître/élèves et classe/maître n'ont pas évolué et n'évolueront pas d'ici un an et le besoin en maîtres continuera donc d'être un frein à l'expansion aussi bien de l'école primaire que de l'enseignement secondaire en Guinée. Au secondaire, les ratios élèves/classe et élèves/enseignants étaient estimés respectivement à 50 et 36 en 1999-

2000. Toutefois, il est facile de trouver des groupes pédagogiques de plus de 100 élèves dans les collèges et lycées de Conakry (Conférence Internationale de l'Éducation, 2001, p. 27). Pour résoudre les problèmes d'effectifs complexes (pléthoriques en ville et réduits en campagne), la Guinée, comme d'ailleurs la plupart des pays africains, a adopté la politique respectivement de double vacation et des classes multigrades. Les classes à double vacation sont moins nombreuses à Labé et à Manou et très nombreuses à Conakry et à Kindia qui sont les principales villes. Les classes multigrades sont par contre nombreuses à Kindia, Kankan et Faranah telles que l'indique le tableau XXXV.

Tableau XXXV : Situation des classes multigrades et classes à double vacation en Guinée

Préfecture	Classes à double vacation			Classes multigrades		
	Écoles	Salles	Élèves	Écoles	Salles	Élèves
Conakry	93	484	64159	35	101	2305
Faranah	32	102	9768	135	198	6228
Kankan	53	151	16315	145	217	7265
Kindia	77	238	21019	130	230	8750
Labé	23	51	4037	107	127	4714
Manou	41	66	4143	70	95	3331
N'zérékoré	39	110	11382	71	97	3461
Total	358	1202	130818	693	1065	36054

Source : Annuaire Statistique SSP-MEPU

Cette politique appliquée dans plusieurs écoles guinéennes a des conséquences parfois négatives sur la qualité de l'éducation, d'autant plus qu'il n'y a pas de formation préalable pour les enseignants. Dans le même sens, les ÉNI et d'autres écoles de formation n'ont intégré que récemment la gestion de la pédagogie des groupes complexes dans leur enseignement comme cela se passe au Cameroun. Cette pédagogie exige plus de la part de l'enseignant dans l'organisation spatiale et temporelle. En plus d'organiser son espace classe (classe à sections ou à niveaux), l'enseignant doit, s'il veut offrir le minimum de cours exigé, augmenter le nombre d'heures de travail dans la préparation et la présentation

des leçons. Il est obligé de travailler à plein temps et ses activités hebdomadaires se réduisent fondamentalement à son travail professionnel. C'est dire en somme que la réalité des classes multigrades (écoles rurales) et double vacation (écoles urbaines) en Guinée complexifie davantage les conditions de travail des enseignants qui au départ ne sont déjà pas formés pour affronter les problèmes inhérents à cette forme de pédagogie. Aussi, une forte demande d'éducation crée plusieurs scénarios :

- Les écoles pourvues en maîtres et en élèves où on retrouve le plus souvent des effectifs pléthoriques atteignant parfois un ratio classe/élèves de plus de 100 (Conakry) ;
- Les classes multigrades où la situation est similaire à la première, c'est-à-dire qu'il existe des maîtres et des élèves. Par contre l'effectif des élèves est généralement très faible pour constituer une classe isolément, soit en moyenne 23 élèves par classe tandis que le ratio national en Guinée est de 34. Les classes multigrades sont ainsi instituées pour maximiser les ressources humaines (maîtres, élèves), matérielles et financières (salles de classe). Cette situation permet de regrouper les élèves de différents niveaux (I, II, ou III) dans la même classe et enseignés par le même maître. Concrètement, un maître par exemple peut enseigner aux élèves de niveau I (Sil et Cours préparatoire) et de niveau II (Cours élémentaire un et cours élémentaire 2) dans une même classe. On comprend donc qu'une telle classe exige plus de l'enseignant dans l'organisation de son espace classe et dans la préparation et présentation de ses leçons au quotidien ;

Il n'est clair que la forte hausse de la demande en éducation a entraîné un déséquilibre entre l'offre et la demande d'éducation en termes de salles de classes, d'écoles, de maîtres et d'élèves ; ce qui, dans ce contexte, rend les conditions de travail de l'enseignant difficile. D'aucuns parleront de « *prolétarianisation* » ou « *clochardisation* » de la profession enseignante.

Concernant le matériel pédagogique, le manuel scolaire a été l'un des facteurs importants du PASE II qui visait l'amélioration de la qualité d'éducation en Guinée. Le ratio livres/élèves dans les écoles primaires étaient de 1/7 (toutes disciplines confondues) au moment du lancement du PASE I en 1990. Avec l'appui des bailleurs de fonds impliqués dans le PASE, la Guinée est parvenue à combler ce grand vide grâce au projet de

conception de manuels conduits par l'INRAP¹²⁸. Il importe de noter que l'état de cette production locale a bénéficié particulièrement de l'appui des fonds de la Coopération Française, de l'USAID, de la Banque mondiale et de la Banque Africaine de Développement (BAD). Le tableau XXXVI indique l'appui de la BM de 1998 à 2000.

Tableau XXXVI : Financement de manuels par la Banque mondiale, de 1998 à l'an 2000 dans l'enseignement de base

N°	Discipline du manuel	Quantité	Production
1	Calcul première année + guide	247 927	Locale
2	Calcul deuxième année + guide	142 746	Locale
3	Calcul troisième année + guide	120 238	Locale
4	Calcul quatrième année + guide	96 191	Locale
5	Calcul cinquième année + guide	94 412	Locale
6	Calcul sixième année + guide	85 829	Locale
7	Exercices sensoriels 1 ^{ère} /2 ^{ème} année + guide	390 673	Locale
8	Français première année + guide	247 927	Locale
9	Langage lecture deuxième année + guide	142 746	Locale
10	Français troisième année + guide	120 238	Locale
11	Français quatrième année + guide	96 191	Locale
12	Français cinquième année + guide	94 412	Locale
13	Français sixième année + guide	85 829	Locale
14	Sciences de l'observation 3 ^{ème} année + guide	120 238	Locale
15	Sciences de l'observation 4 ^{ème} année + guide	96 191	Locale
16	Sciences de l'observation 5 ^{ème} année + guide	94 412	Locale
17	Sciences de l'observation 6 ^{ème} année + guide	85 829	Locale
Total		2 362 029	Locale

Source : Diagnostic limite du secteur de l'éducation guinéenne, AED, 1999

¹²⁸ Sur cette question, voir l'étude de Denis Lacasse et autres (1998)-*Analyse de la distribution et de la gestion des manuels scolaires en République de Guinée*. USAID-Academy for Educational Development.

Bien que cette initiative ait permis de produire le matériel d'enseignement en Guinée, il n'en demeure pas moins que cette expérience n'a pas pu permettre d'atteindre les résultats de qualité et d'équité définis par le Gouvernement. Étant donné que les livres étaient mis en vente, le prix exigé a réduit le nombre de ceux qui l'achetèrent et des pertes en manuels et argents furent enregistrées. Étant donné que la gestion du processus d'impression était monopolisée par une poignée d'éditeurs, les manuels scolaires avaient de fortes chances de se retrouver chez les revendeurs ambulants à des prix concurrentiels. Il apparaît que cette situation ne pouvait que compliquer les conditions de travail aussi bien des enseignants que des enseignés. Une telle situation influence négativement donc le processus d'enseignement et apprentissage.

Par ailleurs, les bibliothèques presque inexistantes sinon largement insuffisantes et inadéquates rendent la préparation et la présentation des cours dans le primaire et dans le secondaire difficiles. L'enseignant, dans ce contexte, se contente davantage de reprendre les mêmes cours du passé sans les renouveler. Le manuel scolaire (guide du maître) devient donc sa seule source de références regroupant une somme officielle de la connaissance. Il apparaît clairement que la rareté des bibliothèques, voire l'inexistence du matériel didactique, a des impacts négatifs dans la préparation et la présentation des cours ; ce qui rend encore plus délicat le travail de l'enseignant qui n'a pour seule référence que les livres inscrits au programme et disponibles sur le marché.

En somme, les PASE en Guinée ont permis de réduire certains problèmes majeurs liés aux conditions de travail des enseignants dans le système éducatif sans pour autant les éliminer. La forte massification scolaire complexifie davantage la tâche de ces derniers qui doivent faire face aux groupes complexes et adapter leur enseignement en fonction de cette réalité. Le Cameroun est-il confronté à la même réalité ?

Le contexte Camerounais semble similaire à celui de la Guinée dans la mesure où son système éducatif a connu aussi une très forte massification dans le secteur de l'éducation avec l'adoption récemment de la loi portant sur la gratuité de l'école dans l'enseignement primaire. Déjà on observait dans certaines grandes métropoles (Yaoundé, Douala, Bafoussam) un fort taux d'élèves aussi bien à l'école primaire que dans l'enseignement secondaire où l'on pouvait constater des effectifs de plus de 100, voire 150 élèves et plus, dans une salle de classe (Yakouba et al., 1999, p.11). Les effectifs pléthoriques qu'on

observe dans ces grandes villes sont en partie liés à la pénurie dramatique d'enseignants consécutivement au gel de recrutement de personnel enseignant et à la fermeture des ÉNI, ÉNIA, ÉNIAET et de certaines filières en sciences de l'éducation à l'École Normale Supérieure.

Cette situation, comme nous l'avons noté plus haut dans le cas de la Guinée, constitue une énorme charge pour le maître qui connaît lui aussi des conditions de travail souvent précaires (absence de matériel didactique). On constate également que les structures mises en place par l'État sont dépassées et malgré les instructions officielles du ministère de l'éducation nationale visant à réduire les effectifs pléthoriques dans les classes,

Un tour dans nos écoles nous fait vivre une autre réalité. Des enfants assis à même le sol, en raison du trop plein des classes. Les tables bancs fabriquées pour deux élèves sont généralement occupées par trois, quatre ou même cinq élèves avec tout ce que cela comporte sur le plan de la discipline en classe, et surtout de la qualité de travail. Les enseignants dans leur souci d'assumer au mieux leurs responsabilités se fatiguent très rapidement dans ces conditions de travail. On constate également que les structures scolaires mises en place dans les plans d'urbanisme sont très vite dépassées (Yakouba et al., 1999, p.11).

C'est pour faire face à cette forte demande d'éducation que le gouvernement camerounais a été l'un des premiers pays à expérimenter la pratique de la *pédagogie des grands groupes*. En organisant le travail en petits groupes, la prise de parole est aisée et la participation des élèves active. L'esprit de solidarité et d'entraide se développe chez les élèves au détriment de l'individualisme et l'esprit de compétition est sain. Cette forme de pédagogie qui met l'accent sur le travail en équipe à l'avantage de dédramatiser la situation des classes à effectifs pléthoriques. Toutefois, cette pratique qui a été adoptée à partir de 1992 dans certains établissements camerounais ne pouvait qu'influencer l'organisation de l'espace classe et l'emploi du temps chez l'enseignant. Il s'agit là d'une exigence à plus d'initiatives et de créativité qui complexifie la préparation et la présentation des cours. En plus de ces difficultés soulevées, il faut ajouter la correction des différentes évaluations¹²⁹.

¹²⁹ Cette pédagogie préconise une forme d'évaluation qui permet d'alléger la tâche de l'enseignant par l'implication des élèves eux-mêmes. Mais une telle pratique a montré ses limites dans un système où l'objectif visé est la qualité de l'éducation.

Par ailleurs, le Cameroun a fait face aux mêmes problèmes que la Guinée ; ce qui l'a amené à adopter la pédagogie des groupes complexes en fonction de la réalité des écoles, des établissements, des zones (rurales, urbaines), et des effectifs disponibles des élèves et des enseignants : les écoles à effectifs pléthoriques atteignant parfois un ratio classe/élèves de plus de 100, voire 150 (Yaoundé, Douala, Bafoussam, Bamenda) ; et les écoles à classes multigrades surtout dans les zones fortement enclavées à l'Est, au Sud et à l'Extrême-Nord du Cameroun. Cette situation illustrée dans le tableau XXXVII, ne facilite pas les conditions de travail de l'enseignant telles que décrites plus haut dans le contexte guinéen.

Tableau XXXVII : Évolution des effectifs dans l'enseignement primaire de 1990 à 1999

Années	Effectifs des		Ratio Maître/élèves
	Maîtres	Élèves	
1990	26 500	1 417 745	1/53
1991	27 008	1 488 632	1/55
1992	26 775	1 563 063	1/58
1993	26 410	1 641 216	1/62
1994	25 955	1 723 277	1/66
1995	25 433	1 809 441	1/71
1996	23 933	1 899 913	1/76
1997	21 233	1 994 908	1/80
1998	17 433	2 094 653	1/82
1999	14 233	2 199 385	1/84

Source : Statistique Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'Enseignement Primaire, Maternel et Normal.

Il se dégage de ce tableau XXXVII, une augmentation de plus en croissante de la taille des effectifs dans les salles de classes, ce qui suppose une pénurie en personnel enseignant. On est passé d'un ratio d'un maître pour 53 élèves en 1990 pour un ratio d'un maître pour 84 élèves en 1999, d'où la nécessité de formation d'enseignants à travers la réouverture des ENIEG (à partir de 1996) et surtout, l'expérimentation d'un nouveau modèle de gestion de

classes à effectifs pléthoriques. La conséquence logique a été l'augmentation de la charge de l'enseignant.

En outre, les politiques de subvention du matériel didactique mise en place par l'État et bénéficiant de l'appui des bailleurs de fonds n'ont pas permis d'atteindre les résultats escomptés. Non seulement les livres coûtent de plus en plus chers aussi bien pour les élèves que pour les enseignants, mais aussi ils varient en contenu selon les vœux des principaux éditeurs à la fois nationaux et internationaux. L'enseignant, dans pareil contexte, ne peut qu'offrir un enseignement à l'image de son matériel didactique qui se réduit au primaire au guide du maître, et dans l'enseignement secondaire, aux livres prescrits par le programme. L'enseignant, tout en se livrant malgré lui à une forme d'économie involontaire du savoir parce que son pouvoir d'achat ne lui permet pas d'acheter les nouveaux livres pour renouveler ses connaissances n'a d'autres choix que faire la routine en classe. Les bibliothèques, presque dépassées lorsqu'elles existent, n'offrent pas non plus d'alternatives à l'enseignant. On ne s'étonnera pas donc que l'enseignement soit parfois de piètre qualité compte tenu des conditions de plus en plus difficiles de travail de l'enseignant. Cette situation centralisatrice et normalisatrice de l'État et des bailleurs de fonds qui contrôlent et définissent non seulement le fonctionnement des systèmes éducatifs, mais aussi la condition enseignante, pose fondamentalement un problème dans le contexte camerounais et guinéen : l'enseignant est-il un technicien, un exécutant, un artisan ou un professionnel ? Cette question devrait être éclaircie. Et nous pensons que l'influence des PASE dans les deux pays s'apparente beaucoup plus à une forme de prolétarianisation qu'à la professionnalisation de l'enseignement, bien qu'il soit difficile d'établir une relation de causalité très claire entre les différentes variables prises en considération. Quelle que soit la réponse qu'on puisse avancer, il apparaît clairement que le Cameroun et la Guinée ont été influencés par les différents bailleurs de fonds dans la définition de leur politique d'éducation. Et c'est grâce à la fois et en même temps aux aides bilatérales, multilatérales, internationales et aux ONG que ces deux pays ont pu résoudre certains de leurs problèmes éducatifs sans pour autant les éradiquer totalement. L'enseignant qui est l'un des acteurs incontestables et incontournables de tout système éducatif a été dans les deux cas pris en considération, celui qui aura reçu et continue à recevoir des coups : coupures de salaire, mauvaise qualité de la formation initiale et continue, perte d'identité, chute de son statut social et juridique, et mauvaises conditions matérielles et humaines de travail.

Conclusion

Quelques conclusions émergent de cette analyse qui trouve un certain lien avec d'autres types d'analyse comme celle de Longo (1993) et de l'OIT (1997) sur l'effet des PAS sur la condition enseignante. Il y a lieu de souligner le fait que dans les discours et dans les faits réels vécus par les enseignants, il y a une certaine convergence qui se dégage lorsqu'on passe en revue les différentes variables dépendantes prises en considération dans cette recherche.

En effet, la période d'avant les PASE en Guinée a été marquée par une crise dans le secteur de l'éducation constatée par les différents acteurs nationaux et internationaux. Comme nous noté plus haut, la Guinée, marginalisée sur le plan international à cause de ses choix politiques et économiques se trouvait dans une impasse qui l'a obligée à changer de cap après la mort de son premier président Ahmed Sékou Touré. Le système éducatif n'est pas resté en marge de cette politique d'ensemble. Bien que la perception de l'enseignant à cette époque méritait l'attention de tous les acteurs sociaux, sa condition va se dégrader au fil du temps suite aux contraintes qu'imposaient l'environnement politique, économique et social à la fois interne (Guinée) et externe (international). La Deuxième République va changer d'orientation à partir des années 85. Et la période allant de 1984 à 1990 a été essentiellement une phase de diagnostic, d'expérimentation, de recherche et de développement de meilleures politiques éducatives sur le plan quantitatif, de reconversion des programmes à différents niveaux et enfin de recyclage et de perfectionnement des enseignants. Cette période caractérisée par un changement « brusque » de politique publique et éducative et parfois décriée par certains observateurs (on le constate dans les entrevues) a toutefois permis matériellement de réaliser un certain nombre de choses : rénovations, construction et équipement d'écoles professionnelles, construction de 500 classes dans la capitale Conakry et dans d'autres région du pays, acquisition et distribution aux écoles de fournitures scolaires, des livres et manuels scolaires.

Cette période est donc celle d'ouverture sur le plan international et surtout d'adoption du PASE I avec les bailleurs de fonds. Bien que décriée par l'opinion nationale¹³⁰, le PASE I a permis à la Guinée de faire certaines réalisations matérielles, de valoriser les ressources

¹³⁰ Certains observateurs et acteurs politiques guinéens et surtout camerounais pensent qu'il n'y a pas eu de phase transitoire dans l'application des PASE et ils estiment par conséquent qu'on aurait pu procéder de façon progressive et non brusque comme ça été le cas.

humaines et de permettre la formation initiale et continue du personnel enseignant. Cette phase sera poursuivie et renforcée dans le PASE II.

La période allant de 1990 à 2000 obéit à la *Déclaration de Politique Éducative* adoptée le 19 septembre 1989 dont les objectifs concernant l'éducation et la formation étaient les suivants : amélioration de la qualité du système éducatif, augmentation du budget consacré à l'éducation, expansion de l'enseignement primaire, élimination des disparités entre les filles et les hommes d'une part, et d'autres part, entre les villes et les campagnes. Cette période qui marque l'adoption du PASE II et la réalisation de plusieurs projets a été durement vécue par les enseignants. Bien que l'âge de sa retraite soit à 60 ans et malgré la relative augmentation de son salaire, le statut juridique et social de l'enseignant reste toujours précaire en Guinée. En outre, la formation initiale et continue et les conditions de travail des enseignants demeurent toujours des défis majeurs à relever par le système éducatif.

En définitive, l'adoption des PASE I et PASE II, bien que perçue et vécue difficilement par les acteurs, semble avoir permis à la Guinée de réaliser d'importants progrès, du moins dans le secteur de l'éducation. Toutefois, il nous paraît difficile d'établir ou d'affirmer avec certitude que seuls le FMI et la Banque mondiale ont été les seuls acteurs déterminants impliqués bien que leur influence soit considérable dans tous les pays en développement. Il nous semble évident que les progrès observés dans le système éducatif guinéen est le fruit de la conjugaison des aides bilatérales, multilatérales et internationales. La situation guinéenne est-elle comparable à celle du Cameroun ? Sur certains points non. Comme nous avons constaté dans le cadre contextuel et analytique, le Cameroun est un pays qui a ses particularités qui lui valent l'appellation d'*Afrique en miniature*. Bien qu'il existe certaines similarités¹³¹ dans les choix de politiques publiques et éducatives entre les deux pays, le Cameroun a une trajectoire relativement différente par rapport aux différentes variables dépendantes prises en considération dans cette étude, comme la formation initiale et continue, et la rémunération.

¹³¹ Certaines convergences sont à noter dans les deux cas concernant le statut social et juridique et les conditions de travail de l'enseignant. Par ailleurs, le cas camerounais a parmi aux autres pays d'Afrique, y compris la Guinée, d'expérimenter la pédagogie des groupes complexes.

Si en Guinée il y a eu une prise de conscience interne de la nécessité de réformes éducatives, il faudra attendre les États Généraux de l'Éducation de 1995 au Cameroun pour évaluer concrètement la situation de l'enseignement. Cette prise de conscience collective en Guinée a été déterminante dans les choix politiques et a permis une certaine réceptivité des réformes tant sur le plan interne qu'externe (bailleurs de fonds). Au Cameroun par contre, il faut mentionner le fait que la situation du pays, du moins sur le plan éducatif (de 1960 à 1990), réconfortait les acteurs sociaux et politiques dans leur position de leader d'Afrique centrale; ce qui fait que l'opinion nationale était partagée et surtout moins réceptive aux politiques de réformes proposées par les bailleurs de fonds. C'est dire par ailleurs que dans les discours et dans les faits, il semble se dégager une influence à la fois négative et positive des principaux bailleurs de fonds dans la définition des politiques éducatives en général et la condition enseignante en particulier. Il s'agit d'une influence difficile à quantifier et à qualifier, ce d'autant qu'elle implique plusieurs acteurs internes et partenaires sociaux à la fois national, régional et international. Bien que la Banque Mondiale et le FMI soient les principaux bailleurs de fonds, il n'en demeure pas moins que le Cameroun et la Guinée aient pu bénéficier des aides non négligeables de façon bilatérales, multilatérales et internationales. Ce schéma résume nos propos.

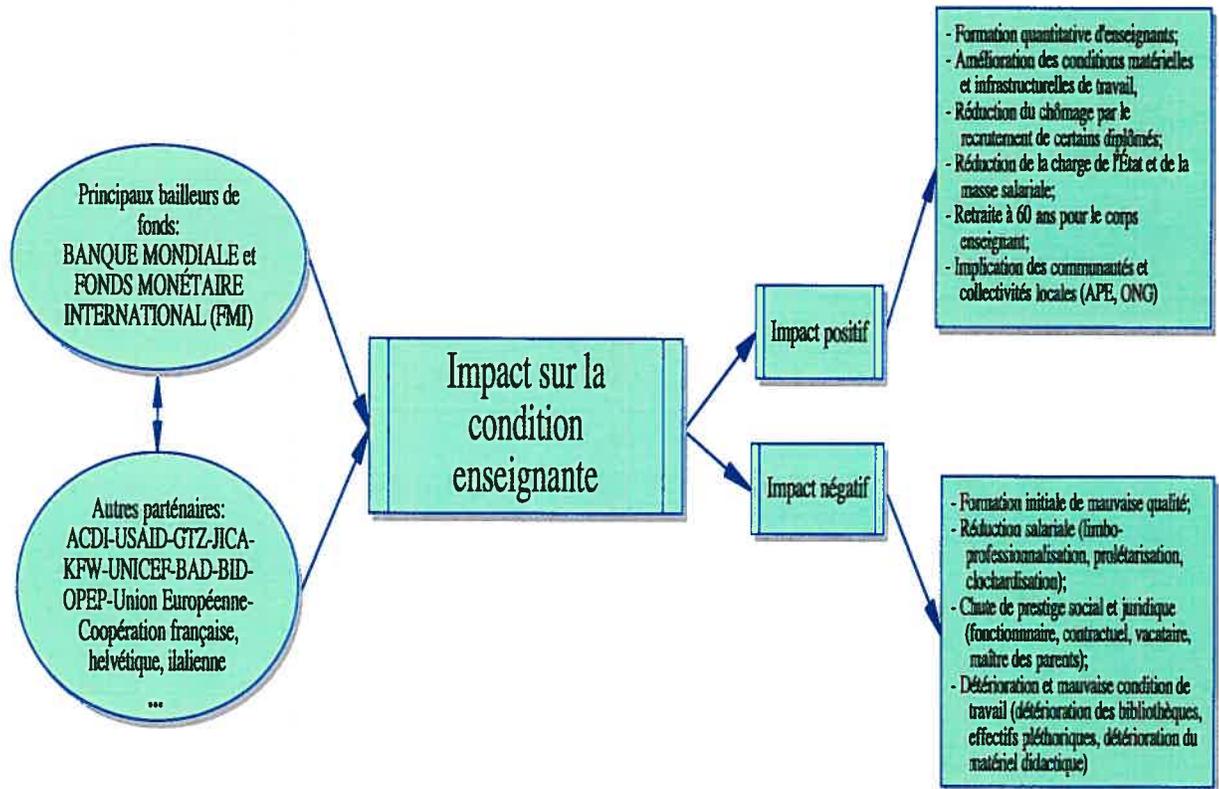


Figure 6 : Impact des principaux bailleurs de fonds et autres partenaires sur la condition enseignante

Conclusion générale

Parvenu au terme de cette recherche qui a examiné l'impact des Programmes d'Ajustement Structurel (PAS) sur la formation, la rémunération, le statut et les conditions de travail des enseignants dans les pays en développement, revoyons brièvement le cheminement que nous avons suivi.

Dans une première partie servant d'introduction, nous avons présenté le contexte et la problématique éducative africaine. Ainsi, nous avons abordé les grandes thématiques qui se dégagent de l'analyse comparative des politiques, des discours et des recherches évaluatives existantes en matière d'éducation en Afrique Subsaharienne. En nous appuyant sur les documents, les rapports et les études effectuées, nous avons fixé comme point de départ le thème ambiant hérité de la conférence de Jomtien, à savoir l'éducation pour tous (EPT), et nous avons poursuivi cette réflexion en mettant en lumière d'autres thèmes importants : l'éducation de la frange féminine, la problématique de la qualité et de la quantité de l'éducation en Afrique, les politiques de décentralisation et de privatisation de l'éducation au sein des pays en développement. Cette démarche nous a permis à la fois de définir le concept de crise de manière générale, mais aussi de comprendre et de situer le contexte des deux pays pris en considération dans cette recherche, c'est-à-dire le Cameroun et la Guinée.

Dans une deuxième partie, nous avons défini les principaux concepts de la recherche elle-même. Ainsi, la polysémie des concepts de mondialisation, de professionnalisation et de prolétarisation du travail enseignant, nous a amené à tenter de leur donner un sens précis dans cette étude. Nous avons donc défini et précisé tour à tour le sens que nous donnions aux concepts suivants : la mondialisation, la professionnalisation, la prolétarisation et la condition enseignante. L'approche sur la mondialisation nous a permis non seulement de faire une typologie, mais aussi et surtout, de définir deux concepts clés de cette recherche, à savoir les Programmes d'Ajustement Structurel (PAS) et les Programmes d'Ajustement du

Secteur de l'Éducation (PASE). De plus, nous avons constaté de manière générale que les économies des Pays en Développement (PED) et particulièrement celles des pays subsahariens, ont été traversées par plusieurs types de politiques économiques, dont la mise en œuvre conditionnait les concours financiers obtenus dans le cadre des accords conclus avec les institutions de Bretton Woods. Ainsi, le premier type de politiques renvoyait au rétablissement des grands équilibres et à la réforme des structures de l'économie (au début des années 1980), le deuxième à la dimension sociale de l'ajustement (DSA) ou à l'ajustement à visage humain (1987-1994), le troisième à l'ajustement institutionnel et/ou à la bonne gouvernance (1990-2000), et enfin le quatrième type correspondait à un modèle hybride avec l'exemple argentin.

C'est à partir de la définition de ces concepts que nous avons posé la question de recherche qui était celle de décrire l'impact des Programmes d'Ajustement du secteur de l'éducation (PASE) sur la formation, la rémunération, le statut et les conditions de travail des enseignants au Cameroun et en Guinée.

Pour répondre à cette préoccupation, nous avons proposé une revue de la littérature privilégiant une approche dialectique des effets fastes et néfastes de la mondialisation économique. Nous avons constaté à partir de là qu'il existe une abondante littérature sur l'impact négatif des PAS sur la condition enseignante. Cette revue de la littérature nous a permis de formuler l'hypothèse générale selon laquelle, indépendamment des phénomènes internes liés aux politiques (publique et éducative) et à l'explosion démographique observée dans les deux pays, les programmes d'ajustement structurel ont eu un impact considérable sur la condition enseignante. Et les effets de ces programmes sur la condition enseignante s'observent après l'application de ces politiques dans les PED et sont diversement vécus selon les pays. Ensuite, nous avons formulé quatre hypothèses de recherche dont la variable indépendante était les Programmes d'Ajustement du Secteur de l'Éducation (PASE) et les variables indépendantes : la formation initiale et continue, la rémunération des enseignants, l'insertion professionnelle et le statut des enseignants et les conditions humaines et matérielles de travail des enseignants.

