



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



Institut international pour
le renforcement des
capacités en Afrique

Politiques enseignantes et résultats d'apprentissages en Afrique Subsaharienne

Résultats et Modèles



Secteur de l'éducation de l'UNESCO

L'éducation est la priorité première de l'UNESCO car c'est un droit humain fondamental et la base pour construire la paix et faire progresser le développement durable. L'UNESCO est l'institution des Nations Unies spécialisée pour l'éducation et son Secteur de l'éducation assure un rôle moteur aux niveaux mondial et régional dans ce domaine, renforce les systèmes nationaux d'éducation et répond aux défis mondiaux actuels par le biais de l'éducation, en mettant tout particulièrement l'accent sur l'égalité des genres et l'Afrique.



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

Secteur de
l'éducation

L'agenda mondial Éducation 2030

En tant qu'institution des Nations Unies spécialisée pour l'éducation, l'UNESCO est chargée de diriger et de coordonner l'agenda Éducation 2030, qui fait partie d'un mouvement mondial visant à éradiquer la pauvreté, d'ici à 2030, à travers 17 Objectifs de développement durable. Essentielle pour atteindre chacun de ces objectifs, l'éducation est au coeur de l'Objectif 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 ». Le Cadre d'action Éducation 2030 définit des orientations pour la mise en œuvre de cet objectif et de ces engagements ambitieux.



Les opinions et idées exprimées dans la présente publication sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO ou de l'UNESCO-IICBA.

Les termes employés et les matériels présentés dans la publication n'impliquent pas l'expression d'une opinion quels qu'ils soient de la part de l'UNESCO ou de l'UNESCO-IICBA concernant le statut juridique de tout pays, territoire, ville ou zone ou ses autorités, ou concernant ses frontières ou ses délimitations.

Publié en 2016 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) – Institut International pour le Renforcement des Capacités en Afrique (IICBA)

ECA Compound, Addis-Abeba, Éthiopie

Edité par Mame Omar DIOP

Traduit en français par Irène Efua AMENYAH

Ce manuel a été traduit de l'anglais vers le français par le programme de renforcement des capacités pour l'Éducation 2030 au Mali (CapED Mali).



Photos de couverture par Clarisse NJIKAM

©UNESCO/Mali

IIC/2018/ED/WS/3

Politiques enseignantes et résultats d'apprentissages en Afrique Subsaharienne

Résultats et Modèles

À propos d'IICBA

Créé en 1999, l'Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique (IICBA) est l'un des six instituts de catégorie 1 de l'UNESCO. Les instituts sont sous la direction administrative du Siège de l'UNESCO à Paris. IICBA est le seul situé en Afrique et dont le mandat se concentre en Afrique. Il est créé pour :

- Répondre aux besoins éducatifs, techniques et professionnels de l'Afrique en matière de développement de la profession enseignante, du leadership scolaire et de la gestion de l'école,
- Apporter aux institutions africaines les résultats les plus récents de la recherche et du développement en éducation du niveau mondial,
- Renforcer les capacités des institutions africaines de formation des enseignants,
- Poursuivre l'utilisation des innovations technologiques telles que les médias électroniques dans la formation et le développement professionnel des enseignants,
- Intégrer l'égalité des sexes dans le développement professionnel des enseignants, et
- Permettre à l'éducation africaine de bénéficier du travail effectué par les partenaires en créant un forum de partage des expériences dans les domaines ci-dessus.

Les objectifs visés devront se réaliser à travers une série d'initiatives comprenant : la mise en place de réseaux d'institutions partenaires pour favoriser le partage d'expériences ; la conduite d'activités de recherche et de développement professionnel des enseignants et des établissements d'enseignement en Afrique ; l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC), l'enseignement à distance pour améliorer les capacités des institutions de formation des enseignants ; et la promotion de la coopération internationale pour le développement de l'éducation à travers le Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique (NEPAD).

Remerciements

La présente publication est élaborée par Mme Carmela Salzano et M. Hugo Labate (Consultants) sous la coordination de M. Mame Omar Diop (Spécialiste Senior en éducation, UNESCO-IICBA). Cependant, la publication est le fruit d'une collaboration étroite et fructueuse entre l'IICBA, les États d'Afrique Membres de l'UNESCO et l'Équipe Spéciale Internationale des enseignants.

L'idée de la publication a été soulevée pour la première fois lors du lancement du rapport mondial de suivi (GMR) de l'enseignement et l'apprentissage à Addis-Abeba, en Éthiopie en 2014.

Les réflexions sur la nécessité d'un tel document, et de son potentiel contenu, étaient alors dirigées par l'UNESCO-IICBA qui aimerait remercier tous les Bureaux régionaux de l'UNESCO en Afrique (Abuja, Dakar, Harare, Nairobi et Yaoundé) ainsi que Dr John Oliphant (Lesotho) pour ses précieuses contributions relatives à la qualité du document.

L'équipe UNESCO-IICBA était composée de M. Mame Omar Diop (Spécialiste Senior en éducation), Dr. Awol Endris (Spécialiste en éducation) présentement en activité au Soudan du Sud, Mme Eyerusalem Azmeraw (Chargée de projet, UNESCO-IICBA) et Mme Elise Naert (Consultante).

Nos remerciements s'adressent également au Bureau de l'UNESCO à Bamako, à M. Saip Sy et M. El Mehdi Ag Muphtah, à travers le Programme de renforcement des capacités pour l'éducation (CapED Mali) sous la supervision de M. Hervé Huot-Marchand, Chef du Bureau et sous la coordination de l'équipe CapED Mali pour son soutien à la coordination et au suivi du processus grâce auquel la présente version française est mise à disposition des pays d'Afrique francophone.

La version française a été traduite par une équipe coordonnée par Dr. Irène Efua AMENYAH, Spécialiste en Éducation, Enseignante Chercheure à l'Unité de Formation et de Recherche en Sciences de l'Éducation, de la Formation et du Sport (UFR/SEFS) de l'Université Gaston Berger (UGB) de Saint-Louis, Sénégal.

Table des matières

À propos d'IICBA	i
Remerciements	ii
Table des matières	iii
Avant-propos.....	vi
Contenus et objectifs du document.....	viii
Liste des acronymes et des abréviations.....	ix
I. Introduction	1
1.1 Succès de l'Afrique : élargissement de l'accès à l'éducation de base après Dakar	1
1.2 Mesure des résultats d'apprentissage	2
1.3 ODD et Stratégie Continentale d'Éducation pour l'Afrique (CESA)	3
1.4 Au-delà de la pénurie des enseignants.....	4
1.5 Actions de UNESCO-IICBA en relation avec le corps enseignant.....	5
II. Politiques enseignantes holistiques et programmes d'amélioration de l'éducation	7
2.1 Qualité de l'élaboration des politiques	7
2.1.1 Politique enseignante en tant que système interconnecté.....	7
2.1.2 Écart entre la théorie et la réalité quotidienne de l'enseignement	7
2.1.3 Approche du cycle de la politique et importance de la conception de la politique.....	8
2.2 Infrastructures en éducation.....	9
2.3 Recrutement et déploiement des enseignants	10
2.4 Formation initiale et continue.....	12
2.5 Lien Curriculum - Enseignement - Évaluation	12
2.6 Inspection et supervision.....	15
2.7 Leadership scolaire, efficacité et responsabilité	15
III. Rôle important des enseignants dans le suivi de l'ODD4.....	16
3.1 Efforts de suivi mondial.....	16
3.2 Évaluations nationales des apprentissages.....	17
3.3 Contrôle et évaluation en classe	19
IV. Problèmes et options pour renforcer la politique enseignante	21
4.1 Recrutement et rétention des enseignants.....	21
4.2 Formation des enseignants : initiale et continue	25
4.3 Déploiement des enseignants	31

4.4	Structure et parcours de carrière	37
4.5	Conditions d'emploi et de travail des enseignants	38
4.6	Gratifications et rémunération des enseignants.....	39
4.7	Normes d'exercice de la profession enseignante.....	40
4.8	Responsabilité des enseignants.....	41
4.9	Gouvernance scolaire	48
V.	Refonder la formulation de la politique enseignante	50
5.1	Refonder l'approche de la politique.....	50
5.2	Renouveler les principes de conception de la politique.....	50
5.3	Améliorer les qualités de l'élaboration des politiques.....	53
VI.	Outil de travail : avancer dans le processus de la politique.....	55
6.1	Construire la volonté politique.....	56
6.2	Élaborer le matériel technique de support pour les discussions	58
6.3	Consolider et encourager les contributions	59
6.4	Anticiper les implications financières et stratégiques de la politique.....	60
6.5	Préparer le cadre de référence pour la mise en œuvre	61
6.6	Promulguer la politique	62
VII.	Documents de discussion	63
7.1	Glossaire des termes de la politique enseignante.....	63
7.2	Composantes de la politique enseignante	66
7.3	Termes de référence types d'élaboration d'un document de politique enseignante	71
7.3.1	Introduction	71
7.3.2	Milieu et contexte.....	71
7.3.3	Objectifs de la mission	71
7.3.4	Portée de la tâche.....	72
7.3.5	Rôles dans l'équipe de rédaction.....	72
7.3.6	Qualifications clés, expériences et compétences	73
7.3.7	Tâches et responsabilités.....	74
7.3.8	Budget.....	74
7.3.9	Outils et procédures de communication et de rapport.....	74
7.3.10	Échéances	74
7.4	Caractéristiques d'un bon document de politique.....	74
	Modèle A : Lesotho	75
	Modèle B : Afrique du Sud.....	76

Modèle C : Burkina Faso	76
7.5 Éléments de planification du projet	77
7.6 Questions éthiques et code de conduite.....	83
7.7 TIC et compétences des enseignants : niveaux de connaissance de base en technologie	87
7.8 Compétences des enseignants	88
7.9 Étude de cas du Lesotho.....	90

Avant-propos

Les systèmes éducatifs africains ont connu des transformations importantes et une expansion au cours des deux dernières décennies. Un grand nombre d'enfants ont été inscrits dans le cycle primaire avec des taux jamais atteints auparavant. La parité et des niveaux presque universels d'enseignement primaire ont été atteints dans de nombreux pays. Cependant en dépit de l'élargissement de l'accès de l'éducation de base, la région n'est pas récompensée par une augmentation proportionnelle de la qualité de l'enseignement et, encore moins par de meilleurs résultats d'apprentissage.

Les rapports nationaux de suivi, les évaluations régionales et internationales confirment des insuffisances dans les acquis d'apprentissage dans et entre les pays avec un grand nombre d'apprenants au début du cycle primaire manquant de compétences fondamentales en lecture et en mathématiques, des taux d'abandon au primaire encore élevés en Afrique subsaharienne (ASS) et de nombreux enfants atteignant l'adolescence sans compétences de base en calcul.

En se tournant vers le futur, l'Union africaine (UA) a récemment lancé la Stratégie Continentale de l'Éducation pour l'Afrique (CESA 2016-2025)¹ qui envisage une nouvelle génération de citoyens africains qui sont des agents efficaces de changement pour le développement durable du continent. Les enseignants se situent donc au cœur de la stratégie dans le cadre de « systèmes d'éducation et de formation de qualité [qui] dotent le continent africain de ressources humaines efficaces adaptées aux valeurs fondamentales africaines ».

