Cadre d'orientation harmonisé pour la professionnalisation des enseignants de l'éducation de base élargie en Afrique de l'Ouest et du Centre

Un ensemble de ressources

Ebauche pour l'atelier de validation des 24-25 juillet 2017 à Yaoundé

(version du 07/07/2017) Ne pas citer

Table des matières

Introduction – Note conceptuelle	
1.2 Problématique générale	14
1.3 Note conceptuelle	16
Contexte et justification	16
Des enseignants qualifiés pour tous les enfants et adultes	17
De la nécessite d'un système holistique et intégré de formation des enseignants pour l' base	
Cadre curriculaire commun pour la formation des enseignants de l'éducation de bas espaces CEEAC et CEDEAO	21
2.2. Approche curriculaire holistique	23
2.3. Vision de l'éducation pour les États des zones de la CEEAC et de la CEDEAO	26
Une vision universelle de l'éducation	27
L'agenda international pour l'éducation	29
2.4 Vision partagée de l'éducation	31
2.5 Éducation de base élargie	33
2.6 Synthèse de l'état des lieux de la formation des enseignants dans les États des zones de de la CEDEAO	
Finalités de l'éducation et de la formation	36
Politiques enseignantes	36
Institutions de formation	37
Programmes de formation	38
Modalités de formation	40
Formation continue	40
Valorisation des acquis d'expérience (VAE)	41
2.7 Éducation de qualité et formation des enseignants	42

Avoir droit à une éducation de qualité	42
Quatre stratégies pour des enseignants performants	4
Des enseignants qualifiés	45
2.8 Structure de carrière des enseignants	46
2.9 Cadre curriculaire commun pour la formation des enseignants de l'éducation de base dans le des zones de la CEEAC et de la CEDEAO	
2.10 Recommandations	50
2.11 Pistes d'opérationnalisation.	53
3. Normes professionnelles pour les enseignants de l'éducation de base des pays de la CEEA de la CEDEAO	
3.1 Introduction	55
3.2 Conception d'une certification professionnelle pour les enseignants de l'éducation de base	55
Clarifications sémantiques et méthodologiques	55
Norme professionnelle proposée pour les enseignants de l'éducation de base des pays de la CEDEAO	
3.3 Modalités d'évaluation des candidats à l'obtention du Certificat d'exercice de la pro enseignante à l'éducation de base	
L'entrée par les domaines d'intervention	67
Situations d'évaluation et modalités d'évaluation	68
Critères de performance	68
Indicateurs de performance et Supports d'évaluation	68
Barème de notation	68
3.4. Rôle et critères de sélection des autorités de certification	68
Autorité « compétente » pour reconnaitre la certification des compétences des enseigna l'éducation de base	
Pratiques liées à la reconnaissance des qualifications d'enseignants de l'éducation de base	69
Reconnaissance d'une certification nouvelle	71
Pratiques de certification et leurs acteurs actuels	72
Légitimité d'une autorité certificative	72

Légitimité juridique et sociale	72
Cohérence des référentiels	73
Incidences de l'introduction d'une nouvelle certification	74
Reconnaissance des certifications hors des territoires nationaux	75
3.5 Conclusion	76
3.7 Pistes d'opérationnalisation	77
l. Proposition d'une offre et d'un plan de formation des enseignants de l'éducation de base da es zones de la CEDEAO et de la CEEAC. 4.1. Introduction	78
4.2. Proposition de structuration de l'éducation de base : un découpage en cycles d'apprentissage	79
4.3. Profil de sortie des enseignants de l'éducation de base	80
Profil de sortie	81
Référentiel de compétences pour les enseignants de l'éducation de base	81
4.4. Corps enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire des pays des espaces CEDEA CEEAC	
Les diverses catégories d'enseignants	85
Des cheminements de renforcement des capacités des diverses catégories d'enseignants par le bia la formation continue institutionnalisée	
4.5. Formation initiale des enseignants de l'éducation de base	89
Offres de formation des enseignants de l'éducation de base	89
Variante 1 : Les enseignants des 1 ^{er} et 2 ^e cycles de l'éducation de base (actuel préscolaire et prims sont formés au niveau 5 de la CITE et ceux du 3 ^e cycle de l'éducation de base dans un programm niveau 6 de la CITE	ne de
Variante 2 : Tous les enseignants de l'éducation de base sont formés au niveau 6 de la CITÉ	91
Variante 3 : Les enseignants de l'éducation de base sont formés au niveau 6 soit comme général ou comme spécialistes d'un domaine disciplinaire	
Plan de formation : Esquisse pour la variante 1 de l'offre de formation	92
Formation des enseignants du 1 cycle de l'éducation de base (préscolaire/1 années du primaire)	93
Formation des enseignants du 2 cycle de l'éducation de base (préscolaire/1ères années du primair	e)94

	Formation des enseignants du 3 ^e cycle (ou cycle terminal) de l'éducation de base (1 cycle du secondaire)
	4.6. Offres de formation continue et plans de carrière des enseignants
	Institutionnalisation de la formation continue
	Formation continue et Valorisation des acquis d'expérience
	Formation continue et plan de développement de carrière
	4.7. Intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la formation des enseignants
	4.8. Conclusion
	4.9 Pistes d'opérationnalisation
5.	L'allocation des enseignants à l'éducation de base 102 5.1. Introduction 103
	5.2. Problématique
	5.3. Analyse quantitative de l'allocation des enseignants
	Analyse des ratios élèves-maitre (REM)
	Analyse du degré d'aléa dans l'allocation des enseignants
	L'allocation des enseignants à l'enseignement secondaire
	5.4 Les pratiques dans l'allocation des enseignants
	Contexte
	Les pratiques en Afrique de l'Ouest
	Des recrutements d'enseignants généralement centralisés
	Des textes règlementant la mobilité des enseignants et des normes d'encadrement existent dans la majorité des pays
	Une utilisation des enseignants très différenciée en fonction des pays
	L'amélioration de la carte scolaire et de l'outil d'affectation des enseignants apparait nécessaire 120
	5.5 Les perspectives souhaitées
	Influencer les politiques éducatives
	Renforcer le cadre organisationnel entre les niveaux local et central

(Ebauche du 7/07/2017) Ne pas citer

Améliorer la cohérence entre les ressources humaines et les besoins et la transparence recrutement	
Renforcer la mise en œuvre des normes	120
Développer des stratégies incitatives	
Renforcer les systèmes d'information	121
Développer des outils techniques et connectés	121
5.6 Pistes d'opérationnalisation	
6. Mise en œuvre du paquet de ressources	
6.1 Introduction	
6.2 Cadre logique pour la mise en œuvre	126
7. Bibliographie	133

Liste des tableaux, figures et encadrés

Tableau 1 : Cadre holistique des domaines d'apprentissage, ISU-UNESCO et CEU	43
Tableau 2 : Synthèse des quatre stratégies pour retenir les meilleurs enseignants dans le système éducatif	
Tableau 3 : Référentiel de certification	
Tableau 4 : Référentiel de compétences pour les enseignants de l'éducation de base	84
Tableau 5: Catégories d'enseignants du primaire et du 1er cycle du secondaire	
Tableau 6 : Offres et variantes pour la formation des enseignants de l'éducation de base	
Tableau 7 : Crédits pour la formation des enseignants du 1 ^{er} cycle de l'éducation de base	
Tableau 8 : Crédits pour la formation des enseignants du 2° cycle de l'éducation de base	
Tableau 9 : Crédits pour la formation des enseignants du 3e cycle de l'éducation de base	
Tableau 10 : Les REM par district en Ouganda, primaire public, 2010	
Tableau 11 : Ratio entre le volume horaire théorique disponible et le volume horaire dû aux élèves	114
ougandaise, 2012	-
Tableau 13 : Volume horaire différencié des enseignants en fonction des pays	119
Tableau 14 : Cadre logique de la mise en œuvre	132
Figure 1 : Vers une perspective holistique du curriculum	23
Figure 2 : Le passage des politiques éducatives vers les salles de classe à travers le curriculum	25
Figure 3 : Vers une formation universitaire progressive de tous les enseignants.	52
Figure 4 : Articulation de la VAE et de la formation continue des enseignants de l'éducation de base	98
Graphique 1 : Ratio élèves-maitre	107
Graphique 2 : Le ratio élèves/maitre par école primaire publique au Bénin en 2011	109
Graphique 3 : Corrélation entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants dans les écoles primaires publizimbabwe en 2014 et au Bénin en 2011	liques au
Graphique 4 : Degré d'aléa dans l'allocation des enseignants par l'État dans les écoles primaires publiques de	
quelques pays	
Graphique 5 : Degré d'aléa et REM par commune au Bénin, calculé sur les écoles primaires publiques, 2011 Graphique 6 : Relation entre le nombre d'enseignants et le nombre de groupes pédagogiques dans les écoles primaires publiques au Tchad, 2014	
Graphique 7 : Relation entre volume horaire enseignant et volume horaire élèves dans les collèges publics au 2011	Togo,
Graphique 8 : Répartition des écoles primaires publiques ougandaises en fonction du nombre d'enseignants théoriquement attendu, 2010	118
Encadré 1 : Une vision partagée de l'éducation pour les décennies à venir	
Encadré 2 : Éducation, culture et société : une certaine vision	
Encadré 3 : L'objectif de développement durable (ODD) nº4	29
Encadré 4 : Une vision partagée de l'éducation	
Encadré 5 : L'éducation de base élargie et les enseignants	33

(Ebauche du 7/07/2017) Ne pas citer

Encadré 6 : Nécessité de doter les systèmes éducatifs d'enseignants formés en nombre suffisant	35
Encadré 7 : Avoir à une éducation de qualité	42
Encadré 8 : L'urgence de recruter des enseignants qualifiés	44
Encadré 9 : Le recrutement de nouveaux enseignants ne suffit pas, le cas du Niger	45
Encadré 10 : Structure de carrière motivante pour tous les enseignants	46
Encadré 11 : Les défis de la formation, du perfectionnement et de l'encadrement des enseignants	46
Encadré 12 : Le défi du recrutement d'enseignants formés	49
Encadré 13 : Pratiques dans quelques systèmes d'éducation.	70
Encadré14 : Axes de développement et de promotion	75
Encadré 15 : Principe de découpage de l'éducation de base en cycles	80
Encadré 16 : Principe de renforcement des capacités	86
Encadré 17 : Principe pour la qualification professionnelle	88
Encadré 18 : Principe de formation	89
Encadré 19 : Principe de formation continue	95
Encadré 20 : L'outil pour appuyer le pilotage de l'allocation des enseignants en Côte d'Ivoire (CODIPOST)104
Encadré 21 : Disparité dans le recrutement des enseignants en Ouganda	115
Encadré 22 : Management intégré des ressources axé sur une dotation rationnelle (MIRADOR)	122

Liste des sigles

[Liste non exhaustive]

ADEA: Association pour le développement en Afrique

AFD: Agence française de développement

APC: Approche par compétences

API: Approche pédagogique intégratrice

BAC: Baccalauréat

BEAP: Programme pour l'éducation de base en Afrique

B.Ed.: Bachelor of Education

BEPC: Brevet d'études du premier cycle (au secondaire)

BIE : Bureau international de l'éducation de l'UNESCO

BREDA: Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique

CAFOP: Centre d'animation et de formation pédagogique

CAP: Certificat d'aptitudes pédagogiques

CAPES: Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré

CC: Core curriculum

CEB: Circonscription de l'enseignement de base

CEC : Cadre européen de certification

CEDEAO : Communauté économique des États d'Afrique de l'Ouest

CEEAC : Communauté Économique des États de l'Afrique Centrale

CEU: Center for Universal Education

CITÉ: Classification Internationale Type de l'Éducation

CM: Cours moyen

CMEC: Conseil des Ministres de l'éducation du Canada

CNQ: Cadres nationaux de qualification

COC: Cadre d'orientation curriculaire

CODIPOST: Codification des postes de travail

CONFEMEN: Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la Francophonie

CP: Cours préparatoire

CRPF: Centre régional de formation et de perfectionnement des enseignants

CUDC : Chaire UNESCO de développement curriculaire

CV: Curriculum vitae

DDC : Direction du développement et de la coopération

DEM: Direction de l'enseignement maternel

DEP: Direction de l'enseignement primaire

DES: Direction de l'enseignement secondaire

DGIFPE: Direction générale des inspections de la formation des personnels de l'éducation

DIFOP: Direction de la formation permanente, de l'action et de la recherche pédagogique

DPENA: Directions provinciales de l'éducation nationale

DRENA: Directions régionales de l'éducation nationale

EDD: L'éducation au développement durable

EFI: École de formation des instituteurs

ENEP: École normale d'enseignement primaire

ENI: École normale d'instituteurs

ENIEG: École normale d'instituteurs de l'enseignement générale

ENS: École normale supérieure

ENS-UK : École normale supérieure de l'Université de Koudougou

EPT: Éducation pour tous

EPU: Enseignement primaire universel

FAD: Formation à distance

FASTEF: Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation

FUP: Fichier unique du personnel

GCT: Groupe consultatif technique

GIZ: Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (Agence allemande de coopération

internationale pour le développement)

GDE: Graduate Diplomate in Education

GTO: Groupe de travail ouvert

GTZ: Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (Agence allemande pour la coopération

technique)

IEMS: Inspecteur de l'enseignement moyen secondaire

IFM: Institut de formation des maitres

IIPE : Institut international de planification de l'éducation

INFRE: Institut national pour la formation et la recherche en éducation

INSE: Institut national des sciences de l'éducation

ISSEG : Institut supérieur des sciences de l'éducation de Guinée

ISU: Institut de statistique de l'UNESCO

IUL: Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie

LMD: Licence, master, doctorat

MIRADOR : Management intégré des ressources axées sur une dotation rationnelle

NCE: Nigeria certificate in education

OCDE : Organisation de coopération et de développement économique

ODD: Objectif pour le développement durable

OMD : Objectif du millénaire pour le développement

ONG: Organisation non gouvernementale

PACTED: Conférence panafricaine sur l'éducation et le développement des enseignants

PCEM : Professeur de collège d'enseignement moyen

PDDE : Programme décennal de développement de l'éducation

PDE: Professional diploma in education

PDEF: Plan décennal de l'éducation et de la formation

PE: Programme éducatif

PEM: Professeur de l'enseignement moyen

PES: Professeur de l'enseignement secondaire

PGDE: Post graduate diploma in education

PPO: Pédagogie par objectifs

PSE: Programme sectoriel de l'éducation

PTF: Partenaires techniques et financiers

REESAO: Réseau pour l'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique de l'ouest

REM: Ratio élèves-maitre

RNCP: Répertoire national des certifications professionnelles

RESEN: Rapport d'état du système éducatif national

SIDA: Syndrome d'immunodéficience acquise

TIC: Technologies de l'information et de la communication

UA: Union Africaine

UEMOA: Union économique et monétaire Ouest africain

UNESCO: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund (Fonds des nations unies pour

l'enfance)

UPN: Université pédagogique nationale

UQAM : Université du Québec à Montréal

VIH: Virus de l'immunodéficience humaine

VAE: Valorisation des acquis d'expérience

Introduction – Note conceptuelle

Résumé

Cette première partie du paquet de ressource situe ce dernier dans les débats actuels sur la question enseignante. L'introduction rappelle le travail déjà réalisé afin de répondre aux questions relatives à la formation des enseignants pour une éducation de base élargie. La section suivante en décrit la problématique, la troisième section étant la note conceptuelle du présent document. Ces trois textes introduisent et cadrent l'ensemble des documents présentés dans les lignes qui suivent dans une perspective holistique pour la formation des enseignants.

Sommaire

- 1.1 Introduction
- 1.2 Problématique générale
- 1.3 Note conceptuelle

1.1 Introduction

L'introduction progressive d'une éducation de base élargie dans les systèmes éducatifs des pays d'Afrique centrale et de l'Ouest provoque des changements structurels majeurs, en plus des questions de fonds visant le développement d'une éducation de qualité, équitable et inclusive pour tous les élèves. La formation des enseignants de l'éducation de base est au cœur de la problématique de l'ensemble des ressources proposées dans le présent document. Principaux acteurs du terrain, les enseignants sont les porteurs de cette innovation importante. La question enseignante devient ainsi cruciale pour l'implantation d'une éducation de base élargie dans les pays d'Afrique Centrale et de l'Ouest.

Un Cadre d'orientation harmonisé a été élaboré pour appuyer les pays de la Communauté économique des États d'Afrique Centrale (CEEAC) et ceux de la Communauté économique et de développement d'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), engagés dans un processus de redéfinition de la profession enseignante, de la formation des enseignants, de leur certification, de leur allocation et de la structure de leur carrière. Chacune de ces dimensions de la question enseignante est développée dans les lignes qui suivent. Ces textes sont le fruit d'un travail initié depuis 2015 par différentes équipes de l'UNESCO et d'experts lors d'ateliers à Abidjan, Yaoundé et Dakar.

Les différentes sections du Cadre d'orientation harmonisé constituent les éléments d'un paquet de ressources mis à la disposition des États engagés dans une révision en profondeur de la question enseignante. L'ensemble de la réflexion proposée s'inscrit dans un cadre holistique abordant la question enseignante dans ses différentes composantes.

Une synthèse de la problématique, détaillée dans plusieurs ressources du Cadre d'orientation harmonisé, pose les jalons et l'historique du travail réalisé dans les lignes qui suivent.

1.2 Problématique générale

Les ministres de l'éducation de l'Afrique, à travers la Déclaration de Kigali sur l'Agenda post 2015 proclament de concert : « Reconnaissant l'impact de la qualité des enseignants sur l'équité et les résultats d'apprentissage, et prenant note de l'insuffisance d'enseignants formés et qualifiés, des faibles statuts et motivation, et des standards souvent faibles en matière de cadres de formation, d'appui et de certification, nous affirmons le besoin de politiques enseignantes holistiques, et appelons à une action concertée pour augmenter les investissements pour le recrutement, la formation, l'affectation, la gestion, l'évaluation et le développement professionnel continu et le bien-être social accru des enseignants à tous les niveaux d'enseignement, aussi bien formel que non-formel. Les actions devront aussi inclure l'établissement de cadres nationaux et régionaux de certification des enseignants, et de mécanismes appropriés pour faciliter la mobilité régionale. » En référence à la décision du sommet des chefs d'États et de Gouvernements de Malabo (26 – 27 juin 2014), appelant à une étude sur la formation, la vie et les conditions des enseignants en Afrique, les décideurs politiques, organisations d'enseignants et parties prenantes de l'éducation sont invités à s'engager dans un dialogue social permanent et constructif, pour améliorer les conditions de travail des enseignants, renforcer la responsabilité partagée et promouvoir des environnements d'apprentissage sûrs, paisibles et productifs. L'innovation dans l'éducation des enseignants et dans les pratiques pédagogiques, dont l'usage des Technologies de l'Information et de la communication (TIC) et la formation à distance, est par ailleurs encouragée.

Le nouvel agenda de l'éducation 2030 se fixe comme objectif de : « (...) assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Dans son cadre d'action, il est demandé aux États de définir et mettre en œuvre des politiques et des réglementations relatives aux enseignants afin que des enseignants et des éducateurs autonomisés, correctement recrutés et rémunérés, bien formés, qualifiés au plan professionnel et motivés soient déployés

de manière équitable et efficace au sein du système éducatif tout entier. Ceci se retrouve exactement contenu dans la Cible 4.c: « D'ici à 2030, accroître nettement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement. »

Dans cet élan, le consensus se fait sur la nécessité, dans les 15 prochaines années, de se focaliser sur l'amélioration de la qualité de l'éducation et l'adoption d'un cycle d'éducation de base gratuite de 9 à 10 ans y compris le développement de la Petite Enfance. Ceci requiert le recrutement de nouveaux enseignants mais également la formation continue des enseignants craie en main. Il est connu que la formation initiale des enseignants doit leur apporter les aptitudes nécessaires à l'enseignement et assurer les bases d'une formation continue. Mais cette formation initiale ne réussit pas toujours à préparer les enseignants à dispenser une éducation de bonne qualité et équitable.

C'est au regard de tous ces défis que les bureaux UNESCO en Afrique de l'Ouest et du Centre, avec l'assistance technique de l'Institut international de renforcement des capacités en Afrique de l'UNESCO (IICBA), la Task Force sur les Enseignants, la Chaire UNESCO pour le développement curriculaire (CUDC) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et en coordination avec la CEDEAO et CEEAC, ont initié/accéléré deux programmes de travail.

Le premier porte sur le développement de normes professionnelles pour les enseignants de l'éducation de base des pays de la CEDEAO. Ces normes professionnelles élaborées entre fin 2012 et novembre 2014 dans le cadre de la Conférence Panafricaine UNESCO/UA sur le développement professionnel des enseignants (PACTED), sont le fruit de la première étape vers l'établissement de cadres nationaux de certification des enseignants pour la reconnaissance et la valorisation de l'enseignement sur le marché de l'emploi. Ces normes professionnelles validées techniquement par neuf pays pilotes sont aujourd'hui assorties d'un référentiel de certification prenant en compte les besoins de validation des acquis de l'expérience des nombreux enseignants contractuels qui exercent depuis des années sans avoir jamais suivi une formation initiale d'enseignant.

Le second programme de travail porte sur le développement d'un cadre curriculaire pour la formation des enseignants de l'éduction de base. Ce travail se structure aujourd'hui autour d'un paquet de ressources pour une réponse adéquate à la question enseignante. Plusieurs productions sont disponibles et d'autres sont en cours. Des experts sont mobilisés. Les pays ont également contribué à la collecte et au traitement de l'information. Enfin, les ministres ont donné le feu vert pour la mise en place de ce cadre.

Dans l'optique de mettre en cohérence ces deux programmes, les bureaux UNESCO d'Abuja, de Dakar et de Yaoundé ont tenu deux regroupements de travail en octobre 2016 à Dakar.

Le premier intitulé « Atelier d'experts sur les normes professionnelles des enseignants de l'éducation de base en Afrique de l'Ouest et du Centre » avait pour objet de permettre à une trentaine d'experts de mettre en cohérence des programmes de travail portant sur (i) le développement de normes professionnelles pour les enseignants de l'éducation de base des pays de la CEDEAO, (ii) le développement d'un cadre curriculaire pour la formation des enseignants de l'éduction de base.

Le second, qui a regroupé une vingtaine de pays de la CEDEAO et de la CEEAC et les partenaires au développement les appuyant sur les questions relatives à la qualité des enseignants, avait pour finalité (i) d'inaugurer la plateforme inter-pays de mise en réseau et de partage d'information sur l'enseignement et l'apprentissage par la création d'un réseau régional « Enseignement et apprentissage » : le Réseau des éducateurs pour la transformation (TALENT); (ii) de mutualiser les connaissances ainsi que les informations et ainsi procéder à la mise à niveau de tous les pays ; (iii) de clarifier les liens et la cohérence entre les différentes initiatives en cours en Afrique de l'Ouest et du Centre, notamment celles relatives au développement de cadres nationaux et régionaux de certification pour les enseignants de l'éducation de base

et celles relatives à l'élaboration de cadres curriculaires régionaux pour la formation de ces mêmes enseignants.

Ces deux regroupements ont conduit à l'élaboration d'un *Cadre d'Orientation Commun pour la professionnalisation des enseignants de l'Education de base* qui se veut un cadre de référence commun permettant à chaque pays d'avancer selon son rythme, ses spécificités et son ambition politique tout en favorisant l'intégration régionale et l'échange des connaissances, notamment par la mobilité des enseignants et élèves dans la Région Afrique Subsaharienne.

1.3 Note conceptuelle

Contexte et justification

L'Union africaine envisage une intégration économique, sociale, et culturelle africaine et un programme de développement politique d'ici l'an 2025: 1 *Une Afrique prospère, en paix avec elle-même et avec ses partenaires*. L'éducation est un secteur vital dont les résultats ont des effets directs sur le développement de l'Afrique et déterminent également sa qualité et son importance. C'est le cadre majeur disponible pour la mise en valeur des ressources humaines, la transmission des compétences, des connaissances et des attitudes appropriées. L'éducation est le fondement nécessaire pour développer la créativité, la science et la technologie, afin de tirer parti des ressources, de participer à l'économie mondiale de la connaissance, d'une part, et de permettre à l'Afrique d'occuper sa place légitime au sein de la communauté mondiale, d'autre part. Elle offre également les voies et moyens à l'Afrique d'inculquer une culture de paix, d'assurer l'égalité des sexes et de préserver les valeurs africaines positives.²

Le Cadre de Dakar a souligné que, pour réaliser l'Éducation pour tous (EPT), les gouvernements devaient améliorer la disponibilité et le déploiement d'enseignants formés et motivés. Pour attirer et retenir les bons enseignants, les décideurs politiques doivent améliorer leur formation, les déployer de façon plus équitable et les encourager par des salaires adéquats et des plans de carrière attractifs. Seulement améliorer la quantité d'enseignants ne suffira pas : il faut aussi en améliorer la qualité, en ayant des enseignants bien formés et motivés. Beaucoup de pays ont augmenté rapidement leurs effectifs enseignants en recrutant des personnels dépourvus des qualifications nécessaires.

La Stratégie 9 de l'EPT relative au statut, moral et professionnalisme des enseignants a permis à l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'EPT créée en 2008, de coordonner les efforts internationaux déployés afin de remédier à la pénurie d'enseignants. Une évaluation suggère que si l'Équipe spéciale est pertinente, ses objectifs doivent cependant être davantage adaptés aux besoins des pays.

La problématique de la formation des enseignants en Afrique de l'Ouest fait débat : en effet, la perte d'estime de soi, le découragement, les grèves répétitives qui témoignent d'un niveau de satisfaction assez faible mais aussi d'une absence de perspective pour poursuivre une bonne carrière, sont des maux récurrents dans cet espace. On note que le nombre de contractuels est souvent supérieur à celui des fonctionnaires et que les opportunités sont rares chez les enseignants pour progresser d'un corps à l'autre. Par ailleurs, ceux qui exercent dans l'alphabétisation et l'éducation non formelle n'ont aucune perspective.

Les ministres de l'éducation de l'Afrique, à travers la Déclaration de Kigali sur l'Agenda post 2015 proclament : « Reconnaissant l'impact de la qualité des enseignants sur l'équité et les résultats d'apprentissage, et prenant note de l'insuffisance d'enseignants formés et qualifiés, des faibles statuts et

¹Plan stratégique de la Commission de l'Union africaine. Volume2 :2004-2007 ; Cadre stratégique de la Commission de l'Union africaine

²Plan d'action de la seconde décennie de l'éducation en Afrique 2006-2015.

motivation, et des standards souvent faibles en matière de cadres de formation, d'appui et de certification, nous affirmons le besoin de politiques enseignantes holistiques, et appelons à une action concertée pour augmenter les investissements pour le recrutement, la formation, l'affectation, la gestion, l'évaluation et le développement professionnel continu et le bien-être social accru des enseignants à tous les niveaux d'enseignement, aussi bien formel que non-formel. Les actions devront aussi inclure l'établissement de cadres nationaux et régionaux de certification des enseignants, et de mécanismes appropriés pour faciliter la mobilité régionale ». En référence à la décision du sommet des chefs d'Etats et de Gouvernements de Malabo appelant à une étude sur la formation, la vie et les conditions des enseignants en Afrique, nous invitons les décideurs politiques, organisations d'enseignants et parties prenantes de l'éducation à s'engager dans un dialogue social permanent et constructif, pour améliorer les conditions de travail des enseignants, renforcer la responsabilité partagée et promouvoir des environnements d'apprentissage sûrs, paisibles et productifs. Nous encourageons par ailleurs l'innovation dans l'éducation des enseignants et dans les pratiques pédagogiques, dont l'usage des Technologies de l'Information et de la communication (TIC) et la formation à distance.

La formation tout au long de la vie dans le cadre d'un continuum permettant à chacun de bénéficier d'un parcours professionnel plus motivant est une exigence d'équité. En tout état de cause, la ressource humaine, dans l'éducation plus que dans les autres secteurs, est devenue aujourd'hui un facteur important du capital : un investissement rentable. C'est pourquoi, il s'avère nécessaire de relever le niveau de qualification des acteurs. Il s'agit finalement de travailler à l'amélioration de l'efficacité et à la croissance économique dans le cadre de la gestion axée sur les résultats comme l'indiquent les réformes proposées par l'*Union économique et monétaire Ouest Africaine* (UEMOA) dont les réformes entrent en vigueur en 2017. Dans cet espace, il conviendra d'assurer une plus grande liberté de circulation des biens et des compétences en donnant les mêmes chances par les possibilités d'une valorisation des acquis de l'expérience.

Des enseignants qualifiés pour tous les enfants et adultes

Malgré l'adoption de l'agenda de l'EPT, en 1990, le *Cadre d'action de Dakar* (2000); le plan d'action pour la deuxième Décennie de l'*Union Africaine* (UA) 2006-2015, les résultats des rapports internationaux et régionaux produits par les différents décideurs politiques, experts, et partenaires au développement, démontrent que des millions d'enfants d'Afrique subsaharienne en âge d'être scolarisés sont encore en dehors des systèmes éducatifs. La moyenne des enfants déscolarisés en âge d'aller à l'école primaire tels que rapportés par l'*Institut de statistique de l'UNESCO* (ISU) en 2012 dans le rapport pour l'Afrique subsaharienne 2012, est de 30.7millions, les filles composant la plus grande partie de ce chiffre.

Le dernier rapport mondial de suivi de l'EPT de 2015 pose un bilan amer : aucun pays des espaces de la CEEAC et de la CEDEAO n'atteint les objectifs de l'EPT malgré les efforts consentis. La qualité de l'éducation reste en souffrance et se caractérise par un taux d'achèvement en dessous de 60 % ; la pénurie d'enseignants est toujours d'actualité ; des écoles alternatives d'obédience communautaire, des écoles franco-arabo-islamiques, prolifèrent de plus en plus et semblent être une option irréversible si l'on veut toucher les poches de résistances³. Généralement tenues par des enseignants non qualifiés ou non formés au métier d'enseignants, ces écoles de type nouveau enrôlent des élevés dont le profil de sortie est souvent déconnecté par rapport aux compétences attendues d'un sortant de l'éducation de base.

Le consensus se fait sur la nécessité, dans les 15 prochaines années, de se focaliser sur l'amélioration de la qualité de l'éducation et l'adoption d'un cycle d'éducation de base gratuite de 9 à 10 ans y compris le développement de la Petite Enfance. Ceci requiert le recrutement de nouveaux enseignants mais également la formation continue des enseignants craie en main. Il est connu que la formation initiale des enseignants doit leur apporter les aptitudes nécessaires à l'enseignement – surtout s'agissant des élèves défavorisés et

-

³ Écoles de 3eme type souvent appelées non formelles ou informelle.

des petites classes – et assurer les bases d'une formation continue. Mais cette formation initiale ne réussit pas toujours à préparer les enseignants à dispenser une éducation de bonne qualité et équitable. Les enseignants n'ont pas seulement besoin d'une solide connaissance des contenus qu'ils enseignent, ils doivent aussi se former à la manière d'enseigner, notamment dans les petites classes. Or, c'est une formation qu'ils reçoivent rarement⁴.

Il faut également noter que dans la plupart des pays africains, la langue officielle n'est pas la langue maternelle des apprenants. Une grande partie des élèves de tous les âges éprouve des difficultés avec une langue d'éducation qu'elle rencontre souvent pour la première fois et seulement dans l'enceinte de l'école. C'est pourquoi, plusieurs pays ont introduit ces dernières années l'enseignement en langues nationales dans les premières années de la scolarisation. Certains ont expérimenté l'introduction des langues nationales comme médium d'enseignement dans le système éducatif. Le recours à la langue première de l'élève est perçu comme déterminant dans le développement cognitif et affectif, mais il est aussi une stratégie certaine d'atténuation de l'échec scolaire à cause de la contextualisation socio-linguistique de l'éducation. L'intégration des langues et des cultures africaines dans l'éducation est un facteur clé de réussite en Afrique subsaharienne. Ceci a été démontré par plusieurs études. Ce cadre de référence harmonisé pour la formation des formateurs pour l'enseignement bilingue s'inscrit dans un long processus de recherche et de dialogue politique. Une étude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne (Ouane et Glanz 2011) a conduit à un débat politique profond dans la région. Les pays ont demandé des outils pour mettre en œuvre les recommandations. Un premier outil était, en 2010, le « Guide de politique sur l'intégration des langues et cultures africaines dans les systèmes éducatifs ».

De la nécessite d'un système holistique et intégré de formation des enseignants pour l'éducation de base

Selon le *Bureau International de l'Education* (BIE), la promotion, dans la réalité quotidienne des centres d'éducation, d'une éducation de qualité pour tous les jeunes et adultes, pose avec acuité le problème du rôle des enseignants, de leur recrutement, de l'adéquation de leur profil, de leur fonction, de leur formation, de leur reconnaissance sociale et de leur statut. A l'évidence, pour que la qualité des processus éducatifs s'améliore, il faut des enseignants suffisamment nombreux et compétents. Un système éducatif qui a pour objectif d'offrir une éducation de qualité pour tous doit pouvoir compter sur des enseignants bien formés, suffisamment rémunérés et capables de suivre les processus d'évolution des connaissances et de leur structure elle-même et disposant des compétences nécessaires pour prendre en compte les interdépendances croissantes qui touchent non seulement le monde mais également l'éducation. Bref, ce système doit pouvoir compter sur des professionnels capables d'analyser la situation, de comprendre les contraintes du moment et les défis mais surtout de saisir les multiples enjeux de la formation.

De ce point de vue, le développement de l'éducation non formelle exige pour la prise en charge des centres d'éducation ou d'alphabétisation, une formation correcte d'acteurs ayant des profils techniques différents (sans expérience, ayant servi juste un an dans les centres d'alphabétisation, ayant une expérience à confirmer). Or, parmi les faiblesses identifiées, il faut souvent noter l'absence de politique de formation harmonisée et intégrée, ce qui a conduit à un éclatement du système de formation : chaque sous-système, structure ou programme éducatif assure la formation initiale et continue de ses personnels enseignants et

_

⁴ Extrait GMR 2014 - Au Mali, peu d'enseignants étaient capables d'enseigner la lecture à leurs élèves : ils n'avaient pas été convenablement formés à l'utilisation des méthodes pédagogiques, et ne s'intéressaient pas assez à soutenir les efforts individuels des élèves. C'est sans nul doute une des principales raisons de ce qu'au Mali, près de la moitié des élèves étaient incapables de lire un mot de leur propre langue à la fin de la 2e année. Par ailleurs, les enseignants sont rarement formés à la réalité des classes multilingues. Au Sénégal, par exemple, seuls 8 % des stagiaires reconnaissaient être à l'aise pour enseigner la lecture dans les langues locales.

non enseignants. La prise en compte de la formation des enseignants du non formel s'est faite souvent de façon ponctuelle et au gré des partenaires. Malgré l'existence de dispositions légales permettant sa prise en charge, dans la pratique, la formation n'a pas connu une grande attention du niveau central et le niveau décentralisé dont elle relève n'a pas fait mieux. Aujourd'hui, il n'est que temps de lui assurer un cadre et de lui donner toute l'importance requise.

Cette situation, préjudiciable à l'efficacité des actions dans ce domaine, invite les pouvoirs publics et les *Partenaires techniques et financiers* (PTF) à conjuguer leurs efforts pour développer la professionnalisation des personnels par des approches inclusives et par la mise en place un dispositif adéquat de formation de ces personnels. Dès lors le principal défi à réussir devient les articulations d'une part entre formation initiale et la formation continue, entre le formel et le non formel d'autre part et entre les différents niveaux ou ordres d'enseignement : préscolaire, primaire et secondaire. Sous cette optique, l'approche par la *valorisation des acquis de l'expérience* (VAE) participe d'une part à l'émergence d'un nouveau type d'enseignant et d'autre part à la mise en place d'un système national de formation et de certification des enseignants pour l'éducation de base intégrant l'AENF à partir d'un socle commun de base.

Face à la diversité des offres éducatives et à l'option stratégique d'intersectorialité qui exigent la prise en compte des divers besoins des secteurs de la vie nationale, des acteurs de tout âge, de tout sexe, de tout milieu, la politique de VAE tentera de répondre à l'harmonisation des interventions et à la constitution d'une masse critique d'intervenants hautement qualifiés. Cette approche doit se baser sur des principes suivants :

- i. Une formation intégrée, holistique et tout au long de la vie ;
- ii. Une formation qui concerne tous les personnels des sous-secteurs constituant l'éducation de base (éducateurs, enseignants et intervenants du non formel) en vue de l'émergence d'enseignants polyvalents pouvant gérer les centres d'éducation tels que les classes bilingues, des écoles franco-arabo-islamiques modernes, les centre communautaire polyvalents..... et qui repose sur une participation active et accrue des femmes ;
- iii. Une formation visant la professionnalisation donc basée sur la pratique réflexive, et accordant une grande importance à l'accompagnement du personnel des sous-secteurs constituant le système éducatif (éducateurs, enseignants et intervenants du non formel) en vue de l'amener à développer le profil du personnel performant. (plan de carrière, profil de compétence évaluative);
- iv. Une formation qui réserve, dans la gouvernance, une place importante aux collectivités locales et au partenariat en les invitant à impliquer de manière plus responsable dans la formulation, l'appui, la mise en œuvre et le suivi des actions de formation mais surtout dans le prise en charge des enseignants polyvalents.

La situation idéale consiste à valoriser, appuyer, articuler et coordonner toutes les expériences dans le cadre d'une vision élargie, intégrée et diversifiée de l'éducation : la vision holistique. L'approche holistique signifie de prendre en compte l'éventail des expériences des intervenants pour satisfaire leurs besoins, répondre à leurs situations et les hisser à un niveau supérieur plus valorisant et plus motivant. Il s'agit d'établir des passerelles efficaces et rigoureux pour permettre aux personnels, de passer d'un sous-système à un autre (entre le non formel et le formel) ou de réintégrer le système formel, navigant ainsi à travers le champ complet de l'éducation de base. Le système de VAE à développer doit être à la demande en acceptant de prendre en charge des commandes de formation venant des acteurs et suscitées par les besoins de développement socioéducatif des collectivités locales. La décentralisation et le transfert de compétences aux collectivités locales remplacent la toute-puissance de l'État car la mobilisation communautaire est plus porteuse de performances scolaires. Devant cette situation, désormais le champ de compétences professionnelles requises des nouveaux enseignants polyvalents par la réforme de l'éducation doit s'élargir et dépasser le cadre plus étroit de la classe car étant appelé alors à exercer de nouveaux rôles qui l'amènent à s'ouvrir à la communauté comme agent et moteur de développement communautaire.

L'utilisation d'un système intégré d'évaluation pour valider toutes les connaissances et compétences acquises à travers un ensemble de programme de même niveau quel que soit le format spécifique des voies d'apprentissage, le lieu et la méthodologie d'atteinte des résultats, constitue une caractéristique importante de la VAE. Ainsi, cette évaluation est étroitement liée au profil de compétences évolutives des personnels de l'éducation de base. Cette approche rend les mécanismes tels que la VAE et les *Cadres Nationaux de Qualifications* (CNQ) indispensables pour faciliter les transferts entre les programmes ou les transitions vers le niveau suivant. Sous ce rapport, un cadre de certification inclusif (prenant en charge le formel et le non formel) sera établi pour servir de référent. Un cadre de certification positionne les certifications relevant des institutions d'éducation et de formation et doit également permettre de prendre en compte la validation des acquis d'apprentissages non formels et informels. Dans le référentiel de certification à construire, les niveaux proposés doivent concerner les résultats, ou acquis d'apprentissages associés ou assimilés aux compétences et non pas le temps passé à apprendre ni le contenu des programmes de formation.

Sur ces bases et ce cadre conceptuel, les cinq documents suivants ont été préparés afin d'offrir aux États un cadre d'orientation harmonisé pour la formation des enseignants de l'éducation de base :

- Un cadre curriculaire commun pour la formation des enseignants de l'éducation de base dans les espaces CEEAC et CEDEAO
- Les normes professionnelles pour les enseignants de l'éducation de base dans les espaces CEEAC et CEDEAO
- Proposition d'une offre et d'un plan de formation des enseignants de l'éducation de base dans les espaces CEEAC et CEDEAO
- L'allocation des enseignants de l'éducation de base
- Un cadre logique pour la mise en œuvre

2. Cadre curriculaire commun pour la formation des enseignants de l'éducation de base dans les espaces CEEAC et CEDEAO

Résumé

Ce document propose un *Cadre curriculaire commun d'orientation* qui puisse être partagé par l'ensemble des systèmes éducatifs des zones de la CEEAC et de la CEDEAO pour les formations initiales et continues des enseignants appelés à œuvrer au sein d'une éducation de base élargie à 9 ou 10 années de scolarité obligatoire et gratuite. La réflexion développée s'appuie autant sur une vision universelle de l'éducation que sur l'*Objectif de développement durable* 4 (ODD 4), les cibles 2030 pour l'éducation, les objectifs du *Programme pour l'éducation de base en Afrique* (BEAP) et les résultats d'un état des lieux sur la formation des enseignants dans les zones de la CEEAC et de la CEDEAO. L'orientation curriculaire adoptée est holistique. Différentes propositions sont ensuite formulées pour opérationnaliser ce cadre curriculaire en l'adaptant aux réalités locales des offres de formation initiale et continue des enseignants dans les zones de la CEEAC et de la CEDEAO.

Sommaire

- 2.1 Introduction
- 2.2 Approche curriculaire holistique
- 2.3 Vision de l'éducation pour les États des zones de la CEEAC et de la CEDEAO
- 2.4 Vision partagée de l'éducation
- 2.5 Éducation de base élargie
- 2.6 Synthèse de l'état des lieux de la formation des enseignants dans les États des zones de la CEEAC et de la CEDEAO
- 2.7 Éducation de qualité et formation des enseignants
- 2.8 Structure de carrière pour les enseignants
- 2.9 Cadre curriculaire commun pour la formation des enseignants dans les États des zones de la CEAC et de la CEDEAO
- 2.10 Recommandations
- 2.11 Pistes d'opérationnalisation

2.1. Introduction

La plupart des pays de la CEEAC et de la CEDEAO s'inscrivent aujourd'hui dans la perspective d'une éducation de base élargie telle que définie par le *Programme pour l'éducation de base en Afrique* (BEAP) de l'UNESCO. Ce programme vise un continuum de formation tout au long d'une éducation de base sur 9 à 10 années de scolarité obligatoire et gratuite. Cette éducation de base élargie articule ainsi en un continuum cohérent, l'enseignement primaire et les premières années de l'enseignement secondaire trois ou quatre premières années en fonction des pays). Cette éducation de base élargie peut également s'appuyer sur un enseignement pré-primaire : une éducation maternelle, ou pré-primaire, formellement organisée.

Pour atteindre les objectifs d'une éducation de base élargie, les systèmes éducatifs ont besoin d'un corps professionnel d'enseignants qualifiés. Actuellement, comme le montre l'état des lieux réalisé par Mafakha Touré (2015), la formation initiale et continue des enseignants varie d'un État à un autre et n'est pas harmonisée entre le cycle du primaire et celui des premières années du secondaire, même lorsque l'éducation de base regroupe l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire. Et ce malgré le fait que les systèmes éducatifs des zones CEEAC et CEDEAO s'engagent de plus en plus vers une éducation de base élargie. Par ailleurs, les cibles actuelles pour une éducation d'ici 2030 qui soit équitable, inclusive et de qualité tout au long de la vie, précisant l'objectif de développement durable n°4 (ODD 4), ne sont pas encore prises en compte par toutes les offres de formation des enseignants des États des zones ciblées, que ces offres de formation soient initiales ou continues. Enfin, rares sont les États des zones ciblées qui proposent une réelle structure de carrière des enseignants (Crehan, 2016) qui puisse réellement permettre aux enseignants de progresser tout en restant dans leur classe et d'être motivés.

Ce document poursuit l'objectif de suggérer un cadre d'orientation curriculaire *commun* pour la formation des enseignants des États des zones de la CEEAC et de la CEDEAO. Partant d'une vision universelle de l'éducation, ce cadre est précisé à travers l'agenda international, et plus particulièrement l'ODD 4 et les cibles 2030 pour l'éducation. Cette vision est ensuite située dans le contexte du programme BEAP. Un état des lieux de la question enseignante est ensuite proposé pour les pays des zones de la CEEAC et de la CEDEAO est ensuite posé. Une proposition d'un cadre d'orientation curriculaire commun est enfin suggérée. Les profils d'entrée actuels des candidats à la formation à l'enseignement sont décrits, ils montrent la diversité des situations des enseignants dans les États des zones ciblées. Des propositions sont alors suggérées pour que les candidats enseignants puissent passer en toute cohérence de ces profils d'entrée diversifiés à un profil de sortie harmonisé. La problématique de la structure de carrière des enseignants est ensuite abordée. Une mise en perspective clôture ce document.

2.2. Approche curriculaire holistique

Une approche curriculaire holistique suggère une vision globale de l'éducation. Elle met en cohérence les perspectives d'apprentissage, de construction de connaissances et de développement de compétences pour tous les élèves quelles que soient leurs identités, leurs caractéristiques et leurs différences. Qu'il s'agisse des apprentissages des élèves, de leur évaluation, des formations initiale et continue des enseignants, d'une structure de carrière pour les enseignants, des politiques des ensembles didactiques et des manuels scolaires ou des programmes éducatifs, un curriculum holistique aborde l'ensemble de ces dimensions en assurant la plus grande cohérence entre elles.