Dans cette recherche, nous étudions l'influence des politiques des institutions financières internationales (FMI-BM) sur les politiques éducatives nationales (PEN) des pays africains en développement, à travers une étude des cas du Cameroun et de la Guinée. Les

programmes d'ajustement structurel en général et les programmes d'ajustement du secteur de l'éducation nous ont donc semblé être un élément incontournable pour mieux comprendre les changements survenus dans les deux systèmes éducatifs et dans la condition enseignante en particulier. Notre étude avait donc plusieurs objectifs : d'abord montrer à quel point les PASE ont influencé et influencent encore positivement et négativement les conditions du travail des enseignants du primaire et du secondaire ; ensuite poser l'un des problèmes récurrents dans les systèmes éducatifs des pays en développement à savoir celui de la condition enseignante, étant donné que ces enseignants traversent une crise sans précédent (d'aucuns parlent de prolétarisation). Il nous paraissait important de chercher à comprendre l'origine de leur malaise. Il s'agissait enfin, non pas de trouver des solutions toutes faites au problème soulevé dans cette recherche, mais d'attirer au moins l'attention des différents acteurs qui interviennent dans le développement des PED sur les conséquences positives ou négatives des politiques initiées et adoptées par les instances financières internationales.

Une telle étude présente un intérêt pour les acteurs qui interviennent dans la définition des politiques publiques et des politiques éducatives tant sur le plan national, régional qu'international : éducateurs (enseignants, directeurs d'établissement, responsables de ministère), politiciens et autres chercheurs qui s'intéressent à la question). Après avoir présenté les objectifs et l'intérêt de cette recherche, il était important pour nous de justifier le choix de ce thème et des cas étudiés.

Au-delà de la dimension critique et des insuffisances méthodologiques des documents disponibles sur l'Afrique subsaharienne, outre les difficultés propres à toute comparaison, le Cameroun et la Guinée présentaient des critères pertinents à la fois de convergence et de divergences qui ont présidé à leur choix. Ainsi, nous avons mentionné des aspects avantageux et désavantageux de la méthode comparative en général et celles des deux pays en particulier.

Dans la troisième partie, nous avons répondu à la question suivante : comment avons-nous procédé pour répondre à la question de départ de la recherche? Quelles méthodes avons-nous utilisé pour extraire des données dans chaque cas? Quelle que soit la réponse formelle que nous avons apportée à cette question, nous avons tenu à multiplier nos sources d'information et les stratégies d'accès à la réalité étudiée. Au-delà de la combinaison de

plusieurs démarches distinctes, mais complémentaires, nous avons commencé d'abord par la recension des principales données qualitatives et quantitatives existantes sur les deux pays, ce qui nous a d'ailleurs permis de présenter notre revue de littérature. Ensuite, nous avons précisé notre population constituée de l'ensemble des cadres et enseignants du primaire et du secondaire publics des ministères de l'éducation (Cameroun) et de l'enseignement pré-universitaire et de l'éducation nationale (Guinée), puis délimité notre étude aux deux capitales politiques de ces pays, c'est-à-dire Yaoundé et Conakry. C'est à partir de là qu'il nous a été possible de constituer intentionnellement notre échantillon et diversifier le plus possible les sujets enquêtés afin d'augmenter l'étendue des données recueillies. Ainsi, trois paramètres de diversification ont été retenus : le nombre d'années d'expérience professionnelle, la formation et le perfectionnement et la catégorie dans la fonction publique. La stratégie adoptée nous a permis de définir 8 profils, de recruter et couvrir 27 participants (12 au Cameroun et 15 en Guinée). Concernant le déroulement de la recherche, deux volets intimement reliés ont été pris en considération à savoir le volet théorique et le volet pratique. En plus de deux entrevues exploratoires qui ont été faites pour améliorer nos questions et mesurer le défi à relever, nous avons opté pour l'entrevue semi-dirigée étant donnée que nous nous sommes appuyé sur les données invoquées et les données suscitées. À cet effet, un guide d'entrevue ouvert a été élaboré et les participants ont eu à répondre à trois grandes catégories de questions. Les entrevues une fois transcrites ont été analysées par le logiciel Atlas-ti. Étant donné que notre thème était en partie lié au programme d'ajustement structurel, nous avons estimé nécessaire de présenter les différentes méthodes d'évaluation des PAS à savoir l'approche « *avant-après* », l'approche « *avec ou sans* », l'approche du groupe de contrôle modifié, et l'approche de la comparaison des scénarios simulés. L'examen critique de ces différentes approches (4) nous a amené à opter pour la méthode « *avant-après* » dans la mesure où il s'agissait d'une analyse plus fine du contexte, du processus et des effets des PASE dans les deux cas (Cameroun et Guinée) en rapport avec les principaux bailleurs de fonds.

Dans la quatrième partie, il s'agissait de l'analyse des résultats à partir de deux grandes orientations à savoir d'une part, l'évolution sociohistorique (contexte) dans laquelle les PASE ont eu lieu dans les deux pays et, d'autre part, les thèmes relatifs au processus des PASE en lui-même et de ses effets sur la condition enseignante. Cette analyse transversale nous a permis de comprendre à travers le discours des participants, les différents facteurs

qui ont présidé structurellement et/ou conjoncturellement à l'adoption des PASE. Ce premier niveau d'analyse a constitué une étape importante dans la présentation des effets perçus des PASE dans une perspective comparative des deux cas. Il apparaît clairement dans le discours que tous les sujets interviewés (27) reconnaissent l'influence des PASE sur la condition enseignante. Cette influence est perçue beaucoup plus négativement (le statut juridique et social, la rémunération, les conditions de travail, la formation) que positivement (construction et réhabilitation des locaux et apport du matériel didactique par l'INRAP). Si au Cameroun cette influence est due à des impératifs à la fois externes (crise économique et PASE) et internes (mauvaise gouvernance et baisse de prix des matières de base), en Guinée, les contraintes internes ont été déterminantes, selon les répondants. Par ailleurs, tous les 27 répondants reconnaissent l'apport remarquable et l'influence des aides bilatérales, multilatérales et internationales autre que le FMI et la Banque mondiale dans les deux pays.

La dernière partie de la recherche nous a conduit au deuxième niveau d'analyse, c'est-à-dire la discussion des résultats ou des effets perçus des PASE sur la condition enseignante dans les deux pays. Il apparaît en définitive que l'adoption des PASE I et PASE II en Guinée, bien que perçue et vécue difficilement par les acteurs (enseignants), semble avoir permis à ce pays de réaliser d'importants progrès, du moins dans le secteur de l'éducation où le taux d'alphabétisation avant l'adoption des PASE était en dessous de 30%. Toutefois, il nous paraît difficile d'établir un lien étroit ou d'affirmer avec certitude que le FMI et la Banque mondiale ont été les seuls acteurs déterminants impliqués dans ce succès bien que leur influence ait été considérable dans tous les pays en développement. Il nous semble évident que les progrès observés dans le système éducatif guinéen sont le fruit de la conjugaison des aides bilatérales, multilatérales et internationales. Le Cameroun a eu une trajectoire relativement différente par rapport à certaines variables dépendantes prises en considération dans cette étude (comme la formation initiale et continue, et la rémunération), bien qu'il existe certaines similarités dans les choix de politiques publiques et éducatives entre les deux pays. Constatons que si en Guinée il y a eu une prise de conscience interne de la nécessité de réformes éducatives, il a fallu attendre les États Généraux de l'Éducation de 1995 au Cameroun et en Guinée pour évaluer concrètement la situation de l'enseignement. C'est cette prise de conscience collective en Guinée qui a semblé déterminante dans les choix politiques et a permis une certaine réceptivité des réformes,

tant sur le plan interne qu'externe (principaux bailleurs de fonds et aides bilatérales, multilatérales et internationales). Au Cameroun par contre, on constate que la situation de stabilité relative et de progrès sur le plan éducatif observé jusqu'aux années 80, réconfortait sans doute certains acteurs sociaux et politiques dans leur position de leader d'Afrique centrale. On ne sera donc pas surpris que l'opinion nationale soit toujours partagée actuellement, et surtout moins réceptive aux politiques de réformes proposées par les principaux bailleurs de fonds (FMI e BM).

Il semble se dégager dans les discours et dans les faits, une influence à la fois négative et positive des principaux bailleurs de fonds dans la définition des politiques éducatives en général et dans la détérioration de la condition enseignante en particulier. Il s'agit d'une influence difficile à quantifier et à qualifier, ce d'autant qu'elle implique plusieurs acteurs internes et partenaires sociaux à la fois nationaux, régionaux et internationaux. Bien que la Banque Mondiale et le FMI soient les principaux bailleurs de fonds, il n'en demeure pas moins que le Cameroun et la Guinée ont pu bénéficier d'autres aides non négligeables de façon bilatérales, multilatérales et internationales.

L'examen de deux cas nationaux esquissés ci-avant nous permet de conclure qu'il n'existe fondamentalement pas de grosses différences entre les discours vécus par les acteurs et les discours des chercheurs, des experts et de certains scientifiques. Contrairement à ce que pensait Bourdieu (1970) sur les *habitus*, on constate dans cette recherche que les effets perçus et les effets vécus des PASE sont presque identiques, et les données montrent qu'entre les acteurs et les experts, il y a une certaine continuité. Il y a donc une certaine capacité réflexive chez les acteurs qui vivent la situation au quotidien, et les contextes nationaux du Cameroun et de la Guinée montrent que les systèmes éducatifs (le rôle des institutions et les comportements des acteurs) trouvent toujours des formes d'ajustement (Mingat, 2002).

Références bibliographiques

- ACDI (2004).** « *Nouvelle vision nouveau partenariat* ». Fonds canadien pour l'Afrique, Deuxième Édition, Gatineau (Québec), Canada.
- ADEA (2003).** « En quête de qualité », *La lettre de l'ADEA*, volume 15, numéro 4, numéro spécial de la biennale 2003, Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003.
- Affichard, J. (1997).** *Décentralisation des organisations et problèmes de coordination : les principaux cadre d'analyse*. Paris, Éditions l'Harmattan.
- Ajayi, S.I. (1995).** « L'état des recherches sur l'efficacité macro-économique des programmes d'ajustement structurel en Afrique subsaharienne », dans Van der Hoeven R., Van der Kraaij F.,(dirs.), *L'ajustement structurel et au-delà en Afrique subsaharienne*. Paris, Kharthala, pp. 95 - 118.
- Altet, M. (1994).** *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, PUF.
- Anderson, L.W. (1991).** *Increasing teacher effectiveness*. IIEP-UNESCO.
- Arendt, H. (1972).** « Qu'est-ce que l'autorité ? » dans *La crise de la culture*. Paris, Gallimard.
- Baba Kaké, I. (1987).** *Sékou Touré : Le Héros et le Tyran*. Paris, J. A. Presses. Collection Jeune Afrique Livres. Vol. 3. 254 p.
- BAD, PNUD, BM (1989).** *Ajustement structurel : cadre conceptuel, empirique et politique générale*. 65 p.
- BAD, PNUD, BM (1989).** DSA, programme de politique générale, 56 p.
- Balandier, G. (1971).** *Sociologie actuelle de l'Afrique Noire*. PUF. Paris, 532 p.
- Ball S. J. (1998).** Big Policies/Small World : an introduction to international perspectives in education policy, *Comparative Education*, Volume 34, No 2 pp.119-130.
- Ball, S. J. (1994).** *Education Reform : a critical and post-structural approach*, Buckingham, Open University Press.
- Banque Mondiale (1989).** *L'Afrique sub-saharienne : de la crise à une croissance durable*, Washington DC.

- Banque Mondiale (1994).** *L'ajustement en Afrique ; réforme, résultats et chemin à parcourir*, Washington DC.
- Banque Mondiale (1994).** « L'ajustement en Afrique : les réformes, les résultats et les chemins à parcourir », *compte-rendu de la conférence-débat organisée le 23 juin 1994 à Yaoundé (Cameroun)* 26 p.
- Banque Mondiale (1995).** *Priorités et stratégies pour l'éducation, Une étude de la Banque mondiale*, Washington.
- Banque Mondiale (2001).** *Rapport annuel 2001*, Washington.
- Barrère, A. (2002).** *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris, L'Harmattan, 304 p.
- Baudelot, C., Establet, R. (1989).** *Le niveau monte, Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. Paris, Seuil, l'Épreuve des faits.
- Baunay, Y. (2001).** La Banque mondiale soigne son image. *Nouveaux Regards*, n°16.
- Bautier, E. (sous la dir.) (1995).** *Travailler en banlieue*. Paris, L'Harmattan.
- BEAC (1988).** « Cameroun : la croissance soutenue par le pétrole s'essouffle », *Études et Statistiques*, n° 150, Mars.
- Benjamin, N.C. ; Devarajan, N.C. ; Weiner, R.J. (1989).** The Dutch Disease in developing country : Oil reserves in Cameroon. *Journal of Development Economic*, vol.30.
- Bélanger, M. (1997).** *Institutions économiques internationales*. Economica.
- Berthelot, J.-M. (1983).** *Le piège scolaire*. Paris, PUF.
- Bertrand, J. (1998).** « FMI et Banque mondiale ». Article publié dans la revue *Relations*, décembre 1998, pp. 307-310.
- Blardonne, G. (1990).** *Fonds Monétaire International (FMI), l'ajustement et les coûts de l'homme*, éditions de l'épargne. Paris, 194 p.
- Blaud, C. (1998).** *La migration pour études : la question de retour et de non-retour des étudiants africains dans le pays d'origine après la formation. Le cas d'étudiants camerounais, ivoiriens et sénégalais à Montréal*. Thèse de Doctorat : Université de Montréal.
- Barroso, J. ; Afonso, N. ; Bajomi ; Berkovits Balázs ; Imre A. ; Gábor Erss (2002).** *Systèmes éducatifs, modes de régulation et d'évaluation scolaire et politique de lutte contre les inégalités en Angleterre, Belgique, Hongrie et au Portugal : Synthèse des études de cas*. Rapport de recherche. <http://www.girsef.ucl.ac.be/europeanproject.htm>
- BIT-UNESCO (1984).** *La condition du personnel enseignant*. Genève

- BIT-UNESCO (1988).** *Comité conjoint OIT-UNESCO d'experts sur l'application de la recommandation concernant la condition du personnel enseignant.* Rapport, Genève.
- Berthelot, J.-M. (1983).** *Le piège scolaire.* Paris, PUF.
- Blat, Gimeno, J. (1980).** *La formation des enseignants dans le monde.* Paris. UNESCO.
- Bouchard, P. (1992).** *Métier impossible, la situation morale des enseignants.* Paris, ESF, Collection Pédagogies.
- Boumard, P. (1992).** *Métier impossible. La situation morale des enseignants.* Paris, ESF.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970).** *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdoncle, R. et Demailly, L. (1998).** *Les professions de l'éducation et de la formation.* Paris, Presses Universitaires du Septentrion.
- Bourdoncle, R. (1993).** *La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe.* *Revue française de pédagogie*, n 105, pp. 83-119.
- Bourdoncle, R. (1991).** La professionnalisation des enseignants ; analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, n° 94, pp. 73-92.
- Bourdoncle, R.; Jobert, G.; Hirshhorn, M.; Lemosse, M. (1990).** *Socialisation, professionnalisation, professionnalisé.* Séminaire INRP.
- Bourdoncle, R. & Louvet, A. (éd) (1991).** *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères.* Paris, INRP.
- Bourguignon, F., Morrisson C., (1992).** *Ajustement et équité dans les pays en développement : une approche nouvelle.* O.C.D.E., 115 p.
- Bouveau, P. et Rochex, J.-Y. (1997).** *Les ZEP, entre école et société.* Paris, Hachette.
- Brassard, A. et Brunet, L. (1983).** *Centralisation-Décentralisation : Études de modèles organisationnels. Rapport de recherche,* Montréal, Université de Montréal.
- Brasseul, J. (1993).** *Introduction à l'économie du développement.* Paris, A. Colin.
- Bressoux, P. (1994).** « Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres ». *Revue française de pédagogie*, pp. 91-137.
- Brown, P. & Lauder, H. (1996).** Education, Globalisation and economic development, *Journal of education Policy*, 11, pp. 1-25
- Caillods, F., Postlethwaite, N. (1989).** *Les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans les pays en développement in Caillods, F. (sous la resp. de) Les perspectives de la planification de l'éducation IIEP-UNESCO.*

- Carbonneau, M. (1993).** « Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines ». *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XIX, n° 1, pp. 33-57.
- Carnoy, M. (1995).** « L'ajustement structurel et l'évolution de l'enseignement ». *Revue internationale du Travail*, vol. 134, n° 6.
- Carter, D.S.G. & O'Neill, M. H. (1995).** *International Perspectives on Education Reform and Policy Implementation*, Brighton, Falmer.
- Cassen, B. (2000).** « Les institutions financières sous le feu de la critique », *Le Monde diplomatique*, numéro de septembre, p. 18-19. **Chang, G.-C. (1996).** *L'éducation dans les pays les moins avancés : améliorer dans l'adversité*. Études et documents d'éducation-64. Paris : Éditions UNESCO.
- Chapoulie, J.-M. (1987).** *Les professeurs de l'enseignement secondaire*. Paris, M.S.H.
- Charlot, B. (1987).** *L'école en mutation*. Paris, Payot.
- Cheik Hamidou Kane (1961).** *L'aventure ambiguë*. Julliard, Paris.
- Cherkaoui, M. (1979).** *Les paradoxes de la réussite scolaire, Sociologie comparée des systèmes d'enseignement*. PUF, France.
- Chevallier, T. (2000).** *L'évolution de la condition des personnels enseignants de l'enseignement supérieur*. Genève : Bureau International du Travail, - 54 p. - Working Paper, n°160 - ISBN : 92-2-212250-X - Disponible également en anglais : "*The changing conditions of higher education teaching personnel*".- Geneva : International Labour Office, 2000 - 47 p. - Working Paper, n°161 - ISBN : 92-2-112251-4 - Diffusion : Bureau International du Travail, Publications, CH-1211 Genève 22, Suisse.
- Choquet, C. (1997).** *Les Avatars de l'État en Afrique*. Paris, Éditions Karthala, 338 p.
- Christin, I. (1995).** *La Banque mondiale, Que sais-je ?*, PUF, Paris.
- Coombs, P. (1985).** *The world crisis in education*. Oxford press.
- Conférence Internationale de l'Éducation (2001).** *Développement de l'éducation. Rapport national de la République de Guinée*. 46^{ème} Session de Genève. MEPU-EC. Conakry.
- Conte B. (2003).** « *Les méthodes d'évaluation des programmes d'ajustement* » site web : <http://conte.u-bordeaux4.fr>
- Cornia, G. ; Jolly, R. et Stewart, F. (1987).** *L'ajustement à visage humain*. Tome 1, UNICEF, New -York.
- Côté, L. (2003).** « De l'État minimal à l'État subsidiaire : l'héritage de l'histoire » dans *Télescope*, Université du Québec, École nationale d'administration publique, Volume 10, numéro 2, mars 2003.

- Cousin, O. (1998).** *L'efficacité des collèges, sociologie de l'effet établissement*. Paris, PUF, Éducation et formation, recherches scientifiques.
- Coussy, J. (1991).** « Les formes spécifiques du Dutch Disease en Afrique de l'Ouest : le cas du Nigeria et du Cameroun », *Revue Tiers-Monde*, tome XXXII, n° 25, Janvier-Mars.
- Crochet, A. (1996).** « Le concept de globalisation : mythes et réalités », dans M. Azuelos (dir.). *Le modèle économique anglo-saxon à l'épreuve de la globalisation*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelles, pp. 31-45.
- Cuenin, S. (2001).** « Le financement de l'éducation dans les pays pauvres très endettés d'Afrique sub-saharienne : le nouveau contexte et ses implications. » *CEDEF/AFEC*, mai 2001.
- Dadié, B.** *Légendes et poèmes*, Seghers. Paris, 103 p.
- Daniel, P. (1985).** « Problèmes d'ajustements consécutifs au mal néerlandais » dans *Afrique subsaharienne, de la crise au redressement, production minière en Afrique subsaharienne*, OCDE.
- Dario, P. (2000).** *L'éducation pour tous en Afrique de l'Ouest*. Revue Internationale d'Éducation, n° 27.
- Dele Olowu (2001).** *Structures et processus politiques et institutionnels locaux*. Communication au Colloque sur la décentralisation et la gouvernance locale en Afrique. Le Cap, Afrique du Sud 26-30, mars 2001.
- Delors, J. (1996).** *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Demilly, L. (2001).** *Les enjeux de la déconcentration et de la décentralisation dans le système scolaire français*. Dans Pelletier, G. (2001). *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation*. LABRIPROF, CRIFPE, Université de Montréal/Éditions AFIDES.
- Demilly, L. (1991).** *Le collège*. Lille, PUL.
- Dembélé, M. et Bé-Rammaj, M. (2003)** *Rénovation pédagogique et développement professionnel des enseignants en Afrique Subsaharienne*. Biennale de l'ADEA 2003, Granby, Maurice. 3-6déc. 2003
- Derouet, J.-L. (1992).** *École et justice*. Paris, Métailié.
- Désalmand, P. (1983).** *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire*. Éditions CEDA, Abidjan.
- Diakité, T. (1986).** *L'Afrique malade d'elle-même*, Karthala, Paris, 162 P.
- DIAL, DSCN. (1993).** *Conditions d'activité de la population de Yaoundé, premiers résultats*, Yaoundé.

- Diallo, A. M. et al. (2002).** Les enseignants guinéens, artisans de leur propre développement professionnel. Lettre d'information de l'ADEA, no 201, 2002, p.8-11
- Diarra, M. ; Fall, P. M. ; Gueye, M. et J. Marchand (2000).** *Les écoles communautaires de bases au Sénégal.* Document de travail, série : Mécanisme de financement de l'éducation. Liep/UNESCO.
- Diawara, B. et al.** *Le développement de l'éducation en Guinée,* MEPU-EC, METFP, MESRS, Conakry, mars 2003.
- Djibril, M. D. (2000).** *Supplément : Au sud, les enjeux de l'éducation pour tous, entre décentralisation et mondialisation.* Le monde diplomatique. Décembre 2000.
- Dominique, D. (1994).** Lutter contre la pauvreté et l'exclusion, in *Le courrier* n° 143 janv.-fév. 1994.
- Dragoljub N. (1972).** *L'éducation en Afrique.* Que sais-je? Édit. Deux Mille.
- Dubet, F. (1994).** *Sociologie de l'expérience.* Paris : Éditions de Seuil.
- Dubet, F., D. Martucelli (1996).** *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire.* Paris, Seuil, l'Épreuve de faits.
- Duru-Bellat, M. et Minguat, A. (1993).** *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif.* Paris, PUF.
- ETA 6300 (2003).** *L'éducation comparée--Domaine et méthodes,* Recueil de texte-cahier n° 1, Université de Montréal, Administration et Fondement de l'éducation.
- Etzioni, A. (1969).** *The Semi-Professions and their Organization : Teachers, Nurses, Social Workers,* New York, The Free Press.
- Featherstone Ed,** *Global Culture : nationalism, globalization and modernity,* Special Issue of Theory, Culture and Society, London, Sage.
- Felouzis, G. (1997).** *L'efficacité des enseignants.* Paris, PUF.
- Fisher, Ernesto, Cata and Moshin Khan (1998).** *Africa: Is this the Turning Point? Afrique : Est-ce le point de retournement ?* IMP Paper on policy Analysis Assessment 98/6. Washington, D.C., FMI, juin 1998.
- Fiske, E.B. et Ladd, H.F. (2000).** « Nouvelle-Zélande : les exclus de l'école néolibérale », *e Courrier de l'UNESCO*, numéro de novembre, p.33-34.
- Fisette, J. (1987).** Des théories aux stratégies de lutte contre la pauvreté dans le Tiers Monde : l'exemple de la Banque Mondiale, in *Revue d'action communautaire*, n° 17/57, printemps 1987.

- Gbenou, P. ; Gnimadi, A. ; Odjo, G. ; Orou, Bagou G. ; Tchitchi, T. (1999).** *Étude prospective/bilan de l'éducation en Afrique : le cas du Bénin*. Ministère de l'Éducation et de la Recherche Scientifique/ Institut National pour la Formation et la Recherche en Éducation (Bénin)/ADEA.
- Geronimi, V. (1992).** *Le syndrome hollandais dans les pays du golfe de Guinée*, Thèse de Doctorat, Paris (Nanterre).
- Göttelmann-Duret, G. et Hogan, J. (1996).** *Utilisation, déploiement et gestion du personnel enseignant du primaire en Afrique subsaharienne*. UNESCO, Vol. XXVI, 3, pp. 559-573.
- Grand Bois, A. (2000).** « *Projet de formation initiale des maîtres en Guinée "FIM-G"* ». Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle. Gouvernement de Guinée.
- Grawitz, M. (1993).** *Méthodes de sciences sociales*, Dalloz, Paris, 9^e édition, 870 p.
- Groux, D. et Porcher, L. (1997).** *L'éducation comparée*. Paris, Éd. Nathan, 155 p.
- Grunberg, I. (2000).** « Que faire du Fonds monétaire internationale ? », *Le Monde diplomatique*, numéro de septembre, p.18-19.
- Guilhot, N. (septembre 2000).** « D'une vérité à l'autre, les politiques de la Banque mondiale ». *Le Monde diplomatique*.
- Guillaumont Jeanneney, S. (1988).** « Dévaluer en Afrique ? », *Observations et Diagnostics Économiques, Revue de l'OFCE*, n° 25.
- Guillaumont, P. (1994).** *Ajustement et développement, l'expérience des pays ACP*. Paris. Economica.
- Gwang-Chol Chang (1996).** *L'éducation dans les pays les moins avancés : améliorer dans l'adversité*. Éditions de l'UNESCO, N° 64.
- Hallack, J. (2000).** « Ni « tout État » ni « tout commerce », *Le Courrier de l'UNESCO*, numéro de novembre.
- Hallak, J. (1990).** *Investir dans l'avenir. Définir les priorités de l'éducation dans un monde en développement*. UNESCO. Paris.
- Handel, D.; Williams, H., Keita, F.; Barry, D.; Gando Barry, M. et al. (1999).** *Diagnostic limite du secteur de l'éducation. Ébauche du rapport*. AED, Conakry.
- Hardy, G. (1942).** *Nos grands problèmes coloniaux*. 3^e édit. Armand Colin, Paris, 216 p.
- Hargreaves, A. (1992).** *Cultures of Teaching : a Focus for Change*, in Hargreaves, A. & Fullan, M.G. (eds.), *Understanding Teacher Development*, New York, Cassell & Teachers College Press, pp. 216-240.

- Hibou, B. (1998).** « Économie politique du discours de la Banque Mondiale en Afrique subsaharienne. Du catéchisme économique au fait et (méfait) missionnaire ». *Les études du CERI*, n° 39, mars.
- Hirschhorn, M. (1993).** *L'ère des enseignants*. Paris, PUF.
- Hountondji J. P. (1990-1995).** *Éducation pour tous : le Bénin après Jomtien*. Ministère de l'éducation nationale. Cotonou, Bénin.
- Hüberman, M. (1989).** *La vie des enseignants*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Hüberman, M. (1993).** Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles. *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XIX, n°1, pp. 77-85.
- Hugon, P. (1989a).** « Les stratégies comparées des pays africains du Golfe de Guinée à l'épreuve du contre-choc pétrolier », *Revue Tiers-Monde*, tome XXX, N° 120, Octobre-Décembre.
- Hugon, P. (1989b).** « Les incidences sociales des politiques d'ajustement » dans *Au fil des événements*, Nov. 1989, pp. 11-18.
- Hugon, P. ; Gaud, M. et Penouil, M. (1994).** *Crises de l'éducation en Afrique*. Afrique contemporaine, 303 p.
- Hutmacher, W. (1990).** *L'école dans tous ses états. Des politiques de systèmes aux stratégies d'établissement*. Genève, Service de la recherche sociologique.
- Hutmacher, W. (1993).** *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*. Genève. Service de la recherche sociologique. Cahier n 36.
- IIEP-UNESCO (1991).** *Formation scientifique dans l'enseignement général*. Séminaire. Paris.
- Imbert, F. (1994).** *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris, ESF.
- Imbert, F. (1996).** *L'inconscient dans la classe*. Paris, ESF.
- Internationale de l'éducation. (1999).** « *l'OMC et le cycle du millénaire : Les enjeux pour l'éducation publique* ». Bruxelles, mai 1999.
- Institut d'études politiques de Bordeaux. Centre d'étude d'Afrique noire (2001).** *L'Afrique politique, 2001: réformes des états africains*. Paris, Éditions Karthala.
- Institut d'études politiques de Bordeaux. (1999).** *L'Afrique politique : Entre transitions et conflits*. Paris, Éditions Karthala, 218 p.
- Institut d'études politiques de Bordeaux. (1998).** *L'Afrique politique*. Paris, Éditions Karthala.
- Institut de recherches de la FSU (1999).** « l'éducation, un nouveau marché ? ». *Nouveaux regards*, n° 7.

