Politiques éducatives et développement en Afrique de l'Ouest : où en sommes-nous ?

Louis Camara

Mots-clés : Politiques éducatives ; cohérence curriculaire ; Guinée ; développement socioéconomique ; insertion professionnelle.

Keywords : Education policies; curricular coherence; Guinea; socio-economic development; professional integration.

Résumé

Cette note de recherche présente, dans le cadre d'une thèse doctorale, la problématique de l'incohérence entre les curriculums d'enseignement et les priorités de développement socioéconomique en Guinée. Elle examine les enjeux de cette déconnexion dans un contexte d'économie du savoir, où le développement des nations repose sur le capital humain et où la pertinence des programmes d'éducation est une ressource stratégique. En Guinée, pays d'Afrique de l'Ouest doté d'importantes ressources naturelles et humaines, mais aux prises avec de persistants défis socioéconomiques, l'inadéquation entre formations et besoins du marché est particulièrement préoccupante. Elle se manifeste, entre autres, par un chômage élevé des jeunes diplômés et une faible employabilité. À partir d'une revue de la littérature et d'un cadre conceptuel mobilisant les théories du capital humain, du fonctionnalisme, de la fixation des objectifs et de l'approche sociocognitive, cette étude met en lumière les facteurs structurels, institutionnels et politiques qui alimentent ce décalage. La méthodologie qualitative adoptée, fondée sur des analyses documentaires et des entretiens semi-dirigés, vise à saisir les perceptions des parties prenantes et la dynamique de collaboration dans la conception et la mise en œuvre des curriculums. Jusqu'à présent, les données provisoires issues de l'analyse documentaire s'accordent sur la nécessité d'un alignement curriculaire.

Abstract

This research note, written as part of a doctoral dissertation, explores the issue of coherence between Guinea's educational curricula and its socio-economic development priorities. It analyzes the issue within the broader context of a knowledge-based economy, where national development is increasingly dependent on human capital and the strategic relevance of education programs. In Guinea, a West African nation with important natural and human resources yet constrained by ongoing socio-economic challenges, the persistent discrepancy between training and the labor market remains particularly alarming, characterized by high youth unemployment. Drawing on a comprehensive literature review and a conceptual framework built on theories of human capital, functionalism, goal setting, and the socio-cognitive approach, this study highlights the structural, institutional, and political factors contributing to this incoherence. Employing a qualitative method based on documentary analysis and semi-structured interviews, the research seeks to capture stakeholders' perceptions and the dynamics of collaboration in curriculum design and implementation. So far, preliminary findings point to an urgent need to achieve greater curriculum alignment.

Pour citer cet article

Camara, L. (2026). Politiques éducatives et développement en Afrique de l'Ouest : où en sommes-nous ? *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, *3*(1), 181-194. https://doi.org/10.62920/mes75187

© Louis Camara, 2026. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et* sociales *de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



Introduction

L'éducation est universellement reconnue comme un levier central de tout développement socioéconomique (Lessard et Carpentier, 2015). L'efficacité des politiques de sa mise en œuvre et de son alignement avec les priorités locales est également perçue comme un enjeu crucial et impératif pour tout pays aspirant à un développement harmonisé et durable (Depover et Jonnaert, 2014). Toutefois, en Guinée, pays d'Afrique de l'Ouest doté d'importantes ressources naturelles et humaines et d'un positionnement géographique stratégique, la problématique de l'incohérence entre les formations offertes et les besoins du marché de l'emploi est particulièrement préoccupante, alors que le pays est aux prises avec de persistants défis socioéconomiques (Banque mondiale, 2025a). Ce décalage soulève une question fondamentale : pourquoi les formations ne sont-elles pas adaptées aux exigences du marché et aux objectifs de développement du pays, d'autant plus que le problème est connu ? Cette problématique constitue l'essence même de notre recherche doctorale actuelle en administration et politiques de l'éducation.

Cet article se propose d'explorer la nature de ce problème complexe, l'état des connaissances sur la question (au moyen d'une revue synthétique de la littérature), les facteurs explicatifs du phénomène et ses conséquences socioéconomiques potentielles. Il cherche à mettre en lumière les débats que cette problématique suscite et les lacunes que notre recherche ambitionne de combler, en plus d'expliquer la méthodologie employée.

1 Contexte général

Outre sa population majoritairement jeune, la Guinée dispose d'abondantes ressources naturelles, telles que la bauxite, le diamant, l'or, le fer, ainsi que de vastes terres arables, ce qui représente une potentialité de développement économique considérable (Banque mondiale, 2025a). Toutefois, selon la note de conjoncture économique de la Banque mondiale (2024) sur la Guinée, malgré une croissance économique accélérée de 7,1 % en 2023, portée principalement par ses ressources, le taux de chômage en Guinée avoisine les 60 % chez les diplômés de l'enseignement supérieur (Camara, 2024 ; Somparé et Somparé, 2020). Ce paradoxe montre clairement une inadéquation entre les formations offertes par le système éducatif et celles utiles pour intégrer le marché du travail.