Pourtant, en dépit d'investissements importants dans le recrutement et les programmes de formation initiale des enseignants de la région depuis 2000, les pays connaissent toujours des niveaux critiques de pénuries d'enseignants, avec des ministères de l'éducation peinant à recruter suffisamment d'enseignants qualifiés pour faire face à l'augmentation des inscriptions au niveau du primaire et de les déployer là où l'on en a le plus besoin, les collectivités rurales et éloignées. En conséquence, les jeunes apprenants continuent à être privés d'un enseignement de qualité dans les zones les plus défavorisées, et un large fossé s'est ouvert entre l'offre et la demande d'enseignants à travers le continent.

Il est maintenant clair que les investissements pour le recrutement, la formation, le déploiement, la perspective de carrière et de bien-être des enseignants ont été des conditions insuffisantes pour améliorer le statut et l'attractivité de la profession enseignante en ASS, ou pas même un élan pour une véritable amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Une vision alternative, holistique et plus intégrée de la politique enseignante devient donc une nécessité.

Dans un contexte de crise de l'éducation, il est crucial que les politiques nationales d'enseignement soient plus étroitement liées au programme global d'amélioration de la qualité de l'éducation ainsi qu'avec les programmes systémiques basés sur l'école pour le suivi de l'amélioration de la qualité de l'apprentissage. Au niveau des systèmes, les enseignants et les organisations qui les représentent doivent être conduits significativement vers des efforts visant à accroître la réactivité de la pratique pédagogique, du curriculum et de la politique d'évaluation dans les contextes de pauvreté locale et en abordant les défis systémiques, étant donné qu'ils ont un impact important sur la pratique de

¹ Adoptée par les chefs d'État et de gouvernements de l'Union Africaine (UA) lors de la vingt-sixième Session Ordinaire le 31 janvier 2016 à Addis-Abeba.

l'enseignement.

En première ligne de l'offre éducative, le rôle essentiel des enseignants dans la conduite et le suivi en temps réel des améliorations des résultats d'apprentissage nécessite également une plus grande attention. En effet, dans le monde entier, on constate de plus en plus de données nationales portant sur l'impact des approches pédagogiques fondées sur les droits et des évaluations d'apprentissage en classe en vue d'atteindre des résultats plus équitables pour les apprenants les plus vulnérables et améliorer la qualité de la scolarisation de la base vers le haut. Jusqu'à présent, peu d'attention a été accordée à la prise en compte de ces expériences dans un cadre politique plus large dans le contexte africain.

Enfin, avec des rapports fréquents attestant que la motivation et le moral des enseignants sont faibles en ASS et entraînant des niveaux élevés d'abandon, le discours politique doit s'étendre au-delà de la concentration étroite sur les campagnes de recrutement et la qualité de la formation des enseignants pour inclure toutes les autres dimensions qui influent sur la motivation et le bien-être des enseignants. Ceci doit se faire pour toutes les catégories d'enseignants, à la fois verticalement (de l'éducation de la petite enfance à l'enseignement supérieur) qu'horizontalement (du recrutement à la retraite de l'enseignant).

La plus grande partie du problème d'abandon est due aux défis quotidiens et aux pressions selon lesquels le travail de l'enseignant s'effectue, la rémunération, les conditions de travail et leur manque de voix dans la construction des améliorations qualitatives. La recherche par pays démontre la nécessité de plus grands investissements dans les structures de soutien et de motivation des enseignants en milieu scolaire, les mécanismes de supervision et d'évaluation efficaces ainsi que les mesures d'incitation à plus long terme et les politiques de professionnalisation.

La politique enseignante présente un ensemble complexe de problèmes que les décideurs ne prennent pas toujours en compte dans les indicateurs actuels. Des politiques holistiques et globales en matière d'enseignants devraient prendre en compte tous les problèmes ci-dessus. Il est alors urgent de recruter des enseignants plus qualifiés pour réduire l'écart de performances entre les systèmes scolaires africains. Ce qui paraît d'abord nécessaire est l'élaboration de politiques plus itératives et plus coordonnées.

Pendant longtemps, les enseignants africains ont été privés d'une participation constructive au dialogue autour de l'amélioration de l'éducation. L'autonomisation des enseignants et des responsables scolaires africains pour prendre part au dialogue et assumer les nouveaux rôles attendus d'eux sera en effet essentiel pour la réalisation de la cible 4 des Objectifs de Développement Durable (ODD) et les objectifs de la Stratégie Continentale de l'Éducation pour l'Afrique.

Dr. Yumiko Yokozeki

Directeur UNESCO/IICBA

Contenus et objectifs du document

La présente publication a été élaborée comme annexe au Guide d'élaboration des politiques relatives aux enseignants de 2015, développé par l'Équipe Spéciale sur les enseignants de l'UNESCO. Elle vise à relier plus étroitement la politique des enseignants au programme global d'amélioration de l'éducation en ASS, et aux efforts visant à suivre puis orienter les résultats d'apprentissages aux différents niveaux mondial, national et de l'école. Ce faisant, nous espérons que la publication pourra inspirer des politiques enseignantes plus réactives et axées sur les besoins des enseignants dans le contexte africain.

Le document s'appuie principalement sur des données de sources secondaires et des recherches déjà réalisées par le siège de l'UNESCO, la Banque mondiale (BM) et la communauté de recherche africaine sur les relations entre la profession enseignante et la réalisation des cibles d'une éducation de qualité et équitable, l'amélioration et l'efficacité de l'éducation, les politiques nationales d'évaluation et le suivi de l'ODD4.

Après l'introduction, le chapitre II fournit un bref aperçu de quelques défis principaux d'ordre contextuel, structurel, systémique et scolaires auxquels la profession enseignante est confrontée en l'ASS. Ces défis pourraient être considérés comme des éléments clés du programme d'amélioration de l'éducation. En mettant en exergue ces défis, dont certains sont repris plus en profondeur dans le chapitre IV, le document offre une référence pour que les politiques enseignantes aillent de l'avant et donnent des arguments de fond pour des politiques plus holistiques et centrées sur les besoins des enseignants.

Le troisième chapitre examine dans quelle mesure les différents problèmes des enseignants doivent être pris en compte dans le suivi des cibles des objectifs de développement durable aux niveaux mondial, national et scolaire. Il suggère les voies par lesquelles les enseignants pourraient apporter une contribution précieuse aux efforts de suivi.

Le chapitre IV examine les problèmes et les options pour aborder divers défis liés au recrutement efficace, au déploiement, à la formation, aux perspectives de carrière, au bien-être et à la rétention des enseignants dans le contexte africain. Le chapitre adopte les neuf composantes de la politique de développement de l'éducation de l'UNESCO² comme cadre de référence et s'inspire des conclusions d'une étude de la BM de 2010³ qui cible un large éventail de problèmes des enseignants dans huit (8) pays d'Afrique anglophone. Des pratiques prometteuses qui pourraient offrir des solutions à des pays confrontés à des défis similaires sont mises en exergue.

Les chapitres V et VI offrent des outils de travail et des documents de discussion pour décrire le processus de développement d'une politique nationale des enseignants, traitant des questions spécifiques liées à la planification, au développement professionnel et à des éléments éthiques du cadre de référence politique.

² UNESCO 2015 : Directives d'élaboration des politiques relatives aux enseignants. Veuillez consulter le lien: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002352/235272f.pdf>

³ Banque mondiale, 2010 : Enseignants en Afrique anglophone. Problèmes de l'offre et de la formation. Développement des pratiques en éducation.

Liste des acronymes et des abréviations

AIGD	Autorité intergouvernementale pour le développement
APE	Association des parents et des enseignants
ASS	Afrique subsaharienne
BM	Banque Mondiale
CapEFA	Programme de Renforcement de Capacités pour l'éducation pour tous
CEDEAO	Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest
CEEAC	Communauté économique des États de l'Afrique centrale
LCE	Collège de l'Enseignement du Lesotho
CESA	Stratégie Continentale de l'Éducation pour l'Afrique
CNS	Comité directeur national
CT	Comité technique
DPC	Développement Professionnel Continu
EAC	Communauté des États de l'Afrique de l'Est
EI	Éducation Internationale
EPPE	Éducation et protection de la petite enfance
EPT	Éducation Pour Tous
EPU	Éducation primaire universelle
FFOM (SWOT)	Analyse par les Forces - Faiblesses - Opportunités - Menaces
FOAD	Formation ouverte et à distance
FME	Forum Mondial sur l'Éducation
GTTF	Task Force d'Apprentissage Métrique
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
ME	Ministère de l'éducation
MINEDUB	Ministère de l'Éducation de Base, Cameroun (Ministère de l'Éducation de Base)
MINPROFF	Ministère de la Promotion de la Femme et de la Famille, Cameroun
MINESEC	Ministère des Enseignements Secondaires, Cameroun
NPTET	Programme national sur l'apprentissage amélioré en technologie
ODD	Objectifs de Développement Durable
OIT	Organisation internationale du travail
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement
OCS	Organisations de la société civile

PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
Projet UNESCO-CFIT	Projet UNESCO-Chine-Fonds-en-dépôt
RMS	Rapport mondial de suivi
SACMEQ	Consortium Sud-Africain pour le suivi de la qualité de l'éducation
SADC	Communauté de développement de l'Afrique australe
IFE / EFE / CFE	Institution de formation d'enseignants / Établissement de formation des enseignants / Centre de formation des enseignants
TDR	Termes de Référence
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TIMMS	Enquête internationale sur les acquis scolaires en mathématiques et en sciences
TTISSA	Initiative de formation des enseignants pour l'Afrique subsaharienne
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
LNU	Université nationale du Lesotho
UNESCO-IICBA	UNESCO Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique
VBG	Violence Basée sur le Genre

I. Introduction

1.1 Succès de l'Afrique : élargissement de l'accès à l'éducation de base après Dakar

Les pays d'Afrique subsaharienne (ASS) ont connu une expansion massive de leurs systèmes éducatifs au cours des deux dernières décennies, à la suite de la campagne mondiale de l'éducation pour tous (EPT) et les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) liés à l'éducation.

Ayant approuvé les résolutions du Forum Mondial sur l'EPT à Dakar en 2000, les gouvernements de la région ont émis le vœu que l'éducation devienne la « priorité nationale numéro un » avec les Ministères de l'Éducation qui initient des plans d'action nationaux de l'éducation, accroissent les investissements dans le secteur public et mobilisent les parties prenantes à travers les secteurs public et privé, et la société civile.

Les politiques de soutien en faveur des pauvres ont conduit à des dépenses plus équitables dans toutes les zones géographiques pour corriger les inégalités d'accès - avec un ciblage des dépenses sur les régions les plus éloignées, les plus défavorisées et frappées par la pauvreté. Les gouvernements se sont également lancés dans des programmes ambitieux de construction de nouvelles écoles et de réhabilitation d'écoles et de salles de classe existantes, en particulier dans les pays ayant fait face à des conflits internes ou à des crises tels que l'Angola, la Côte d'Ivoire et le Soudan du Sud.