De façon traditionnelle, le curriculum d'un système éducatif se résume à des programmes éducatifs et des listes de contenus d'apprentissage. Une telle conception est aujourd'hui dépassée. Se dégageant des approches réductrices qui ont limité l'empan d'un curriculum aux seuls programmes éducatifs et à des listes de contenus d'apprentissage, une perspective holistique du curriculum recherche la cohérence entre toutes les composantes du curriculum, depuis les politiques éducatives jusqu'à leur mise en œuvre dans les salles de classe. Un curriculum holistique se développe nécessairement par une approche systémique et contextuelle, passant d'un curriculum fermé à un curriculum ouvert, capable de s'adapter aux contraintes des réalités locales en constante évolution comme aux agendas internationaux.

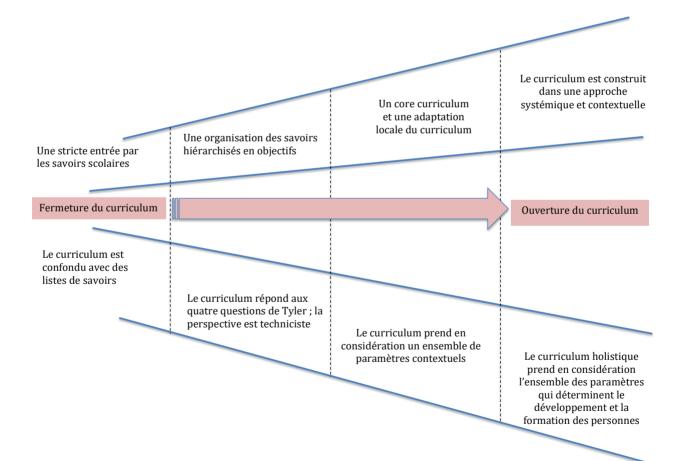


Figure 1 : Vers une perspective holistique du curriculum (adapté de Jonnaert, 2015a)

En amont d'un curriculum se trouvent des politiques éducatives qui précisent les grandes orientations qu'un État entend donner à son système éducatif, mais, et de façon plus large, à l'éducation et à la formation de l'ensemble de sa population. En aval d'un curriculum se trouvent les activités des élèves et des enseignants dans les salles de classe. Le curriculum définit toutes les modalités du passage de ces orientations définies dans les politiques éducatives jusqu'aux salles de classe. Le résultat des apprentissages scolaires des élèves et leur propre développement dans leur communauté en sont l'aboutissement. Les politiques éducatives constituent l'*ADN* de tout un Système éducatif et donc de tout un curriculum. Ce sont ces politiques éducatives qui assurent l'identité et la cohérence d'un curriculum dans toutes ses composantes. En ce sens, un curriculum est un passeur de *politiques éducatives* (Depover et Jonnaert, 2014).

Il est difficile de débusquer de façon exhaustive toutes les politiques éducatives et les orientations qu'elles suggèrent pour un système éducatif et ses offres de formation. C'est pourquoi, les États sont invités à se doter d'un document intermédiaire qui synthétise les grandes orientations sur lesquelles ils s'appuient pour organiser leur système éducatif et en assurer la cohérence. C'est le rôle d'un document *cadre d'orientation curriculaire*: le document COC. À chacune des étapes du développement d'un curriculum, les métiers du curriculum s'assurent de respecter ces orientations, qu'il s'agisse de développer des programmes éducatifs ou de construire des manuels scolaires, de définir une politique d'évaluation ou de formation initiale ou continue des enseignants, de programmer des offres de formation ou d'en préciser les modalités de certification, de définir un régime pédagogique ou une politique des langues de l'enseignement, tous sont orientés par le même *cadre d'orientation curriculaire*. Lorsqu'il s'agit de proposer un cadre curriculaire commun à plusieurs États, celui-ci doit rester suffisamment ouvert pour être adapté à toutes les réalités locales. Dès lors, un cadre curriculaire commun ne prend en considération que les grandes orientations et ne formule que des suggestions qui peuvent aider les États à orienter les formations initiales et continues de leurs enseignants.

Un document COC a pour fonction de synthétiser les grandes orientations que doivent suivre toutes les composantes d'un curriculum, et par là tous les acteurs d'un système éducatif, afin d'assurer un certain degré de cohérence au sein même de ce système éducatif. Dans le cas qui nous intéresse dans ces lignes, la formation des enseignants dans les États des zones de la CEEAC et de la CEDEAO, un *cadre commun d'orientation curriculaire* permet d'assurer une certaine cohérence pour la formation de tous les enseignants de l'éducation de base, non seulement à l'intérieur de chacun des États mais aussi entre ces États, permettant par-là, là où c'est possible, une certaine mobilité des enseignants entre les régions et les États. Le cadre commun d'orientation curriculaire présenté dans les lignes et les pages qui suivent, cible plus particulièrement les offres de formation initiale et continue de tous les enseignants pour l'éducation de base des États des zones de la CEEAC et de la CEDEAO. Il s'appuie donc autant sur des éléments reliés à des agendas internationaux qu'aux situations locales des États.

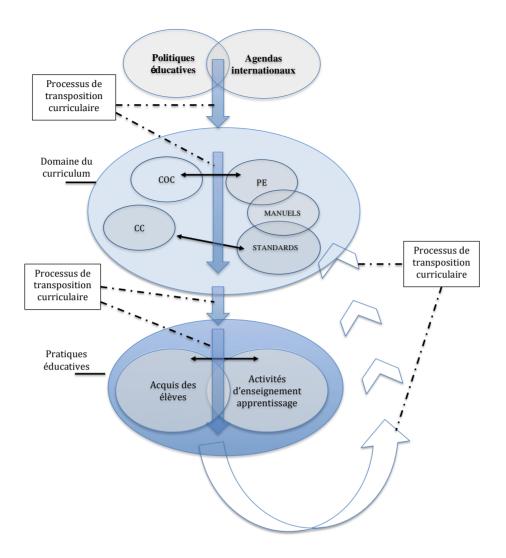


Figure 2 : Le passage des politiques éducatives vers les salles de classe à travers le curriculum (Depover et Jonnaert, 2014)

Le passage des politiques éducatives vers la sphère des pratiques éducatives se réalise à travers un processus de 'transposition curriculaire' (Jonnaert, 2015b) qui a pour fonction de distiller l'ADN du système éducatif que sont ces politiques éducatives, à chacune des composantes du curriculum. C'est par ces politiques éducatives que les formations des enseignants trouvent leur véritable identité. Elles ne peuvent en faire l'économie.

2.3. Vision de l'éducation pour les États des zones de la CEEAC et de la CEDEAO

Encadré 1 : Une vision partagée de l'éducation pour les décennies à venir

« (...) la jeunesse, qui vit intensément le présent, est aussi animée par la vision d'avenir que lui propose la société. Les enseignants, qu'ils en aient conscience ou non, sont porteurs de cette vision d'avenir. Si elle est sombre ou brouillée, l'une des motivations de l'éducation disparait. C'est là une difficulté fondamentale de l'enseignement à notre époque. Les réformes, les adaptations, les améliorations elles-mêmes n'ont de sens que dans une vision à long terme, une vision pour les décennies à venir. »

Kahane (2002:8).

Avant d'entrer dans la problématique d'un cadre commun d'orientation pour la formation des enseignants pour une éducation de base élargie dans les États des zones de la CEEAC et de la CEDEAO, encore faut-il s'entendre sur une *vision partagée de l'éducation*.

Dans les espaces CEEAC et CEDEAO, à travers les différents documents actuels de politique éducative de ces États, il apparait qu'un système éducatif est le plus souvent considéré comme un moyen utilisé pour former des citoyens capables de s'intégrer dans leur communauté tout en participant à son développement. Mais qu'entendre réellement par éducation ? Des visions très différentes de l'éducation peuvent se dégager en fonction du rôle qu'on veut lui faire jouer. Il est dès lors important de préciser une *vision de l'éducation* que les États de la CEEAC et de la CEDEAO puissent partager afin de se doter d'une politique enseignante commune et cohérente, mais aussi qui puisse être portée par les enseignants.

Une vision universelle de l'éducation est d'abord rappelée dans cette section du texte. L'agenda international actuel précise ensuite cette vision à travers un objectif et des cibles pour l'éducation à atteindre d'ici 2030. Le contexte actuel d'une éducation de base élargie bouleverse les politiques actuelles de formation initiale et continue des enseignants. Cette vision de l'éducation et ces différents contextes sont replacés dans une dimension holistique et finalement contextualisés dans les perspectives locales des États. Le cheminement de cette section du texte se dirige ainsi du général au particulier.

Une vision universelle de l'éducation

Encadré 2 : Éducation, culture et société : une certaine vision

« Nous sommes la seule espèce qui enseigne, quel que soit le sens que nous donnons à cette expression. La vie mentale est vécue avec les autres, elle est façonnée dans l'objectif d'être communiquée, et elle se déploie grâce à des codes culturels, à des traditions et à bien d'autres choses encore. Cela nous entraine bien audelà des murs de l'école. L'éducation ne se réalise pas seulement dans les classes, mais aussi à la table familiale, lorsque tous les membres de la famille s'efforcent de trouver un sens qui leur soit commun à ce qui s'est passé dans la journée, ou lorsque les enfants cherchent à s'aider mutuellement pour donner un sens au monde des adultes, ou encore lorsque le maître et son apprenti échangent à propos de leur travail. »

Bruner (2008:8).

Cette première section du document-cadre suggère une vision actuelle de l'éducation en la situant culturellement et socialement. La vision proposée dans les lignes qui suivent est, aujourd'hui, reconnue universellement. Elle peut servir de cadre général de référence à une vision de l'éducation partagée par les États de la CEEAC et de la CEDEAO.

Jérôme Bruner (2008) se réfère aux propos de Goodman (1978). Pour ce dernier la réalité est fabriquée et non découverte. La construction de la réalité ou du monde dans lequel vit une personne dépend des *significations* que celle-ci peut ou non attribuer aux objets, aux évènements, aux actions et aux personnes qu'elle rencontre dans sa communauté et au-delà de celle-ci. Or, ce sont les traditions, les outils et les façons de penser propres à une culture qui permettent la construction de ces significations par les personnes. L'éducation serait ainsi cet appui apporté à de jeunes personnes sur une période plus ou moins longue, voire tout au long de leur vie, pour qu'elles puissent se doter des *outils symboliques et culturels* indispensables à la *construction des significations* de tout ce qui les entoure. Ces jeunes personnes peuvent ainsi se construire, s'adapter et s'intégrer à leur communauté et au monde, tout en y devenant des acteurs participant à leur tour au développement social, culturel et économique de leur société, comme à ses modifications.

Ces *outils symboliques* sont de natures diverses, le langage en est un. Mais il s'agit aussi de tous les autres moyens symboliques et culturels, verbaux ou non, codifiés ou non, qui permettent à une personne, dès son plus jeune âge, de se développer en construisant les significations de ce qui l'entoure. C'est à l'aide de ces outils symboliques que cette personne peut partager les codes et les traditions culturels et sociaux de sa communauté. Chaque geste, chaque signe, chaque attitude posturale, chaque rituel, chaque mot prononcé par une maman à l'égard d'un enfant sont *situés culturellement et socialement*. Ces gestes, ces mots et ces attitudes permettent à cet enfant de bâtir progressivement les outils qui lui sont indispensables à la construction des significations de tout ce qui l'entoure. Apprendre, parler, se souvenir, imaginer, créer, réagir, s'adapter, construire, modifier et interagir sont toujours des *activités culturellement et socialement situées*. L'éducation est ainsi doublement caractérisée : *socialement* et *culturellement*.

Vygotski (1985) accorde une place centrale aux *situations et aux interactions sociales* pour le développement des personnes. Au-delà de son ancrage culturel, l'activité mentale d'un être humain n'est jamais isolée. Elle se développe avec l'appui des autres : elle est *socialement située*.

De ce qui précède se dégage une vision d'une éducation ancrée dans des dimensions tant culturelles que sociales et économiques d'une société. L'éducation s'attèle à :

- fournir les appuis utiles aux jeunes personnes, comme aux moins jeunes, pour qu'elles bâtissent les outils symboliques, culturels et sociaux nécessaires à la construction des significations de tout ce qui les entoure;
- ➤ offrir à ces personnes, grâce à ces outils symboliques, la possibilité de s'adapter et de s'intégrer dans leur communauté tout en devenant à leur tour des acteurs contribuant aux développements et aux adaptations culturels, sociaux et économiques de la société, comme du monde;
- > projeter les personnes dans le long terme et l'avenir de leur société et du monde.

Chaque enseignant contribue à cette vision en participant à la construction progressive, par ses élèves et ses étudiants, des outils symboliques. Les mathématiques, par exemple, abordées dans cette vision, ne sont plus dépourvues de sens pour les élèves. Que de contraires, elles contribuent à bâtir les significations d'une multitude d'objets ou de phénomènes auxquels les élèves et les étudiants sont confrontés, à condition que ces mathématiques abordées à l'école soient elles-mêmes culturellement et socialement situées.

Par exemple, dans une classe de 6e primaire de Kinshasa, des élèves en ateliers manipulent des récipients qu'ils tentent de graduer pour y lire la quantité de liquide qui pourra s'y retrouver. Ces élèves sont très actifs, plusieurs stratégies apparaissent. Mais pourquoi font-ils cela? Quelques semaines plus tard, des pluviomètres gradués, construits au départ de bouteilles d'eau en plastique, sont disposés en différents endroits entourant l'école. Aux alentours de chacun des pluviomètres, un ou deux élèves prennent des notes. Chaque équipe a construit son pluviomètre. De retour en classe, un graphique est affiché, il compile toutes les données recueillies. Une moyenne est calculée quotidiennement entre les relevés des différents groupes. une moyenne de la semaine est aussi calculée. Ils utilisent des unités de capacité : la notion de centilitre n'a plus de secret pour ces élèves. Chaque jour de pluie, ce sous-multiple du litre correspond à une certaine quantité d'eau dans leur pluviomètre. Mais ils calculent aussi des moyennes arithmétiques, organisent des données en abscisse et ordonnée sur un tableau à double entrée. Ils entretiennent un journal de bord avec leurs impressions, leurs mesures et leurs observations sur la pluviométrie à un moment donné de l'année dans leur région. Ils écrivent, discutent, défendent leur point de vue. Hors de ces situations, toutes ces notions n'auraient eu que si peu de sens pour eux : le centilitre, les unités de capacité, la moyenne arithmétique, des notions de pluviométrie, etc. Et pourtant, non seulement ils ont construit des connaissances à propos de ces notions, mais ils les ont aussi utilisées dans des situations qui avaient du sens pour eux. Leurs propres connaissances sont devenues des ressources pour traiter des situations. Et c'est en traitant ces situations avec leurs propres connaissances qu'ils ont finalement développé des compétences. Enfin, c'est parce qu'ils utilisent ces connaissances qu'elles acquièrent du sens dans des situations. Et c'est une telle boucle qui crée une dialectique entre les connaissances plus anciennes et celles qu'ils adaptent ou construisent en situation. Les outils symboliques des mathématiques ont pris du sens pour ces élèves qui les ont construits à travers les réalités de leur propre environnement.

Mais cette vision, au risque de rester une utopie, doit elle-même s'ancrer dans des contextes locaux de plus en plus précis pour répondre finalement aux réalités endogènes de chaque société comme à leur intégration dans le monde.

L'agenda international pour l'éducation

Encadré 3: L'objectif de développement durable (ODD) n°4

« Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. » Assemblée générale des Nations Unies (2015).

Les agendas internationaux offrent un cadre particulier à cette vision universelle de l'éducation en lui précisant certaines balises. Les objectifs d'une Éducation pour tous (EPT) ont fortement influencé les débats contemporains sur l'éducation et les orientations des politiques éducatives définies par les États ces trois dernières décennies. Ils permettent de préciser cette vision universelle de l'éducation. Même si les objectifs de l'EPT ne sont encore atteints que partiellement aujourd'hui, ils contribuent largement à la définition de cette vision de l'éducation :

« L'échéance pour la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) et des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) relatif à l'éducation a été fixée à 2015. En avril 2000, les participantes et les participants au Forum mondial sur l'éducation à Dakar, Sénégal, ont adopté le Cadre d'action de Dakar – L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs et ont réaffirmé leur engagement envers l'atteinte des six objectifs de l'EPT qui visent à répondre aux besoins de base en matière d'apprentissage de tous les enfants, jeunes et adultes. En septembre 2000, les leaders mondiaux se sont réunis au siège des Nations Unies pour adopter les OMD, dont font partie deux objectifs concernant l'accès universel à l'éducation primaire et l'égalité des sexes en éducation, reconnaissant ainsi le rôle crucial de l'éducation pour le développement humain. » (CMEC, 2015 : 4).

Les objectifs de l'EPT et les OMD ont permis des avancées importantes en matière d'accès à l'éducation, les chiffres sont impressionnants. Mais des difficultés subsistent dans tous les pays quant à l'atteinte de ces objectifs. Ces agendas sont depuis redéfinis et proposent des cibles pour l'après 2015 tout en réaffirmant l'atteinte des objectifs de l'EPT et les OMD d'ici 2030. Les États sont attentifs aux résultats des débats actuels sur la définition de ces cibles pour l'éducation afin d'atteindre une éducation universelle de qualité pour tous. Ces cibles ont un impact sur leurs politiques éducatives.

L'Accord de Mascate (UNESCO, 2014), issu de la Réunion mondiale sur l'Éducation pour tous tenue à Oman en mai 2014, les réponses du Groupe de travail ouvert (GTO/OWG) et les résultats du Forum mondial sur l'éducation de l'UNESCO tenue à Incheon en mai 2015 (voir la Déclaration d'Incheon-Éducation 2030), le travail de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)⁵, le Groupe consultatif technique (GCT) et les Indicateurs thématiques pour le suivi de l'agenda pour l'Éducation 2030⁶, reflètent une volonté actuelle d'accorder une place de choix à la qualité de l'éducation.

L'évolution du discours international sur l'éducation se traduit, selon Tawil et all. (2012), par un souci accru d'améliorer la *qualité de l'éducation*. Une mutation apparaît ainsi au niveau des politiques éducatives. La qualité semble désormais première, alors que dans les années 1990, le discours international privilégiait plutôt l'élargissement de l'accès.

« Avoir droit à une éducation de qualité, c'est avoir droit à des apprentissages pertinents et adaptés aux besoins. Mais, dans ce monde marqué par la diversité, les besoins d'apprentissage varient d'une communauté à l'autre. Par conséquent, pour être qualifiés de pertinents, les apprentissages doivent refléter ce que chaque culture, chaque groupe humain définissent comme les conditions nécessaires pour vivre dignement. Il nous faut accepter l'existence d'une multitude de façons différentes de définir la qualité de

⁵ http://www.uis.unesco.org/pages/defaultFR.aspx/

 $^{{}^{6}\,\}underline{\text{http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/43-indicators-to-monitor-education2030-FR.pdf}}$

vie et, partant, d'une extrême diversité de façons de définir ce que doit être le contenu des apprentissages. » UNESCO (2015 : 34).

L'Objectif pour le développement durable (ODD) pour l'éducation, l'ODD 4, va au-delà de la qualité et précise la vision de l'éducation décrite dans la section précédente. Cette nouvelle vision est pleinement traduite par cet ODD 4 et oriente l'agenda pour l'éducation 2030. La déclaration d'Incheon et son cadre d'action s'appuient sur « (...) les principes suivants :

- ➤ L'éducation est un droit fondamental qui ouvre la voie à d'autres droits. Pour réaliser ce droit, les pays doivent garantir un accès universel et équitable à un apprentissage et une éducation inclusive et équitable de qualité, qui soient obligatoires et gratuits, ne laissant personne de côté. L'éducation vise au plein développement de la personnalité humaine et favorise la compréhension mutuelle, la tolérance, l'amitié et la paix.
- L'éducation est un bien public, dont l'état est garant. L'éducation est une cause commune qui implique que la formulation et la mise en œuvre des politiques publiques soient un processus inclusif. La société civile, les enseignants, le secteur privé, les communautés, les familles, les jeunes et les enfants ont tous un rôle important à jouer dans l'exercice du droit à une éducation de qualité. L'état a un rôle essentiel à jouer dans la définition et le respect des normes.
- L'égalité des genres est inséparable du droit à l'éducation pour tous. Pour qu'elle devienne une réalité, il faut adopter une démarche fondée sur les droits, qui garantissent que les filles et les garçons, les femmes et les hommes non seulement ont accès aux différents cycles d'enseignement, jusqu'à leur terme, mais aussi qu'ils ont les possibilités de s'épanouir dans l'éducation et grâce à l'éducation. »

La section précédente précise une vision universelle de l'éducation pour laquelle l'agenda international pour l'éducation d'ici 2030 offre désormais une série de balises : l'inclusion, l'équité, la qualité, l'apprentissage tout au long de la vie et un accès pour tous. S'inspirant d'une vision humaniste de l'éducation et de notions de droit, l'agenda international pour l'éducation repose sur « les principes des droits de l'homme et de la dignité humaine, de la justice sociale, de la paix, de l'inclusion et de la protection, ainsi que de la diversité culturelle, linguistique et ethnique, ainsi que de la responsabilité et de la redevabilité partagées. » UNESCO (2016 : 6).

2.4 Vision partagée de l'éducation

La vision de l'éducation à partager entre les États des zones de la CEEAC et de la CEDEAO se précise donc et peut être portée par les enseignants, pour autant que chaque État contextualise cette vision dans ses propres réalités et contraintes.

Encadré 4 : Une vision partagée de l'éducation

La vision de l'éducation proposée est humaniste.

Elle s'appuie sur les principes de droit de l'homme et de la dignité humaine; sur les principes de la justice sociale, de la paix, de l'équité, de l'inclusion et de la protection; elle tient compte des diversités culturelles, linguistiques et ethniques. À travers ces principes elle cible l'accès pour tous à une éducation de qualité tout au long de la vie.

Cette vision de l'éducation est ancrée dans des dimensions tant culturelles que sociales et économiques d'une société, mais également universelles, offrant à chaque personne la possibilité de devenir un citoyen du monde à part entière.

Une telle vision de l'éducation s'attèle à :

- fournir les appuis utiles aux jeunes personnes, comme aux moins jeunes, pour qu'elles bâtissent les outils symboliques, culturels et sociaux nécessaires à la construction des significations de tout ce qui les entoure;
- offrir à ces personnes, grâce à ces outils symboliques, la possibilité de s'adapter et de s'intégrer dans leur communauté tout en devenant à leur tour des acteurs contribuant aux développements et aux adaptations culturels, sociaux et économiques de leur société, comme du village global ;
- projeter les personnes, de façon responsable et critique, dans le long terme et l'avenir de leur société et du monde.

Traditionnellement, lorsqu'arrive le moment d'opérationnaliser une vision de l'éducation dans un curriculum et des programmes éducatifs, Tyler (1949) pose quatre questions :

- (1) Quel citoyen faut-il former?
- (2) Pour quelle société?
- (3) À travers quelles expériences éducatives?
- (4) Avec quels moyens de contrôle?

Ces questions nécessitent des réponses locales. Ce sont ces réponses qui donneront une coloration endogène à la vision de l'éducation précisée dans les sections précédentes.

Même si un cadre curriculaire commun pour les pays des zones de la CEEAC et de la CEDEAO est proposé en ces lignes, il sera toujours nécessaire de repositionner ce cadre dans les réalités de chacun des États. Par ailleurs, c'est bien cette contextualisation qui permettra aux élèves et aux étudiants de construire les significations de la réalité dans laquelle ils vivent. Ce travail de contextualisation d'une vision universelle de l'éducation relève des États et ne peut être précisé dans un cadre commun d'orientation. Ce cadre doit, au contraire, offrir suffisamment d'ouverture et de flexibilité pour permettre cette ouverture à la

contextualisation. En même temps c'est ce travail de contextualisation qui relativise une vision de l'éducation universelle qui peut sembler utopique si elle n'est pas réellement ancrée dans les cultures et les traditions locales des États. La vision proposée en ces lignes ressemble à une *tension entre l'universel et le local*, *l'agenda international et les perspectives locales*. Mais c'est bien à travers cette tension qu'une vision de l'éducation peut être partagée par les États des zones de la CEEAC et de la CEDEAO, tout en étant replacée dans leurs dimensions culturelles, sociales et économiques spécifiques. C'est également cette tension entre l'universel et le local qui permettra à un enseignant quel qu'il soit de porter cette vision et de s'en faire l'étendard. Il est essentiel de retenir que « même si l'éducation doit être fondée sur la diversité des besoins des apprenants et la participation de la communauté, elle ne peut guère être pertinente si elle se renferme uniquement sur un contexte local spécifique. Elle doit également être mise en perspective avec des priorités nationales et internationales » (Thibaut Lauwerier, 2016).

Dans les lignes qui suivent, la vision de l'éducation proposée est située à son tour dans une dimension particulière : le *Programme pour l'éducation de base en Afrique* (BEAP). C'est dans cette perspective particulière à l'Afrique que se situe de façon plus spécifique la vision universelle de l'éducation qui nécessite aujourd'hui une refondation complète de la formation des enseignants pour l'éducation de base dans les États des zones de la CEEAC et de la CEDEAO.

2.5 Éducation de base élargie

Encadré 5 : L'éducation de base élargie et les enseignants

« Le développement de l'éducation de base élargie, selon les indications proposées par les réunions de Kigali et de Maputo (...), entraine des conséquences majeures pour les enseignants. Il faudra recruter un plus grand nombre d'enseignants, notamment pour le premier cycle de l'enseignement secondaire; revoir leur formation, aussi bien avant qu'après leur entrée dans la profession; et leur donner à tous davantage de possibilités pour interagir et travailler les uns avec les autres, et un accès permanent à des conseils et un appui professionnels. »

BREDA/UNESCO-BIE/GTZ (2009: 39)

La vision partagée de l'éducation proposée dans la partie précédente du texte doit être placée dans le contexte actuel du *Programme pour l'éducation de base en Afrique* (BEAB). Le BEAB cible une réforme holistique pour les 9 à 10 premières années de la scolarité des jeunes en Afrique : le cycle de base élargi.

Ce programme répond à l'*Appel à l'action de Kigali* 2007. S'appuyant sur des réformes fondées sur la justice sociale, l'équité et l'inclusion :

« (...) il s'oriente principalement dans trois grandes directions :

- étendre l'éducation de base (primaire) de qualité à une durée de 9-10 ans, incluant par conséquent le premier cycle de l'enseignement secondaire ;
- envisager ce cycle (on utilisera plus loin le concept de cycle qui est un découpage de ce niveau) dans une perspective holistique en veillant à ce qu'il soit ouvert à tous, cohérent et graduel ;
- mettre au point un cadre curriculaire intégré axé sur les capacités et les compétences correspondant aux attentes et aux besoins de tous les enfants et adolescents africains, en tant que base pour un apprentissage tout au long de la vie. » (BREDA/BIE-UNESCO/GTZ, 2009 : 6.

Cette extension de l'éducation de base suppose une refondation de l'école primaire, du premier cycle de l'enseignement secondaire et, dans certains cas de l'école maternelle, en un continuum cohérent de 9 à 10 années de scolarité. Par exemple, dans ce contexte, les deux premières années de l'enseignement secondaire deviennent les années terminales du cycle de base. Les finalités de ces deux années exprimées dans un profil de sortie changent radicalement. Il s'agit dès lors d'harmoniser à un nouveau profil de sortie, non seulement la structure de l'éducation de base, mais aussi son contenu à travers les programmes éducatifs, l'évaluation, les approches didactiques et pédagogiques, et la formation des enseignants.

Le développement de ce cycle de base élargi se fonde sur une approche holistique d'un continuum de 9 à 10 années de formation, sans rupture aucune. Ce cycle se fonde sur l'accès, la qualité, la pertinence, l'inclusion et l'équité. L'ODD 4 comme les cibles pour l'éducation d'ici 2030 y sont confirmés. Les concepts et les principes fondamentaux de cycle de base sont, selon BREDA/BIE-UNESCO/GTZ (2009: 21):

- le droit à l'éducation ;
- l'apprentissage tout au long de la vie et dans tous ses aspects ;
- l'édiction pour l'inclusion ;
- la qualité et la pertinence ;
- les capacités et les compétences en tant que résultats de l'apprentissage ;
- la démocratisation;

- une approche holistique du développement de l'éducation de base ;
- une diversité équitable.

Cette perspective d'une éducation de base élargie génère des effets importants pour les enseignants, leurs formations initiale et continue comme leur structure de carrière (Crehan, 2016). Il s'agit notamment de : recruter un plus grand nombre d'enseignants; revoir leur formation initiale et continue; leur offrir des appuis et des conseils professionnels; organiser des échanges entre les enseignants dans des communautés de pratique; définir un plan de carrière ; ... Le chantier est vaste. Plus particulièrement, il s'agit, pour la formation des enseignants de l'éducation de base, de prendre en considération le fait qu'ils devront tous agir au sein d'un continuum allant du primaire, voire du pré-primaire, jusqu'à la fin du 1er cycle du secondaire. Ce continuum nécessite de revoir fondamentalement les finalités des deux premières années du secondaire. Il ne s'agit plus des années d'orientation au début d'un secondaire général, mais bien des deux années terminales de l'éducation de base. Une éducation de base a pour but de préparer l'élève à la vie et de lui donner une formation générale basée sur son développement physique, intellectuel, civique, moral et social. Il vise en outre une certaine professionnalisation. L'éducation de base poursuit les missions suivantes :

- 1. Développer chez l'élève l'esprit critique, la créativité et la curiosité scientifique.
- 2. Préparer l'élève à l'exercice d'un métier (une profession) ou à la poursuite des études ultérieures selon ses intérêts et ses aptitudes.

Par ailleurs, les deux dernières années de l'éducation de base remplissent les fonctions suivantes :

- 1. Fonction d'intégration de tous les acquis de l'éducation de base.
- 2. Fonction de professionnalisation des élèves de l'éducation de base qui s'engagent dans la vie active au terme de l'éducation de base.
- 3. Fonction d'orientation des élèves vers les différentes filières de l'enseignement secondaire.
- 4. Fonction de certification de fin de l'éducation de base.

Ces différents aspects (finalités et missions de l'éducation de base; fonctions des deux dernières années de l'éducation de base) doivent être pris en considération dans la formation des enseignants pour l'éducation de base.

L'état des lieux de la formation des enseignants dans les États des zones de la CEEAC et de la CEDEAO témoigne d'une diversité certaine et le peu de prise en considération du BEAP dans l'organisation actuelle des formations des enseignants, qu'elle soit initiale ou continue.

La section suivante présente un tour d'horizon de cet état des lieux.

2.6 Synthèse de l'état des lieux de la formation des enseignants dans les États des zones de la CEEAC et de la CEDEAO

Encadré 6 : Nécessité de doter les systèmes éducatifs d'enseignants formés en nombre suffisant

« L'enseignement primaire universel (EPU) restera un rêve lointain pour des millions d'enfants vivant dans les pays où les enseignants sont en nombre insuffisant dans les classes. Les discussions actuelles sur l'agenda de développement pour l'après 2015 incluent l'objectif de soutenir l'offre et la formation des enseignants dans le cadre des efforts visant à s'assurer que chaque enfant apprenne dans un environnement scolaire stimulant et positif. (...)

(...) La région confrontée de loin aux défis les plus importants est l'Afrique subsaharienne qui totalise plus de la moitié (63% des besoins mondiaux) des enseignants supplémentaires nécessaires pour atteindre l'EPU d'ici 2015 et les deux tiers (67% des besoins mondiaux) d'ici 2030. Dans cette région, 7 pays sur 10 connaissent une pénurie aigüe d'enseignants. La situation de nombreux pays pourrait se détériorer, car les gouvernements sont confrontés au surpeuplement des classes et à l'augmentation de la demande d'éducation des populations d'âge scolaire en constante hausse : pour 100 enfants en âge de fréquenter l'école primaire en 2012, il y en aura 147 en 2030. À elle seule, l'Afrique subsaharienne devra créer 2,3 millions de nouveaux postes d'enseignants d'ici à 2030, tout en pourvoyant aux 3,9 millions de postes vacants en raison de l'attrition. (...)

(...) Avoir un nombre suffisant d'enseignants est une condition nécessaire, mais pas suffisante pour améliorer la qualité de l'éducation : les nouveaux enseignants devront aussi être motivés, bien formés et disposés à élargir leurs outils pédagogiques. » ISU (2014 : 1 et 2)

Les pays des zones de la CEEAC et de la CEDEAO ont globalement la même tradition en matière de formation des enseignants, une tradition héritée d'un passé colonial commun. Comme le souligne Touré (2015), la formation des enseignants de l'Afrique francophone se faisait au Sénégal à l'école normale William Ponty. Au cours de leur évolution, après les indépendances, les pays ont entrepris des réformes particulières à leur contexte national, même si l'essentiel de la tradition française en matière de formation d'enseignants est resté le modèle de référence dans un certain nombre de pays des zones de la CEEAC et de la CEDEAO. L'état des lieux de la formation des enseignants présentés dans les lignes qui suivent est issu des rapports de Touré (2015) présentés au Bureau de l'UNESCO d'Abuja en septembre 2015 comme d'autres rapports issus d'études menées sur les pays de la CEEAC et de la CEDEAO. Une synthèse de cette littérature en est faite dans les lignes qui suivent. Les auteurs dégagent de ces rapports les éléments communs aux différents pays des zones de la CEEAC et de la CEDEAO quant à leurs politiques et pratiques de formation des enseignants, mais aussi en évoquant des aspects particuliers propres à certains de ces pays et qui sont porteurs d'efficacité. L'état des lieux concerne principalement la formation des enseignants de l'éducation de base (maternelle/préscolaire, primaire, 1er cycle du secondaire et alphabétisation).

Les points suivants sont abordés : les finalités de l'éducation et de la formation, les politiques enseignantes, les institutions de formation, les programmes et modalités de formation, la valorisation des acquis d'expérience.

Finalités de l'éducation et de la formation

Depuis Jomtien 1990 (UNESCO 1990) et Dakar 2000 (UNESCO 2000), les pays de la CEEAC et de la CEDEAO, à l'instar des autres pays d'Afrique et du monde, se sont dotés de plans et de programmes pluriannuels de développement sectoriel de l'éducation. En effet, lors du Forum sur l'éducation tenu en 2000 à Dakar (UNESCO 2000), les États se sont engagés à ce qu'aucun pays disposant d'un plan crédible ne soit laissé pour compte, peu importe son niveau de ressources. Ainsi ont émergé de nombreux plans décennaux de développement de l'éducation (Mali, Niger, Guinée, ...), le *Plan décennal de l'éducation et de la formation* (PDEF) suivi du *Programme d'appui à la qualité, à l'équité et la transparence* au Sénégal, des *Programmes sectoriels de l'éducation* (PSE) en Guinée, au Niger et au Togo, ou encore des Lois d'orientation et des Lois cadres du secteur de l'éducation comme, par exemple, la Loi-Cadre n°14/004 du 11 février 2014 de l'enseignement national en République Démocratique du Congo⁷.

Les finalités de l'éducation qu'on peut y lire se rejoignent toutes quant à l'ambition de faire du système éducatif un moyen d'assurer un développement intégral et harmonieux du citoyen qui, muni de capacités intellectuelles, créatives, physiques, morales, civiques, peut contribuer à la promotion sociale et économique des pays. On note également la volonté des pays à assurer par l'éducation et la formation le développement des éléments de culture qui renforcent l'unité nationale en même temps que l'universalité.

Les pays de ces zones veulent former des hommes et des femmes capables de travailler efficacement au développement économique, social et culturel et prônent une éducation pour la liberté, la démocratie pluraliste et le respect des droits de l'homme. Pour ce faire, l'éducation doit aider les citoyens à acquérir les connaissances nécessaires à leur insertion harmonieuse dans la communauté et leur participation active à la vie de la nation. L'école de base élargie choisie par ces pays est obligatoire jusqu'à l'âge de 15 à 16 ans, avec une gratuité scolaire qui va en progressant dans plusieurs d'entre eux. Les questions auxquelles il faut apporter des réponses sont de savoir quelles politiques enseignantes adopter, quel(s) type(s) d'institution pour former ces enseignants de l'éducation de base, avec quels profils d'entrée et de sortie, avec quels programmes, quelles modalités de formation, d'évaluation et de certification? Les réponses à ces différentes questions s'appuient sur l'existant que nous tentons de présenter de façon sommaire dans les lignes suivantes.

Politiques enseignantes

Toutes les grandes réformes initiées dans les pays des zones de la CEEAC et de la CEDEAO sont accompagnées de révision des dispositifs de formation des enseignants. En effet, pour améliorer la qualité de l'offre éducative, il faut des enseignants en nombre suffisant, compétents, disponibles et motivés. Conscients de l'insuffisance d'enseignants formés et qualifiés, du statut peu reluisant de la profession et des standards de formation et de certification non définis ou mal définis, les pays africains ont réaffirmé à Kigali en février 2015, lors de la *Conférence régionale pour le post 2015*, leur volonté de se doter de politiques enseignantes holistiques. Ils ont également appelé à une action concertée pour augmenter les investissements pour le recrutement, la formation, l'affectation, la gestion, l'évaluation et le développement professionnel continu ainsi que le bien-être social accru des enseignants à tous les niveaux d'enseignement.

La plupart des pays de l'espace considérés (CEEAC et CEDEAO) disposent d'une politique de formation initiale et continue des enseignants. Mais au-delà de ces politiques, qui se limitent à la formation, les pays veulent se doter d'une politique holistique qui prend en charge *l'ensemble des facettes de la profession enseignante*, incluant la formation initiale et continue, le recrutement, la gestion et le développement professionnel, la rémunération et la motivation des enseignants.

⁷ http://www.leganet.cd/Legislation/Droit%20Public/enseignement/Loi14.004.11.02.2004.htm

Par exemple, dans cette perspective, le Sénégal a élaboré et validé en 2014 une politique pertinente de recrutement, de formation et d'utilisation des ressources humaines⁸. Il est mentionné dans ce document que la formation des personnels de l'éducation doit assurer une formation initiale et continue de qualité de tous les enseignants, quel que soit leur sous-secteur d'exercice. L'une des modalités d'intégration serait la polyvalence des personnels de l'éducation : un enseignant de base devrait pouvoir évoluer dans le développement de la petite enfance, l'enseignement primaire, les deux premières années du secondaire et dans les formules alternatives d'éducation.

De même, des pays tels que le Bénin, la Guinée et le Mali ont décidé d'aller plus loin que les documents de simple politique de formation dont ils disposent. Ils ont entrepris de mettre en place des politiques intégrant formation, recrutement, gestion et développement professionnel dans la perspective d'une éducation tout au long de la vie. Ainsi, chacun de ces trois pays a conduit un *diagnostic holistique* de la question enseignante qui donne un portrait complet de la profession. Sur la base de ce diagnostic et en se servant du guide d'élaboration d'une politique enseignante mis à disposition par le Secrétariat de l'équipe spéciale sur les enseignants, ces pays s'apprêtent à élaborer une politique holistique qui prend en compte non seulement les besoins nationaux, mais qui respecte également les engagements internationaux.

D'ores et déjà, les États des zones de la CEEAC et de la CEDEAO ont choisi d'étendre l'éducation de base sur 9 à 10 années de scolarité. En ce sens, en matière de formation des enseignants, les pays envisagent de mettre en place des programmes et des dispositifs de formation leur permettant de se doter d'enseignants compétents et motivés pour une éducation de base élargie de qualité.

Institutions de formation

Les institutions spécialisées dans la formation des éducateurs du préscolaire sont en nombre relativement faible. Elles sont signalées dans des pays comme le Burkina Faso, la Guinée et le Sénégal. Par exemple, au Sénégal en particulier, dans tous les *Centres régionaux de formation et de perfectionnement des enseignants* CRFPE, une formation générale de base sur l'éducation préscolaire est dispensée à tous les élèves-enseignants. La Guinée a, quant à elle, expérimenté la formation des éducateurs et éducatrices de la petite enfance dans une de ses ENI et veut étendre cette expérience pilote. Mais pour certains pays encore, la formation des éducateurs du préscolaire est confiée exclusivement à des organismes catholiques privés. Parfois, ce sont des instituteurs qui sont affectés aux postes d'éducateurs du préscolaire.

En ce qui concerne les institutions de formation d'enseignants du primaire, ce sont principalement les *Écoles normales d'instituteurs* (ENI) qui prennent des appellations différentes selon les pays : ENI au Niger, en Guinée et au Togo, *Instituts de formation des maitres* (IFM) au Mali, *Centres d'animation et de formation pédagogique* (CAFOP) en Côte d'Ivoire et *Écoles normales d'enseignement primaire* (ENEP) au Burkina Faso. D'autres institutions ont des responsabilités plus étendues comme c'est le cas des centres régionaux de formation des personnels de l'éducation (CRFPE) au Sénégal. Malgré cette diversité de noms, ces institutions de formation d'enseignants recrutent généralement au niveau du baccalauréat pour une durée de formation allant de 9 mois à 3 ans, selon le corps de destination à la sortie (Instituteurs, instituteurs-adjoints, contractuels), dépendant aussi du niveau de recrutement. Au Bénin, la durée de la formation peut s'étendre jusqu'à 4 ans. Dans certains cas, comme au Burkina Faso, les élèves-maitres sont recrutés au niveau de la fin du 1^{er} cycle du secondaire avec un *Brevet d'études de premier cycle* (BEPC). Au Togo, pour l'éducateur/l'éducatrice du préscolaire il est requis le BEPC + 2 ans, pour l'enseignant du primaire, c'est le BAC + 1 an.

Pour les pays de la CEEAC, même si l'organisation de la formation des enseignants semble similaire entre tous les pays, en fonction de leur passé colonial et des traditions éducatives, on observe deux groupes de

⁸ Projet de politique de formation des personnels de l'éducation, version provisoire, 2014, Dakar, Sénégal.

pays : le Burundi et la RD Congo d'une part et le Cameroun, le Gabon et le Tchad de l'autre. Au Burundi et en RD Congo, les enseignants du primaire sont formés au niveau secondaire dans ce qu'ils appellent les humanités pédagogiques. Pour le cas de la RD Congo par exemple, la formation initiale des enseignants du primaire se déroule dans les écoles secondaires organisant les sections des Humanités pédagogiques (durée : 4 ans après un tronc commun de 2 ans). Les candidats à l'enseignement y accèdent après les deux premières années du secondaire pour une durée de deux ans.

Pour le Cameroun, le Gabon et le Tchad, les enseignants du primaire sont formés dans des écoles secondaires après le BEPC pour 2 à 3 ans : ENI (Gabon et Tchad), ENIEG (Cameroun). Dans ce dernier pays, la formation initiale des enseignants du primaire a une durée de 3 ans (détenteurs du BEPC), 2 ans (ceux qui ont un Probatoire et le GCE O'level), de 1 an (pour les détenteurs du baccalauréat et du GCE A level).

L'ensemble des États des zones de la CEEAC et de la CEDEAO dispose de structures de formation des professeurs d'enseignement secondaire général, toutes les disciplines confondues sauf dans les disciplines spécifiques à l'art. Généralement, les professeurs de collège sont formés dans des institutions universitaires, les écoles normales supérieures (Congo, Cameroun, Côte d'Ivoire, Mali, Niger, Togo, Bénin, Guinée-Bissau, Burkina Faso) ou dans des instituts spécialisés de niveau universitaire comme l'Institut national des sciences de l'éducation (INSE) au Togo et l'Institut supérieur des sciences de l'éducation de Guinée (ISSEG), ou des instituts à caractère particulier comme l'Institut national pour la formation et la recherche en éducation (INFRE) du Bénin. Par exemple, l'École Normale Supérieure de l'Université de Koudougou (ENS-UK) forme les enseignants du post primaire ou du moyen pour l'enseignement de deux disciplines dans les classes du post primaire pour boucler l'éducation de base. Au Togo, on exige pour l'enseignant du premier cycle du secondaire, le BAC + 3 ans ou le DEUG + 1 an. Au Sénégal, l'ENS est transformée en Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation (FASTEF) et intégré à l'université Cheick Anta Diop de Dakar. Elle forme les professeurs de l'enseignement secondaire (PES) deux ans après la maitrise, les professeurs de l'enseignement moyen (PEM) un an après la licence et les professeurs de collège d'enseignement moyen (PCEM) deux ans après le Bac. La FASTEF assure aussi une formation à distance (FAD) diplômante pour les contractuels recrutés sans formation initiale. Notons aussi le cas du Togo où l'université assure la plus grande responsabilité de la formation des enseignants, quel que soit le niveau auquel ils auront à exercer.

Au Burundi et en RDC, les enseignants du secondaire sont formés au niveau post-secondaire universitaire (Facultés et Instituts supérieurs pédagogiques). Dans les autres pays francophones de la CEEAC, les enseignants du secondaire sont formés généralement dans des écoles normales supérieures.

Il y a également une tendance qui se dégage, c'est l'universitarisation de la formation des enseignants.