Malgré les besoins manifestes, la formation technique et professionnelle, jugée comme une alternative crédible au cursus scolaire traditionnel et essentielle pour l'emploi et le développement économique, est méprisée. En effet, selon la Banque africaine de développement (BAD, 2020), la formation technique est celle qui répond le mieux aux besoins immédiats du marché du travail, avec des compétences pratiques qui pourraient grandement réduire le chômage et stimuler le développement économique. Cependant, en 2014, seuls 10,6 % des élèves guinéens avaient choisi de s'inscrire à des programmes de formation professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (UNEVOC-UNESCO, 2026). Ce manque d'intérêt pour l'éducation technique et professionnelle est en partie dû à une absence de valorisation politique et sociale, qui entretient une image négative de cette option dans la conscience collective en Guinée (BAD, 2020).

L'agriculture, occupation principale dans le pays assurant les revenus de plus de 57 % des ménages dans les zones rurales, est essentiellement une agriculture de subsistance, c'est-à-dire avec une très faible productivité (PAM, 2024). Parallèlement, bien qu'il soit relativement lucratif, le secteur minier en Guinée n'offre que peu de

possibilités d'emploi direct aux populations locales (Banque mondiale, 2025b). Ce clivage entre ces secteurs clés de l'économie guinéenne et leurs débouchés souligne la nécessité d'un alignement adéquat des formations sur les besoins du marché. Le système éducatif est cependant confronté à des défis de qualité de l'enseignement, à un manque chronique de ressources didactiques et pédagogiques, et à l'inadéquation des infrastructures exacerbée par celle entre les compétences enseignées et les demandes du marché (République de Guinée, 2019). Ainsi, en dépit de ses ressources, la Guinée ne parvient pas à transformer son potentiel économique en développement durable. Cette situation appelle une réflexion approfondie sur l'orientation stratégique des curriculums d'enseignement.

2 Comprendre la problématique

La cohérence des curriculums d'enseignement avec les besoins socioéconomiques est définie comme un alignement nécessaire des formations éducatives et des compétences sur les attentes réelles du marché de l'emploi et sur les objectifs nationaux de développement économique et social (Adeniyi et al., 2020 ; Depover et Jonnaert, 2014 ; Kuépié et al., 2017). En Guinée, bien que la nécessité de cet alignement fasse l'objet d'un consensus, son intégration dans les politiques éducatives et les tentatives de sa mise en œuvre restent quasi inexistantes (Somparé et Somparé, 2020). Cette situation se reflète notamment dans le taux élevé de chômage chez les jeunes diplômés (près de 60 %), qui est un groupe de population susceptible de prendre la dangereuse route vers l'Europe, selon les données de l'Organisation internationale pour les migrations (OIM, 2020). Ces chiffres masquent cependant une réalité plus complexe, car le marché de l'emploi guinéen est majoritairement informel (91 % des activités économiques échappent aux régulations et à la comptabilité nationales), ce qui nuit à une grande partie de la jeunesse (République de Guinée, 2019). Une étude d'Afrobaromètre (2024) a révélé que, bien que les jeunes soient plus instruits que leurs aînés, ils sont plus affectés par le chômage que les générations précédentes. Ce manque de cohérence empêche l'éducation de jouer pleinement son rôle moteur dans le développement économique et l'amélioration des conditions de vie des populations (République de Guinée, 2019). Cet état de fait entraîne des conséquences profondes sur le processus de développement socioéconomique du pays et est attribuable à une diversité de facteurs structurels et sociopolitiques.

2.1 Conséquences socioéconomiques

Les conséquences liées à l'incohérence entre les curriculums d'enseignement et les besoins du marché sont multiples, surtout dans un pays comme la Guinée où la mise à profit de l'ensemble du capital humain est un impératif pour son développement (Somparé et Somparé, 2020). En effet, elle contribue à alimenter un chômage structurel persistant, favorise la pauvreté, exacerbe les inégalités sociales et renforce un climat d'insécurité pour l'investissement (BAD, 2020 ; Banque mondiale, 2012). En Guinée, les programmes d'études demeurent encore largement déconnectés des besoins économiques et sociaux, avec un système éducatif qui forme massivement dans les sciences humaines et sociales (lettres, philosophie, sciences sociales, droit…), et qui néglige les compétences techniques et entrepreneuriales (République de Guinée, 2014 ; UNESCO, 2019). Or, les secteurs porteurs qui contribuent directement au développement (agro-industrie, bâtiment et travaux publics (BTP), numérique, mines, tourisme…) manquent cruellement de techniciens qualifiés et d'employés autonomes et créatifs, nécessaires au secteur informel et aux startups technologiques en pleine expansion en Afrique (République de Guinée, 2019). Résultat : des milliers de diplômés sans emploi,

alors que les entreprises importent de la main-d'œuvre technique étrangère. Selon la Commission de l'Union africaine (CUA) et l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2024), cette incohérence amène souvent les diplômés à occuper des emplois sans lien avec leurs formations de base, aggravant ainsi la précarité économique, amplifiant les risques d'instabilité sociale et limitant le potentiel d'innovation et de développement économique du pays. Dans le cas de la Guinée, cette inadéquation constitue un facteur aggravant du chômage massif observé dans le pays (Somparé et Somparé, 2020).