- Institut de recherches de la FSU (2001-2002).** « l'éducation tout au long de la vie ». *Nouveaux regards*, n° 15.
- Institut de recherches de la FSU (2002).** « Évaluer, pour quoi faire ? ». *Nouveaux regards*, n° 17.
- Jarousse, J.-P. (1999).** « Évaluer les systèmes éducatifs : de quoi parle-t-on? Dans Paul, J.-J. *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*. Paris : ESF.
- Jarret, M.-F. et Mahieu, F.-R. (2002).** *La Côte d'Ivoire : De la décentralisation à la refondation*. Éditions l'Harmattan.
- Jones Phillip, W., (1998).** *Globalisation and Internationalism : democratic prospects for world education*, Comparative education, Volume, 34, No 2, pp.143-155
- Kaboré-Ouédraogo, J. (2003).** *Pratiques et conception de professionnalisation chez les enseignants du secondaire public du Burkina Faso: le cas de Ouagadougou*. Thèse, FÉSP, Université d'Ottawa.
- Khan Moshim S., UI Haque Nadeem, (1998).** *Do IMF supported programs work ? A survey of the cross country empirical evidence*, Washington D.C., IMF, Working paper WP/98/169.
- Ki-Zerbo, J. (1990).** *Éduquer ou périr*. Paris: Éditions l'Harmattan. UNICEF.
- Ki-Zerbo, J. (1977).** *Éducation traditionnelle: structures et tendances*. SI.SN.
- Kliener Mimi (1998).** « Banque Mondiale : entre dire et faire », *Alternatives Économiques*, 01/98.
- Ko-Chih Tung (2001).** Assessment of basic education in Sub-Saharan Africa, 1990-2000 : Education for All; report from the Sub-Saharan Region. UNESCO, 78 p.
- Koutassila, J.-P.** *Le syndrome hollandais : théorie et vérification empirique au Congo et au Cameroun*. Document de travail. Centre d'économie du développement, Université Montesquieu-Bordeaux IV – France.
- Koutassila, J.-P. (1997).** *Analyse des relations entre la conjoncture économique et le commerce extérieur du Congo et du Cameroun*, Thèse de doctorat ès Sciences Économiques, Université Montesquieu – Bordeaux IV, Mai.
- Labaree, D. F. (1992).** Power, Knowledge and the Rationalization of Teaching : À Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching, *Harvard Educational Review*, (62), n° 2, pp. 123-154.
- Lang, V. (1999).** *La professionnalisation des enseignants*. Paris. PUF.
- Laval, C. et Weber, L. (Coordination) (2002).** *Le nouvel ordre éducatif mondial*. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne. Éditions Nouveaux Regards, Paris, 143 p.

- Legendre, R. (1993).** *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin Éditeur.
- Léger, A. (1992).** *Enseignants du secondaire*. Paris, PUF.
- Lemieux, V. (1997).** *La décentralisation*. Les Éditions de L'IQRC.
- Lemosse, M. (1989).** Le " professionnalisme " des enseignants : le point de vue anglais, in *Recherche et formation*, n 6, pp. 55-66.
- Lessard, C. (2003).** « L'école, communauté de sens ou produit de consommation » dans *Télescope*, Université du Québec, École nationale d'administration publique, Volume 10, numéro 2, mars 2003, pp. 12-17.
- Lessard, C. (2002).** Nouvelle régulation de l'Éducation et évolution du travail enseignant : trois scénarios, *PROBIO-REVUE*, n^o 3.
- Lessard, C. (2001).** « Globalisation et éducation », dans *Globalisation et éducation. Éducation, développement, coopération et recherche dans un contexte de la mondialisation*, (janv. 2001), AÉÉSSÉ, LABRIPROF-CRIFPE, Université de Montréal, pp. 1-32.
- Lessard, C. (2000).** « Rapport de mission de Claude Lessard effectué à Conakry (Guinée) dans le cadre du projet NFQE et FIMG », *Projet NFQE et FIMG*, Montréal, Mars.
- Lessard, C. (2000).** Nouvelles régulations et professions de l'éducation. In *Éducation et société*, n^o 6.
- Lessard, C. ; Brassard, A. ; Lusignan, J. (2002).** *Les tendances évolutives des politiques éducatives en matière de structure et régulation, d'imputabilité et de reddition des comptes, les cas du Canada (Ontario et Colombie - Britannique), des États -Unis (Californie), de la France et du Royaume-Uni*. LABRIPROF-CRIFPE, Université de Montréal.
- Lessard, C. ; Perron, M. & Bélanger, P.W. (éd) (1989).** *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- Lessard, C. ; Perron, M. & Bélanger, P.W. (éd.) (1993).** La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants, numéro thématique de la *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XIX, n^o 1.
- Lessard, C. et Tardif, M. (1996).** *La profession enseignante au Québec (1945-1990). Histoire, structures, systèmes*. Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal (Québec) Canada, 323 p.
- Le Thanh Khoi (1971).** *L'enseignement en Afrique Tropicale*. P.U.F, Paris.
- Lévi-Strauss, C. (1961).** *Race et histoire*. UNESCO.
- Lipton et Tavaillon (1993).** « poverty and policy », *working papers, World Bank*.

- Longo Mariano, T. (1993).** *Politiques d'ajustement structurel et professionnalité des enseignants.* ED/HEP/TE. UNESCO, Paris.
- Loxley, J. et Campbell, B.K. (1990).** *Structural adjustment in Africa.* Mc Millan international. Political Economic Series, General Edition.
- Maheu, L. et Robitaille M. (1991).** Identités professionnelles et travail : un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial. Dans : Lessard, C., Perron, M. & Bélanger, P.W. (dir) (1991). *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990.* Québec, Institut québécois de recherche sur la culture. 93-112.
- Maheu, L. (1996).** Et si le travail exercé sur l'humain faisait une différence. *Sociologie et sociétés.* Vol. XXVIII, n^o 1, pp. 189-199.
- Mahieu, F.R. (1990).** *Les fondements de la crise économiques en Afrique.* L'Harmattan, Paris.
- Mayeyenda, A. (1997).** *Politique économique du développement et programme d'ajustement structurel au Sud du Sahara,* CREFE, Université du Québec à Montréal, in Cahiers de recherche CREFE, n^o 50, 43 p.
- Mbala Owono, R. (1986 a).** *L'école coloniale au Cameroun. Approche historique-sociologique,* Éditions de l'Imprimerie Nationale, Yaoundé, 107 p.
- Mbala Owono, R. (1986 b).** *Stratification socioculturelle camerounaise et élite scolaire,* Éditions de l'Imprimerie Nationale, Yaoundé, 213 p.
- Mbala Owono, R. (1984).** *Origine sociale et Éducation traditionnelle.* MESRES/ISH CRESS. Yaoundé, 290 p.
- McGinn, N. et Welh, T. (1999).** *La décentralisation dans l'éducation : Pourquoi, quand, quoi et comment?* Institut international de la planification de l'éducation. UNESCO.
- Meirieu, Ph. (1990).** *Enseigner, scénario pour un métier nouveau.* Paris, ESF, 2^e édition.
- Meirieu, Ph. (1989 a).** *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris, ESF, 4e éd.
- Meirieu, Ph. (1989 b).** *Enseigner, scénario pour un métier nouveau.* Paris, ESF.
- Messabé Moluh, G. (1999).** *Évaluation de la dimension sociale de l'ajustement structurel : le module PRODEC dans le projet D.S.A. Cameroun,* Mémoire Maîtrise en Sciences Sociales. Université Catholique d'Afrique Centrale, Institut Catholique de Yaoundé, 101p.
- Mialaret, G. (1996).** *La formation des enseignants.* Que sais-je? Paris, PUF, 4^e éd., 128 p.
- Miles, M. & Huberman, A. M. (1994).** *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook.* Thousand Oaks: Sage.

- Millimouno Faya, L. (1998).** *Analyse de besoins de formation en gestion des directeurs d'écoles secondaires de Guinée.* Thèse de doctorat. Montréal, Université de Montréal.
- Mingat, A. et Suchaut B. (2000).** *Les systèmes éducatifs africains : une analyse économique comparative.* De Boeck Université.
- Mintzberg, H. (1982).** *Structure et dynamique des organisations.* Les Éditions d'Arc.
- MINPAT. (1989).** *Déclaration de stratégie et de relance économique du Cameroun,* Yaoundé, Mai.
- Mollo, S. (1978).** Le statut social des enseignants. Dans M. Debesse et G. Mialaret. *Traité des sciences pédagogiques.* pp.51-72. Paris : PUF.
- Mongo, B. (1976).** *Le pauvre Christ de Bomba.* Présence Africaine. Paris, 281 p.
- Mongo, B. (1957).** *Mission terminée.* Édit. Buchet, Chastel, Paris,
- Morrisson, C. (1992).** *Ajustement et équité.* O.C.D.E. Paris, 39 P.
- Moumouni, A. (1968).** *L'Éducation en Afrique.* Maspéro. Paris, Nouvelle édition, 320 p.
- Mulusa, T. (1992).** Une Éducation pluraliste en Afrique subsaharienne: un état de la question. *Prospects: quarterly review of education; XXII, 2, p. 159-170.*
- Mveng, E. (1963).** *Histoire du Cameroun.* Présence Africaine. Paris, 533p.
- N'da, P. (1997).** Lutttes enseignantes, lutttes étudiantes et processus de démocratie en Afrique noire. UNESCO, pp. 57-68.
- Ngandjeu, J. (1988).** *Le Cameroun et crise ; renaissance ou blocage.* Paris, l'Harmattan.
- Novõa, A. (1998).** *Histoire et comparaison (Essais sur l'éducation).* Lisbonne, EDUCA.
- Novõa, A. (1991).** Les enseignants : produire leur profession. *Éducateur*, juin 1991, n° 5, pp. 15-17.
- Obin, J.-P. (1993).** *La crise de l'organisation scolaire.* Paris, Hachette.
- OCDE. (2001).** *Analyse des politiques d'éducation.*
- OCDE. (2001).** *La formation et la carrière des enseignants à l'ère de l'apprentissage à vie.*
- OCDE. (2001).** *Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE.*
- Organisation internationale du travail (2001).** *L'impact de la décentralisation et de la privatisation sur les services municipaux.* Rapport soumis aux fins de discussion à la réunion paritaire sur l'impact de la décentralisation et de la privatisation sur les

services municipaux. Genève, 15-19 octobre 2001, Bureau international du Travail de Genève.

Organisation internationale du travail (1996). *Incidence de l'ajustement structurel sur l'emploi et la formation des enseignants.* Genève : Les publications de l'OIT.

Papadopoulos, G. S.(1994). *L'OCDE face à l'éducation 1960 –1990.* OCDE.

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ?, *Recherche et Formation*, n° 16, pp. 7-38.

Paquay, L. ; Altet, M. ; Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (1996) (dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, de Boeck.

Pelletier, G. (Dir.) (2001). *Autonomie et décentralisation en éducation :entre projet et évaluation.* LABRIPROF, CRIFPE. Université de Montréal, Éditions de l'AFIDES.

Pelletier, G. (2000). *D'une décennie perdue au grand bond en arrière : décentralisation, privatisation et obligation de résultats au sein des pays en développement.* La revue des échanges, revue de l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires. Volume 18 (1), numéro 68, 17-24.

Pelletier, G. (Dir.) (1998). *L'évaluation institutionnelle de l'éducation*, Montréal, Éditions de l'AFIDES.

Pelletier, G. (1996). Chefs d'établissements, innovation et formation : de la complexité aux savoirs d'action, in Bonami, M. et Garant, M. (dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*, Bruxelles, de Boeck, pp. 87-113.

Perrenoud, Ph. (1988). La pédagogie de maîtrise, une utopie rationaliste ?, in Huberman, M. (dir.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 198-233.

Perrenoud, Ph. (1990). La formation équilibrée des élèves, chimère ou changement du troisième type ? *C.O. Informations* (Genève), novembre, n° 8, pp. 16-41.

Perrenoud, Ph. (1993). L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs, *Éducation et Recherche*, n° 2, pp. 197-217.

Perrenoud, Ph. (1993). *Favoriser la rénovation pédagogique : routine ou travaux d'Hercule ?*, Genève, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, in Actes du Colloque de AFIDES, " *Le directeur, la directrice d'établissement scolaire et le renouveau pédagogique* ", Coppet (Suisse).

Perrenoud, Ph. (1993). Former les maîtres primaires à l'Université : modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation ?, in Hensler, H. (dir.) *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la la professionnalisation ?*, Sherbrooke (Canada), Éditions du CRP, pp. 111-132.

- Perrenoud, Ph. (1993).** *La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique.* Genève. FAPSE, Université de Genève.
- Perrenoud, Ph. (1994).** *La formation des enseignants entre théorie et pratique,* Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1994).** Choisir et former des cadres pour un système éducatif plus décentralisé et plus participatif, *La Revue des Échanges (AFIDES)*, Vol. 11, n° 4, décembre, pp. 3-7.
- Perrenoud, Ph. (1994).** Compétences, habitus et savoirs professionnels, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 17, n° 1/2, pp. 45-48.
- Perrenoud, Ph. (1994).** Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation : le projet genevois, *Recherche et Formation*, n° 16, pp. 39-60.
- Perrenoud, Ph. (1995).** *La pédagogie à l'école des différences,* Paris, ESF.
- Perrenoud, Ph. (1995).** *Métier d'élève et sens du travail scolaire,* Paris, ESF, 2ème édition.
- Perrenoud, Ph. (1995).** *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation.* Genève, Droz, 2ème édition augmentée.
- Perrenoud, Ph. (1995).** Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes, in Bentolila, A. (dir.) *Savoirs et savoir-faire,* Paris, Nathan, pp. 73-88.
- Perrenoud, Ph. (1995).** Des savoirs aux compétences : quelles implications pour le métier d'élève et le métier d'enseignant ?, in Actes du colloque " *Le renouveau de l'enseignement collégial* ", Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Perrenoud, Ph. (1995).** Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant, *Recherche et Formation*, n° 20, pp. 107-124.
- Perrenoud, Ph. (1996).** Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience, in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, de Boeck, pp. 181-208.
- Perrenoud, Ph. (1996).** *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe,* Paris, ESF, sous presse.
- Perrenoud, Ph. (1999).** *Dix nouvelles compétences pour enseigner.* Paris : ESF.
- Perrin, J. (1991).** Un autre pouvoir pour continuer à enseigner : vers une autorité négociée ?, in AFIDES, *La Direction d'établissements scolaires et la Jeunesse actuelle*, Actes du Colloque de Villefontaine, AFIDES-France.

- Plante, J. (1979).** « La notion de besoin et l'évaluation des programmes » in *Au fil des événements*, Nov. 1979, pp. 11-18.
- Psacharopoulos, G. et Woodhall, M. (1998).** *L'éducation pour le développement, une analyse des choix d'investissement*, Economica.
- Postic, M. (1992).** *Observation et formation des enseignants*. Paris : PUF. 4^e éd., 336p.
- Poupart, J. ; Deslauriers, J.-P. ; Groulx, L. ; Mayer, R. & Pires, A. (Eds.). (1997).** *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville: Gaetan Morin.
- Prud'homme, R. (2001).** *Décentralisation et relations financières entre niveaux de gouvernements*. Communication au Colloque sur la décentralisation et la gouvernance locale en Afrique. Le Cap, Afrique du Sud 26-30 mars 2001.
- Raffinot, M. (1991).** *Dette extérieure et ajustement structurel*, EDICEF, Coll. Universités francophones, Vanves, 238 p.
- Ramé, S. (Sous la dir.) (2001).** *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant*. L'harmattan, Coll. Logiques Sociales, Paris, 311 p.
- Ramonet, I. (2002).** « L'axe du mal », *Le monde diplomatique*, mars 2002. <http://www.monde-diplomatique.fr/2002/03/RAMONET/16213>
- Ranjard, P. (1984).** *Les enseignants persécutés*, Paris, Éd. Robert Jauze.
- Rapports de la Banque Mondiale : 1964-1967, 1979, 1980, 1996, 1998, 2000.
- Rapport de la Banque Mondiale. (1994).** *Ajustement en Afrique : Réformes, Résultats et chemin à parcourir*. Oxford University Press.
- Rasera, J.-B. (1999).** « L'économie de l'éducation et la question du développement », dans Paul, J.-J. *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*. Paris : ESF.
- Reboul, O. (1971).** *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF. 127p.
- Reimers, F. et Tiburcio, L. (1993).** *Éducation, ajustement et reconstruction : Options pour un changement*. Paris : Éditions UNESCO.
- Ribot, C. (2001).** *La nature et la décentralisation démocratique en Afrique subsaharienne*. Communication au Colloque sur la décentralisation et la gouvernance locale en Afrique. Le Cap, Afrique du Sud 26-30 mars 2001.
- Rich, B. (2001).** « Banque mondiale : l'échec des réformes », *L'écologiste*, n°1, printemps 2001.
- Rwehera, M. (1999).** *L'éducation dans le « pays les moins avancés » : quelle marge de manœuvre?* L'harmattan, Paris.

- Rocher G. (3 juillet 2000).** « La mondialisation: un phénomène pluriel. », *Conférence d'ouverture du XIV^e Congrès international de l'Association internationale des sociologues de langue française (AISLF)*, Québec.
- Samoff J., N'dri T. Assié-Lumumba, Jallade, L. et Cohen, M. (1996).** *Analyses, programmes et priorités de l'éducation en Afrique*. Rapport UNESCO.
- Schön, D. (1991).** *Cases in reflective practice*. New York, Teachers College Press.
- Schön, D. (1994).** *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Les Éditions Logiques.
- Sen, A. (2000).** *Repenser l'inégalité*. Paris : Éditions du Seuil.
- Serageldin, I., (1989).** *Pauvreté, ajustement et croissance en Afrique*. Banque Mondiale, Washington, 87 p.
- SFI. (1999).** *Investir dans l'enseignement dans les pays en développement*, Washington.
- Simard G. (1998).** « La recherche sociale dans des sociétés de paroles ou le défi de la recherche sociale en Afrique : le cas du Cameroun ». *Sociologie et sociétés*, vol. XX, n° 1, avril 1998, pp. 83–96.
- Stiglitz, J. (avril 2002).** « FMI, la preuve par l'Éthiopie ». *Le Monde diplomatique*.
- Stiglitz, J. (2002).** *La grande désillusion*. Fayard, France.
- Sue Williams (octobre 2002).** « Éducation : la crise mondiale des enseignants » dans *Le Nouveau Courrier N° 1* : UNESCO.
- Taal, A.H.S. (1996).** *Teacher education and training in sub-Saharan Africa*, Dakar, BREDA.
- Tardif, J. (1992).** *L'enseignement stratégique*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999).** *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Les presses de l'Université Laval, Québec.
- Tardif, M. (1993).** Savoirs et expérience chez les enseignants de métier, in H. Hensler (éd.) *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la la professionnalisation ?*, Sherbrooke (Canada), Éditions du CRP, pp. 53-86.
- Tardif, M. (1993).** Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement : remarques et notes critiques, *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XIX, n° 1, pp. 173-185.
- Tardif, M. (1993).** Éléments pour une théorie de la pratique éducative : Actions et savoirs en éducation, in Gauthier, C., Mellouki, M. & Tardif, M. (éd) *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?*, Montréal, Éditions Logiques, pp. 23-47.

- Tardif, M. ; Lessard, C. et Gauthier, C. (1998).** Formation des maîtres et contextes sociaux : Perspectives internationales. Paris : PUF.
- Tchimou, M. (2000).** *Les besoins de formation en vue d'une insertion professionnelle des auditrices des institutions de Formation et d'Éducation Féminine de Côte d'Ivoire.* Mémoire de maîtrise. Université de Montréal.
- Thélot, C. (1993).** *Évaluation du système éducatif : coûts, fonctionnement, résultats.* Éditions Nathan.
- Tiani Keou (1990).** « Les dimensions sociales de l'ajustement » in *Juridis info* n°1 janv.-mars 1990.
- Touna, M. et Fouda, S.M. (1994).** « Économie dominante et stratégie de survie des populations au Cameroun » dans D. Sesyreze (ed.) : Quelles perspectives pour les régions et sociétés évincées de l'économie dominante ? *Centre de Recherche sur le Développement*, Université de Neuchâtel, EDES, pp. 137-176.
- Towa, M. (1963).** « Principes de l'éducation coloniale », *Abbia*, 3 septembre, pp. 25-37.
- Tschoumy, J.-A. (1991).** *Moins qu'un canari ? Soudaine accélération européenne en matière de formation des enseignants*, Neuchâtel, IRDP.
- UE – ACP. (1995).** *Quel ajustement structurel?* Commission Européenne, Bruxelles, 245 P.
- UIS Regional reports series. (2001).** *Afrique subsaharienne: statistiques et indicateurs de l'éducation, 1998/99*, rapport régional, 119p. .
- UNESCO. (2002).** Rapport de suivi sur l'éducation pour tous 2002 : le monde est-il sur la bonne voie ? UNESCO. Novembre 2002.
- UNESCO. (2000 a).** *Rapport mondial sur l'éducation*, Paris : Éditions UNESCO.
- UNESCO. (2000 b).** *L'évaluation de l'Éducation pour tous à l'an 2000.* Rapport mondial sur l'éducation.
- UNESCO. (1998a).** *L'éducation pour le XXIe siècle.* Questions et perspectives. Paris : Éditions UNESCO.
- UNESCO. (1998b).** Les enseignants et l'enseignement dans un monde en mutation. Rapport mondial sur l'éducation. Paris : Éditions UNESCO.
- UNESCO. (1995).** *Stratégies éducatives pour les années 90 : Orientations et réalisations.* Rapport sur l'état de l'éducation en Afrique. UNESCO.
- UNESCO. (1994).** « Ajustement structurel et renforcement des capacités nationales dans le domaine de l'éducation » *Les cahiers de l'éducation*. Numéro 3 Paris : UNESCO.
- UNESCO. (1990).** *Quelle formation pour les enseignants du premier degré? Expériences et innovations depuis 1960.* Paris. UNESCO. 128 p.

- Van Daele, H. (1993).** *L'éducation comparée*. Paris, PUF, Éd. Que sais-je? 127 p.
- Van der Hoeven, R., Van der Kraaij, F. (dir.) (1995).** *L'ajustement structurel et au-delà en Afrique subsaharienne*. Kharthala, Paris.
- Van der Maren, J.-M. (1995).** *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^e éd.). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van Zanten, A. (2001).** *L'école de la périphérie*. Paris, PUF.
- Vermersch, P. (1994).** *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.
- Vinokur, A. (1987).** « La Banque mondiale et les politiques d'ajustement » scolaire dans les pays en développement ». *Tiers-monde*, T. XXVIII, N^o 112, octobre-décembre 1987, p. 919-934.
- Vonk, J.H.C. (1992).** *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe*. Neuchâtel, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Winter, G. (2002).** *L'impatience des pauvres*. PUF, Paris.
- World Bank Institute (1999).** *Decentralization Briefing Notes*. Washington, DC.
- World Bank Institute (1998).** *Rethinking Decentralization in Developing Countries*. Washington, DC.
- World Bank Institute (1998).** *L'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord : une stratégie pour mettre l'enseignement au service du développement*. Bureau régional Moyen-Orient et Afrique du Nord. Washington, DC.
- World Bank (1993).** *Education in sub-Saharan Africa. Policy for adjustment, revitalization and expansion*. Washington, DC : World Bank.
- World Bank (1993).** *Teachers and developing countries. Improving effectiveness and managing costs*. Washington, DC : World Bank.
- World Bank (1989).** *Assesment of the social dimensions of structural ajustement in sub-Saharan Africa*. Washington, DC : World Bank.
- Yakouba Yaya (sous la coordination) (Juin 1999).** «Revue étude prospective bilan de l'éducation en Afrique : études des cas du Cameroun ». in *Revue Étude Prospective Bilan de l'Éducation en Afrique*.
- Yomba Ngué, R. (09-11 janvier 2002).** « *Démocratie et bonne gouvernance : Sources et résultats de la paix* ». Commission nationale ivoirienne pour l'UNESCO. Voir aussi http://www.unoy.org/ANwk_fr_Ivory%20Coast_Roger_essay1.htm
- Ziegler, J. (2002).** *Les nouveaux maîtres du monde et ceux qui leur résistent*. Fayard, Paris, 365 p.

Ziegler, J. (2002). « Des mercenaires dévoués et efficaces, portrait de groupe à la Banque Mondiale ». *Monde diplomatique*, Oct. 2002, www.monde-diplomatique.fr

Zola, É. (1885). *Germinal*. Rougon-Macquart.

Sites web :

ACDI : www.cida.gc.ca/fondscanadienafrique

ADEA : <http://www.adeanet.org>

BIT : www.il.org

BM : www.worldbank.org

DAES : www.un.org/esa/desa.htm

DGO : www.ungd.org

FMI: <http://www.imf.org>

FNUAP: www.unhpa.org

ONUSIDA : www.unaids.org

PAM: www.wfp.org

PNUD: www.undp.org

UNESCO: www.unesco.org

UNHCR: www.unhcr.org

UNICEF: www.unicef.org

UNIFEM : www.undp.org/unifem

Annexe A : Définitions opérationnelles

- 1- **Conditions difficiles d'enseignement** : Cette situation décrite par les participants concerne les conditions de plus en plus précaires du travail des enseignants sur le plan humain, matériel et financier. Elle touche plusieurs aspects de l'activité enseignante et du système éducatif comme le travail, la gestion scolaire et l'environnement scolaire, la gestion du plan de carrière, etc. Cette situation rejoint ce que nous avons décrit concernant le malaise enseignant et entraîne généralement le *limbo-professionnalisation* (phénomène professionnel créé par les enseignants qui restent dans la profession tout en se consacrant à des activités lucratives diverses.
- 2- **Cours de vacation** : Il s'agit d'activités parallèles professionnelles que les enseignants font dans des établissements privés en fonction de leur emploi de temps officiel. Ces enseignants se retrouvent le plus souvent avec plus de 45 heures par semaine. Ces activités ont été interdites un temps au Cameroun à cause du chevauchement d'horaires et du manque à gagner du temps imparti aux enseignements dans le public. Malgré cette interdiction, il existe une large proportion d'enseignants qui exercent ces activités à cause des conditions de plus en plus difficiles de travail.
- 3- **Effectif pléthorique** : effectif élevé dans les classes qui entraîne plusieurs problèmes : planification des activités pédagogiques et professionnelles, indiscipline, charges supplémentaires pour les enseignants, etc. Cette situation se complexifie dans les systèmes éducatifs africains non seulement avec la forte massification scolaire observée dans les grandes villes, mais aussi avec le déséquilibre dans le développement infrastructurel. Certains pays comme le Cameroun, le Sénégal, la Guinée ont choisi les classes à double flux pour faire face à ce problème. Malgré tout, l'effectif moyen par enseignant est de 70 élèves par classe en RCA en 1988 (Rhweru, UNESCO, 1991) et de 74 au Burkina en 1996 (Ouedraogo, 1996, p. 18).
- 4- **Enseignant contraint** : devenir enseignant non pas par vocation, par conviction ou par volonté, mais par manque de débouchés. Dans ce contexte, le jeune qui est contraint d'exercer dans la profession, le fait pour éviter le chômage et surtout préparer un saut plus bénéfique dans d'autres secteurs plus rentables et mieux rémunérés.
- 5- **Formation** : Composante apparente et distinctive de la professionnalisation, la formation apparaît comme un moyen formel et informel de construction et de maîtrise des savoirs théoriques et pratiques. Elle englobe la formation initiale et la formation continue. **Formation initiale** : Il s'agit de la formation à l'enseignement d'une durée variant d'un pays à l'autre. Au

Cameroun par exemple, la durée de cette formation varie selon le niveau d'étude et le cycle. Pour l'enseignement primaire, la formation initiale se passe dans les ENIEG et elle varie d'un à trois ans respectivement selon le diplôme du BACC, Probatoire et BEPC. Pour l'enseignement secondaire, la formation initiale se fait à travers principalement l'École Normale Supérieure (ENS) et l'École normale supérieure de l'enseignement technique (ENSET) selon le même principe, c'est-à-dire trois années pour le détenteur du BACC (qui sort professeur de collège d'enseignement général et secondaire ou d'enseignement technique) et deux ans pour le licencié (qui sort professeur de deuxième grade soit dans l'enseignement général, technique ou normal). Il faut noter que cette formation a été longtemps remise en question et plusieurs réformes ont été faites. Et malgré tout, certains sujets estiment que cette formation reste insuffisante pour les élèves maîtres de troisième année BACC qui n'ont presque une année de formation pour couvrir un programme vaste et dense en contenu. **La formation continue** quant à elle se fait généralement à travers quelques séminaires, colloques, ateliers et journées pédagogiques visant un encadrement et un suivi de proximité. Elle a été beaucoup plus décriée parfois en Guinée et au Cameroun pour sa mauvaise planification et les critères subjectifs et arbitraires de sélection des participants.