Sachant que la pauvreté est un obstacle décisif aux dépenses en éducation, les frais d'inscription ont été supprimés dans de nombreux pays. En plus, les familles les plus nécessiteuses reçoivent des uniformes, des cahiers et des manuels gratuits. La mobilisation sociale a été intensifiée pour encourager tous les parents à inscrire leurs enfants et à leur permettre de compléter au moins le cycle d'enseignement primaire, en encourageant particulièrement les filles à s'inscrire et à rester à l'école. De même, l'accent mis sur la protection de l'enfance et les droits de l'enfant a permis une prolifération de programmes de cantine scolaire dans les zones les plus pauvres.

Pour tenter de faire correspondre l'offre d'enseignants à la demande croissante d'éducation de base, de nombreux pays africains ont lourdement investi dans les campagnes de recrutement d'enseignants ainsi que les structures de rémunération des enseignants et les programmes d'incitation. Le Mozambique, par exemple, a cherché à accroître le taux de recrutement des enseignants de 6% en moyenne depuis 2007 (ISU 2016).

Dernier point, mais non des moindres, et en vue de l'élaboration de politiques plus appropriées, les fonctions éducatives et les pouvoirs ont été transférés aux départements régionaux et provinciaux de l'éducation, y compris les systèmes de gouvernance scolaire pour inclure des formes de gestion scolaire et communautaire. Des comités des parents/enseignants ont été particulièrement encouragés à jouer un plus grand rôle dans l'apprentissage de leurs enfants et dans l'amélioration de la responsabilité au niveau communautaire.

Les fruits de tous ces efforts se sont traduits par des niveaux d'accès sans précédent à l'enseignement primaire et secondaire en ASS, avec une scolarisation quasi universelle au niveau de certains pays. Les inscriptions dans l'éducation de base continuent également d'augmenter d'année en année. Dans de nombreuses classes du primaire, il y a plus de filles que de garçons – contrairement à ce qu'on voyait

jusque là – avec un nombre croissant d'apprenants qui poursuivent leurs études secondaires et supérieures.

Pour de nombreux pays, le niveau de progrès a atteint un tel point que les défis des systèmes éducatifs ont évolué de l'expansion de l'éducation à la consolidation des gains – partir de la demande créée par l'achèvement du cycle primaire pour développer la capacité de l'enseignement secondaire et travailler à la qualité des résultats d'apprentissage à tous les niveaux.

1.2 Mesure des résultats d'apprentissage

En dépit d'énormes transformations en ASS, un certain nombre d'évaluations menées au cours des cinq dernières années mentionnent que le progrès en matière d'éducation n'a pas permis des améliorations significatives dans la qualité de la scolarité et des apprentissages. En effet, des disparités dans les acquis d'apprentissage demeurent problématiques sur le continent.

De nombreux élèves des cycles primaire et secondaire ne parviennent même pas à acquérir les niveaux de réalisations les plus élémentaires, avec des scores standard insuffisants en lecture et en mathématiques. Par exemple, les résultats des enquêtes annuelles UWEZO sur l'éducation en 2013 en Afrique de l'Est⁴ montrent de faibles performances des enfants au Kenya, en Tanzanie et en Ouganda lors des tests de niveau 2 pour l'anglais, le kiswahili et le calcul par rapport aux normes d'apprentissage établies.

Le rapport de synthèse intitulé *Nos enfants apprennent-ils ? Apprentissage et calcul en Afrique de l'Est*, estime que seuls deux élèves sur dix (20%) en troisième année d'école primaire peuvent lire et faire les calculs élémentaires du niveau standard 2. Au moment où ils atteignent la dernière année de l'école primaire, un enfant sur quatre en Afrique de l'Est (24%) n'a toujours pas acquis ces compétences. Même au Kenya, qui était le pays le plus performant, seuls 64% des apprenants évalués (âgés de 10 à 16 ans) maîtrisent les compétences en lecture et en calcul de niveau P2. En Tanzanie, la proportion est de 48% et en Ouganda de 36%.

Un constat similaire est observé en Afrique de l'Ouest francophone. En 2014, les 2^{ème} et 5^{ème} années ont été testées dans 10 pays francophones⁵ dans le cadre d'une évaluation régionale novatrice des apprentissages menée dans le cadre du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC)⁶.

L'échantillon comprenait près de 40 000 élèves interrogés dans plus de 1800 écoles. Les résultats publiés en décembre 2015 fournissent une sombre lecture. Les données ont montré que 71% des enfants en deuxième année n'atteignent pas un niveau de compétence suffisant en français et sont incapables de comprendre des informations explicites oralement ou de comprendre la signification de nombreux mots écrits (BM, 2016). En outre, 59% des enfants en cinquième année n'atteignent pas

⁴ UWEZO est une évaluation des apprentissages menée chaque année en Tanzanie, en Ouganda et au Kenya, qui mesure les résultats des élèves en utilisant des instruments d'essai (conçus conformément aux programmes d'études nationaux de chaque pays). Les tests sont administrés aux 6-16 ans par des bénévoles recenseurs au niveau du ménage. L'évaluation annuelle contient également une composante qui mesure les conditions scolaires et les caractéristiques. Les données ont été recueillies dans 366 districts de l'Afrique de l'Est, couvrant un échantillon aléatoire de près de 150 000 ménages et 326 610 enfants (âgés de 6 à 16 ans au Kenya et en Ouganda et de 7 à 16 ans en Tanzanie). En outre, des données ont été recueillies auprès de plus de 10 000 écoles primaires publiques.

⁵ Les pays participants comprennent le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, la République du Congo, la Côte d'Ivoire, le Niger, le Sénégal, le Tchad et le Togo.

⁶ Le PASEC est une initiative de la Conférence des ministres de l'éducation des pays francophones (Conférence des ministres de l'Éducation) des États et gouvernements de la Francophonie ou CONFEMEN).

une compétence suffisante en mathématiques, ce qui signifie qu'ils sont incapables d'effectuer l'arithmétique impliquant des décimales ou d'identifier une formule mathématique de base nécessaire pour résoudre un problème.

A travers l'ASS, un enfant sur deux atteindra l'adolescence sans acquérir les compétences de base en lecture et en mathématiques (Brookings Institution, 2012). Et avec autant d'enfants qui quittent l'école primaire et secondaire afin de chercher du travail ou qui ne perçoivent pas l'importance de poursuivre leur éducation, il est clair que le manque d'accès à une éducation de qualité agrandit la marginalisation de la jeune population africaine en l'excluant des opportunités d'accroître la mobilité sociale par le biais de l'éducation secondaire et supérieure. L'impact est illustré par les résultats du marché de travail (Van der Berg et Burger, 2011) et par les niveaux chroniques d'inégalité sociales et de revenus (Hanushek et Woessmann, 2007).

Plus que jamais, des stratégies d'éducation, des mécanismes de soutien et de suivi sont nécessaires pour améliorer la qualité de l'expérience éducative pour les millions d'enfants actuellement scolarisés, mais qui ne reçoivent pas nécessairement une éducation de qualité⁷.

1.3 ODD et Stratégie Continentale d'Éducation pour l'Afrique (CESA)

Le nouveau programme mondial d'éducation a recentré l'attention internationale sur la qualité de l'éducation et de l'apprentissage, et la nécessité d'assurer des résultats d'apprentissage équitables pour tous les apprenants.

L'Accord de Mascate 2014 a émis l'idée que le programme d'éducation mondiale pour l'après-2015 devrait « *élargir la vision de l'accès pour refléter les résultats d'apprentissage pertinents en fournissant une éducation de qualité à tous les niveaux. Il devrait adopter une stratégie d'apprentissage holistique et permanente, et veiller à ce que personne ne soit laissé pour compte* »⁸.

Les signataires de la Déclaration de Incheon et du Cadre d'Action de l'Éducation pour 2030, adoptés à la fin du Forum Mondial sur l'Éducation (FME) en mai 2015 et subséquemment approuvé comme l'Objectif du Développement Durable 4 (ODD4), se sont accordés sur une vision compréhensive de l'éducation qui vise à « *assurer une éducation de qualité inclusive et équitable, et promouvoir les opportunités de l'apprentissage tout au long de la vie pour tous* ».

S'appuyant sur ces engagements mondiaux, et dans le but de « créer » un nouveau citoyen africain qui sera un agent efficace pour le développement durable du continent, la Commission de l'Union africaine a récemment lancé la Stratégie Continentale de l'éducation pour l'Afrique (CESA 2016-2025)⁹ comme cadre de transformation pour des systèmes d'éducation et de formation en Afrique.

Les autorités nationales responsables de la mise en œuvre du CESA seront chargées de mettre en œuvre les stratégies visant à « réorienter les systèmes d'éducation et de formation en Afrique pour répondre aux connaissances, compétences, talents, innovation et à la créativité nécessaires pour nourrir les valeurs fondamentales africaines et promouvoir le développement durable aux niveaux

⁷ Lignes directrices de l'UNESCO sur l'inclusion dans l'éducation. Veuillez consulter le lien : <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>

⁸ Proposition conjointe du Comité directeur de l'éducation pour tous (EPT) au-delà de 2015. Présenté et débattu lors de l'EPT mondial Réunion (GEM) à Oman (12-14 mai 2014). Veuillez consulter le lien: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227658E.pdf>

⁹ Adoptée par les chefs d'État et de gouvernement de l'Union africaine lors de leur vingt-sixième session ordinaire le 31 janvier 2016 à Addis-Abeba

national, sous régional et continental.

En reconnaissant les enseignants comme les principaux prestataires de la scolarisation et de son achèvement, ou de ce qu'Elmore (2000) appelle le « noyau d'instruction », les ODD aussi bien que la CESA soulignent l'importance des enseignants hautement qualifiés, bien formés et motivés pour répondre à la demande croissante d'éducation en Afrique et aux changements des compétences requises.

La formation, le recrutement, la rétention, le statut et les conditions de travail font en effet partie des plus grandes priorités de l'UNESCO¹⁰. En outre, c'est dans ce contexte que l'UNESCO-IICBA, l'Équipe Spéciale sur les Enseignants et l'Éducation Internationale (EI), ont défendu l'importance d'avoir des enseignants compétents et motivés pour atteindre les cibles des ODD¹¹.

1.4 Au-delà de la pénurie des enseignants

Le discours politique établissant des liens entre les enseignants et les crises éducatives en ASS est actuellement dominé par les appels lancés pour que les pays recrutent davantage d'enseignants qualifiés dans le but d'améliorer la qualité de la formation initiale des enseignants, d'accroître l'efficacité des stratégies de déploiement et d'investir dans des politiques visant la protection des enseignants et le développement de leur carrière.

Il convient de rappeler cependant qu'une éducation de mauvaise qualité et de piètres résultats d'apprentissage ne sont pas simplement causés par un déficit d'enseignants, une formation insuffisante ou de mauvaises pratiques pédagogiques. Ces défaillances reflètent les investissements historiques dans le secteur de l'éducation, la qualité de l'élaboration des politiques, l'impact des décisions nombreuses et disparates prises et la conséquence des arbitrages opérés par les systèmes éducatifs nationaux.

Peu de pays ont cherché à faire en sorte que la politique enseignante soit pleinement contextualisée, que le travail des enseignants soit valorisé dans le cadre d'un programme d'amélioration de l'éducation plus large et d'une assurance qualité réaliste. En effet, le manque de cohérence entre la politique enseignante et les composantes plus larges des systèmes d'éducation (y compris les infrastructures et les installations, le programme, le trio «Curriculum - Enseignement - Évaluation»- ; la disponibilité de ressources d'enseignement et d'apprentissage; l'inspection scolaire et la supervision, et l'évaluations nationales des apprentissages et les mécanismes de suivi, etc.) continue d'être l'une des plus grandes faiblesses affectant tous les systèmes éducatifs africains.