2.2 Facteurs explicatifs de l'incohérence des curriculums en Guinée

L'incohérence des curriculums d'enseignement secondaire et professionnel en Guinée peut être attribuée à plusieurs facteurs complexes, multidimensionnels et interconnectés qui nécessitent une approche globale et intégrée pour être convenablement traitée. Tout d'abord, le manque de collaboration entre le système éducatif et les acteurs économiques et communautaires dans la conception des curriculums constitue un frein majeur à leur adaptation aux réalités du marché. On observe un manque flagrant d'objectifs concrets visés par les formations offertes, de vision commune et de coordination entre les différents ministères du système éducatif. Ensuite, les programmes d'enseignement sont généralement théoriques et négligent les compétences pratiques requises par le marché de l'emploi (UNESCO, 2019). Des rapports suggèrent que l'enseignement secondaire général et professionnel en Guinée est largement dominé par des matières traditionnelles ayant très peu de liens avec les réalités économiques du pays (République de Guinée, 2019). Par ailleurs, l'instabilité politique récurrente dans le pays perturbe régulièrement les réformes éducatives et empêche la continuité nécessaire à leur mise en œuvre (Baldé, 2011 ; République de Guinée, 2019). Enfin, le sous-financement chronique du secteur de l'éducation limite considérablement l'actualisation des programmes pour permettre leur adéquation avec les réalités économiques changeantes (Système des Nations Unies en Guinée, 2017).

3 Cadre conceptuel et théorique

Le cadre théorique de notre recherche s'appuie sur plusieurs approches complémentaires permettant de comprendre les relations complexes entre politiques éducatives et développement socioéconomique. Nos objectifs nous amènent ainsi à situer la réflexion dans une perspective où l'éducation n'est pas perçue seulement comme un droit fondamental, mais aussi comme un levier stratégique de transformations de la société. Ce cadre repose principalement sur quatre approches multisectorielles : la théorie du capital humain, le fonctionnalisme, l'approche sociocognitive et la théorie de la fixation des objectifs.

3.1 La théorie du capital humain : l'éducation comme investissement

Formulée par Gary Becker (1964), la théorie du capital humain considère l'éducation comme un investissement productif qui augmente les compétences, la productivité et, par conséquent, la participation des individus et la croissance nationale (Fraisse-D'Olimpio, 2009). Le concept du capital humain repose ainsi sur l'idée d'une séquence causale qui relie l'éducation, la productivité et le développement personnel et social. Cette approche part du principe que les connaissances et les compétences acquises grâce à l'éducation et à l'expérience sont parmi les atouts humains les plus précieux (OCDE, 2001). Elle souligne le rôle central d'un capital humain qualifié pour valoriser les ressources locales et stimuler la diversification économique. Cependant, plusieurs chercheurs, tels que Kuépié et al. (2017), notent que cette relation ne

fonctionne que lorsque la formation correspond aux besoins du marché. Autrement dit, un diplôme ne crée pas de valeur s'il n'est pas soutenu par des compétences utiles à l'économie réelle, d'où la nécessité d'une cohérence entre curriculums et priorités économiques.

3.2 L'approche fonctionnaliste : l'éducation comme pilier de cohésion sociale

Le fonctionnalisme, dérivé des travaux de sociologie d'Émile Durkheim (1956), envisage l'éducation comme un instrument d'intégration sociale et de stabilité politique. Selon cette approche, l'éducation doit être au service des fonctions sociales, telles que la transmission des savoirs, des normes et des valeurs, la stabilité et l'harmonie de la société ainsi que la préparation des citoyens à des rôles socioéconomiques productifs (Lessard et Carpentier, 2015). Appliquée au contexte guinéen et ouest-africain, cette théorie pourrait éclairer le rôle de l'éducation dans la construction de la nation et dans la légitimation des structures sociales et politiques existantes telles que le système éducatif.

Cependant, pour Lessard et Carpentier (2015), ce modèle montre des limites importantes, car, selon eux, il tend à reproduire des structures sociales figées et à négliger la dimension économique du développement. Ils invitent donc à revisiter le fonctionnalisme à la lumière de la mondialisation, où la stabilité sociale dépend aussi de la capacité du système éducatif à répondre aux exigences du marché du travail.

3.3 L'approche sociocognitive : apprendre à apprendre dans un monde en mutation

L'approche sociocognitive (Bandura, 1986) met en exergue l'importance de l'apprentissage social, de l'auto-efficacité, de la compréhension des contextes socioculturels et de la capacité des individus à s'adapter à des environnements complexes dans le processus d'acquisition des connaissances et des compétences. Elle invite à concevoir des curriculums qui développent non seulement des savoirs techniques, mais aussi des compétences transversales : pensée critique, créativité, communication et résolution de problèmes.

Cette perspective semble particulièrement pertinente pour les pays ouest-africains francophones, où la formation est souvent restée centrée sur la mémorisation et l'enseignement magistral. Les auteurs comme Depover et Jonnaert (2014) recommandent l'adoption de l'approche par compétences (APC) qui, selon eux, favorise la participation de l'apprenant, l'application des connaissances et la transformation de l'école en espace d'expérimentation plutôt que de simple transmission, ce qui en fait un bon outil d'adaptation sociale et économique.