- 6- **Journées pédagogiques** : animation pédagogique de courte durée (deux à trois jours) organisée par les enseignants ou les professeurs animateurs pédagogiques sous la supervision d'un ou de plusieurs inspecteurs ou conseillers pédagogiques à partir d'un thème problématique. Elle consiste le plus souvent d'explications et d'échanges théoriques suivis d'applications pratiques. L'enseignant volontaire présente un cours d'essai, suivi de questions et de débats constructifs qui aboutit généralement à un modèle applicable dans les classes.
- 7- **Malaise enseignant** : Il s'agit d'un sentiment d'impuissance et d'absence de reconnaissance de l'effort qui se transforme le plus souvent en révolte chez les enseignants. Généralement, le malaise fait suite à une forme de précarité dans le milieu d'enseignement et se traduit concrètement par l'absence de soutien moral ou psychologique, financier, politique et administratif. Cette situation entraîne parfois un détournement des tâches qui leur sont confiées et une forte mobilisation syndicale chez les enseignants. Au Cameroun et en Guinée, elle s'est traduite généralement par un désengagement professionnel, des grèves et parfois des refus d'évaluation et de correction des examens et devoirs.
- 8- **Précarité** : synonyme de crise dans le secteur éducatif (voir Charlot et Lessard, 1999), ce concept exprime le manque crucial de matériel didactique, insuffisance des enseignants et professeurs sur le plan qualitatif et quantitatif, l'insuffisance voire, l'absence d'infrastructures et d'équipements adéquats.
- 9- **Professionnalisation** : On peut percevoir le concept de professionnalisation fondamentalement de deux manières. Elle apparaît d'abord comme un processus multidimensionnel de

développement professionnel, de perfectionnement professionnel et de renforcement des capacités et aptitudes professionnelles dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement et les performances scolaires. Elle apparaît ensuite comme un processus de prise de conscience des enjeux de la profession en termes de survie de la profession et de prise en compte des réalités éducatives.

- 10- **Salaires insignifiants** : impossibilité pour l'enseignant de couvrir ses besoins vitaux d'alimentation, de santé, de logement et de déplacement dépendamment de sa rémunération (salaire).
- 11- **Stage de perfectionnement** : stage à durée déterminée (un mois, six mois, un an, ... cinq ans) dont l'objectif est l'approfondissement disciplinaire (spécialisation) dans le domaine de l'enseignant. Comme la formation continue, il peut se faire à l'interne ou à l'externe. Il permet de gravir certaine échelon sur le plan administratif selon le niveau de formation professionnelle reçue.
- 12- **Statut professionnel** : situation juridique et administrative définie par la loi qui précise la conception de l'enseignement comme profession, le définit et le spécifie par rapport aux autres professions. Cet ensemble de textes réglementaires fixe les finalités, les buts et les objectifs, les conditions de recrutement, de formation, de travail, de qualification de la profession enseignante. **Statut professionnel des enseignants** : Dans le contexte de cette recherche, il s'agit pour certains sujets d'un certain nombre de critères d'accès et d'évolution dans l'enseignement, qui pour eux ne sont pas appliqués (quand ils existent) de façon objective et rationnelle. Ces critères sont parfois discriminatoires et ne permettent pas le plus souvent une certaine transparence dans la gestion de carrière.
- 13- **Surcharge de travail** : Cette expression fait penser aux *conditions difficiles* dans lesquelles les enseignants travaillent indépendamment des horaires officiels : effectifs pléthoriques, absence de matériel didactique, de documentation, d'équipement, déficit de formation, etc. Dans ce contexte, la préparation et la présentation des cours sont largement dépassées selon les normes officielles, ce qui exige de l'enseignant plus de sacrifice, d'abnégation, de dévouement, d'ingéniosité, de concentration et d'énergie. Ainsi, leur santé physique et psychologique est soumise à de rudes épreuves régulièrement.

Annexe B

Demande d'autorisation de collecte de données

Monsieur Abdou Duflaud Kpoumié Monjap
Professeur des Écoles Normales d'Instituteurs
Présentement étudiant à la faculté des Études
Supérieures à l'Université de Montréal
Montréal, Québec, Canada.

Yaoundé, le 7 juin 2003

À

Monsieur le Ministre de l'éducation

Objet : Demande d'autorisation de recherche au MINEDUC et
dans les écoles primaires et secondaires de la ville de Yaoundé.

Excellence, Monsieur le Ministre,

J'ai l'honneur de solliciter auprès de votre haute bienveillance l'autorisation de mener, auprès des cadres du MINEDUC et des enseignants exerçant au primaire et secondaire, un travail de recherche dans le cadre de mes études de maîtrise sur le thème : « Mondialisation économique et condition enseignante. L'impact des Programmes d'Ajustement Structurel (PAS) sur la formation, la rémunération, le statut, et les conditions de travail des enseignants dans les pays en voie de développement (PVD) : le cas du Cameroun et de la Guinée Conakry ». La phase de collecte de données auprès des enseignants devrait intervenir au courant du mois de Juin, juillet et août 2003 pour une durée approximative de trois mois.

En tant que formateur de formateur et animateur pédagogique dans nos écoles normales d'instituteurs (de 1996 à 2002), j'ai constaté que l'un des problèmes majeurs auxquels est confronté notre système éducatif est la condition du travail enseignant. Comme vous le savez, la formation, la rémunération, le statut des enseignants et professeur en général et ceux des instituteurs vacataires en particulier demeurent préoccupants dès qu'ils ont achevé leur formation professionnelle dans nos ENIEG. Entre autres raisons, certains pointent du doigt les PASE. Mes études en sciences de l'éducation pour une maîtrise m'offre une opportunité d'apporter ma contribution à la compréhension de ce problème.

Dans l'espoir d'une suite favorable, veuillez agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de ma grande considération.

Abdou Duflaud Kpoumié Monjap

Note explicative

Étant donné que nous avons passé plus de 6 ans dans la formation des maîtres, et que parallèlement nous vivions de l'intérieur la situation des enseignants (surtout ceux du primaire et du secondaire), nous avons estimé commencer directement par la cueillette des données, ce qui nous a été considérablement bénéfique en temps et en dépense. Cette intuition de recherche s'est d'ailleurs confirmée auprès de ceux qui, comme moi, vivaient de plus près les événements, ce qui nous semble ne pas remettre fondamentalement en question la déontologie de la recherche.

Document explicatif adressé aux cadres du Ministère de l'éducation, aux enseignants et au professeur par M. Abdou Duflaud Kpoumié Monjap dans le cadre de son mémoire de maîtrise en éducation comparée et fondement de l'éducation à l'Université de Montréal.

Yaoundé, le 7 juillet 2003

Madame, Monsieur,

La recherche à laquelle vous êtes invité à participer vise à établir la relation pouvant exister entre les programmes d'ajustement du secteur de l'éducation et la condition enseignante. Il s'agit de savoir quel est l'impact des PASE sur la formation, la rémunération, le statut, et les conditions de travail des enseignants.

Ce travail s'adresse prioritairement à certains cadres du MINEDUC et aux enseignants. Ceci s'explique pour au moins deux raisons fondamentales :

Le PASE a été rendu effectif par l'entremise de certains hauts cadres et responsables du MINEDUC, nous pensons ici au Ministre, au S.G., aux Inspecteurs, aux Directeurs des services centraux, et aux responsables en chef des différents projets (PASE 1–PASE 2) ;

Les enseignants quant à eux ont vécu les différentes phases du PASE, en ce sens que c'est sur eux que devaient s'appliquer les différentes politiques d'ajustement du secteur de l'éducation. Ils sont donc mieux placés pour exprimer ce qu'ils ont vécu comme changement remarquable.

Votre participation à la recherche consistera à :

Lire attentivement et répondre individuelle à un questionnaire qui vous sera soumis (environ 20 minutes) ;

Accorder une entrevue semi dirigée d'environ 40 minutes. Elle sera enregistrée.

Toutes les réponses du questionnaire et les entrevues seront traités en toute confidentialité.

Je m'engage à vous communiquer les résultats de la recherche quand le mémoire sera évalué par les membres du jury et déposé.

Vous pouvez également accéder à ces informations en tout temps et en tout lieu.

L'impact des PASE sur la condition enseignante dans les pays en voie de développement comme le Cameroun et la Guinée me semble être une problématique fondamentale si nous voulons comprendre dans un premier temps certains problèmes qui minent notre système éducatif. Vous comprenez donc pourquoi j'accorde une importance à votre participation à cette recherche.

Merci d'avance pour votre collaboration.

Abdou Duflaud Kpoumié Monjap

Annexe C**Questionnaire à remplir avant l'entrevue concernant les renseignements personnels**

1- Sexe :

a- Masculin b- Féminin

2- Age :

a- Moins de 25 ans b- Entre 25 et 39 ans c- Entre 40 et 55 ans d- Plus de 55 ans

3- Nombre d'années d'enseignement

a- Entre 8 et 10 ans b- Entre 11 et 20 ans c- Plus de 20 ans

4- Statut

a- Professeur de lycée, de collège ou de l'enseignement normal b- Cadre au ministère c- Instituteur de l'enseignement primaire ou maternel d- Autres à signaler.....

5-Catégorie dans la fonction publique

- a- Fonctionnaire catégorie A
- b- Fonctionnaire catégorie B
- c- Contractuel d'administration
- d- Vacataire
- e- Autres à signaler.....

6-Quel est votre niveau d'études ?

- Primaire
- Secondaire
- Universitaire

7- Avez-vous suivi une formation initiale ?

- Oui
- Non

8- Si oui dans quelle école de formation ?

- École Normale d'Instituteurs (ENI)
- École Normale d'Instituteurs Adjoint (ENIA)
- École Normale Supérieure
- Autres à signaler

9- Avez-vous suivi une formation continue

Oui

Non

10- Si oui combien de fois et où ?

Une à deux fois

Trois à cinq fois

Plus de cinq fois

Où ?

Dans mon établissement à travers les animations pédagogiques

Dans mon département, de ma province ou de ma région

Dans mon pays (organisation sur le plan national) (stages de formation, animation, etc.)

Dans ma sous-région (Afrique Centrale ou Afrique de l'Ouest) régional ou continental.

Conférence internationale ou mondiale

CANEVAS D'ENTREVUE

Les participants ont à répondre à trois questions lors de cette entrevue. Ces entrevues seront enregistrées, puis traduites sous forme écrite. Les questions auxquelles vous êtes appelés à répondre sont structurées autour de trois grands axes respectant la trilogie avant, pendant et après l'application des PAS. Il s'agit plus précisément du contexte historique, le processus et enfin les effets du PAS sur la condition enseignante.

Préalable sur la définition de PAS : Quelle idée avez-vous des PAS et des PASE?

1- Contexte décomposé

Il s'agit de la perception de l'état général du pays avant les PAS sur le plan économique et éducatif. Il est donc question **du contexte historique (national, régional et international) ayant présidé au choix des PAS et PASE par votre pays.**

a)- Contexte national

Qu'est-ce qui justifiait à l'époque à vos yeux les PAS et les PASE ?

Ou encore que savez-vous du contexte historique ayant aboutit au Programme d'ajustement structurel et au programme d'ajustement du secteur de l'éducation ?

Y avait-il un degré de consensus autour de cette question ou encore est-ce que les différents acteurs trouvaient que c'était une politique imposée de l'extérieur ou pas ?

Comment a-t-elle été reçue par les différents acteurs?

b)- Contexte régional (Afrique centrale et Afrique de l'ouest)

Est-ce en termes de locomotive, d'imitation, de contagion, d'avantages stratégiques ou de crainte de rester marginalisé en dehors des politiques d'ensemble que votre pays a adopté les PAS et PASE ?

c)- Contexte international

Le contexte international de l'époque a-t-il influencé sur le choix des PAS et PASE par votre pays ?

Si oui dans quelle mesure ?

Quelle était la condition de l'enseignant et du professeur avant l'application des PAS et PASE dans votre pays ?

2- Processus des PASE en lui-même (marge de manœuvre)

Y a-t-il eu des tentatives de modification ou de changement de ces politiques ?

Si oui quelle a été la marge de manœuvre ou quelles ont été les stratégies adoptées par votre pays pour adoucir cette pilule? (Cf. l'analogie de l'amortisseur dans une voiture)

3- Quels ont été les effets du PAS sur la condition enseignante ?

a)- Prolétarianisation

- Sur le plan de la rémunération ;
- Temps et charge de travail ;
- Conditions de travail ;
- Statut.

b)- Professionnalisation

Formation :

- Initiale ;
- Continue ou perfectionnement.

Quelle évaluation pouvez-vous faire après 10 ans d'application des PAS et PASE, et surtout ses effets sur la condition enseignante ?

Y a-t-il eu des changements sur la condition enseignante 20 ans après les PASE ? Si oui lesquels ? Est-ce en termes positifs ou négatifs ?

Suggestions et remerciement.

Annexe D

Liste exhaustive des pays de l'Afrique au sud du Sahara : 46 pays

Afrique du Sud	Congo	Guinée-Équatoriale	Mozambique	Somalie
Angola	Côte d'Ivoire	Kenya	Niger	Soudan
Bénin	Djibouti	Lesotho	Nigeria	Swaziland
Botswana	Éthiopie	Liberia	Ouganda	Tanzanie
Burkina Faso	Gabon	Madagascar	Rwanda	Tchad
Burundi	Gambie	Malawi	Sao Tome	Togo
Cameroun	Ghana	Mali	Sénégal	République Démocratique du Congo
Cap-Vert	Guinée	Maurice	Seychelles	Zambie
Centrafrique	Guinée-Bissau	Mauritanie	Sierra Leone	Zimbabwe
Comores				

Annexe E

Repères chronologiques sur la Banque mondiale

Année	Événements
1944	Création de la Banque Internationale pour la reconstruction et le développement (BIRD). Le siège est à Washington.
1946	Première assemblée générale de la BM à Savannah. Un règlement est adopté et plusieurs administrateurs sont élus. On dénombre 38 pays membres et 72 agents.
1947	La BM accorde son premier prêt destiné à la reconstruction de la France (250 millions de dollars). Le 15 novembre, les Nations Unies approuvent une relation officielle avec BIRD.
1948	Les administrateurs de la Banque approuvent le premier accord de prêt à un pays en voie de développement : le Chili.
1952	Entrée du Japon et de l'Allemagne Septembre : première réorganisation de la BM avec la création de trois départements opérationnels et d'un service d'assistance technique.
1956	9 janvier : Création de l'Institut de développement économique. Juillet : Création de la Société financière internationale (SFI)
1960	24 septembre : Création de l'Association Internationale de développement (AID).
1962	Le 17 septembre : La BM élargi ses actions et va accorder son premier financement dans le secteur de l'éducation
1966	Création du Centre international pour le règlement des différends relatifs aux investissements
1970 - 1980	Mise en place de diverses structures spécifiques pour aider les pays en voie de développement (ressources énergétiques, santé, réorientations politiques et réformes institutionnelles, etc.)
1988	Création de l'Agence multilatérale de garantie des investissements
1990	Création du Fonds pour l'environnement mondial
1994	177 États-membres
1996	29 – 30 septembre : le comité intérimaire du FMI (renommé comité monétaire et financier) et le comité de développement de la BM approuvent l'initiative en faveur des Pays Très Pauvres Endettés (PPTE).
2000	Le neuvième président de la BM s'adresse devant le Conseil National de Sécurité des Nations Unies et déclare « la Guerre au SIDA »
2003	La BIRD compte 184 États membres (presque tous les pays du monde)
2001	La IDA compte 163 pays membres
2003	Le SFI compte 175 pays membres
2003	L'Agence multilatérale de garantie des investissements 158 membres
2003	Le Centre international de règlement des différends relatifs aux investissements compte 134 membres

Annexe F

Lois d'orientation de l'éducation au Cameroun

TITRE I - DES DISPOSITIONS GENERALES

Article premier : (1) La présente loi fixe le cadre juridique général de l'éducation au Cameroun.

(2) Elle s'applique aux enseignements maternel, primaire, secondaire général et technique, ainsi qu'à l'enseignement normal.

Article 2 : (1) L'éducation est une grande priorité nationale.

(2) Elle est assurée par l'État.

(3) Des partenaires privés concourent à l'offre d'éducation.

Article 3 : L'État consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationales.

Article 4 : L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux.

Article 5 : Au titre de la mission générale définie à l'article 4 ci-dessus, l'éducation a pour objectifs :

1. la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun;
2. la formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline;
3. l'éducation à la vie familiale;
4. la promotion des langues nationales;
5. l'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous-régionale;
6. la culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat;
7. le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise;
8. la formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant;
9. la promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé.

Article 6 : L'État assure à l'enfant le droit à l'éducation.

Article 7 : L'État garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique.

Article 8 : L'enseignement est apolitique.

Article 9 : L'enseignement primaire est obligatoire.

Article 10 : L'école publique est laïque. Sa neutralité et son indépendance vis-à-vis de toutes les religions sont garanties.

TITRE II - DE L'ELABORATION, DE LA MISE EN OEUVRE DE LA POLITIQUE ET DU FINANCEMENT DE L'EDUCATION

Article 11 : (1) L'État assure l'élaboration et la mise en oeuvre de la politique de l'éducation à laquelle concourent les collectivités territoriales décentralisées, les familles ainsi que les institutions publiques et privées. A cette fin, il :

- arrête les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation, en liaison avec tous les secteurs de la vie nationale en vue de la professionnalisation de l'enseignement;
- veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socio-culturelles nationales ainsi qu'à l'environnement international, particulièrement en ce qui concerne la promotion des enseignements scientifiques et technologiques, du bilinguisme et l'enseignement des langues nationales;
- fixe les conditions de création, d'ouverture et de fonctionnement des établissements publics et privés et en assure le contrôle;
- définit les normes de construction et d'équipement des établissements de l'enseignement public et privé et en assure le contrôle;
- élabore et met à jour la carte scolaire.

(2) Il est assisté dans ces missions par un organe consultatif, le Conseil National de l'Éducation, dont l'organisation, les attributions et les modalités de fonctionnement sont fixées par décret du Président de la République.

Article 12 : Le financement de l'éducation est assuré par : les dotations budgétaires de l'État, les allocations budgétaires des collectivités territoriales décentralisées, les contributions des partenaires de l'éducation, les dons et legs, toute autre contribution prévue par la loi.

Article 13 : La responsabilité des collectivités territoriales décentralisées dans la mise en oeuvre de la politique de l'éducation et le financement de celle-ci fait l'objet d'une loi particulière.

TITRE III - DE L'ORGANISATION, DE L'EVALUATION DU SYSTEME EDUCATIF ET DE LA RECHERCHE EN EDUCATION

Chapitre I : De l'organisation du système éducatif

Article 14 : L'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les degrés sont des devoirs impérieux de l'État.

Article 15 : (1) Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme.

(2) Les sous-systèmes éducatifs sus évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications.

Article 16 : (1) Le sous-système anglophone est organisé en cycles et filières ainsi qu'il suit : l'enseignement maternel d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement primaire d'une durée de six (6) ans; l'enseignement secondaire d'une durée de sept (7) ans; l'enseignement post-primaire d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement normal d'une durée de deux (2) à trois (3) ans.

(2) L'enseignement secondaire comprend : un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous-cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous-cycle d'orientation de trois (3) ans d'enseignement général et technique; un second cycle de deux (2) ans d'enseignement général ou d'enseignement technique.

(3) En plus de l'enseignement général, une formation pratique est offerte aux élèves dans les collèges et lycées professionnels, selon leur orientation.

Article 17 : (1) Le sous-système francophone est organisé en cycles et filières ainsi qu'il suit : l'enseignement maternel d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement primaire d'une durée de six (6) ans; l'enseignement secondaire d'une durée de sept (7) ans; l'enseignement post-primaire d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement normal d'une durée de deux (2) à trois (3) ans.

(2) L'enseignement secondaire comprend : un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous-cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous-cycle d'orientation de trois (3) ans d'enseignement général ou d'enseignement technique.

(3) En plus de l'enseignement général, une formation pratique est offerte aux élèves dans les collèges et lycées professionnels, selon leur orientation.

Article 18 : (1) Les diplômes sont délivrés dans chaque sous-système ainsi qu'il suit : à la fin du cycle d'enseignement primaire; à la fin du premier cycle d'enseignement secondaire; à la fin du second cycle d'enseignement secondaire; à la fin de la formation post-primaire; à la fin de la formation d'enseignement normal.

(2) Le passage au second cycle d'enseignement secondaire est conditionné par l'obtention du diplôme de fin de premier cycle.

(3) Un décret du Président de la République détermine les certifications du système éducatif.

Article 19 : Les enseignements en cycles et filières, ainsi que les modalités de choix et de changement desdites filières sont fixés par voie réglementaire.

Article 20 : (1) Les milieux professionnels sont, en tant que de besoin, associés à l'élaboration et à la mise en oeuvre de la politique de formation par alternance, des contenus et moyens de la formation ainsi qu'à l'évaluation et à la validation des résultats de cette formation.

(2) Un décret du Président de la République fixe, en tant que de besoin, l'organisation et le fonctionnement du système de formation par alternance.

Article 21 : Les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation ainsi que le calendrier scolaire national sont fixés par voie réglementaire.

Article 22 : (1) L'année scolaire comporte au moins trente-six semaines de cours effectifs.

(2) Le rythme d'enseignement comprend des périodes d'études et des périodes de vacances.

Article 23 : (1) L'enseignement est dispensé dans les établissements scolaires ci-après : les écoles maternelles; les écoles primaires; les collèges et les lycées d'enseignement général; les collèges et les lycées d'enseignement technique ou professionnel; les écoles post-primaires; les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général et technique.

(2) Il peut également être assuré par un système d'enseignement à distance.

Article 24 : (1) Les établissements privés d'enseignement concourent aux missions de l'éducation.

(2) Ils peuvent être libres ou sous contrat.

(3) Le régime de l'enseignement privé est fixé par une loi particulière.

Article 25 : L'enseignement dans les établissements scolaires prend en compte l'évolution des sciences et des technologies et, dans ses contenus et ses méthodes, est adapté aux évolutions économiques, scientifiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de l'environnement international.

Article 26 : Toute implantation d'un établissement public et privé sur le territoire national doit se faire conformément à des orientations et aux critères définis par voie réglementaire.

Article 27 : (1) L'enceinte d'un établissement d'enseignement est inviolable.

(2) Les chefs d'établissements scolaires sont responsables du maintien de l'ordre dans leur établissement.

(3) L'intervention des forces de l'ordre ne peut y avoir lieu que sur réquisition expresse du chef d'établissement.

(4) En cas de défaillance dans l'accomplissement de leur mission de maintien de l'ordre, les chefs d'établissement sont suppléés de plein droit par les autorités hiérarchiques ou de tutelle.

Article 28 : (1) Toute implantation de salles de jeux, de débits de boissons, de salles de cinéma, de commerce de tabac et toutes autres nuisances est interdite dans l'enceinte ou la périphérie des établissements scolaires.

(2) Toutefois, la vente des boissons hygiéniques peut être autorisée au sein des établissements scolaires.

Article 29 : Les activités d'orientation et de psychologie scolaire s'effectuent au cours de la scolarité de l'enfant à tous les niveaux d'enseignement.

Chapitre II : De l'évaluation du système éducatif et de la recherche en éducation

Article 30 : L'État procède à l'évaluation régulière du système éducatif.

Article 31 : (1) L'État encourage et soutient les activités de recherche en éducation.

(2) Les activités de recherche en éducation sont conduites par les organes dont la création, l'organisation et le fonctionnement sont fixés par voie réglementaire.

TITRE IV - DE LA COMMUNAUTE EDUCATIVE

Chapitre I : De la notion de communauté éducative

Article 32 : (1) La communauté éducative est l'ensemble des personnes physiques et morales qui encourent au fonctionnement, au développement et au rayonnement d'un établissement scolaire.

(2) En sont membres : les dirigeants, les personnels administratifs et d'appui, les enseignants, les parents d'élèves, les élèves, les milieux socio-professionnels, les collectivités territoriales décentralisées.

Article 33 : Les membres de la communauté éducative sont associés, par l'intermédiaire de leurs représentants, aux instances de concertation et de gestion institués au niveau des établissements d'enseignement, ainsi qu'à chaque échelon de concertation des collectivités territoriales décentralisées ou des structures nationales de l'éducation.

Chapitre II : Des élèves

Article 34 : L'élève a droit aux enseignements prescrits par les programmes. Ce droit s'exerce dans le strict respect de la liberté d'expression, de pensée, de conscience et d'information de l'élève.

Article 35 : L'intégrité physique et morale des élèves est garantie dans le système éducatif. Sont de ce fait proscrits : les sévices corporels et toutes autres formes de violence, les discriminations de toute nature, la vente, la distribution et la consommation des boissons alcooliques, du tabac et de la drogue.

Article 36 : (1) Les obligations des élèves consistent en l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études.

(2) Elles incluent le respect des textes en vigueur, y compris le règlement intérieur de l'établissement scolaire fréquenté.

Chapitre III : Des enseignants

Article 37 : (1) L'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. A ce titre, il a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée.

(2) L'État assure la protection de l'enseignant et garantit sa dignité dans l'exercice de ses fonctions.

(3) Un décret du Président de la République fixe le statut particulier du personnel des corps de l'éducation.

Article 38 : L'enseignant jouit, dans le cadre des franchises académiques et dans l'exercice de ses fonctions, d'une entière liberté de pensée et d'expression, dans le strict respect de la liberté de conscience et d'opinion des élèves.

Article 39 : (1) L'enseignant est soumis à l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement pédagogique, de promotion scientifique, d'évaluation et de rectitude morale.

(2) Il est, en outre, soumis au respect des textes en vigueur, notamment le règlement intérieur de l'établissement où il exerce les fonctions d'enseignant.

TITRE V - DES DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

Article 40 : Le système éducatif régi par la présente loi sera progressivement mis en place par des textes d'application.

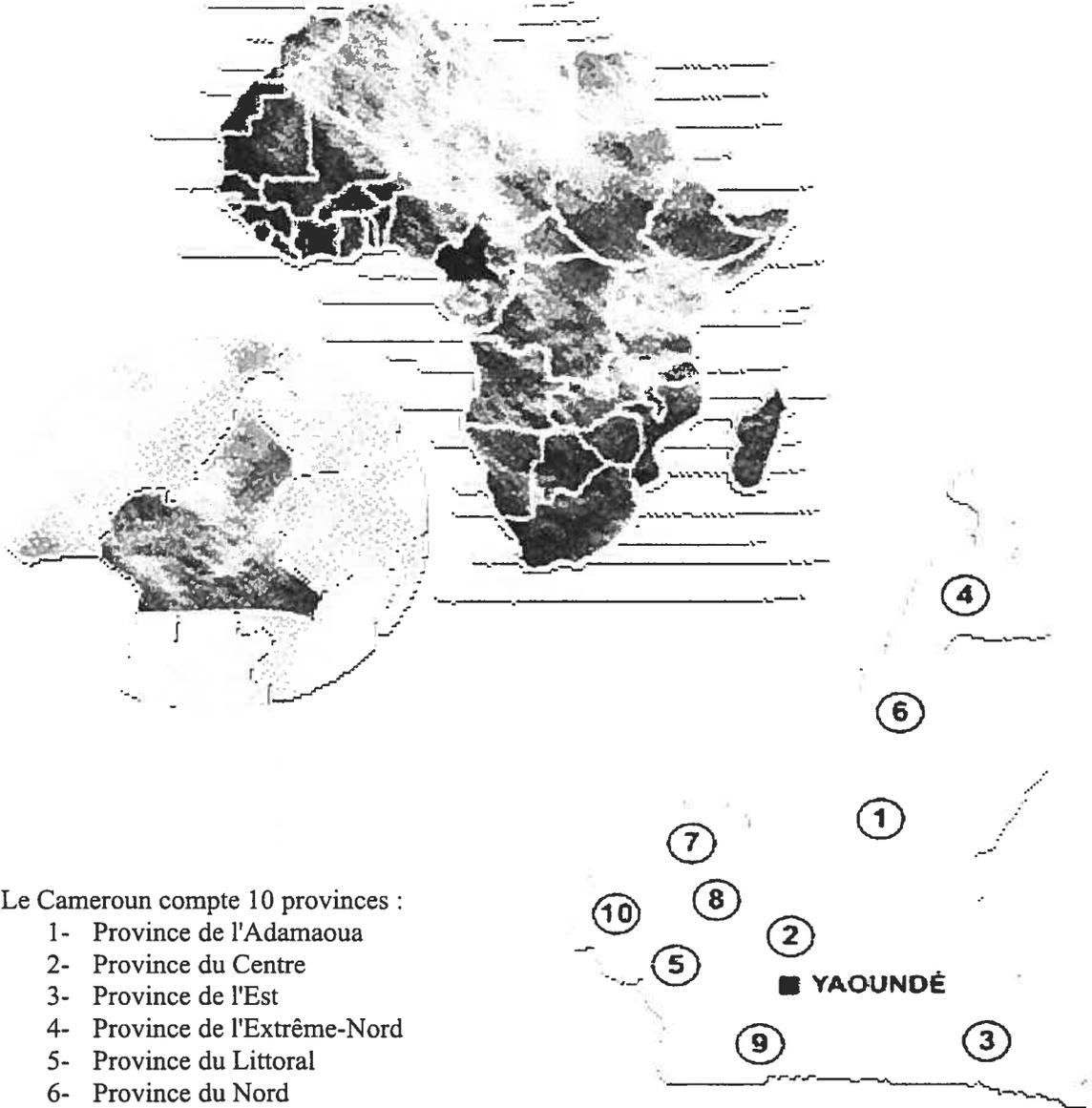
Article 41 : Le système éducatif en vigueur demeure et continue de fonctionner jusqu'à l'intervention des textes d'application prévus à l'article 40 ci-dessus.