Programmes de formation

La plupart des pays des zones de la CEEAC et de la CEDEAO disposent d'un référentiel de compétences pour la formation des enseignants. Ce référentiel s'apparente beaucoup à celui proposé par la Banque mondiale, même si les domaines de compétences ne sont pas clairement explicités. Au Gabon, le référentiel comprend : (3) compétences professionnelles évaluables ; (8) compétences dont six (6) faisant partie du noyau de compétences évaluables, les deux (2) derniers sont non évaluables ; et deux (2) compétences transversales non évaluables. Le Burundi et la RD Congo ont défini des référentiels identiques et comportant quatre compétences : Compétences A : Pouvoir préparer, dispenser, évaluer les leçons aux écoliers des trois premiers cycles de l'enseignement fondamental, évaluer les acquis scolaires et ajuster son action pédagogique en cas de besoin; Compétences B : Pouvoir mener une étude prospective, identifier et planifier les actions à mettre en œuvre à une situation pédagogique à l'enseignement fondamental, mobiliser les communautés d'apprentissage aux initiatives de développement et gérer pacifiquement des situations conflictuelles dans le milieu scolaire et extra-scolaire; Compétence C : Pouvoir résoudre une situation

significative d'enseignement/apprentissage nécessitant la maîtrise de la langue d'enseignement en mobilisant les connaissances acquises par l'analyse de pratiques, la simulation des leçons, les ateliers de formation professionnelle en mettant l'accent particulier sur la maîtrise de la langue d'enseignement à l'oral et à l'écrit; **Compétence D**: Pouvoir résoudre une situation significative en mobiliser à la fois les ressources acquises (dans les disciplines pédagogiques enseignées dans la section pédagogique, la liste est assez longue).

Sur la base de leur référentiel national, chaque pays a élaboré un programme de formation soit sous forme de modules ou de programme disciplinaire classique. En effet, plusieurs pays ont adopté le système modulaire : Guinée, Burkina Faso, Sénégal.

Le choix fait par ces pays est de s'orienter vers une formation professionnalisante des enseignants. Un enseignant professionnel est conçu aujourd'hui en général comme un enseignant qui est dans la réalité et dont Altet (2010) dégage les caractéristiques suivantes allant dans le sens du paradigme du praticien réflexif:

- une base de connaissances liées à l'agir professionnel,
- une aptitude à agir en situation complexe, à s'adapter, à interagir,
- une capacité à rendre compte de ses savoirs, savoir-faire, et de ses actes,
- une autonomie et une responsabilité personnelle dans l'exercice de ses compétences,
- une adhésion à des représentations et des normes collectives constitutives de l'identité professionnelle,
- une appartenance à un groupe qui développe des stratégies de promotion et de valorisation.

Dans la plupart des pays, la formation des enseignants est encore loin de ces caractéristiques. On tente bien entendu de mettre l'accent sur l'*Approche par compétence* (APC), comme l'ont adoptée les pays membres de la CONFEMEN. Cependant plusieurs approches coexistent encore: au Togo on utilise à la fois la *Pédagogie par objectifs* (PPO) et l'APC. Au Burkina Faso on procède de façon éclectique avec l'approche *Pédagogique intégratrice* (API) qui s'appuie sur le socioconstructivisme et, comme son nom l'indique, intègre les apports d'autres approches pédagogiques novatrices.

Des blocs de formation sont le plus souvent définis à l'intérieur des programmes de formation. Ce sont les blocs de formation académique de mise à niveau, de formation pédagogique professionnelle et de formation pratique. À ceux-ci s'ajoutent pour certains pays des thèmes émergents comme l'éducation inclusive, l'éducation à la citoyenneté en Guinée et en Guinée Bissau, ou les compétences de vie courante au Niger. On note également la tendance dans quelques pays à offrir aux enseignants en formation des rudiments sur la gestion de l'école, question de les préparer à des tâches futures de directeur d'école. Notons que quelques pays disposent exceptionnellement de filière de formation des chefs d'établissement. Le bilinguisme et l'introduction des langues nationales constituent également des choix dans certains pays comme le Bénin, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, le Niger, le Tchad, le Togo et le Sénégal.

Modalités de formation

La formation des enseignants dans les zones de la CEEAC et de la CEDEAO s'effectue dans des conditions de manque, parfois total, de matériel, de formateurs qualifiés, de ressources financières. On veut des enseignants formés et efficaces sur le terrain sans avoir les moyens d'acheter du matériel éducatif suffisant et de payer des professeurs qualifiés. Ces différentes exigences combinées imposent d'avoir recours à plusieurs modalités de formation : articuler la formation théorique et la formation pratique, articuler et harmoniser la formation initiale et la formation continue, mutualiser les ressources de ces deux types de formation, recourir aux technologies de l'information et de la communication. Les modalités de formation des enseignants sont généralement l'alternance, mais selon des mixages différents : théorie-pratique au Sénégal ; théorie-pratique-théorie au Burkina Faso et en Guinée; pratique-théorie-pratique au Niger et au Togo pratique—théorie—pratique—théorie. Le programme de formation du Tchad se déroule sur deux ans avec une formation académique de 800 heures, une formation didactique et pédagogique professionnelle de 720 heures et une formation pratique de 80 heures.

Cette alternance est parfois couplée ou cohabite avec des cours à distance classique ou des cours en ligne comme c'est le cas au Sénégal avec la FASTEF ou au Togo avec la *Direction de la formation permanente* (DIFOP). Les pays comprennent de plus en plus qu'il faut exploiter au mieux les alternances entre les activités dans les centres de formation et celles sur le terrain des pratiques (Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007) en privilégiant des alternances souvent courtes articulées, favorisant l'intégration des acquis théoriques et des savoirs de la pratique.

Le recours aux technologies de l'information et de la communication dans la formation des enseignants est une préoccupation partagée par l'ensemble des pays. Quand elles ne sont pas utilisées comme modalité de livraison, elles sont intégrées comme outils pour aider à la préparation de l'enseignement ou sa mise en œuvre dans la classe.

Au début de la formation, pendant la formation et à la fin du programme, les institutions de formation se servent, selon les besoins et les moments, de différentes formes d'évaluation : évaluation diagnostique, évaluation formative et évaluation sommative. À la fin, une évaluation terminale certificative sanctionne la formation par le *Certificat d'aptitude pédagogique* (CAP).

Formation continue

Le sous-secteur de la formation continue est présent dans l'ensemble des systèmes d'éducation des pays considérés. Elle est dans la plupart des pays orientés par une politique nationale de formation continue articulée ou non avec la formation initiale. Il y a au niveau national une direction ou un service dédié à la formation continue des enseignants. La formation continue des enseignants du primaire est assurée de tout temps par les structures décentralisées de l'éducation : encadrement de proximité par les directeurs d'écoles et conseillers pédagogiques (Guinée, Niger), les Inspections de l'Éducation et de la Formation et par les Académies au Sénégal, les inspections régionales de l'éducation et les cellules pédagogiques en Guinée, les Circonscriptions de l'Enseignement de Base (CEB) et les Directions Provinciales de l'Éducation Nationale (DPENA) et les Directions Régionales de l'Éducation Nationale (DRENA) au Burkina Faso, les Académies, les centres d'Animation pédagogique et les communautés d'apprentissage au Mali. Le regroupement périodique des enseignants du primaire dans des cellules d'animation pédagogiques sous la supervision de leurs encadreurs est une pratique partagée par plusieurs pays: Guinée, Mali, Niger. Il existe des cas où les institutions de formation initiale interviennent dans la formation continue, notamment quand il s'agit d'une formation diplômante. Certains pays de la CEEAC organisent la formation continue selon les circonscriptions pédagogiques, d'autres ont des centres dédiés (les Secteurs d'Animation Pédagogique -SAP au Tchad). En RD Congo, la formation continue se déroule en regroupement présentiel et dans les unités pédagogiques fonctionnant au sein des cellules de base dans les écoles. Au Cameroun, la formation

continue est assurée par l'Inspection générale de l'éducation (IGE) et la Direction des ressources humaines (DRH).

La formation continue des enseignants du secondaire est assurée par les *Inspecteurs de l'enseignement moyen secondaire* (IEMS) par des visites de classe au Sénégal. Au Burkina Faso, la formation continue des enseignants du secondaire est assurée par la *Direction Générale des Inspections et de la Formation des Personnels de l'Éducation* (DGIFPE) et les services des inspections des directions régionales. Au Niger, elle se fait à travers les séminaires et visites de terrain, les cellules pédagogiques regroupant dans un établissement les enseignants d'une même discipline et les inspections de l'enseignement secondaire à travers les conseillers pédagogiques.

Il est rare de voir dans les pays concernés, un programme de formation continue suffisamment bien conçu avec des ressources pour le mettre en œuvre. Dans la majorité des cas, la formation continue se fait dans le cadre de projets financés par des *Partenaires techniques et financiers* (PTF) externes et elle ne s'inscrit pas toujours dans une perspective d'articulation avec la formation initiale.

Valorisation des acquis d'expérience (VAE)

Les enseignants contractuels, maitres communautaires, instituteurs adjoints et autres agents alphabétiseurs voudraient évoluer vers de nouvelles tâches ou vers des niveaux plus élevés des compétences. Ils ont besoin de convertir leurs expériences professionnelles en diplôme, titre ou certificat professionnels. Cependant, il est rare de voir dans l'espace considéré un pays qui pratique vraiment une *Valorisation des acquis d'expérience* (VAE) dans l'éducation de base. Certes il y a des réflexions qui se mènent et des variantes sont essayées dans certains pays, comme le Sénégal pour motiver les personnes qui disposent d'une riche expérience sans nécessairement détenir la certification nécessaire à l'exercice du métier d'enseignant de l'éducation de base. Au Bénin, la VAE est pratiquée dans le formel et concerne les instituteurs du primaire qui ont au moins 25 ans d'expérience et qui veulent accéder au corps des Conseillers pédagogiques sans être obligés de suivre une formation. Au Tchad une certaine valorisation des acquis d'expérience est pratiquée dans la formation des enseignants communautaires. Ceux-ci, après quatre ans de pratique et suite à une formation, sont promus au Niveau 1 puis au Niveau 2 en recevant un Certificat de Fin de Formation, qui est l'équivalent du Certificat Elémentaire de Fin d'Etudes Normales (CEFEN). De même au Gabon on exige une durée minimale de 3 ans pour prendre en compte les compétences professionnelles acquises dans l'exercice d'une activité.

Globalement, les pays de la CEEAC et de la CEDEAO sont engagés dans des réformes de leurs systèmes d'éducation et par ricochet les systèmes de la formation des enseignants. Ici et là, des innovations sont introduites timidement soit en ce qui concerne l'organisation des programmes, les approches de formation ou les modes de gestion de la formation continue. Mais pour répondre aux exigences de l'intégration régionale et à la mise en place d'un marché commun, la formation des enseignants a besoin d'un cadre harmonisé pour orienter et canaliser l'ensemble des innovations en vue d'une formation de qualité des enseignants capables de favoriser l'acquisition de savoirs pertinents et durables pour les élèves.

2.7 Éducation de qualité et formation des enseignants

Avoir droit à une éducation de qualité

Encadré 7: Avoir à une éducation de qualité

« Avoir droit à une éducation de qualité, c'est avoir droit à des apprentissages pertinents et adaptés aux besoins. Mais, dans ce monde marqué par la diversité, les besoins d'apprentissage varient d'une communauté à l'autre. Par conséquent, pour être qualifiés de pertinents, les apprentissages doivent refléter ce que chaque culture, chaque groupe humain définissent comme les conditions nécessaires pour vivre dignement. Il nous faut accepter l'existence d'une multitude de façons différentes de définir la qualité de vie et, partant, d'une extrême diversité de façons de définir ce que doit être le contenu des apprentissages. » UNESCO (2015 : 34)

Selon le Rapport mondial de suivi de l'EPT de 2012, au moins 250 millions d'enfants en âge d'enseignement primaire dans le monde ne savent ni lire, ni écrire, ni calculer assez bien pour satisfaire aux normes d'apprentissage minimales. Parmi ces enfants figurent des filles et des garçons qui ont passé au moins quatre années à l'école. Les objectifs de l'EPT et les OMD ont certes permis des avancées importantes en matière d'accès à l'éducation, les chiffres sont impressionnants. Mais des difficultés importantes subsistent dans tous les pays quant à l'atteinte des objectifs de l'EPT et des OMD :

- près de 57 millions d'enfants et 69 millions d'adolescents n'ont toujours pas accès à une éducation de base efficace;
- des données actuelles sur l'éducation, il apparait que les enfants abandonnent l'école, alors qu'ils ne se sont pas encore construit les connaissances et les compétences de base nécessaires en lecture, écriture et calcul pour affronter la vie productive dans leur communauté;
- le Rapport mondial de suivi de l'EPT, 2012, montre que :
 - plus de 120 millions d'enfants n'ont jamais été à l'école ou l'ont quittée avant la quatrième année;
 - à travers le monde, environ 250 millions d'enfants en âge d'enseignement primaire ne savent ni lire, ni écrire, ni calculer;
 - environ 200 millions d'adolescents à travers le monde, y compris ceux qui ont achevé des études secondaires ne disposent pas des compétences nécessaires pour aborder la vie et le monde de l'emploi.

Le droit de chacun à une éducation inclusive, équitable et de qualité tout au long de la vie, ne peut s'appliquer en se souciant essentiellement d'un accès universel à l'école. Encore faut-il que ceux qui fréquentent l'école puissent y réaliser des *apprentissages durables et de qualité*. Or sur les 250 millions d'enfants qui ne savent ni lire, ni écrire et qui ne maitrisent pas les savoirs essentiels en mathématiques, 130 millions d'entre eux fréquentent l'école. Il s'agit dès lors de passer d'un discours sur l'éducation qui cible l'accès à un autre qui cible l'accès plus l'apprentissage : l'accès plus (ISU-UNESCO et *Center for Universal Education*, CEU, 2013).

L'ISU et le CEU (2013) ont mené une large consultation au niveau mondial sur ce que devrait être l'apprentissage. À la suite de cette investigation, ils définissent un cadre élargi pour l'apprentissage. Ce cadre est composé de sept domaines et leurs sous-domaines qui sont jugés importants pour le développement de l'enfant. Ces sept domaines et sous-domaines pour l'apprentissage et le développement de l'enfant ne se limitent plus aux seuls apprentissages de la lecture, l'écriture et l'usage des nombres : il s'agit d'un *cadre holistique* des domaines d'apprentissage.

Domaine	Description	Exemples de sous-domaines
Le bien-être physique	La façon selon laquelle les enfants et les jeunes emploient leur corps, développent le contrôle moteur, comprennent et montrent qu'ils savent se comporter correctement en matière de nutrition, d'exercice physique, d'hygiène et de sécurité.	 Santé et hygiène physique Alimentation et nutrition Activité physique
Le social et l'émotionnel	La façon selon laquelle les enfants et les jeunes créent et entretiennent des liens avec les adultes et les pairs. En outre comment ils se perçoivent par rapport aux autres.	 Valeurs sociales et communautaires Valeurs civiques Santé mentale et bienêtre
La culture et les arts	L'expression créatrice, notamment les activités du secteur de la musique, du théâtre, de la danse ou du mouvement créatif, ainsi que le visuel, les médias et la littérature. En outre, les expériences culturelles en famille, à l'école, dans la communauté et le pays.	 Arts créatifs Connaissances culturelles Identité personnelle et communautaire Conscience et respect de la diversité
L'alphabétisation et la communication	La communication dans la ou les langues primaires de la société dans laquelle vivent les enfants et les jeunes, y compris le langage parlé, l'écoute, la lecture, l'écriture et la compréhension du mot parlé et écrit dans divers médias.	 Discours et écoute Vocabulaire Écriture Lecture
Les approches à l'apprentissage et la cognition	Les approches à l'apprentissage décrivent l'engagement, la motivation et la participation au processus d'apprentissage. La cognition est le processus mental d'acquisition de connaissances par le biais de ces différentes approches.	 Persistance et attention Collaboration Résolution de problèmes Auto-direction Pensée critique
L'usage des nombres et les mathématiques	La science des nombres et le langage des quantités employés universellement pour représenter les phénomènes observés dans l'environnement.	 Concepts et opérations sr les nombres Géométrie et motifs Application des mathématiques Données et statistiques
La science et la technologie	La science recouvre des connaissances précises ou un ensemble ou système de connaissances à propos des lois physiques et des vérités générales. La technologie se rapporte à la création et à l'usage d'outils pour résoudre des problèmes.	 La recherche scientifique Les sciences de la vie Les sciences physiques Les sciences de la terre La connaissance et l'utilisation de la technologie numérique

Tableau 1 : Cadre holistique des domaines d'apprentissage, ISU-UNESCO et CEU (2013 : 5)

Ce cadre holistique des domaines d'apprentissage élargit de façon considérable la qualité des apprentissages en les dégageant des stricts domaines d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des nombres. Ces deux dimensions introduites dans les débats contemporains sur l'éducation, *l'accès plus l'apprentissage* (l'accès plus) et un *cadre holistique des domaines d'apprentissage* revisitent en profondeur les attentes ou les profils de sortie des élèves au terme de l'éducation de base. Ce double cadre a un impact majeur sur les formations initiale et continue des enseignants qui en seront les porteurs.

Pour atteindre cette éducation de qualité pour tous, le *Rapport mondial de suivi de l'EPT* (2012) propose différentes stratégies pour former les enseignants dans cette perspective d'une éducation de qualité pour tous en réponse à la crise mondiale de l'apprentissage.

Quatre stratégies pour des enseignants performants

D'ici 2030, les pays devront recruter 68,8 millions d'enseignants, dont 24,4 millions d'enseignants dans le primaire et 44,4 enseignants dans le secondaire (données ISU, 2016). Les pénuries les plus importantes en enseignants se situent en Afrique subsaharienne où le chiffre de 17 millions d'enseignants est nécessaire pour réaliser l'enseignement primaire et secondaire universel d'ici 2030. Dans cette région du monde, plus de 70% des pays sont confrontés à des pénuries d'enseignants, alors que c'est la région qui enregistre la croissance la plus rapide de sa population d'âge scolaire.

Encadré 8 : L'urgence de recruter des enseignants qualifiés

« Les nouvelles estimations de l'ISU confirment la nécessité urgente de recruter des millions d'enseignants supplémentaires pour faire avancer le monde vers la réalisation de ses objectifs dans le domaine de l'éducation. Au-delà de la simple quantité d'enseignants, il est également urgent d'avoir des enseignants bien formés, soutenus et rémunérés proportionnellement. L'ensemble des systèmes éducatifs se prépare à poursuivre l'ODD4, visant à assurer que tous les enfants soient scolarisés et apprennent réellement d'ici 2030. De tels efforts pourraient faiblir s'ils n'arrivent pas à mettre la priorité sur ceux qui sont en première ligne : les enseignants du monde entier, chargés de dispenser une éducation de qualité pour tous. »

ISU-UNESCO (2016: 14)

Pour répondre à cette carence chronique en enseignants qualifiés, le $11^{\text{ème}}$ rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous⁹, 'Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous', suggère quatre stratégies pour permettre à tous les enfants de bénéficier, dans les salles de classe, d'enseignants qualifiés.

Stratégie	Description			
Stratégie 1: attirer les meilleurs étudiants	 attirer les meilleurs étudiants ayant terminés des études secondaires de qualité attirer les étudiants motivés à aider les élèves à apprendre s'assurer qu'il y ait suffisamment de femmes et que celles-ci soient d'origines diversifiées recruter des futurs enseignants dans les groupes sous représentés afin qu'ils enseignent dans leurs propres communautés, en étant familier avec leur culture et leur langue 			

⁹ http://www.unesco.org/new/fr/education/theme/learning-the-international-agenda/efareport/tests/launch/

Stratégie 2: améliorer la formation des enseignants pour que tous les enfants apprennent	 offrir une formation qui permette aux enseignants de soutenir les apprentissages de tous les élèves y compris les plus faibles offrir une formation qui permette aux enseignants d'avoir une solide connaissance des contenus qu'ils enseignent offrir une formation qui leur permette de travailler dans des milieux isolés, ou des milieux manquant de ressources, ou dans des classes multi-âges offrir une formation pratique offrir une formation continue
Stratégie 3 : disposer d'enseignants là où ils sont le plus nécessaires	 recruter des enseignants au sein des communautés qui ont le plus besoin d'enseignants encourager les meilleurs enseignants à accepter des affectations difficiles prévoir pour ces enseignants des mesures incitatives (indemnités supplémentaires) laisser aux enseignants le choix de leur prochaine affectation après une affectation en milieu difficile prévoir une bonification au niveau du plan de carrière après une affectation en milieu difficile prendre en considération les questions d'infrastructure de base (logement décent, électricité, accès aux services de santé,)
Stratégie 4: choisir des incitations susceptibles de retenir les meilleurs	 offrir aux enseignants un plan de carrière attractif offrir aux enseignants une échelle salariale similaire à celles utilisées pour des professionnels engagés dans des secteurs similaires

Tableau 2 : Synthèse des quatre stratégies pour retenir les meilleurs enseignants dans le système éducatif (UNESCO, 2012)

Des enseignants qualifiés

Encadré 9 : Le recrutement de nouveaux enseignants ne suffit pas, le cas du Niger¹⁰

Le programme décennal de développement de l'éducation (PDDE) de 2003 au Niger est axé sur l'accès, la qualité et la gestion. Dans cette perspective, le gouvernement a augmenté le nombre d'enseignants, passant ainsi de moins de 16 000 enseignants en 2001 à plus de 48 000 en 2011. L'ISU estime toutefois que le Niger a besoin de plus de 85 000 enseignants pour fournir une éducation primaire universelle de qualité. Par ailleurs, en 2010, 82% du personnel enseignant était constitué d'enseignants sous contrat à durée limitée. Ces enseignants sont insuffisamment formés, sans sécurité d'emploi, sous-payés et sous-motivés. Cette situation a un impact sur la qualité. Sur 1 000 enfants entrant à l'école primaire, 429 obtiennent le diplôme d'études élémentaires, dont 311 sans redoubler. Au niveau du collège, le Niger ne comptait en 2010 que 1059 enseignants qualifiés, dont certains par une formation accélérée, alors que plus de 1,4 million d'enfants sont en âge de fréquenter le collège. Un tiers seulement de la population âgée entre 15 et 24 ans peut lire et écrire.

La situation du Niger n'est pas unique. L'impact du manque d'enseignants qualifiés est dévastateur pour un système éducatif. Il ne peut y avoir de solution miracle. Un enseignement de qualité pour chaque enfant nécessite un enseignant qualifié dans chaque classe. Les quatre stratégies proposées combinent à la fois le recrutement d'une quantité suffisante d'enseignants, à la qualité de ceux-ci à travers des formations initiale et continue inscrites dans un plan de carrière motivant.

45

¹⁰ Base de donnée de l'ISU: http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportsFOlders/reportFolders.aspx

2.8 Structure de carrière des enseignants

Encadré 10 : Structure de carrière motivante pour tous les enseignants

Crehan (2016), au départ d'une analyse de la littérature et des résultats des recherches portant sur la carrière des enseignants, montre que les systèmes éducatifs obtenant de bons résultats accordent de l'importance à la valorisation de leurs enseignants. Les systèmes éducatifs de ces pays attirent des candidats de qualité et, à travers les formations initiale et continue, leur permettent de développer leurs compétences et de renforcer leurs capacités. Le cheminement de chaque enseignant est inscrit dans une structure de carrière qui le valorise, récompense son travail et ses efforts de formation et, à travers cette structure de carrière, le motive tout au long de son parcours professionnel.

Des politiques enseignantes et une gestion rigoureuse de la carrière des enseignants sont déterminantes pour assurer la motivation des enseignants. Une carrière linéaire, sans possibilité aucune de progression personnelle et professionnelle démotive les enseignants. Une structure de carrière, alignée sur les formations initiale et continue des enseignants, permet à ces derniers de progresser tout en cheminant professionnellement, soit en changeant de fonction au sein du système éducatif, soit en restant dans sa classe. Dans certains pays dont le système éducatif est parmi les plus performants au sein des pays de l'*Organisation de coopération et de développement économique* (OCDE), des enseignants ayant atteint le niveau d'un doctorat en éducation sont toujours dans leur classe de l'école primaire mais avec des bonifications salariales et une reconnaissance et de leur titre académique. Tout en faisant bénéficier leurs élèves de leurs compétences, ils contribuent à un transfert de leurs propres compétences auprès de leurs collègues lors de séances de partages entre collègues et d'ateliers internes de formation continue.

Les structures de carrière des enseignants sont, selon Crehan (2016), un levier important pour la motivation intrinsèque des enseignants. Elles participent à la mise en place de corps enseignants qualifiés et motivés pour atteindre les objectifs d'éducation 2030. Il s'agit là d'un des chantiers importants à initier au sein des États des zones de la CEEAC et de la CEDEAO afin d'améliorer de façon substantielle la profession enseignante.

2.9 Cadre curriculaire commun pour la formation des enseignants de l'éducation de base dans les pays des zones de la CEEAC et de la CEDEAO

Encadré 11 : Les défis de la formation, du perfectionnement et de l'encadrement des enseignants

Dans le document du BREDA/BIE-UNESCO/GTZ (2009 : 39) sur le BEAP, les défis suivants sont mis en évidence face à la problématique des enseignants :

- * Mettre au point des critères pour fournir des enseignants bien formés et qualifiés
- * Utiliser à bon escient les enseignants non formés et de la communauté
- * Former les enseignants de manière efficace pour l'utilisation d'un enseignement axé sur les compétences, l'entrepreneuriat et la professionnalisation
- * Faire un usage efficace et utile des TIC et des méthodes d'apprentissage ouvert et à distance pour qu'elle face partie intégrante des programmes de formation continue et de perfectionnement des enseignants
- * Relier le travail de perfectionnement des enseignants à l'amélioration de la gestion institutionnelle et au renforcement des conseils/comités scolaires et des associations de parents et d'enseignants

- * Encourager davantage de perspectives de carrière pour les enseignants et créer des mesures incitatives pour qu'ils ne quittent pas la profession
- * Mettre au point des programmes d'appui pédagogique pour les formateurs du monde du travail qui s'occupent du développement de compétences des enfants d'âge scolaire

Le cadre curriculaire commun d'orientation pour la formation des enseignants dans les pays des zones de la CEEAC et de la CEDEAO s'appuie sur l'ensemble des sections précédentes. Les différents paramètres de ce cadre curriculaire commun d'orientation sont repris dans les lignes qui suivent, les sections précédentes les détaillant sous la forme d'argumentaires.

1. Ce cadre d'orientation se fonde d'abord sur une vision partagée de l'éducation.

La vision de l'éducation proposée est humaniste. Elle s'appuie sur les principes de droit de l'homme et de la dignité humaine; sur les principes de la justice sociale, de la paix, de l'équité, de l'inclusion et de la protection; elle tient compte des diversités culturelles, linguistiques et ethniques. À travers ces principes elle cible l'accès pour tous à une éducation de qualité. Cette vision de l'éducation est ancrée dans des dimensions tant culturelles que sociales et économiques d'une société, mais également universelles, faisant de chaque personne un citoyen du monde.

Une telle vision de l'éducation s'attèle à :

- fournir les appuis utiles aux jeunes personnes, comme aux moins jeunes, pour qu'elles bâtissent les outils symboliques, culturels et sociaux nécessaires à la construction des significations de tout ce qui les entoure ;
- offrir à ces personnes, grâce à ces outils symboliques, la possibilité de s'adapter et de s'intégrer dans leur communauté tout en devenant à leur tour des acteurs contribuant aux développements et aux adaptations culturels, sociaux et économiques de leur société, comme du monde ;
- projeter les personnes, de façon responsable et critique, dans le long terme et l'avenir de leur société et du monde.

Cette vision de l'éducation sert de trame de fond à toute la formation des enseignants.

2. L'objectif de développement durable (ODD) n°4, précise le contexte de l'agenda international à l'intérieur duquel se situe nécessairement la formation actuelle des enseignants.

« Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. » Assemblée générale des Nations Unies (2015).

L'accès, la qualité, l'équité, l'inclusion et l'apprentissage tout au long de la vie sont des thèmes récurrents et transversaux aux différents programmes de formation des enseignants.

3. La généralisation d'une **éducation de base élargie** dans les zones CEEAC et CEDEAO, modifie l'offre de formation de base tant dans sa structure que dans ses fondements et ses finalités.

Le programme pour une éducation de base en Afrique (BEAP) modifie non seulement l'école primaire, les premières années de l'école secondaire et les offres de formation existant au pré-primaire, mais il suppose

en outre une nouvelle vision de la formation des enseignants. Ceux-ci doivent désormais répondre aux attentes d'une éducation qui s'étend en un seul bloc, sur une période de 9 ou 10 années de scolarité obligatoire et gratuite. Les contraintes du BEAP pèsent lourdement sur une série de dimensions de la formation des enseignants en Afrique. L'état des lieux proposés dans la section précédente laisse augurer un chantier et des défis énormes pour la formation et la profession enseignantes.

Les défis de l'éducation de base sont multiples pour la formation et la profession enseignantes :

- Une éducation de base élargie et de qualité *s'étend en un seul bloc sur une durée de 9 à 10 ans*, incluant le premier cycle de l'enseignement secondaire. De ce fait, la formation des enseignants pour une éducation de base doit couvrir toute la période de la scolarité durant ces 9 à 10 années.
- Envisagée comme un continuum, sans rupture aucune, cette éducation de base *s'inscrit dans une perspective holistique*. Une formation des enseignants, pertinente pour l'éducation de base, doit dès lors, être elle-même globale et non compartimentée en disciplines ou en subdivisions par cycle d'études, primaires et secondaires. La formation des enseignants doit elle-même répondre à cette perspective holistique.
- Une éducation de base est obligatoire et gratuite sur toute la durée des 9 à 10 années. Ouverte à tous, elle est *inclusive et équitable*. Les enseignants doivent dès lors être préparés à cette inclusion qui veut que tous les enfants, au-delà de leurs différences et de leurs particularités, quelles qu'elles soient, puissent bénéficier d'une formation et d'apprentissages pertinents qui répondent à leurs besoins particuliers. Un enseignant de l'éducation de base doit pouvoir gérer la diversité de ses élèves.
- Une éducation de base est *cohérente et graduelle*. D'une année à l'autre de sa scolarité, un enfant doit rencontrer des enseignants qui travaillent ensemble au même projet éducatif, dans une véritable communauté de pratique. Un enseignant doit être formé à cet esprit d'équipe, de collégialité entre les enseignants d'une école participant au développement d'une véritable communauté de pratique. C'est une telle communauté qui garantit la cohérence tout au long de l'éducation de base.
- Un cadre curriculaire pour une éducation de base est axé sur les capacités et les compétences correspondant aux attentes et aux besoins de tous les enfants et adolescents africains, en tant qu'assises pour un apprentissage tout au long de la vie. Une formation des enseignants doit être fondée sur l'apprentissage, ses concepts et ses processus, afin que les acquis de l'éducation de base assurent à chaque élève les assises solides et indispensables pour un apprentissage tout au long de la vie.
- Les premières années du secondaire deviennent les *années terminales de l'éducation de base*. Leurs finalités changent. Un élève qui, au terme de son éducation de base, entre dans la vie active doit être préparé aux métiers susceptibles de l'accueillir dans sa communauté. Il doit pouvoir être un acteur contribuant rapidement au développement social, économique et culturel de sa communauté. L'éducation de base doit dès lors le préparer à entrer dans la vie active de sa communauté en lui offrant une initiation à différents métiers et en lui permettant de développer un esprit d'entrepreneuriat. La formation des enseignants de l'éducation de base doit inclure une initiation aux métiers courants dans les communautés des élèves ainsi qu'à un esprit d'initiative et d'entrepreneuriat.
- 4. Un état des lieux montrant la diversité des offres de formation à l'enseignement.

Encadré 12 : Le défi du recrutement d'enseignants formés

« Là où les systèmes d'enseignement primaire se sont développés rapidement, de nombreux enseignants ont été recrutés sans avoir la formation nécessaire. Selon les données de l'ISU, dans 30 des 91 pays disposant de données, moins de 75% des enseignants du primaire avaient reçu une formation conforme aux normes nationales en 2012. Plus de la moitié (17 sur 30) de ces pays étaient situés en Afrique subsaharienne, avec un pourcentage d'enseignants du primaire formés inférieur à 50% en Angola, au Bénin, en Guinée équatoriale, en Guinée-Bissau, au Sénégal et au Sud-Soudan. Depuis 2000, de nombreux responsables politiques ont répondu à la nécessité de développer rapidement les systèmes éducatifs en recrutant des enseignants avec des contrats temporaires et peu de formation formelle. Les données de l'ISU indiquent que pendant la dernière partie de la décennie actuelle, il y avait beaucoup plus d'enseignants avec des contrats temporaires qu'avec des contrats de la fonction publique, ce pourcentage atteignant presque 80% au Mali et au Niger et plus de 60% au Bénin et au Cameroun. Accroitre l'offre d'enseignants contractuels a permis à certains pays connaissant les pénuries d'enseignants les plus importantes de réduire de manière significative leurs ratios maitres-élèves. Cependant, cette réponse politique soulève la question aussi importante de la qualité, puisque la plupart des enseignants contractuels ne sont pas formés. » ISU-UNESCO (2014 : 7 et 8).

L'état des lieux de la formation des enseignants dans les pays des zones de la CEEAC et de la CEDEAO montre une diversité des situations, tant au niveau des offres de formation qu'au niveau des profils des enseignants. Cette situation ne répond pas, actuellement, aux besoins en enseignants qualifiés pour une éducation de base élargie.

Répondre aux défis d'une éducation de base de qualité, équitable et inclusive pour un apprentissage tout au long de la vie des élèves, nécessite des enseignants formés, qualifiés et motivés pour développer des activités d'enseignement/apprentissage pertinentes toute la durée du bloc continu des 9 ou 10 années de l'éducation de base. Tous les enseignants devraient bénéficier d'une formation post baccalauréat, afin d'avoir pu vivre ainsi une scolarité de base et secondaire complète. Ils pourront alors agir avec le recul suffisant pour travailler avec leurs élèves sur des contenus d'enseignement et d'apprentissage, à propos desquels ils se ont eux-mêmes construit des connaissances au cours de leurs études.

Apprendre à planifier, à relever les défis des apprentissages en face d'élèves diversifiés, à impliquer les élèves dans leurs propres démarches de construction de connaissances et de compétences, à les motiver à devenir des citoyens responsables dans leur communauté, mais aussi face à leur environnement et comme membres du village global, tout cela ne s'improvise pas et ne peut que s'appuyer sur une formation aux assises solides. Apprendre à collaborer avec les autres enseignants de son école dans une véritable communauté de pratique, à s'ouvrir au monde, à suivre l'actualité didactique et pédagogique, à exploiter les ressources virtuelles pour se tenir à jour, communiquer, innover, s'épanouir en tant que professionnel etc., suppose qu'en formation initiale, comme en formation continue, les futurs enseignants ont eu le temps de s'épanouir et de découvrir les horizons très vastes de la profession enseignante.

Dès lors, les offres de formation actuelles, doivent prendre en considération les profils contrastés de tous les enseignants actuellement en fonction dans les écoles primaires des zones de la CEEAC et de la CEDEAO, afin de les conduire le plus loin possible dans leur devenir professionnel :

- Cette formation doit dès lors être *holistique* et prendre en considération l'ensemble des facettes de la profession enseignante et instrumenter les futurs enseignants avec un maximum d'outils, leur permettant d'affronter la variété des situations auxquelles ils seront confrontés.
- Cette formation doit d'emblée les placer dans des *communautés de pratique*, mettant très rapidement les candidats enseignants en contact avec le milieu à travers différents formats

- de stages. Leur propre groupe d'étudiants, en formation initiale, doit lui-même devenir une communauté de pratique à travers différents projets qu'ils auront à réaliser au cours de leur formation.
- Cette formation doit initier les futurs enseignants aux *outils actuels des technologies de l'information et de la communication*. Ces futurs enseignants pourront par-là, en plus de qualifier l'acte d'enseignement, contribuer à la réduction du fossé numérique qui se creuse entre les pays utilisateurs des TIC et les autres.
- Cette formation doit impliquer les futurs enseignants dans les questions relatives *au développement curriculaire* de leur système éducatif. Ils participeront ainsi en tant qu'acteurs aux progrès et aux réformes de leur système éducatif tout au long de leur carrière d'enseignant.
- Cette formation doit être *ouverte* et permettre aux futurs enseignants de découvrir une multitude de courants pédagogiques et didactiques à travers le monde. Ils pourront ainsi choisir les outils les mieux adaptés aux besoins de chaque élève.
- Cette formation doit être *professionnelle*. Le futur enseignant doit y découvrir son métier d'enseignant dans lequel il s'engagera comme un véritable professionnel, responsable des élèves que la société lui confie.
- Cette formation doit être *qualifiante* et permettre aux futurs enseignants de maitriser les contenus de leurs futures activités d'enseignement et d'apprentissage.
- Cette formation post baccalauréat doit s'ancrer dans *la logique LMD* afin de permettre aux enseignants d'accumuler progressivement des crédits capitalisables à l'intérieur d'un plan de carrière clairement défini.
- Cette formation doit sensibiliser les futurs enseignants à la *mobilité* à l'intérieur des zones de la CEEAC et de la CEDEAO afin de créer un véritable espace d'échanges entre les enseignants de la même sous-région.

2.10 Recommandations

En guise de conclusion, 15 recommandations sont formulées :

- 1. Formaliser la formation continue des enseignants.
- 2. Établir une cohérence stricte entre la formation initiale des enseignants de l'éducation de base et les défis, les contraintes et les exigences de la nouvelle structure de l'éducation de base.
- 3. Reconnaitre chacune des étapes de la formation d'un enseignant dans son propre plan de carrière.
- 4. Reconnaitre en terme de *crédits capitalisables la VAE* autant pour la formation de l'enseignant que pour son cheminement et son avancement dans son plan de carrière.
- 5. Établir des *passerelles et des ponts* entre les différents niveaux de formation grâce aux crédits de formation accumulés par l'enseignant et ceux de la VAE.
- 6. Organiser le cheminement de la carrière d'un enseignement autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'éducation de base (conseiller pédagogique, inspecteur, expert en développement curriculaire, etc.).
- 7. Professionnaliser les enseignants dès le début de leur formation.
- 8. Prévoir des formations pour tous les *enseignants contractuels*, quel que soit leur profil actuel et coordonner ces formations avec la formation initiale des enseignants afin de les amener progressivement à un niveau acceptable de formation.
- 9. La formation des enseignants, à quelque niveau que ce soit, doit être *holistique* et prendre en considération l'ensemble des facettes de la profession enseignante et instrumenter les futurs enseignants avec un maximum d'outils, leur permettant d'affronter la variété des situations auxquelles ils seront confrontés.

- 10. Dès la formation initiale, le futur enseignant doit être sensibilisé à travers différents projets à l'importance de participer à des *communautés de pratique*, lui permettant par là d'éviter toute forme d'isolement dans la profession.
- 11. Les futurs enseignants doivent être initiés aux *outils actuels des technologies de l'information et de la communication*.
- 12. La formation initiale des enseignants doit impliquer ceux-ci dans les questions relatives *au développement curriculaire* de leur système éducatif. Ils participeront ainsi en tant qu'acteurs aux progrès et aux réformes de leur système éducatif tout au long de leur carrière d'enseignant.
- 13. La formation initiale des enseignants doit être *ouverte* et leur permettre de découvrir une multitude de courants pédagogiques et didactiques à travers le monde.
- 14. Cette formation doit sensibiliser les futurs enseignants à la *mobilité* à l'intérieur des zones de la CEEAC et de la CEDEAO afin de créer un véritable espace d'échanges entre les enseignants de la même sous-région.
- 15. Tendre progressivement vers une formation de type universitaire pour tous les enseignants selon la figure proposée ci-dessous.

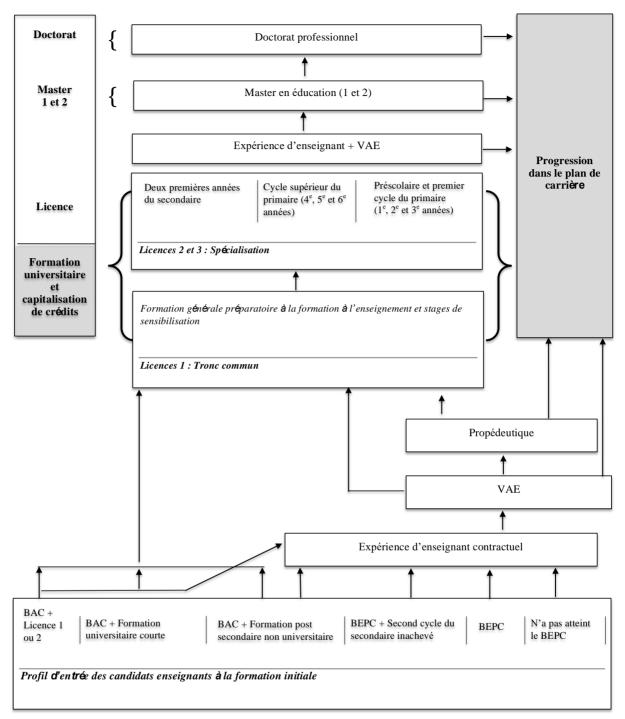


Figure 3 : Vers une formation universitaire progressive de tous les enseignants.

2.11 Pistes d'opérationnalisation

Comment, sur la base du cadre curriculaire commun proposé, les pays de la CEEAC et de la CEDEAO peuvent-ils élaborer un document cadre d'orientation curriculaire pour orienter la formation des enseignants de l'éducation de base dans leur propre pays et en fonction de leur contexte local?

Des pistes d'opérationnalisation sont suggérées :

- 1. Préciser les choix du pays quant à l'organisation et la mise en œuvre de l'éducation de base.
- 2. *Identifier* les textes de politique éducative du pays qui définissent la politique de formation des enseignants, formation initial et formation continue.
- 3. *Vérifier* dans quelle mesure cette politique est adaptée à une éducation de base élargie telle qu'elle est prévue pour le pays.
- 4. *Réaliser* un dialogue social avec tous les partenaires de l'éducation pour déterminer le profil de l'enseignant souhaité pour l'éducation de base.
- 5. *Préciser et ajuster* les textes de politique éducative pour la formation initiale et continue des enseignants.
- 6. *Définir* une politique qui précise le cheminement de carrière des enseignants autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'éducation en une véritable structure de carrière des enseignants.
- 7. *Synthétiser* ces différentes politiques en un document cadre pour la formation et la structure de la carrière des enseignants.

3. Normes professionnelles pour les enseignants de l'éducation de base des pays de la CEEAC et de la CEDEAO

Résumé

Le souci des États des zones de la CEDEAO et de la CEEAC d'assurer la qualité de la formation des enseignants et de réaliser l'intégration régionale a conduit à initier des programmes de mise en place de cadres de certification de la profession enseignante. Ces cadres devraient permettre à chaque pays d'apprécier et de comparer les qualifications et autres formations et diplômes obtenus par les enseignants. C'est dans ce contexte que l'UNESCO accompagne les États des zones de la CEEAC et de la CEDEAO à définir et à adopter des normes professionnelles pour les enseignants en général et ceux de l'éducation de base en particulier.

Le présent document propose, pour les enseignants de l'éducation de base des États des zones de la CEEAC et de la CEDEAO, un cadre de certification construit sur la base d'un travail mené par 9 pays pilotes de la CEDEAO. En plus du cadre de certification, le document présente les rôles et critères de sélection des autorités de certification.

Sommaire

- 3.1. Introduction
- 3.2. La conception d'une certification professionnelle pour les enseignants de l'éducation de base
- 3.3. Rôle et Critères de sélection des autorités de certification
- 3.4. Modalités d'évaluation des candidats à l'obtention du Certificat d'exercice de la profession enseignante à l'éducation de base
- 3.5. Rôle et Critères de sélection des autorités de certification
- 3.6. Conclusion
- 3.7 Pistes d'opérationnalisation

3.1 Introduction

L'essor démographique survenu en Afrique ces dernières décennies a pour incidence un accroissement important des besoins en éducation. Les États ont pallié à la pénurie d'enseignants en développant des formations d'élèves-maitres et en recrutant massivement des personnes sans qualification. Actuellement, force est de constater une qualité de l'enseignement faible combinée à des conditions de travail difficiles dans des classes pléthoriques et un environnement socio-économique pas toujours favorable.

Malgré les efforts consentis pour accroitre le nombre des enseignants qualifiés dans le cadre d'une formation initiale rénovée, il apparait nécessaire d'envisager un développement des processus de professionnalisation des enseignants allant au-delà de la catégorie des seuls élèves-maitres qui prendront leur fonction dans un futur même proche.

C'est dans ce contexte que s'est mis en place le projet¹¹de développer un « cadre de certification des enseignants» à l'initiative de l'UNESCO et en réponse directe à la *Feuille de route* de la conférence panafricaine de l'Union Africaine sur la formation des enseignants (AU/PACTED2012) qui appelait au développement de normes professionnelles pour les enseignants.

La phase pilote de définition de ces normes professionnelles a débuté en juillet 2013 et s'est concentrée sur neuf pays pilotes de la région de la CEDEAO où les défis enseignants et des apprentissages sont parmi les plus grands du continent. Le groupe cible retenu a été celui des enseignants de l'éducation de base. La présentation des norme professionnelles développées à travers ce programme pilote lors de l'atelier régional sur les normes professionnelles des enseignants de l'éducation de base (Atelier TALENT de novembre 2016 à Dakar) a confirmé l'intérêt de ce travail pour l'ensemble des pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre.

3.2 Conception d'une certification professionnelle pour les enseignants de l'éducation de base

Clarifications sémantiques et méthodologiques

Une **certification professionnelle** atteste d'une "qualification" c'est-à-dire de capacités à réaliser des activités professionnelles dans le cadre de plusieurs situations de travail, à des degrés de responsabilités définis dans un "référentiel" (adaptée du glossaire RNCP ¹² accédé en ligne le 17/04/2016 à http://www.cncp.gouv.fr/glossaire).