3.4 La théorie de la fixation des objectifs : aligner éducation et vision nationale

La théorie de la fixation des objectifs part du postulat que la performance dépend de la clarté et de la cohérence des objectifs fixés. Transposée à l'éducation, elle met en évidence l'importance d'une vision nationale claire des finalités éducatives. Plusieurs réformes curriculaires en Afrique ont échoué parce qu'elles ont manqué d'objectifs mesurables ou d'une direction stratégique partagée entre les acteurs (enseignants,

décideurs, secteur privé) (Locke et Latham, 2002). Dans le cas guinéen, cette absence de cohérence se traduit par une succession de politiques éducatives fragmentées, surtout par les instabilités politiques récurrentes, et souvent influencées par les bailleurs de fonds internationaux. Pour que l'éducation devienne un moteur de développement, il faut définir des objectifs réalistes, contextualisés et évaluables, alignés sur les priorités économiques et les aspirations sociales du pays.

4 Principaux constats issus de la revue de la littérature

Les travaux consultés dans le cadre de ce projet de recherche convergent clairement sur un constat fondamental : l'éducation demeure la clé du développement socioéconomique, mais sa portée transformatrice dépend de la cohérence entre les formations proposées et les besoins réels des marchés du travail. Depover et Jonnaert (2014), Kuépié et al. (2017), Adeniyi et al. (2020) et BAD (2020), entre autres auteurs, soulignent que les systèmes éducatifs de la région souffrent d'une incohérence persistante entre les contenus enseignés et les compétences recherchées. Cros et al. (2010) qualifient ces incohérences curriculaires de particulièrement problématiques en Afrique francophone. Selon eux, elles freinent la croissance, accentuent le chômage des jeunes diplômés et limitent la contribution du capital humain au développement national.

L'un des principaux points de convergence de tous ces travaux réside dans la critique du modèle éducatif hérité de la colonisation, considéré comme obsolète et déconnecté des réalités africaines. Alors que Lessard et Carpentier (2015) insistent sur la nécessité d'une recontextualisation du savoir qui intègre la transformation des économies et des technologies par un processus dynamique entre éducation et marché du travail, les institutions internationales comme la Banque mondiale (2012) et la Banque africaine de développement (BAD, 2020) plaident, quant à elles, pour des formations axées sur l'employabilité, la productivité et l'innovation. De son côté, l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2019) présente la formation technique et professionnelle comme moteur du développement durable, en mettant de l'avant sa dimension qualitative et inclusive.

Malgré cette convergence, deux courants se distinguent, principalement par leur approche de la réforme. Le premier, porté par Depover et Jonnaert (2014), prône une modernisation curriculaire et institutionnelle progressive fondée sur l'APC et l'intégration pleine des standards internationaux. Le second, défendu par Demeuse et Strauven (2013), appelle à des réformes au besoin et flexibles, fondées sur les contextes socioculturels locaux, les savoirs endogènes et la participation communautaire, remettant ainsi en question les modèles importés. Cros et al. (2010) rejoignent ce courant et soulignent que les curriculums, souvent conçus selon des standards internationaux, sont peu adaptés aux réalités locales et aux besoins économiques spécifiques des pays africains. Ils appuient cette approche et pointent du doigt l'inadaptation des formations pédagogiques des enseignants à ces nouvelles exigences curriculaires. Lauwerier et Akkari (2019) analysent, quant à eux, les défis liés à l'implantation de l'APC en Afrique dans des contextes exogènes décalés des réalités locales, comme c'est le cas au Sénégal et au Burkina Faso, pour expliquer les résistances locales et le manque d'accompagnement politique et institutionnel auxquels ces approches importées se heurtent souvent. Selon eux, les enseignants dans ces pays ont été peu impliqués dans la conception de la réforme proposée dans l'APC, ce qui aurait limité leur appropriation effective de la réforme, rendant ainsi sa mise en œuvre superficielle et décontextualisée. Ces auteurs insistent sur l'importance d'un accompagnement institutionnel, sur la formation des enseignants et des formateurs, et sur l'implication

directe des acteurs éducatifs locaux dans la conception et la mise en œuvre des curriculums. C'est pourquoi, bien qu'ils défendent la nécessité d'une réforme curriculaire axée sur les compétences, Roegiers (2008) et Gauthier (2006) admettent que l'application des réformes curriculaires nécessite une adaptation aux contextes locaux pour être efficace.

Gauthier (2006) appelle ainsi à la vigilance, car selon lui, la notion de compétence apparaît parfois comme une formule magique d'amélioration de la qualité qui dispenserait de la réflexion sur le sens profond des connaissances acquises et de la remise en question des pratiques. Il plaide pour un système éducatif capable de transmettre des savoirs porteurs de signification, permettant de comprendre leur utilité et leurs impacts, tant sur le plan personnel que sociétal. Dans le cas précis de la Guinée, le professeur Bano Barry, ancien ministre de l'Éducation nationale de Guinée, décrit, dans un entretien accordé à Oliabmedia (2025), un problème si profond qu'il suggère une réinvention de l'éducation guinéenne au lieu d'une réforme.

Ces divergences semblent également traduire la tension entre une logique qui fait une lecture quantitative axée sur le rendement économique de l'éducation, défendue par certains économistes du développement tels que Psacharopoulos et Patrinos (2004), et une logique contextuelle et humaniste, défendue par des sociologues comme Bourdieu (1986) qui insistent sur les dimensions qualitatives, socioculturelles et identitaires de l'éducation. Ces perspectives, loin d'être fermement opposées, pourraient se compléter dans une approche intégrée de la cohérence curriculaire, condition essentielle pour réinventer l'Afrique à travers ses ressources humaines.