Les résultats d'apprentissage reflètent également les réussites ou les échecs des systèmes éducatifs à corriger les inégalités subies par les apprenants, les contraintes liées à leur situation de pauvreté et d'autres obstacles à l'éducation. En effet, pendant trop longtemps, les politiques relatives aux enseignants ont été en déphasage avec les luttes et les réalités quotidiennes de l'enseignement et de l'apprentissage dans les communautés les plus défavorisées et les conditions difficiles dans lesquelles les enseignants travaillent. Le manque de réactivité de la pratique pédagogique, du curriculum et de la politique d'évaluation aux contextes locaux de pauvreté est un autre point critique de faiblesse.

La ligne directrice de la politique de développement professionnel des enseignants de l'UNESCO note que « *le fait de fournir une force d'enseignement de qualité ne peut être exercée sans des politiques*

¹⁰ Veuillez consulter le lien : <http://en.unesco.org/themes/teachers>

¹¹ Veuillez consulter le lien : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146693f.pdf>

enseignantes adaptées au contexte et fondées sur des réglementations élaborées avec la pleine participation de toutes les parties prenantes concernées » (2015: 3).

S'assurer que les préoccupations des enseignants africains et des preuves fiables de bonnes pratiques pédagogiques alimentent l'élaboration des politiques globales devrait maintenant être une priorité absolue. Mais la politique enseignante en soi doit se situer dans un contexte de développement plus large. Malheureusement, il n'y a pas de simple relation entre l'offre d'enseignants et la qualité de l'éducation.

Relation entre enseignants, qualité de l'éducation et résultats d'apprentissages

Les évaluations des apprentissages à larges échelles ont montré que de nombreux facteurs ont un impact indélébile sur les résultats d'apprentissages. Les informations qualitatives et les données collectées à travers des évaluations sous régionales et régionales telles que : UWEZO, SACMEQ et PASEC suggèrent que les résultats d'apprentissages ne sont pas seulement les résultats de l'éducation ou de la qualité de l'enseignement, mais qu'ils sont fortement affectés par le contexte social et les ressources de l'apprenant, les niveaux d'instruction des parents et l'éducation de la mère (pour les mères ayant reçu une éducation secondaire et supérieure).

Les données recueillies grâce à l'évaluation régionale du PASEC, par exemple, ont révélé des différences notoires et persistantes entre les enfants les plus pauvres et les plus riches des pays participants. La différence de réussite linguistique entre les apprenants du cycle primaire avec des parents instruits et des parents analphabètes sont presque un écart-type presque entier au Bénin, au Cameroun et au Togo.

Actuellement, il est également compris que généralement l'apprentissage est lié à la jouissance différentielle de droits. Des milliers d'enfants dans les communautés rurales et à faible revenu doivent surmonter des défis pour jouir de leur droit à l'éducation primaire universelle (par exemple, marcher des kilomètres pour aller à l'école, parfois sur un terrain dangereux). En raison des contextes de pauvreté, ils arrivent souvent à l'école sans prendre le petit déjeuner, voire affamés, puis que leurs parents sont dans l'incapacité de leur donner des soutiens de base à la réalisation de l'apprentissage tels que les cahiers d'exercices, les crayons et les manuels scolaires.

Les écoles qu'ils trouvent à leur arrivée sont surpeuplées et sous-financées, manquant de ressources de base en classe telles que des tables, des chaises, des manuels et des crayons et du matériel pédagogique de base.

1.5 Actions de UNESCO-IICBA en relation avec le corps enseignant en Afrique

Au cours des quinze dernières années, l'IICBA a consulté les pays africains sur différents défis auxquels font face leurs corps enseignants dans la poursuite des objectifs de l'EPT et des OMD ainsi que des éléments à prendre en compte.

Le lancement de l'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA) en 2006 a été une première étape dans l'élaboration d'un guide pour analyser les problèmes des enseignants dans une approche holistique et plus méthodologique, et dans le renforcement des capacités des institutions nationales de formation des enseignants (IFE) pour former des enseignants qualifiés en nombre suffisant.

Depuis 2006, au moins dix pays africains (Bénin, Burundi, Congo, Guinée, Lesotho, Madagascar, Mali, Mauritanie, Mozambique et Ouganda) ont utilisé le Guide de l'UNESCO pour entreprendre des études et une analyse approfondie de la situation des enseignants dans leurs contextes respectifs.

Accompagnant les États membres de l'UNESCO, l'IICBA a organisé de nombreux ateliers consultatifs sous régionaux pour les experts nationaux des pays de la CEDEAO, de la EAC/IGAD, de la SADC et de la CEEAC.

Le message clé issu de ces réunions est que les enseignants africains, leurs représentants, les chercheurs et les experts en éducation sont convaincus de la nécessité de développer des politiques holistiques pour les enseignants. A travers ces messages, IICBA travaille à la mobilisation de divers instruments de l'UNESCO et des mécanismes de mise en œuvre à l'appui de la communauté enseignante.

Récentes initiatives de l'UNESCO axées sur les enseignants

Stratégie de l'UNESCO pour les enseignants (2012-2015)¹² : Pour la rationalisation de sa contribution aux problèmes des enseignants, la Stratégie de l'UNESCO pour les enseignants en général, et les enseignants en ASS en particulier, identifie trois domaines d'action prioritaires ; à savoir la pénurie des enseignants, la qualité des enseignants, et la production/communication de connaissances issues de la recherche.

En mettant l'accent sur l'ASS, l'UNESCO a mobilisé des fonds auprès du gouvernement de la République populaire de Chine pour soutenir les institutions de formation des enseignants dans dix pays africains, à savoir l'Éthiopie, la Côte d'Ivoire, la République Démocratique du Congo, le Libéria, la République du Congo, la Namibie, l'Ouganda, la Tanzanie, le Togo et la Zambie à travers le Projet Fonds-en-dépôt de l'UNESCO-Chine (UNESCO-CFIT). Le soutien vise en particulier l'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage, en aidant à former la prochaine génération d'enseignants qui seront outillés pour utiliser les TIC dans leur pratique professionnelle.

Guide d'élaboration des politiques pour les enseignants (2015) : En décembre 2014, la Section « Politique des enseignants et Enseignement supérieur » au Siège de l'UNESCO, l'IICBA, l'IIPE et le Groupe de travail international sur les enseignants pour l'EPT ont travaillé ensemble pour valider le guide pour l'élaboration d'une politique enseignante au niveau global.

Programme phare de l'UNESCO sur le renforcement des capacités pour l'éducation (CapED) : Le programme a soutenu la stratégie et le développement professionnel des enseignants dans plusieurs pays africains : Angola, Burkina Faso, Burundi, Guinée, Mali, Lesotho, Niger et Ouganda à travers les bureaux de l'UNESCO.

Secrétariat de l'Équipe spéciale internationale pour les enseignants 2030 : Le Secrétariat a reçu le mandat de la huitième réunion du Groupe de haut niveau sur l'éducation pour tous (EPT) qui s'est tenue à Oslo, en Norvège, en décembre 2008. Le groupe de travail international est « [...] une alliance mondiale volontaire et la seule plate-forme internationale de partenaires de l'EPT travaillant ensemble pour répondre au « manque d'enseignants », c'est-à-dire la pénurie aiguë d'enseignants qualifiés nécessaires pour atteindre l'éducation primaire universelle (EPU) d'ici à 2015, ainsi qu'une éducation de qualité pour tous »¹³.

¹² Veuillez consulter le lien : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/2177/217775E.pdf>

¹³ Veuillez consulter le lien : <http://www.teachersforefa.unesco.org/v2/index.php/en/about-us>

II. Politiques enseignantes holistiques et programmes d'amélioration de l'éducation

Le chapitre passe en revue quelques-unes des questions politiques, structurelles et pédagogiques interconnectées qui continuent d'affaiblir les politiques nationales relatives aux enseignants et le moral des enseignants dans le contexte africain. Il traite également de la qualité d'élaboration des politiques ; le succès des pays à relever les défis structurels et systémiques à la pratique de l'enseignement ; l'intégration de la politique enseignante à la politique du trio : Curriculum-Enseignement-Évaluation ; la force des cadres scolaires d'inspection et de supervision ; l'attention accordée aux questions clés d'efficacité et de pédagogie à l'école et au niveau de la salle de classe.

2.1 Qualité de l'élaboration des politiques

2.1.1 Politique enseignante en tant que système interconnecté

Les orientations actuelles présentent souvent les politiques nationales des enseignants comme des interventions discrètes avec des objectifs qui leur sont propres. Mais il est peut-être inadéquat de penser à la politique des enseignants de cette manière.

Les améliorations de la politique enseignante sont généralement l'impact cumulatif de nombreuses initiatives politiques à travers les systèmes éducatifs, et le succès dans la gestion des compromis critiques entre les différentes dimensions qui se renforcent mutuellement et qui sont liées à l'offre et au recrutement d'enseignants, à la formation initiale et continue, à la rémunération, à leur bien-être, etc.

Les options politiques doivent être pesées en termes de délibération autour du coût potentiel, leur probable efficacité, les ressources nécessaires à la mise en œuvre et les répercussions que toute politique d'intervention pourrait avoir sur un ou plusieurs autres aspects.

L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) souligne, par exemple, que l'embauche de nouveaux enseignants ayant de bas niveaux de qualification met en péril la qualité de l'enseignement. Toutefois c'est un risque que les gouvernements prennent en réponse à la pénurie d'enseignants et à l'incapacité des institutions de formation des enseignants de combler les postes avec des candidats plus qualifiés. Dans tous les cas, aucune intervention politique unique ne peut être considérée indépendamment du système global et les défis doivent être considérés de manière holistique, en s'appuyant sur des informations fiables pour avoir une vision plus large et prendre en compte pleinement les différents compromis.

Malheureusement, de telles informations manquent souvent dans de nombreux pays africains ayant de faibles systèmes d'information et de gestion de l'éducation (SIGE) et des contraintes de ressources. De plus, l'équilibre attentif observé dans la formulation de la politique des enseignants a trop souvent abordé les défis de l'enseignement à travers une perspective étroite, basée sur les intrants ou sur la planification de l'offre. Quand les connexions sont absentes du programme global d'amélioration de l'éducation, cela conduit à des annonces de réformes et de politiques irréalistes.

2.1.2 Écart entre la théorie et la réalité quotidienne de l'enseignement

Les difficultés d'enseignement dans les zones rurales, reculées et périurbaines appauvries en ASS sont

attestées dans les rapports nationaux de suivi de l'éducation et dans de nombreuses études et recherches au fil des années. Cependant, les politiciens et décideurs politiques au plus haut niveau dans les ministères considèrent souvent que les contextes scolaires locaux doivent être « compris » ou « gérés », essentiellement en dehors du processus politique.

Comme les décideurs ont généralement peu ou pas d'expérience de l'enseignement dans les contextes de pauvreté locale, ils sont incapables de comprendre les pressions quotidiennes et les défis auxquels sont confrontés les enseignants. Le manque de lien entre les conditions réelles de scolarisation et l'élaboration des stratégies reste l'une des faiblesses les plus fondamentales dans la formulation de politiques à l'intention des enseignants en ASS aujourd'hui.