La conception du **référentiel de certification** du « Certificat d'exercice de la profession enseignante à *l'éducation de base* » s'est appuyée sur une démarche spécifique appliquée généralement à l'élaboration de formations et certifications professionnelles. Le processus de conception a suivi une démarche ascendante et itérative incluant l'analyse des pratiques enseignantes dans les pays-pilotes, la consultation des États de la région quant à leurs aspirations pour l'éducation de base et l'harmonisation et la reconnaissance des qualifications des enseignants.

Cette démarche est décrite plus en détail dans le document « Référentiel commun de certification pour les enseignants de l'éducation de base dans l'espace CEDEAO » (UNESCO Dakar, 2016). Les principales étapes à retenir ici sont au nombre de trois. La première a impliqué une analyse du travail des enseignants pour en dégager les activités clés *(le référentiel d'activités)* et les compétences nécessaires pour les exécuter

¹¹ Les partenaires clés de ce projet sont l'Équipe Internationale Spéciale sur les enseignants, l'OIF/AUF/IFADEM, la CONFEMEN, l'AFTRA, l'Internationale de l'Éducation et les unités/entités suivantes de l'UNESCO : Bureau de l'UNESCO à Abuja, l'Institut International de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique (IICBA)

¹² RNCP: Répertoire national des certifications professionnelles

(référentiel des compétences). Dans une seconde étape, ces compétences ont été décomposées en savoirs, savoir-faire et savoir-être (descripteurs de compétence). Le référentiel de certification présenté ci-après constitue la dernière étape pour définir la norme professionnelle. Il s'appuie sur les trois descripteurs de la compétence pour établir les critères et indicateurs de performance attendus lors de l'évaluation des candidats à la certification.

Norme professionnelle proposée pour les enseignants de l'éducation de base des pays de la CEEAC et de la CEDEAO

La majorité des pays d'Afrique subsaharienne a adopté un mode de reconnaissance des qualifications des enseignants sur la base d'une évaluation d'acquis d'apprentissages réalisés dans le cadre d'une formation initiale. En outre, les enseignants relèvent généralement des statuts établis par la fonction publique, et cela de façon exclusive dans les pays francophones. Ils sont ainsi classés en fonction d'une hiérarchie de niveaux correspondant à celle des cycles d'enseignement dans lesquels ils sont affectés.

Cette discrimination est basée sur un principe de supériorité donnée aux qualifications visant l'enseignement dans les niveaux les plus élevés du système éducatif et non sur les compétences qu'ils doivent mettre en œuvre. Or, l'enseignement à dispenser dans les cycles préscolaire ou primaire requiert des compétences de valeur équivalente à celles du secondaire dans la mesure où la réussite des apprenants dans le système éducatif repose essentiellement sur les bases acquises lors de la période de l'enfance.

C'est pourquoi en consultation avec les pays pilotes et les experts impliqués, la certification proposée est un certificat unique ciblant tous les enseignants de l'éducation de base en ligne avec la vision de l'ODD4. Le « Certificat d'exercice de la profession enseignante à l'éducation de base » se décline en deux options de spécialisation de valeurs équivalentes : Option Préscolaire et Primaire et option 1^{er} cycle du Secondaire ¹³. Ces deux options de spécialisation des enseignants permettent de prendre en compte les différentes compétences exigibles d'un enseignant à chacun des deux sous-cycles de l'éducation de base.

Dans les pays qui le souhaitent, la première option pourra encore se subdiviser pour distinguer le préscolaire du primaire et l'Alphabétisation. Cependant, on observe dans la plupart des pays des pratiques isolant l'alphabétisation comme une option particulière au sein de l'éducation de base, qui comporte des compétences très spécifiques. C'est ce constat qui a conduit certains pays à envisager une qualification/certification à part entière autonome pour le alphabétiseurs (comme par exemple au Sénégal).

Le « Certificat d'exercice de la profession enseignante à l'éducation de base » est conçu comme un certificat d'entrée dans la profession. En effet, si tous les pays de la région ont engagé des réformes visant à offrir à tous un cycle universel d'éducation de base de 9 à 12 ans¹⁴, les législations nationales ne sont pas toutes finalisées et les stratégies nationales n'avancent pas au même rythme. Travailler sur une norme commune d'entrée dans la profession est un objectif beaucoup plus réalisable car sur ce point les positions des différents pays sont plus claires. D'autres niveaux de certifications communes pourront être développés plus tard lorsque les réformes de l'éducation de base auront été rôdées dans l'ensemble des pays.

Enfin, suivant en cela une approche professionnelle du métier d'enseignant, le référentiel de certification présenté ci-après, permet l'évaluation des acquis de candidats issus aussi bien d'un parcours de formation initiale et continue que ceux formés sur le tas, comme il en existe beaucoup en Afrique de l'Ouest et du centre. La mise au point d'un dispositif d'évaluation par validation des acquis d'expérience est une

56

¹³ Il peut exister d'autres options en fonction du découpage de l'éducation de base en cycles d'apprentissage que les pays vont adopter ainsi que des fonctions qu'ils vont donner à chaque cycle. Le scénario considéré ici est celui découpant l'éducation de base en deux cycles : cycle 1 = préscolaire + primaire, cycle 2= 1^{er} cycle du secondaire. Le quatrième document de ce paquet de ressources présentera de façon exhaustive les différents scenarii de découpages possibles à l'éducation de base.

¹⁴ Cette tendance a été mondialement reconnue comme la voie à suivre et est clairement repris dans la cible 4.1 du Cadre d'action de l'Education 2030 (Objectif de Développement Durable n°4)

demande expresse formulée par le pays et les organisations d'enseignants consultés. Elle vise à inscrire dans le processus général de professionnalisation de l'enseignement, tous les enseignants non-formés mais qui ont acquis au cours de leurs années de service un certain nombre de compétences qu'il est juste d'évaluer avant d'identifier les compléments éventuels de formation en vue de recevoir le Certificat d'exercice de la profession enseignante à l'éducation de base.

	a. Grille d'évaluation en vue du certificat d'enseignement à l'éducation de base - Option Préscolaire et Primaire – Grille d'évaluation						
Blocs de situations professionnelles	Activités professionnelles	Bloc de compétences /Savoirs associés	Situations d'évaluation	Critères de performance	Indicateurs de performance/ Supports d'évaluation		
	Activité 1 : Appropriation des textes et instructions officiels liés au niveau du cours à tenir	B1/C1/A1: Identifier les textes réglementaires et les programmes liés au cours tenu en s'appuyant sur des sites numériques, des guides pédagogiques et autres sources	Examen de portfolio de ressources documentaires (supports pédagogiques, ressources numériques utilisées, bibliographies utilisées par l'enseignant)	Respect des textes officiels en vigueur en la matière.	 Répartition mensuelle du programme et progressions pédagogiques envisagées Livret programme disponible Répertoire des arrêtés et notes officielles (Facultatif) 		
Bloc 1 : Préparation du cours	Activité 2 : Planification des enseignements/apprentiss ages	B1/C1/A2: Développer des ressources et des matériels didactiques.	Examen de portfolio de ressources pédagogiques et/ou mise en situation réelle d'une planification mensuelle à partir de documents fournis (programme, guide, emploi du temps)	Pertinence et cohérence de la planification	- Planification mensuelle des cours - Les affichages règlementaires (emplois du temps annuel, trimestriel, mensuel, hebdomadaire et journalier, ou tableaux de bord) dans la classe avec les sources - Existence du cahier journal avec des visas - Programmes de sorties d'étude		

Activité 3 : Construction d'une séquence pédagogique en fonction d'objectifs à atteindre. (Préparation écrite qui fait référence à la construction d'une séquence pédagogique en fonction des objectifs à atteindre) BLCI/A3: Étre capable de pédagogique en construction d'une séquence pédagogique en fonction des objectifs à atteindre) BLCI/A3: Étre capable de pédagogique en construction d'une séquence pédagogique en fonction des objectifs à atteindre) BLCI/A3: Étre capable de portfolio de ressources pédagogique en d'apprentissage finovatrices mise en situation réel d'une fiche pédagogique à partir de documents fournis (programme, guide, emploi du temps) BLCI/A3: Étre capable de portfolio de ressources pédagogique à partir de documents fournis (programme, guide, emploi du temps) L'enseignant disponibles. 1 - l'enseignant des operationnels, choisi une stratégie diactique, du matériel et des ressources appropriés aux contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations L'enseignant dispose de contenus aumériques pour enrichir ses prégagogiques pédagogiques contenus aumériques pour enrichir ses prégagogiques portant des sequences returbles de préparationale (au besoin)		^			I 2d - 1
pédagogique en fonction d'objectifs à atteindre. (Préparation écrite qui fait référence à la construction d'une séquence pédagogique en fonction des objectifs à atteindre) séquence pédagogique en fonction des objectifs à atteindre) atteindre) pédagogique en fonction d'enseignement et d'apprentissage innovatrices statistion réel d'inserting en situation réel d'occuments fourmis (programme, guide, emploi du temps) de de préparation/cours dispensée disponibles. L'enseignant a formulé des objectifs opérationnels, choisi une stratégie didactique, du matériel et de ressources appropriées sont programmées dans le cabier journal, assorties des remarques pédagogique préparation/cours dispensée disponibles. L'enseignant a formulé des objectifs opérationnels, choisi une stratégie didactique, du matériel et des ressources appropriés aux contenus des course et au contexte des élèves concernés, et prévu des valuations. L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations - Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue mationale (au nationale (
d'objectifs à atteindre. (Préparation écrite qui fait référence à la construction d'une séquence pédagogique en fonction des objectifs à atteindre) atteindre) concevoir des stratégies d'enseignement et d'apprentissage innovatrices d'une fiche pédagogique et d'apprentissage innovatrices mise en sistuation réel d'élaboration d'une fiche pédagogique à partir de documents fournis (programme, guide, emploi du temps) concevoir des stratégies d'enseignement et d'apprentissage innovatrices d'une fiche pédagogique en pédagogique à partir de documents fournis (programme, guide, emploi du temps) caliers ou fiches de préparation/cours dispensés disponibles. L'enseignant a formulé des objectifs opérationnels, choisi une stratégie didactique, du matériel et des ressources appropriés aux contenus des cours et au contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations. L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations? Fiches pédagogiques prédagogiques prédagogiques portant des sequences rédigées en langue autont des sequences rédigées en langue autonut des sequences rédigées sur la rediction de la réd			•		
(Préparation écrite qui fait référence à la construction d'une séquence pédagogique en fonction des objectifs à atteindre) stratégies d'enseignement et d'apprentissage innovatrices d'alboration d'une fiche pédagogique à partir de documents fournis (programme, guide, emploi du temps) stratégies d'enseignement et d'apprentissage innovatrices d'alboration d'une fiche pédagogique sont programmées dans le cahier journal, assorties des remarques pédagogiques on formulé des objectifs opérationnels. L'enseignant a formulé des objectifs opérationnels, choisi une stratégie didactique, du matériel et des ressources appropriés aux contenus des cours et au contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations. L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations. L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations. L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations. Fiches pédagogiques appropriés sont programmées des remarques pédagogiques ont programmées des remarques pédagogiques ont formulé des objectifs opérationnels. L'enseignant a formulé des objectifs opérationnels et des ressources appropriés aux contenus des cours et au contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations. L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations. Fiches pédagogiques préparations.				pedagogiques	
fait référence à la construction d'une séquence pédagogique en fonction des objectifs à atteindre) d'enseignement et sequence pédagogique en fonction des objectifs à atteindre) mise en situation réel d'élaboration d'une fiche pédagogique à partir de documents fournis (programme, guide, emploi du temps) (programme, guide, emploi du temps) en l'enseignement et d'apprentissage innovatrices mise en situation réel d'élaboration d'une fiche pédagogique à partir de documents fournis (programme, guide, emploi du temps) en l'enseignement et d'apprentissage innovatrices mise en situation réel d'élaboration d'une fiche pédagogique à partir de documents fournis (programme, guide, emploi du temps) en l'enseignement et d'apprentissage innovatrices mise en situation réel d'élaboration d'une fiche pédagogique à partir de documents fournis (programmées dans le cahier journal, assorties des remarques pédagogiques es ont mises en œuvre les activités pédagogiques sont mises en œuvre les activités pédagogiques sont mises en œuvre dans le cahier journal, assorties des remarques pédagogiques sont mises en œuvre les activités pédagogiques sont en sur les activités pédagogiques sont mises en œuvre dans le cahier journal, assorties dars le cahier journal, assorties des remarques pédagogiques sont en sur les activités pédagogiques dans le cahier journal, assorties dars le cahier jour					
construction d'une séquence pédagogique en fonction des objectifs à atteindre) et d'apprentissage innovatrices mise en situation réel d'elaboration d'une fiche pédagogique à partir de documents fournis (programme, guide, emploi du temps) et de documents fournis (programme, guide, emploi du temps) et de documents fournis (programme, guide, emploi du temps) et de documents fournis (programme, guide, emploi du temps) et de préparation/cours dispensée des préparations et des cours et au contexte des cours et au contexte des celves concernés, et prévu des évaluations. et l'enseignant a formulé des objectifs opérationnels, choisi une stratégie didactique, du matériel et des ressources appropriés aux contenus des cours et au contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations. et l'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations et l'elaboration d'une fiche pédagogiques sont programmées dans le cabier journal, assorties des remarques des prévaluations des objectifs opération/cours dispose de cours en au contexte des cêleves concernés, et prévu des évaluations. et l'enseignant a formulé des objectifs opérationnels et des contenus numériques pour enrichir ses préparations et l'elaboration d'une fiche pédagogiques programmées dans le cabier journal, assorties des remarques des remarques des remarques des remarques des prédagogiques sont programmées dans le cabier journal, assorties des remarques des remar			et/ou		
séquence pédagogique en fonction des objectifs à atteindre) atteindre) d'apprentissage innovatrices situation réel d'elaboration d'une fiche pédagogique à partir de documents fournis (programme, guide, emploi du temps) du temps) appropriées sont mises en œuvre Les activités pédagogiques on programmés dans le cahier journal, assorties des remarques pédagogiques continues des conjectifs opération/cours dispensés disponibles. L'enseignant a formulé des objectifs opérationnels, choisi une stratégie didactique, du matériel et des ressources appropriées aux contenus des cours et au contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations. L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au		_			
fonction des objectifs à atteindre) attei					
atteindre) attein			situation réel		
pédagogique à partir de documents fournis (programme, guide, emploi du temps) du temps) - L'enseignant a formulé des ressources appropriés aux contenus des cours et au contexte des fèves cours et au contexte des prévaudations. - L'enseignant a formulé des objectifs opérationnels, choisi une stratégie didactique, du matériel et des ressources appropriés aux contenus des cours et au contexte des évaluations. - L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations - Fiches pédagogiques sont programmées dans le cahier journal, assorties des remarques pédagogiques préparations préparation des ses qualtations. - Fiches pédagogiques sont programmées dans le cahier journal, assorties des remarques pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au		innovatrices	d'élaboration		
partir de documents fournis (programme, guide, emploi du temps) (Cahiers ou fiches de préparation/cours dispensés disponibles. L'enseignant a formulé des objectifs opérationnels, choisi une stratégie didactique, du matériel et des ressources appropriés aux contenus des cours et au contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations. L'enseignant dispose de contenus numériques pour ant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations Fiches pédagogiques 1. L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations Fiches pédagogiques 2. L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au n	atteindre)		d'une fiche		
documents fournis (programme, guide, emploi du temps) (programination/cours dispensés disponibles. (programant a formulé des objectifs opérationnels, choisi une stratégie didactique, du matériel et des ressources appropriés aux contenus des cours et au contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations. (programme, guide, emploi des remarques pédagogiques portant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations (preparations) (preparations)			pédagogique à		
fournis (programme, guide, emploi du temps) Programme, guide, emploi du temps) Programme, guide, emploi du temps) Programicia des remarques des remarques des préparation/cours dispensés disponibles. L'enseignant a formulé des objectifs opérationnels, choisi une stratégie didactique, du matériel et des ressources appropriés aux contenus des cours et au contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations. L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations Piches pédagogiques pórtant des séquences rédigées en langue nationale (au			partir de		
(programme, guide, emploi du temps) (programme, guide, emploi du temps) (chiero qui fiches de préparation/cours dispensés disponibles. L'enseignant a formulé des objectifs opérationnels, choisi une stratégie didactique, du matériel et des ressources appropriés aux contenus des cours et au contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations. L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au			documents		
guide, emploi du temps) guide, emploi du temps) chies ou fiches de préparation/cours dispensés disponibles. L'enseignant a formulé des objectifs opérationnels, choisi une stratégie didactique, du matériel et des ressources appropriés aux contenus des cours et au contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations. L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations - L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations - Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au			fournis		
guide, emploi du temps) - Cahiers ou fiches de préparation/cours dispensés disponibles L'enseignant a formulé des objectifs opérationnels, choisi une stratégie didactique, du matériel et des ressources appropriés aux contenus des cours et au contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations - L'enseignant dispose de contenus - numériques pour enrichir ses préparations - Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au					
du temps) - Cahiers ou fiches de préparation/cours dispensés disponibles L'enseignant a formulé des objectifs opérationnels, choisi une stratégie didactique, du matériel et des ressources appropriés aux contenus des cours et au contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations préparations - Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au					
de préparation/cours dispensés disponibles. L'enseignant a formulé des objectifs opérationnels, choisi une stratégie didactique, du matériel et des ressources appropriés aux contenus des cours et au contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations. L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au					- Cahiers ou fiches
dispensés disponibles. L'enseignant a formulé des objectifs opérationnels, choisi une stratégie didactique, du matériel et des ressources appropriés aux contenus des cours et au contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations. L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au			,		de
dispensés disponibles. L'enseignant a formulé des objectifs opérationnels, choisi une stratégie didactique, du matériel et des ressources appropriés aux contenus des cours et au contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations. L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au					
- L'enseignant a formulé des objectifs opérationnels, choisi une stratégie didactique, du matériel et des ressources appropriés aux contenus des cours et au contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations - Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au					dispensés
formulé des objectifs opérationnels, choisi une stratégie didactique, du matériel et des ressources appropriés aux contenus des cours et au contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations. L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations Fiches Fiches Pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au					disponibles.
formulé des objectifs opérationnels, choisi une stratégie didactique, du matériel et des ressources appropriés aux contenus des cours et au contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations. L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations Fiches Fiches Pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au					- L'enseignant a
opérationnels, choisi une stratégie didactique, du matériel et des ressources appropriés aux contenus des cours et au contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations. L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au					
opérationnels, choisi une stratégie didactique, du matériel et des ressources appropriés aux contenus des cours et au contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations. L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au					objectifs
choisi une stratégie didactique, du matériel et des ressources appropriés aux contenus des cours et au contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations. L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au					
stratégie didactique, du matériel et des ressources appropriés aux contenus des cours et au contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations - Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au					
didactique, du matériel et des ressources appropriés aux contenus des cours et au contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations. L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations - Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au					
matériel et des ressources appropriés aux contenus des cours et au contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations. L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au					
ressources appropriés aux contenus des cours et au contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations. - L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations - Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au					
appropriés aux contenus des cours et au contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations. - L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations - Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au					
contenus des cours et au contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations. L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au					
cours et au contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations. L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au					
contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations. L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au					
élèves concernés, et prévu des évaluations. L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au					
et prévu des évaluations. L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au					
évaluations. L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au					
- L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations - Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au					
dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations - Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au					
contenus numériques pour enrichir ses préparations - Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au					
numériques pour enrichir ses préparations - Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au					
enrichir ses préparations - Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au					
préparations - Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au					
- Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au					
pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au					
portant des séquences rédigées en langue nationale (au					
séquences rédigées en langue nationale (au					
rédigées en langue nationale (au					
nationale (au					
besoin)					
	<u> </u>	l			pesoin)

	Activité 4 : Préparation matérielle et pédagogique de la classe	B1/C1/A4: Capacité à préparer la classe pour l'animation d'une séquence pédagogique	Mise en situation réelle	Efficacité de la préparation	 Les Ressources et matériels à exploiter sont disponibles et bien conservés Matériel disponible et convenablement installé L'enseignant articule les positions assises des élèves avec les objectifs des leçons et les facteurs environnementaux
Bloc 2 : Déroulement des cours	Activité 1 : Prise en main de la classe et mise en route de la situation d'enseignement/apprentis sage	B2/C1/A1: Démontrer une bonne maîtrise des situations d'apprentissage et de la relation pédagogique B2/C2/A1: habileté à communiquer efficacement dans la langue officielle/national e et une des langues locales.	Observation de classe	Respect des caractéristique s psychologique s des enfants. Pertinence des innovations pédagogiques (s'il y a lieu)	- Des techniques de motivation variées et appropriées sont appliquées - Le contrôle des connaissances est réalisé - Les résultats du contrôle sont exploités à des fins pédagogiques pour la nouvelle leçon - La situation de départ est créée - Les perceptions et représentations des élèves sont gérées convenablement - L'enseignant ajuste ses consignes par rapport au degré (faible/fort) des perceptions des apprenants Degré de participation des apprenants à la découverte des notions à assimiler - Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au besoin)

	Activité 2 : Mise en œuvre des situations d'enseignement/apprentis sage.	B2/C1/A2: Construire ses réponses pédagogiques propres B2/C2/A2: Appliquer des connaissances disciplinaires et pédagogiques des contenus des savoirs à enseigner, des connaissances pédagogiques générales	Examen de portfolio de ressources pédagogiques (Fiches pédagogiques -Emploi du temps -Comptes rendus des travaux -Résumés des leçons -Productions d'élèves Et Observation de classe	Efficacité de la communicatio n pédagogique Flexibilité, adaptabilité et habileté à anticiper et répondre à de nouvelles situations	- Les contenus éducatifs proposés sont disponibles - Le matériel et les supports didactiques sont disponibles et utilisés à bon escient Le registre de langue approprié est utilisé
	Activité 3 : Retour sur les activités d'enseignement /apprentissage	B2/C1/A3: Habileté à identifier et adresser les besoins des étudiants avec des besoin spéciaux/ précoces et autres	Observation de classe		Des exercices de remédiation sont envisagés
b. Grille d'évalu Secondaire – Gr	ation en vue du certifica ille d'évaluation	at d'enseignemen	t à l'éducation	de base – Opti	on Premier cycle du
Blocs de situations professionnelles	Activités professionnelles	Bloc de compétences Savoirs associés	Situations d'évaluation	Critères de performance	Indicateurs de performance/ Supports d'évaluation

Bloc 1 Préparation du cours	Activités 1 : Appropriation des textes et instructions officiels liés à la (aux) discipline(s) à enseigner et aux niveaux concernés	B1/C1/AI : Faire de la recherche documentaire pour identifier les programmes et horaires officiels concernant la(les) discipline(s) et les niveaux à assurer et les savoirs que cela requiert	Examen de portfolio de ressources documentaires (Journal de recherche disponible avec des informations précises et pertinentes, Programmes des travaux extra muraux ou sorties d'étude disponibles)	Pertinence des ressources documentaires	Les textes officiels et les programmes sont disponibles pour chaque discipline et à chaque niveau L'enseignant dispose de preuves d'innovation L'enseignant dispose de la documentation à partir de l'outil informatique
	Activités 2 : Planification des enseignements /apprentissages	B1/C1/A2: Être capable de choisir, utiliser et concevoir des stratégies d'enseignement et d'apprentissage innovatrices	Examen de portfolio de ressources pédagogiques (Fiches pédagogiques -Emploi du temps -Comptes rendus des travaux -Résumés des leçons Et Observation de classe	Pertinence et cohérence de la planification	Répartition mensuelle des cours Un plan détaillé de travail avec la séquence logique des cours Existence des emplois du temps mensuels, hebdomadaires et journaliers Existence du cahier journal avec des visas

Activités 3 : Construction d'une séquence pédagogique en fonction d'objectifs à atteindre. (Préparation écrite qui fait référence à la construction d'une séquence pédagogique en fonction des objectifs à atteindre)	B1/C1/A3: Capacité à utiliser des technologies innovatrices et appropriées	Examen de portfolio de ressources pédagogiques et/ou mise en situation réel d'élaboration d'une fiche pédagogique à partir de documents fournis (programme, guide, emploi du temps)	Qualité des fiches pédagogiques	Précision des méthodes pédagogiques utilisées sur la fiche pédagogique Démarches pédagogiques appropriées mises en œuvre Activités pédagogiques programmées dans le cahier journal L'enseignant a formulé des objectifs opérationnels, choisi une stratégie didactique, du matériel et des ressources appropriés aux contenus des cours et au contexte des élèves concernés, et prévu des évaluations. L'enseignant dispose de contenus numériques pour enrichir ses préparations Fiches pédagogiques portant des séquences rédigées en langue nationale (au besoin)
Activité 4 : Préparation matérielle et pédagogique de la classe	B1/C1/A4: Développer des ressources et des matériels didactiques	Mise en situation réelle	Efficacité de la préparation	Les ressources et matériel sont disponibles bien conservés Matériel disponible et convenablement installé L'enseignant articule les positions assises des élèves avec les objectifs des cours et les facteurs environnementaux

Bloc 2 : Déroulement des cours	Activité 1 : Prise en main de la classe et mise en route de la situation d'enseignement /apprentissage	B2/C1/A1: Démontrer une bonne maîtrise des situations d'apprentissage et de la relation pédagogique B2/C2/A1: Habileté à communiquer efficacement dans la langue officielle/national e et une des langues locales.	Observation de classe	Respect des caractéristique s psychologique s des enfants. Pertinence des innovations pédagogiques (s'il y a lieu)	- Des techniques de motivation variées et appropriées sont appliquées - Le contrôle des connaissances est réalisé - Les résultats du contrôle sont exploités à des fins pédagogiques pour la nouvelle leçon - La situation de départ est créée - Les perceptions et représentations des élèves sont convenablement gérées en lien avec les exigences didactiques de la discipline - L'enseignant ajuste ses consignes par rapport au degré (faible/fort) des perceptions des apprenants.
--------------------------------------	--	---	-----------------------	---	--

Activité 2 : Mise en œuvre des situations d'enseignement/apprentissage.	B2/C1/A2: Créer et gérer des situations d'enseignement-apprentissage novatrices à partir de ses expériences de praticien réflexif confirmé capable de décrire ses propres pratiques, ses conduites et ses vécus dans un langage quotidien B2/C2/A2: Maîtriser les savoirs liés à la discipline et les savoir pédagogiques afférents) / compréhension de la discipline	Examen de portfolio de ressources pédagogiques (Fiches pédagogiques -Emploi du temps -Comptes rendus des travaux -Résumés des leçons -Productions d'élèves -Comptes rendus des échanges avec la communauté (facultatif), etc. Et	Efficacité de la communicatio n pédagogique		Les contenus éducatifs proposés sont disponibles Le matériel et les supports didactiques sont disponibles et utilisés à bon escient. Matériel et supports didactiques adaptés aux contenus enseignés Les productions d'élèves témoignent de l'efficacité de la relation pédagogique Le registre de langue approprié est utilisé Le sens des mots ou groupes de mots appropriés par rapport au niveau de la classe est expliqué, de même que les difficultés grammaticales et lexicales relevées, selon la discipline enseignée L'enseignant dispose de: Fiches pédagogique s Emploi du temps Comptes rendus des travaux Des productions d'élèves existent
Activité 3 : Retour sur les activités d'enseignement/apprentissage	B2/C1/A3: Habileté à identifier et adresser les besoins des étudiants avec des besoin spéciaux/ précoces et autres	Observation de classe		-	Des situations amenant les élèves à appliquer, transférer des acquis sont disponibles Des exercices d'intégration des savoirs ou des acquis sont disponibles

Blocs de situations professionnelles	Activités professionnelles	Bloc de compétences /Savoirs associés	Situations d'évaluation	Critères de performance	Indicateurs de performance/ Supports d'évaluation
	Activité 1 : Conception et réalisation d'une épreuve d'évaluation correspondant à la fonction diagnostique		Examen de portfolio de ressources pédagogiques		Les tests d'évaluation diagnostique élaborés et administrés conformément aux instructions officielles et aux objectifs d'apprentissage sont disponibles
Bloc 3 : Évaluation des apprentissages	Activité 2 : Organisation et réalisation d'une évaluation formative	B3/C1/A1/A2/A3 : Démonter la maîtrise des connaissances et pratiques de	Entretien avec un jury sur les connaissances et pratiques d'évaluation des apprentissages Ou Mise en situation réelle d'une session d'évaluation des apprentissages (diagnostique, formative ou sommative)	Respect des principes et procédures des différents types	 Tests et résultats d'élèves disponibles, des écarts de rendement relevés Les techniques, méthodes, outils utilisés et les exercices de remédiation menés sont disponibles Résultats des exercices de renforcement également disponibles
réal d'és	Activité 3 : Conception et réalisation d'une épreuve d'évaluation sommative/certificative	l'évaluation des apprentissages		d'évaluation	Les épreuves d'évaluation sommative sont élaborées et disponibles Les niveaux taxonomiques d'évaluation sont pris en compte

Bloc 4 : Activités sociales et éducatives	Activité 1 : Développement global de l'apprenant	B4/C1/A2:	Examen du portfolio de la vie scolaire et extra-scolaire Visite d'établisseme nt	Qualité des rapports interpersonnel s, respect des valeurs du milieu et adaptation aux réalités socio-économiques et géophysiques	- Informations sur le niveau de participation des élèves aux activités sportives, culturelles, artistiques et de production Archives de projets école-communautaires - Existence du jardin scolaire - Les techniques et outils appropriés sont utilisés - Planification des travaux jusqu'aux récoltes - Présentation des résultats des cultures et usage des récoltes - Le répertoire des catastrophes et des menaces possibles ou réelles est disponible - Les mesures prises ou à prendre en cas de menaces et de catastrophes sont recensées et connue de tous - Connaissance de la composition de la Pharmacie et explication de l'usage des produits - Comptes rendus des échanges avec la communauté (facultatif)
	charge de son développement professionnel	Coopérer avec le personnel de l'école, les parents et les différents intervenants sociaux en vue de répondre aux besoins de l'école	le jury pour recueillir des preuves d'observance des règles d'éthique professionnell e sont disponibles	dans la communauté éducative et respect des valeurs du milieu et adaptation aux réalités socio- économiques et géophysiques	de travail collaboratif et de séances de critique par les pairs disponibles - Les fonctionnalités de base pour la navigation Internet sont repérées et utilisées

	B4/C2/A2: Connaitre et observer les règles d'éthique professionnelle dans sa pratique d'enseignant	 Tests et résultats générés par l'outil informatique disponibles Capacité à utiliser des technologies innovatrices et appropriées
	B4/C3/A2: Collaborer avec les autres enseignants à des activités pédagogiques pour mieux répondre aux attentes dictées par le programme d'études	
	B4/C4/A2 : Élaborer /Participer à des projets de perfectionnement professionnel	

Tableau 3 : Référentiel de certification

Le référentiel de certification des enseignants de l'éducation de base est constitué des trois grilles d'évaluation du tableau 3.

3.3 Modalités d'évaluation des candidats à l'obtention du Certificat d'exercice de la profession enseignante à l'éducation de base

L'entrée par les domaines d'intervention

En partant des quatre champs d'intervention ou blocs de situations professionnelles, l'évaluation permet de «visualiser» l'enseignant dans des activités professionnelles intégratrices de plusieurs compétences.

Notons que la notion de la « compétence à évaluer » fait appel à des savoirs intégrés, eux-mêmes résultant des acquis d'apprentissage par l'éducation et la formation et/ou par l'expérience. Les deux types d'acquis ne sont pas séparés.

Situations d'évaluation et modalités d'évaluation

Le principe de preuves de compétence à exhiber et de résultats d'épreuves à subir constitue des supports d'observation ou indicateurs de maitrise des compétences. Le candidat peut être soumis à produire des preuves de sa compétence selon les modalités ci-après :

- une étude de cas dans le cadre d'une épreuve écrite ou orale ;
- une étude de production à placer dans un portfolio (dossier). Trois types de portfolios ont été répertoriés (portfolios de ressources documentaires, pédagogiques et vie scolaire-extrascolaire) ;
- une mise en situation d'observation du candidat à l'œuvre lors d'une prestation.

Les épreuves de mise en situation réelle reposent sur des « pratiques professionnelles ». Tandis que les tests, études de cas et entretiens avec un jury qui portent sur la psychopédagogie, les connaissances académiques et didactiques ou les connaissances déontologiques relèvent de « connaissances pratiques ».

Critères de performance

Le critère est considéré comme une qualité que doit respecter le produit d'une tâche complexe. Il est pris dans le sens d'un critère de correction d'une production. Cela signifie que lors de l'évaluation, y compris par la VAE, un critère sera une qualité que l'on attend de la production et / ou du comportement d'un enseignant (ex : une production pertinente, une production cohérente, une production originale).

Indicateurs de performance et Supports d'évaluation

L'indicateur est un indice observable et mesurable sur lequel l'évaluateur s'appuie pour déterminer le niveau de satisfaction du critère. Il est de l'ordre du quantitatif (ex: le nombre de/la quantité de/la proportion de) ou du qualitatif (ex: degré de satisfaction; présence ou l'absence de).

Barème de notation

Le barème de notation relève d'une appréciation qui ne peut être établie qu'après une négociation avec les professionnels enseignants. En effet, plusieurs options peuvent être envisagées :

- Chacun des blocs (domaines d'activités) et chacune des unités (activités clés) qui le constitue ont la même valeur ;
- Les blocs ont des valeurs différentes avec des unités le composant ;
- Chaque bloc et chaque unité à l'intérieur d'un bloc ont des valeurs différentes.

Le référentiel produit actuellement se présente avec la première option par souci de simplification et à titre indicatif. Ce principe de notation implique ici aussi un choix politique qui ne peut être pris à ce stade des travaux, sans concertation nationale et/ou régionale.

3.4. Rôle et critères de sélection des autorités de certification

La fonction enseignante relève d'une règlementation spécifique définie au niveau des États. Elle fixe les conditions de recrutement et de gestion des carrières. Le non-respect de ces règles exclut toute possibilité d'accès à l'emploi. L'introduction d'une norme professionnelle et la création d'une certification nouvelle impliquent une modification de la règlementation pour que leurs bénéficiaires puissent être reconnus comme qualifiés pour exercer la fonction d'enseignant. Dans ce contexte, l'identification d'une autorité compétente pour la délivrer constitue un enjeu important. La présente section vise à mettre en évidence les principales pratiques de reconnaissance de la qualification des enseignants de l'éducation de base puis à situer les

principes permettant la reconnaissance de la certification conçue dans le cadre de ce projet. Seront abordés successivement les thématiques suivantes :

- Les autorités « compétentes » pour reconnaître la qualification des enseignants de l'éducation de base
- Les autorités « compétentes » pour délivrer une certification pour ces enseignants
- La place de la certification issue de ce projet dans un contexte régional

Autorité « compétente » pour reconnaitre la certification des compétences des enseignants de l'éducation de base

Pratiques liées à la reconnaissance des qualifications d'enseignants de l'éducation de base

L'enseignement du cycle primaire comme l'éducation de base est un droit pour tous, d'ailleurs rappelé dans l'article 13 du Pacte International relatifs aux droits économiques, sociaux et culturels ¹⁵, constitue le deuxième objectif de développement du Millénaire pour tous les États (UNESCO) ¹⁶. Ce principe ratifié actuellement par plus d'une centaine d'États, dont les pays concernés par le projet, reste encore non appliqué pour différentes raisons telles que la pénurie d'enseignants qualifiés compte-tenu de la démographie du continent africain. De plus, les États se situent non seulement dans l'obligation de l'organisation de cet enseignement mais d'en assurer la gratuité pour tous. C'est donc aux États que revient la charge technique et financière de sa mise en place dans les établissements scolaires tant au niveau du recrutement qu'à celui de la rémunération des enseignants de ce cycle.

Cette situation a pour incidence le positionnement des enseignants de l'éducation de base sous un statut règlementé au niveau des conditions de recrutement comme de leur rémunération, leur qualification et la gestion de leur carrière. Dans ce contexte, les États, à travers leur ministère en charge de l'éducation, règlementent l'accès aux emplois qu'ils ont ouverts en utilisant des repères de qualification généralement définis par la certification des candidats aux postes de travail.

En tant qu'employeur exclusif ici, l'État, à travers le ministère en charge de l'éducation de base est l'autorité compétente pour définir les références de qualification qu'il estime nécessaire pour occuper les emplois qu'il a ouverts. Par extension, c'est au ministère que revient l'autorité de désigner les acteurs impliqués dans l'élaboration de ces références et dans les processus d'évaluation des acquis individuels démontrant leur conformité à ces références. Un regard rapide sur ces acteurs montre de grandes proximités dans le choix d'autorités compétentes pour former les futurs enseignants et/ou certifier leurs compétences. Dans la plupart des pays, les indicateurs de qualification retenus renvoient à des diplômes universitaires ou à des certificats délivrés par des établissements « accrédités » ou « habilités » par le ministère et sanctionnant un parcours de formation spécialisé. L'accès à ces parcours est généralement lui-même règlementé par la possession d'un diplôme général relevant au moins de niveau nécessaire pour entrer dans un cycle d'enseignement supérieur.

-

¹⁵ Adopté et ouvert à la signature, à la ratification et à l'adhésion par l'Assemblée générale dans sa résolution 2200 A (XXI) du 16 décembre 1966. Entrée en vigueur : le 3 janvier 1976, conformément aux dispositions de l'article 27. -http://www.adequations.org/spip.php?article1189

 $^{^{16}\} http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001331/133113f.pdf$

Encadré 13: Pratiques dans quelques systèmes d'éducation.

Au Ouébec:

Les directives du ministère en charge de l'éducation précisent que pour exercer, les <u>enseignants des cycles</u> préscolaire et <u>primaire</u> doivent être titulaires d'un baccalauréat¹⁷ et avoir suivi un enseignement spécialisé d'une durée de quatre ans.

En France:

Les enseignants du cycle primaire appelés « professeurs des écoles » depuis 1990, dans les <u>écoles primaires</u> publiques et privées sous contrat avec l'État (classes préélémentaires des écoles maternelles et élémentaires), sont recrutés à l'issue d'un master (bac+5), suite à l'inscription aux concours organisés par le ministère de l'Éducation nationale dès la 1^{re} année de master (M1). Toutefois, le recrutement est définitif à condition de valider l'année de M2. La création du corps des professeurs des écoles ne donne pas le titre honorifique de « *professeur*".

Au Nigéria :

La règlementation concernant les enseignants est assurée par une commission national « the Teaching Council » en lien avec le Ministère en charge de l'éducation. Ses principes se formalisent par le « Code of Professional Conduct for Teachers" publié le 20 Juin 2012. Ce code décline les compétences, connaissances, aptitudes et attitudes attendues d'un enseignant, y compris dans ses aspects moraux. Les enseignants sont inscrits dans un Registre géré par le « Teaching Council » sur des listes les classant par catégorie d'enseignement. Le rapport établi pour le Nigéria et la Gambie pour l'atelier de Novembre 2014 précise qu'il existe pour le Nigéria quatre types de certifications spécifiques au domaine de l'éducation, dont trois concernant des diplômes universitaires :

- Category A (Doctoral Teachers): titulaires d'un PhD en éducation ou PhD dans d'autres domaine plus une certification en enseignement ex : Post Graduate Diploma in Education (PGDE); Professional Diploma in Education (PDE); Nigeria Certificate in Education (NCE).
- Category B (Master Teachers): titulaires d'un master en éducation ou dans une autre spécialité plus une certification d'enseignement ex : PGDE, PDE, NCE.
- Category C (Graduate Teachers): titulaires d'une licence en éducation ou dans un autre spécialité plus une certification d'enseignement ex. *PGDE*, *PDE*, *NCE*.
- Category D (*Nigeria Certificate in Education* NCE Teachers): Titulaire du Certificat nigérian d'éducation, la certification minimale pour enseigner

En Côte d'Ivoire :

Les enseignants de l'éducation de base sont recrutés après une formation de deux ans dont un an de formation pratique. La formation est réalisée dans des Centres d'animation et de formation pédagogiques (CAFOP). Selon la Direction des Examens et Concours (DECO) du ministère en charge de l'éducation, l'entrée dans ces centres suppose le passage par un concours ouvert aux titulaires du Baccalauréat.

Ces exemples de pratique mettent en évidence la nécessité de considérer dans un premier temps l'autorité compétente pour définir les conditions de recrutement des enseignants et les principes de reconnaissance de leur qualification. L'autorité compétente pour certifier leurs compétences devra s'inscrire dans les registres notifiés par la règlementation en vigueur. De ces exemples se dégagent deux types d'acteurs apparaissant

¹⁷ Le Baccalauréat est le premier diplôme universitaire délivré au Québec. Il correspond à peu près à la Licence dans les pays francophones de la CEDEAO et de la CEEAC

comme légitimes, quels que soient les contextes sociétaux et les pratiques culturelles : les ministères de l'éducation en tant qu'employeurs des enseignants d'une part, une «agence» ou un «Conseil» avec un statut indépendant, d'autre part.

Dans tous les cas de figure, les principes de la reconnaissance de la qualification des enseignants de l'éducation de base, exerçant dans les établissements publics ou privés subventionnés par les États, font l'objet d'un texte officiel précisant les types de certifications retenus et les organismes agréés pour les délivrer.

Par ailleurs, il faut relever ici que dans tous les cas, les certifications reconnues comme indicateurs de qualification renvoient à des sanctions de formation dont la durée et le contenu sont clairement identifiés. On notera en particulier la place importante qu'occupent les universités dans cet ensemble aux côtés d'établissements spécialisés et agréés pour les programmes de formation qu'ils assurent.

Reconnaissance d'une certification nouvelle

Dans le cadre de ce projet, la certification en cours de construction n'entre pas dans cette logique, soit parce qu'elle n'existe pas encore et ne peut donc être reconnue officiellement, soit parce qu'elle peut ne pas sanctionner un parcours de formation défini sur une durée. En effet, le choix des membres du groupe de travail pilote s'est orienté sur un système de certification permettant une évaluation des acquis pour des personnes ayant suivi une formation initiale mais aussi sur la base d'une validation des acquis d'expérience ou de formation continue dont les programmes varieront en durée en fonction des besoins. Ce principe a en effet pour avantage de développer des processus de professionnalisation prenant en compte non seulement des élèves-enseignants mais aussi des enseignants en cours d'emploi, des contractuels ou non pour les amener progressivement vers le niveau de qualification attendu.

Dans ce contexte, la régulation de l'accès à la qualification et donc à l'emploi s'appuie sur la certification et non sur le passage exclusif par une formation initiale. Tous les rapports de l'UNESCO, notamment ceux portant sur la problématique de pénurie d'enseignants, leur qualité professionnelle et le phénomène d'attrition¹⁸, font état de l'impérieuse nécessité de qualifier non seulement de nouveaux professionnels mais aussi ceux déjà en place. Or l'offre actuelle de parcours de formation initiale de plusieurs années n'est visiblement pas suffisante pour résoudre ces problèmes.

Dans la mesure où cette certification nouvelle doit faire l'objet d'une reconnaissance officielle afin de permettre l'accès aux emplois d'enseignants, il conviendra de considérer également les textes et supports officiels nécessaires pour intégrer cette nouvelle certification dans la règlementation actuelle avec l'autorité nationale juridiquement et socialement compétente. Les informations à diffuser sur la nouvelle certification devraient préciser le libellé de la certification, les acteurs désignés pour la délivrance ainsi que les conditions des droits qu'elle confère.

Sans doute conviendra-t-il d'envisager un texte règlementaire spécifique pour qu'une possibilité d'évaluation par validation d'acquis d'expérience puisse être autorisée comme un système légal donnant accès à une certification ayant la même valeur et donnant les mêmes droits qu'une certification obtenue après une formation initiale. Tous les pays ne disposent pas en effet d'un tel texte règlementaire qui nécessite généralement la publication d'une loi lorsque cette procédure doit s'appliquer à toutes les certifications délivrées sur un territoire donné.

L'introduction d'une certification nouvelle devrait certainement conduire à la clarification des règles de recrutement et de positionnement des enseignants dont les statuts semblent difficiles à cerner autant dans le cas des enseignants titulaires (adjoints ou non) que des contractuels.

¹⁸ Note de recherche de l'ODSEF - Attrition et besoins en enseignants au primaire en Afrique subsaharienne- Simon NORMANDEAU - 2013

Pratiques de certification et leurs acteurs actuels

La définition du processus de certification proposé par le dictionnaire juridique ¹⁹ précise les principes suivants « la certification est une activité par laquelle un organisme reconnu, indépendant des parties en cause, donne une assurance écrite qu'une organisation, un processus, un service, un produit ou des compétences professionnelles sont conformes à des exigences spécifiées dans un référentiel. Elle s'applique à toutes espèces d'activités humaines, industrielles, agricoles, organiques, médicales ou de qualification ».

Trois « mots clés » structurent cette définition : « organisme reconnu », « référentiel » et «organisme indépendant des parties prenantes » afin de situer l'autorité certificatrice des compétences d'enseignants de l'éducation de base. Trois paramètres doivent être utilisés pour identifier ces autorités dans le contexte spécifique lié à la reconnaissance de la qualification de ces enseignants :

- i) la légitimité sociale et juridique des structures délivrant les certifications
- ii) la cohérence des référentiels avec les objectifs et les compétences attendues
- iii) l'application des principes d'assurance qualité garantissant la crédibilité du processus et la fiabilité de ses résultats.