Article 42 : La présente loi sera enregistrée, publiée suivant la procédure d'urgence, puis insérée au journal officiel en français et en anglais.

Annexe G

Présentation du Cameroun et de la Guinée

Le Cameroun



Le Cameroun compte 10 provinces :

- 1- Province de l'Adamaoua
- 2- Province du Centre
- 3- Province de l'Est
- 4- Province de l'Extrême-Nord
- 5- Province du Littoral
- 6- Province du Nord
- 7- Province du Nord-Ouest
- 8- Province de l'Ouest
- 9- Province du sud
- 10- Province du Sud-Ouest

Systeme éducatif camerounais

L'enseignement maternel et primaire

Les enfants concernés sont ceux âgés de 3 à 13 ans selon la réglementation en vigueur dans les deux systèmes scolaires.

La maternelle recrute des tout-petits de 3 à 6 ans. Ils sont initiés pendant trois ans à l'apprentissage de la langue et de l'écriture.

Passé ce premier stade, les enfants accèdent au cycle primaire où après 7 ans d'études ils peuvent entrer au secondaire.

La structure particulière de chaque système s'établit comme suit :

Systeme francophone :

- * Enseignement maternel : 3 classes (petite, moyenne et grande sections)
- * Enseignement primaire : 6 classes (SIL - CM2)

Les élèves terminant le CM2 doivent présenter le Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE), et le concours d'entrée en 6^{ème} pour pouvoir accéder en 6^{ème} (sauf dérogation).

Systeme anglophone

- * Nursery school: 2 classes (class 1 - class 2)
- * Primary school: 7 classes (class 1 - class 7)

À la fin de la primary school, et pour pouvoir passer en 6ème les élèves doivent présenter le Ordinary Level Certificate (diplôme équivalent au CEPE du système francophone) et le concours d'entrée au secondaire.

Enseignement secondaire

L'enseignement secondaire général est différent en fonction de la langue d'enseignement choisie, mais les diplômes obtenus restent équivalents.

Les élèves doivent être âgés de 13 ans au maximum, détenir le CEPE ou le OLC et avoir réussi le concours d'entrée pour pouvoir intégrer le secondaire.

Systeme francophone

Cette option comporte 7 classes de la 6ème à la terminale. Les élèves reçoivent un enseignement essentiellement d'ordre général comportant deux cycles :

- * Le 1er cycle qui comprend 4 classes (6e-3e) est un tronc commun permettant aux élèves d'acquérir des notions générales sur l'ensemble des disciplines de leur programme et de préparer le Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC).
- Le second cycle, constitué de 3 classes (2nde, 1ère, terminale) permet déjà d'orienter les enfants dans des séries plus précises (sciences ou lettres). A la fin de l'année de première, les élèves passent le probatoire. Et au terme de ce cycle, l'élève présente l'examen du Baccalauréat dans l'une des séries A, B, C et D selon son option.

Systeme anglophone

Ici également, on observe 2 cycles :

- * Le first cycle comprend 5 classes (form 1-5) et conduit les élèves à l'obtention du CGE ordinary level, équivalent du BEPC francophone.
- * Le high school comprend 2 classes (lower sixth, upper sixth). A la fin du cycle, les élèves présentent le CGE advanced level qui équivaut un Baccalauréat du système francophone.

Les collèges et lycées bilingues

Cette notion correspond dans la pratique à la juxtaposition de 2 établissements des 2 systèmes d'enseignement en vue de favoriser le bilinguisme par la proximité d'élèves des 2 groupes¹.

Enseignement technique :

Dans les 2 systèmes, l'enseignement technique s'effectue à 2 niveaux :

- * Le 1er niveau prépare les élèves au Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) donnant au titulaire le titre d'ouvrier qualifié. Ce diplôme est l'équivalent du BEPC.

A l'issue de sa formation, le candidat peut immédiatement exercer un métier ou s'inscrire au second cycle d'études dans son option.

Le recrutement à ce premier niveau de formation exige les conditions suivantes :

- * être âgé de 13 à 16 ans,
- * être titulaire du CEPE ou être élève de CM2, de 6e ou de 5e des collèges et lycées d'enseignement général.
- * Le 2e niveau prépare les élèves en 3 ans soit :
 - * au Baccalauréat de technicien (BT),
 - * au Brevet professionnel (BP), en fonction de l'option choisie.

Ce titre donne au titulaire la qualité de technicien apte à exercer immédiatement un métier ou à poursuivre des études supérieures.

Pour être recruté à ce niveau, le candidat doit être titulaire de l'un des diplômes suivants : BEPC, CAP, CGE Ordinary Level.

Enfin, plusieurs lois régissent le fonctionnement de l'éducation au Cameroun.

¹ Il est important de noter qu'à l'occasion de la tenue des récents "États généraux de l'Éducation", des propositions ont été faites en ce qui concerne la structure de l'enseignement secondaire général du système francophone. Le 1er cycle passerait de 4 à 5 classes, le BEPC serait présenté en classe de seconde. Le 2e cycle comprendrait 2 classes pour préparer au Bac. Et cela pour harmoniser les 2 systèmes d'enseignement. Mais pour l'instant, ces propositions ne sont pas encore appliquées.

La Guinée Conakry



La République de Guinée est située au Sud-ouest de l'Afrique Occidentale 7° 05 et 12° 51 de latitude Nord et 7° 30 et 15° 10 de longitude Ouest, à mi-chemin de l'équateur et du tropique du Cancer. Elle couvre une superficie de 245 857 km². C'est un pays côtier avec 300 km de littoral atlantique-ouest et un relief varié allant des plaines du littoral à basse altitude aux zones montagneuses de l'intérieur du pays atteignant dans certains endroits une altitude de plus de 1500m.

Éducation

État des lieux²

Dans le cadre de sa Politique en matière d'éducation conformément à la Déclaration de Politique Éducative en application des dispositions des Lettres de politiques sous-sectorielles, et de ses engagements internationaux (Déclaration Mondiale sur l'Éducation pour Tous, Sommet Mondial pour les Enfants), le Gouvernement guinéen s'est fixé des objectifs quantitatifs et qualitatifs visant à améliorer l'accès à l'éducation.

Si des progrès ont été enregistrés au cours des dix dernières années (qui se sont traduits par une augmentation sensible du taux brut de scolarisation qui est passé de 29% en 1989 à 56,8% en 1999/2000 avec 44,3% pour les filles contre 69,74% pour les garçons), la qualité de l'éducation de base reste encore préoccupante (taux d'admission de 60,74% qui est en deçà de la moyenne régionale). Elle est également caractérisée par d'importantes disparités au niveau des régions administratives (le taux brut de scolarisation enregistré à Conakry est de 92,6% tandis que à Kankan en Haute Guinée il n'est que de 44% et à Labé en Moyenne Guinée il est de 45.80%); des taux élevés de redoublement (23,1% en 2000 dont 23.9% chez les filles); des ratios Élèves/Maître et

² Pour plus de détails, cf. <http://193.220.170.131/ccabiblio.html>.

Élèves/Salle élevés et variant selon la région (51 élèves par classe à Kankan pour une moyenne nationale de 44, et 62 élèves par maître à Conakry pour une moyenne nationale de 35) ; le ratio Livres/Élève est de 1/4.

Au secondaire, les effectifs ont doublé en 8 ans, passant de 75 674 en 1990/1991 à 153 661 élèves en 1997/1998, ce qui correspond à un taux d'accroissement annuel moyen de 12,9%. L'enseignement secondaire se trouve pris dans l'étau formé par une demande d'éducation primaire abondante en amont, et par une promotion limitée en aval. L'effectif des nouveaux admis est très élevé par rapport à celui des sortants, surtout au collège. De même qu'au primaire. Ici aussi, la situation scolaire des filles reste préoccupante tant en termes d'accès, du maintien que d'achèvement du cycle secondaire par celles-ci.

Au niveau du supérieur, il a été enregistré 11.000 étudiants en 1984 répartis dans 39 instituts. En 2000, l'enseignement supérieur en Guinée compte deux universités et trois instituts supérieurs spécialisés totalisant un effectif d'environ 8 500 étudiants. Cette réduction sensible de l'effectif par rapport à la décennie précédente s'explique par la fermeture des facultés d'agronomie qui accueillaient près de deux tiers de l'effectif total d'étudiants et par l'instauration d'un concours d'accès à l'université pour répondre aux exigences de l'économie du pays. En terme d'équité rappelons qu'en 1978, la proportion d'étudiantes dans l'effectif total était de 19,4%.

Comme dans les autres ordres d'enseignement, l'enseignement supérieur guinéen est confronté à des problèmes d'ordre matériel, financier et humain qui limitent largement son développement.

Concernant de l'enseignement technique et professionnel il a été enregistré en 1998, un effectif global de 49 776 élèves dont 8 825 filles (soit 17,7% de l'effectif total). Les Centres de Formation Professionnelle (CFP), avaient accueilli 29 331 élèves à la même période. En terme de déperdition, contrairement à l'enseignement secondaire où le taux de redoublement dépasse les 25%, le rendement interne de l'enseignement technique et professionnel est relativement satisfaisant. Le taux de redoublement dans les établissements d'enseignement technique et professionnel varie entre 6 et 10%.

L'éducation non formelle comprend l'alphabétisation, le pré-scolaire et les centres NAFA. Des cours d'alphabétisation sont dispensés dans les centres d'alphabétisation des adultes et des centres d'alphabétisation professionnalisante. Il convient de noter que grâce aux efforts conjugués du Gouvernement et de ses partenaires au développement, le taux d'analphabétisme a baissé de 74% en 1985 à 65% en 1997. Ce résultat, bien qu'encourageant, est loin de l'objectif de 36% que s'est fixé le pays à la fin de l'an 2000. Le nombre de structures d'alphabétisation actuellement disponible est loin de pouvoir répondre au besoin éducatif de 65% de la population analphabète que compte le pays. Seulement 8% d'enfants d'âge préscolaire reçoivent un encadrement. Les centres NAFA, actuellement au nombre de 125 dans le pays, reçoivent les jeunes déscolarisés ou non scolarisés de 10 à 14 ans pour une éducation de base non formelle et une initiation professionnelle, permettant leur insertion dans leur milieu.

L'insuffisance de l'offre d'éducation, le faible revenu des parents et les pesanteurs socioculturelles sont les principales causes de la sous-scolarisation en Guinée. En effet l'offre éducative demeure très insuffisante par rapport à la demande potentielle et réelle, maintenant ainsi la Guinée dans le groupe des pays à plus fortes proportions de jeunes illettrés et d'enfants non scolarisés. La croissance démographique estimée à 3,1% par an avec une pyramide des âges très large à la base,

exerce une forte pression sur le système éducatif dont la capacité d'accueil reste encore limitée, et cela à cause de l'insuffisance en quantité et en qualité d'infrastructures scolaires et d'enseignants.

Principaux problèmes/besoins

L'exécution efficace des programmes d'ajustement du secteur de l'éducation a amélioré le niveau de l'enseignement sans pour autant parvenir à résoudre bon nombre de problèmes majeurs, tels que :

- le faible taux de scolarisation (préscolaire, éducation de base, alphabétisation des adultes, enseignement technique et professionnel, enseignement supérieur) et des disparités entre les régions, milieux urbain/rural et les sexes ;
- la faible capacité d'accueil (structures d'éducation et de formation) ;
- le faible rendement interne et externe ;
- la faible capacité de gestion du système éducatif ;
- la faible efficacité du système éducatif et système d'information inapproprié ;
- le faible taux d'alphabétisation des populations, surtout des femmes ;
- l'inadéquation de l'éducation et de la formation pour l'emploi ;
- la faible importance accordée à la formation technique et professionnelle ;
- l'insuffisance du financement exacerbée par une répartition déséquilibrée des ressources allouées à l'éducation ;
- le taux de croissance démographique élevé ;
- le contexte de pauvreté.

Les axes d'intervention pour la prochaine décennie sur lesquels devrait se focaliser le système éducatif guinéen portent sur :

- l'insuffisance des infrastructures d'appoint (santé, sport) ;
- l'amélioration de la qualité de l'éducation dispensée tant au niveau d'éducation de base et de l'enseignement secondaire que de l'enseignement technique/professionnel et de l'enseignement supérieur ;
- l'amélioration tant quantitative que qualitative de structures d'accueil (infrastructures et personnels) ;
- la réduction des grandes disparités existant entre sexes et régions ;
- l'amélioration du système de collecte et de traitement des données fiables (alphabétisation, éducation formelle et non formelle et petite enfance) ;
- la réduction de l'inadéquation entre l'éducation, la préparation à la vie en liaison avec la formation et l'emploi ;
- l'amélioration du budget alloué à l'éducation et de la gestion ;
- l'amélioration du taux d'analphabétisme élevé des parents ;
- l'implication des institutions de recherche et d'enseignement supérieur dans la résolution des problèmes de développement ;
- le renforcement des structures éducatives de la petite enfance ;
- l'instauration d'un système de motivation et d'encouragement des élèves ;

- le renforcement des structures d'éducation et d'encadrement des enfants handicapés.

Solutions mises en œuvre

Dès 1984, le Gouvernement a engagé des réflexions en vue de lever les contraintes qui empêchent le développement harmonieux du système éducatif guinéen. Ainsi :

- * Il a adopté en 1989 une « Déclaration de politique Éducative » qui donne la priorité à l'enseignement de base ;
- * Il a élaboré et mis en œuvre le Programme d'Ajustement du Secteur de l'éducation (PASE), avec l'appui de la Banque Mondiale et de la Coopération Française à travers l'AFD ;
- * Il a élaboré la Déclaration de Politique Sous-sectorielle de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle dont l'objectif est de promouvoir une réforme en profondeur du sous-secteur ;
- * Avec l'appui de la **Banque Mondiale**, le Gouvernement guinéen a entrepris en **1995** un programme de réforme du système d'enseignement supérieur et de recherche scientifique à travers la mise en place du Projet d'Appui au Développement de l'Enseignement Supérieur (PADES);
- * Il a favorisé dès 1984 la création d'établissements d'enseignement privés dont la contribution à la formation des élèves est loin d'être négligeable.

Quelques repères pour la Guinée

En Afrique occidentale sur la façade atlantique sous le Sénégal et le Mali, à l'ouest de la Côte d'Ivoire. 245 860 km² pour 7 500 000 hab. Capitale : Conakry.

Aperçu historique

- XIIIe siècle : une grande partie de la Haute-Guinée est incluse dans l'Empire du Mali.
- 1461 : arrivée des Portugais et début de la traite des Noirs.
- XVIII-XIXe siècle : traditionnellement dominé par les populations animistes peuls et malinkés, le pays subit l'invasion de ses voisins et notamment les dioulas (XIXe siècle) qui imposent la religion musulmane.
- Fin XIXe siècle : après l'implantation commerciale et un protectorat des Français au milieu du siècle, la Guinée devient une colonie française en 1893 intégrée deux ans plus tard à l'Afrique Occidentale Française (AOF).
- 1946 : pour quelques années la Guinée est un Territoire d'Outre Mer.
- 1958 : indépendance et régime dictatorial à tendances socialistes de Sékou Touré qui rompt les liens avec la France, isole le pays au niveau international et provoque le départ de millions de guinéens.
- 1984 : après la mort de Sékou Touré prise de pouvoir, après un coup d'état, du colonel Lansana Conté qui se tourne vers les Occidentaux et réouvre le pays au monde extérieur.
- 1991 : adoption d'une nouvelle constitution instaurant le multipartisme.
- 1993 : la première élection présidentielle pluraliste reconduit Lansana Conté au pouvoir.
- 1998 : Conté à nouveau élu sur fond de tensions persistantes entre communautés. Arrivée massive de sierraléonais chassés de leur pays par la guerre civile.

- 2001 : en février, violents combats au sud-est du pays entre l'armée guinéenne et rebelles libériens et sierraléonais infiltrés dans la région. 70 000 guinéens "déplacés" de la zone depuis le début des événements en septembre 2000.

Climat : Climat tropical avec alternance d'une saison de pluies (fortes sur la côte) de mai à novembre et d'une saison sèche, de décembre à avril, qui est aussi une période ventée (l'harmattan). Avec l'altitude, le climat devient plus sec et plus frais. Dans tous les cas, mieux vaut privilégier le début de la saison sèche (il y fait aussi un peu moins chaud à l'est).

Langues : Français (officielle) plus diverses langues et dialectes locaux comme le Malinké³, Soussou, Pulaar, etc.

Argent : Le Franc Guinéen (100 centimes).

³ L'apprentissage de la langue Malinké permet du même coup à comprendre le Bambara et le Dioula parlés également en Guinée.

Annexe H

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

PAIX - TRAVAIL - PATRIE
.....

INSTRUCTION MINISTÉRIELLE N° 041/A/43/MINEDUC/SG/DRH

Portant sur le recrutement des instituteurs vacataires et leur mode de rémunération

Dans le cadre du programme de généralisation et d'amélioration de la qualité de l'éducation de base, le Ministère de l'Éducation Nationale se propose, au titre de l'exercice budgétaire 1996/1997, de recruter 1549 instituteurs vacataires pour pallier l'insuffisance en personnel enseignant dans les écoles primaires de la République.

La présente instruction a pour but de préciser les conditions de recrutement ainsi que les modalités de paiement des intéressés.

A) Conditions de recrutement :

- 1°) Être originaire du département de recrutement;
- 2°) Être titulaire du Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteurs de l'Enseignement Général (CAPIEG);
- 3°) Jouir d'une bonne moralité;
- 4 °) Pour les anciens fonctionnaires:
 - n'avoir pas été révoqué pour faute disciplinaire lourde;
 - ne pas bénéficier d'une pension de retraite.

B) Modalités de recrutement :

Les candidats sont recrutés sur examen libre du dossier par une commission de sélection présidée par le Délégué Départemental de l'Éducation Nationale à laquelle prennent part le inspecteurs d'arrondissement de l'enseignement primaire, maternel et normal.

L'ouverture des recrutements doit faire l'objet d'une large diffusion. A cet effet, le DPEN (Délégué Provincial de l'Éducation Nationale) veillera à la préparation des communiqués et à leur affichage dans toutes les délégations départementales et inspections d'arrondissements primaires un mois avant la date de clôture de recevabilité des dossiers de candidature.

Le recrutement est fait sous contrat synallagmatique dont le modèle sera mis à la disposition de chaque délégué départemental pour une durée de 20 mois éventuellement renouvelable une fois et correspondant à deux années scolaires normales. Ce contrat sera dûment signé par le délégué départemental agissant au nom du Ministre de l'Éducation Nationale et le contractant bénéficiaire.

Les dossiers de recrutement institués à cet effet seront déposés à la Délégation départementale de l'Éducation compétente.

Ils comprendront :

- 1°) une demande timbrée à 500 F;
- 2°) une copie du diplôme (CAPIEG);
- 3°) un extrait du bulletin N° 3 de casier judiciaire,
- 4°) une copie d'acte de naissance,
- 5°) un certificat de domicile des parents,
- 6°) un curriculum vitae.

C) Modalités de paiement.

Les crédits destinés au paiement des vacataires sont inscrits au budget de l'État et domiciliés dans chaque Chef-lieu de département sous la gestion du Délégué Départemental de l'Éducation Nationale (DDEN). Le montant de la rémunération mensuelle est fixé à quarante mille (40 000) francs bruts payable par le pécule établi suivant la procédure du Bon de commande en exécution de la décision préfectorale accordant paiement des vacataires.

Cette décision sera préparée par le Délégué Départemental de l'Éducation Nationale et soumise pour signature, après visa du contrôle départemental des finances, à l'autorité préfectorale compétente. Elle indiquera les noms des bénéficiaires, les montants et périodes de paiement. Elle est établie après service fait.

Un compte - rendu exhaustif de toutes les opérations liées à ce recrutement sera établi par le Délégué Départemental de l'Éducation Nationale (DDEN) et transmis au Ministère de l'Éducation Nationale par voie hiérarchique avant le 15 novembre 1996.

La Direction des Ressources Humaines (DRH) procédera en tant que de besoin à des mesures systématiques de vérification de la régularité des procédures suivies.

J'attache du prix à la stricte application de ces instructions dont le respect garantit la réussite de notre opération./.

COPIE - SG/PM

- MINEFI

-MINTRAVAIL

- Tous GOUVERNEURS

- TOUS DPEN

- TOUS DDEN

- TOUS IAEMP

- TOUS DIRECTEURS ENI.

Yaoundé, le 9 Août 1996.

(é)

Dr. Robert Mbella Mbappe.

INSTRUCTION MINISTÉRIELLE n° 30/B1/1464/MINEDUC/CAB

PORTANT MODALITÉS DE RECRUTEMENT ET DE GESTION DES INSTITUTEURS VACATAIRES

Dans le cadre de sa politique de généralisation d'un enseignement de base de qualité et de promotion d'une éducation orientée vers le développement, le Gouvernement a instruit le recrutement des Instituteurs Vacataires pour résorber le déficit en enseignants dans les écoles primaires et maternelles, dans les SAR/SM et dans les CETIC.

La présente instruction a pour but de préciser les conditions de recrutement et les modalités de paiement de ces Instituteurs Vacataires.

1. CONDITIONS DE RECRUTEMENT

Le candidat au recrutement d'Instituteurs Vacataires de l'Enseignement Général et de l'Enseignement Technique est soumis aux conditions suivantes :

- 1 °) être de nationalité camerounaise ;
- 2°) être originaire ou natif du Département de recrutement ;
- 3°) être titulaire du certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire (CAPIEMP) ou de l'Enseignement Technique (CAPIET) ou du Teacher Grade One Certificate (General or Technical Education) ;
- 4°) être de bonne moralité.

2. MODALITÉS DE RECRUTEMENT

1)° Le pouvoir de recrutement des IVEG et des IVET est de la compétence du Ministre de l'Education Nationale qui le délègue à la Commission Départementale. A cet effet, la Commission de recrutement, présidée par le Délégué Départemental de l'Education Nationale (DDEN) est composée de la manière suivante :

• Pour les IVEG

Président : Le Délégué Départemental de l'Education Nationale

Rapporteur : L'Inspecteur Coordonnateur/Enseignement Maternel, Primaire et Normal ou un Inspecteur Pédagogique Provincial de l'Enseignement Maternel ou Primaire, représentant le DPEN

Membres :

le Représentant du Préfet

Tous les Inspecteurs d'Arrondissements de l'Enseignement Primaire et Maternel du Département.

• Pour les IVET

Président : Le Délégué Départemental de l'Education Nationale

Rapporteur : L'Inspecteur Coordonnateur/Enseignement Technique et Professionnel ou un Inspecteur Pédagogique Provincial de l'Enseignement Technique et Professionnel, représentant le DPEN

Membres :

- le Représentant du Préfet
- tous les Directeurs de CETIC et de SAR/SM.

2°) Le recrutement des IVEG dans un département est basé sur la liste des postes de travail dressée par les IAEPM et celui des IVET sur la liste des postes de travail dressées par les Directeurs des CETIC et des SAR/SM.

3°) La liste des postes de travail pour le recrutement des IVEG est arrêtée au cours d'une Commission présidée par le DDEN et à laquelle prennent part tous les IAEPM du département. Celle relative au recrutement des IVET est arrêtée au cours d'une commission présidée par le DDEN et à laquelle prend part l'Inspecteur Coordonnateur chargé de l'Enseignement Technique et Professionnel.

4°) Les listes des postes de travail sont arrêtées dans le respect des quotas attribués par le Ministre de l'Education Nationale. Ces listes sont ensuite publiées par le DDEN par voie de radio et d'affichage aux IAEPM et SAR/SM. Une copie de chaque adressée au Délégué Provincial de l'Education Nationale (DPEN) et au Ministre de l'Education Nationale.

5°) Le candidat au recrutement dépose à la Délégation Départementale de l'Education Nationale où il sollicite le recrutement, un dossier comprenant :

- une demande timbrée à 500 Francs,
- un certificat de nationalité,
- une copie certifiée conforme du diplôme ou de l'Attestation de Réussite du CAPIEM ou du CAPIET ou du Teacher Grade One Certificate (General or Technical Education)
- une attestation de présentation de l'original du diplôme ou de l'Attestation de Réussite du CAPIEM ou du CAPIET ou du Teacher Grade One Certificate (General or Technical Education) datant de moins de trois mois,
- un extrait du bulletin n° 3 du casier judiciaire,
- un certificat médical datant de moins de trois mois exercer le métier d'enseignant,
- un certificat de vaccination BCG,
- une copie d'acte de naissance datant de moins de trois mois,
- un curriculum vitae.

6°) La demande de recrutement porte deux postes de travail parmi les postes publiés par le DDEN. Toutefois, le candidat peut ajouter la mention « ou dans n'importe quel autre poste de la liste ».

7) Les IVEG et IVET sont recrutés parmi les originaires du département de recrutement. Toutefois, les candidats originaires d'autres départements peuvent être recrutés dans les cas suivants :

- pour doter en enseignants les écoles primaires et maternelles anglophones situées en zone francophone ou les écoles primaires et maternelles francophones situées en zone anglophone ;
- lorsque le nombre de candidats originaires du département de recrutement est inférieur au quota affecté à ce département ; dans ce cas, les candidats des départements de la même province ou à défaut, des provinces voisines sont prioritaires ;
- lorsque le conjoint réside ou travaille dans le département.

8°) Une copie du procès-verbal de la commission de recrutement signé par tous les membres est adressée au Ministre de l'Education Nationale et au DPEN. Ce procès-verbal comprend le tableau ci-après dûment rempli :

Noms, prénoms, date et lieu de naissance	Département d'origine du candidat	Département d'origine conjoint	Situation familiale	Diplôme prof. et année obtention	Spécialité (cas IVET)	Poste affectation et Arrondissement

9°) Une copie de l'acte de recrutement signé par le DDEN et visé par le Contrôleur Départemental des Finances est adressée au Ministre de l'Education Nationale et au DPEN en vue de la vérification de sa régularité.

10°) Le recrutement est fait sous contrat pour une durée de 20 mois renouvelable une fois et correspondant à deux années scolaires. Ce contrat sera dûment signé par le Délégué Départemental de l'Education Nationale agissant au nom du Ministre de l'Education Nationale, ainsi que par le contractant bénéficiaire.

ainsi que par le contractant bénéficiaire.

2. MODALITÉS DE PAIEMENT

Les crédits destinés au paiement des Instituteurs Vacataires sont inscrits au Budget de l'Etat et domiciliés dans chaque Chef-lieu de Département sous la gestion du Délégué Départemental de l'Education Nationale.

Le montant de la rémunération mensuelle est fixé à soixante mille (60.000) francs net, payable par pécule établi suivant la procédure de Bons de Commande Individuels payables à la Trésorerie Publique de la place, en exécution de la décision préfectorale accordant paiement des Instituteurs Vacataires.

Chaque Bon de Commande individuel, établi au nom de l'Instituteur Vacataire comporte en annexe un certificat de service fait du mois de paiement établi par son Directeur d'Ecole ou de SAR/SM.