4.1 Lacunes et zones insuffisamment explorées

Bien que les travaux consultés aient mis en évidence les défis majeurs de l'orientation curriculaire, ils ont peu exploré les conditions précises d'une véritable intégration des priorités locales de développement dans les curriculums d'enseignement. Le constat est que très peu d'études analysent le cas particulier de la Guinée, qui est confrontée à des défis étroitement liés à son contexte socioéconomique. En outre, la littérature existante aborde rarement la perception et l'expérience des enseignants, des acteurs économiques et des élèves face aux réformes curriculaires. Aucune trace de l'inclusion des employeurs et du secteur privé dans le développement curriculaire n'est visible, rendant ainsi difficile la compréhension approfondie de la dynamique locale guinéenne et limitant celle des facteurs de succès ou d'échec des politiques éducatives dans la région. Enfin, les conditions sociales, institutionnelles et politiques favorables aux réformes curriculaires, qui répondraient aux différents besoins de développement, restent largement sous-étudiées.

4.2 Justification de la recherche

Cette recherche doctorale vise à combler les lacunes mentionnées plus haut. En analysant l'incohérence des curriculums de l'enseignement secondaire et professionnel avec les priorités socioéconomiques du pays, nous souhaitons en identifier les causes profondes et spécifiques afin de paver des pistes pratiques de réformes ou de réinvention. Elle se veut une contribution qui est d'autant plus pertinente qu'elle répond directement à des préoccupations majeures concernant l'insertion professionnelle des jeunes et le développement durable en Guinée.

5 Questions de recherche

Les travaux consultés dans cette recherche s'accordent sur le fait que la Guinée peine à produire un capital humain qualifié pour répondre aux impératifs de son développement socioéconomique, ce qui est en partie dû au non-alignement de ses curriculums d'enseignement sur ses priorités nationales. Considérant les multiples facteurs contributifs à ce non-alignement, énumérés précédemment, nous posons quelques questions clés pour saisir les causes profondes de la persistance du problème.

5.1 Question principale

Comment les facteurs qui contribuent à l'incohérence entre les curriculums d'enseignement et les priorités socioéconomiques en Guinée, notamment le manque de coordination au sein du système éducatif, d'inclusivité dans la conception des curriculums, de consultation du secteur économique et de prise en compte des changements technologiques et du marché, sont-ils traités dans la conception et la mise en œuvre des programmes éducatifs ?

5.2 Questions spécifiques

5. Quels sont les mécanismes actuels de coordination au sein du système éducatif guinéen pour assurer l'alignement des curriculums avec les besoins socioéconomiques du pays ?
6. Comment la participation des parties prenantes, entre autres celle des acteurs du secteur économique, est-elle intégrée dans la conception des curriculums de l'enseignement en Guinée ?

6 Objectifs de la recherche

Partant des informations qui ont jusque-là guidé notre recherche, et à la lumière de la littérature et du cadre conceptuel et théorique qui constituent notre base d'analyse et de réflexion, quelques objectifs se dessinent. Tout d'abord, nous cherchons à analyser et à évaluer la dynamique de collaboration entre les acteurs du système éducatif guinéen dans la conception et la mise en œuvre des curriculums d'enseignement afin de comprendre les causes profondes de leur incohérence avec les priorités du pays. Cela suppose d'identifier et de cartographier les principaux acteurs éducatifs et socioéconomiques, notamment les décideurs politiques, les enseignants, les employeurs, les organisations de la société civile et les partenaires internationaux. Ensuite, nous souhaitons repérer les principales lacunes institutionnelles et structurelles qui freinent l'alignement des programmes éducatifs sur les priorités du pays, pour enfin analyser les défis liés à la mise en œuvre des politiques éducatives.

7 Méthodologie

Notre approche méthodologique dans cette étude est qualitative. Ce choix s'explique par le caractère exploratoire de la démarche et la complexité du phénomène étudié. Dans la recherche universitaire, la méthode qualitative est souvent privilégiée pour explorer des phénomènes complexes dans leur contexte naturel, car elle permet de mieux appréhender les perspectives et les expériences des individus, ce qui conduit à une compréhension nuancée de la problématique posée et du sujet de façon globale (Anadón et Savoie Zajc,

2009). L'engagement dans une démarche qualitative en éducation permet l'exploration des perceptions, des attitudes et des interactions des différents acteurs impliqués, tels que les décideurs politiques, les éducateurs et les apprenants (Anadón et Savoie Zajc, 2009). Elle nous permettra ainsi d'appréhender les voix, les croyances et les perspectives des décideurs politiques, des acteurs du système éducatif et du secteur économique et de l'emploi, pour mettre en lumière les nuances de la relation entre curriculums et priorités de développement (Andréani et Conchon, 2005). Cette approche nous permettra également d'explorer le fonctionnement des politiques éducatives en Guinée, de saisir comment elles sont développées, interprétées et mises en œuvre sur le terrain. Elle facilitera la compréhension de la dynamique de collaboration autour du développement des curriculums d'enseignement et l'analyse des défis et des succès rencontrés dans le processus. Dans cette perspective, il s'agit moins de mesurer des variables que de comprendre les logiques, les perceptions et la dynamique qui sous-tendent les politiques éducatives et leur mise en œuvre. La cohérence curriculaire implique des interactions entre structures administratives, décideurs politiques, enseignants et acteurs économiques. La recherche qualitative permet de rendre compte des significations, des discours et des représentations en contexte (Anadón et Savoie Zajc, 2009) : elle est donc particulièrement appropriée pour cette recherche.