Légitimité d'une autorité certificative

La légitimité d'une autorité certificatrice repose sur la reconnaissance de sa crédibilité pour les usagers de la certification. Celle-ci s'appuie sur son appartenance et sa représentativité dans leur contexte. Dans le cadre des certifications des enseignants de l'éducation de base, deux types d'institutions semblent légitimes pour attester de leur qualification si l'on s'appuie sur les exemples ci-dessus :

- les universités dont la légitimité juridique et sociale est acquise du fait de leur soumission au processus d'habilitation (accréditation) spécifique aux établissements de l'enseignement supérieur pour délivrer des diplômes et des grades ;
- les établissements de formation créés spécifiquement par l'employeur (ministère en charge de l'éducation) ou une agence chargée de leur accréditation (organisme ayant reçu un agrément pour assurer une formation sur la base d'un programme préalablement validé). Un grand nombre de ces établissements entre dans le registre d'écoles ou institutions telles que les écoles normales ou Instituts de formation des maitres par exemple.

Légitimité juridique et sociale

Quant à la légitimité juridique et sociale des universités, elle est acquise d'emblée de par leur mission et leur statut de formateur et certificateur. Par contre, celle des autres organismes repose essentiellement sur leur fonction de formateur pour un programme préalablement défini et leur statut de certificateur est directement dépendant de la sanction de l'accomplissement de ce programme.

Dans le cadre de la certification, la légitimité de l'autorité « compétente pour délivrer la certification » reposera essentiellement sur sa mission et son statut d'évaluateur des compétences d'enseignants n'ayant pas nécessairement suivi un programme de formation défini. Cet aspect modifie les pratiques habituelles en ouvrant des perspectives de légitimation au-delà des seules structures de formation tout en maintenant l'existant.

¹⁹ Dictionnaire juridique org – cette définition s'appuie sur celle produite par l'AFNOR, elle-même issue des définitions ISO.

Cohérence des référentiels

S'agissant de la cohérence des référentiels avec les objectifs et les compétences attendues des employeurs, elle revêt une importance particulière puisqu'elle constitue la clé d'entrée du processus de normalisation de la qualification professionnelle des enseignants. En effet, en créant un processus de normalisation de la qualification des enseignants, c'est le référentiel de certification qui fonde la valeur de la certification et non le référentiel de formation. Les réflexions du groupe de travail des pays pilotes ont clairement mis en évidence cet aspect. L'évaluation permettant l'octroi de la certification concerne les compétences des enseignants et non l'évaluation des éléments transmis en formation. C'est la raison pour laquelle la démarche initiée avec les pays pilotes de la CEDEAO s'est orientée sur la formalisation d'un référentiel d'activités et de compétences qui sert de base pour l'élaboration d'un référentiel de certification et non de formation. Cette approche favorise ainsi la cohérence entre les objets de l'évaluation et les attentes et besoins sur le terrain.

La crédibilité de ce référentiel repose ici sur celle des auteurs du référentiel. Celle-ci repose sur la qualité de leur représentant car ils ont reçu un mandat officiel pour ce faire mais aussi sur leur technicité en tant que gestionnaires et formateurs des enseignants au niveau national.

Le contenu des référentiels réalisés a fait l'objet de groupes de travail dans chacun des pays pilotes impliquant les différentes parties prenantes dans le processus de qualification des enseignants. Les résultats des travaux ont été systématiquement validés par les instances supérieures responsables de l'enseignement de l'éducation de base au niveau national.

L'application des principes d'assurance qualité garantissant la crédibilité du processus et la fiabilité de ses résultats renvoie à la mise en œuvre du processus de certification par les autorités compétentes pour la délivrer. Plusieurs aspects sont à prendre en compte pour que la qualité de ce processus soit assurée, parmi lesquels :

- L'existence d'un dispositif d'évaluation par tierce partie. Cet aspect implique un dispositif d'évaluation où l'évaluateur et l'évalué sont parfaitement indépendants. Il n'est cependant pas rare que seul le jury d'octroi du diplôme ou de la certification applique ce principe.
- La disponibilité d'un réseau d'évaluateurs suffisant pour assurer les évaluations des compétences selon les modalités définies dans le référentiel de certification. Ces modalités impliquent des observations des enseignants lors de mises en situation réelles ou reconstituées. Ceci suppose une organisation des évaluations in situ avec des évaluateurs professionnels pouvant apprécier les actions des enseignants dans la combinatoire des savoirs, savoir-faire et savoir-être et non plus par rapport à un champ disciplinaire. Cet aspect renvoie généralement aux compétences d'inspection et de conseil pédagogique qu'il conviendra de développer et diffuser par des formations spécifiques d'évaluateurs.
- Une garantie de conformité au référentiel de certification quel que soit l'évaluateur et le lieu de l'évaluation. Cet aspect impose une coordination et une harmonisation des pratiques des évaluateurs sur la base de supports formalisés décrivant des indicateurs et des méthodes pédagogiques devant être utilisés comme repères communs. Les critères d'évaluation prévus dans les matrices font référence à des outils comme des fiches de préparation de cours, des organisations et planifications de cours, de cahiers de roulement établis par les élèves, etc. Ces types d'outils modélisent les pratiques et doivent être accessibles tant par les enseignants que les évaluateurs et les formateurs de façon à obtenir une approche commune et concrète sur un même territoire.

Incidences de l'introduction d'une nouvelle certification

Dans la mesure où le processus de certification est déconnecté de celui de la formation, de nombreux parcours peuvent être envisagés sur des objectifs similaires en termes de résultats. Ces parcours peuvent d'ailleurs s'articuler avec des curricula existant déjà dans leur totalité ou partiellement. De même, dans la mesure où l'accès à la certification constitue l'objectif final, de nouveaux parcours peuvent aussi se développer selon les besoins des enseignants et en fonction de leur niveau de connaissance théorique ou pratique. Ceci peut modifier les pratiques des organismes habituellement en charge de la formation des enseignants car cela implique la construction de parcours modulaires adaptés et la mise en place d'un dispositif de positionnement des enseignants concernés. Cet aspect relève directement de la formation continue en apportant un objectif global tourné vers un résultat commun à celui de la formation initiale. Par ailleurs la construction du référentiel de certification en unités de compétences facilite la validation des acquis d'expérience s'appuyant sur des observations en situation de travail.

L'investissement à consentir sur le processus de certification peut paraître important dans des contextes où seule la formation initiale constitue le vecteur de la professionnalisation. Toutefois, s'il est réalisé de façon mutualisée, il contribuera à une harmonisation et une amélioration sensible de la qualité des compétences d'un plus grand nombre de personnes.

Le choix des autorités compétentes pour délivrer la certification d'enseignant, sur la base des référentiels conçus, peut être élargi à d'autres organismes que ceux habituellement requis s'ils peuvent s'inscrire dans les paramètres évoqués ci-dessus. Toutefois, cette opportunité sera conditionnée par un agrément ou une accréditation qui, à ce jour, règlemente la reconnaissance des certifications permettant d'exercer la fonction d'enseignant, sauf dérogation.

L'introduction d'une certification nouvelle devrait avoir une incidence sur l'offre telle qu'elle existe actuellement. Le choix d'une autorité certificatrice supposera de répondre à un questionnement portant sur son positionnement. Viendra-t-elle s'ajouter aux certifications existantes délivrées par des institutions déjà impliquées dans la formation d'enseignants? Ou bien viendra-t-elle en substitution? Constituera-t-elle une certification ayant valeur d'un diplôme à part entière qui pourra être positionnée aux côtés d'autres diplômes, universitaires entre autres?

En effet la finalisation du parcours de formation réalisé dans les écoles normales ou centres divers de formation constitue l'indicateur d'entrée dans la fonction publique en tant que stagiaire puis titulaire sans qu'il soit nécessaire de l'attester par une certification. Ce fait est lié à l'exclusivité de la voie du concours puis du passage dans des centres spécialisés créées par l'État sans concurrence possible. Une nouvelle certification issue d'autres parcours rompt avec cette pratique. Cependant, dans la mesure où elle est positionnée comme le cadre national pour la profession, il est possible d'envisager non seulement son positionnement dans un système de valeur au niveau professionnel mais aussi au niveau élargi des cadres de certifications dans lesquels se classe l'ensemble des certifications visant d'autres métiers qu'il soit national ou régional. On notera ici qu'au Nigéria, l'usage des certifications universitaires permet de fait un positionnement dans le cadre national élargi de l'enseignement supérieur dans lequel peut se classer l'ensemble des diplômes (Bachelor, Master comme Doctorat).

Place de la certification proposée dans un contexte régional

Reconnaissance des certifications hors des territoires nationaux

Tout processus de reconnaissance de normes professionnelles comme de certifications relève de décisions politiques et d'une compétence juridique dans un espace national (État) ou selon les statuts fixés par les nations concernées, dans le cas d'une compétence juridique régionale ou fédérale. Toute reconnaissance relevant d'une dimension extra-nationale implique des procédures spécifiques faisant l'objet de textes officiels précisant la nature et les conditions de la reconnaissance. Celles-ci sont régulièrement utilisées dans le cas de reconnaissances mutuelles de diplômes ou de certifications entre ministères en charge des mêmes fonctions. Il est alors généralement question d'équivalence de diplôme voire de co-diplomation. Les échanges interinstitutionnels ou de formation sont moins contraignants car, contrairement à la certification, la formation ne donne aucun droit sauf lorsqu'elle est l'objet d'une règlementation d'une profession.

Le besoin de lisibilité de la valeur d'une certification (du fait de la mobilité des personnes et/ou la nécessité de mutualiser les ressources permettant son développement) a conduit à rechercher des approches. C'est la raison pour laquelle se sont multipliés les cadres nationaux et régionaux de certification. Ils favorisent une communication intra et internationales tout en respectant les principes de subsidiarité appliqués et la diversité des systèmes. Ces cadres de certification croisent une grille de lecture servant de table de passage entre les systèmes sans arbitrage autre qu'une confiance mutuelle pour son usage.

Les travaux conduits dans ce projet se situent dans cette logique, déjà pour l'élaboration d'une certification fondée sur une vision commune d'une norme professionnelle. Mais, la démarche peut poser une question qui d'ailleurs a fait débat lors de la conception du Cadre Européen des Certifications (CEC) : doit-on coordonner des systèmes nationaux de certification ou envisager un modèle de diplôme commun ?²⁰

De toute évidence, il ne semble pas envisageable d'identifier une autorité supranationale pour certifier les acquis des enseignants. Par contre, les référentiels construits peuvent constituer un repère collectif permettant de donner une certaine lisibilité et visibilité à cette certification pour les enseignants de l'éducation de base. Il reste alors à identifier par quelle voie diffuser ce premier cadre de certification pour cette catégorie d'enseignant et encourager son usage auprès des acteurs concernés.

Encadré14: Axes de développement et de promotion

Seuls les États sont maitres du jeu de la reconnaissance officielle de la certification comme un indicateur de qualification pour les enseignants qu'ils emploient. Par contre, certaines instances et institutions sont légitimes pour valider les référentiels produits et en recommander l'usage du fait de leurs missions. Ce rôle pourrait d'ailleurs être assuré par les institutions présentes dans ces travaux aux cotés de l'UNESCO et des représentants des pays membres.

Par ailleurs, les conditions d'une assurance qualité du dispositif d'évaluation évoquées ci-dessus plaident pour un appui politique et technique au niveau sous-régional. Le développement d'outils et de supports techniques est nécessaire pour enrichir les pratiques sur la base de contenus modélisés et harmonisés. Les études menées encore récemment ²¹ montrent l'importance à accorder à ces aspects autant qu'à des

²⁰ Hors-série n°4 | 2013 : Les « petits » diplômes professionnels en France et en Europe

 ²¹ Rapport Forum sur les politiques de formation des enseignants pour l'Afrique subsaharienne UNESCO-BAD-ADEA 26-28 novembre 2008
 Rapport PASEC Sénégal – UNESCO - 2010

⁻ Croissance démographique et OMD : contexte et défis enseignants au primaire. Cas de sept pays d'Afrique francophone - Simon NORMANDEAU et Pascale RATOVONDRAHONA – Cahiers de m'ODSEP – Québec 2013

connaissances théoriques en didactique. Une collecte de tels supports et leur diffusion sur un site commun pourraient pallier au déficit actuel tout en respectant la diversité des approches. Compte tenu de l'importance accordée aux indicateurs et critères d'appréciation dans le cadre d'observations en situations réelles ou reconstituées, il semble indispensable que tous les évaluateurs puissent se baser sur des ressources communes même si elles sont plurielles autour du même registre de compétences exigées. Il s'agirait alors d'utiliser les référentiels conçus pour élaborer une base de données pour un usage régional, mutualisant et valorisant les initiatives autour d'un même objet.

La question d'une coordination des systèmes reste cependant à résoudre dans le contexte actuel. Dans la mesure où le processus de certification s'articule avec des processus de formation diversifiés, sans doute serait-il utile de s'appuyer sur des institutions intervenant d'ores et déjà sur le continent dans une approche transnationale à cet effet.

3.5 Conclusion

Les travaux menés au cours de ce projet ont permis de concevoir une norme professionnelle et un référentiel de certification professionnelle concernant les enseignants et enseignantes de l'éducation de base. La construction de ces deux outils sur la base de représentation nationale a conduit à la production de deux références qui peuvent constituer le cadre régional de certification de cette catégorie d'enseignant. Chacun des neuf pays-pilotes a identifié sa représentation pour son contexte et peut s'y référer pour en déterminer la valeur par rapport au cadre régional.

Un premier enjeu des travaux qui suivront se situent dans la recherche d'une reconnaissance officielle de la valeur de cette certification comme indicateur de qualification au niveau de chaque pays impliqué. Un second enjeu se situe dans la reconnaissance de cette initiative dans le contexte des communautés économiques régionales. Celle-ci devrait se formaliser par l'appui des différentes institutions liées aux politiques d'éducation pour favoriser la prise en compte de cette initiative au-delà des neuf pays volontaires et utiliser ces références comme l'objectif de professionnalisation.

Ceci suppose:

- d'articuler ces objectifs aux formations existantes, voire de concevoir des parcours nouveaux ;
- d'instrumenter les évaluateurs de façon à promouvoir les aspects techniques et pratiques aux côtés des connaissances :
- de coordonner les initiatives développées localement pour constituer un centre de ressources pour la sous-région;
- d'utiliser la méthodologie de ce projet pour concevoir des références similaires permettant de constituer des cadres nationaux et un cadre régional pour d'autres catégories d'enseignants.

Dans un temps ultérieur, il sera utile d'envisager l'inscription de chacun de ces cadres dans des cadres élargis à d'autres certifications concernant l'ensemble des métiers. Certains pays s'en sont déjà dotés. Ce principe

Note de recherche de l'ODSEF - Attrition et besoins en enseignants au primaire en

⁻ La Formation des Enseignants en Afrique Francophone Sub-Saharienne Cinq Etudes de Cas : Burkina Faso, Côte D'Ivoire, Mali, Niger, Sénégal – CANP NATIONAL Repères Série 11 - Rapport 2012

⁻ Formation des enseignants et sciences de l'éducation UNESCO-ISU (2012)

⁻ Note de recherche de l'ODSEF - Attention et besoins en enseignants au primaire en Afrique subsaharienne- Simon NORMANDEAU – 2013

est d'ailleurs généralement acquis lorsqu'il est question des certifications supérieures relevant des grades universitaires. Il sera utile d'envisager des approches similaires lorsqu'il est question de certifications professionnelles dont celles des enseignants.

Le choix d'autorités « compétentes » pour délivrer une certification pour les enseignants de l'éducation de base est fortement induit par la règlementation en usage pour leur recrutement. L'un des critères sur lesquels il semble pertinent de s'attacher se situe dans l'identification des acteurs déjà reconnus ou accrédités pour qualifier ces enseignants. Un second critère sur lequel il conviendra de raisonner se situe dans la capacité technique de ces acteurs pour assurer des évaluations selon les modalités spécifiques du référentiel dans la mesure où celle-ci devrait pouvoir s'effectuer suite à une formation initiale, continue et par VAE. Un troisième critère entrera en ligne de compte avec une évaluation effective des possibilités d'évolution et d'adaptation des instances institutionnelles pour inscrire cette nouvelle référence dans le paysage national et régional.

3.7 Pistes d'opérationnalisation

Comment, sur la base des normes professionnelles suggérées pour les enseignants de l'éducation de base des pays de la CEEAC et de la CEDEAO, un cadre de certification peut être précisé dans un pays?

Des pistes d'opérationnalisation sont suggérées pour les États qui n'ont pas encore de référentiel de certification :

- 1. Identifier les cadres actuels de certification en vigueur dans le pays, pour les enseignants de l'éducation de base.
- 2. En s'inspirant du référentiel de certification (tableau 3): identifier toutes les situations professionnelles qu'assument régulièrement les enseignants de l'éducation de base du pays;
 - Regrouper ces différentes situations en catégories de situations ou blocs;
 - Pour chacune de ces catégories de situations, rechercher les activités professionnelles que réalisent effectivement les enseignants de l'éducation de base du pays;
 - Pour ces mêmes catégories de situations, identifier les bonnes pratiques professionnelles.
- 3. Identifier les référentiels de compétences en vigueur dans le pays pour la formation des enseignants de l'éducation de base.
- 4. Confronter ces référentiels aux catégories de situations que les enseignants doivent traiter sur une base régulière, le compléter et l'adapter.
- 5. Sur ces différentes bases et en s'inspirant du tableau 3, construire un référentiel de certification adapté aux particularités du pays.
- 6. Permettre aux enseignants de cheminer vers d'autres niveaux de certification, master et doctorat.

4. Proposition d'une offre et d'un plan de formation des enseignants de l'éducation de base dans les zones de la CEDEAO et de la CEEAC.

Résumé

Les pays des zones de la CEDEAO et de la CEEAC, à l'instar des autres pays africains, se sont engagés avec l'Appel de Kigali²² à mettre en place une éducation de base élargie de 9 à 10 années. Depuis, les réflexions se poursuivent sur le type d'organisation et de structure à mettre en place pour cette éducation de base ainsi que sur la formation à donner aux enseignants devant fonctionner à ce niveau d'éducation.

Les propositions émises dans ce document visent à doter les pays d'outils pour les aider à réfléchir à la structuration la plus adéquate de leur éducation de base et à construire en conséquence un système de formation des enseignants porteur de professionnalisation, articulant formation initiale et formation continue et porté sur le développement d'un plan de carrière pour les enseignants. En ce sens, des propositions sont formulées dans cette section sur des offres de formation initiale et continue des enseignants de l'éducation de base pour les pays de la CEDEAO et de la CEEAC qui ont décidé d'aller vers des offres de formation harmonisées.

Sommaire

- 4.1 Introduction
- 4.2 Proposition de structuration de l'éducation de base : un découpage en cycles d'apprentissage
- 4.3 Profil de sortie des enseignants de l'éducation de base
- 4.4 Corps enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire des pays des espaces CEDEAO et CEEAC
- 4.5 Formation initiale des enseignants de l'éducation de base
- 4.6 Offres de formation continue et plan de carrière des enseignants
- 4.7 Intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la formation des enseignants
- 4.8 Conclusion

4.9 Pistes d'opérationnalisation

-

²² En septembre 2007 à Kigali, Rwanda, les Ministres de l'Éducation ou leurs représentants, Directeurs et décideurs en matière des politiques, des spécialistes en programmes scolaires, formateurs d'enseignants, officiels des Nations-Unies, partenaires au développement et organisations de la société civile s'engagèrent à réorienter et ou à créer une nouvelle architecture et renforcer des efforts vers l'extension de l'éducation de base en Afrique. Ce fut l'appel à l'action de Kigali.

4.1. Introduction

Lorsqu'on traite de l'éducation de base élargie de 9 à 10 années et des nouvelles fonctions qu'on veut lui confier, les questions que l'on pourrait se poser sont de savoir :

- Quel découpage en cycles d'apprentissage de l'éducation de base répondrait mieux à ces fonctions ?
- Quel(s) types d'enseignants devraient être formés pour enseigner dans les cycles définis et comment former ces enseignants ?
- Comment assurer la formation continue des enseignants de l'éducation de base, tout en rendant leur développement professionnel et leur plan de carrière motivants et intimement liés aux acquis professionnels durant leur vie professionnelle ?

Ce document propose des réponses à ces questions. Parler de la formation des enseignants de l'éducation de base suppose que l'on connaisse le cycle auquel se destinent les enseignants formés. Dans ce sens, la première section du document suggère un ensemble de scenarii que les États membres peuvent utiliser pour structurer leur éducation de base. La section suivante définit un profil d'entrée et un profil de sortie pour l'enseignant de l'éducation de base, quel que soit le cycle auquel il doit enseigner. Ce profil idéal de l'enseignant de l'éducation de base doit être détenu aussi bien par les futurs enseignants que par les enseignants en exercice au primaire et au 1^{er} cycle du secondaire. Ainsi, un référentiel de compétences pour l'enseignant de l'éducation de base est présenté. La troisième section du texte aborde le portrait des diverses catégories d'enseignants qui se trouvent actuellement au primaire et au 1^{er} cycle du secondaire ainsi que les cheminements de renforcement des capacités conformes au profil défini. La section 4 traite des offres de formation et des plans de formation que les pays de la CEDEAO et de la CEEAC pourraient définir pour la formation initiale des enseignants de l'éducation de base. Ces offres et plans de formation initiale répondent à la logique LMD et sont conformes aux niveaux d'éducation de la Classification Internationale Type de l'éducation (CITÉ)²³. La section 5 présente la formation continue et le développement professionnel des enseignants qu'elle veut motivants, structurés et institutionnels.

4.2. Proposition de structuration de l'éducation de base : un découpage en cycles d'apprentissage

Les pays de la CEDEAO et de la CEEAC ont pris l'engagement, depuis *l'Appel à l'action de Kigali* et au cours de plusieurs autres rencontres qui ont suivi, d'instaurer une éducation de base de 9 à 10 années. Ces pays veulent réorienter et/ou créer une nouvelle architecture en renforçant l'extension de l'éducation de base en Afrique. La plupart des pays francophones opte pour le rattachement du collège (1^{er} cycle du secondaire) avec le primaire. Ils envisagent aussi d'y inclure une année de préscolaire. Il sied de noter que peu de pays possède une structuration adéquate, en cycles d'apprentissage, de l'éducation de base. La pratique la plus répandue est de considérer le cycle primaire et le premier cycle du secondaire comme étant deux blocs différents. Pour donner un visage de continuité les examens de passage du primaire au secondaire ont été supprimés dans plusieurs pays. Dans maints systèmes d'éducation, des réflexions sont en cours pour mettre en place les réformes nécessaires tant du point de vue des structures, de l'organisation que des aspects d'ordre pédagogique. Pour accompagner les pays dans leurs réflexions, les scenarios ci-dessous sont présentés pour indiquer les découpages possibles pouvant orienter la réforme des programmes d'enseignement mais aussi ceux de la formation des enseignants.

²³ La CITÉ est un cadre de classement pour les activités éducatives des programmes et pour les certifications qui en résultent dans des catégories internationalement convenues

Encadré 15 : Principe de découpage de l'éducation de base en cycles

Construire des cycles d'apprentissage sur un continuum tout en maintenant des objectifs terminaux pour chaque cycle, l'objectif terminal du dernier cycle étant l'objectif terminal de l'éducation de base.

Sur la base de ce principe de base 4 scénarios sont proposés :

• Scénario 1

- O Cycle 1 : Préscolaire + primaire (1ère année du primaire)
- O Cycle 2: 1er cycle du secondaire

Scénario 2

- O Cycle 1 : Préscolaire + 1ère et 2e années du primaire (Cours préparatoire CP)
- O Cycle 2 : 3° et 4° années du primaire (Cours Élémentaire -CE) + 5° et 6° années du primaire (Cours Moyen -CM)
- O Cycle 3: 1er cycle du secondaire

Scénario 3

- Cycle 1 : Préscolaire + 1^{ère} et 2^e années du primaire (Cours préparatoire CP) + 3^e année du primaire (Cours Élémentaire 1^{ère} année -CE1)
- Cycle 2: 4^e année du primaire (Cours Élémentaire 2^e année- CE2) + 5^e et 6^e années du primaire (Cours Moyen CM)
- O Cycle 3: 1er cycle du secondaire

Scénario 4

- Cycle 1 : Préscolaire + 1^{ère}, 2^e, 3^e et 4^e années du primaire (Cours Préparatoire et Cours Élémentaire)
- O Cycle 2 : 5^e et 6^e années du primaire (Cours Moyen CM) + 1^{er} cycle du secondaire

Ces différents scenarios n'épuisent pas l'ensemble des possibilités de structuration de l'éducation de base. Les propositions faites ci-dessus tentent de ne pas trop s'éloigner des traditions éducatives et de faciliter la réorientation de l'éducation de base en rendant opérationnelles, et cela sans délai, les ressources existantes. Chacun de ces scenarios est porteur d'un certain nombre d'implications tant en termes d'efforts organisationnels et pédagogiques que financiers. Il y va donc de la culture éducative et des possibilités en ressources humaines et financières de chaque pays pour adopter l'un ou l'autre des scenarios. Le principe de base sous-jacent est de découper sans isoler, faire en sorte que les cycles se parlent et se complètent : l'objectif terminal d'un cycle est l'objectif initial du cycle suivant.

4.3. Profil de sortie des enseignants de l'éducation de base

Nous proposons dans ce qui suit un profil de sortie cadre pour un enseignant de l'éducation de base. Ce cadre de référence est tiré des travaux de Jonnaert (2008)²⁴ réalisés sur la base d'une recension des écrits relatifs à la formation des enseignants par la Banque Mondiale (2005)²⁵. Étant donné que le profil de sortie indique la maitrise par les élèves enseignants du référentiel de compétences à la fin de la formation, nous donnerons également les grandes compétences qui devraient composer un tel référentiel.

²⁴ Jonnaert, Ph. (2008). Ébauche d'un profil de sortie pour la formation des enseignants. Montréal : Observatoire des réformes en éducation.
Observatoire des Réformes en Éducation.

²⁵ Banque Mondiale (2005). Élargir les possibilités et développer les compétences des jeunes. Un nouveau programme pour l'enseignement secondaire. Washington: Banque Internationale pour la reconstruction et le développement/Banque Mondiale.

Profil de sortie

Le *profil de sortie* est un concept curriculaire qui précise ce qu'une personne qui suit une formation peut mettre en œuvre au terme de cette formation (Jonnaert, 2008). Trois grands domaines de compétences peuvent résumer le profil de sortie de l'enseignant de l'éducation de base au terme de sa formation :

- Les compétences du domaine professionnel ;
- Les compétences du domaine de l'enseignement ;
- Les compétences du domaine scolaire.

Ces champs sont organisés dans un référentiel de compétences.

Référentiel de compétences pour les enseignants de l'éducation de base

Les trois grands domaines ci-dessous, qui représentent globalement l'activité de l'enseignant, comportent douze compétences²⁶ que devraient maitriser les enseignants à la fin de leur formation.

Compétences	Composantes
Domaine 1. Les compétences	du domaine professionnel
1. Agir de façon critique en tant que professionnel, interpréter les objets du savoir ou de la culture dans l'exercice de ses fonctions	 Déterminer les principaux thèmes et les axes (concepts, postulats et méthodes) de connaissance de la matière en vue de faciliter l'apprentissage efficace des élèves. Se distancer de la matière enseignée de façon éclairée. Établir des liens entre le bagage culturel enraciné dans le programme d'études prescrit et celui des élèves. Faire en sorte que la classe soit un endroit ouvert aux différents points de vue. Porter un œil critique sur ses propres pratiques culturelles et sur son rôle social. Établir des liens entre les différents domaines de connaissance de la matière.
2. Participer à un projet de perfectionnement professionnel	 Évaluer ses propres compétences et utiliser les ressources disponibles en vue de les perfectionner. Échanger des idées avec les collègues sur la pertinence des options pédagogiques et didactiques. Examiner sa propre pratique de l'enseignement et faire les réajustements nécessaires
3. Exercer ses fonctions conformément à l'éthique et de manière responsable	 Être conscient des valeurs en jeu dans l'exercice de ses fonctions. Encourager un comportement démocratique en classe; offrir aux élèves l'attention et le soutien qu'ils méritent. Maintenir des attentes élevées; être convaincu de la capacité d'apprentissage des élèves, de la compétence et de la responsabilité des enseignants. Par souci de transparence et de responsabilité, expliquer aux parents et aux élèves les décisions relatives à l'apprentissage et à l'éducation. Respecter les aspects confidentiels de la profession. Éviter toute forme de discrimination exercée par les élèves, les parents et les collègues. Utiliser de façon judicieuse le cadre de travail juridique et autorisé qui régit la profession

²⁶ Ces compétences sont inspirées également par les travaux Martinet, M.-A., Raymond, D et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations ; les compétences professionnelles.* Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, (2001-00-1152).

Domaine 2. Les compétences du domaine de l'enseignement

- 4. Concevoir des situations d'enseignement d'apprentissage appropriées aux élèves visés et à la matière qui permettent de répondre aux attentes ciblées par les programmes d'études.
- Maîtriser des façons de représenter et de formuler la matière, dans le but précis de la rendre compréhensible
- Comprendre ce qui facilite ou complique l'apprentissage de certaines matières ainsi que les concepts et les idées préconçues qui reviennent fréquemment chez les élèves d'âge et d'antécédents différents.
- Analyser les idées fausses des élèves en ce qui concerne la matière et en tenir compte dans l'enseignement.
- Planifier le déroulement de l'enseignement et de l'évaluation en tenant compte de la logique du contenu et du processus d'apprentissage.
- Garder à l'esprit les différences sociales des élèves (sexe, origines ethnique, socioéconomique et culturelle), leurs besoins et leurs intérêts particuliers.
- Choisir des approches didactiques variées et pertinentes pour répondre aux attentes du programme d'études.
- Choisir ou élaborer le matériel didactique approprié à la situation
- Prévoir des situations adaptées à divers contextes
- **5.** Organiser et animer des situations qui permettent de répondre aux attentes ciblées par le programme d'étude.
- Créer les conditions pour que les élèves participent aux situations, aux problèmes et aux projets importants en gardant à l'esprit leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales.
- Établir une orientation d'apprentissage en débutant les leçons et les activités à l'aide d'un cadre de référence ou d'une vue d'ensemble.
- Donner aux élèves l'accès aux ressources nécessaires à la mise en place des situations d'apprentissage proposées.
- Donner aux élèves la possibilité d'apprendre et de consacrer la majorité du temps disponible aux activités du programme d'études.
- Poser des questions en vue de faire participer les élèves à des discussions structurées autours d'idées percutantes.
- Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible.
- Organiser l'apprentissage des élèves à l'aide de démarches, de stratégies, de questions et de rétroactions fréquentes et pertinentes en vue de faciliter la construction des savoirs.
- Donner la possibilité aux élèves de pratiquer et de mettre en œuvre ce qu'ils apprennent et de recevoir une rétroaction orientée sur l'amélioration.
- **6.** Évaluer les progrès de l'élève en ce qui a trait aux attentes ciblées par le programme d'études.
- Dans une situation d'apprentissage, gérer l'information de manière à surmonter les problèmes et les difficultés des élèves et à adapter l'enseignement en vue d'assurer leur progrès
- Observer la participation des élèves aux travaux et aux leçons et évaluer leur progrès à l'aide d'outils d'évaluation du rendement.
- Élaborer des outils d'évaluation qui permettent de mesurer les acquis des élèves dans des situations adaptées aux attentes des programmes de formation.
- Transmettre aux parents et aux élèves, avec clarté et précision, les résultats obtenus et une rétroaction sur les progrès accomplis—par rapport aux attentes du programme.
- Collaborer avec les enseignants afin de déterminer le rythme et les étapes souhaitables du progrès dans un cours donné.

7. Planifier, organiser et superviser la manière de travailler du groupe ou de la classe pour faciliter l'apprentissage et la socialisation des élèves	 Définir et mettre en œuvre un système de travail efficace pour les activités scolaires normales. Élaborer avec les élèves les normes régissant le travail et la vie de groupe en classe et s'assurer qu'ils les respectent. Adopter des stratégies visant à prévenir les comportements inappropriés et intervenir adéquatement s'il y a lieu
8. Adapter l'enseignement à la diversité des élèves	 Concevoir des activités d'apprentissage adaptées au potentiel et aux caractéristiques des élèves. Dans la mesure du possible, mettre sur pied des rythmes différents d'apprentissage selon les capacités des élèves. Organiser des groupes hétérogènes au sein desquels les élèves travaillent en collaboration. Contribuer à l'intégration sociale des élèves qui éprouvent des problèmes d'apprentissage ou de comportement. Rechercher l'information pertinente en ce qui a trait aux besoins des élèves. Participer à la préparation et à la mise en œuvre d'un plan de rendement adapté
9. Intégrer les technologies de l'information et des communications (TIC) à la préparation et à l'élaboration des situations, à la gestion de la classe et au perfectionnement professionnel	 Adopter une attitude critique et bien fondée envers les avantages et les limites des TIC en tant qu'instrument facilitant l'enseignement et créant un lien avec la société. Évaluer le potentiel pédagogique des TIC. Utiliser une variété d'outils multimédias pour communiquer ; se servir des TIC avec efficacité pour examiner, interpréter et communiquer l'information ainsi que pour résoudre des problèmes. Faire un usage efficace des TIC pour mettre sur pied des réseaux d'échange en relation avec la matière enseignée et l'exercice pédagogique connexe. Aider les élèves à utiliser les TIC lors de leurs activités d'apprentissage, évaluer cette utilisation et analyser de façon critique les données rassemblées grâce aux réseaux.
10. Communiquer de façon claire et précise, autant oralement que par écrit, dans les différents contextes liés à la profession d'enseignant.	 Utiliser un langage approprié pour communiquer avec les élèves, les parents ou les collègues. Adapter le langage non verbal au contenu du message pour en faciliter la compréhension par les élèves. Respecter les règles de la langue écrite dans les documents à l'intention des élèves, des parents et des collègues. Savoir prendre position, argumenter et diriger des discussions de façon cohérente, efficace, constructive et respectueuse. Poser des questions qui amènent les élèves à analyser la matière et à y réfléchir de façon critique et à l'utiliser pour la résolution de problèmes, la prise de décisions et l'adapter à d'autres situations. Communiquer les idées avec rigueur, en utilisant un vocabulaire et une syntaxe justes ; corriger les erreurs des élèves dans leurs travaux oraux et écrits ; chercher constamment à améliorer l'expression orale et écrite.

Domaine 3. Les compétences	du domaine scolaire
11. Coopérer avec le personnel de l'école, les parents et les différents intervenants sociaux en vue de répondre aux besoins de l'école en matière d'enseignement	 Collaborer avec les autres membres du personnel de l'école pour la conception, la planification et la mise en œuvre de son enseignement et des projets de services éducatifs. Favoriser l'envoi d'information pertinente aux parents. Favoriser la participation des parents à la vie de l'école. Encourager les élèves à participer à l'organisation de l'école ainsi qu'aux activités et aux projets. Favoriser le développement du leadership des élèves dans le développement de projets de services éducatifs
12. Collaborer avec les autres enseignants à des activités pédagogiques pour mieux répondre aux attentes dictées par le programme d'études et ce, en tenant compte des besoins des élèves.	 Savoir reconnaître les situations qui nécessitent une collaboration avec d'autres membres de l'équipe pédagogique en ce qui concerne la conception et l'adaptation de situations, la fabrication de matériel didactique et l'évaluation de l'apprentissage. S'efforcer d'arriver à un consensus avec les membres du personnel enseignant.

Tableau 4 : Référentiel de compétences pour les enseignants de l'éducation de base

En considérant le cycle d'apprentissage auquel se destinent les enseignants en formation, ce référentiel peut être affiné afin d'obtenir les compétences spécifiques à acquérir par les enseignants de l'éducation de base de chaque cycle d'apprentissage. Ce référentiel de compétences a un certain alignement avec le référentiel de certification adopté par 10 pays de la CEDEAO (voir le tableau 3, dans la section 3 du présent document). Voici la correspondance que l'on peut tirer de la lecture de ces deux référentiels:

Document sur les offres et plans de formation	Document sur le cadre de certification				
Compétences du domaine professionnel	Domaine 4 : Activités extrascolaires • Activité 2 : Prise en charge de son développement professionnel				
Compétences du domaine scolaire	Domaine 4 : Activités extrascolaires • Activité 1 : Développement global de l'apprenant				
Compétences du domaine de l'enseignement	11 5 11				

Tableau 5 : Correspondance entre le référentiel de compétence et le cadre de certification

Il semble que le cadre de certification, ou du moins les compétences exigibles à l'intérieur de cadre, pourraient être enrichies par d'autres tirées des référentiels de compétences. Par exemple, le développement de l'esprit critique ou la communication avec les parents. Il faut dire tout de suite clairement que les référentiels de certification ne sont pas des référentiels de compétences pour la formation et qu'il n'y a pas d'équivalence à chercher entre les deux. Toutefois, les référentiels de compétences comme les acquis expérientiels, sous-tendent la préparation du candidat au processus de certification. Il est donc important de s'assurer que les compétences fixées pour la formation, sans en prendre l'exclusivité, préparent les futurs

enseignants à occuper une fonction d'enseignement dans l'éducation de base après une certification. D'où l'idée de regarder le référentiel de compétences à l'aune du référentiel de certification.

Dans ce qui suit, distinguons les diverses catégories d'enseignants qui se retrouvent dans les cycles de l'éducation de base et examinons les cheminements possibles qu'elles pourront emprunter pour développer le profil de sortie ci-dessus défini.

4.4. Corps enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire des pays des espaces CEDEAO et CEEAC

Les diverses catégories d'enseignants

Le système d'éducation de base de 9 à 10 ans des pays de la CEDEAO et de la CEEAC regroupe des enseignants aux profils très variés : éducateurs et éducatrices de la petite enfance, enseignants du primaire (instituteurs et instituteurs-adjoints), enseignants du collège (professeurs-adjoints). Au niveau du préscolaire, on note des éducatrices/éducateurs de la petite enfance ayant bénéficié d'une formation sur le préscolaire, d'autres qui ont une formation d'instituteur du primaire et d'autres encore sans véritable formation initiale. Le même cas de figure s'observe au niveau primaire où on rencontre des instituteurs diplômés des écoles normales après le baccalauréat, des instituteurs diplômés des ENI après le BEPC, des enseignants contractuels sans formation initiale ou avec une faible formation pédagogique, des maitres communautaires ou des parents avec peu ou pas de formation initiale. Il y a aussi à ce niveau et pour certains pays comme le Sénégal, des enseignants qui ont reçu une préparation pour enseigner à la fois au primaire et en alphabétisation. Dans le sous-secteur de l'alphabétisation également, on retrouve des personnels spécialistes des questions d'alphabétisation et d'autres, ayant une longue expérience dans le domaine, sans nécessairement avoir une qualification reconnue.

En utilisant les niveaux d'éducation de la *Classification Internationale Type de l'Éducation* (CITÉ), les différents profils peuvent être représentés dans le tableau ci-après :

Niveau de la CITÉ	Niveau 6	Niveau 5	Niveau 4	Niveau 3	Niveau 3	Niveau 2	Autres
Formation du personnel à l'enseignement	BAC + licence 1 ou 2	BAC + formation universitaire courte	BAC + formation post- secondaire non universitaire	BEPC + formation à l'enseignement de niveau secondaire achevé	BEPC + second cycle du secondaire inachevé	ВЕРС	N'a pas atteint le BEPC

Tableau 5: Catégories d'enseignants du primaire et du 1er cycle du secondaire

Les enseignants de l'éducation de base détenteurs d'un baccalauréat et d'une licence 1 ou 2 sont classés au niveau 6 de la classification de la CITÉ. Ils se retrouvent principalement au niveau du collège, premier cycle du secondaire avec des titres de professeur de collège ou de professeur-adjoint. Ils sont spécialistes d'une discipline d'enseignement et dans quelques cas sont des enseignants bivalents chargés d'enseigner deux disciplines : mathématiques et physique, physique et chimie, sciences physiques, histoire et géographie, français et histoire, etc.). Ces enseignants dans certains pays ont fait une formation pédagogique dans une école normale supérieure (Burundi, Cameroun, Côte d'Ivoire, Sénégal, Bénin, Niger, Mali) ou un Institut supérieur des sciences de l'éducation (Guinée, Togo) ou encore une faculté des sciences de l'éducation (les professeurs de l'enseignement moyen au Sénégal, les sortants de l'Université pédagogique national –UPN en RD Congo).

Les enseignants détenteurs d'un baccalauréat et d'une formation universitaire courte, relativement peu nombreux dans les collèges, sont classés au niveau 5 dans la classification de la CITÉ. Ils enseignent principalement au primaire et notamment dans les dernières années (5° et 6° années ou au CM pour certains pays). Ils ne disposent pas en général de diplôme universitaire, car ils ont abandonné leurs études d'enseignement général, pour une raison ou une autre, et se sont tournés vers l'enseignement souvent faute de trouver d'autres créneaux. Cette catégorie d'enseignants n'a en général pas reçu de formation pédagogique initiale. Les acquis pédagogiques dont ils disposent résultent de quelques sessions de formation continue et surtout de leur expérience professionnelle.

Les enseignants de l'éducation de base détenteurs d'un baccalauréat et d'une formation post-secondaire non universitaire enseignent en majorité au primaire. Ils se classent à l'échelle 4 de la classification de la CITÉ. Pour la plupart, ils ont reçu une préparation pédagogique initiale dans des écoles de formation comme les ENI, les EFI, les CAFOP, les IFM, etc. Ils sont en majorité titulaires d'une classe au primaire et, en fonction de leur période de formation initiale, disposent des compétences pédagogiques requises pour enseigner au primaire.

Les enseignants détenteurs d'un BEPC et d'un diplôme professionnel en enseignement: dans cette catégorie se retrouvent les enseignants des pays qui recrutaient ou recrutent encore leurs enseignants du primaire au niveau BEPC. C'est le cas du Burkina Faso avec les formations que donnent les écoles normales d'enseignement primaire (ENEP) ou certains anciens des ENI de certains pays dans les années 90. Ils se classent au niveau 3 de la classification de la CITÉ. On peut classer à ce niveau également les diplômés des Humanités pédagogiques de la RD Congo et du Burundi.

Les enseignants détenteurs du BEPC mais n'ayant pas achevé le second cycle du secondaire sont classés au niveau 3 de la classification de la CITÉ. Ils n'ont pas de formation pédagogique initiale et sont venus à l'enseignement après une formation de très courte durée, allant de quelques semaines à trois mois. Le niveau académique reste faible et la qualité pédagogique est souffrante.

Certains enseignants, détenteurs uniquement du BEPC, se retrouvent dans l'éducation de base sans aucune formation pédagogique initiale avant de prendre leur fonction. Au fil des années, ils ont suivi des sessions de formation continue sur des éléments de leur pratique pédagogique. Ils peuvent être classés au niveau 2 de la Classification de la CITÉ. Ils sont nombreux dans les zones rurales éloignées et tiennent souvent des classes multigrades ou évoluent dans des écoles primaires à classe unique ou incomplète.

Une autre catégorie qui se retrouve au niveau de l'éducation de base ne dispose ni du BEPC ni d'un autre diplôme d'études. Parmi eux figurent plusieurs enseignants contractuels (enseignants communautaires et maîtres des parents) recrutés pour combler les besoins en enseignants résultant de la construction de plusieurs écoles par les parents et les communautés. Ils accumulent plusieurs faiblesses sur le plan académique et pédagogique.

Des cheminements de renforcement des capacités des diverses catégories d'enseignants par le biais de la formation continue institutionnalisée

Encadré 16 : Principe de renforcement des capacités

Prendre chaque catégorie d'enseignant là où elle se situe et la faire cheminer en lui faisant acquérir les compétences professionnelles requises pour enseigner dans l'éducation de base, à travers un mécanisme de valorisation des expériences (VAE) puis, le cas échéant, une formation professionnelle de niveau post-secondaire dans un cadre de formation continue institutionnalisée.

La reconnaissance de ces diverses catégories comme des enseignants de l'éducation de base requiert dans bien des cas la mise en place d'un mécanisme de *valorisation des acquis d'expérience* (VAE) suivi généralement d'une formation pédagogique dans une institution de formation des enseignants ou alors de sessions de formation continue. En effet, plusieurs catégories actives dans ce palier du système d'éducation

ont accumulé des compétences pertinentes au métier qui méritent d'être valorisées. Malheureusement, comme on l'a vu dans l'état des lieux, les pays ne disposent presque pas d'un tel mécanisme même si tous sont unanimes à accepter que les compétences acquises par l'expérience de travail méritent d'être reconnues. Également, les niveaux académiques de certaines catégories, notamment ceux correspondant aux niveaux 3, 2 dans la classification de la CITÉ, sont tels qu'il est nécessaire de leur offrir au préalable une formation de niveau baccalauréat.