La décision accordant paiement des Instituteurs Vacataires signée par le Délégué Départemental de l'Education Nationale est ensuite visée par le Contrôleur Départemental des Finances. Elle est mensuelle et indique les noms des bénéficiaires, le poste de travail, les montants et périodes de paiement. Elle est établie pour tout Instituteur Vacataire dont le service est certifié fait par le Directeur d'Ecole ou de CETIC ou de SAR/SM figurant sur le contrat.

Des missions descendront, en tant que de besoin, pour le contrôle systématique du respect de la présente instruction qui prend effet pour compter de la date de signature. 25 septembre 2000

COPIES:

- SG/PM
- MINEFI
- MINTRAVAIL
- TOUS PREFETS DE DÉPARTEMENTS
- TOUS DPEN
- TOUS DDEN
- TOUS IAEPM
- TOUS DirENIEG
- TOUS DIRECTEURS DE CETIC
- TOUS DIRECTEURS D'ÉCOLES
- TOUS DIRECTEURS DE SAR/SM

Le ministre de l'Education Nationale
Pr Joseph OWONA

TABLEAU SYNOPTIQUE DES EFFECTIFS ACTUELS ET DE PROPOSITION DE
 RECRUTEMENT DES ÉLÈVES - MAÎTRES DANS LES ÉCOLES NORMALES
 D'INSTITUTEURS DE L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL
 POUR L'ANNÉE SCOLAIRE 1999/2000.

PROVINCE	ETABLISSEMENTS	EFFECT	SORTIE	RESTE	PROP. RECR.	EFFECT 99/2000
ADAMAOUA	ENIEG BANYO	96	23	73	100	173
	ENIEG NGAOUNDERE	278	137	141	180	321
	ENIEG TIBATI	121	43	78	100	178
CENTRE	ENIEG AKONOLINGA	159	75	84	801	64
	ENIEG BAFIA	164	67	197	75	272
	ENIEG ESEKA	148	69	79	80	159
	ENIEG MONATELE	132	57	80	120	200
	ENIEG NANGA- EBOKO	159	65	94	100	194
	ENIEG NGOUMOU	196	90	106	195	301
	ENIEG YAOUNDE	440	154	296	105	401
	EST	ENIEG ABONG- MBANG	207	73	134	170
	ENIEG BERTOUA	363	146	217	100	317
EXTRÊME - NORD	ENIEG KAELE	182	45	137	115	252
	ENIEG KOUSSERI	133	20	124	10	224
	ENIEG MAROUA	390	115	275	150	425
	ENIEG MOKOLO	239	43	222	100	322
	ENIEG YAGOUA	218	102	158	100	258
LITTORAL	ENIEG DOUALA	289	139	150	190	340
	ENIEG EDEA	206	72	134	190	324
	ENIEG NKONG- SAMBA	298	150	250	150	400
NORD	ENIEG GAROUA	233	117	116	234	350
	ENIEG PITO A	130	79	51	200	251
NORD-OUEST	ENIEG BAMENDA	371	179	192	210	402
	ENIEG NKAMBE	186	86	150	200	350
	ENIEG WUM	216	66	100	206	306
OUEST	ENIEG BAFOUSSAM	405	173	232	170	402
	ENIEG DSCHANG	237	115	122	180	302
	ENIEG FOUMBAN	248	90	158	145	303
SUD	ENIEG EBOLOWA	392	165	237	170	407
	ENIEG KRIBI	184	65	119	80	199
	ENIEG SANGME- LIMA	264	113	151	150	301
SUD-OUEST	ENIEG BANGEM	198	90	118	85	203
	ENIEG KUMBA	264	161	103	200	303
	ENIEG MAMFE	123	61	62	180	242
	ENIEG MUNDEMBA	137	27	110	90	200
	TOTAL	1318	3344	5083	5000	10 050

Province de l'Adamaoua
.....
Département du DJEREM

.....
Préfecture de TIBATI

.....
Bureau de la Réglementation
et du personnel

République du Cameroun
Paix - Travail - Patrie
.....

Arrêté préfectoral N°089/Ap/H48/BRP.
portant sur le recrutement de cinquante un(51)
Instituteurs Vacataires de l'Enseignement Général
et de l'Enseignement Technique
pour le compte de l'année scolaire 1998/1999
dans le département du Djerem.

L'administrateur civil
Préfet du département du Djerem,

Vu la constitution;

Vu le décret n°72/349 du 24 juillet 1972 portant organisation administrative de la République du Cameroun et ses textes modificatifs subséquents;

Vu le décret n°95/041 du 07 mars 1995, portant organisation du Ministère de l'Éducation Nationale;

Vu le décret n°78/485 du 09 novembre 1978 fixant les attributions des chefs de circonscriptions administratives et des organismes et personnels chargés de les assister dans l'exercice de leurs fonctions, modifié par le décret n°79/024 du 18 janvier 1979;

Vu le décret n° 98/166 du 26 Août 1998 nommant Monsieur ABANDA JEAN BIENVENU, préfet du département du DJEREM;

Vu l'instruction ministérielle n°041/A/43/MINEDUC/SG/DRH du 09 août 1996 portant sur le recrutement des instituteurs vacataires et mode de rémunération et du message/fax n°A/181/MINEDUC/SG/DRFP du 27 novembre 1998 sur la gestion des instituteurs vacataires;

Vu les demandes de recrutement des intéressés;

Vu les nécessités de service.

Arrête:

Article 1 : Les jeunes gens dont les noms suivent, titulaires du Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire (CAPIEMP) et du Certificat d'Aptitude Professionnelle d'Instituteurs de l'Enseignement Technique (CAPIET) sont , à compter de la rentrée scolaire 1998/1999 pour une durée de vingt (20) mois recrutés en qualité d'Instituteurs Vacataires pour servir dans l'Enseignement primaire (Écoles Primaires) et dans l'Enseignement Technique (SAR/SM/CETIC) du Département du DJEREM.

Il s'agit de:

N°	Noms et prénoms	Date et lieu de naissance	Département d'origine	École de fonction
1	NGOUEKO Jeannette J.	19/02/72 à FONSA	MENOUA	EP Gr. III Tibati
2	BODAMBE JULIEN	09/01/71 à DARGALA	DIAMARE	EP. ALHA-MISSA
3	GAMBO PIERROT	vers 1970 à NGAOUBELA	DJEREM	EP DJOMBI
4	GUENDEP BASILE	vers 1970 à ATTA	MAYO-BANYO	EP ELLAT-MENGAK
5	NEMGNE JOSEPHINE	10/07/71 à BANDJOUN	NKOUNG-KI	EP MALARBA
6	HAMADJIDA BARDE	vers 1969 à TIBATI	DJEREM	EP. NASCOUL
7	ABOUBAKAR	12/12/67 à TIBATI	DJEREM	EP.GR.II TIBATI
8	FOUELEFACK MARIE	30/10/67 à BAFOU	MENOUA	EP. GR.II TIBATI
9	DJUMEGUE ROSALINE	20/01/72 à BAFOU	MENOUA	EP. GR.II TIBATI
10	FANTA. Née 9/6/70	09/06/70 à MENG		EP TIBATI
11	MONSEH JOELLE	19/07/70 à BANGANGTÉ	NDE	EM. ANNEXE TIBATI
12	ABONO GERTRIE SUZANNE.	24/02/67 à EBOLOWA	NTEM	EP.GRIII TIBATI
13	MOHAMADOU ISSIAKA	vers 1967 à TIBATI	DJEREM	EP.GR.III TIBATI
14	HANAGAI REVED	vers 1968 à MOKOLO	MAYO-TSANAGA	EP.GR.II TIBATI
15	NGUEMKAM GENEVIÈVE	15/02/68 à NKONGSAMBA	MOUNGO	EP GR.III TIBATI
16	MOHAMADOU YOUKOUDA	vers 1971 à TIBATI	DJEREM	EP. TOGO
17	GLADYS VALUMA FOGABO	05/05/69 à BUEA	MEZAM	EP BILINGUE TIBATI
18	EMANI JEANINE	18/01/68 à NKONGSAMBA	MONGO	EP. MALARBA TIBATI
19	SALATOU (né vers 1970)	VERS 1970 à MBIDIRA	DJEREM	EP DJOMBE
20	TONLEU EDOUARD	22/03/A FOTO	MENOUA	EP DABER
21	AISSATOU GERMAINE	15/03/73 à NGAOUBELA	DJEREM	EP.MALARBA II TIBATI.
22	NYAGOUN SIMON	VERS 1966 à BONINGTING	DJEREM	ALLAT-MENGACK
23	ALI MELEM	16/03/76 à TIBATI	DJEREM	EP NGATT
24	NUBIGA GREGORY DOHN	10/06/69 à Bali	MEZAM	EP. BILINGUE TIBATI
25	HAMADIKO DANIEL	05/03/72 à TIBATI	DJEREM	EP; MENGACK
26	TOUGUE BENOÏT	12/03/67 à Yaoundé		EP GONGON-TOUA
27	KAIGAMA JEAN	vers 1970 à NGAOUBELA	DJEREM	EP: KOATA
28	HAMAN SAMBO	20/08/70 à MINIM	DJEREM	EP. MINIM
29	IBRAHIMA HAMADAMA	23/10/74 à MINIM	DJEREM	EP . MINIM
30	MODI OUMAROU	Vers 1968 à Makandaou	DJEREM	EP.MEIDJAM-BA
31	PAGORE (né vers 1970)	vers 1970 à MAZAN KAELE	MAYO-KANI	EP. PANGAR
32	ABBO (né le 30/12/1978)	01/12/78 à DANFILI	DJEREM	EP DANFILI
33	TCHOUASSI AGRIPPINE	29/11/69 à BAKONDJI	MIFI	EP NGAOUNDAL
34	NGRANG JONAS	05/01/74 à FOUY	MBAM et KIM	EP GR I NGA-OUNDAL
35	ABBA YELEM C.A	01/12/72 à BATOUK	MBERE	EP GRII NGA-OUNDAL.
36	NGI HERICKSON SAMARI	11/11/69 à MBOT	NDONGA-MANTUM	EP BILINGUE
37	KIVO MUNJI MARGARET	20/12/65 à NGARUM	MEZAM	EP BILINGUE
38	GOANE ALAIN	07/08/71 à MANENGOLE	MOUNGO	EP DJOUNDE

39	SOUMAN JEAN CLAUDE	21/17/71 à BAGODO-DIR	MBERE	EP BEKA - GOTTO
40	ABDOULAYE (né le 10/01/68)	10/01/68 à MARTAP	VINA	EP BETARA - GONGO
41	YAYA ALBERT	11/07/71 à NGAOUBELA	DJEREM	EP DANFILI
42	BEDA EDGAR BERTRAND	02/05/73 à BERTOUA	LOM et DJEREM	EP NDAL GARE
43	BOLINGO FELIX	13/08/71 à MEIGANGA	MBERE	EP BEKA GOTTO
44	BOUKAM DIDJA	vers 1995 à POLI	FARO	EP GRI NDAL - GARE
45	NJIMAM DAVID	03/03/71 à MAYET & B.	NYONG et SO'O	EP GRI NDAL GARE
46	KOM JACQUES PAUL	02/05/70 à BIBIA LOLOD.	OCEAN	EP PANGAR
47	WAMBA FREDERIC	18/08/71 à BAFOU	MENOUA	CETIC-TIBATI
48	MFOLETRANE SALAMATOU	20/04/68 à KAGNAM	NOUN	SAR/SM TIBATI
49	ZEUFA LOUIS DEBONNAIRES	08/3/74 à MOCKBEI	MANYU	SAR/SM/NGDAL
50	BABA SAMUEL	Vers 1960 à GALIM TIGNERE	FARO et DEO	CETIC/ TIBATI
51	KAIGAMA ZDJIBA EMMA	22/05/75 à NGAOUBELA	DJEREM	CETIC/ TIBATI

Article 2: Le montant de la rémunération mensuelle des intéressés est fixé à soixante mille (60 000) francs bruts, payable par pécule établi suivant la procédure de Bon de commande.

Article 3. A la fin de chaque mois et après service fait dûment constaté par le Délégué Départemental de l'Éducation Nationale du Djerem ou les Inspecteurs d'arrondissement de l'Enseignement primaire et Maternel, il sera établi un état de vacation en vue d'être engagé par un billetteur désigné par le Délégué Départemental chargé de payer les intéressés.

Article 4 : Le présent arrêté sera enregistré et communiqué partout où besoin sera./.

TIBATI, le 31 Août 1998.

Ampliations:

- MINEDUC/DRH/DRFP/DEPMN/DEPT/YDE
- GOUV. AD/NGDERE
- CPF/NGDERE
- CDF/TIB
- DPEN /AD/NGDERE
- DDEN/DJ/TIB
- RECETTES . DOSSIERS INT.
- CHRONO/ ARCHIVES.

Le préfet

(é)

Jean BIENVENU ABANDA
Administrateur Civil

/KOUJOS
MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

.....
DELEGATION PROVINCIALE DE L'OUEST

.....
DÉLÉGATION DÉPARTEMENTALE
DES BAMBOUTOS

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
PAIX - TRAVAIL - PATRIE

.....

NOTE DE SERVICE N°01/NS/MINEDUC/DPO/DDEN/BTOS
portant recrutement des instituteurs vacataires au titre de l'année
scolaire 1998/1999 dans le ressort du Département des BAMBOUTOS.

EN APPLICATION DE L'INSTRUCTION MINISTÉRIELLE
N°041/A/43/MINEDUC/SG/DRH DE MONSIEUR LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION
NATIONALE EN DATE DU 09 AOÛT 1996, LES ÉLÈVES INSTITUTEURS ARRIVÉS EN FIN
DE FORMATION DONT LES NOMS SUIVENT SONT, POUR COMPTER DE LA DATE DE
SIGNATURE DE LA PRÉSENTE NOTE DE SERVICE RECRUTÉS EN QUALITÉ
D'INSTITUTEURS VACATAIRES POUR SERVIR DANS LES ÉCOLES MATERNELLES ET
PRIMAIRES RELEVANT DU DÉPARTEMENT DES BAMBOUTOS. IL S'AGIT:

A. PERSONNELS A CONTRAT DE 20 (VINGT) MOIS SCOLAIRES.
(A PARTIR DE JANVIER 1999)

N°	NOMS ET PRÉNOMS	ECOLE DE FORMATION	OBSERVATIONS
1	DJOUKA DELPHINE	ENIEG BAFOUSSAM	SONT TENUS D'ENSEIGNER
2	DJOUMESSI PAUL	BANYO	TOUTES LES MATIÈRES À L'ÉCOLE PRIMAIRE ET MATERNELLE.
3	DONGMO ALICE FELICITÉ	DSCHANG	
4	DOUANLA HILAIRE	BAFOUSSAM	
5	DZUKA LUCIENNE	BAFOUSSAM	
6	ETEME BLANCHE ETIME	EBOLOWA	
7	KEUMADJIO NGOUGNOU ODETTE	DSCHANG	
8	KINTSE JEAN JOEL	BAFOUSSAM	
9	KUETE JEAN ROBERT	FOUMBAN	
10	KUETE SEGNOU FLOBERT	BAFOUSSAM	
11	MFOU MARIE GISELE	YAOUNDE	
12	NGAMBEWO ALFRED	FOUMBAN	
13	NGNIEPE THOMAS	DSCHANG	
14	NGOUEGNI PHILOMÈNE	BAFOUSSAM	
15	NOUBISSI SAMUEL	BAFOUSSAM	
16	OUNJEQUE PAUL	BAFOUSSAM	
17	SOBJIO MARIE NOELLE	DSCHANG	
18	TAIWO REGINA	BAMENDA	
19	TAMOFO THOMAS	FOUMBAN	
20	TCHIO SIDONIE BIBIANE	FOUMBAN	
21	TCHOUALA MAURICE	BAFOUSSAM	

22	TSAGO PAULINE	DSCHANG
23	TSAPI AUGUSTINE	FOUMBAN
24	TSOMENE CLAUDIDE	BAFOUSSAM
25	VOUFACK RENE PAUL	DSCHANG

B. PERSONNELS A CONTRAT DE 6 (SIX) MOIS SCOLAIRES RENOUEVABLE.
DE JANVIER 1999 à Juin 1999)

1	DALA FLORENCE	ENIEG BAFOUSSAM
2	DJEATSA ZACHARIE	ENIEG DSCHANG
3	DJUINEE NOUNAWO CHANTALE	ENIEG BAFOUSSAM
4	FEYEM EDITH	ENIEG BAFOUSSAM
5	FOMEKONG THOMAS	ENIEG DSCHANG
6	KEUMO NGANO CONSTANT	ENIEG DSCHANG
7	MAFO SUZANNE	ENIEG DSCHANG
8	MAGUEKOU SOLANGE BEATRICE	ENIEG BAFOUSSAM
9	MELI ADELE	ENIEG- ENIET SOA
10	NANKEM WANDJI GISELE	ENIEG NGAOUDERE
11	TAMO LUCIEN	ENIEG FOUMBAN
12	TCHOUPOU TCHOFFO ODETTE	ENIEG FOUMBAN
13	TESSIE JEAN	ENIEG BAFOUSSAM
14	TIODON ADELE	ENIEG BAFOUSSAM
15	YONTA ALAIN BERTRAND	ENIEG- ENIET SOA

Visa du préfet

MBOUDA, LE 30 DÉCEMBRE 1998.

LE DÉLÉGUÉ DÉPARTEMENTAL DE L'ÉDUCATION
NATIONALE POUR LES BAMBOUTOS.

(é)

(é)

NDONGO NDONGO

TEINGNI DETIO JEAN.

* Interview du Ministre
d'état chargé de l'éducation

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

SECRETARIAT GÉNÉRAL

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT
PRIMAIRE ET MATERNEL.

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

PAIX - TRAVAIL - PATRIE

ARRETE N° 067/C/88/MINEDUC/SG/DEPM

Portant ouverture d'un concours d'entrée
dans les Ecoles Normales d'Instituteurs.

LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,

Vu la constitution;

Vu le décret n° 92/245 du 26 Novembre 1992 portant organisation du Gouvernement, modifié et complété par le décret n° 93/132 du 10 mai 1993;

Vu le décret n° 92/248 du 27 Novembre 1992 nommant les membres du Gouvernement, modifié et complété par le décret n° 94/141 du 21 Juillet 1994;

Vu le décret n° 80 / 195 du 9 Juin 1980 portant statut des Écoles Normales;

Vu le décret n° 95 /41 du 07 Mars 1995 portant organisation du Ministère de l'Éducation Nationale;

ARRETE

Article 1er : Un concours pour le recrutement de 5 000 (cinq mille) élèves - maîtres du secteur privé, dans les Ecoles Normales d'Instituteurs, sera ouvert le 22 Septembre 1995 aux Centres ci-après; BAFOUSSAM, BAMENDA, BERTOUA, BUEA, DOUALA, EBOLOWA, GAROUA, MAROUA, NGAOUNDERE ET YAOUNDE. La répartition des places est jointe en annexe.

Article 2 : Ce concours est réservé aux jeunes gens des deux sexes âgés de 17 ans, au moins, et de 32 ans au plus, au 31 Janvier 1995, titulaires du :

a) Baccalauréat, toutes séries, ou du General Certificate of Education Advanced Level obtenu en deux matières hormis le "Religious Knowledge";

b) Probatoire, toutes séries, ou du General Certificate of Education Ordinary Level obtenu en cinq matières hormis le " Religious Knowledge";

c) Brevet d'Études du Premier Cycle ou du General Certificate of Education Ordinary Level.

Article 3 : COMPOSITION DES DOSSIERS DE CANDIDATURE.

Les dossiers de candidature, qui seront reçus complets dans les centres d'examen ci-dessus énumérés jusqu'au 31 Août 1995, comprendront les pièces suivantes:

1) Une demande, sur papier timbré, rédigée, datée et signée par le candidat lui-même, comportant:

- les noms, prénoms ainsi que l'adresse complète du candidat;
- l'établissement et le centre d'examen choisis;
- l'identification des pièces jointes.

2) Une copie certifiée conforme de l'acte de naissance;

3) Une copie certifiée conforme du diplôme.

4) Une attestation de présentation de l'original du diplôme.

5) Un extrait du casier judiciaire.

6) Un certificat médical.

7) deux fiches de renseignements.

8) Quatre photos format 4x4.

9) Un certificat de nationalité.

10) Un mandat - lettre d'un montant de cinq mille (5000) francs, représentant les frais de participation au concours et libellé au nom de Monsieur l'Agent Financier de l'établissement choisi.

TOUT DOSSIER INCOMPLET OU EN RETARD NE SERA PAS PRIS EN COMPTE.

Article 4 : HORAIRES ET MODALITÉS DES ÉPREUVES ÉCRITES.

NIVEAU	NIVEAU DES ÉPREUVES	DURÉE	COEFF	HORAIRE	NOTE EL
BEPC	Dictée et questions	2 h	4	8h-10h	05/20
	Mathématiques	3h	5	10h30-13h30	06/20
	Epreuve de 2e langue (français/anglais)	2h	2	15h-17h	03/20
Probatoire	Explication de texte	3 h	4	8h-11h	05/20
	Epreuve de 2nde langue	2 h	2	11h30-13h30	03/20
	Mathématiques	3 h	5	14h30-17h30	06/20
BACCA- LAUREAT	Dissertation philosophique, littéraire ou de culture générale	3 h	4	8 h-11h	05/20
	Epreuve de 2nde langue	2 h	2	11h30-13h30	03/20
	Mathématiques	3h	5	14h30-17h30	06/20

La date des épreuves orales sera communiquée ultérieurement.

Article 5 : PUBLICATION DES RESULTATS

Les résultats du concours (admissibilité et admission définitive) seront publiés par communiqué de presse et de radio du Ministre de l'Éducation Nationale.

Article 6: Le présent arrêté sera enregistré puis communiqué partout où besoin sera.

Ampliations :

- PM (ATCR)
- SG/PR (ATCR)
- MFPPRA (PI)
- MINEDUC/CAB
- GOUV (Pour large diffusion)
- PREFETS
- DPEN
- ARCHIVES /CHRONO.

Fait à YAOUNDÉ, le 28 juillet 1995.

(é)

DR. ROBERT MBELLA MBAPPE

ARRETE N° 028/C/88/MINEDUC/SG/IGP-EMPN/DEPMN/DEXC
PORTANT OUVERTURE D'UN CONCOURS D'ENTREE DANS LES
ECOLES NORMALES D'INSTITUTEURS DE L'ENSEIGNEMENT
GENERAL.

LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,

Vu la constitution;

Vu le décret n°90/1087 du 31 juillet 1990 fixant le régime général des concours (article 3. alinéa 2)

Vu le décret n°94/139 du 21 juillet 1994 modifiant et complétant certaines dispositions du décret n° 92/245 du 26 Novembre 1992 portant organisation du Gouvernement;

Vu le décret n°94/141 du 21 juillet 1994 portant nomination des membres du Gouvernement; modifié et complété par le décret n° 96/203 du 19 Septembre 1996;

Vu le décret n° 95 /41 du 07 Mars 1995 organisant le Ministère de l'Éducation Nationale;

Vu l'arrêté n°78/B1/1464/MINEDUC/SG/IGP-ESG/ET/EPMN du 14 août 1996 fixant les périodes d'interruption des classes en République du Cameroun durant l'année scolaire 1996/1997;

Vu la décision n°567/C/23/MINEDUC/SG/IGP/ESG/ET/EPMN/DESG/DEPT/DEPMN/DEXC du 16 Décembre 1996 fixant le calendrier des examens et concours de la session 1997;

Vu l'arrêté n°123/C/88/MINEDUC/SG/IGP/EPMN/DEXC du 18 Septembre 1995 complétant les dispositions de l'arrêté n° 067/C/88/MINEDUC/SG/DEPMN du 28 juillet 1995 portant ouverture d'un concours d'entrée dans les ENIEG;

Vu la circulaire n° 25/B1/1464/MINEDUC/SG/DEPMN du 28 juillet 1995 portant ouverture des Ecoles Normales aux candidats du secteur privé;

ARRETE

Article 1er : Un concours pour le recrutement de 3 500 (trois mille cinq cent) élèves - maîtres du secteur privé, dans les Ecoles Normales d'Instituteurs, sera ouvert le 26 juin 1997 aux Centres ci-après; BAFOUSSAM, BAMENDA, BERTOUA, BUEA, DOUALA, EBOLOWA, GAROUA, MAROUA, NGAOUNDERE et YAOUNDE. La répartition des places est jointe en annexe.

Article 2 : Ce concours est réservé aux jeunes gens des deux sexes âgés de 17 ans au moins et de 32 ans au plus, au 31 Janvier 1997, titulaires du :

a) Baccalauréat, toutes séries, ou du GCE/AL obtenu en deux matières hormis le "religious knowledge";

b) Probatoire, toutes séries, ou du GCE/OL, obtenu en trois matières au moins hormis le " religious knowledge":

c) Brevet d'Études du Premier Cycle ou du GCE/OL en trois matières au moins hormis le "religious knowledge" :

Article 3 : Les dossiers de candidature, qui seront reçus complets dans les centres d'examen ci-dessus énumérés jusqu'au 30 Mai 1997, comprendront les pièces suivantes:

1) Une demande, sur papier timbré, rédigée, datée et signée par le candidat lui-même, comportant:

- les noms, prénoms ainsi que l'adresse complète du candidat, le centre d'examen choisi;
- l'identification des pièces jointes à savoir :

2) Une copie certifiée conforme de l'acte de naissance;

3) Une copie certifiée conforme du diplôme.

4) Une attestation de présentation de l'original du diplôme.

5) Un extrait du casier judiciaire.

6) Un certificat médical.

7) deux fiches de renseignements.

8) Une somme de 5000 francs (cinq mille francs) représentant les frais de participation au concours à verser contre reçu auprès du Chef de service des Affaires Générales de la Délégation Provinciale de l'Éducation Nationale territorialement compétente.

Tout dossier incomplet ou en retard ne sera pas pris en compte.

Article 4 : HORAIRES ET MODALITÉS DES ÉPREUVES ÉCRITES.

NIVEAU	NIVEAU DES ÉPREUVES	DUREE	COEFF	HORAIRE	NOTE EL
B.E.P.C.	Dictée et questions	2 h	4	8h-10h	05/20
	Mathématiques	3h	5	10h30-13h30	06/20
	Epreuve de 2e langue (français/anglais)	2h	2	15h-17h	03/20
Probatoire	Explication de texte	3 h	4	8h-11h	05/20
	Epreuve de 2nde langue(français/anglais)	2 h	2	11h30-13h30	03/20
	Mathématiques	3 h	5	14h30-17h30	06/20
BACC.	Dissertation philosophique, littéraire ou de culture générale	3 h	4	8 h-11h	05/20
	Epreuve de 2nde langue(français/anglais)	2 h	2	11h30-13h30	03/20
	Mathématiques	3h	5	14h30-17h30	06/20

Les épreuves orales se dérouleront les 28, 29 et 30 juillet 1997.

Article 5 : Les Délégués Provinciaux et Départementaux de l'Éducation Nationale s'assureront, à chaque phase de déroulement du concours, de la collaboration des représentants locaux du Ministère de la Fonction Publique et de la Reforme administrative.

Article 6: Publication des résultats.

Les résultats du concours (admissibilité et admission définitive) seront publiés par communiqué de presse et de radio .

Article 7 : Le présent arrêté sera enregistré puis communiqué partout où besoin sera.

Ampliations :

- P.R. C.R.
- PM/SG - C.R.
- SG/PR (ATCR)
- MFPRA /-MINEDUC/CAB
- GOUV (Pour large diffusion)
- PREFETS/DPEN/DDEN
- Archives/ chrono

YAOUNDÉ, le 28 Avril 1997.