Notre démarche repose sur deux piliers complémentaires : la revue et l'analyse documentaire et une collecte de données par des entretiens individuels semi-dirigés avec les différents acteurs. Cette méthode permet de croiser les sources et de garantir la validité des résultats. Le choix des entretiens individuels semi-dirigés repose sur le fait qu'ils permettront de comprendre la logique des décideurs politiques, de donner la voix aux acteurs éducatifs et de saisir leurs perspectives de manière holistique, afin d'avoir une compréhension nuancée et diversifiée des dynamiques au sein du système éducatif guinéen, et d'obtenir des données pertinentes et contextualisées, propices à une analyse approfondie.

7.1 Public cible

Dans ce projet de recherche, la ville de Conakry a constitué le champ d'investigation, considérant qu'elle abrite tous les ministères, toutes les directions nationales et toutes les institutions liées au système éducatif guinéen. Le public cible de cette étude est constitué d'une diversité d'acteurs issus des secteurs public et privé, dont les activités et les responsabilités professionnelles sont directement ou indirectement liées au développement et à la mise en œuvre des curriculums d'enseignement, ou dont l'efficacité des activités dépend de la pertinence de ces curriculums. Il comprend, d'abord, les acteurs du système éducatif guinéen, notamment ceux de l'enseignement secondaire et de l'enseignement technique et professionnel. Il inclut, ensuite, les décideurs politiques qui ont la responsabilité administrative et technique de porter la politique gouvernementale en matière d'éducation et d'en assurer le suivi de la mise en œuvre. Enfin, il inclut les acteurs du secteur économique, dont les besoins en compétences constituent un élément important dans l'appréciation de la pertinence des formations dispensées. Avec un objectif d'interviewer 29 participants, 30 entretiens individuels semi-dirigés d'une heure chacun ont été réalisés, et les données collectées ont été analysées et servent de base dans la rédaction en cours de la thèse.

7.2 Stratégie de collecte de données

La première phase de notre stratégie de collecte de données consiste en une analyse documentaire approfondie de la littérature grise portant sur les principaux thèmes de notre étude, incluant les études et

rapports relatifs à celle-ci, tels que les documents nationaux et régionaux, les rapports internationaux et institutionnels, et la littérature scientifique comportant des articles, ouvrages et thèses traitant de notre sujet.

La deuxième phase de notre collecte de données consiste à réaliser des entretiens individuels semi-dirigés auprès des acteurs clés du système éducatif, des employeurs des secteurs publics et privés guinéens, et d'autres parties prenantes. Le choix des participants à ces entretiens repose sur un échantillonnage raisonné, privilégiant une diversité de perspectives. Il s'agit, entre autres, des responsables institutionnels (ministères de l'éducation, directions et agences nationales de l'éducation, partenaires techniques et financiers, société civile), des enseignants, des formateurs et des apprenants du secondaire et des écoles professionnelles, et des employeurs du public et du privé.

Étant donné la réticence du public cible à participer en personne à cette étude, qui s'explique par l'instabilité politique qui prévaut en Guinée depuis le coup d'État militaire du 5 septembre 2021, il a été jugé judicieux de réaliser les entretiens à distance grâce à des outils virtuels (Zoom, Teams et WhatsApp) pour protéger à la fois les participants et le chercheur. À partir des enregistrements audio de ces entretiens, nous avons recueilli les perceptions des participants concernant la dynamique de collaboration entre le système éducatif, les employeurs et les autres parties prenantes sur les questions d'éducation et de développement socioéconomique en Guinée et en Afrique de l'Ouest. Structurées dans un guide d'entretien, tout en ouvrant les discussions à des explorations spontanées des problématiques (Sauvayre, 2021), les questions posées aux participants visaient essentiellement à collecter les avis et les expériences sur la pertinence des curriculums, leur cohérence avec les besoins du marché du travail, les obstacles à leur application et la dynamique de collaboration entre les parties prenantes.