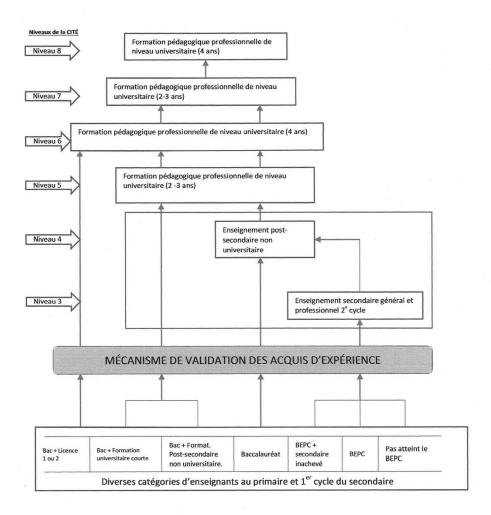


Tableau 2 : Cheminements possibles de renforcement des capacités des enseignants de l'éducation de base

En se fondant sur l'hypothèse que tous les enseignants de l'éducation de base devraient au moins atteindre le niveau 5 de la classification de la CITÉ, c'est-à-dire poursuivre une formation professionnelle équivalente au niveau universitaire court, les diverses catégories d'enseignants décrites plus haut devront emprunter des parcours de formation variés.

Encadré 17: Principe pour la qualification professionnelle

Opter pour la mise en place des diplômes professionnels ayant des équivalences avec les diplômes de formation générale, comme la licence professionnelle, la maitrise professionnelle ou le doctorat professionnel, avec une capitalisation des crédits suite à une formation professionnelle ou l'expérience professionnelle.

Les enseignants du niveau 6 de la CITÉ (détenteurs d'un baccalauréat et d'une licence 1 ou 2) n'ont généralement pas connu une expérience de contractualisation. Pour ceux d'entre eux qui ont vécu ou vivent cette situation, elle est de courte durée comme c'est le cas des professeurs nouvellement diplômés et qui exercent dans l'enseignement moyen au Sénégal. Cette catégorie, exerçant pour la plupart dans les premières années du secondaire actuel, dispose des acquis pédagogiques et professionnels nécessaires pour poursuivre des études et acquérir des compétences professionnelles au niveau 7 correspondant au niveau universitaire de la Licence 2 ou du Master (1 et 2) et plus tard entreprendre, dans le cadre de la formation continue formalisée, des études au niveau 8 en vue d'un doctorat professionnel.

Les enseignants du niveau 5 de la CITÉ (détenteurs d'un baccalauréat et d'une formation universitaire courte) manquent dans beaucoup de cas de formation pédagogique appropriée. Ils se retrouvent également au 1^{er} cycle du secondaire actuel et sont titulaires d'une discipline qu'ils enseignent depuis plusieurs années. Par le biais de la valorisation des acquis d'expérience (VAE), ils peuvent faire reconnaitre certains cours de niveau Licence 1 et terminer alors un premier diplôme professionnel en moins de quatre semestres. Ce diplôme leur ouvrira les portes pour des études au niveau 6 puis aux études avancées dans le cadre de la formation continue institutionnalisée. En fonction de leur expérience d'enseignement et de la durée dans le métier, les cours crédités seront plus ou moins nombreux.

Soulignons que le perfectionnement professionnel des enseignants de ces deux niveaux 5 et 6 dépendra de la politique nationale des pays et des possibilités économiques et financières. Si un pays souhaite inscrire la formation des enseignants dans une logique LMD au niveau universitaire, il aura à mettre en place un programme de perfectionnement professionnel avec les ressources humaines et financières requises et les institutions de formation adéquate.

Les enseignants de niveau 4 de la CITÉ détenteurs d'un diplôme post-secondaire en formation des enseignants ont besoin à la fois de renforcer leurs compétences académiques et pédagogiques. S'ils ont la formation initiale de base sur la théorie et la pratique pédagogique, ils ont besoin d'un approfondissement pour faire face aux divers changements qui s'opèrent dans le champ de l'éducation. Par aller de la position de simple technicien de l'enseignement vers une posture plus professionnelle, une formation professionnelle de niveau 5 leur est nécessaire. De plus en plus, et dans la perspective d'une éducation durable et de qualité, l'éducation de base a besoin d'enseignants réflexifs, critiques et capables de faire des choix éclairés devant l'ensemble des choses qu'on lui propose dans son travail, en tenant compte des conditions d'apprentissage et des caractéristiques de ses élèves.

Les enseignants des autres niveaux ont pratiquement tous besoin de préalables avant d'entreprendre une formation à l'enseignement de niveau universitaire. Pour les enseignants détenteurs d'un BEPC et d'un diplôme de formation à l'enseignement de niveau 4, ils ont une maitrise quasi-insuffisante des contenus académiques qu'ils enseignent et leurs acquis pédagogiques sont superficiels. Ils ont besoin de préalables de formation académique complémentaire avant d'entreprendre leur formation pédagogique. Pour les autres catégories qui ont connu une expérience d'enseignants contractuels, il y a une possibilité de faire reconnaitre certains acquis de la pratique professionnelle par un mécanisme de reconnaissance des acquis d'expérience (VAE) avant d'entreprendre une formation à l'enseignement. On peut s'appuyer sur les expériences des

pays en termes de livraison des certificats professionnels CAP, CAPES. Selon leur niveau de qualification qui peut être déterminé par des tests, ils pourront s'engager dans des propédeutiques plus ou moins longues avant de débuter une formation professionnelle équivalente à la licence.

4.5. Formation initiale des enseignants de l'éducation de base

Les rapports du diagnostic holistique de la question enseignante réalisés dans un certain nombre de pays des deux régions (CEDEAO et CEEAC)²⁷ évoquent tous la nécessité de développer la formation initiale des enseignants et d'améliorer son efficacité à travers, entre autres, l'acquisition de compétences pour enseigner les différentes disciplines inscrites au programme. Ces rapports soulignent également que la qualité de la formation initiale est à questionner, notamment sur les volets processus, durée, modalités de formation et pertinence des contenus. Il importe donc de concevoir pour les institutions de formation initiale des enseignants des offres de formation de qualité répondant aux exigences de l'éducation de base et au profil de compétences défini plus haut.

Offres de formation des enseignants de l'éducation de base

Encadré 18 : Principe de formation

Donner une orientation plutôt professionnelle à la formation des candidats en les amenant à acquérir les compétences définies dans le référentiel de compétences relativement au domaine professionnel, au domaine de l'enseignement et au domaine scolaire à l'enseignement dans l'éducation de base, quel que soit le cycle auquel ils se destinent.

En s'engageant dans la réforme de l'éducation de base élargie de 9 à 10 années, les pays de la CEDEAO et de la CEEAC ont besoin de définir des offres de formation adaptées aux nouvelles caractéristiques de l'éducation de base. En se référant au travail réalisé par les chercheurs de la Chaire de l'UNESCO pour le développement curriculaire de l'UQAM²⁸, nous proposons ici l'identité de quelques parcours de formation pour les enseignants de l'éducation de base. Une fois qu'un consensus est obtenu sur ces parcours, les éléments descriptifs et standardisés des unités d'enseignement et les éléments descriptifs et standardisés des éléments constitutifs seront traités en tenant compte du contexte national.

Conformément aux domaines de formation adoptés par le REESAO ²⁹, le domaine de formation des enseignants de l'éducation de base est « *Sciences de l'éducation et de la formation »* avec comme filière « *Formation des enseignants de l'éducation de base* ». Cette filière peut regrouper plusieurs offres de formation. En considérant le scénario 2 du découpage de l'éducation de base présenté plus haut on peut envisager les offres de formation ci-après :

- Offre 1 : Formation des enseignants du 1^{er} cycle de l'éducation de base (petite enfance et 1^{er} cycle du primaire (1^{ère} et 2^e années ou CP)³⁰
- Offre 2 : Formation des enseignants du 2^e cycle de l'éducation de base (3^e, 4^e, 5^e et 6^e années du primaire),
- Offre 3 : Formation des enseignants du 3^e cycle de l'éducation de base (1^{er} cycle du secondaire).

²⁷ Un diagnostic de la question enseignante a été réalisé au Bénin, au Burundi, en Guinée et au Mali. Les rapports de ces divers pays sont disponibles.

²⁸ Guide d'élaboration des parcours de formation Enseignement supérieur au Bénin, en Côte d'Ivoire, au Niger et au Togo, juillet 2012, Références : Multinational – Projet d'appui à l'Enseignement supérieur dans les pays de l'UEMOA.

²⁹ REESAO et DEA, 2008, Guide de formation du LMD à l'usage des institutions d'enseignement supérieur d'Afrique francophone. ACCRA:

EESAO et DEA, 2008, Guide de formation du LMD à l'usage des institutions d'enseignement supérieur d'Afrique francophone. ACCRA : Groupe de travail sur l'enseignement supérieur, association des universités africaines. Version électronique : http://www.aau.org

³⁰ Nous nous appuyons ici sur le découpage proposé dans la section 1: un 1^{er} cycle du primaire (préscolaire et CP), un 2^e cycle du primaire (actuels CE1, CE2, CM1 et CM2) et un 3^e cycle (actuel 1^{er} cycle du secondaire).

Sommairement, cette proposition peut être schématisée comme suit :

Domaine de formation : Sciences de l'éducation et de la formation

❖ Filière de formation : Formation des enseignants de l'éducation de base

o Offres de formation

- Formation des enseignants du 1^{er} cycle de l'éducation de base (petite enfance et 1^{er} cycle du primaire (1^{ère} et 2^e années ou CP)³¹
- Formation des enseignants du 2^e cycle de l'éducation de base (3^e, 4^e, 5^e et 6^e années du primaire)
- Formation des enseignants du 3^e cycle de l'éducation de base (1^{er} cycle du secondaire).

Chacune de ces offres de formation comporte des parcours de formation, en fonction du diplôme et des compétences professionnelles des candidats.

Dans les pays concernés, l'éducation de base couvre le niveau 0 (petite enfance), le niveau 1 (primaire) et le niveau 2 (1er cycle du secondaire) de la classification de la CITÉ 2013 qui compte 8 niveaux d'éducation. Aujourd'hui, la formation des enseignants du primaire des pays des zones de la CEDEAO et de la CEEAC se fait au niveau 3 (ENEP du Burkina Faso) ou au niveau 4 (ENI, ENIEG, IFM, CAFOP) tandis que la formation des enseignants du 1er cycle du secondaire a lieu au niveau 5 (ENS, ISSEG, FASTEF, INSE). Pour structurer les parcours de formation des enseignants selon un prototype respectant les contraintes d'une organisation des formations dans une logique LMD, les pays de la CEDEAO et de la CEEAC devraient faire le choix de situer la formation des enseignants de l'éducation de base au moins au niveau 5 de la CITÉ. Mais étant donné que dans la classification de la CITÉ, les premiers programmes des niveaux 5, 6 et 7 exigent l'achèvement complet de programmes de niveau 3 de la CITÉ, le niveau de recrutement des enseignants pour la formation devrait être envisagé après le baccalauréat. Ceci ne devrait pas en principe causer de problèmes, car déjà pour plusieurs pays le recrutement des enseignants du primaire se fait au niveau du baccalauréat.

La question qui se pose alors est celle soulevée à l'introduction de document : Comment assurer la formation des enseignants de l'éducation de base pour leur permettre de dispenser un enseignement de qualité ? Autrement dit quelles sont les modalités de formation que l'on pourrait emprunter ? Trois variantes pourraient être envisagées à l'intérieur des 3 offres de formation ci-dessus. Notons que ces diverses variantes sont des choix possibles que les pays des zones considérées peuvent adopter à moyen ou long terme selon sa politique de développement de l'éducation.

Variante 1 : Les enseignants des 1^{er} et 2^e cycles de l'éducation de base (actuel préscolaire et primaire) sont formés au niveau 5 de la CITE et ceux du 3^e cycle de l'éducation de base dans un programme de niveau 6 de la CITE

- Formation des éducatrices/éducateurs de la petite enfance et des enseignants du 1^{er} cycle de 1'éducation de base au niveau 5 de la CITÉ, programme professionnel de 2 ans au moins
- Formation des enseignants du 2^e cycle de l'éducation de base au niveau 5 de la CITÉ, programme professionnel de 2 ans au moins
- Formation des enseignants du 3^e cycle de l'éducation de base (1^{er} cycle du secondaire actuel) au niveau 6 de la CITÉ, programme professionnel de 3 ans au moins

³¹ Nous nous appuyons ici sur le découpage proposé dans la section 1: un 1^{er} cycle du primaire (actuels préscolaire et 1ères année du primaire ou CP), un 2^e cycle du primaire (actuels CE 1, CE2, CM1 et CM2) et un 3^e cycle (actuel 1^{er} cycle du secondaire).

Dans cette variante, tous les enseignants de l'éducation de base n'ont pas tous le même diplôme professionnel. Ceux du 1^{er} et 2 ^e cycle ont un diplôme de grade moins élevé que ceux du 3^e cycle. Cette variante est plus ou moins respectueuse de la pratique actuelle sur les statuts et grades des enseignants.

À partir de cette variante, d'autres variantes peuvent être envisagées, tout en restant dans la polyvalence souhaitée par les pays. On pourrait notamment avoir :

Variante 2 : Tous les enseignants de l'éducation de base sont formés au niveau 6 de la CITÉ

- La formation des enseignants du 1er cycle de l'éducation de base se fait au niveau 6 de la CITÉ
- La formation des enseignants du 2^e cycle de l'éducation de base se fait au niveau 6 de la CITÉ
- La formation des enseignants du 3^e cycle de l'éducation de base se fait au niveau 6 de la CITÉ

Ainsi, tous les enseignants de l'éducation de base sortent des institutions de formation des enseignants avec le même diplôme professionnel. Ceci a comme avantage de rompre avec les discriminations de grade et valoriser de façon égale les enseignants de cet ordre d'enseignement. Le choix de se spécialiser pour tel niveau ou tel autre résultera des goûts particuliers de chaque enseignant. Par le biais des formations continues, la voie reste ouverte pour que les enseignants puissent continuer une formation au niveau 7 voir le niveau 8 de la CITÉ, tout en restant dans l'éducation de base.

Variante 3 : Les enseignants de l'éducation de base sont formés au niveau 6 soit comme généralistes ou comme spécialistes d'un domaine disciplinaire

- Formation des enseignants généralistes de l'éducation de base dans un programme de niveau 6
- Formation des enseignants de l'éducation de base spécialistes d'un domaine disciplinaire dans un programme de niveau 6

Cette variante qui est aussi une variante de la précédente crée deux types d'enseignants de l'éducation de base : les généralistes et les spécialistes d'une discipline ou d'un domaine disciplinaire qui sont tous formés au niveau 6 de la CITÉ. On pourrait par exemple avoir des spécialistes de domaine disciplinaire, d'un binôme disciplinaire (Math-physique, sciences physiques et chimie, histoire, géographie et éducation à la citoyenneté, etc.) mais aussi des orthopédagogues et autres psychologues. Dans cette variante, tous les enseignants généralistes seront formés pour être capables d'encadrer la petite enfance ou d'enseigner au primaire.

On:	peut faire la s	vnthèse des	propositions	des offres	de for	mation et	des variantes	dans le table	eau suivant :
~ 11	peat raire ra s	, march	propositions	GCD OILLED	GC IOI	minute of t	aco farianco	dans it table	aa bar alle .

	Niveau minimum de formation des enseignants conformément à la classification de la CITÉ								
	Offre 1: Formation enseignants 1 ^{er} cycle	Offre 2 Formation enseignants 2 ^e cycle	Offre 3 Formation enseignants 3e cycle						
Variante 1	Niveau 5	Niveau 5	Niveau 6						
	(2 ans)	(2 ans)	(3 ans)						
Variante	Niveau 6	Niveau 6	Niveau 6						
2	(3 ans)	(3 ans)	(3 ans)						
	Généralistes : Niveau 6	Généralistes : Niveau 6	Généralistes : Niveau 6						
Variante 3	Spécialistes : Niveau 6	Spécialistes : Niveau 6	Spécialistes : Niveau 6						
	(3 ans)	(3 ans)	(3 ans)						

Tableau 6 : Offres et variantes pour la formation des enseignants de l'éducation de base.

La formation des enseignants à l'intérieur d'une variante donnée comporte un tronc commun et une spécialisation (1^{er} cycle, 2^e cycle, 3^e cycle) en fonction des besoins des pays et des choix des candidats à la profession. L'adoption par les pays d'une variante doit tenir compte de sa tradition éducative, de ses ressources humaines et financières.

Il est certes un peu hâtif de demander aux pays de la CEDEAO et de la CEEAC d'engager immédiatement la formation de leurs enseignants aux niveaux d'éducation 5 et 6 de la CITÉ. Il y a des préalables : amener la grande proportion d'enseignants d'abord au niveau 4 et ouvrir progressivement la formation vers des niveaux plus élevés. Il y a lieu également de clarifier la question des institutions de formation qui vont avoir une équivalence universitaire mais orientées vers la préparation des candidats non pas à des diplômes académiques mais plutôt à des diplômes professionnels. Déjà, la plupart des pays disposent d'Écoles normales supérieures ou d'Instituts de sciences de l'éducation qui sont au niveau universitaire et assurent la formation des enseignants du 1^{er} cycle du secondaire. La question est de savoir comment réorienter les rôles de ces institutions de formation et comment renforcer leurs capacités pour les habiliter à jouer ce nouveau rôle de formation des enseignants aussi bien du secondaire que de l'éducation de base.

Plan de formation : Esquisse pour la variante 1 de l'offre de formation

Le plan de formation proposé ci-dessous s'appuie sur un découpage de la formation en crédits. Chaque crédit équivaut à 25 heures de travail, dont 10 heures de cours pour le formateur, et 15 heures pour les recherches personnelles du candidat à l'enseignement. Chaque année de formation comporte deux semestres de 30 crédits chacun. Ainsi une formation de deux ans comprendra 120 crédits et une formation de 3 ans 180 crédits. Essayons de faire une proposition de plan de formation en considérant en exemple la variante 1 ci-dessus.

Cette proposition distingue la formation des enseignants du 1^{er} cycle et du 2^e cycle de l'éducation de base pour un total de 120 crédits répartis sur deux ans et celle des enseignants du 3^e cycle de l'éducation de base de 180 crédits sur trois ans. Étant donné qu'on se situe dans la même filière de formation, les trois offres de formation auront des activités de formation commune ou des modules communs de formation, notamment en psychopédagogie et en formation professionnelle, les questions émergentes telles que le VIH/SIDA, le genre et l'éducation pour le développement durable. On comptera également des cours obligatoires dans

une banque de cours offerts permettant ainsi aux candidats de répondre aux exigences du programme en fonction de leur profil d'entrée. Puis, il y aura les cours à option. En outre, pour combler certaines lacunes d'ordre académique, des modules seront consacrés à la formation disciplinaire. La reconnaissance des acquis d'expérience sera à considérer pour permettre à certaines catégories de personnel de faire valoir leurs acquis antérieurs avant d'entreprendre la formation. Toutefois, le nombre de crédits à reconnaitre pour ces personnels n'excèdera pas un certain nombre, par exemple 15 crédits.

En ce qui concerne la formation des enseignants du 3^e cycle de l'éducation de base, on distingue des spécialisations selon les domaines d'apprentissage : 1) mathématiques, science et technologie, 2) Sciences sociales et humaines, incluant l'éducation à la citoyenneté, 3) langues, 4) Arts. Il y aura donc une polyvalence dans la maitrise disciplinaire et didactique d'un domaine donné. Pour l'ensemble des élèves professeurs bénéficiant de cette offre de formation, une formation commune est envisageable pour toutes les questions de psychopédagogie. On tiendra compte des spécialisations pour ce qui est des didactiques et des disciplines.

En faisant la répartition du temps de formation sur la base du nombre de crédits par semestre (30 crédits) par une combinaison de cours de 3 ou de 3,5 crédits avec des stages allant de 2 à 8 crédits, quatre blocs de formation peuvent être observés dans chacune des offres de formation.

- Bloc de formation disciplinaire: il est instauré pour la mise à niveau ou le complément académique dans les disciplines d'enseignement ainsi que des cours sur les problématiques contemporaines telles que le VIH/SIDA, EDD, TIC. Les contenus de la formation devront tenir compte des programmes d'études du niveau d'enseignement auquel se destinent les candidats
- Bloc de formation sur la connaissance des règles du métier : morale professionnelle, éthique du métier, déontologie
- Bloc de formation en psychopédagogie et en didactique : fondements de l'éducation, histoire de l'éducation, sociologie de l'éducation, psychologie, pédagogie et didactique.
- *Bloc des stages* : stage d'imprégnation, stage d'observation, stage à responsabilité limitée et stage à responsabilité entière

Pour chacun de ces blocs et pour les 3 offres de formation, les tableaux suivants proposent un plan de formation sommaire.

Formation des enseignants du 1er cycle de l'éducation de base (préscolaire/1ères années du primaire)

	Nombre	de crédit	s par sen	nestre
Blocs de formation	Sem. 1	Sem. 2	Sem.3	Sem.4
Bloc de formation disciplinaire : Disciplines d'enseignement, thèmes émergents (VIH/SIDA, EDD, TIC, etc.)	15	12	9	6
Bloc de formation sur la connaissance du métier: morale professionnelle, éthique du métier, déontologie	6	4	3	3
Bloc de formation en psychopédagogie et didactique: fondements, histoire de l'éducation, sociologie de l'éducation, psychologie, pédagogie et didactique.	6	9	12	15
Bloc des stages: imprégnation, observation, responsabilité limitée et pré-insertion professionnelle	3	5	6	6
Total	30	30	30	30

Tableau 7 : Crédits pour la formation des enseignants du 1^{er} cycle de l'éducation de base

Formation des enseignants du 2^e cycle de l'éducation de base (préscolaire/1ères années du primaire)

	Nombre	de crédits pa	ar semestre	
Blocs de formation	Sem. 1	Sem. 2	Sem. 3	Sem. 4
Bloc de formation disciplinaire: Disciplines d'enseignement, thèmes émergents (VIH/SIDA, EDD, TIC, etc.)	15	12	9	6
Bloc de formation sur la connaissance du métier: morale professionnelle, éthique du métier, déontologie	6	4	3	3
Bloc de formation en psychopédagogie et didactique: fondements de l'éducation, histoire de l'éducation, sociologie de l'éducation, psychologie, pédagogie et didactique.	6	9	12	15
Bloc des stages : stage d'imprégnation, stage d'observation, stage à responsabilité limitée et stage de pré-insertion professionnelle	3	5	6	6
Total	30	30	30	30

Tableau 8 : Crédits pour la formation des enseignants du 2^e cycle de l'éducation de base

Formation des enseignants du 3^e cycle (ou cycle terminal) de l'éducation de base (1^{er} cycle du secondaire)

	Nombre de crédits par semestre					
Blocs de formation	Sem. 1	Sem. 2	Sem. 3	Sem. 4	Sem. 5	Sem. 6
Bloc de formation disciplinaire: Disciplines d'enseignement, thèmes émergents (VIH/SIDA, EDD, TIC, etc.)	12	9	6	6	3	3
Bloc de formation sur la connaissance du métier: morale professionnelle, éthique du métier, déontologie	6	6	6	3	3	-
Bloc de formation en psychopédagogie et didactique: fondements de l'éducation, histoire de l'éducation, sociologie de l'éducation, psychologie, pédagogie et didactique.	9	9	12	15	15	15
Bloc des stages: stage d'imprégnation, stage d'observation, stage à responsabilité limitée et stage de pré-insertion professionnelle	3	6	6	6	9	12
Total	30	30	30	30	30	30

Tableau 9 : Crédits pour la formation des enseignants du 3^e cycle de l'éducation de base

Les trois offres de formation ont des cours communs qui offrent la possibilité aux candidats de se mouvoir à l'intérieur de la filière de formation et d'éviter les silos. Par ailleurs, les enseignants du 1^{er} cycle et du 2^e cycle qui ont suivi un programme court de formation de niveau universitaire de 120 crédits auront la

possibilité d'obtenir le diplôme professionnel suivant dans leur champ de spécialisation en complétant leurs crédits à 180 par le biais de la formation continue. Ils auront également la possibilité de devenir des enseignants du 3^e cycle de l'éducation de base ayant un diplôme de niveau 6 dans un domaine d'apprentissage donné en créditant les cours déjà suivis et en répondant à un certain nombre d'autres exigences du programme. Dès lors, la formation continue devient une activité des institutions de formation des enseignants des niveaux 5, 6, 7 ou 8 qui vient compléter les activités programmées par les structures ministérielles responsables de la formation continue.

4.6. Offres de formation continue et plans de carrière des enseignants

De façon générale, les besoins en formation continue des enseignants des pays de la CEDEAO et de la CEEAC constituent un défi majeur car un bon nombre d'enseignants ne disposent pas des qualifications professionnelles requises pour enseigner au niveau auquel ils exercent. Pour réaliser l'ODD N° 4 qui vise à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie », il est essentiel d'avoir un nombre suffisant d'enseignants qualifiés et motivés. Il faut non seulement renforcer les capacités des enseignants en exercice mais assurer la formation initiale de plusieurs autres candidats à la profession. Ceci nécessite de repenser la formation continue des enseignants.

Encadré 19 : Principe de formation continue

Institutionnaliser la formation continue des enseignants de l'éducation de base et la mettre en lien avec le développement de la carrière des enseignants tout en y intégrant un mécanisme de valorisation des acquis d'expérience.

La formation des enseignants de l'éducation de base aux niveaux 5 et 6, et selon la logique du LMD, présente l'avantage de sortir les enseignants des culs-de-sac qui caractérisent aujourd'hui la carrière de la plupart d'entre eux. En effet, il est courant d'observer dans les pays considérés des enseignants qui passent toute leur carrière comme enseignant du primaire ou du collège sans aucune possibilité d'évolution professionnelle, à l'exception des avancements automatiques dus à l'ancienneté. En inscrivant leur formation dans la logique du LMD, ils auront chaque fois la possibilité de poursuivre leur formation à des niveaux plus élevés de formation, niveaux 6, 7 et 8 pour les uns et niveaux 7 et 8 pour les autres et progresser dans leur carrière comme ils le souhaitent. À partir de là, il est possible d'offrir aux enseignants de l'éducation de base un plan de carrière qui est absent présentement dans la plupart des systèmes d'éducation en Afrique.

Institutionnalisation de la formation continue

La formation continue des enseignants pourrait être de deux types : 1) la formation continue délivrée par les institutions de formation des enseignants et 2) la formation continue ponctuelle organisée par les structures nationales de formation continue au sein des ministères en charge de l'éducation. Une telle proposition s'appuie sur les tentatives de la majorité des pays de la CEDEAO et de la CEEAC d'articuler la formation initiale et la formation continue sans encore y parvenir.

Le premier type se faisant dans des institutions apparentées à des *Hautes écoles pédagogiques*³², doit être capital dans la qualification professionnelle des enseignants. Elle doit déterminer le changement de grade de l'enseignant et son évolution dans sa carrière à travers les diplômes professionnels qu'elle délivre et qui sont certifiés à travers un cadre national ou régional de certification. L'accès au programme de formation dans les institutions de formation de niveau 5 et plus ne doit pas viser seulement à assurer le haut niveau

³² Les Hautes écoles pédagogiques ont été introduite dans le système de l'<u>enseignement supérieur suisse</u>, a comme but la formation des <u>enseignants</u> du préscolaire au secondaire.

académique des cours mais surtout répondre à l'évolution des besoins de l'éducation de base en ciblant la qualification professionnelle. Pour emprunter à Presse et Dantier (2007), nous dirons que la formation doit s'appuyer sur les savoirs issus des sciences sociales et humaines qui viennent enrichir les savoirs d'action et les savoirs d'expérience. Ainsi, la formation à l'enseignement dans l'éducation de base devrait incontestablement favoriser le développement d'aptitudes et de compétences nouvelles qui facilitent la transmission du savoir aux apprenants et une meilleure acquisition de connaissances. En même temps, cette acquisition de nouvelles compétences professionnelles doit avoir une incidence sur leur avancement en termes de grade et d'échelon dans la fonction publique.

Par exemple, si un enseignant du 1^{er} cycle de l'éducation de base (préscolaire/primaire) qui s'inscrit dans un programme professionnel de niveau 6 et gradue pour obtenir l'équivalent d'une licence professionnelle, il peut voir son reclassement comme le prévoit le cadre national de certification professionnelle des enseignants. Il pourra aller plus loin pour l'équivalent d'une maitrise professionnelle. Il devient ainsi un « licencié en formation des enseignants » ou un « maitrisard » avec un grade et un salaire conséquents. L'institution de formation peut également favoriser le changement de spécialité. Ainsi, cet enseignant du 1^{er} cycle de l'éducation de base peut compléter une licence professionnelle en devenant enseignant au 3^e cycle de l'éducation de base et spécialiste d'un domaine disciplinaire. Dans ce cas, la formation en cours d'emploi recèle une certaine motivation et une évolution dans la carrière des enseignants.

Quant aux formations continues organisées par les structures des ministères en charge de l'Éducation et leurs organes déconcentrés avec souvent l'appui de partenaires techniques et financiers ou d'ONG, on propose la plupart du temps des formations continues ponctuelles sur tel ou tel aspects du métier, généralement non diplômantes. Rappelons que ce que les enseignants reprochent le plus à la formation continue, c'est qu'il n'existe aucun mécanisme pour capitaliser et valoriser les acquis. Le système de formation continue se caractérise ainsi par une certaine fragmentation, tant en ce qui concerne les instances d'organisation des formations que du contenu de ces mêmes formations. Ce type de formation peut être maintenue en la faisant porter sur des mises à jour sur des sujets spécifiques ou des innovations introduites dans le système d'éducation ou les programmes d'enseignement. Toutefois, la collaboration entre les structures du ministère et les institutions de formation est requise. En outre, ces formations devraient faire l'objet d'une reconnaissance pour les enseignants, d'une capitalisation des acquis en collaboration avec les institutions de formation. Cette collaboration pourrait se prolonger dans des jurys de validation des acquis d'expérience composés de formateurs d'institutions de formation, des responsables de la formation des enseignants au niveau ministériel et d'autres personnels qualifiés. Ainsi, ils pourront ensemble attester de la maitrise de certaines compétences par les enseignants et leur reconnaître quelques crédits. Dans ce sens, les modalités de formation et leurs incidences sur la carrière des enseignants utilisés au Bénin par l'INFRE³³, en collaboration avec la DEM pour les enseignants de la maternelle, la DEP pour les enseignants du primaire et la DES pour les enseignants du secondaire général méritent d'être exploitées.

La proposition est donc d'avoir une formation continue des enseignants de l'éducation de base plus formelle et institutionnalisée au niveau des institutions de formation des enseignants. Les structures ministérielles en charge de la formation continue des enseignants devraient voir leur rôle redéfini et orienté vers la gestion des flux d'enseignants qui désirent s'inscrire en formation continue formalisée. Les sessions de formation continue initiées par les ministères de l'éducation devront être organisées en concertation avec les institutions de formation et être pris en compte dans le mécanisme de reconnaissance des acquis et crédités en conséquence.

Sans confiner les enseignants dans les cycles d'apprentissage, leur plan de carrière devrait être défini au sein de l'éducation de base. Il s'agit de permettre à chacun, avec son titre de professeur de l'éducation de base, d'atteindre des grades supérieurs et équivalents à ceux des autres niveaux d'enseignement en fonction des

96

³³ L'Institut national de la formation et de la recherche en éducation (INFRE), la direction de l'enseignement maternel (DEM), la direction de l'enseignement primaire (DEP) et la direction de l'enseignement secondaire (DES) collaborent pour offrir une formation continue diplômante aux enseignants de différents niveaux.

diplômes acquis ou reconnus par le biais des formations initiale et continue ou par le mécanisme de la reconnaissance des acquis. Nul ne devrait voir son évolution professionnelle bloquée du fait d'appartenir au corps des enseignants de l'éducation de base. Il est nécessaire de viser le renforcement à plus ou moins long terme de l'attractivité de la profession enseignante.

Formation continue et Valorisation des acquis d'expérience

La nécessité de mettre en place des mécanismes de valorisation des acquis de l'expérience (VAE) prend de plus en plus de place dans la gestion des systèmes d'éducation et de formation des pays membres de la CEDEAO et de la CEEAC. En effet, les divers secteurs de la vie sociale et économique, en particulier le système d'éducation regorgent de professionnels compétents qui peinent à faire reconnaitre leurs compétences acquises hors des systèmes officiels d'éducation et de formation. Ceci pose à la fois un problème de motivation, ayant un impact sur le rendement, et de justice sociale qui crée une bonne tranche de marginalisés et d'exclus.

Les pays de la CEDEAO et de la CEEAC ne disposent pas à proprement parler de mécanisme de valorisation des acquis d'expérience. Il y a des pays qui en tiennent compte sans nécessairement avoir un mécanisme complet bien défini. Il existe des pratiques qui s'y apparentent même si elles ne constituent pas un véritable mécanisme de VAE. Des examens organisés en vue de l'obtention par les enseignants du Certificat d'aptitudes pédagogiques (CAP) ou de Certificat d'aptitudes pédagogiques à l'enseignement secondaire (CAPES), après un certain nombre d'années d'expérience en sont des exemples. La VAE implique l'engagement par le candidat dans une démarche complexe et difficile au cours de laquelle il mène des apprentissages appréciables. Les individus en situation professionnelle n'ont pas le temps de prendre du recul par rapport à leur activité et ne font pas de lien entre ce qu'ils font et les compétences qu'ils mobilisent. Ce travail réflexif qu'ils font leur permet de prendre conscience, d'apprendre, de se former et d'acquérir d'autres compétences.

Au regard des pratiques de VAE ailleurs dans le monde, il ressort que la mise en place d'un dispositif de reconnaissance des acquis est une activité de longue haleine. Il y a d'abord la volonté des acteurs (professionnels, gouvernement, partenaires sociaux). Cette volonté va se traduire par la décision de mettre en place une œuvre commune de valorisation soutenue par chacune des parties. Ainsi, des professionnels sont bien informés du processus, des enjeux et des retombées, le gouvernement met en place le cadre législatif qui balise le processus et les partenaires soutiennent et reconnaissent la valeur des diplômes offerts à l'issue du processus. Il y a aussi des partenariats à établir pour définir des normes nationales de qualification pour l'ensemble des secteurs de la vie sociale et économique. La mise en place de la VAE suppose donc l'existence d'un référentiel qui peut être le cadre national de certification. C'est celui-ci qui permet de juger de la qualité du dossier de candidature et de certifier les compétences acquises. Un autre élément essentiel est la mise en place d'une banque d'accompagnateurs et d'évaluateurs qui doivent être formés et outillés chacun sur la tâche spécifique qu'il aura à assumer dans le processus.

Il y a dès lors une place pour intégrer la valorisation des acquis d'expérience dans la formation continue des enseignants. Cette place peut être clairement définie dans les deux volets des formations continues évoquées plus haut. Les actions ponctuelles de formation continue devraient permettre de capitaliser les savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis lors des interactions entre les enseignants et leurs encadreurs formateurs. Sans restreindre la formation continue à la préparation des candidats à une validation des acquis d'expérience ou une certification, celle-ci devrait aider les enseignants à bâtir et conduire leurs projets personnels de VAE. Ainsi, on aiderait les enseignants à monter leur projet de VAE selon les étapes classiques qui caractérisent ce processus :

- Accueil: clarification de la demande et de l'objectif de l'enseignant puis explication de la procédure.
- **Préparation du dossier de candidature :** présentation du CV, des preuves de formation, des attestations d'emploi et autres ; autoévaluation de ses compétences.

- Analyse du dossier : vérification des documents présentés ; informations complémentaires quant aux étapes à venir.
- Entrevue de validation : Rencontre et échange avec les spécialistes ; Vérification du degré de maitrise des compétences à évaluer ; Informations données au candidat quant à la méthode d'évaluation de la VAE
- Évaluation des compétences : Démonstration par la personne de la maîtrise de ses compétences.
- **Bilan de la démarche :** Remise du bilan de la démarche et émission du document officiel ; Selon le besoin de la personne, préparation du plan d'acquisition de la formation manquante.

À la suite de ce bilan, la préparation du plan d'acquisition des compétences manquantes conduit à la poursuite d'études dans les institutions de formation d'enseignants. À partir de là, la proposition d'institutionnaliser et de formaliser la formation continue des enseignants en accordant un rôle prépondérant aux institutions de formation des enseignants, s'accorde bien avec la mise en place d'un mécanisme de VAE. Lorsque des enseignants veulent s'engager dans un programme de formation devant les conduire à l'obtention d'un diplôme professionnel donné à un niveau quelconque de la CITÉ, ils ont besoin de se faire reconnaitre la totalité ou une partie des crédits nécessaire en fonction de l'expérience accumulée au cours de leur vie professionnelle. Ainsi, toute personne dont les acquis auront été reconnus et validés par la procédure de validation des acquis pourra intégrer un programme de formation des enseignants, sur la base d'un bilan qu'il a lui-même établi. La VAE permet ainsi de donner une dispense de certains crédits d'enseignement. Cette articulation de la reconnaissance des acquis d'expérience et des programmes de formation continue a besoin d'être définie dans la politique de formation des enseignants.

La figure ci-dessous illustre l'articulation entre la VAE et la formation continue

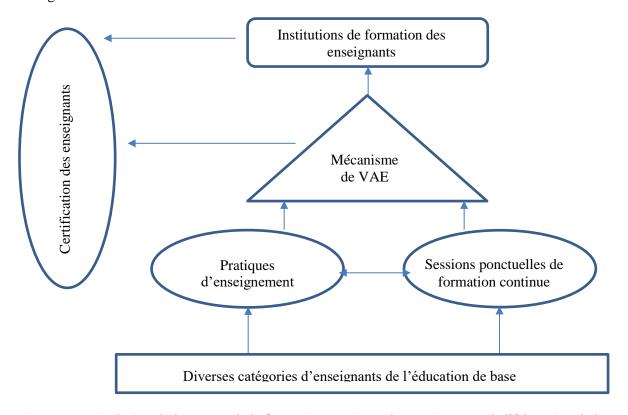


Figure 4 : Articulation de la VAE et de la formation continue des enseignants de l'éducation de base

Formation continue et plan de développement de carrière

Pour la plupart des pays concernés, les enseignants sont au sein d'un statut et d'un corps donné de fonctionnaires de l'État. Ils ont la possibilité de progresser au cours de leur carrière : évolution dans la grille salariale, changement de niveau d'enseignement, changement de fonction sous l'effet conjugué des concours professionnels, du nombre d'années d'expérience ou d'éventuelles bonifications ou indemnités. Le caractère formel de ces progressions varie selon les pays. Dans tous les cas, la majorité des enseignants restent confinés à leur statut, en dehors des changements automatiques d'échelons dans leur corps d'instituteur ou de professeurs durant toute leur vie professionnelle. En outre, il n'existe à proprement pas de plan de développement de carrière et celle-ci, si elle est définie, est rarement mise en articulation avec la formation continue.

Tout enseignant en cours d'emploi doit être encouragé et accompagné à mener une autoévaluation en vue de définir un plan de développement professionnel personnel. Il aura à établir ses priorités de parcours de carrière, à fixer des buts qui sont avantageux tant pour lui que pour son employeur, à sélectionner les meilleures activités et ressources disponibles pour l'aider à atteindre ses objectifs puis à fixer des délais pour atteindre ses objectifs. Ce plan qui est un plan annuel devrait au fil des années lui permettre de se doter d'un plan de développement de carrière à l'intérieur du cadre juridique donné par le statut général des fonctionnaires. Aussi bien les enseignants que les systèmes d'éducation tirent profit des objectifs de développement personnels des enseignants et du plan de développement de carrière qui en résulte. La mise en œuvre de ce plan s'appuie sur la formation continue que suit l'enseignant et intègre les acquis d'expérience qu'il accumule à travers sa pratique d'enseignement.

Il est reconnu que les questions de statut, de carrière et de salaire constituent par ailleurs des facteurs qui ont un impact sur l'attrait de la profession enseignante et, par conséquent, sur le profil des nouveaux enseignants et leur motivation une fois recrutés. Rendre la formation continue plus attrayante et au plan de développement de carrière serait plus motivant et contribuerait à valoriser la profession enseignante.

4.7. Intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la formation des enseignants

Tant pour la formation initiale que pour la formation continue, l'intégration des TIC constitue un défi que doivent surmonter les pays africains en général et les pays de la CEDEAO et de la CEEAC, en particulier. La réalisation de l'objectif de développement durable n°4 (ODD4) suppose des enseignants qualifiés en nombre suffisant et bien formés sur le plan professionnel, bien encadrés et bien rémunérés, et qui utilisent des approches pédagogiques axées sur l'élève, actives et collaboratives. Les TIC trouvent ainsi leur place dans la formation des enseignants où elles peuvent jouer un rôle déterminant pour développer toutes ces qualités attendues.

Certes, plusieurs pays n'ont pas attendu l'adoption des objectifs de développement durable 2030 pour procéder à l'intégration des TIC dans leur curriculum et à leur utilisation comme outil et moyen d'enseignement. Ces pays ont pris conscience depuis de nombreuses années que les TIC permettent de diversifier les offres et modalités de formation afin de former un plus grand nombre d'enseignants et permettre, par le travail collaboratif et l'expérimentation, l'acquisition de compétences professionnelles de haut niveau. L'intégration pédagogique des TIC gagne progressivement du terrain et est même considérée par nombre d'auteurs comme un passage obligé (Karsenti, 2006). Attenoukon (2011) en traitant de l'intégration pédagogique des TIC dans le système éducatif béninois affirme que celle-ci est une alternative crédible pour contrer les problèmes de mauvaise qualité pédagogique et de faible rendement scolaire. Pour lui, les gouvernants africains ont décidé subséquemment de l'introduction des TIC en éducation. Des dispositions y sont consacrées dans les lois d'orientation de l'éducation, des documents de politique sont élaborés et des séminaires de formation sont organisés. Cette dynamique s'observe dans la quasi-totalité des États africains.

Mais, l'intégration pédagogique des TIC n'est pas facile à réaliser. Elle requiert des efforts sur plusieurs plans et nécessite d'importants investissements humains et financiers. Comme l'affirme Bourdet (2010), le recours aux outils de référence (Internet, plateformes de formation, réseau d'échanges en ligne), en plus d'imposer une conception d'une pédagogie des espaces virtuels, pose des défis à plusieurs niveaux dont celui du financement, de la gouvernance et de l'évaluation. En effet, la distance implique une autre logistique (inscription et suivi en ligne avec des tuteurs) entraînant d'autres manières de travailler (secrétariat, paiement, enseignement, diplomation). Les institutions de formation, en s'engageant à intégrer les TIC dans leurs offres de formation doivent définir une politique institutionnelle conséquente et bâtir des programmes de financement et de gestion adéquats. Il faut compter désormais sur de nouveaux modes de formation qui sont plus coopératifs et plus collaboratifs que les modes traditionnels.

Pour une formation professionnelle des enseignants intégrant les TIC au moins au niveau 5 de la CITÉ, il importe de comprendre qu'il s'agit à la fois de les amener à maitriser des savoirs disciplinaires, pédagogiques et technologiques en interaction, conformément au modèle TPACK (*Technological Pedagogical and Content Knowledge*) de Koehler et Mishra (2008). En se référant au référentiel de compétences des enseignants défini plus haut, on dira que « la mise en page d'un texte, l'actualisation du site de la classe, l'envoi de courriels aux parents d'élèves ou la préparation d'un support visuel pour une présentation sont autant de tâches qui exploitent les TIC et qui témoignent de connaissances technologiques » (Lefebvre et al., 2012, cité par Sonia Lefebvre). Le savoir pédagogique quant à lui illustre la compréhension que l'enseignant a du processus d'enseignement/apprentissage (didactique, évaluation des apprentissages, gestion de la classe) en vue de pouvoir faire les meilleurs choix pour maximiser l'enseignement et l'apprentissage des élèves. Il faut bien entendu à l'enseignant la maitrise des contenus prescrits par le programme en plus de ceux relatifs aux concepts, procédures et théories des divers domaines d'apprentissage. C'est l'interaction entre ces divers types de savoirs qui doit faire l'objet et le mode de formation professionnelle des enseignants tout en tenant compte des besoins et capacités des élèves mais aussi du contexte institutionnel des écoles.

Sur le plan de la préparation pédagogique des enseignants, plusieurs modèles d'intégration des TIC peuvent être utilisés par les institutions de formation des enseignants. Les étapes ou stades d'intégration proposés par l'UNESCO (2002), Raby (2005) ou Coulibaly (2010) peuvent bien inspirer les institutions de formation des enseignants. C'est le moment pour elles d'exploiter toutes les ressources qu'offrent les Campus numériques de la francophonie, l'Université virtuelle africaine et autres organisations pour renforcer leurs capacités à offrir des formations qui intègrent véritablement les TIC dans l'éducation et la formation. Pour parler comme Raby (2004), nous dirons qu'il faut amener les enseignants à faire une utilisation habituelle et régulière des TIC en classe par eux et leurs élèves, dans un contexte d'apprentissage actif, réel et significatif pour soutenir et améliorer l'apprentissage et l'enseignement.