(é)

DR. ROBERT MBELLA MBAPPE

PROPOSITION DE RECRUTEMENT DANS LES ENIEG

ANNÉE SCOLAIRE 1997-1998

PROVINCES	ÉTABLISSEMENTS	PROPOSITION DE RECRUTEMENT BEPC - PROB-BACC
ADAMAOUA	Ngaoundéré	120
CENTRE	Akonolinga	107
	Bafia	75
	Éséka	80
	Ngoumou	114
	Yaoundé	185
EST	Abong-mbang	90
	Bertoua	105
EXTRÊME -NORD	Kaelé	95
	Maroua	120
	Yagoua	70
LITTORAL	Douala	180
	Edéa	187
	Nkongsamba	170
NORD	Garoua	130
	Pitoa	90
NORD - OUEST	Bamenda	240
	Nkambe	176
OUEST	Bafoussam	186
	Dschang	135
	Foumban	125
SUD	Ebolowa	150
	Kribi	100
	Sangmélina	100
SUD- OUEST	Buea	80
	Kumba	160
	Mamfe	130
TOTAL	27	3 500

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
PAIX - TRAVAIL - PATRIE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE

REPUBLIC OF CAMEROON
PEACE - WORK - FATHERLAND

MINISTRY
OF NATIONAL EDUCATION

N° A / 181 / MINEDUC/ SG/ DRFP

Yaoundé, le 27 Novembre 1998

Le Ministre d'État Chargé de l'Éducation Nationale
The Minister of State in charge of National Education

Réf. :
Ref. :

Objet : Gestion des Instituteurs à Monsieur le Délégué Provincial de
Subject : Vacataires l'Éducation Nationale pour
le Nord-Ouest à
BAMENDA

HONNEUR VOUS COMMUNIQUER CI-DESSOUS EFFECIFS DES INSTITUTEURS VACATAIRES A FAIRE RECRUTER PAR DÉLÉGUÉ DÉPARTEMENTAL ÉDUCATION NATIONALE AU TITRE DE L'EXERCICE 1998/1999. STOP SALAIRE MENSUEL INTÉRESSÉS FIXÉ A 60 000 F CFA BRUTS STOP. GESTION DES CONTRATS DES DIFFÉRENTS CONTINGENTS SE FERA SUIVANT PRESCRIPTIONS SUIVANTES:

1°) CONTINGENT RECRUTÉ EN 1996/1997 : CONTRATS A RENOUVELER POUR UNE DURÉE DE 20 MOIS EN TENANT COMPTE DE LA NOUVELLE RÉMUNÉRATION 60 000 F/CFA/MOIS.

2°) CONTINGENT RECRUTE EN 1997/1998 : AVENANT AU CONTRAT DE BASE A ETABLIR POUR PORTER LE SALAIRE MENSUEL DE 40 000 A 60 000 F BRUTS.

3°) CONTINGENT A RECRUTER EN 1998/1999 : CONTRAT A ÉTABLIR EN TENANT COMPTE DE LA NOUVELLE RÉMUNÉRATION MENSUELLE 60 000 F/MOIS.

4°) DANS TOUS LES CAS, RESPECTER ENVELOPPE BUDGÉTAIRE 1998/1999.

STRUCTURE	Contingent 96/97 Contrats à renouveler	Contingent 97/98 Contrats à modifier	Contingent 98/99 Contrats à établir	TOTAL	DOTATION
DPEN/NORD- OUEST	-	-	20	20	11.500
DDEN MEZAM	23	46	58	127	76.300
DDEN MENTCHUM	17	22	53	92	55 300

DDEN DONGA MANTUNG	16	23	53	92	55.300
DDEN BUI	23	46	58	127	76 300
DDEN MOMO	30	60	60	140	84 000
DDEN NGO KETUNJA	11	55	29	95	56 700
DDEN BOYO	13	26	53	92	55 300
TOTAL	133	278	374	785	471 100

Yaoundé, le 27 Novembre 1998.

**Le Ministre d'État
chargé de l'Éducation Nationale.**

(é)

Charles ETOUNDI.

ARRETE CONJOINT N° 559/1/94/MINEDUC/0006328MINFOPRA
FIXANT LES CONDITIONS DE SELECTION ET D'INTEGRATION DES INSTITUTEURS
VACATAIRES DANS LA FONCTION PUBLIQUE

Le Ministre de l'Éducation Nationale et

Le Ministre de la Fonction Publique et de la Réforme Administrative,

Vu la constitution ;

Vu le Décret n° 95/045/ du 07 mars 1995 portant organisation du Ministère de l'Éducation nationale ;

Vu le Décret n° 97/205 du 07 décembre 1997 portant organisation du Gouvernement modifié et complété par le Décret n° 98/067 du 28 avril 1998

Vu le Décret n° 97/207 du 07 décembre 1997 portant formation du Gouvernement;

Vu le Décret n° 2000/051 du 18 mars 2000 portant réaménagement du Gouvernement ;

Vu le Décret n° 94/199 du 7 octobre 1994 portant Statut Général de la Fonction publique de l'État ;

Vu le Décret n° 96/088 du 23 avril 1996 portant Statut Particulier du Corps des Fonctionnaires de l'Éducation Nationale ;

Vu les nécessités de service ;

ARRETEMENT

Article 1^{er}. - Le présent Arrêté fixe les conditions de sélection et d'intégration des Instituteurs Vacataires dans la Fonction Publique

Article 2. - Les Instituteurs Vacataires sont intégrés dans la Fonction Publique au grade d'Instituteurs de l'Enseignement Général (IEG; ou de l'Enseignement Technique (IET) 2^{ème} classe, 1^{er} échelon parmi les candidats sélectionnés par une Commission créée par un texte particulier.

Article 3. - (1) Tout Instituteur Vacataire candidat à l'intégration dans la Fonction Publique doit remplir les conditions ci-après :

1. être titulaire du Certificat d'aptitude Pédagogique d'Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire (CAPIEMP) ou de l'Enseignement Technique (CAPIET) ;
2. être titulaire d'un acte de recrutement comme Instituteur Vacataire et avoir exercé pendant trois à quatre ans au moins comme chargé de classe dans une école publique primaire ou maternelle ou chargé de cours dans une SAR/SM ou CETIC ;
3. être âgé de 21 ans au moins et de 35 ans au plus au 31 décembre de l'année d'intégration ;
4. déposer à la Délégation Départementale de l'Éducation Nationale d'attache un dossier complet comprenant :

- une demande timbrée à 500 francs spécifiant son poste actuel d'affectation,
- un certificat de nationalité,
- une copie certifiée conforme du CAPIEMP ou CAPIET
- une attestation de présentation de l'original du diplôme exigé pour l'intégration,
- un extrait du casier judiciaire bulletin n° 3,
- un certificat médical d'aptitude délivré par un médecin de l'Etat,
- un certificat de vaccination BCG,
- une copie d'acte de naissance datant de moins de trois mois,
- une attestation de service effectif pour chaque année d'exercice délivrée par le Directeur de l'Ecole ou de la SAR/SM ou du CETIC d'affectation,
- un curriculum vitae,

(2) Les instituteurs Vacataires du contingent le plus ancien, titulaires du CAPIEMP ou du CAPIET ou du Teacher's Grade One Certificate (General and Technical Education) sont prioritaires pour l'intégration.

Article 4. - Chaque Délégué Départemental de l'Education Nationale est chargé de collecter tous les dossiers de candidatures et de les faire parvenir au Ministère de l'Education Nationale après remise des récépissés de dépôt aux candidats.

Article 5. La Commission de sélection, au cours de ses assises de l'année 2000, pourrait faire appel aux contingents moins anciens en cas d'insuffisance de candidats dans un Département par rapport au quota y attribué par le Ministre de l'Education Nationale.

Article 6. - Le présent Arrêté sera enregistré, puis publié au Journal Officiel en Anglais et en Français.

Le Ministre de l'Education nationale

Le Ministre de la Fonction Publique et de la réforme administrative

Annexe I

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

PAIX - TRAVAIL - PATRIE

DÉCRET N° 2000/359 DU 5 DEC 2000

portant statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Education nationale

LE PRESIDENT DE LA REPUBLIQUE

Vu la Constitution,

Vu le décret n° 94/199 du 07 Octobre 1994 portant statut gène; Publique de l'État, modifié et complété par le décret n° 2000/287 du 12 octobre 2000 ;

DECRETE:

TITRE PREMIER

DISPOSITIONS GENERALES

ARTICLE 1.- Le présent statut particulier régit les fonctionnaires des corps de l'Éducation Nationale.

ARTICLE 2.- Les fonctionnaires de l'Education Nationale se répartissent dans les corps ci-après :

- 1 - le corps de l'Enseignement Maternel, Primaire et Normal ;
- 2 - le corps de l'Enseignement Secondaire Général ;
- 3 - le corps de l'Enseignement Technique et Professionnel ;
- 4 - le corps des Conseillers d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle.

ARTICLE 3.- Les fonctionnaires des corps de l'Education Nationale ont pour missions :

d'assurer la formation intellectuelle et morale du futur citoyen ;
de préparer son insertion dans la vie active ;
de l'imprégner des valeurs socio-culturelles du Cameroun
de l'ouvrir au monde extérieur.

c) les agents de l'Etat relevant du Code du travail titulaires du diplôme de fin de second cycle de l'Ecole Normale Supérieure, section des élèves – conseillers d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle ;

d) les agents de l'Etat relevant du Code du Travail titulaires d'une Maîtrise de Psychologie, de Sociologie, des Sciences de l'Education ou d'un diplôme reconnu équivalent et réunissant une ancienneté de dix (10) années au moins de service effectif dans le domaine de l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle.

(2) - Au grade de Conseiller d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle.

a) Les Conseillers d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle en activité ;

b) sur leur demande, les Professeurs des Collèges d'Enseignement Secondaire Général titulaires du Diplôme de fin de premier cycle de l'Ecole Normale Supérieure, section des élèves - conseillers d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle ;

c) les agents de l'État relevant du Code du Travail titulaires du diplôme de fin du premier cycle de l'Ecole . Normale Supérieure, section des élèves - conseillers d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle ;

d) les agents de l'État relevant du Code de Travail titulaires d'une licence en Psychologie, en Sociologie, en Sciences de l'Education équivalent et réunissant une ancienneté de dix (10) années au moins de service effectif dans le domaine de l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle

TITRE VI

DES DROITS ET OBLIGATIONS SPECIFIQUE DES FONCTIONNAIRES DES CORPS DE L'ÉDUCATION NATIONALE

CHAPITRE I

DES DROITS SPÉCIFIQUE

ARTICLE 61.-- (I) La rémunération des fonctionnaires des corps de l'Education Nationale comporte des éléments complémentaires ci-après :

- a) Pour les corps de l'Enseignement Maternel, Primaire et Normal, de l'Enseignement Secondaire Général et de l'Enseignement Technique et Professionnel :
- la prime de technicité ;
 - la prime d'enseignement et d'évaluation ;
 - la prime de documentation et de recherche.
- b) Pour le corps des Conseillers d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle :
- la prime de technicité ;
 - la prime d'encadrement psychopédagogique et d'évaluation ;
 - la prime de documentation et de recherche.

(2)- Les montants des primes ci-dessus énumérées et les modalités de leur attribution sont fixés par un texte particulier.

ARTICLE 62. - (1) Les fonctionnaires des corps de l'Education Nationale justifiant de quinze (15) années au moins de service effectif, peuvent prétendre à l'attribution de palmes académiques.

(2) - Les modalités d'attribution des distinctions honorifiques prévues à l'alinéa 1^{er} ci-dessus sont fixées par un texte particulier.

CHAPITRE II

DES OBLIGATIONS SPECIFIQUES

ARTICLE 63. - Outre les obligations prévues par le Statut Général de la Fonction Publique de l'Etat, tout fonctionnaire des corps de l'Éducation Nationale est soumis aux obligations communes d'encadrement pédagogique et de promotion prévues par le présent Statut Particulier.

ARTICLE 64.- Les fonctionnaires des corps de l'Education Nationale sont également soumis aux obligations spécifiques suivantes

- (1)- Pour les Corps d'Enseignement prévus à l'article (1, 2 et 3) :
- la présence à l'école à l'effet de dispenser les enseignements ;
 - la participation à la rénovation pédagogique ;
 - la préparation des cours et leur adaptation à l'évolution des connaissances ;
 - le contrôle permanent des connaissances des élèves.

CHAPITRE IV
DE LA RETRAITE

ARTICLE- 72.- Par dérogation aux dispositions du Statut Général de la Fonction Publique de l'État, la limite d'âge pour l'admission à la retraite est fixée à soixante (60) ans pour toutes les catégories.

Toutefois, les fonctionnaires des corps de l'Education Nationale peuvent, sur leur demande, être admis à la retraite par anticipation :

soit après 20 ans de service ;

soit à l'âge de 55 ans, mutatis mutandi, dans les conditions prévues par le régime des pensions civiles.

TITRE VI

DISPOSITIONS DIVERSES ET FINALES

ARTICLE 73.- (1,) Les intégrations des agents de l'Etat relevant du Code du travail se feront sans condition d'âge, mais sous réserve que les intéressés remplissent les autres conditions d'accès à la Fonction Publique.

(2)- Les services accomplis en qualité d'agent de l'Etat par les intéressés sont validés d'office dans la perspective de la liquidation future de leurs droits à pension.

(3)- Ceux des candidats dont le salaire catégoriel antérieurement perçu est supérieur à la rémunération afférente à l'échelon de l'intégration, seront reclassés à l'échelon comportant un indice égal ou à défaut immédiatement supérieur.

ARTICLE 74.- (1) Les Instituteurs - Adjoints de l'Enseignement Maternel et Primaire, les Instituteurs - Adjoints de l'Enseignement Technique n'ayant pas bénéficié d'une promotion à la catégorie B continuent d'avancer dans leur grade conformément au présent statut particulier et au statut général de la fonction publique de l'Etat jusqu'à extinction desdits cadres.

(2)- Sont reversés

a) dans le grade des Instituteurs - Adjoints de l'Enseignement Maternel et Primaire

Les Instituteurs- Adjoints Auxiliaires de l'Enseignement Général
Les Maîtres d'Enseignement Général
Les Maîtres d'Enseignement Général Adjoints.

- b) Dans le grade des Instituteurs :
les Instituteurs- Adjoints Auxiliaires de l'Enseignement Technique
les Maîtres d'Enseignement Technique
les Maîtres d'Enseignement Général Adjoints.

ARTICLE 75.- Sont abrogées toutes les dispositions antérieures contraires.

ARTICLE 76.- Le présent décret sera enregistré et publié suivant la procédure d'urgence, puis inséré au Journal Officiel en français et en anglais.

YAOUNDE, LE 5 DEC. 2000

LE PRESIDENT DE LA REPUBLIQUE

Paul Biya

LES DONNÉES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET NORMAL AU CAMEROUN

Province	Nbr de Départements	Arrondissements et districts	ENIEG	Directeurs d'écoles publiques et annexes	Directeurs d'écoles publiques et privées	Enseignants permanents	Enseignants vacataires	Total enseignant.	Elèves garçons	Elèves filles	Total élèves
Adamaoua	5	15	3 (1)	274	313	656	381	937	34 129	22 688	56 817
Centre	10	67	7 (2)	1 241	1 568	8 881	1 710	10 591	197 604	186 082	385 666
Est	4	31	2	457	505	1 570	548	2 118	49 292	39 038	88 330
Extrême-Nord	6	44	5 (1)	885	914	1 421	839	2 260	102 409	47 204	149 613
Littoral	4	28	3	547	989	7 097	695	7 792	151 144	147 839	298 983
Nord	4	18	2	448	471	1 218	497	1 715	63 320	32 578	95 898
Ouest	8	37	3 (1)	920	1 273	6 234	1 017	7 251	175 341	169 041	344 382
Sud	4	22	3	594	666	2 344	769	3 113	51 728	48 294	100 022
Total francophone	45	262	28 (5)	5 366	6 699	29 421	6 456	35 877	824 967	694 744	1 619 711
Nord - Ouest	7	31	3 (1)	608	1 030	4 422	785	5 207	122 093	113 026	235 119
Sud - Ouest	6	22	5 (1)	454	612	2 940	744	3 684	85 512	80 844	166 356
Total anglo	13	53	8 (2)	1 062	1 642	7 362	1 529	8 891	207 605	193 870	401 475
Total Cameroun	58	315	36 (7)	6 428	8 341	36 783	7 985	44 768	1 032 572	888 614	1 921 186

N.B.: Par décret du Premier Ministre N°99/730/PM du 20 septembre 1999, 07 nouvelles Écoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG) ont été créées, portant le nombre de ces écoles à 43 au lieu de 36 comme l'indique le tableau ci-dessus. Le nombre entre parenthèses représente le nombre de nouvelles Écoles créées.

Annexe J

Nationale : M. Charles ETOUNDI

...

Education 2000 : Monsieur le Ministre d'Etat, nous ne saurions achever cet entretien sans évoquer la situation on ne peut plus précaire, voire misérable des enseignants vacataires, qui, à ce jour continuent d'accumuler des mois d'arriérés de salaire et ne savent même pas où le vent des prévisions gouvernementales les emmènera. Qu'avez-vous de particulier à leur dire ?

Charles Etoundi : Comme leur le dit, ils sont dans une situation précaire. Leur recrutement le spécifie : ils sont recrutés pour dix mois par an et pour une période de 2 ans renouvelable. Cela dit, cette situation est devenue préoccupante parce qu'ils sont devenus majoritaires dans notre système, avec tout ce que cela comporte d'instabilité. Comme nous le disons aux bailleurs de fonds qui nous mettent sous ajustement structurel, nous ne devons pas nous cacher la figure. En fait l'argent que nous payons à ces vacataires, même si ce n'est pas sur les salaires qu'on le prélève, c'est une augmentation déguisée de la masse salariale.

Et à cause de la non titularisation de ces jeunes, nous risquons d'avoir des problèmes sociaux. Autant les intégrer purement et simplement. Hélas, c'est des choses apparemment faciles, mais en réalité ce n'est pas aussi simple que je le dis.

Nous allons continuer les explications. Nous avons augmenté les salaires des vacataires qui sont passés de 40 000 francs à 60 000 francs CFA et vous savez que répondre à des problèmes locaux, le recrutement des vacataires est décentralisé. Mais il y a plus d'un problème : problème de recrutement entre les différents personnels de l'EDUCATION Nationale qui veulent contrôler cette affaire ; problèmes dans la gestion des salaires (les vacataires sont recrutés avec 4 mois de salaires et le budget est prévu pour toute l'année).

Les différences qui se font posent problème, et il y a l'absence de trésorerie qui fait qu'il y a des retards dans les paiements des salaires. Nous devons absolument faire un effort pour maîtriser cette situation-là. C'est un problème qui est général, nous avons 58 départements à gérer. En plus, le problème des vacataires a une coloration locale. Là où on a des départements qui n'ont pas des problèmes de liquidité, les enseignants sont régulièrement payés. Là où ce n'est pas le cas, les difficultés surviennent. Nous avons voulu délocaliser ce recrutement, ce qui comporte beaucoup de difficultés. Nous commençons à voir là effectivement ce que c'est que la décentralisation. C'est le Délégué qui recrute, qui paie et vous voyez ce que cela donne. Il n'y a donc pas de décentralisation facile. Elle doit s'accompagner d'une préparation des tas d'éléments, mais c'est une avancée et nous allons essayer de mieux cerner ces problèmes. Sans compter qu'il y a un autre problème avec les vacataires, puisque c'est un recrutement local, il y a des départements qui n'ont pas de personnel, c'est-à-dire qu'on veut bien recruter, mais on n'en trouve pas assez.

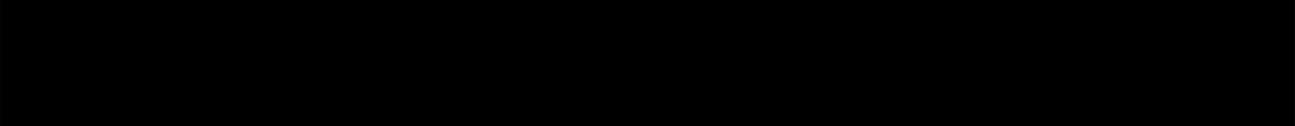
(*) Education 2000 : Revue mensuelle de réflexion, de documentation et de recherche en éducation.
N° 2, Mai 1999, P.15.

DÉPARTEMENT D'ADMINISTRATION ET
FONDEMENTS DE L'ÉDUCATION

DEMANDE DE SUSPENSION

1.- IDENTIFICATION DU CANDIDAT

Nom et prénom : KPOUMIE MONJAP Abou Duffaud Code perm. : 

Adresse : 

Option : Éducation Programme : 343 6111 ≠ 4767 M.A. Ed. Comp. / Fond. Éa

2.- SUSPENSION

AUTOMNE 20____ HIVER 20____ ÉTÉ 2003

RAISONS : Déplacement (voyage) pour le Cameroun

12/06/2003 
Date Signature de l'étudiant

3.- AVIS DU DIRECTEUR DE RECHERCHE

FAVORABLE DÉFAVORABLE _____

COMMENTAIRES : _____

25-06-2003 
Date Signature

4.- AVIS DU DIRECTEUR DU DÉPARTEMENT

FAVORABLE DÉFAVORABLE _____

COMMENTAIRES : _____

25 Juin 2003 
Date Signature

P.S. : _____ COURS EN REMISE (voir politique au verso).

2003.02.07

ÉTUDIANT

Annexe L

Mr. Abdou Duflaud Kpoumié Monjap
[REDACTED]
[REDACTED]

Canada

PS 18-3

Genève, le 7 avril 2003

PUBLICATIONS DU BIT PROTEGEES PAR LE DROIT D=AUTEUR

AUTORISATION DE REPRODUCTION

Référence: à votre email de 25 mars.

L'autorisation de photocopier: *Colloque conjoint UNESCO/OIT sur les programmes d'ajustement structurel et la condition du personnel enseignant. Rapport final, Dakar, Sénégal, 23-26 juin 1997*

est accordée à: Mr. Abdou Duflaud Kpoumié Monjap
(adresse ci-dessus)

pour: la recherche et production d'un mémoire dans le cadre de l'Université de Montréal.

Aux conditions indiquées ci-après:

- (a) La présente autorisation est accordée uniquement aux fins et sous la forme indiquées ci-dessus, et les droits correspondants ne peuvent être ni transférés ni cédés, en tout ou en partie, à une tierce partie sans le consentement écrit préalable du BIT;
- (b) Le texte doit être photocopié dans son intégralité, sans suppression ni addition et sans être abrégé;
- (c) Le titre complet de la publication du BIT, la date de parution, ainsi que la mention: **ACopyright 8 1997, Organisation internationale du Travail, Genève**" doivent être indiqués;
- (d) Langue de publication autorisée: **français** ;
- (e) L'autorisation n'est pas exclusive ~~et s'étend au marché mondial/aux pays et territoires indiqués~~;
- (f) Droits d'auteur à verser au BIT: **Néant** ;

Michelle Miller
Droits et Permissions
Bureau des Publications

ANNEXE M : EXTRAITS D'ENTREVUES EN GUINÉE ET AU CAMEROUN

ENTREVUE AVEC LE RÉPONDANT C1

22 JUIN 2003 À YAOUNDÉ (CAMEROUN)

Que savez-vous des programmes d'ajustement structurel ? Que savez-vous des PAS et PASE ?

Je ne suis pas économiste de formation. Mais, à mon avis les « PAS » sont tout simplement des mesures de restriction, de rationalisation de l'économie qui avaient pour objectifs au départ de rendre efficaces les économies africaines en essoufflement de manière à désengager l'État d'un certain nombre de charges, de manière à libéraliser l'économie pour rendre concurrents les produits de ce pays afin de relancer pour ainsi dire l'économie sur la base du désengagement de l'État et de la libéralisation de l'économie. J'ai été plus ou moins impliqué dans certaines consultations et négociations des PASE en tant que cadre et responsable au ministère de l'éducation.

Concernant le secteur de l'éducation, ce qu'il est convenu d'appeler Programme d'ajustement du secteur de l'enseignement, il faut relever que notre pays n'a pas connu un programme particulier concernant le secteur de l'éducation, du moins, ce que j'en sais sur la question. Mais, je dirais qu'il y a eu un ensemble des mesures restrictives s'inscrivant dans les PAS qui vise la rationalisation du secteur de l'éducation. Cette restriction et désengagement de l'État dans ce secteur vise non seulement les enseignants par le désengagement de son personnel (recrutement, intégration, rémunération, etc.), mais aussi le budget alloué à l'éducation et les ressources humaines, matérielles et financières à mobiliser.

Les questions auxquelles vous êtes appelés à répondre sont structurées autour de trois grands axes respectant la trilogie avant, pendant et après l'application des PAS. Il s'agit plus précisément du contexte historique, du processus et des effets du PASE sur la condition enseignante.

*Pouvez-vous nous résumer le contexte historique ayant présidé aux PAS et PASE ?
Qu'est-ce qui justifiait à l'époque à vos yeux les PAS et les PASE ?*

D'abord sur le **plan conjoncturel**, on peut lier l'adoption des PAS à la **crise mondiale de l'économie qui a éclaté en 1973 à la suite de la crise du pétrole** laquelle crise a fortement perturbé les économies du monde entier plus fondamentalement les économies des pays en voie de développement et s'est poursuivie dans les années 80. Nous pouvons donc considérer cet aspect conjoncturel pour dire qu'il y a eu comme une pression de la **conjoncture internationale** qui a présidé à cette adoption.

Sur le **plan régional**, on peut dire qu'il est difficile d'évoluer dans une structure sans en subir les corrélations. On peut penser que le PAS a été mis sur pied par la banque mondiale et le Fonds Monétaire International qui l'ont **plus ou moins imposés aux pays en voie de développement**. Pour le cas d'un pays comme le Cameroun en Afrique centrale aussi bien les pays de l'Afrique subsaharienne se sont **vus imposer le PAS dans les années 80 et pour le cas du Cameroun en 1985**.

Et maintenant sur le plan régional, plusieurs facteurs ont présidé à ce choix : la faiblesse de la production, le poids de la dette, les difficultés de ce pays dont l'économie était essentiellement supportée par l'État. À la logique de l'économie libérale, ils se sont vus obligés d'adopter le PAS comme pilule puisqu'elle c'était présenté comme **une potion magique incontournable** qui devait permettre à ces pays d'émerger, de résoudre un certain nombre de difficultés qu'imposait la crise économique dans les années 80.

Et pour le cas d'un pays comme le Cameroun, nous nous sommes rendus compte que l'adoption du PAS a été procédé d'une pression ce d'autant que le président de ce pays en la personne de Monsieur BIYA Paul a personnellement déclaré à l'Assemblée Nationale en 85 ou 86, qu'il n'ira pas au FMI et à la Banque Mondiale. Malheureusement, nous nous sommes rendus compte qu'officiellement dans les principes et dans les faits, ce pays a décidé d'y aller donc, d'adopter le PAS et ceci a entraîné un certain nombre de conséquences dans les secteurs sociaux de la vie nationale comme l'éducation et la santé.

En résumé, **sur le plan national, la détérioration grave de l'équilibre économique** est l'élément qui explique mieux l'adoption du PAS car le Cameroun est un pays dont l'économie repose fondamentalement sur les matières agricoles comme le café, le cacao, le coton, etc. La baisse des cours sur le plan mondial a eu des répercussions assez graves sur l'économie nationale

Quelle était la condition de l'enseignant et du professeur avant l'application des PAS et PASE dans votre pays ?

Pour revenir à votre préoccupation, nous pouvons décrire sur un double plan la réalité de la condition de l'enseignant avant l'ajustement structurel. Nous pouvons d'abord relever les aspects négatifs de la condition de l'enseignant au niveau de son statut social. On peut dire que **l'enseignant avait une image valorisée car on avait du respect et de la considération pour lui** et les enseignants étaient considérés comme ceux-là qui étaient situés au haut de l'échelle sociale. **Sur le plan économique, ils jouissaient d'un certain confort matériel**. Ils avaient la capacité de satisfaire leurs besoins élémentaires, logement décent ainsi de suite. Sur le plan de condition de vie, on peut dire qu'ils vivaient dans les conditions tout ou moins acceptables pour ne pas dire satisfaisantes. Et sur **le plan psychologique, il y avait une forte motivation à devenir enseignant** ; Bien de jeunes frappaient à la porte de cette profession et par voie de conséquence compte tenu de l'affluence, la sélection était objective. Et sur le plan juridique, on peut dire que les enseignants jouissaient d'une certaine sécurité et ce corps de métier jouissait d'une quasi-absence de corruption. La méritocratie était observée et l'objectivité dans la sélection était une réalité. Sur le plan du rendement professionnel, je suis un témoin de cette période, c'est-à-dire d'avant application des PAS. **La qualité des enseignements était assurée**. Les enseignants étaient fortement motivés, leur rendement était satisfaisant. La formation initiale et continue étaient assurées bref, il y a un certain nombre de points sur lesquels il était difficile de voir l'enseignant se plaindre. En plus, la **formation était en adéquation avec l'emploi**. On ne formait pas des chômeurs et des vacataires comme c'est le cas actuel, mais des enseignants au service de la société et de l'État camerounais. Malheureusement, avec l'adoption du PAS, on peut dire qu'il y a un certain nombre de difficultés auxquelles se sont trouvés confronter les enseignants dans ce pays.