7.3 Traitement et analyse de données

Les données audio recueillies lors des entretiens semi-dirigés sont retranscrites en données textuelles écrites à travers Microsoft Word et méthodiquement traitées par plusieurs lectures et vérifications pour les rendre lisibles, exploitables et analysables. Suivant la logique de notre méthodologie, la stratégie d'analyse choisie est également qualitative. Selon Creswell (2013), le traitement et l'analyse de données en recherche qualitative sont un processus déterminant englobant un nombre de procédés visant à examiner, comprendre, interpréter et rendre compréhensible un ensemble de données collectées sous différentes formes lors des enquêtes sur le sujet de recherche. Suivant ce principe, notre stratégie s'appuie sur un processus systématique d'organisation, de codage, de catégorisation et de thématisation des données, permettant l'interprétation des données pour en dégager des significations en lien avec nos questions et objectifs de recherche, ainsi qu'avec notre cadre conceptuel et théorique (Creswell, 2013 ; Miles et al., 2014). Il s'agit donc d'analyser et de confronter les données issues de nos entretiens à celles provenant du cadre conceptuel et théorique ainsi que de la littérature grise, et de les transformer en résultats interprétables afin de répondre à nos questions de recherche. Pour ce faire, nous avons opté pour une approche combinée d'analyse thématique inductive et déductive, aussi appelée hybride ou mixte. Le choix de cette approche se justifie par sa capacité à mobiliser les codes et les thèmes issus du cadre conceptuel et théorique, tout en laissant émerger d'autres concepts à partir des données empiriques issues des entretiens. Elle favorise l'identification, l'analyse et l'interprétation de thèmes significatifs, en assurant un équilibre entre l'ancrage théorique et le sens empirique des données (Braun et Clarke, 2006 ; Fereday et Muir-Cochrane, 2006). Pour faciliter l'organisation, la gestion, le codage et la thématisation finale des données, le logiciel d'analyse de données NVivo a été mis

à profit. NVivo permet au chercheur de manipuler facilement les données, d'effectuer des recherches dans les données collectées, de créer des bases de données, de fusionner les données similaires, de produire des résultats et d'afficher graphiquement les codes et les catégories (Creswell, 2013).

Conclusion

Un des défis éducatifs les plus importants en Guinée, et plus largement en Afrique de l'Ouest, est la réalisation d'un niveau acceptable de cohérence entre les systèmes éducatifs et les besoins réels des marchés locaux pour répondre aux priorités de développement socioéconomique. Comme l'indique si bien la littérature consultée, arriver à cet objectif nécessite une implication active de tous les acteurs concernés, notamment les institutions éducatives, les décideurs politiques, les enseignants ainsi que les employeurs. Les prochaines étapes de cette recherche consistent à interpréter les résultats, afin d'aboutir à une compréhension plus approfondie des réalités éducatives et socioéconomiques spécifiques à la Guinée. Nous ambitionnons ainsi d'apporter des éclairages supplémentaires sur la nécessité d'un alignement efficace entre éducation et marché du travail. Il convient toutefois de souligner que les résultats définitifs et les recommandations précises seront formulés à l'issue de notre étude.

Références bibliographiques

Adeniyi, O., Ajayi, P. I. et Adedeji, A. A. (2020). Education and inclusive growth in West Africa. *Journal of Economics and Development*, *23*(2), 163–183. https://doi.org/10.1108/JED-04-2020-0036

Afrobaromètre. (2024, 4 novembre). *En Guinée, les jeunes priorisent la création d'emplois comme principal domaine d'investissement pour leur avenir* [Communiqué de presse]. https://www.afrobarometer.org/articles/en-guinee-les-jeunes-priorisent-la-creation-demplois-comme-principal-domaine-dinvestissement-pour-leur-avenir

Anadón, M. et Savoie Zajc, L. (2009). Recherches qualitatives : Introduction. *Recherches qualitatives, 28*(1), 1–7. https://doi.org/10.7202/1085318ar

Andréani, J.-C. et Conchon, F. (2005). *Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives : État de l'art en marketing*. [Communication]. 4e Congrès international sur les Tendances du Marketing en Europe, Paris, France. https://archives.marketing-trends-congress.com/2005/Materiali/Paper/Fr/ANDREANI_CONCHON.pdf

Baldé, D. (2011). Les reformes éducatives de la Guinée postcoloniale. *La Recherche en Éducation*, *5*, 20–31. https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/larecherche/article/download/7311/5119

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Banque africaine de développement (BAD). (2020). *Perspectives économiques en Afrique 2020 : former la main-d'œuvre africaine de demain*. https://www.afdb.org/sites/default/files/documents/publications/afdb20-01_aeo_main_french_complete_0213.pdf

Banque mondiale. (2012). *World development report 2013: Jobs*.https://doi.org/10.1596/978-0-8213-9575-2

Banque mondiale. (2024, 19 septembre). *Note de conjoncture économique de la Guinée 2024 : gestion des ressources naturelles pour le développement*. https://www.banquemondiale.org/fr/country/guinea/publication/guinea-economic-update-2024

Banque mondiale. (2025a). *Rapport de suivi de la situation économique en Guinée* : *mobilisation et gestion des ressources intérieures pour un développement inclusif et durable*. http://documents.worldbank.org/curated/en/099062725083128482

Banque mondiale. (2025b). *Vue d'ensemble : Guinée*. https://www.banquemondiale.org/fr/country/guinea/overview

Barry, Bano. (2025, 30 mai). Entretien exclusif avec le Dr. Bano Barry (Parcours, système éducatif guinéen, jeunesse, diaspora) [vidéo]. Oliabmedia. https://www.youtube.com/watch?v=2mDsdJt3Yys&t=6s

Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. National Bureau of Economic Research; Columbia University Press.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Dans J. G. Richardson (dir.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (p. 241–258). Greenwood Press. https://jan.ucc.nau.edu/~sj6/Bourdieu,%20The%20Forms%20of%20Capital.pdf

Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology. 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Camara, I. S. M. (2024). *Problématique de l'insertion professionnelle des diplômés des universités guinéennes : cas des diplômés de l'Université de N'Zérékoré* [Thèse de doctorat, Université Gamal Abdel Nasser de Conakry]. HAL open science. https://hal.science/tel-04962498/document

Commission de l'Union africaine (CUA) et Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2024). *Dynamiques du développement en Afrique 2024 : compétences, emplois et productivité*. CUA; Éditions OCDE. https://doi.org/10.1787/b25ee3a9-fr

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3e éd.). SAGE Publications. https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/server/api/core/bitstreams/d8d686ad-2826-4647-ab39-105aece0fafe/content

Cros, F., De Ketele, J.-M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R.-F., Ghriss, N., Lenoir, Y., Murayi, A., Suchaut, B. et Tehio, V. (2010). Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. *Agence française de développement (AFD)*. https://inee.org/sites/default/files/resources/Les_Re%CC%81formes_Curriculaires_par_L%E2%80%99approach_par_Compe%CC%81tences_en_Afrique_AFD_2010.pdf

Demeuse, M. et Strauven, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : Des options politiques au pilotage*. De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.stven.2013.01

Depover, C. et Jonnaert, P. (2014). *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique : des politiques au curriculum*. De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.7202/1042086ar

Durkheim, É. (1956). *Education and sociology* (traduit par S. D. Fox). Free Press.

Fereday, J. et Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, *5*(1), 80-92. https://doi.org/10.1177/160940690600500107

Fraisse-D'Olimpio, S. (2009). Les fondements de la théorie du capital humain. *Sciences économiques et sociales*. http://ses.ens-lyon.fr/articles/a-les-fondements-de-la-theorie-du-capital-humain-68305

Gauthier, R.-F. (2006). *Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147570

Kuépié, M., Nordman, C. J. et Roubaud, F. (2017). Éducation et marchés du travail. Dans P. De Vreyer (dir.), *Les marchés urbains du travail en Afrique subsaharienne* (p. 177–200). IRD Éditions.

Lauwerier, T. et Akkari, A. (2019). Les enseignants d'Afrique de l'Ouest francophone face à des approches curriculaires pensées pour des contextes exogènes : le cas de l'approche par compétences au Burkina Faso et au Sénégal. *Formation et profession, 27*(1), 5–19. https://doi.org/10.18162/fp.2019.443

Lessard, C. et Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives : la mise en œuvre*. Presses universitaires de France.

Locke, E. A. et Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist, 57*(9), 705–717. https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705

Miles, M.B., Huberman, A.M. et Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3e éd.). Sage. https://www.metodos.work/wp-content/uploads/2024/01/Qualitative-Data-Analysis.pdf

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2001). *Du bien-être des nations : le rôle du capital humain et social*. Éditions OCDE. https://www.oecd.org/fr/publications/du-bien-etre-des-nations_9789264289512-fr

Organisation internationale pour les migrations (OIM). (2020). *Migration en Guinée : profil migratoire national 2020*. https://www.interfacelonny.org/documents/do-1635237355/pdf-viewer

Psacharopoulos, G. et Patrinos, H. A. (2004). Returns to investment in education: A further update. *Education Economics, 12(2), 111–134*. https://doi.org/10.1080/0964529042000239140

Programme Alimentaire Mondial (PAM). (2024). *Analyse globale de la vulnérabilité, de la sécurité alimentaire et de la nutrition, Guinée 2024*. République de Guinée. https://wfp.tind.io/record/130696?ln=en&v=pdf

République de Guinée. (2014). *Programme sectoriel de l'éducation 2015–2017*. Ministères en charge du secteur de l'éducation. https://planipolis.iiep.unesco.org/fr/node/6409

République de Guinée. (2019). Programme décennal de l'éducation en Guinée (ProDEG) 2020–2029. https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2020/programme-d%C3%A9cennal-de-l%E2%80%99education-en-guin%C3%A9e-2020-2029-7055

Roegiers, X. (2008). *L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances* (IBE working papers on curriculum issues, no 7). IBE. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159545

Sauvayre, R. (2021). *Initiation à l'entretien en sciences sociales* (2e éd.). Armand Colin. https://www.cairn.info/initiation-a-l-entretien-en-sciences-sociales--9782200630836-p-29.htm

Somparé, E. B. et Somparé, A. W. (2020). Les étudiants guinéens face aux incertitudes de l'insertion professionnelle. *Les Cahiers d'Afrique de l'Est / The East African Review*, *54*. https://doi.org/10.4000/eastafrica.1201

Système des Nations Unies en Guinée. (2017). *Plan cadre des Nations Unies pour l'aide au développement (PNUAD) Guinée 2018–2022*. https://planipolis.iiep.unesco.org/fr/node/7412

UNESCO. (2019). *République de Guinée : Analyse du secteur de l'éducation et de la formation pour l'élaboration du programme décennal (2019–2028)*. *IIPE-Pôle de Dakar*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370683

UNEVOC-UNESCO International Centre. (2026). *Profils nationaux d'EFTP : Guinée*. https://connect.unevoc.unesco.org/home/Profils+nationaux+d%60EFTP+dynamiques/country=GIN&lang