Rapprocher les contextes du monde réel du processus politique impliquerait d'écouter les enseignants et de tenir compte de leurs expériences. Cependant, la majorité des enseignants en ASS ne disposent pas de voix et systèmes bien établis leur permettant d'alimenter leurs expériences à travers l'élaboration des politiques. Les mécanismes de canalisation des messages de la classe à travers le leadership scolaire, les systèmes de gestion, les visites d'inspection et de supervision scolaires ou les possibilités de dialogue participatif sont généralement faibles sur le continent et ne sont pas considérés comme des moyens fiables pour pousser les décideurs vers des améliorations qualitatives.

Contrairement aux pays avancés où les ministres de l'éducation et les directions régionales de l'éducation s'engagent souvent dans des discussions ouvertes et itératives avec les syndicats, les conseils et les représentants des enseignants, les groupes (et autres parties prenantes concernées) autour des processus de réforme de l'éducation, la grande majorité des enseignants africains n'aura jamais été impliquée dans les débats autour des priorités éducatives émergentes.

Les interactions de chaque enseignant avec les inspecteurs scolaires, les bureaux d'éducation de district et les fonctionnaires du ministère de l'Éducation sont rares, en particulier dans les zones rurales et isolées (BM, 2009). Les décisions sur les réformes de l'éducation sont communiquées ou diffusées aux enseignants comme étant d'immuables décisions, souvent dissociées de leur situation quotidienne (BM, 2009). Il y a peu de diffusion des stratégies pour renforcer l'engagement ou pour rechercher les contributions des enseignants concernant l'ajustement de politiques. Enfin, il y a souvent peu de concertation entre les chefs d'établissement et le personnel enseignant sur la gestion scolaire, l'enseignement professionnel ou les questions pédagogiques.

En raison de tous ces facteurs, les enseignants ressentent, sans surprise, un fort sentiment d'éloignement dans l'élaboration des politiques au niveau national et leur sens de l'appropriation des politiques et des réformes nationales en matière d'éducation est faible.

Le manque de participation a conduit à un moral bas, avec une frustration bouillonnante et une colère contre les réformes et les décisions prises par les ministères centraux sans tenir compte des besoins ou des avis des enseignants. L'impact est ressenti en termes d'heures de scolarité perdues et de performances différentielles des élèves à travers les pays, en particulier dans les pays francophones du Sahel.

2.1.3 Approche du cycle de la politique et importance de la conception de la politique

L'approche du cycle de la politique, qui présente principalement la formulation des politiques comme une suite logique entre des phases distinctes, a perdu beaucoup de son réalisme par rapport à la politique d'enseignement en ASS. Dans toute la région, l'expérience a montré que les politiques enseignantes ne se déroulent pas de manière ordonnée. Les solutions et défis politiques émergent

souvent ensemble plutôt que les uns après les autres.

Des stratégies sont également formulées dans les différentes dimensions de la politique enseignante en même temps, et parfois avant même qu'un défi ne devienne apparent, mais avec peu de cohérence stratégique entre la politique des enseignants et le système éducatif en général. Cela a souvent conduit à des politiques mal conçues dont l'impact attendu sur des objectifs éducatifs spécifiques n'est pas claire.

Pendant ce temps, l'approche du cycle politique sous-estime souvent les barrières structurelles et systémiques au succès des politiques enseignantes - en particulier dans les pays où il existe des compétitions concernant les priorités de dépenses, des ressources financières limitées, des capacités institutionnelles faibles et des pressions institutionnelles pour maintenir le statu quo.

Dans le contexte d'une crise de l'éducation profondément enracinée, et compte tenu de la complexité de la politique enseignante en ASS, il y a de plus en plus d'arguments en faveur de l'application de formes plus expérimentales de conception de politiques. Dans les pays qui affichent des résultats moyens ou élevés, le recours au test et à l'expérimentation ont permis d'assurer que les actions prévues soient un moyen réaliste et viable d'atteinte des objectifs de la politique de l'éducation en ayant d'abord une « phase de contrôle de la qualité » avant de passer au niveau national.

Dans ce sens, l'expérimentation met l'accent sur la voix et les apports de l'enseignant et aide à identifier des problèmes et à effectuer des ajustements opérationnels avant que la stratégie « n'aille au marché ». Plus important encore, l'expérimentation peut être la clé pour réaliser l'engagement et la mobilisation des enseignants dès le début du processus. Elle pourrait ainsi générer un consensus, une validation et une légitimité à travers le processus et une mise à profit des leçons retenues, dans la conception des politiques.

2.2 Infrastructures en éducation

Dans un grand nombre de pays africains, les écoles et les établissements d'enseignement n'ont pas été créés à une vitesse assez rapide pour être en adéquation avec la demande d'inscription et d'expansion. Les systèmes d'information et de Gestion de l'éducation nationale en ASS indiquent qu'un grand nombre d'écoles dans les zones urbaines et rurales souffrent de l'absence d'infrastructures. Les écoles primaires manquent souvent de pupitres, d'eau courante, de latrines qui fonctionnent et d'électricité.

L'un des plus gros problèmes est le surpeuplement. Les écoles qui ont été construites selon les normes anciennes sont maintenant beaucoup trop petites et le taux d'expansion a conduit à des salles de classe surpeuplées, en particulier dans les premières années du cycle primaire. En 2012, le ratio élèves/ enseignant était déjà de 42 : 1 en moyenne en ASS (UNESCO 2015)¹⁴, bien au-dessus des niveaux recommandés. Au Nigeria, le ratio élèves/enseignant formé est d'au moins 150 : 1 dans les 25% des écoles les plus défavorisées¹⁵.

Dans des pays comme l'Angola, le Soudan du Sud et la Côte d'Ivoire, des zones de conflits internes et des crises ont laissé des systèmes éducatifs avec des bâtiments endommagés et dangereux. Au Soudan du Sud, par exemple, il a été signalé que de nombreuses écoles n'ont pas de murs et sont non

¹⁴ UNESCO (2015). Rapport mondial de suivi de l'EPT 2015. Éducation pour tous 2000-2015 : Réalisations et défis.

¹⁵ UNESCO (2015). Un nombre croissant d'enfants et d'adolescents ne sont pas scolarisés car l'aide ne parvient pas à atteindre la cible.

clôturées, ce qui permet aux véhicules de les traverser¹⁶.

Comment les ressources de l'école et de la classe influent-ils sur les résultats d'apprentissage ?

Les données des évaluations annuelles d'UWEZO suggèrent que les ressources de la classe sont fortement associées à la réussite de l'apprentissage des élèves, même lorsqu'elles sont contrôlées pour les antécédents des élèves et qu'elles tiennent compte des effets non mesurés des environnements de l'apprenant¹⁷.

Par exemple au Kenya, les chances qu'un étudiant ait la capacité de lire une histoire courte simple étaient réduites de près de 40% si cet élève fréquentait une école qui manquait de ressources de base comme des bureaux, des chaises, des manuels et des crayons, et du matériel pédagogique de base.

Les étudiants qui devaient s'asseoir serrés à leurs tables ou s'asseoir par terre pendant les cours étaient 18% moins susceptibles de réussir les tests de base d'alphabétisation et de calcul d'UWEZO que leurs pairs dans des écoles mieux dotées en ressources¹⁸.

De même, une augmentation d'un élève dans le ratio élèves-enseignant a été associée à une réduction de 1% de réussite aux critères de performance UWEZO. Considérant la gamme de ratios élèves-enseignant, avec les plus hautes classes de 150 élèves par enseignant dans les trois pays, l'effet des salles de classe surpeuplées devient tout à fait visible.

Ces résultats indiquent que les élèves des écoles mieux dotées sont plus susceptibles de satisfaire aux normes de l'apprentissage à l'école primaire, en conservant leurs antécédents et les caractéristiques socioéconomiques ou culturelles de leurs quartiers¹⁹.

2.3 Recrutement et déploiement des enseignants

Depuis 2000, les jeunes ne s'orientent tout simplement pas vers la profession enseignante à un rythme assez rapide en Afrique subsaharienne en raison de perspectives de carrière médiocres, d'une faible rémunération, du faible niveau de statut social accordé à la profession et aux conditions de travail difficiles.

Les diplômés universitaires se tournent vers d'autres secteurs pour de meilleurs salaires et un emploi plus stable. Les systèmes éducatifs ont également lutté pour retenir les enseignants, en particulier les plus hautement qualifiés. Les salaires des enseignants n'ont pas suivi la hausse du coût de la vie des deux dernières décennies, rendant la vie très difficile et exacerbant les soucis quotidiens du logement, du transport, des dépenses quotidiennes et des frais médicaux.

L'ISU note que près de 7 pays africains sur 10 font face à une pénurie aiguë d'enseignants pendant que les gouvernements luttent pour faire face à la demande croissante des populations en âge de scolarité. En effet, la région devra créer 2,2 millions de nouveaux postes d'enseignants d'ici 2030, tout en comblant environ 3,9 millions de postes vacants en raison de l'attrition (ISU 2015).

¹⁶ Voix de développement mondial : les enseignants africains. Veuillez consulter le lien:

<https://www.theguardian.com/global-development/poverty-matters/2011/oct/31/voix-des-africains-enseignants-mdg2>

¹⁷ EPDC, à paraître. Un ensemble de modèles multiniveaux a été ajusté séparément sur les ensembles de données du Kenya, de la Tanzanie et de l'Ouganda, avec le résultat binaire de "Répondre aux normes d'apprentissage UWEZO". L'ensemble de données était réservé aux enfants de 9 à 11 ans fréquentant les écoles publiques fréquentées par l'échantillon UWEZO.

¹⁸ Le niveau de réussite le plus élevé d'un test UWEZO est de pouvoir lire une histoire courte et simple en anglais ou en kiswahili ET de simplement réaliser les problèmes de multiplication et de division en mathématiques. L'ensemble des données est réservé aux enfants de 9 à 11 ans.

¹⁹ EPDC, à paraître

Lorsque les systèmes d'enseignement primaire ont connu une expansion rapide et que les gouvernements n'ont pu faire appel qu'à un nombre limité d'entrants dans les institutions de formation des enseignants, les réponses pragmatiques des pays à la pénurie d'enseignants ont consisté à :

- i) autoriser les écoles de formation d'enseignants à baisser leurs niveaux d'accès
- ii) réduire la durée de la formation professionnelle; et
- iii) recruter des enseignants non qualifiés pour résoudre les problèmes d'approvisionnement et de déploiement dans les régions rurales et mal desservies.

La baisse du niveau d'accès aux écoles de formation d'enseignants a porté ses fruits dans les campagnes de recrutement menées dans un certain nombre de pays. L'ISU note que le Burkina Faso et le Tchad ont réussi à recruter 8 à 9% de plus d'enseignants du primaire chaque année au cours de la dernière décennie, les nouvelles recrues n'ayant besoin que d'un premier cycle du secondaire. En revanche, les enseignants du primaire en Zambie sont tenus de compléter au moins un cycle court de l'enseignement supérieur, le pays n'a réussi à recruter que 4% d'enseignants de plus chaque année. Mais il existe également des préoccupations légitimes concernant la qualité du recrutement des enseignants.