4.8. Conclusion

L'harmonisation des offres et plans de formation des enseignants au sein des espaces de la CEDEAO et de la CEEAC est avant tout une question de volonté politique, en premier lieu au sein même des pays puis au niveau régional. Le principal acquis est que tous les pays sont résolus à mettre en place une éducation de base de 9 à 10 années et certains d'entre eux ont même aboli l'examen qui marque la fin du primaire et l'entrée au 1^{er} cycle du secondaire. La proposition de mettre la formation des enseignants au niveau 5 et plus de la classification de la CITE dans la logique du LMD ne vise pas seulement à accroître le niveau académique des enseignants mais surtout leur qualification professionnelle. L'engagement pris par les pays de professionnaliser l'enseignement suppose l'acquisition par les enseignants de compétences professionnelles afin de mener leurs pratiques de façon éclairée, critique et efficace. Une telle démarche permet d'améliorer la qualité et la motivation des enseignants, toutes choses qui contribuent à la qualité de l'éducation. Les structures existantes assurant la formation des enseignants du primaire sont dans plusieurs cas au niveau non universitaire. Pour répondre à l'exigence de qualité et offrir la formation des enseignants à un niveau plus élevé qui met l'accent sur le développement professionnel, il y a lieu de repenser ces institutions de formation en les dotant d'enseignants et d'équipements adéquats, ce qui suppose une réforme progressive pour laquelle les États ont besoin de soutien.

Au niveau régional, l'harmonisation des offres de formation nécessite l'adoption d'un cadre assez flexible permettant aux spécificités nationales de s'exprimer tout en s'entendant sur des normes et standards qui balisent la formation des enseignants et le fonctionnement des institutions de formation. Déjà, l'adoption par les pays du système LMD constitue un facteur favorable à la mise en place d'une offre de formation harmonisée. Il reste que la transformation des ENI, IFM et CAFOP en institutions d'enseignement de niveau 5 au moins reste un défi. La question est de savoir comment les pays pourraient répondre à la fois aux besoins qualitatifs et quantitatifs en enseignants tout en maintenant la motivation des enseignants et leur développement professionnel. Les TIC figurent parmi les éléments de réponses pertinentes.

4.9 Pistes d'opérationnalisation

Comment, sur la base des propositions relatives aux offres de formation pour les enseignants de l'éducation de base des pays de la CEEAC et de la CEDEAO, les offres de formation d'un pays peuvent-elles être actualisées?

Des pistes d'opérationnalisation sont suggérées :

- 1. Faire l'état des lieux de toutes les offres de formation initiale en vigueur dans le pays pour les enseignants de l'éducation de base.
- 2. Faire un état des lieux de tous les profils des enseignants en fonction dans l'éducation de base.
- 3. Planifier une réforme des formations initiale et continue des enseignants de l'éducation de base prenant en considération les profils des enseignants en fonction dans l'éducation de base et les exigences de chacun des paliers de l'éducation de base qui doivent se développer sans rupture et en toute cohérence : pré-primaire, primaire et les premières années du secondaire.
- 4. Définir une structure de la carrière des enseignants en étroit lien avec les formations initiale et continue des enseignants de l'éducation de base.
- 5. Arrimer l'organisation des formations initiale et continue des enseignants de l'éducation de base à la logique de capitalisation de crédits du système LMD et à l'organisation de la carrière des enseignants.
- 6. Valider les acquis d'expérience des enseignants dans leur cheminement professionnel.
- 7. Professionnaliser les enseignants dès leur entrée en fonction.
- 8. Définir des mécanismes récurrents de motivation des enseignants.

5. L'allocation des enseignants à l'éducation de base

Résumé

La présente partie du paquet de ressources a pour objectif de dresser un état des lieux de l'allocation et de l'utilisation des enseignants dans les systèmes éducatifs des pays d'Afrique. Les pratiques nationales en termes d'allocation et de déploiement des enseignants sont analysées. Des perspectives en termes d'orientation sur la thématique sont proposées.

Cette section questionne les pratiques actuelles en matière d'allocation des enseignants (sur-dotation, déficit, disparités) et interroge les procédures existantes dans les pays pour identifier les besoins en enseignants. La façon dont l'administration éducative y pourvoit est analysée, les perspectives souhaitées sont abordées.

Sommaire

- 5.1 Introduction
- 5.2 Problématique
- 5.3 Analyse quantitative de l'allocation des enseignants
- 5.4 Les pratiques dans l'allocation des enseignants
- 5.5 Les perspectives souhaitées
- 5.6 Pistes d'opérationnalisation

5.1. Introduction

Parmi les nombreux défis auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs des pays d'Afrique, l'enjeu d'allouer de façon équitable et efficiente le personnel enseignant aux écoles et à leurs tâches en fonction des régimes pédagogiques, tient une place importante. Chaque élève bénéficie-t-il d'un enseignant et le temps alloué aux apprentissages et aux activités scolaires pour les élèves par le régime pédagogique est-il effectivement utilisé de façon efficace et efficiente ?

Ces questions relatives à l'allocation des enseignants vont de pair avec leur utilisation effective au sein des écoles. L'objectif final est bien de s'assurer que tout est mis en œuvre pour que les élèves puissent construire dans de bonnes conditions les compétences et les savoirs fixés par les programmes éducatifs en respectant le régime pédagogique prévu durant toute l'année scolaire.

Ce chapitre du paquet de ressources s'appuie entre autres sur les analyses sectorielles réalisées au cours des dernières années dans nombre de pays d'Afrique qui font ressortir de sérieux problèmes d'équité dans l'allocation des enseignants, tant dans les pays des zones de la CEEAC et de la CEDEAO que dans d'autres pays africains. Cette réalité qui interroge les conditions d'encadrement des élèves et les conséquences sur la qualité des apprentissages est commune à plusieurs pays des zones ciblées par le paquet de ressources, comme à d'autres pays africains depuis des décennies.

La première section dresse le cadre problématique de la réflexion proposée. Une analyse quantitative permet ensuite de faire le point sur l'allocation des enseignants dans un certain nombre de pays africains, dépassant ainsi le strict contexte des zones de la CEEAC et de la CEDEAO, des comparaisons peuvent ainsi être établies entre les différentes régions. Les pratiques de l'allocation des enseignants sont analysées pour terminer par une mise en perspective.

Encadré 20 : L'outil pour appuyer le pilotage de l'allocation des enseignants en Côte d'Ivoire (CODIPOST)

La Côte d'Ivoire poursuit une politique de numérisation de l'administration publique. Elle s'est déjà dotée de divers outils de pilotage qui appuient la gestion du secteur de l'éducation :

- le GESTMUT a été le premier logiciel développé pour réduire les temps entre mutations. Il permet de classer les enseignants selon le mérite, pour traiter de façon préférentielle les demandes de mutations. Le facteur humain est soulagé, limitant les interférences politiques et sociales, et l'automatisation permet un gain de temps et d'efficacité pour tous.
- le GESTAUTO fait un suivi des entrées/sorties du territoire, et permet l'identification rapide des enseignants demeurant absents, après un voyage pour formation par exemple, à travers une analyse des absences, par durée, destination, motif de voyage, région d'origine, etc. afin de mettre en place des éventuelles mesures de remédiation, comme l'interruption du versement du salaire.

Le CODIPOST vise le pilotage durable des emplois et des compétences, tout en renforçant la capacité opérationnelle de la DRH pour lutter contre les disparités régionales dans la répartition du personnel. Ce sera désormais l'outil principal et fédérateur, auquel le GESTMUT devra être intégré.

Le principe de base que l'outil cherche à refléter est le respect du binôme « un poste, un agent ». Ceci requiert l'identification de tous les postes de travail, administratifs et pédagogiques, la définition des postes, la codification de tous les postes, la codification de tous les enseignants, et enfin, le rattachement d'un code poste à un code agent.

Chaque enseignant se verra attribuer un compte et code d'accès, et sera responsable d'y saisir les informations personnelles et professionnelles le concernant. Ces informations devront être contrôlées par le supérieur hiérarchique, justificatifs à l'appui, pour s'assurer de leur véracité. Des contrôles similaires seront réalisés à chaque niveau hiérarchique supérieur.

Le contrôle de la présence des enseignants se fera donc par le biais des directeurs d'établissement, qui le signalent dans le CODIPOST, permettant un contrôle de l'assiduité, et d'éventuelles sanctions ou mesures disciplinaires. Toute demande de personnel supplémentaire pourra alors s'accompagner et se justifier par des comptes sur l'usage des ressources humaines déjà disponibles.

À ce jour, sur 106 000 inscrits, 98 500 enseignants sont « arrimés » à un poste, et 420 administrateurs du CODIPOST ont été formés.

L'outil permet :

- Sur le plan des données, de : i) améliorer la fiabilité et de la rapidité de recueil des données ; ii) disposer d'une banque de données complète, historique et sécurisée ; iii) mettre les documents pertinents à disposition des enseignants online ; et iv) mettre de l'information sur le parcours des agents à disposition de l'administration.
- Sur le plan institutionnel, de : i) faciliter le contrôle des agents actifs et inactifs ; ii) faire un inventaire des postes vacants ; iii) gérer les mouvements de personnel (affectations, mutations, sorties du territoire) ; iv) gérer le suivi des carrières ; v) élaborer des profils du corps enseignant pour l'académisation du système ; vi) régionaliser les recrutements et les examens ; et vii) élaborer un référentiel des métiers et des postes.

Dans l'ensemble, le CODIPOST revêt donc de multiples avantages comme outil d'aide à la prise de décisions, permettant une gestion transparente et équitable du personnel, et réduisant l'impact du facteur humain (distorsions, favoritisme, corruption, etc.)

5.2. Problématique

Parmi les nombreux défis auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs des pays d'Afrique, l'enjeu d'allouer de façon équitable et efficiente le personnel enseignant aux écoles tient une place importante. Cette question de l'allocation des enseignants va de pair avec leur utilisation effective au sein des écoles, l'objectif final étant de s'assurer que tout est mis en œuvre pour que les élèves puissent construire dans de bonnes conditions les compétences et les savoirs fixés par les programmes en respectant le régime pédagogique prévu durant toute l'année scolaire. Les analyses sectorielles réalisées au cours des dernières années dans nombre de pays d'Afrique font ressortir de sérieux problèmes d'équité dans l'allocation des enseignants. On peut par exemple lire dans le rapport d'état du système éducatif national (RESEN) tchadien³⁴ que des écoles primaires publiques qui ont environ 600 élèves ont un nombre d'enseignants variant entre 3 et 15; de même, des écoles qui ont toutes 6 enseignants accueillent des effectifs d'élèves variant entre 100 et 750 élèves. Malheureusement, cette réalité qui interroge les conditions d'encadrement des élèves et les conséquences sur la qualité des apprentissages est commune à plusieurs pays et persiste depuis des décennies. En ce qui concerne l'utilisation effective des enseignants en poste, rares sont les enseignants qui parviennent à couvrir la charge horaire annuelle qu'ils doivent aux élèves. Au Bénin, par exemple, une étude sur le temps scolaire menée en 2012 dans l'enseignement primaire a conclu qu'en raison des grèves des enseignants et autres incertitudes sur le déroulement normal de l'année scolaire, en moyenne, un enseignant n'arrive à délivrer que 50 % du volume horaire annuel requis de lui (RESEN Bénin, 2012). Quelques années plus tôt, en 2006-2007, une autre étude sur le temps scolaire menée au Burkina Faso avait abouti à la conclusion que 40 % du volume horaire règlementaire d'enseignement au premier cycle de l'enseignement secondaire n'avait pas effectivement été utilisé (Étude sur l'effectivité de l'année scolaire 2006-2007 - suivi du calendrier scolaire). Par ailleurs, au-delà de ces chiffres au niveau national, des déséquilibres parfois très marqués entre zones géographiques et entre établissements scolaires apparaissent. Le phénomène souvent décrié des enseignants « fantômes », qui renvoie aux cas où des enseignants sont théoriquement affectés dans une école alors qu'ils n'y sont pas en réalité, contribue à réduire l'efficacité dans l'allocation ainsi qu'à une mauvaise utilisation de la ressource enseignante et, en conséquence, à une inefficience de la dépense publique en éducation.

Dans un contexte où l'agenda 2030 pour l'éducation dans le cadre des objectifs de développement durable (ODD) fixe comme objectif d'« assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité pour tous d'ici 2030», il est indispensable que le déploiement des enseignants s'inscrive dans une dynamique d'équité, d'efficacité, et d'efficience, de sorte qu'aucun enfant, indépendamment de sa localisation géographique ou de son établissement scolaire, ne soit privé d'opportunités d'apprentissages. En outre, dans un contexte où les enseignants constituent le poste budgétaire le plus important des dépenses courantes d'éducation (en moyenne 81 % pour l'enseignement primaire et 62 % au 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire en Afrique), et sont l'une des clés du succès de l'agenda 2030, un déploiement équitable et efficace de ces derniers apparait nécessaire pour limiter le cout des recrutements additionnels, tout en rationalisant la dépense publique en éducation.

-

³⁴ Rapport d'état du système éducatif national du Tchad, Éléments d'analyse pour une refondation de l'école, République du Tchad, IIPE-Pôle de Dakar – UNESCO, UNICEF, 2016.

5.3. Analyse quantitative de l'allocation des enseignants

Cette section vise à établir un état des lieux sur l'allocation des enseignants aux écoles dans les pays africains à partir de données quantitatives sur les enseignants et sur les écoles d'enseignement primaire et secondaire (élèves, groupes pédagogiques, etc.). Cette analyse est menée en tenant compte uniquement des enseignants qui sont directement gérés et alloués par les États aux écoles publiques. La section est composée de deux parties, l'une sur l'enseignement primaire et l'autre sur l'enseignement secondaire. Faute de données pertinentes suffisantes existantes sur le préscolaire, ce sous-secteur n'a pas pu être ici analysé.

Analyse des ratios élèves-maitre (REM)

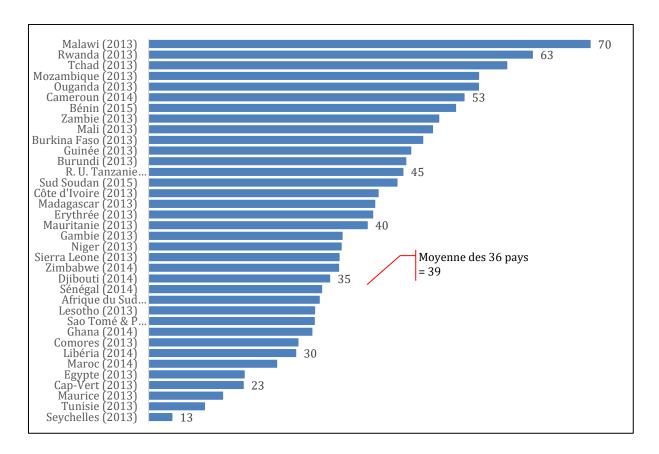
Les ratios élèves-maitre (REM) pour l'enseignement primaire sont obtenus simplement en divisant le nombre d'élèves du cycle par le nombre d'enseignants³⁵ qui exercent dans ce cycle.

Les REM au primaire permettent d'analyser au moins deux facettes de l'allocation des enseignants :

- La première est de voir **au niveau national** s'il existe assez d'enseignants gérés par l'État afin de répondre à la demande scolaire dans le public. En effet, en calculant le REM au niveau national on peut voir quel est le nombre moyen d'élèves par enseignant sur l'ensemble du territoire et observer, en fonction des normes retenues au niveau national, si l'État dispose de suffisamment d'enseignants. On peut bien entendu regarder ce REM en fonction du statut des enseignants, en fonction de leur qualification et en fonction de leur formation initiale si ces données sont disponibles.
- Au-delà de cette analyse au niveau national (qui indique plutôt la capacité du pays à répondre au besoin d'encadrement des élèves au niveau théorique global), la seconde facette est de voir au niveau déconcentré (région, département, commune, école), si au regard du REM moyen au niveau national, les enseignants sont alloués de façon relativement équitable sur le territoire ou au contraire si les dotations présentent des différences importantes selon la région, le département, la commune, l'école, etc. Cette équité distributive des ressources enseignantes est un déterminant essentiel de l'efficacité dans l'utilisation des dépenses publiques en faveur du secteur de l'éducation.

Au niveau national, pour regarder si le nombre d'enseignants gérés et alloués par l'État aux écoles publiques est suffisant pour l'ensemble du territoire au regard des objectifs de politique éducative fixés par les décideurs du pays, on peut regarder si le REM est inférieur ou égal à la cible fixée, ce qui signifie qu'il y a un nombre d'enseignants suffisants (au-delà des aspects de qualification et de formation). À contrario, si le REM est supérieur à l'objectif visé par le système éducatif, alors il y a un manque d'enseignants et le système éducatif devrait recruter davantage de personnels. Le graphique 1 présente le REM moyen au niveau national dans l'enseignement primaire public dans quelques pays d'Afrique.

 $^{^{35}}$ Ici, on ne considère que les enseignants en situation de classe c'est-à-dire « craie en main ».



Graphique 1 : Ratio élèves-maitre (maitres alloués par l'État) à l'enseignement primaire public dans quelques pays d'Afrique (année 2014 ou proche) (Source : Base d'indicateurs de l'IIPE Pôle de Dakar).

Il se dégage du graphique 1 que le REM est très variable entre les différents pays. Si aux Seychelles, en Tunisie et en Maurice il est inférieur à 20, on observe qu'au Rwanda et au Mali il est supérieur à 60. Ceci reflète à la fois des politiques en matière d'allocation différentes (choix de cible en matière de REM variable selon les pays), mais aussi et surtout des capacités différentes à recruter des enseignants en nombre suffisant. Pour aiguiller les pays, le cadre indicatif de l'initiative Fast-Track suggérait en son temps que la valeur souhaitée soit autour de 40. En se référant à cette suggestion, il apparaît que sur les 36 pays représentés, 18 arrivent à recruter assez d'enseignants tandis que 17 pays n'arrivent pas à atteindre cette cible 36. Ceci pose plusieurs questions parmi lesquelles :

- Est-ce que les pays disposent d'une cible à atteindre ?
- Les cibles fixées par les pays sont-elles réalistes ?
- Est-ce que les pays ont la capacité et les moyens d'atteindre les cibles qu'ils se fixent ?
- Quelles sont les difficultés rencontrées pour le recrutement (pas assez de candidats, procédures trop exigeantes, etc.) et le déploiement des enseignants ?

³⁶ Une remarque cependant : les chiffres ici incluent tous les enseignants exerçant dans les établissements publics, qu'ils soient à la charge de l'État ou non. Si on ne tenait compte que des enseignants à la charge de l'État, c'est-à-dire les fonctionnaires et les autres enseignants subventionnés sur budget public, les ratios seraient sans doute plus élevés.

107

Par ailleurs, au-delà de l'enjeu d'un nombre suffisant d'enseignants pour l'ensemble du territoire, il convient aussi de s'intéresser au profil des enseignants disponibles et notamment leur qualification et leur formation initiale³⁷.

Au niveau déconcentré d'autres disparités dans l'allocation des enseignants peuvent apparaitre. En effet, même s'il y a assez d'enseignants dans le système éducatif, il n'est pas certain que toutes les régions, tous les départements, toutes les communes, toutes les écoles soient équitablement dotées. Un REM moyen au niveau national peut cacher de fortes disparités d'une école à une autre avec l'existence d'écoles sur-dotées en enseignants (et donc des REM nettement inférieurs à la moyenne nationale) et d'écoles en déficit d'enseignants (et donc des REM nettement supérieurs à la moyenne nationale). Pour s'en rendre compte, il suffit de calculer le REM par zone géographique ou par école et de voir dans quelle mesure les valeurs se rapprochent ou s'écartent de la valeur nationale. Le tableau 1 présente le cas de l'Ouganda.

24 % des distric REM < 50		28 % des districts avec 50 <= REM < 60		30 % des districts avec 60 <= REM < 70		18 % des distric REM >= 7	
Kalangala	35	Isingiro	51	Bulambuli	60	Budaka	70
Mbarara	38	Yumbe	51	Adjumani	60	Kumi	72
Wakiso	38	Kasese	51	Soroti	61	Tororo	72
Kabale	39	Ntoroko	51	Katakwi	61	Otuke	72
Rukungiri	39	Kiruhura	52	Sironko	63	Pader	73
Bushenyi	40	Luwero	52	Abim	63	Zombo	73
Sheema	40	Kalungu	52	Ngora	64	Nwoya	74
Kiboga	41	Kween	52	Arua	64	Buvuma	74
Mityana	42	Iganga	53	Bugiri	64	Alebtong	74
Kampala	43	Butambala	53	Maracha	65	Butaleja	74
Mitooma	43	Masindi	53	Kibaale	65	Kyegegwa	74
Ibanda	44	Nakaseke	54	Amolatar	65	Kaberamaido	75
Nakasongola	44	Gomba	54	Busia	65	Lamwo	76
Rakai	44	Bududa	55	Mayuge	65	Kibuku	76
Moyo	45	Buikwe	55	Amuria	65	Amuru	79

Tableau 10 : Les REM par district en Ouganda, primaire public, 2010

(Source: Diagnostic TTISSA Ouganda 2010).

Bien que le REM dans l'enseignement primaire public au niveau national soit de 55 en Ouganda, certains districts ont un REM inférieur à 50 (le REM le plus faible étant le district de Kalangala avec 35), tandis que d'autres ont un REM supérieur à 70 (le REM le plus élevé étant constaté dans le district de Amuru avec 79). Ainsi, on peut conclure que certains districts en Ouganda, au regard du REM moyen au niveau national, sont sur-dotés en enseignants alors que d'autres districts présentent un déficit. Dans une situation d'allocation équitable en enseignants par district, chaque district aurait disposé à peu près du même REM (proche du REM moyen au niveau national). On peut facilement penser que l'on observerait aussi en

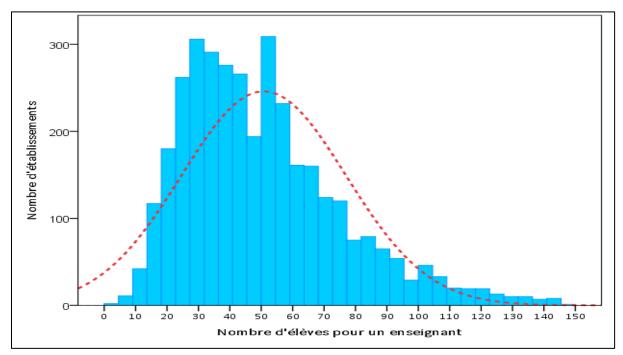
Cette observation au niveau école a été faite au Bénin en 2011 (voir graphique 2 ci-dessous). Dans ce pays, le ratio élèves enseignants au niveau des écoles primaires publiques varie de moins de 10 jusqu'au-delà de 140. Cela traduit l'étendue de la question de l'encadrement des élèves, et montre clairement qu'en matière

Ouganda des différences fortes à l'intérieur de chaque district si l'on analysait les REM au niveau école.

-

³⁷ En effet, si un pays dispose de suffisamment d'enseignants gérés et alloués par l'État alors que la grande majorité de ceux-ci n'ont pas les qualifications requises pour enseigner car n'ayant pas suivi de formation initiale ou continue adaptée, alors la qualité des apprentissages chez les élèves risque d'en pâtir. À contrario, un pays où la grande majorité des enseignants sont qualifiés avec un REM national de plus de 70 risque de voir le niveau d'apprentissage de ses élèves compromis.

d'allocation des enseignants, la pratique est loin d'être uniforme selon l'établissement scolaire auquel l'on s'intéresse.



Graphique 2 : Le ratio élèves/maitre par école primaire publique au Bénin en 2011

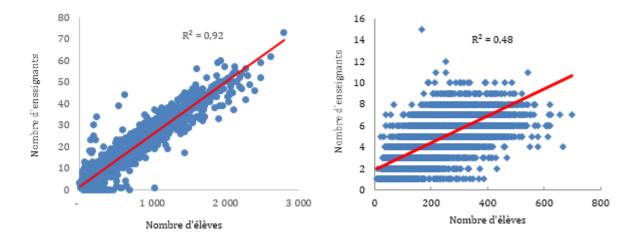
(Source : Calcul des auteurs à partir des données utilisées dans le RESEN Bénin 2014).

Analyse du degré d'aléa dans l'allocation des enseignants

Pour analyser l'aléa dans l'allocation des enseignants, il est usuel de recourir à l'indicateur R², qui peut être défini comme la cohérence entre le nombre d'enseignants alloués à une école et le nombre d'élèves qui y sont inscrits. Mathématiquement, c'est la proportion de la différence du nombre d'enseignants entre les écoles expliquée par le nombre d'élèves des écoles. C'est un indicateur qui est toujours compris entre 0 et 1 (ou 0 et 100 %). Plus il est proche de 1 et plus il indique qu'il existe une relation positive forte entre le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves c'est-à-dire que les écoles avec le même nombre d'élèves ont des nombres approximatifs (pas forcément égaux) d'enseignants. Le raisonnement qui sous-tend cette analyse d'équité distributive est que plus il y a d'élèves dans une école primaire, et plus cette école doit avoir des enseignants. En d'autres mots, et dans une perspective d'efficience de la dépense publique en éducation mais aussi d'équité, le nombre d'enseignants alloué à chaque école doit être proportionnel au nombre d'élèves. Dans une telle perspective, une classe de 40 élèves avec un enseignant et une autre de 5 élèves avec elle aussi un enseignant ne présentent pas le même cout salarial par élève scolarisé (de façon schématique, à supposer que les deux enseignants ont le même salaire, le cout unitaire salarial de la classe de 5 élèves sera 8 fois plus élevé que le cout unitaire salarial de la classe de 40).

Ainsi, le complément 1-R² représente le degré d'aléa dans l'affectation/allocation des enseignants, c'est-àdire le pourcentage de toutes les raisons qui interviennent dans la décision d'affectation des enseignants et qui n'est pas basée sur le besoin exprimé par le nombre d'élèves dans cette école (exemples : taille des classes non règlementaire, absence ou non-respect des règles ou procédures, etc.). Plus l'aléa est proche de zéro et plus la situation d'allocation des enseignants aux écoles est équitable et rationnelle au regard du nombre d'élèves scolarisés. À l'opposé, plus l'aléa est proche de 1 et plus la situation d'allocation est inéquitable. Le degré d'aléa peut être calculé au niveau national mais aussi à des niveaux déconcentrés (régions, départements, communes, etc.).

Le graphique 3 présente la corrélation entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants par écoles primaires publiques à la fois au Zimbabwe (2014) et au Bénin (2011).



Graphique 3 : Corrélation entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants dans les écoles primaires publiques au Zimbabwe en 2014 et au Bénin en 2011.

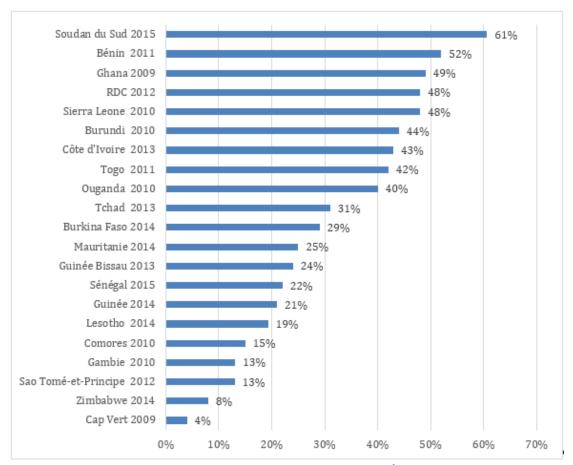
(Source : RESEN Bénin 2014, Analyse sur l'équité et l'efficience de la dépense publique en éducation au Zimbabwe 2016).

<u>Légende</u>: Chaque point représente un établissement public.

En observant ces 2 graphiques, on s'aperçoit en 2014 que dans le cas du Zimbabwe, le nombre d'enseignants alloués dans les écoles primaires publiques est assez proportionnel au nombre d'élèves, même si bien entendu, toutes les écoles avec le même nombre d'élèves n'ont pas toujours le même nombre d'enseignants. Dans le cas du Bénin en 2011, on s'aperçoit que le lien entre nombre d'élèves et nombre d'enseignants est nettement moins évident pour ne pas dire quasi inexistant. En effet, au Zimbabwe, l'indicateur R² est de 0,92 ce qui signifie que la variation du nombre d'enseignants alloués aux écoles primaires publiques est expliquée à 92 % par la variation du nombre d'élèves. Cela signifie que l'ensemble des autres facteurs ou raisons qui déterminent la distribution des enseignants aux écoles n'expliquent que 8 % de la distribution. Dans le jargon des analyses sectorielles, on qualifie à juste titre ces facteurs d'aléa, car ils constituent en quelque sorte des éléments perturbateurs d'une distribution cohérente des enseignants. Ainsi, le degré d'aléa dans l'allocation des enseignants au Zimbabwe en 2014 est de 8 % (c'est-à-dire 100 % – 92 %).

À contrario de ce qui est observé au Zimbabwe, l'indicateur R² au Bénin est de 0,48 en 2011, ce qui signifie que le nombre d'enseignants alloués aux écoles primaires publiques dans ce pays n'est expliqué qu'à hauteur de 48 % par le nombre d'élèves. Par corolaire, cela donne un degré d'aléa dans l'allocation des enseignants aux écoles de 52 % (c'est-à-dire 100 % – 48 %). Ainsi, au Bénin, l'allocation des enseignants aux écoles primaires publiques en 2011 dépendait à 52 % d'autres critères que le nombre d'élèves scolarisés dans ces écoles. On se rend compte que parmi les écoles avec le même nombre d'élèves (par exemple 200), certaines écoles peuvent avoir 1 enseignant pendant que d'autres en ont 11.

Le degré d'aléa dans l'allocation des enseignants est élevé voire préoccupant dans nombre de pays d'Afrique. Très peu sont les pays qui ont un degré d'aléa relativement satisfaisant.

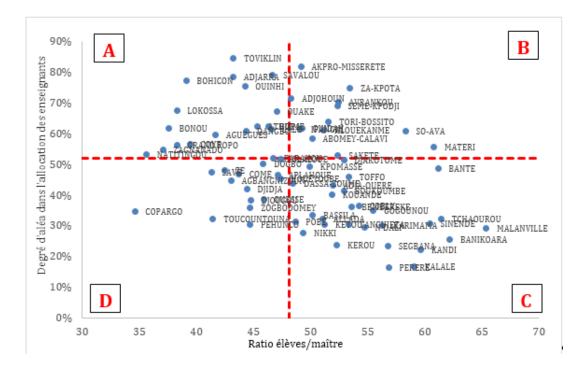


Graphique 4 : Degré d'aléa dans l'allocation des enseignants par l'État dans les écoles primaires publiques de quelques pays

(Source : Base d'indicateurs de l'IIPE Pôle de Dakar)

On s'aperçoit au regard de ce graphique que des pays comme le Cap-Vert, le Zimbabwe, Sao Tomé et Principe, ou encore la Gambie présentent des niveaux d'aléas relativement maîtrisés. À contrario, des pays comme le Soudan du Sud la RDC, le Bénin, le Ghana et bien d'autres présentent des degrés d'aléa trop élevés. De façon consciente ou non, ces pays se basent certainement sur d'autres critères que le nombre d'élèves par école pour allouer leurs enseignants. On peut s'interroger si les procédures liées à cette allocation se basent sur d'autres réalités pédagogiques et questionner leurs légitimités notamment en termes d'équité et d'efficacité du processus d'allocation des ressources aux écoles.

Ce regard au niveau national sur l'allocation des enseignants aux écoles et le degré d'aléa dans cette allocation peut être affiné au niveau déconcentré dans la mesure où il peut arriver qu'au sein du système éducatif, on observe des services déconcentrés qui allouent leurs enseignants aux écoles de façon équitable tandis que d'autres allouent mal leurs enseignants. Prenons par exemple le cas du Bénin où le degré d'aléa est le plus élevé (52 %), on peut observer de forte variation aussi bien en termes de REM que de degré d'aléa par circonscription scolaire (commune). Le graphique 5 décrit les situations auxquelles on peut aboutir.



Graphique 5 : Degré d'aléa et REM par commune au Bénin, calculé sur les écoles primaires publiques, 2011

(Source : Calcul des auteurs à partir des données utilisées dans le RESEN Bénin 2014)

<u>Légende</u>:

Les traits en pointillés sur le graphique 4 représentent les valeurs moyennes, le trait vertical représentant la moyenne du REM et l'horizontal représentant la moyenne du degré d'aléa au niveau national. Leur croisement définit 4 blocs A, B, C et D :

- Bloc A: Les circonscriptions scolaires qui s'y trouvent sont mieux dotées en enseignants comparativement à la moyenne nationale, mais les allouent de façon inéquitable et incohérente.
- Bloc B: Les circonscriptions scolaires qui s'y trouvent sont moins dotées en enseignants comparativement à la moyenne nationale, et en plus, elles les allouent de façon inéquitable et incohérente.
- Bloc C: Les circonscriptions scolaires qui s'y trouvent sont moins dotées en enseignants comparativement à la moyenne nationale, mais elles arrivent à les allouer de façon plutôt équitable et cohérente (comparativement à la moyenne nationale).
- Bloc D: Les circonscriptions scolaires qui s'y trouvent sont mieux dotées en enseignants comparativement à la moyenne nationale, et elles arrivent à les allouer de façon plutôt équitable et cohérente (comparativement à la moyenne nationale).

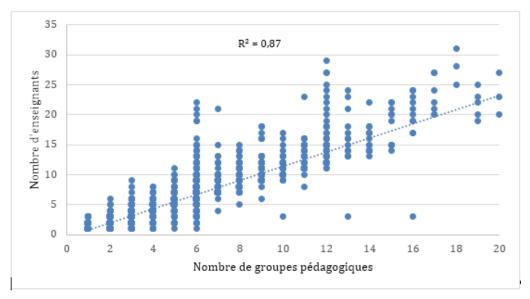
Parmi les raisons évoquées par les responsables de la gestion du personnel enseignant au Bénin, une explication directement liée à une situation d'iniquité et d'inefficience est le fait que l'affectation des enseignants n'est pas fonction du nombre d'élèves, mais plutôt de l'existence d'un groupe pédagogique. Étant donné que l'organisation pédagogique au primaire prévoit qu'un enseignant soit en charge de

l'encadrement d'un groupe pédagogique³⁸, c'est le nombre de groupe pédagogiques qui oriente les décisions d'allocation des enseignants.

La prise en compte de cette contrainte pose certaines questions :

- L'indicateur REM est-il le plus pertinent pour juger et apprécier une situation d'allocation des enseignants ?
- Sous quels critères faut-il créer un groupe pédagogique, sachant que cela va se traduire immédiatement par un besoin d'enseignant ?
- Est-il pertinent d'allouer un enseignant à un groupe pédagogique présentant un faible nombre d'élèves (par exemple 5 élèves) ?
- Ne serait-il pas plus efficient de regrouper, notamment dans les zones rurales faiblement peuplées, plusieurs groupes pédagogiques avec peu d'élèves pour en faire une seule classe avec un seul enseignant ?

Cette question sur les critères de création d'une classe avec un enseignant basé sur un groupe pédagogique est d'autant plus importante que, on le voit, par exemple pour le Tchad en 2014, les écoles qui ont le même nombre d'élèves n'ont pas le même nombre de groupes pédagogiques et par conséquent, n'expriment pas le même besoin en enseignants.



Graphique 6 : Relation entre le nombre d'enseignants et le nombre de groupes pédagogiques dans les écoles primaires publiques au Tchad, 2014

(Source: RESEN Tchad 2016).

En 2014, parmi les écoles primaires publiques tchadiennes ayant 6 groupes pédagogiques par exemple, certaines avaient 1 enseignant tandis que d'autres avaient jusqu'à 15 enseignants, voire plus. De même, parmi les écoles qui ont 5 enseignants, le nombre de groupes pédagogiques varie de 5 à 12. Cet exemple du Tchad est représentatif de ce qui se passe dans d'autres pays.

³⁸ On désigne ici par groupe pédagogique l'ensemble des élèves, qu'ils soient de même niveau d'études ou non, auquel le même enseignant donne cours dans la salle de classe au même moment.

Ce dernier constat, combiné aux limites du REM mentionnées plus haut posent le problème de comment identifier les besoins en enseignants et comment s'assurer que la procédure retenue ne soit pas source de création d'iniquité et d'incohérence dans l'allocation des enseignants et donc dans l'utilisation de la dépense publique en éducation.

L'allocation des enseignants à l'enseignement secondaire

Jusqu'à présent a été discuté le cas du primaire où l'organisation, dans la plupart des cas, prévoit qu'un enseignant soit en charge d'une classe (ou d'un groupe pédagogique). Dans les autres cycles d'enseignement, tel n'est pas le cas. En effet, au secondaire, l'enseignement prévoit qu'un groupe pédagogique est tenu par plusieurs enseignants, chacun étant responsable d'une discipline (ou parfois de deux). Il devient alors pertinent d'analyser l'allocation des enseignants par discipline ; et aussi de prendre en compte à la fois le volume horaire prévu pour la discipline et la charge horaire prévu pour un enseignant. Dans un tel contexte, l'analyse de l'allocation par le ratio élèves-maître, qui est quelque fois utilisée, devient non pertinente.

L'approche qu'il semble préférable d'adopter pour analyser la situation de l'allocation des enseignants au secondaire est de comparer si la charge horaire totale que les enseignants peuvent offrir arrive à couvrir le volume horaire dont les groupes pédagogiques concernés par la discipline sont en droit de recevoir. Là encore, cette analyse est souvent difficile à conduire car les données adéquates ne sont pas souvent collectées. Au mieux, il est possible d'examiner si la charge horaire totale des enseignants couvre le volume horaire total dû aux élèves (plus précisément aux groupes pédagogiques), toutes disciplines confondues. Le tableau 11 illustre la situation de 3 pays : Côte d'ivoire, Ouganda et Tchad.

Pays	Sec 1 (collège)	Sec 2 (lycée)
Côte d'Ivoire (2014)	1,48	1,56
Ouganda (2010)	1,03	2,34
Tchad (2012)	0,96	1,23

Tableau 11 : Ratio entre le volume horaire théorique disponible et le volume horaire dû aux élèves (Sources : RESEN Côte d'Ivoire 2016 (à paraitre), Diagnostic TTISSA Ouganda 2010, RESEN Tchad 2016).

À part le cas des collèges tchadiens où le volume horaire théorique disponible au regard du nombre d'enseignants n'était pas suffisant pour couvrir les besoins des élèves, dans toutes les autres situations, il apparait que le volume horaire théorique disponible des enseignants est supérieur au volume horaire théorique des élèves. On peut donc dire qu'à ces niveaux d'enseignement dans les pays indiqués, les budgets engagés par les systèmes éducatifs permettent d'avoir le volume horaire d'enseignement théorique nécessaire (voire même supérieur). Cependant, cette moyenne au niveau national cache des disparités et des inefficiences à des niveaux déconcentrés.

La situation est plus problématique si on mène une analyse par discipline. Très souvent, certaines disciplines manquent d'enseignants (et donc de volume horaire théorique offert par les enseignants), comparativement à d'autres disciplines. Malgré la suffisance du volume horaire enseignant au secondaire, des problèmes subsistent dans plusieurs pays, en raison, d'une part, du manque d'enseignants dans certaines disciplines, et d'autre part, d'une utilisation sous-optimale des enseignants en présence. Pour illustrer la difficulté à recruter des enseignants dans certaines disciplines notamment scientifiques, le tableau 3, publié par le ministère de l'Éducation en Ouganda en 2012 est assez révélateur.

Discipline	Nombre de postes ouverts	Nombre de dossiers de candidature	Nombre de candidatures éligibles	Nombre de candidats recrutés	% de postes qui ont été pourvus
Mathématiques	70	67	54	39	56 %
Chimie	60	38	34	15	25 %
Physique	38	36	33	14	37 %
Biologie	110	47	43	22	20 %
Agriculture	9	300	60	9	100 %
Anglais	58	82	66	50	86 %
Kiswahili	58	104	84	58	100 %
Total	403	674	374	207	51 %

Tableau 12 : Point de situation sur le recrutement de nouveaux enseignants dans les écoles secondaires publiques ougandaise, 2012

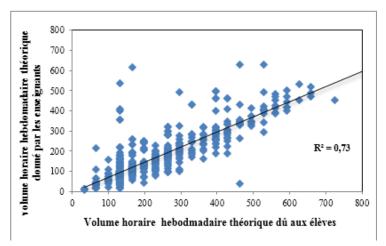
(Source: Diagnostic TTISSA Ouganda 2010).

Encadré 21 : Disparité dans le recrutement des enseignants en Ouganda

En 2012, l'Ouganda avait lancé un avis de recrutement d'enseignants dans diverses disciplines. Si le nombre de postes ouverts par discipline variait, le total des postes ouverts était de 403. Après réception des dossiers de candidature (674 au total), l'analyse de ces dossiers pour identifier les candidats éligibles (374 au total) et audition de ces derniers, seuls 207 postes ont pu être pourvus (soit 51 %). À part l'agriculture et le Kiswahili qui ont pu être pourvus à 100 %, toutes les autres disciplines sont restées avec des postes vacants. Si pour les disciplines littéraires le nombre de candidatures éligibles était supérieur au nombre de postes, dans toutes les disciplines scientifiques, le nombre de candidatures éligibles est inférieur au nombre de postes à pourvoir.

Dans un tel contexte de rareté de la ressource enseignante pour certaines disciplines, il est fort probable que des disparités vont se produire sur le déploiement (ici mesuré par le R² entre le nombre d'heures théoriques des enseignants et le nombre d'heures théoriques dû aux élèves).

Le graphique 7 montre le degré d'aléa dans l'allocation des enseignants à l'enseignement secondaire public au Togo.



Graphique 7 : Relation entre volume horaire enseignant et volume horaire élèves dans les collèges publics au Togo, 2011

(Source: RESEN Togo 2014).

On peut voir sur le graphique que les collèges qui ont un besoin identique en volume horaire (par exemple 400), reçoivent un nombre d'enseignants permettant de couvrir un nombre d'heures théorique variable (entre 200 et 500). Dans ce cas précis, le degré d'aléa est de 0,27; ce qui signifie que l'allocation des enseignants dans les collèges publics togolais est expliquée à 27 % par d'autres facteurs que le nombre d'heures d'enseignement dû aux élèves.

Dans l'enseignement secondaire, où un enseignant est responsable d'une discipline donnée, plusieurs raisons (dépendant ou pas de sa volonté) peuvent empêcher un enseignant de délivrer le volume horaire qui est attendu de lui. Une de ces raisons est la configuration de l'établissement scolaire où il exerce qui peut l'empêcher de dispenser le volume de cours exigé. Par exemple, un enseignant de philosophie placé dans un établissement où il n'y a qu'une classe de terminale ne peut délivrer qu'au maximum 6 heures de cours dans sa discipline. Que faire du reste de temps qui est exigé de lui ? Qu'est-ce que la législation prévoit dans de tels cas ? Une analyse sur les données déclarées par les chefs d'établissement montre que, en agrégeant les heures non remplies par les professeurs au niveau national, le taux de perte est plutôt élevé. Au Togo et au Burkina Faso, on estime à environ 28 % le volume horaire qu'il n'a pas été possible de couvrir au cours des années scolaires 2011 et 2014. Comme souvent, autour de cette moyenne nationale se cachent de grandes disparités, certaines zones étant plus défavorisées que d'autres. Toutes ces réalités contribuent à abaisser le niveau d'utilisation des enseignants et au final, à réduire l'efficacité et l'efficience dans l'utilisation des ressources publiques en éducation.

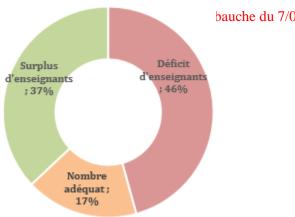
5.4 Les pratiques dans l'allocation des enseignants

Contexte

Avec plus de 14 années d'expérience dans la réalisation d'analyses sectorielles en éducation sur le continent africain, l'IIPE-Pôle de Dakar a pu observer une certaine différenciation dans les pratiques d'allocations des enseignants. De façon succincte, on peut les répartir en 3 catégories : pratique peu rationnelle, pratique rationnelle et pratique intermédiaire :

- Pratique peu rationnelle: c'est le cas des pays où il semble ne pas y avoir de règles claires sur l'affectation des enseignants. Autrement dit, l'identification des besoins en enseignants ne s'appuie que sur la déclaration d'un gestionnaire de l'éducation. Les procédures de contrôle existantes ne remettent pas en cause les besoins exprimés. L'inconvénient ici est que ce semblant d'absence de règles amène les acteurs à faire selon leur bon vouloir. Ainsi, deux gestionnaires de l'éducation faisant face à la même situation peuvent exprimer des besoins en enseignants différents, ce qui inévitablement conduit à une incohérence dans l'allocation de la ressource enseignante.
- Pratique rationnelle : c'est le cas des pays où des règles claires et précises ainsi que des outils existent et sont respectés. En appliquant ces règles, n'importe qui peut calculer sans ambigüité de combien d'enseignants une école à besoin pour fonctionner selon les normes. Très souvent, dans ces situations, une formule existe et le gestionnaire de l'éducation doit simplement l'appliquer. Par ailleurs, la pratique est encore plus stricte et ne peut pas être contournée lorsqu'un outil d'accompagnement de l'allocation des enseignants aux écoles est programmé strictement en fonction de cette règle (exemple : l'acte de nomination d'un enseignant dans une école A ne peut pas être produit et validé si l'outil ne confirme pas l'existence d'un besoin en enseignant dans cette école A).
- Pratique intermédiaire : c'est le cas des pays qui ne s'identifient ni à l'un, ni à l'autre des cas précédents. Autrement dit, des règles existent, mais leur application laisse place à des interprétations qui peuvent en fin de compte conduire deux gestionnaires de l'éducation dans une même situation à exprimer des besoins en enseignants différents ou qui interprètent de la même façon mais dont l'outil de gestion permet quand même d'allouer un enseignant dans une école qui n'en a pas besoin.