Le PAS a entraîné pour ma part la désorganisation de l'économie qui a créé l'absence de l'élaboration d'un système éducatif clair, connu de tous et diffusé à travers les documents. On se retrouvait à travailler avec certains slogans et jeté ça et là dans les documents. Mais, il n'y avait pas un texte cohérent définissant les finalités, les objectifs, les contenus des programmes, les méthodes et les moyens d'évaluation procédant d'une politique éducative cohérente. On peut donc dire qu'il y avait une navigation à vue contrairement à la libération

réelle et consciente que pouvait impliquer le PAS. Il y avait en troisième point l'absence d'une planification réelle des faits éducatifs et de la condition enseignante ; ce qui a entraîné l'incapacité de l'État à supporter toutes les charges de l'éducation à savoir le salaire des enseignants puisque l'Etat subventionnait les salaires même dans l'enseignement privé. Leur condition de vie matérielle s'est désagrégée, leur condition de travail également, leur condition de logement, les investissements scolaires se sont appauvris. Les constructions des infrastructures également en ont souffert, vu la poussée démographique étant donné que ces charges devenaient lourdes à supporter par l'État pour ce qui est de la distribution des enseignants et des investissements sur le plan scolaire pour ce qui est de la qualité des enseignements. Pour ce qui est de la distribution des moyens de l'éducation, on pouvait lire un certain déséquilibre. On pouvait relever la gestion irrationnelle du personnel des ressources humaines que je décrivais tout à l'heure mais également la non évaluation ou l'évaluation des faits éducatifs. Il était difficile de quantifier avec précision le nombre des enseignants par région, de décrire avec exactitude les méthodes que les enseignants employaient, l'incapacité d'évaluer avec précision leurs rendements et assurer ainsi l'adéquation formation-emploi. Voilà donc la situation liée à la situation des enseignants avant l'adoption du PAS.

Parlons maintenant du processus des PASE en lui-même (marge de manœuvre). Y a-t-il eu des tentatives de modification ou de changement de ces politiques ? Si oui quelle a été la marge de manœuvre ou quelles ont été les stratégies adoptées par votre pays pour adoucir cette pilule?

Concernant le processus des PASE, je vais répondre en m'inspirant de la réalité du PAS dans son texte et dans son contexte. Pourquoi je le dis ? C'est parce qu'il faut faire un discernement entre le discours officiel contenu dans les documents du PASE (pour ce qui du MINEDUC), mais également faire ce discernement avec la réalité de la gestion éducative dans le processus du PASE. Mais globalement à mon avis, les **PASE étaient porteur pour l'éducation** car ce programme a nourri l'espoir des acteurs de l'éducation puisqu'on attendait du PASE la rationalisation de la gestion de l'éducation pour ce qui est du management de la gestion des ressources humaines et matérielles. On attendait du PASE **l'amélioration de la qualité de l'éducation de l'efficacité des méthodes, l'efficience des**

résultats et l'opérationnalité de l'action éducative : la couverture des programmes, l'amélioration des ratios c'est-à-dire ratio enseignants-élèves, ratio structures scolaires et poussée démographique. On attendait également du PASE l'évaluation systématique et réelle des réalités éducatives et de la condition enseignante : la formation initiale, de formation continue, l'évaluation régulière des performances des enseignants bref l'évaluation même des conditions matérielles et de travail des enseignants. Le PASE pour nous autres éducateurs a fait nourrir d'espoir parce que nous avons espéré de ce programme une décentralisation effective de l'éducation et du processus de prise de décisions. Pour ce qui est de la gestion de l'éducation nous attendions du PASE une gestion participative et transparente du personnel éducatif, des ressources éducatives et pédagogiques, la professionnalisation de la formation comme une option fondamentale de l'orientation de l'éducation et je me réfère là à la loi d'orientation scolaire au Cameroun de 1998 votée par l'Assemblée Nationale et soutenue par le Ministre Étoundi Charles. Nous attendions également du PASE la lutte contre la corruption en milieu scolaire, la lutte contre le détournement des ressources éducatives par les responsables en charge mais également l'expression de la vocation enseignante parce que justement en tant que stratégie de rationalisation, il était question que ce programme permette une sélection objective et rigoureuse des aspirants à la profession enseignante en même temps **l'amélioration des conditions de travail et de vie** puisque les effectifs devaient être maîtrisés et le rendement assuré par les enseignants de qualité ; ce qui devait entraîner **l'amélioration des infrastructures scolaires à construire ou à entretenir les salaires à améliorer les logements et l'accès au soins de santé ainsi que le confort matériel essentiel**. Voilà un certain nombre de faits qui laissent croire et nourris par l'adoption du PASE pour ce qui est de l'éducation.

Pour être plus explicite sur cette question, je pourrais aller en détails pour évoquer cette **démission observée chez les enseignants par exemple la préparation des classes, la préparation irrégulière des cours** (on pouvait se rendre compte dans l'enseignement primaire, sur 10 leçons par jour, il préparait 2 leçons), **utilisation des méthodes magistrales, correction irrégulière des devoirs et des évaluations, attribution manifeste de la note suprême de 20/20 à tous les élèves**, etc...Et il me souvient qu'à partir de cette époque, on a constaté dans l'environnement scolaire camerounais **la systématisation des cours de répétition** dans les établissements scolaires, et même dans

l'enseignement primaire on constatait que les enseignants organisaient des cours de répétition en dehors des heures de classes, cette fois là pour enseigner ce qui aurait dû être enseigné pendant la période scolaire normale. Mais il proposait cet enseignement à ceux des élèves qui amenaient, qui leur apportaient 500 FCFA la semaine et les parents étaient contactés pour cela. Les parents ne pouvant vraiment pas faire quoi que ce soit, étaient obligés de réagir favorablement pour que l'élève ne soit pas marginalisé dans la classe et pour qu'il puisse progresser.

Quels ont été les effets du PASE sur la condition enseignante dans votre pays ?

Concernant les effets du PASE sur la condition enseignante particulièrement je vais m'inspirer de ce que j'ai vécu jusqu'ici par rapport à mon expérience d'enseignant mais aussi mon expérience de cadre d'administration scolaire. Je pense que pour l'essentiel les PASE contrairement à ce dont on espérait ont contribué, ça c'est mon avis, à appauvrir fondamentalement les agents de l'éducation à savoir, la pièce maîtresse de l'éducation qu'est l'enseignant. **Le salaire des enseignants comme ceux des autres agents de la fonction publique et même privés se sont vus dégraisser fortement.** Ceci a entraîné une forte démotivation des enseignants et cette situation a eu des répercussions graves sur la qualité des enseignements qui est suffisamment couverts. Les méthodes pédagogiques préconisées par les techniciens, les inspecteurs c'est-à-dire ceux-là mêmes qui sont chargés de penser les méthodes et les approches éducatives n'étaient pas respectées parce que ces méthodologies que nous conseillons d'adopter avaient des implications matérielles que les structures éducatives n'avaient pas, du fait de l'appauvrissement des structures et des ressources éducatives. Il y a eu une **situation d'appauvrissement générale.**

Il y a eu un deuxième effet qu'il faut relever : c'est la **non maîtrise des effectifs.** Contrairement à ce qu'on a pensé, on n'a pas eu la capacité de maîtriser la poussée démographique des élèves mais également la maîtrise des effectifs même des enseignants dans la fonction publique parce que jusqu'ici au moment où je vous parle il est difficile pour un cadre du ministère de l'éducation nationale de vous donner le nombre exact d'enseignants dans chaque ville du Cameroun. Voilà par exemple un fait qui dénote que **le PASE n'a pas permis de maîtriser de manière quantitative la gestion des ressources**

éducatives. Donc, il y a une non maîtrise du nombre des effectifs qui a créé une situation d'effectifs pléthoriques c'est-à-dire il y a eu une **inadéquation entre les effectifs scolaires et les effectifs des enseignants** avec les structures qui étaient chargés de les accueillir.

La qualité des enseignements a pris également un grand coup : **les difficultés à couvrir, les programmes, les méthodologies** qui n'étaient pas appliquées mais également les charges et les temps de travail se sont accrus par rapport à une plus grande rationalisation de l'aspect pratique éducatif qui avaient des implications psychologiques, administratives, techniques. Donc, c'était un certain nombre de défis que l'on pouvait surmonter. L'enseignant dans une situation de paupérisation généralisée, les conditions de travail à l'école et dans la société n'étaient pas de nature à nous motiver à assumer son devoir.

Mais **sur le plan social**, c'est là où il y a eu un hic parce que **l'enseignant a vu son statut reléguer au bas de l'échelle sociale**. Il y a eu une **dévalorisation de l'image de l'enseignant**. Taxé quelqu'un d'enseignant est perçu comme un dénigrement en soi et il est difficile pour les jeunes de plus en plus de se hâter vers cette carrière parce que c'était en soi pour la pauvreté. Voilà comment ce métier est perçu dans l'imagerie populaire des jeunes.

Au **niveau de la formation**, il y a eu une déliquescence sur le plan de la rigueur que devait impliquer la formation initiale des enseignants. **Les conditions d'accès dans les écoles de formation au Cameroun étaient truquées** c'est-à-dire que les **conditions d'objectivité n'étaient pas respectées**. Il y a eu pendant plusieurs années l'immoralité dans les conditions d'accès dans les écoles de formation des enseignants et vous comprenez que cette sélection a eu des répercussions qui sont allées au-delà même du milieu scolaire. Ceux-là qui étaient formés dans les structures scolaires avaient des piètres performances dans les services qui étaient destinés à leurs employés. Évidemment au niveau des effectifs des enseignants, il y a eu une diminution d'effectif alors que l'on observait une poussée démographique sur le plan de la population scolaire. Autrement dit, **le ratio s'est accru** : si on avait un enseignant pour 70 aujourd'hui on en est à 1 pour plus de 120 élèves au Cameroun. Voilà les chiffres.

Et au niveau des infrastructures scolaires, les moyens ont diminué pour ce qui est de l'entretien des infrastructures scolaires. Pourtant il y a eu des fonds suffisants alloués à la construction des infrastructures scolaires malheureusement détournés à des fins personnelles par des responsables véreux qui n'arrivaient pas à investir la moitié des ressources éducatives prévues à cet effet. Et même la Banque Mondiale aujourd'hui

interpelle le Cameroun aujourd'hui sur un fait à savoir la difficulté à consommer n'est-ce pas les ressources mises à leur disposition. Pourquoi ? Pour des lenteurs administratives. Donc il y a un aspect juridique qui a compliqué la tâche dans la condition des enseignants les ressources qui étaient allouées par exemple dans le cadre des fonds PPTE (pays pauvres très endettés) qui sont destinés à la restructuration de l'éducation ne parvenaient pas à être consommés et investis sur le terrain pour la simple raison qu'il y avait trop de protocole juridique au point que les délais n'étaient pas respectés, les orientations des dépenses ne suivaient pas les instructions de la hiérarchie. Il y a eu un détournement des objectifs et des cibles visées dans la structuration de l'éducation telle que prévue dans le PAS et la conclusion de tout cela a entraîné une navigation à vue car aujourd'hui le plan d'éducation au Cameroun est à repenser. Et **au niveau de la condition enseignante, on peut tout simplement dire que l'enseignant est de plus en plus marginalisé, de plus en plus exclu du processus de prise de décision, marginalisé du point de vue du choix de la méthode, du choix des objectifs de l'éducation, du choix des stratégies de travail et du choix même de ses conditions de travail.** Et, on peut même s'interroger n'est-ce pas sur le choix des politiques africaines. On se rend compte que l'éducation n'est pas une priorité dans les pays en voie de développement pour ce qui est de l'Afrique.

Il faut noter enfin un événement très important qui a marqué l'histoire de notre pays et dont les conséquences ont été remarquables dans notre pays : le coup d'État du 6 avril 1984 qui a donné un coup de pouce au corps de l'armée camerounaise. L'armée ayant pris conscience de son importance, du fait qu'elle pouvait imposer certaines décisions, qu'elle pouvait gagner à partir de la force des armes, de la force de protection, va imposer également un traitement privilégié au gouvernement et même de manière à ce que les avancements des corps de l'armée continuent à passer pendant que les autres fonctionnaires peuvent avancer sur le plan administratif mais pas sur le plan financier, c'est-à-dire que ces avancements n'avaient aucun effet financier. Les enseignants et les professeurs ont donc vu leurs salaires réduits du tiers, ce qui a eu pour conséquence la démission de leur fonction pédagogique.

Comment les enseignants ont-ils réagi à cette baisse considérable à l'époque ?

De diverses manières, mais la grande majorité ne travaillait presque plus. Et ceux qui travaillaient, le faisaient moyennant des primes, des avantages matériels qui pouvaient leur être proposés de façon particulière par peut-être les parents d'élèves ou d'autres personnes. Et à partir de ce moment, le phénomène de **monnayage des notes**, c'est-à-dire que les évaluations n'étaient plus corrigées de façon objective. Quelques fois, les enseignants pouvaient aller jusqu'à se livrer à des actes ignobles, c'est-à-dire **décider de la promotion d'un élève en fonction du privilège matériel ou de l'avantage financier promis par les parents**. Voilà comment la situation s'est détériorée pour l'enseignant. **La préparation des leçons, les corrections des devoirs, les évaluations sont monnayées et surtout la relation affective enseignant – enseigné va subir une détérioration**. Et, on sait très bien quelles sont les conséquences négatives de cette rupture dans la relation affective entre ces derniers. (...) Je suis allé jusqu'à constater que certains élèves de niveau un (sil et cours préparatoire) sont conscients que la maîtresse ou le maître aiment qu'ils leur apportent de temps en temps certains cadeaux de différente nature. On peut donc imaginer quel effet cela aura sur ces élèves au cours de leur scolarité primaire, secondaire, supérieur et peut-être pour toute leur vie.

Je pense qu'il y a une interaction entre toutes ces variables. Mais s'il fallait hiérarchiser ici l'importance de ces variables dans la détérioration de la qualité de l'éducation, **l'aspect détérioration de la condition financière des enseignants est celle qui a conditionné et joué comme pilier pour finalement affecter gravement la qualité de l'éducation offerte aux élèves**. (...) mais lorsque l'enseignant avait encore un traitement salarial admissible, il pouvait se livrer à des heures supplémentaires non rémunérées, c'est-à-dire quelque fois il pouvait accepter de réunir ses élèves après des heures de travail, quelque fois des journées non ouvrables pour leur proposer un enseignement compensatoire, supplémentaire, pourvu qu'il puisse obtenir de l'État son salaire. Il était disposé à se livrer à des activités en dehors des classes peut-être pour préparer le matériel didactique, ou faire des recherches assez profondes jusqu'à des heures tardives. Il pouvait prendre ce risque parce qu'il était certain que son salaire pouvait lui permettre de se soigner et résoudre presque tous ses besoins fondamentaux.

Sur le plan social, c'est là où il y a eu un hic parce que **l'enseignant a vu son statut relégué au bas de l'échelle sociale**. Il y a eu une **dévalorisation de l'image de l'enseignant**. Taxé quelqu'un d'enseignant est perçu comme un dénigrement en soi et il est difficile pour les jeunes de plus en plus de se hâter vers cette carrière parce que c'était en

soi pour la pauvreté. Voilà comment ce métier est perçu dans l'imagerie populaire des jeunes.

Quelle évaluation faites-vous 10 ans après l'application des PASE dans votre pays ?

10 ans après et j'ajouterais environ 20 ans après l'application PASE, puisque vous allez me poser cette question, la situation de l'enseignant évolue de mal en pire. Croyez-moi les enseignants vivent comme je vous le disais tantôt une véritable crise dans notre pays. Non seulement **la charge de travail a augmenté proportionnellement aux effectifs pléthoriques**, mais aussi, il faut que **l'enseignant trouve d'autres alternatives pour joindre les deux bouts**. Il y a certains qui sont **obligés de faire des vacations dans les collèges privés**, ce qui est interdit dans les textes en vigueur, d'autres qui **raquettes les pauvres élèves**, bref, ils trouvent parallèlement certaines activités pour arrondir leur fin de mois.

La situation est davantage préoccupante pour les enseignants du primaire, surtout les vacataires qui sont victimes des caprices de certains délégués qui leur payent moyennant certain parfois des pot-de-vin. Et parfois ils reçoivent moins que ce qui est prévu dans les Accords, puisqu'il s'agit d'un financement qui avait été négocié de concert avec la Banque mondiale et le FMI.

Pour me résumer, je dirais que la situation que vivent les enseignantes est déplorable à la limite insultant. À l'époque on jouissait au moins d'une crédibilité sur le plan social, même si on percevait moins d'argent. L'honneur faisait la force de ce métier. On l'exerçait avec beaucoup d'admiration, de fierté, d'engagement et de vocation. Maintenant, il n'y a plus assez de motivation qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque. Et l'État, de concert avec les institutions financières internationales nous a sacrifié, nous a divisé et dressé les uns contre les autres. Regardez ! Il existe dans notre corps plusieurs catégories d'enseignants qui sont logées dans la même enseigne, ce qui crée toutes sortes de problèmes à la fois interne et externe : professeurs catégorie A1 et A2, contractuels de la fonction publique qui sont des licenciés qui avaient été recrutés sans formation au préalable, Instituteur catégorie B2 et B1, Aide maternelle catégorie C de la fonction publique et enfin Instituteurs vacataires qui est presque le dernier en bas de l'échelle de salaire et n'a aucun avantage social. Moi-même je ne gagne pas trop après plus de 15 ans de service. Mon salaire de cadre ne me permet pas de nourrir ma famille.

Combien un cadre peut gagner en moyenne ?

Sans discrétion je dirais environ 250.000 FCFA (*environ 600\$ dollars canadiens*). Ce qui me paraît donc crucial bien que la situation soit somme toute déplorable pour tous les enseignants et professeurs de lycées et collèges, c'est la situation de ces Instituteurs Vacataires qui misèrent. Allez voir dans quelle condition ils travaillent et comment ils doivent jongler pour survivre. C'est à la limite révoltant et décevant pour ces jeunes que nous venons de former dans nos écoles il y a 9 ans. Il ne gagne pratiquement pas grande chose.

Combien ?

Environ 50.000 FCFA (*environ 120\$ canadiens*). Je dirais pour terminer qu'accidentellement, qu'on le veuille ou pas, on constate que la condition des enseignants avant les PASE était nettement supérieure à celle qu'on a d'aujourd'hui tant le sur plan de la rémunération, de la perception, des conditions de travail que de son statut et de son niveau de vie.

À quoi cela est dû ?

Plusieurs causes sont à évoquer et les PAS et PASE en sont des causes principales à mon avis bien que certains facteurs internes comme la corruption, les détournements des fonds publics, l'explosion démographique soient aussi mentionnés. C'est ce que je pense sur cette question.

Je vous remercie Monsieur...(C1). Avez-vous quelque chose à ajouter soit en termes de suggestions ou propositions par rapport à l'impact des PASE sur la condition enseignante ?

Je vous remercie. À mon sens, le développement de l'éducation, la réussite de l'éducation dans ce pays passe nécessairement entre autres par l'amélioration de la condition de vie de l'enseignant sur le plan psychologique d'abord et ensuite sur le plan matériel, sur le plan technique, les conditions matérielles de travail l'organisation et la structuration de l'éducation. Je me trouve obliger de faire donc ces suggestions à savoir revoir la condition salariale, les conditions matérielles de vie et de travail de l'enseignant comme l'une des voies d'amélioration du système éducatif. J'aimerais également relever que l'éducation et la condition enseignante qui en est subséquente, doit d'être la priorité des politiques africaines parce qu'en fait la condition de l'enseignant pose le problème de l'orientation même des

politiques africaines parce que justement si l'enseignant est fragilisé, c'est limiter les capacités de ceux-là mêmes qui sont chargés de diffuser le savoir, de former véritablement la jeunesse afin que nous ayons les hommes aptes à transformer notre environnement et à promouvoir le développement.

Je vous remercie M...(CI) de la qualité des informations que vous nous avez transmises et je promets de vous transmettre aussitôt que j'aurais terminé, les résultats de mes recherches.

C'est moi qui vous remercie.

ENTREVUE AVEC LE RÉPONDANT G2

22 AOÛT 2003 À CONAKRY - GUINÉE

Que savez-vous des programmes d'ajustement structurel ?

Du moins ce que je sais, il s'agit d'un ensemble de politiques initiées par le FMI et la Banque Mondiale pour assainir l'économie des pays en développement qui font face à de nombreuses difficultés économiques. Ces politiques visent **l'amélioration de la gestion publique** et concernent plusieurs secteurs : la santé, l'économie, l'éducation.

Les PASE quant à eux s'appliquent au secteur de l'éducation et visent le **processus d'enseignement et d'apprentissage, la gestion du personnel enseignant, les conditions du travail, la construction des infrastructures**, etc.

Les questions auxquelles vous êtes appelés à répondre sont structurées autour de trois grands axes respectant la trilogie avant, pendant et après l'application des PAS. Il s'agit plus précisément du contexte historique, du processus et des effets du PASE sur la condition enseignante.

*Pouvez-vous nous résumer le contexte historique ayant présidé aux PAS et PASE ?
Qu'est-ce qui justifiait à l'époque à vos yeux les PAS et les PASE ?*

L'adoption des PASE par la Guinée a été influencée selon moi par l'avènement de la Deuxième République, c'est-à-dire la mort du feu président Ahmed Sékou Touré et l'arrivée au pouvoir de Lansana Conté avec un changement total d'orientation politique. Si le premier adoptait une politique de tendance socialiste, le second par contre est arrivé avec une politique de tendance néo-libérale et complètement ouvert.

Est-ce en termes de locomotive, d'imitation, de contagion, d'avantages stratégiques ou de crainte de marginalisation que votre pays a adopté le PAS et PASE ?

Il est incontestable que la Guinée qui a été **marginalisée** pendant longtemps à cause de son fameux non à la France de De Gaulle. La deuxième République a changé d'option dans le sens de rapprochement et d'intégration aussi bien dans la sous-région que dans l'ensemble au continent. En ce sens là, notre pays a servi de **Leadership** tant sur le plan politique, économique que socioculturel ; ce qui a été traduit concrètement en termes positifs que négatifs.

Le contexte international de l'époque a-t-il influencé le choix des PAS et PASE par votre pays ? Si oui dans quelle mesure ? Est-ce que les PAS et PASE ont été imposés ou voulus ?

Notre pays a souffert également de la **crise économique mondiale** étant donné qu'il exportait certains produits miniers. Le constat de la situation difficile de la politique antérieurement adoptée avait montré ses limites et le pays n'avait pas d'autres choix que de multiplier les échanges bilatéraux et multilatéraux. Heureusement que la deuxième République a mis l'accent sur cet aspect pour solliciter l'aide des bailleurs de fonds comme le FMI et la Banque mondiale.

Quelle était la condition de l'enseignant et du professeur avant l'application des PAS et PASE dans votre pays ?

Pour ce que j'en sais, avant les PASE dans notre pays, **la formation initiale se faisait à l'ÉNI** (bien qu'elle continue à se faire) était à mon avis suffisante pour permettre aux jeunes formés de satisfaire aux attentes de la société.

Quant à la **formation continue, elle se poursuivait sur le terrain pour tous les enseignants** y compris ceux qui n'avaient pas fait la formation initiale.

Avec la récente vague de **vacataires et de contractuels qu'on a recruté et formé à l'emporte-pièce**, je ne suis pas certain de **la qualité de cette formation**. Moi je pense que le côté qui le plus régressé, c'est la perception de l'enseignant et du professeur dans la société guinéenne. Il n'a plus le respect et l'honneur d'antan. Il est comme dévalorisé. Est-ce à cause des réformes ou de la modernité avec ses conséquences ? Je ne saurais répondre à cette question.

Parlons maintenant du processus des PASE en lui-même (marge de manœuvre). Y a-t-il eu des tentatives de modification ou de changement de ces politiques ? Si oui quelle a été la marge de manœuvre ou quelles ont été les stratégies adoptées par votre pays pour adoucir cette pilule ?

On observe que les enseignants qu'ils soient contractuels, vacataires ou fonctionnaires éprouvaient et éprouvent des difficultés pour résoudre ses problèmes vitaux à cause de son bas salaire, ce qui entraîne **l'exercice de plusieurs activités à la fois pour leur permettre de joindre les deux bouts.**

Ces **activités peuvent être à l'interne** (vacation dans les collèges privés, et monnayage des parents par les cours de répétitions exigés aux élèves) ou à **l'externe** (activités de débrouillardise, chauffeurs, commerçants).

Quels ont été les effets du PASE1 et PASE2 sur la condition enseignante dans votre pays?

Comme on dit le plus souvent, **l'argent est le nerf de la guerre.** Dans notre pays, il faut reconnaître que contrairement à des nombreux pays africains qui ont réduit considérablement le salaire des leurs enseignants, la **Guinée n'a pas jugé bon d'appliquer ce genre de politique peut-être parce que les salaires de ces derniers étaient l'un des plus bas en Afrique.** Cette situation devient de plus en plus difficile à gérer, ce d'autant plus que nous sommes dans une situation de précarité. Nous n'arrivons pas toujours à arrondir nos fins de mois. Faut-il attribuer le tort à la Banque mondiale ou au FMI ? Je pense qu'il serait facile d'arriver à cette conclusion hâtive. Mais, je pense sincèrement que ces institutions nous ont aidé et nous ont permis de réaliser un certain nombre de choses qui au départ me semble irréaliste. En même temps, la condition de l'enseignant et du professeur s'est davantage détériorée, et il faudrait y penser rationnellement pour résoudre ce problème.

Il y a un autre problème qu'il faudrait résoudre. Le fait qu'on n'ait pas planifié rationnellement le recrutement relativement à la formation initiale voire continue des

enseignants est un handicap sérieux pour le système éducatif de notre pays. Bien évidemment **le PASE a permis de combler le déficit observé dans notre système éducatif**. Mais en même temps, la qualité de cette formation doit être renforcée par la formation initiale, laquelle n'est pas toujours faite sinon rarement. J'aurais souhaité que l'État puisse s'engager dans ce sens. Ça c'est une première chose. La seconde chose c'est que les enseignants vacataires et contractuels puissent être encadrés par ceux qui sont là, donc les plus anciens. Il ne faut pas que les enseignants, les nouveaux puissent dire quelque chose en classe qu'il ne fallait pas, est-ce que vous comprenez ? Donc qu'ils viennent et qu'on puisse les initier grâce aux anciens qui sont là. Je crois que ça pourra faire l'affaire ! Voilà ce que je peux dire pour le moment.

Que pouvez-vous dire sur les conditions de travail ?

Les PASE ont permis dans l'ensemble d'améliorer les conditions de travail sur le plan infrastructurel. On pourrait noter la **construction des salles de classe, le financement des fournitures scolaires dans les établissements**.

Dans le cadre du PASE II, je pense que beaucoup de choses ont été faites pour la **réhabilitation et la construction d'infrastructures**, je veux dire les salles de classe. Mais seulement, cette priorité n'a pour autant pas éradiqué tous les problèmes que rencontrent les enseignants dans les établissements. Beaucoup de choses restent encore à faire.

Toutefois, le contrôle des effectifs me semble être un problème crucial, surtout en ville. Quoique le gouvernement ait adopté le principe de classe à double flux à cause des effectifs pléthoriques dans les classes, surtout en ville comme ici à Conakry, l'enseignant se trouve toujours **confronté aux problèmes de matériels didactiques** à défaut d'avoir le temps nécessaire de les concevoir lui-même. Par ailleurs, son statut a été relégué au second plan.

Quelle évaluation faites-vous 10 ans après l'application des PASE dans votre pays ?

Je pense que le **bilan du PASE 1 et PASE 2**, comme je vous ai dit tout à l'heure reste **dans l'ensemble positif**. Vous savez, notre pays part de très très loin avec une situation qui était difficile. Et vu ce que nous avons réalisé en un temps records, il y a lieu de se féliciter. Certes beaucoup de choses restent à faire pour l'amélioration des conditions de vie des

enseignants et des professeurs. Les institutions internationales financières nous ont aidé et nous ont permis de réaliser sur le plan éducatif des résultats encourageants. Nous sommes passés d'un taux d'alphabétisation de moins de 30% à plus de 50% actuellement si mes souvenirs sont exacts. Je pense que c'est un exploit à féliciter. C'est peut-être parce que nous avons pris les taureaux par les cornes que nous sommes arrivés à cette bonne performance actuelle. Mais, une fois de plus, je suis conscient que beaucoup de choses restent à faire, y compris l'amélioration des conditions de travail et surtout les conditions salariales des enseignants.

Je vous remercie. Je ne sais si vous avez quelque chose à ajouter par rapport à l'impact des PASE sur la condition enseignante.

Nous comptons davantage sur les bailleurs de fonds et les aides multilatérales pour maintenir le cap. J'espère qu'ils ne nous abandonneront pas.

Je vous remercie Monsieur...(G2) de la qualité des informations que vous nous avez transmises et je promets de vous transmettre aussitôt que j'aurais terminé, les résultats de mes recherches.

Merci et plein succès à vos études et recherches.