Le recrutement local d'enseignants non qualifiés a également fourni une solution pragmatique face aux pénuries d'enseignants pour les postes impopulaires dans les zones rurales et les zones difficiles d'accès. Là où de tels recrutements sont effectués, les recrues suivent généralement une formation continue et sont disposées à travailler avec un salaire faible ou minime.

La tendance à recruter localement des enseignants primaires non qualifiés, puis à offrir des opportunités pour passer à un statut qualifié grâce à la formation continue, est devenue une seconde voie dans la profession dans une grande partie de l'Afrique subsaharienne (BM, 2009). Encore une fois, selon l'ISU, moins de la moitié des enseignants dans les salles de classe ont bénéficié de formation en Angola, au Bénin, en Guinée équatoriale, Guinée-Bissau, Madagascar, Niger, Sénégal et Soudan du Sud (ISU 2015).

Cependant, la demande de formation continue dépasse de loin les ressources et les capacités du gouvernement. Dans de nombreux pays et encore, il y a des préoccupations légitimes sur l'impact préjudiciable de telles pratiques sur la qualité des normes d'enseignement en classe, en particulier dans des domaines tels que les mathématiques et la science et au moins pour la période précédant la fin de la formation continue des enseignants non qualifiés (BM, 2009).

Étant donné le grand nombre de personnes actuellement employées comme enseignants volontaires ou «contractuels», une amélioration à long terme nécessiterait des investissements beaucoup plus importants dans les systèmes de formation continue.

Mais ce qui manque encore beaucoup aux pays, ce sont les systèmes étendus de contrôle de la qualité pratique de l'enseignement en classe et le contrôle régulier pour s'assurer que les enseignants non qualifiés ont un niveau minimum pour enseigner efficacement dans la salle de classe. À l'heure actuelle, les enseignants reçoivent très peu de soutien pédagogique à partir du leadership et de la gestion de l'école, des systèmes d'inspection ou de supervision (voir la section II.4 du présent chapitre).

2.4 Formation initiale et continue

Les programmes nationaux de formation des enseignants en Afrique subsaharienne diffèrent largement en termes d'exigences d'entrée, de contenu, de durée et de niveaux de qualification. Néanmoins, certains éléments communs peuvent être identifiés.

Formation initiale

La qualité de la formation initiale et sa forte dépendance de la théorie de l'éducation est fréquemment citée comme un problème en Afrique subsaharienne. Dans de trop nombreux pays, le contenu de la formation initiale n'est pas aligné avec le programme d'études national et la politique d'évaluation, conduisant ainsi à la mauvaise préparation des enseignants pour la pratique en classe.

Là où de nouveaux contenus de programmes sont introduits pour appuyer l'enseignement basé sur les compétences/résultats, la sensibilisation au VIH/SIDA ou aux compétences civiques, etc., la formation des enseignants ne suit pas les changements. Les enseignants ne sont généralement pas formés pour gérer des classes multigrades, ou des salles de classe avec ratios élèves / enseignant élevés.

Les écoles de formation d'enseignants préparent les futurs enseignants à travailler en classe avec un maximum de 30 élèves. En conséquence, ils sont généralement mal équipés pour résoudre les problèmes d'organisation de la classe, ou développer la connaissance de méthodes d'enseignement alternatives pour un apprentissage efficace dans les classes à grands effectifs.

Développement professionnel continu et soutien

Sur l'ensemble du continent, il y a peu d'investissement dans le développement professionnel continu des enseignants pour leur permettre de supporter les réformes de politiques ou les innovations et s'adapter aux changements dans les programmes d'études et la politique d'évaluation. En effet, la poursuite du développement professionnel des enseignants est l'un des domaines de la politique enseignante en Afrique qui bénéficient le moins de ressources. Dans la plupart des pays, l'initiative est laissée aux partenaires sans aucune coordination ou gestion par les autorités ministérielles du contenu ou du choix des stagiaires.

Une étude de 2013 en Tanzanie²⁰ a révélé que les enseignants voulaient améliorer leurs qualifications mais qu'ils sont largement limités par les ressources. Seuls quelques pays, comme le Ghana, mettent en place des politiques visant à améliorer les connaissances des enseignants sur les nouveaux contenus d'enseignement et les pratiques d'évaluation grâce à des formations continuées ou à des programmes de recyclage.

2.5 Lien Curriculum - Enseignement - Évaluation

Le programme d'évaluation des étudiants SABRE de la Banque mondiale et le Bureau international de l'UNESCO pour l'éducation ont souligné à la fois l'importance de l'alignement entre les objectifs d'apprentissage nationaux, les normes curriculaires, les activités pédagogiques et les instruments d'évaluation²¹. Cet alignement améliore non seulement la qualité de l'éducation, mais il est essentiel pour garantir que l'inclusion et l'équité sont des questions centrales à travers leur intégration dans la pratique pédagogique et dans la politique d'évaluation.

²⁰ <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059312000041>

²¹ Cadre de référence d'évaluation et de suivi de l'OCDE pour l'amélioration des résultats scolaires. Défis de politiques communes. Veuillez consulter le lien : <http://www.oecd.org/education/school/46927511.pdf>

Cependant, une grande partie de l'enseignement en classe dans de nombreux pays africains a peu à voir avec cet alignement et est beaucoup liée avec la résilience des enseignants et à la manière dont ils peuvent enseigner en dépit des ressources et des soutiens à leur disposition.

Curriculum

Ce que les enseignants sont appelés à enseigner dans les écoles africaines est souvent en décalage avec les économies locales et les contextes de pauvreté²². Les programmes tendent à encourager la dépendance à l'apprentissage par cœur et à la mémorisation, au lieu de favoriser les compétences pratiques, la résilience, la créativité, les compétences cognitives et sociales. Même lorsque le contenu des programmes a été modernisé ou mis à jour, il y a trop peu de ressources d'enseignement et d'apprentissage qui permettent aux enseignants d'interpréter le programme correctement.

Les enfants des zones rurales et reculées sont particulièrement touchés par la rareté des ressources, la connectivité Internet et la fracture numérique exposant encore plus loin la marginalisation des apprenants. Par exemple l'utilisation des téléphones portables et les plates-formes FOAD (Formation ouverte et à Distance) ont élargi les possibilités d'accéder à des contenus éducatifs de qualité en ligne et ont donné aux apprenants la possibilité de se connecter à d'autres groupes d'apprentissage. Mais il y a trop peu d'écoles africaines qui sont connectées et encore moins d'enseignants formés ou possédant les compétences en TIC pour en tirer pleinement profit.

La plupart des élèves du secondaire dans les régions rurales et éloignées n'auront jamais vu un ordinateur dans la salle de classe en tant que ressource d'apprentissage, même s'ils ont à étudier les TIC dans le programme d'études²³. Les laboratoires et les bibliothèques scolaires sont sous-équipés, même si les sciences sont considérées comme l'une des matières les plus importantes.

Enseignement

La formation pédagogique que les enseignants reçoivent dans les écoles de formation des enseignants est souvent centrée sur les approches théoriques du développement de l'enfant, de la pédagogie et de l'apprentissage, et principalement sans prise en compte du contexte social ou de la situation de l'apprenant. Il n'est donc pas surprenant que la pratique pédagogique tende à manquer de sensibilité aux besoins éducatifs particuliers des enfants vivant dans la pauvreté, et qu'elle n'encourage pas systématiquement une pédagogie de l'égalité de genre, basée sur les droits ou inclusive, y compris dans la planification des cours, la configuration de la salle de classe, l'utilisation des TIC, etc.

Les enseignants reçoivent également peu de formation en gestion du comportement, ce qui les aiderait à mieux faire face à la taille des classes à larges effectifs ou à utiliser des pratiques qui pourraient promouvoir l'apprentissage par les pairs au sein de grands groupes. Le défi éducatif de l'enseignement est rendu encore plus difficile lorsque celui-ci ne s'effectue pas dans la langue maternelle des enfants. Au Ghana, par exemple, le programme, les examens et les évaluations sont en anglais, même si la plupart des élèves parlent rarement l'anglais en dehors de la salle de classe.

Enseignement, équité et inclusion

Comme le soulignent les « Principes directeurs de l'UNESCO sur l'inclusion dans l'éducation », les concepts d'inclusion et d'équité vont bien au-delà de l'idée d'atteindre les groupes de population

²² Voix de développement global : Africa's teachers. Veuillez consulter le lien: <https://www.theguardian.com/global-development/poverty-matters/2011/oct31/voices-of-african-teachers-mdg2>

²³ Voix de développement mondial : les enseignants africains. Veuillez consulter le lien: <https://www.theguardian.com/global-development/poverty-matters/2011/oct/31/voix-des-africains-enseignants-mdg2>

qui sont jusqu'ici victimes des failles des systèmes éducatifs nationaux.

L'inclusion et l'équité font référence à la transformation des écoles en centres d'apprentissage pour tous les enfants - y compris les filles, les apprenants et les réfugiés des minorités ethniques et linguistiques, les populations rurales, celles qui sont touchées par le VIH et le SIDA, ainsi que les personnes handicapées et en difficultés d'apprentissage.

Dans ces centres, les enseignants occupent une position clé dans le cœur de l'éducation. Ils devront éliminer les conditions génératrices d'exclusion et d'inégalité - y compris les attitudes négatives et les pratiques d'enseignement génératrices de préjugés ou de discrimination par rapport à la classe sociale, l'ethnie, la langue, la religion, l'orientation sexuelle et le handicap.

En tant qu'élément essentiel du programme d'inclusion et d'équité, les systèmes éducatifs doivent offrir une chance plus juste à tous les apprenants à démontrer leurs niveaux d'apprentissage, à faire valider leurs compétences et à démontrer différents types de croissance.

Ceci est important pour les élèves ayant divers styles d'apprentissage qui ont tendance à moins bien réussir l'apprentissage par cœur et les tests standardisés, ainsi que pour les enfants ayant des difficultés d'apprentissage prononcées ou des besoins d'apprentissage spéciaux. Mais il est particulièrement important pour les apprenants vivant dans des situations de pauvreté et de désavantage pour qui les pratiques d'enseignement et d'évaluation uniques sont généralement inadaptées.

Politique d'évaluation

En ASS, les enseignants du niveau primaire ne recensent pas systématiquement les preuves d'apprentissage pour ensuite rendre compte des acquis des élèves aux parents. Ils ne sont généralement pas formés pour utiliser les commentaires des apprenants ou les données issues des évaluations en classe pour ajuster leurs méthodes d'enseignement lorsque des difficultés d'apprentissage ont été identifiées.

Deux exceptions peuvent être trouvées dans les pays appliquant l'évaluation EGRA (Early Grades Reading Assessment) ou EGMA (Early Grades Mathematics Assessment)²⁴. Parmi les cinq approches et utilisations possibles, deux sont basées sur la classe, à savoir les contrôles de maîtrise et le suivi des progrès. De telles évaluations ont été utilisées en Afrique du Sud, au Botswana, en Éthiopie, au Ghana, au Lesotho, au Malawi, en Namibie, au Nigeria et en Zambie.

Les systèmes nationaux d'évaluation au niveau secondaire en ASS reposent généralement sur des enjeux essentiels, les examens annuels sommatifs et les évaluations. Les tests sont encore principalement axés sur les examens, plutôt que formatif et conçu pour améliorer l'instruction et la qualité de l'apprentissage.