Selon l'un ou l'autre des trois cas de figure dans lequel il se trouve, chaque pays devra prendre différentes mesures pour conforter ou redresser sa situation vis-à-vis de l'allocation des enseignants. Dans une situation extrême de laxisme généralisé, il sera plus approprié d'insister à la fois sur la nécessité de mettre en place des règles et procédures partagées et connues de tous les acteurs ainsi que sur leur stricte application. Si au contraire des règles et procédures existent mais leur application fait défaut, il sera plus indiqué d'analyser en profondeur les raisons qui sous-tendent les difficultés de leur mise en œuvre. Il est intéressant de noter que lorsqu'on confronte la situation d'allocation qui devrait exister en vertu des textes règlementaires, et la situation d'allocation que l'on observe sur le terrain, des décalages existent fréquemment. Le graphique 8 présente le cas de l'Ouganda en 2010.



Graphique 8 : Répartition des écoles primaires publiques ougandaises en fonction du nombre d'enseignants théoriquement attendu, 2010

(Source: Diagnostic TISSA Ouganda 2010).

Bien que l'Ouganda soit un cas où des règles claires existent, seules 17 % des écoles ont le nombre d'enseignants théoriquement attendu ; les écoles avec surplus ou déficit d'enseignants sont très nombreuses (respectivement 37 % et 46 %). Ce constat qui est fréquent dans les pays pose des questions :

- Y a-t-il une bonne communication sur les règles de sorte que tous les acteurs les connaissent ? La connaissance ici ne doit pas seulement être sur le principe. En effet, dans le cas évoqué précédemment, tous les acteurs de l'éducation savent qu'il existe une procédure stricte à suivre, mais le problème demeure.
- Quelles difficultés ces derniers rencontrent-ils dans la mise en œuvre de ces règles lorsqu'elles existent ?

Les pratiques en Afrique de l'Ouest

En vue de la tenue d'un atelier régional sur la thématique de l'allocation des enseignants aux écoles d'enseignement de base organisé par le Pôle de Dakar de l'Institut International de Planification de l'Éducation (IIPE) de l'UNESCO qui s'est tenu à Dakar en Juillet 2016 à l'attention des pays d'Afrique de l'Ouest, un questionnaire a été administré aux pays invités et pour lequel 13 pays³⁹ ont répondu sur les pratiques de recrutement des enseignants dans leur pays. Les paragraphes suivants nous éclairent sur les différents résultats.

Des recrutements d'enseignants généralement centralisés

Le recrutement centralisé apparait être la norme pour les pays interrogés puisque ceux-ci indiquent tous que le recrutement d'enseignants à l'éducation de base est la responsabilité de l'échelon central du Ministère. Par exemple, au Sénégal, c'est le Premier Ministre qui en dernier ressort autorise le nombre d'enseignants à recruter. Il y a des rares exceptions à ce recrutement centralisé comme par exemple en Guinée Bissau où les enseignants contractuels sont recrutés au niveau des régions au contraire des enseignants fonctionnaires. Par contre, dans de nombreux pays, tous les enseignants non pris en charge sur le budget de l'État (essentiellement des enseignants appelés communautaires) sont recrutés au niveau local.

Pourtant si ces recrutements sont essentiellement centralisés, il apparait qu'à l'exception du Ghana dont le besoin en enseignants est exprimé au niveau central, huit pays voient leurs besoins exprimés au niveau de l'établissement avec le chef de l'établissement qui formule ses besoins, et quatre autres voient leurs besoins exprimés à un niveau intermédiaire.

³⁹ Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée Bissau, Libéria, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal et Togo

Des textes règlementant la mobilité des enseignants et des normes d'encadrement existent dans la majorité des pays

La règlementation des mouvements d'enseignants existe généralement dans la majorité des pays (10 sur les 13 pays enquêtés) ce qui signifie qu'un document officiel national règlemente la mobilité des enseignants d'un établissement scolaire à un autre. À cela s'ajoute le fait que presque tous les pays disposent de normes pour l'encadrement des élèves, ce qui signifie que chaque pays est en mesure de faire la politique de ses moyens en alliant les normes à respecter au règlement régissant la mobilité des enseignants entre écoles.

Toutefois, la majorité des pays questionnés indiquent que malgré les normes d'encadrement et la mobilité des enseignants règlementés, les décisions d'affectation de l'année scolaire 2015/2016 issues des commissions d'affectations légales n'ont pas été respectées, ce qui montre que ces commissions sont fragiles et vulnérables et que d'autres intervenants interfèrent dans la prise de décision finale. Cet état est probablement dû aux faits que presqu'aucun pays ne pratique une politique de recrutement sur poste en dehors de la Guinée et du Libéria et peut-être aussi parce qu'il n'y a pas partout d'outil d'aide à la décision d'affectation.

Une utilisation des enseignants très différenciée en fonction des pays

En termes d'utilisation des enseignants, on se rend compte à travers cette enquête qu'il existe des variations importantes entre pays comme le montre le tableau ci-après.

	Volume horaire hebdomadaire dû aux élèves		Volume horaire hebdomadaire de cours d'un enseignant		Nombre de matière/enseignant	
	Primaire	Second1	Primaire	Second1	Primaire	Second1
Benin	28	32	28	20		2
Burkina Faso	27,5			22		2
Côte d'Ivoire	28	24	28	21		1
Gambie	35	30	30	30		2
Guinée-Bissau	20	20	20	24	-	-
Liberia	22,5	22,5	25	25	3-4	3-4
Guinée	36	30	36	18		3
Mali	26	-	26	24		3
Mauritanie	30	31	30	22		3
Niger	30	25,5	30	21		2
Togo	24	31	24	21		2

Tableau 13 : Volume horaire différencié des enseignants en fonction des pays

Ainsi, le volume horaire hebdomadaire de cours d'un enseignant peut varier grandement d'un pays à l'autre que ce soit au primaire (de 20 heures en Guinée Bissau à 30 heures en Gambie, Mauritanie, Niger) comme au secondaire 1^{er} cycle (de 18 heures en Guinée à 30 heures en Gambie). Il en est de même concernant le nombre de matières dispensé par un enseignant (au secondaire 2nd cycle, un enseignant dispense 3-4 matières au Libéria contre une seule en Côte d'Ivoire).

L'amélioration de la carte scolaire et de l'outil d'affectation des enseignants apparait nécessaire

Les 13 pays ayant répondu à l'enquête indiquent avoir besoin d'améliorer la micro-planification (carte scolaire) et le logiciel d'affectation des enseignants utilisé et que ce sont sur ces deux aspects qu'un appui technique est réellement nécessaire à ce stade afin d'améliorer l'efficacité et l'efficience dans le déploiement des enseignants.

5.5 Les perspectives souhaitées

Suite à cette enquête menée auprès de 13 pays d'Afrique de l'Ouest, l'atelier régional réunissant près d'une centaine de participants aux profils divers (décideurs politiques, techniciens des ministères de l'éducation, syndicalistes, parlementaires, membres d'associations de parents d'élèves) issus de 14 pays de l'Afrique de l'Ouest⁴⁰et des partenaires techniques et financiers (AFD, Ambassade du Canada, CONFEMEN, DDC Suisse, GIZ, Institut des Statistiques de l'UNESCO, Partenariat Mondial pour l'Éducation, UNESCO et UNICEF) s'est tenu à Dakar en Juillet 2016. Cet atelier régional sur la problématique de l'allocation des enseignants aux écoles d'enseignement de base, nourri de présentations, de débats, de travaux de groupes et de partage d'expériences, a permis de mettre en évidence certains besoins et perspectives pour les pays.

Influencer les politiques éducatives

Une large disparité de situations en matière d'allocation des enseignants entre les pays, et même entre les régions éducatives d'un même pays, est observée. Les critères d'allocation qui s'appuient soit sur le ratio élèves-maitres, soit sur le nombre de groupes pédagogiques, posent le besoin de définir de façon consensuelle ce qui est considéré comme situation d'allocation satisfaisante.

Renforcer le cadre organisationnel entre les niveaux local et central

Dans les pratiques actuelles, l'identification des besoins en enseignants se fait au niveau local (par le chef d'établissement scolaire) alors que le recrutement des enseignants se décide au niveau central (ministère ou direction régionale de l'éducation). Il peut donc se poser un problème d'adéquation de la réponse à la demande.

Améliorer la cohérence entre les ressources humaines et les besoins et la transparence du système de recrutement

Les décisions des commissions en charge de l'affectation des enseignants sont fragiles, vulnérables et peu respectées, ce qui peut s'expliquer soit par le fait que peu de pays pratiquent une politique de recrutement sur poste, soit par le fait que ces décisions sont influencées par des pressions diverses, d'ordres politique et sociale.

Renforcer la mise en œuvre des normes

Bien que les normes d'allocation des enseignants existent et sont connues, on observe presque toujours un décalage entre le nombre d'enseignants qu'une école est censée recevoir et la réalité sur le terrain.

Développer des stratégies incitatives

Il y a un déficit d'enseignants des disciplines scientifiques, et le problème tend à s'accentuer. En effet, dans plusieurs pays, le nombre de candidats aux postes dans ces disciplines est inférieur au nombre que l'État a prévu de recruter. Des politiques en vue d'attirer les jeunes vers ces disciplines sont souhaitées.

⁴⁰ Le Nigéria est le pays supplémentaire par rapport au 13 pays ayant répondu au question sur les pratiques d'allocation des enseignants

Renforcer les systèmes d'information

En vue d'optimiser et de rendre plus équitable l'allocation des enseignants, la création d'une base de données intégrée sur les enseignants est largement souhaitée. Une telle base intégrée permettrait de croiser les informations sur les enseignants qui aujourd'hui existent à des endroits séparés (statistiques scolaires, direction des ressources humaines, direction de la solde, etc.) afin de disposer d'un état complet de la situation/localisation de chaque enseignant.

Développer des outils techniques et connectés

Tous les pays mentionnent unanimement le besoin d'élaborer des outils pouvant permettre d'automatiser l'allocation des enseignants. Les expériences de pays disposant d'outils dont ils sont plutôt satisfaits, même si ces outils méritent encore d'être améliorés, ont été présentées. On peut citer l'exemple du MIRADOR au Sénégal et du CODIPOST en Côte d'ivoire.

Par ailleurs, les pays se sont accordés sur le fait que la réponse aux défis de pilotage de l'allocation des enseignants impliquera donc une approche holistique, couvrant les aspects :

- de techniques ;
- de politiques;
- de motivation ;
- de valorisation de la profession ;
- de rémunération;
- d'évaluation ;
- de formation:
- de gestion.

La question de l'allocation des enseignants aux écoles prenant en compte la professionnalisation des enseignants est très importante. Les outils qui sont à élaborer ou à améliorer doivent permettre de gérer cette question de professionnalisation. La majorité des pays a par conséquent exprimé son souhait pour un appui technique dans la micro-planification (cartes scolaires) et la mise en place de solutions logicielles et de sites-web pouvant donner de l'information en temps réel. Ils ont par ailleurs soulevé la nécessité d'impliquer tous les acteurs, politiques et législatifs, civils, techniques et financiers dans les processus d'affectation des enseignants. Enfin, il est prévu que le Pôle de Dakar de l'Institut International de Planification de l'Éducation (IIPE) de l'UNESCO, qui travaille activement sur cette question de l'allocation des enseignants aux écoles, puisse développer, suite à ses travaux et à ses consultations avec les pays africains, un guideconseil pour une allocation efficace, efficiente et équitable des enseignants aux écoles dans l'enseignement de base.

Encadré 22 : Management intégré des ressources axé sur une dotation rationnelle (MIRADOR)

Le Sénégal a vu une explosion du nombre d'enseignants entre 2000 (ils étaient 12 000) et 2010 (pour atteindre 96 000), suite aux lois d'orientation votées suite aux accords internationaux de Jomtien et de Dakar. Cette croissance du corps enseignant n'a été possible que grâce au recours aux enseignants vacataires, puis volontaires/boursiers, pour suivre l'explosion des effectifs d'élèves. Il en a découlé des impératifs de gestion des flux, d'équité et de transparence accrus.

Un fichier unique du personnel (FUP) a été mis en place, permettant permis d'améliorer la gestion des affectations et des mutations, mais certaines difficultés rencontrées ont rendu impossible une véritable stratégie de rationalisation de la gestion du personnel.

Le MIRADOR, lui, comporte 8 modules, permettant une gestion intégrée des ressources humaines, sur la base d'une gestion par poste. Les modules sont de : i) gestion des carrières ; ii) absence et congés ; iii) mérite et contentieux ; iv) effectifs et emplois ; v) mobilité ; vi) recrutement ; vii) formation ; et viii) santé. Il permet donc :

- Le redéploiement en douce du personnel, profitant des mouvements naturels et de l'attrition. Les départs des écoles ayant des effectifs en surnombre, ce qui est déterminé grâce aux organigrammes établissement, ne sont pas remplacés.
- Le recrutement et les affectations selon les besoins du système, région par région et discipline par discipline, grâce su système du « miroir résiduel ».
- La prévision des départs à la retraite, et les éventuels besoins de remplacement, avec une pyramide des âges dynamique.
- Le suivi des départs temporaires, grâce au système d'alerte incorporé. Ceci permet un meilleur contrôle des congés maladie, entre autres. Un comité de santé peut être amené à statuer, décidant entre l'orientation pour soins, l'arrêt, la suspension ou même la sanction. En tout cas, certains abus sont évités, les « malades » à long terme étant limités dans leurs options de candidature.
- Le reclassement graduel dans la fonction publique des enseignants contractuels, avec une maîtrise des flux, un enjeu important pour la maitrise des effectifs et de la masse salariale.
- La réalisation des demandes de mutation en ligne. Les demandes seront classées par postes, et les propositions faites en priorité aux enseignants ayant le plus de points.

L'intégration de l'outil MIRADOR avec le FINPRONET (Solde), et la fonction publique est assurée par un système « pont », le GIRAFE. Dans ce sens, une démarche d'intégration est entamée pour l'harmonisation des nomenclatures, des matricules d'enseignant, l'intégration des données et la mise à jour en continu. Les données échangées entre systèmes incluent l'identification, l'état civil, les actes administratifs, les actes de gestion, les informations familiales, et d'emploi et de salaire.

La transparence est renforcée, car chaque enseignant a un compte, lui permettant d'accéder à de nombreuses informations et de réaliser un certain nombre de démarches. Dans ce cadre, la formation des enseignants à l'utilisation de l'outil, au niveau déconcentré, par les inspections d'académie, permet aussi de renforcer la compréhension des impératifs de la rationalisation de la gestion de la ressource enseignante.

Enfin, un avantage important du MIRADOR est d'avoir permis de réaliser un gain considérable dans le temps de traitement des affectations. De 2 mois, le traitement moyen est ramené à entre 1 et 2 semaines.

5.6 Pistes d'opérationnalisation

Comment, sur la base de l'état des lieux et des pistes de réflexion suggérés à propos de l'allocation des enseignants de l'éducation de base des pays de la CEEAC et de la CEDEAO, les processus d'allocation des enseignants peuvent-ils être améliorés?

Des pistes d'opérationnalisation sont suggérées :

- 1. Identifier les ratios maitre-élève pour l'éducation de base en cours dans le pays.
- 2. Définir un ratio maitre élève idéal et réaliste pour le pays.
- 3. Vérifier, au niveau national dans quelle mesure le nombre d'enseignants gérés par l'État répond à la demande scolaire dans l'enseignement public.
- 4. Définir des critères qui permettent d'assurer la cohérence pour toutes les classes entre le nombre d'enseignants alloués et le nombre d'élèves inscrits.
- 5. Se doter des outils qui permettent d'avoir une pratique d'allocation des enseignants qui répondent aux besoins d'une éducation de qualité, équitable et inclusive pour tous les élèves.

6. Mise en œuvre du paquet de ressources

Résumé

Ce sixième document propose un cadre logique pour la mise en œuvre de l'ensemble des ressources décrites dans les sections qui précèdent. Ce cadre logique reprend les pistes d'opérationnalisation suggérées au terme de chacune des sections du document et les précise en termes d'activités.

Sommaire

- 6.1 Introduction
- 6.2 Cadre logique pour la mise en œuvre

6.1 Introduction

La mise en place d'une éducation de base bouleverse structurellement le portrait des systèmes éducatifs. Un des défis majeurs est de doter l'éducation de base d'enseignants compétents et motivés qui seront les porteurs de ce projet d'une éducation de base de qualité, équitable et inclusive pour tous les élèves.

Quatre outils sont détaillés dans les lignes qui précèdent :

- Un cadre curriculaire commun
- Des normes professionnelles
- Des offres de formation
- L'allocation des enseignants

Chacun de ces outils cible les formations initiales et continue des enseignants de l'éducation de base dans les États des zones de la CEEAC et de la CEDEAO. Ils visent une amélioration de la carrière des enseignants par des offres de formations initiale et continue mieux adaptées aux contraintes d'une éducation de base élargie. Ils proposent également des normes professionnelles et un cadre de certification, ainsi que des processus plus cohérents d'allocation des enseignants dans les salles de classe.

La mise en œuvre de ces outils et de leurs pistes d'opérationnalisation est complexe. Elle nécessite une planification rigoureuse qui intègre, à différentes étapes, un dialogue social et la validation des propositions par les partenaires de l'éducation, et plus particulièrement par les enseignants et leurs représentants. Cette planification doit s'appliquer sur un cadre logique stricte et cohérent avec toutes les propositions formulées dans les différents textes.

Le cadre logique suggéré pour la mise en œuvre du paquet de ressources pour la formation des enseignants de l'éducation de base dans les États des zones de la CEEAC et de la CEDEAO, s'appuie sur toutes les recommandations formulées par chacun des quatre outils. Le cadre logique les traduit en objectifs, en activités et en résultats attendus. Ce cadre logique constitue, en quelque sorte, le squelette de la planification de la mise œuvre des quatre ressources proposées dans le paquet de ressources. Il permet de disposer d'objectifs et d'actions à développer à l'intérieur d'un plan d'action qui s'étalera sur plusieurs années et sollicitera un nombre important d'acteurs. Les moments de dialogue social et de validation par les partenaires de l'éducation sont majeurs dans ce processus. La communication avec l'ensemble de la communauté éducative est déterminante pour l'aboutissement d'un projet partagé et auquel toute la communauté éducative adhère.

Le cadre logique est détaillé dans le tableau 13. Il devra être ajusté en fonction des réalités locales de chacun des pays, mais également en fonction de ce qui est déjà réalisé. Le point de départ du travail de planification doit s'asseoir sur un état des lieux des réalisations des États dans le champ de la formation des enseignants. Par exemple, la plupart des pays de la CEDEAO ont déjà défini un référentiel de certification. D'autre part, plusieurs référentiels de compétences pour la formation des enseignants circulent déjà autant dans les pays de la CEEAC que de la CEDEAO. D'autres réalisations apparaissent à travers les différents états des lieux réalisés à propos de la formation des enseignants. Il ne s'agit nullement d'en faire table rase, mais plutôt de s'appuyer sur ces réalisations, éventuellement de les ajuster, et de les intégrer ensuite dans le cadre logique.

En d'autres termes, ce cadre logique est un cadre de référence en appui au États engagés dans un vaste processus de redéfinition complète de la fonction enseignante dans un contexte d'introduction d'une éducation de base élargie et des perspectives pour l'éducation de l'agenda international fixé d'ici 2030 et son ODD4.

6.2 Cadre logique pour la mise en œuvre

Cadre logique pour la mise en œuvre				
	Document 2 : Cadre curriculaire commun			
Objectifs	Activités	Résultats attendus		
(2.1) Clarifier l'organisation de l'éducation de base dans le pays.	 □ Préciser les choix du pays quant à l'organisation de l'éducation de base. □ Identifier le processus de la mise en œuvre de l'éducation de base. □ Vérifier son application au sein du système éducatif. 	L'organisation de l'éducation de base dans le pays est clairement définie.		
(2.2) Préciser la politique de formation des enseignants de l'éducation de base dans le pays.	Identifier les textes de politique éducative du pays qui définissent la politique de formation des enseignants, formation initiale et formation continue.	La politique de formation des enseignants de l'éducation de base est définie pour le pays.		
(2.3) Vérifier la cohérence entre les offres de formation initiale et continue des enseignants et les contraintes d'une éducation de base.	☐ Identifier les contraintes d'une éducation de base pour les formations initiale et continue des enseignants. ☐ Vérifier dans quelle mesure la politique de formation initiale et continue des enseignants est adaptée à une éducation de base élargie telle qu'elle est prévue pour le pays. ☐ Proposer éventuellement des ajustements aux offres de formation initiale et continue pour qu'elles parviennent à cette cohérence.	Des propositions pour assurer une cohérence entre les offres de formation initiale et continue des enseignants sont formulées.		
(2.4) Partager les informations à propos du profil de l'enseignant de l'éducation de base avec l'ensemble de la communauté éducative.	 □ Réaliser un dialogue social avec tous les partenaires de l'éducation pour déterminer le profil de l'enseignant souhaité pour l'éducation de base. □ Ajuster différents éléments du profil de l'enseignant de l'éducation de base à la suite du dialogue avec la communauté éducative. 	Un profil type de l'enseignant de l'éducation de base est partagé avec la communauté éducative et est défini.		
(2.5) Finaliser une politique de formation des enseignants pour l'éducation de base.	 □ Ajuster les textes de politique éducative pour la formation initiale et continue des enseignants. □ Valider les textes auprès des décideurs comme auprès de la communauté éducative. □ Finaliser le texte de politique de formation des enseignants de l'éducation de base. 	Un document officiel précise la politique de formation initiale et continue des enseignants de l'éducation de base.		

(2.6) Finaliser un document officiel qui précise la structure de la carrière des enseignants.	 □ Décrire les différentes étapes de la carrière d'un enseignant de l'éducation de base. □ Organiser la structure de la carrière des enseignants de l'éducation de base. □ Définir une politique qui précise le cheminement de carrière des enseignants autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'éducation en une véritable structure de carrière des enseignants. □ Valider les propositions de structure de carrière des enseignants auprès des représentants des enseignants et de leurs syndicats. □ Ajuster et finaliser un texte officiel définissant la structure de la carrière des enseignants. 	Un document officiel définit la structure de la carrière des enseignants.
(2.7) Proposer un document cadre pour l'organisation de la formation initiale et continue des enseignants de l'éducation de base, articulée à une structure de la carrière des enseignants.	 □ Synthétiser ces différentes politiques en un document cadre pour la formation et la structure de la carrière des enseignants. □ Valider le document cadre auprès des partenaires de l'éducation. □ Ajuster et finaliser un document officiel de cadre d'orientation pour la formation des enseignants. 	Un document cadre propose les grandes orientations de l'organisation des formations initiale et continue des enseignants de l'éducation de base, articulées à une structure de la carrière des enseignants.
	Document 3 : Normes professionnelles	
Objectifs	Activités	Résultats attendus
(3.1) Établir un état des lieux des cadres de certification pour les enseignants de l'éducation de base.	☐ Identifier les cadres actuels de certification en vigueur dans le pays pour la formation initiale des enseignants de l'éducation de base. ☐ Vérifier l'adéquation de ces cadres de certification avec les contraintes de l'éducation de base. ☐ Proposer des ajustements aux cadres actuels de certification des enseignants pour qu'ils soient cohérents avec les contraintes de l'éducation de base. ☐ Valider ces propositions auprès des partenaires de l'éducation. ☐ Ajuster et finaliser un document présentant ces propositions.	Des propositions d'ajustements des cadres actuels de certification des enseignants de l'éducation de base aux contraintes de l'éducation de base sont formulées.
(3.2) <i>Identifier</i> les situations que traite un enseignant de l'éducation de base.	En s'inspirant du référentiel de certification (tableau 3):	Un document précise les catégories de situations et les catégories d'actions d'un enseignant en exercice à l'éducation de base.

(3.3) Proposer un référentiel de compétences pour les formations initiales et continue adapté aux contraintes de l'éducation de base.	 □ Regrouper ces différentes situations en catégories de situations ou blocs; □ Pour chacune de ces catégories de situations, rechercher les activités professionnelles que réalisent effectivement les enseignants de l'éducation de base du pays; □ Pour ces mêmes catégories de situations, identifier les bonnes pratiques professionnelles. □ Synthétiser ces informations dans un document; □ Valider ces situations et ces activités auprès d'enseignants de l'éducation de base en exercice; □ Ajuster et finaliser le document. □ Identifier les référentiels de compétences en vigueur dans le pays pour la formation des enseignants de l'éducation de base. □ Vérifier l'adéquation de ces référentiels par rapport aux contraintes de l'éducation de base. □ Vérifier la cohérence de ces référentiels avec les catégories de situations et d'actions que rencontre un enseignant dans sa pratique à l'éducation de base. □ Valider ce référentiel auprès des partenaires de l'éducation. □ Ajuster les référentiels de compétences en en construisant un seul, adapté à l'éducation de base. 	Un référentiel de compétences pour les formations initiale et continue des enseignants de l'éducation de base est défini.
(3.4) Proposer un référentiel de certification pour les enseignants de l'éducation de base.	Sur ces différentes bases et en s'inspirant du tableau 3 : Construire un référentiel de certification adapté aux particularités du pays, à l'éducation de base et aux catégories de situations et d'actions que rencontre un enseignant dans sa pratique à l'éducation de base.	Un référentiel de certification est bâti pour les enseignants de l'éducation de base.
(3.5) Offrir aux enseignants, la possibilité de se former tout au long de leur carrière.	☐ Identifier ou définir d'autres niveaux de certification pour les enseignants. ☐ Mettre en œuvre des procédures qui permettent aux enseignants de cheminer vers d'autres niveaux de certification, grâce à : ☐ La valorisation des acquis d'expérience (VAE); ☐ La reconnaissance des crédits qu'ils ont capitalisés tout au long de leur formation;	Un document précise les possibilités de reconnaissance des formations et de la VAE dans le cheminement d'un enseignant.

	La création de passerelles vers d'autres formations;	
	☐ La reconnaissance de leurs formations	
	dans la structure de leur carrière.	
	Document 4 : Offres de formation	
Objectifs	Activités	Résultats attendus
(4.1) Établir un état des lieux des institutions et des offres de formation initiale et continue pour les enseignants de l'éducation de base.	 ☐ Réaliser l'état des lieux de toutes les institutions de formation initiale des enseignants de l'éducation de base en opération au pays. ☐ Réaliser, pour l'ensemble de ces institutions, un état des lieux des offres de formation des enseignants de l'éducation de base en vigueur au pays. ☐ Effectuer un état des lieux des organismes qui offrent de façon récurrente des formations continues aux enseignants de l'éducation de base. ☐ Réaliser une synthèse de l'ensemble 	Un annuaire fait l'inventaire des institutions, des organismes et des offres de formation initiale et continue des enseignants de l'éducation de base en vigueur au pays.
	des institutions et des offres de formations initiale et continue en vigueur pour les enseignants de l'éducation de base dans le pays.	
(4.2) Établir un état des lieux de tous les profils des enseignants en fonction dans l'éducation de base.	 □ Recenser tous les profils des enseignants en fonction dans l'éducation de base. □ Identifier pour chacun des profils recensés, le niveau de formation des enseignants en se référant à la Classification internationale type de l'éducation (CITÉ) de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). □ Rédiger un document établissant l'état des lieux des profils d'enseignant en fonction dans l'éducation de base et leur niveau de formation. 	Un document de synthèse établit l'état des lieux des profils d'enseignants en fonction dans l'éducation de base et leur niveau de formation.
(4.3) Planifier une réforme des formations initiales et continue des enseignants de l'éducation de base.	 □ Identifier les besoins en enseignants de l'éducation de base. □ Définir les profils d'entrée pour les formations des enseignants en s'appuyant sur l'état des lieux des profils des enseignants en fonction dans l'éducation de base. □ Définir les profils de sortie des enseignants au terme des formations, en se référant aux référentiels de compétence et de certification. □ Planifier une réforme des formations initiale et continue des enseignants de 	La réforme des formations initiale et continue des enseignants de l'éducation de base est planifiée.

	l'éducation de base prenant en considération les exigences de chacun des paliers de l'éducation de base qui doivent se développer sans rupture et en toute cohérence : pré-primaire, primaire et deux premières années du secondaire. Valider la planification de la réforme auprès des partenaires de l'éducation. Ajuster la planification.	
(4.4) Définir une structure de la carrière des enseignants en étroit lien avec les formations initiale et continue des enseignants de l'éducation de base.	☐ Identifier chacune des étapes des formations d'un enseignant depuis sa formation initiale jusqu'à chacune des formations qu'il accumule en terme de crédits après sa formation initiale. Une structure enseignant moments continue documents documents continue documents documents continue documents documents continue documents document	eture de la carrière des ents articulée aux différents des formations initiale et est définie dans un t, complétant par là le t de l'objectif (2.6).
(4.5) Professionnaliser les enseignants dès leur entrée en fonction.	professionnalisation des enseignants. progressi	nent présente le processus f de professionnalisation consabilisation des nts.

(4.6) Définir des mécanismes récurrents de motivation des enseignants.	 □ Identifier les mécanismes de motivation des enseignants. □ Échelonner les mécanismes de motivation des enseignants tout au long de la structure de la carrière des enseignants. □ Doter l'État des moyens pour garantir la motivation des enseignants de façon récurrente. □ Élaborer un document de politique de motivation récurrente des enseignants et de sa mise en œuvre. □ Document 5 : Allocation des enseignants 	Un document de politique de motivation récurrente des enseignants et de sa mise en œuvre est rédigé.
Objectifs	Activités	Résultats attendus
(5.1) Définir un ratio maitre élèves pour l'éducation de base idéal et réaliste pour le pays.	 □ Réaliser un état des lieux des ratios maître élèves en application pour l'éducation de base dans le pays. □ Identifier les forces et les faiblesses des ratios maître-élèves en application dans le pays pour l'éducation de base. □ Identifier les besoins de l'éducation de base de qualité, équitable et inclusive pour tous les élèves, en termes de ratio maître-élèves. □ Définir sur ces bases et en fonction des capacités de financement du pays, un ratio maître élève idéal pour l'éducation de base. □ Proposer des ajustements au ratio maître-élèves en application pour l'éducation de base. 	Un ratio maitre élèves pour l'éducation de base, idéal et réaliste pour le pays, est défini.
(5.2) Se doter des outils qui permettent d'assurer la cohérence pour toutes les classes entre le nombre d'enseignants alloués et le nombre d'élèves inscrits.	 Vérifier, au niveau national dans quelle mesure le nombre d'enseignants gérés par l'État pour l'éducation de base, répond à la demande scolaire dans l'enseignement public. Vérifier la cohérence pour toutes les classes entre le nombre d'enseignants alloués et le nombre d'élèves inscrits. Définir des critères qui permettent d'assurer la cohérence pour toutes les classes entre le nombre d'enseignants alloués et le nombre d'enseignants alloués et le nombre d'élèves inscrits. Définir les outils qui permettent d'assurer la cohérence pour toutes les classes entre le nombre d'enseignants alloués et le nombre d'élèves inscrits. Définir les modalités de mise en application de ces outils. 	Des outils et les modalités de leur mise en application sont définies pour d'assurer la cohérence pour toutes les classes, entre le nombre d'enseignants alloués et le nombre d'élèves inscrits.
(5.3) Se doter des outils qui permettent d'avoir une	☐ <i>Définir</i> les outils d'allocation des enseignants qui permettent de	Des outils d'allocation des enseignants qui permettent de

pratique d'allocation des enseignants qui répondent aux besoins d'une éducation	répondre aux exigences d'une l'éducation de base de qualité,	répondre aux exigences d'une l'éducation de base de qualité,
de qualité, équitable et	équitable et inclusive pour tous les élèves.	équitable et inclusive pour tous les élèves sont définis ainsi que les
inclusive pour tous les	Valider ces outils.	modalités de leur mise en œuvre et
élèves.	<i>Définir</i> les processus de mise en application opérationnelle de ces outils.	de contrôle de la mise en œuvre.
	Définir les modalités de contrôle de la mise en œuvre effective de ces outils dans les écoles publiques.	

Tableau 14 : Cadre logique de la mise en œuvre

7. Bibliographie

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UI) et le Ministère de l'Enseignement de Burkina Faso. (2010). Guide de politique sur l'intégration des langues et cultures africaines dans les systèmes éducatifs. Tunis : Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA).

Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherche en Education* (CREN, Nantes), 8, 8-23.

Assemblée générale des Nations Unies, (2015). *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. A/RES/70/1 (21 octobre 2015). Soixante-dixième session, points 15 et 116 de l'ordre du jour.

Document en ligne: http://unctad.org/meetings/fr/SessionalDocuments/ares70d1_fr.pdf

Attenoukon, S.A. (2014). L'intégration pédagogique des TIC dans le système éducatif béninois : état des lieux et perspectives. In T. Karsenty (Dir.), *La francophonie universitaire en question*. Paris : AUF/RIFFEF.

Banque Mondiale (2005). Élargir les possibilités et développer les compétences des jeunes. Un nouveau programme pour l'enseignement secondaire. Washington : Banque Internationale pour la reconstruction et le développement/ Banque Mondiale.

BIE-UNESCO (2015). Repositioning and Reconceptualizing the Curriculum for the Effective Realization of the Sustainable Development Goal Four, for Holistic Development, and Sustainable Ways of Living. Genève: BIE-UNESCO.

Bourdet, J.F. (2010). Enseignement à distance, enjeux et circonstances. In T. Karsenty (Dir.), *La francophonie universitaire en question*. Paris : AUF/RIFFEF.

BREDA/BIE-UNESCO/GTZ (2009). *Programme pour l'éducation de base en Afrique (BEAP). Répondre aux exigences en matière d'accès, de qualité et d'équité*. ESchborn : GTZ, IBE/2009/)P/01. Document en ligne : http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/BEAP policy paper 09 fr.pdf

Bruner, J. (2008, 2^{ième} édit.). *L'éducation entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle.* Paris : Retz, (1^{ière} édition : 1996 ; titre original en anglais : *The culture of Education.* Cambridge : Harvard University Press.

Conférence Régionale Ministérielle de l'Afrique Sub-saharienne sur l'Éducation Post-2015, Kigali, Rwanda, 9-11 février 2015. *Déclaration pour l'Afrique Sub-saharienne sur l'Éducation Post-2-15*. Déclaration de Kigali. Document en ligne :

http://www.web-edu.tv/IMG/pdf/kigali_statement_fr_final.pdf/

Conseil des Ministres de l'Éducation du Canada (CMEC), (2015). Forum mondial de l'éducation 2015 de l'UNESCO, Incheon, République de Corée, du 19 au 22 mai 2015. Rapport de la délégation du Canada. Document en ligne:

 $\frac{http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/347/UNESCO\%20WEF\%20Report\%20}{May\%202015\%20FR.pdf}$

Coulibaly, M. (2010). La formation des enseignants au Niger. *Bulletin Formation et profession*, Université de Montréal, CRIFPE, 17(1), 41-43. http://www.crifpe.ca/formationprofessions/index/35

Crehan, L. (2016). Exploring the impact of career models on teacher motivation. Paris: IIPE, UNESCO.

Depover, C., Jonnaert, Ph. (2014). Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique. Des politiques au curriculum. Hommage à Louis D'Hainaut. Bruxelles : De Boeck Université.

De Rosnay, J. (1975). Le macroscope. Vers une vision globale. Paris : Éditions du Seuil.

Éducation internationale (2012). Combler le manque d'enseignants qualifiés. Johannesburg : Campagne mondiale pour l'éducation.

Goodman, N. (1978). Ways of Worldmaking. Indianapolis: Hackett.

ISU-UNESCO (2016). Le monde a besoin de près de 69 millions d'enseignants pour atteindre les objectifs de l'agenda de l'éducation 2030. *Bulletin d'information de l'ISU*, octobre 2016, n°39.

ISU (2015). *Indicateurs thématiques pour le suivi de l'agenda pour l'éducation 2030*. http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/43-indicators-to-monitor-education2030-FR.pdf

ISU-UNESCO (2014). Recherche enseignants formés pour garantir le droit de chaque enfant à l'enseignement primaire. Montréal : ISU, Document de Politique 15/Fiche d'information 30/Octobre 2014/

ISU-UNESCO et Center for Universal Education at Brookings (2013). Vers l'apprentissage universel. Ce que chque enfant devrait apprendre. Comité de réflexion sur la métrique de l'apprentissage. Rapport 1. Montréal : ISU-UNESCO.

Ji, L. (2015). Comprendre le curriculum holistique : la clé pour l'effectivité des travaux, in P. Jonnaert. G.

Jonnaert, Ph. (2015a). *Indicateurs pour une évaluation globale d'un curriculum. Note théorique et indicateurs pour un processus de validation*. Genève : Bureau international de l'éducation de l'UNESCO (BIE). Document en ligne : http://cudc.uqam.ca/upload/files/15Indicateurs curriculum BIE Final.pdf

Jonnaert, Ph. (2015b). Vers une reproblématisation des assises d'une théorie du curriculum. *Linguarum Arena, Revista do programa doutora em didactica de linguas da universitdade do Porto*, (6), 9-28.

Jonnaert, Ph. (2008). Ébauche d'un profil de sortie pour la formation des enseignants. Montréal : Observatoire des réformes en éducation.

Kahane, J.-P. (2002). L'enseignement des sciences mathématiques. Commission de réflexion sur l'enseignement des mathématiques. Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale. Paris : Odile Jacob.

Karsenti, T. (2006). Comment favoriser la réussite des étudiants d'Afrique dans les formations ouvertes et à distance (FOAD): principes pédagogiques. Revue TICE et Développement, Recherche sur les TICE dans les pays francophones du Sud, (2). Repéré à http://www.revue-tice.infolodel/edition/

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008). Introducing technological pedagogical content knowledge. In AACTE Committee on Innovation and Technology (Eds.), *The handbook of technological pedagogical content knowledge for educators*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kpazaï, M. Kei, (Dir.). Au-delà du LMD, quelle qualité pour l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne? *ASSEMPE' La revue universitaire pour les Sciences de l'éducation*, Université Félix Houphoët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire, N°5, décembre 2015, 17-26.

Lauwerier, T. (2016). La contribution des enseignants à la pertinance de l'éducation de base en Afrique de l'Ouest : le cas du Sénégal, *McGill Journal of Education*, (51) 2, 787-806

Lefebvre, S. (2014). Intégration des technologies de l'information et de la communication : types de connaissances abordées dans le discours d'enseignants en exercice et d'étudiants en formation initiale. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, (37), 3.

Luke, A. (2008). Curriculum in context. In F.M. Connely, M.F. He et J. Filion (Eds.), *The Sage handbook of curriculum and instruction*, (p. 145 – 150). London: Sage publications Inc.

Ndong-Jatta, A.-Th. (2013). Appel à l'action de Kigali : une vision élargie de l'éducation élargie de l'éducation de base en Afrique. Publication ADEA (15.07.2013 : papier de conférence).

Objectifs du millénaire pour le développement : http://www.un.org/fr/millenniumgoals/

Opertti, R. et Duncombe, L. (2011). Vision du curriculum. Perspective d'ensemble et débats contemporains, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (56), avril 2011, 101 – 110.

Ouane, A., Glanz, C. (2011). Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue; étude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (IUL).

Ouane, Adama ; et Glanz, Christine. 2010. Pourquoi et comment Afrique doit investir dans les langues africaines et l'éducation multilingue. Note de sensibilisation et d'orientation étayée par les faits et fondée sur la pratique. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) en collaboration avec l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA).

Presse, M-C. et Dantier, B. (2007). Professionnalisation des formateurs et adéquation aux métiers de la formation. In *La formation des enseignants dans la francophonie, Diversités, défis, stratégies d'action*, Paris : AUF.

Raby, C. (2005). Le processus d'intégration des technologies de l'information et de la communication. Dans T. Karsenti et F. Larose (dir.), L'intégration pédagogique des TIC dans le travail de l'enseignant : recherches et pratiques (p.79-95). Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.

Raby, C. (2004). Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) en classe. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.

Tawil, S., Akkari, A. et Macedo, B. (2012). $Au - delà du \ labyrinthe \ conceptuel$: la notion de qualité en éducation. Contributions thématiques, Recherche et prospective en éducation, UNESCO, mars 2012, n°2.

Toure, M. (2015). Diagnostic du cadre curriculaire actuel des pays de l'UEMOA et de la Guinée. Rapport déposé au Bureau multi pays de l'UNESCO à Abuja.

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instructions*. Chicago: University of Chicago Press.

UNESCO. 2015, Guide pour l'élaboration d'une politique enseignante. Résumé, Teachers for Education 2030. Paris : UNESCO.

UNESCO (2015). Repenser l'éducation. Vers un bien commun mondial? Paris : Éditions de l'UNESCO.UNESCO (2014a). Réunion mondiale sur l'éduction pour tous, UNESCO, Mascate, Oman, 12 – 14 mai 2014. Déclaration finale de la Réunion mondiale sur l'EPT 2014. Accord de Mascate. Document en ligne :

http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/muscat-agreement-2014FR.pdf

UNESCO (2015). *Forum mondial sur l'éducation 2015*. Document en ligne : http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002332/233245F.pdf

UNESCO (2015). Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et cadre d'action. Document en ligne : http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf

UNESCO (2012). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012. Jeunes et compétences : l'éducation au travail.* Paris : Éditions de l'UNESCO. Document en ligne :

http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218015f.pdf

UNESCO (2008). Appel à l'action de Kigali : une vision élargie de l'éducation de base pour l'Afrique. Document en ligne :

 $\underline{http://www.adeanet.org/clearinghouse/fr/appel-\%C3\%A0-laction-de-kigali-une-vision-\%C3\%A9 largie-\underline{de-l\%C3\%A9 ducation-de-base-pour-lafrique.}$

UNESCO (2002). Information and Communication Technology in Education: A Curriculum for Schools and Program of Teacher Development. Paris: UNESCO.

UNESCO (2000). Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs. Adopté du Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000. Paris : Éditions de l'UNESCO.

UNESCO (2000). *Cadre d'action de Dakar*. Document en ligne : http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240f.pdf

Unesco (2000). Les six objectifs de l'EPT. Document en ligne :

 $\underline{http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efagoals/}$

UNESCO (1990). World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs, (adopted by the World Conference on Education for All, Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thaïlande, 5-9 March 1990). Paris: Unesco; Secretariat of the International Consultative Forum on Education for All.

United Nations (2014). *Open Working Group proposal for Sustainable Development Goals*. Document A/68/970, document en ligne: http://undocs.org/A/68/970/

Vanhulle, S., Merhan, F. & Ronveaux, C., (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Dir.), *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck Université (Raisons éducatives).

Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. [Traduction de Françoise Sève, suivie de *Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski*, par Jean Piaget]. Paris : Éditions Sociales.

Annexe

QUESTIONNEMENT CONCERNANT LES AUTORITES EN CHARGE DE LA CERTIFICATION

PAYS		
1 – Règlementation concernan	t l'accès à l'emploi d'enseignant de l'é	éducation de base
Quelle est l'autorité institutionnelle en charge de règlementer l'accès à l'emploi d'enseignant du primaire		
Quels sont les textes règlementaires existants		
(Lieu de publication – date)		
Quelles sont les Conditions de recrutement		
(Préciser par catégorie de statut dans les établissements publics et ou éventuellement privés)		
2 - Description du parcours de	professionnalisation en formation ini	tiale
Institution accréditées pour dispenser la formation *	Structure et durée du parcours de formation	Sanction de la formation**

3 - Description du parcours de professionnalisation en formation continue				
Institution accréditées pour la formation *	Structure et durée du parcours	Sanction formation**	de	la

^{*} Indiquer ici s'il s'agit d'un établissement public ou un organisme privé

^{**}Indiquer ici s'il s'agit d'un diplôme, d'une certification professionnelle, d'une qualification permettant l'accès à un statut.

4- Règlementation concernant la Validation des acquis de l'expérience (VAE)		
Existence d'une règlementation autorisant la VAE	 Non Oui Préciser le texte de référence : 	
Préciser pour quelles finalités :	• Pour entrer dans un parcours de formation Préciser la ou lesquels	
	• Pour être dispenser d'une partie de formation Préciser la ou lesquelles	
	• Pour l'obtention d'un diplôme : Préciser le ou lesquels	
Commentaires		

5 – Cadre national de certifications			
Existence d'un cadre national o N de certifications	Von		
0 0	Dui		
	ser le texte de référence :		
	ser quel est le positionnement des certifications concernant seignants de l'éducation de base dans ce cadre :		
-			
-			
Rattachement de ce cadre national à un cadre régional	1		
O Ou	i		
Préci	ser le texte de référence :		
Commentaires			

6 – Usage de la certification qui sera issue de ce projet					
Cette certification peut-elle s'inscrire dans la règlementation nationale de votre pays et sous quelles conditions ?					
Si la réponse est « Non » indique	er pourquoi				
Si la réponse est «Oui » préciser	ci- dessous :				
Possibilité de la mise en place d	'une formation visant la certification au	niveau national			
	Statut et durée	Intitulé de la sanction			
Possibilité d'une évaluation par	Validation des acquis de l'expérience (V	AE)			
Structure Commentaires possibles	O validation totale				
	O validation partielle				
Commentaires					

7 – Contributions éventuelles au niveau régional
Quels types de promotion faut-il envisager et auprès de quelles institutions pour que cette certification soit utilisée au niveau régional ?
Quel type d'appui vous semble nécessaire pour y parvenir ?
Quei type d'appui vous semble necessaire pour y parvenir ?