Un important corpus de recherches académiques et de pratiques nationales suggère néanmoins une relation positive entre les techniques pédagogiques utilisées dans les évaluations en classe, la qualité et le feedback de l'enseignant et les niveaux élevés de réussite des élèves, en particulier en comblant les lacunes dans les résultats d'apprentissage des élèves ayant différents styles d'apprentissage et diverses expériences de vie.

²⁴ Ceci est un système d'une évaluation continue qui s'intéresse à la fois aux méthodes informelles et formelles en vue de mesurer les réalisations des étudiants et de doter les enseignants de données qui les informent sur le niveau d'instruction.

2.6 Inspection et supervision

En l'ASS, la supervision et l'inspection scolaires de même que les mécanismes de contrôle de la qualité sont généralement faibles. Les visites dans certaines écoles peuvent être aussi rares et seulement une ou deux fois par an, et les rapports d'inspection ont tendance à se concentrer sur le nombre d'écoles visitées et les questions administratives, ainsi que la fréquentation scolaire, la finance scolaire, l'état des bâtiments et la présence des manuels.

L'utilisation des inspecteurs en tant qu'agents de collecte de données les encourage à se concentrer sur cette approche de travail non-pédagogique. Pourtant, bien que ce soit une fonction importante, la supervision des enseignements et des apprentissages est négligée dans les attributions des inspecteurs (BM, 2009).

En ce moment, très peu de pays fournissent un résumé de routine des résultats d'inspection aux décideurs politiques et aux institutions de formation des enseignants. Dans tous les cas, la rareté de l'inspection externe et de la supervision réduit l'efficacité de ces visites en tant que cadre d'assurance qualité.

2.7 Leadership scolaire, efficacité et responsabilité

Les chefs d'établissement ont une responsabilité énorme dans l'établissement d'une culture de collaboration pour l'enseignement et l'apprentissage au niveau de l'école. Cette responsabilité concerne autant la gestion et le soutien du personnel enseignant dans les pratiques de pointe qui améliorent généralement l'efficacité de l'école.

Les chefs d'établissement ont également un impact sur la jouissance des droits des apprenants dans la culture scolaire, en particulier par la (non) tolérance des comportements et des attitudes qui pourraient conduire à la violence et le harcèlement fondés sur le sexe ou le groupe ethnique.

Dernier point, mais non des moindres, les chefs d'établissement jouent un rôle clé dans le suivi et la gestion des niveaux d'absentéisme des enseignants et dans le soutien de leur personnel pour transformer les ressources existantes en outils d'enseignement et de contenu plus efficaces (Gustafsson, 2005; 2015). Dans la pratique, cependant, la majorité des chefs d'établissement consacrent une grande partie de leur temps à des questions administratives et voyagent pour percevoir des salaires à l'extérieur de l'école. Et, malgré l'importance reconnue des leaders scolaires en tant qu'acteurs clés du programme d'efficacité scolaire, il y a souvent peu de formation ou de préparation permettant aux chefs d'établissement de jouer ces rôles cruciaux. Il n'y a pas non plus d'évaluation régulière du rendement du chef d'établissement.

III. Rôle important des enseignants dans le suivi de l'ODD4

L'appui fourni au PASEC 2014 et à l'évaluation annuelle d'UWEZO illustre la demande croissante pour la reddition de comptes concernant les résultats d'apprentissage - à la fois de la part de la communauté internationale et de la base à travers des mouvements citoyens.

Le succès d'UWEZO en particulier, avec ses références et ses soutiens locaux, réside dans la « diffusion » de la mauvaise qualité de l'enseignement primaire aux parents (Barret, AM 2013) et la pression publique exercée sur les écoles et les gouvernements locaux pour améliorer la qualité de la scolarité. Au-delà du programme de responsabilisation des évaluations à grande échelle, les données provenant de mesures crédibles d'apprentissage peuvent également être utilisées par les pays pour générer des objectifs d'éducation clairs et mesurables pour quantifier les progrès, informer des améliorations systémiques dans les systèmes éducatifs et pour concentrer l'attention, les investissements et les interventions dans des régions spécifiques ou dans des écoles spécialisées²⁵.

Ces avantages plus larges sont à l'origine de l'augmentation du soutien international aux évaluations régionales à grande échelle en Afrique subsaharienne et des efforts visant à renforcer les capacités des pays à collecter des informations fiables sur les résultats d'apprentissage.

Mais pour que les évaluations d'apprentissage aient des impacts plus profonds, elles ne doivent pas rester à des niveaux de politique ou de gouvernance. Elles doivent être correctement connectées à la politique enseignante et bien ancrées dans les pratiques de l'enseignement en classe. Des relations de travail étroites sont nécessaires entre les unités d'évaluation, les équipes didactiques et les enseignants pour s'assurer que les données peuvent être transformées en outils utiles avec une valeur pédagogique pour les enseignants de première ligne, répondre aux conditions réelles de l'enseignement au niveau de l'école et aider les enseignants à améliorer les apprentissages en classe.

Ce chapitre examine des exemples, en ASS et dans des pays plus éloignés, sur la façon dont les enseignants contribuent concrètement aux efforts de suivi aux différents niveaux et, ce faisant, font de sorte que cela se réalise.

3.1 Efforts de suivi mondial

Un rôle plus actif et de haut niveau dans le suivi de l'éducation est en train d'émerger pour les syndicats des enseignants africains, les conseils d'enseignants et les organes représentatifs. Dans toute la région, les 16 dernières années ont vu un changement de rôle pour ces organisations - à partir principalement des organisations de négociation salariale ou de plaidoyer aux organisations professionnelles impliquées dans le dialogue et l'analyse des politiques nationales, le suivi de l'éducation et la participation à la Campagne mondiale pour l'éducation (CME).

En Zambie, le principal syndicat d'enseignants a un économiste à plein temps pour surveiller les dépenses d'éducation et de politique. Les syndicats en Ouganda (UNATU) et au Libéria (NTAL) présidaient les coalitions de la Campagne mondiale pour l'éducation. Les syndicats au Lesotho (LAT) et

²⁵ Site web de l'ISU, 2015. Veuillez consulter le lien : <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/learning-metrics-task-force.aspx>

au Malawi (TUM) ont également participé activement à leurs coalitions nationales de la CME, effectuant des recherches et des analyses sur des problèmes de qualité de l'éducation et suivant le soutien du gouvernement à l'éducation.

Les institutions de formation des enseignants ont également montré qu'ils peuvent faciliter la participation au dialogue mondial à travers des discussions de groupe. L'inspiration peut être tirée de la conduite des groupes de travail du Learning Metrics Task Force (LMTF) en Tanzanie rurale par exemple. Dans ce pays, un volontaire a traduit les questions de la consultation en kiswahili et a rencontré un groupe restreint d'enseignants à l'école de formation des enseignants pour discuter de leurs réactions par rapport au « prototype » des domaines d'apprentissage proposés pour le développement d'indicateurs mondiaux²⁶. Avec leurs commentaires sur ce qu'ils pensaient être importants, les enseignants ont fourni leurs numéros de téléphone cellulaires pour recevoir des mises à jour sur les progrès du LMTF.

Un travail plus exploratoire doit encore être effectué pour voir comment les enseignants pourraient participer à l'effort de suivi mondial directement à partir de leur salle de classe locale, à travers les médias sociaux, le téléphone mobile et les technologies de l'information et de la communication (TIC).

3.2 Évaluations nationales des apprentissages

Dans le prolongement du PASEC 2014, la BM, la CONFEMEN et l'équipe du PASEC travaillent actuellement avec des partenaires nationaux pour intégrer les données d'évaluation dans l'élaboration des politiques nationales et dans la gouvernance axée sur les résultats. La BM soutient le développement de rapports de diagnostic de pays et une comparaison croisée des dimensions de performance dans l'éducation à l'échelle régionale. Cependant, pour que ces efforts aient un impact à long terme, ils ne doivent pas rester au niveau des politiques ou de la gouvernance.

Trois façons d'impliquer les enseignants dans les évaluations nationales à grande échelle

1. Impliquer les enseignants dans la conception, l'élaboration et la mise à l'essai des items de test : en Finlande, pour les années d'école **obligatoire**, le Conseil national finlandais de l'éducation (FNBE) effectue un suivi national des résultats obtenus grâce aux tests nationaux de performance scolaire (NSAT) dans un échantillon représentatif d'écoles chaque année, avec tous les élèves d'un groupe d'année sélectionné participant à un aspect spécifique du programme²⁷.

Par exemple, le Conseil a évalué les résultats d'apprentissage en mathématiques à la fin de l'éducation de base obligatoire (9^{ème} année, 16 ans) à quatre reprises entre 1998 et 2004, pour examiner dans quelle mesure les objectifs fixés dans le programme d'études national pour l'éducation de base ont été atteints et pour étudier l'ampleur de l'égalité en matière d'éducation en Finlande.

Une approche basée sur des projets pour étendre le leadership du projet NSAT a combiné le leadership du projet de l'unité nationale d'évaluation avec l'expertise de la communauté de l'éducation, y compris le représentant des groupes d'enseignants, des experts en évaluation et en suivi, des inspecteurs scolaires et des superviseurs.

Le projet a commencé par le dialogue et la diffusion des politiques, permettant aux enseignants et aux

²⁶ Veuillez consulter le lien: <http://www.brookings.edu/blogs/education-plus-development/post/2016/05/16-sustainable-development-goals-learning-metrics-task-force-anderson-montaya>

²⁷ Hutchinon, C. <http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ed=0ahUKEwiztZ2ZAdvNAhUJVhoKHQMUAOMQFgguMAI&url=http%3A%2F%2Fassessment.tki.org.nz%2Fcontent%2Fdownload%2F1344%2F11481%2Ffile%2FAssessment%2Fsmall%2BCountries%2Band%2BStates%2BOctober%2B08.pdf&usq=AFQjCNFWhtmlXzfu8c34SwpXZOqfbP7nmHg&sig2=NlgYQma62zibomnYhL4WQg&bvm=bv.126130881,d.d2s&cad=rja>

dirigeants de comprendre pourquoi les gouvernements cherchaient à renforcer le NSAT, ainsi que ce qui était évalué. Des équipes thématiques spécialement créées, incluant les enseignants, ont été organisées et aussi chargées de tous les aspects du processus de développement, y compris le développement des unités de test, l'échantillonnage, le pré-test, l'affinage du processus de collecte d'information, d'analyse des données et des rapports.

Les enseignants ont également reçu une formation aux fins de l'exercice de surveillance et devaient effectuer des évaluations dans leur propre salle de classe et participer à un examen par les pairs. Ils étaient également impliqués dans le marquage des réponses des étudiants. Cette approche a contribué à faire en sorte que les enseignants s'approprient dès le départ cette évaluation à grande échelle. Elle a aussi augmenté la probabilité qu'ils utilisent les informations du test de manière formative pour planifier l'enseignement au niveau de la classe.

2. Travailler avec des experts pédagogiques et des enseignants pour réformer les résultats d'évaluation de larges échelles en outils d'analyse pédagogique utiles : en Uruguay, l'Université de Medición de Resultados Educativos (UMRE) ou Unité d'évaluation des acquis éducatifs, a toujours eu une forte préoccupation et sensibilité quant à la façon dont les résultats des évaluations peuvent être utiles pour les enseignants en classe. À cette fin, dans la planification de grandes évaluations à large échelle, l'accent est mis sur la participation, la recherche de consensus et la discussion avec les auteurs, les directeurs et les superviseurs (inspecteurs).

L'UMRE travaille également aux côtés de spécialistes en pédagogie et des enseignants pour analyser les résultats des évaluations nationales d'apprentissage (qui sont référencées) et les informations contextuelles des apprenants, en vue de fournir des synthèses et des récits de données simplifiés et contextualisés qui aident les enseignants à comprendre ce qui fonctionne bien dans l'enseignement et l'apprentissage dans des écoles spécifiques et pourquoi, ainsi que ce qui ne fonctionne pas si bien.

Les résultats, largement diffusés, sont également utilisés pour informer la création de programmes spécifiques de formation initiale et continue des enseignants, avec des composantes qui se concentrent sur (a) la connaissance du contenu; (b) des opportunités d'apprentissage actif; et (c) la cohérence avec d'autres activités d'apprentissage.

Les programmes de formation des enseignants se sont concentrés sur les écoles défavorisées, créant un espace et un temps pour que les enseignants se rencontrent, étudient, discutent et réfléchissent sur leur enseignement, et à de nouvelles méthodes d'enseignement sur la base des résultats des évaluations.

3. Permettre aux enseignants et aux chefs d'établissement d'intégrer les données issues des évaluations à grande échelle directement dans la pratique de l'enseignement en classe: en 2014, l'évaluation nationale annuelle (ANA) des compétences en calcul et en alphabétisme en Afrique du Sud a montré une faible performance des apprenants des Écoles sud-africaines, par rapport aux apprenants des pays voisins et ailleurs dans le monde.

Dans une étude exploratoire réalisée en 2014²⁸, les données d'évaluation issues des tests de l'ANA furent utilisées pour engager des groupes de discussion d'enseignants (pour les mathématiques et les langues), les chefs d'établissement et les équipes de gestion des écoles dans une discussion sur la façon dont les données de l'ANA pourraient être exploitées pour améliorer l'efficacité de l'école et promouvoir des pratiques pédagogiques plus efficaces.

Les données obtenues des équipes de gestion de l'école et des groupes de discussion d'enseignants dans quatre cas d'études ont révélé 2 premières constatations: i) il y avait plus des chances d'avoir une culture efficace de l'enseignement et de l'apprentissage au niveau des écoles où les dirigeants scolaires utilisaient les données de l'ANA pour la prise de décision quotidienne; ii) la performance

²⁸ <http://wiredspase.wits.ac.za/handle/10539/18212>

des apprenants semblait s'améliorer là où les enseignants étaient encouragés par les chefs d'établissement à utiliser les données de l'ANA pour ajuster leur pratique d'enseignement - plus que lorsque ce n'était pas le cas (voir la section 3.2.4 ci-dessous pour plus de détails).

3.3 Contrôle et évaluation en classe

Des preuves quantitatives et qualitatives recueillies dans des centaines d'études de recherche au cours des quatre décennies passées ont démontré l'impact de la pratique de l'évaluation formative en classe (ou évaluation pour l'apprentissage) dans l'amélioration de la pédagogie, la qualité de l'enseignement, le processus d'apprentissage des élèves, et finalement, dans l'augmentation des niveaux de rendement des élèves (Popham, 2001).

Intégrées dans la pratique quotidienne de l'enseignement et de l'apprentissage, les évaluations en classe telles que les tests diagnostiques, les questionnaires, le travail de portfolio, l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs peuvent aider à connecter les enseignants plus étroitement à leurs élèves et ouvrir des informations précieuses sur ce qui a fonctionné, ce qui n'a pas fonctionné et ce qu'il faut faire ensuite dans le processus d'enseignement (Black & Wiliam, 1998).

Les enseignants sont alors en mesure d'identifier et de travailler plus étroitement avec les étudiants qui peuvent éprouver des difficultés particulières et d'échafauder des objectifs d'apprentissage jusqu'à ce que l'apprenant atteigne le niveau de compréhension attendu²⁹.

Dans le contexte africain, les classes pléthoriques, les contraintes des effectifs et de temps indiquent que l'application des pédagogies centrées sur l'apprenant, différenciées et remédiatrices est pratiquement impossible. Les séances de feedback individuelles avec les apprenants en difficulté sont extrêmement rares. Néanmoins, des opportunités devraient être offertes aux enseignants pour réfléchir ensemble à comment ils peuvent générer leurs propres requêtes simples, mesurables et pertinentes pour suivre l'apprentissage et le progrès des élèves.

Un projet de formation des enseignants au Malawi, par exemple, comprenait une composante sur "Un enseignement et un apprentissage utilisant l'approche des ressources disponibles localement" (Miske, 2003). Une partie de la formation préparait les enseignants à la mise en œuvre de l'évaluation continue en utilisant des objets trouvés dans la nature et d'autres matériaux facilement disponibles (Du Plessis, 2003).

Les enseignants devraient également être encouragés à réfléchir ensemble sur ce que révèlent les retours d'expérience des classes, sur comment s'appuyer sur ces révélations et comment adapter les pédagogies dans le contexte local pour améliorer la qualité de la scolarisation³⁰. En effet, dans des conversations riches en apprentissage, il doit y avoir un "*aller-retour entre les particularités de ce qui s'est passé un jour [donné] et des principes et pratiques plus généraux et des façons de voir*" (Crow, 2008, p.55).

Les enseignants pourraient ensuite être soutenus dans la communication de cette information à la communauté locale et aidés à sauvegarder la chaîne auprès des décideurs. De telles discussions et réflexions autour de stratégies d'enseignement contextualisées peuvent éventuellement contribuer à

²⁹ OCDE, 2005. Évaluation formative : Amélioration des apprentissages dans les classes du cycle secondaire. Une brève politique. Veuillez consulter le lien : <http://www.oecd.org/edu/ceri/35661078.pdf>

³⁰ Akom, 2010; Brookhart et al., 2010; Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Fuchs, Fuchs, Karns, Hamlett & Katzaroff, 1999; Garet et al., 2010; Guskey, 1994; Miske, 2003; Wiliam et al., 2004; Wilson & Berne, 1999.

la conception de programmes de développement et des communautés d'apprentissage professionnelles florissantes (William, 2007/2008). Elles devraient être considérées comme des éléments essentiels des cadres de motivation des enseignants.

Exemples d'effets de la formation en évaluation sur les pratiques pédagogiques en Afrique³¹

Un certain nombre d'études sur la formation des enseignants ont démontré le potentiel d'influence de la formation en évaluation formative sur les pratiques d'enseignement des enseignants. Deux études en Afrique du Sud et en Zambie ont examiné l'impact de la formation des enseignants dans les techniques d'évaluation. Un projet au Malawi a formé des enseignants aux techniques d'évaluation formative générale et a examiné si les enseignants modifiaient leur pratique en fonction de cela.

L'Afrique du Sud et la Zambie : Kanjee (2009) et Kapambwe (2010) ont tous deux étudié les effets de la formation des enseignants à l'utilisation d'outils d'évaluation formative spécifiques et ont noté de changements pédagogiques positifs dans la salle de classe.

Kanjee a examiné l'utilisation par les enseignants des banques de ressources pour l'évaluation (BRE) de l'alphabétisation et de la numération et les livrets de travail des élèves comme moyen d'évaluer la compréhension des élèves. Au cours d'une phase pilote, les enseignants des écoles primaires ont participé à trois ateliers tout au long de l'année scolaire sur la façon d'utiliser les BRE, de suivre les progrès des élèves et de développer des interventions pour les élèves (Braun & Kanjee, 2006). Dans l'étude de Kapambwe, les éducateurs zambiens ont reçu une formation intensive sur l'utilisation du matériel d'évaluation continue, y compris les guides de l'enseignant et les tâches pour les élèves alignées sur les contenus standards de la Zambie.

Dans les deux études, les enseignants ont été observés après leur participation aux cours de formation. Kanjee a trouvé que les enseignants plus expérimentés utilisaient les BRE de façon innovante pour surveiller l'apprentissage des élèves et qu'elles étaient généralement utilisées dans 80% des observations, et 65% des enseignants pouvaient recueillir des informations sur la compréhension d'un sujet par les élèves à l'aide des BRE.

Malawi : Une étude de faisabilité réalisée par Miske en 2003, axée sur l'utilisation par les enseignants des stratégies d'évaluation a montré que les enseignants développaient de nouvelles connaissances et compétences et amélioraient leurs pratiques d'enseignement. Les enseignants du primaire de 21 écoles ont reçu quatre semaines de perfectionnement professionnel intensif tout au long de l'année scolaire sur la façon d'évaluer les élèves dans les salles de classe, de fournir des mesures correctives en fonction des besoins des élèves et de la façon de donner aux élèves un avis sur leur travail.

Les enseignants ont également reçu des visites en classe, des commentaires et le soutien du personnel du projet.

Ils ont reçu 4 semaines de formation intensive tout au long de l'année scolaire pour évaluer les élèves, fournir des mesures correctives et faire des commentaires. Les enseignants ont pu évaluer efficacement l'apprentissage des élèves et utiliser les données pour modifier leur enseignement. Les données quantitatives suggèrent que la formation a eu un impact sur la performance des apprenants en mathématiques et en anglais.

Les résultats des observations, les rapports des enseignants sur l'évaluation continue et les entrevues indiquent que les enseignants étaient en mesure d'évaluer efficacement l'apprentissage des élèves et d'utiliser les informations recueillies pour modifier leur enseignement. Les données quantitatives sur la performance des élèves suggèrent également que la formation a un impact positif sur les performances en mathématiques et en anglais des élèves.

³¹ Perry, L., (2013). Résumé. Utilisation et Formation en Évaluation Formative en Afrique.

IV. Problèmes et options pour renforcer la politique enseignante

Le chapitre suit les neuf dimensions du Guide d'élaboration de la politique enseignante de l'UNESCO 2015 et se base sur les idées, les exemples et les conclusions de l'étude de la BM de 2010³² qui a examiné un large éventail de problèmes des enseignants dans 8 pays anglophones en matière de recrutement, et de rétention des enseignants, de formation des enseignants, de déploiement, de gouvernance et des questions financières. Des précisions des programmes de recherche et des projets de soutien à la politique enseignante en ASS de l'UNESCO ont également été soulignées dans le Guide de l'UNESCO.

4.1 Recrutement et rétention des enseignants

L'expansion rapide des systèmes éducatifs entraîne souvent des pénuries d'enseignants, ainsi que des difficultés à répondre aux exigences de l'éducation à différents niveaux - l'offre d'enseignants étant à la traîne pendant la période d'expansion et les pays faisant face à une offre excédentaire lorsque la demande se stabilise (BM, 2009).

En Afrique, les systèmes de projection, de planification, de gestion et de suivi de l'offre et du déploiement des enseignants sont généralement faibles et peu liés aux politiques de recrutement des établissements de formation des enseignants (ou aux programmes de formation des enseignants à l'université). L'admission dans les écoles normales est souvent non adaptée aux besoins des élèves dans les cycles primaire et secondaire.

Le manque de projections adéquates et de planification du déploiement produit soit un nombre inapproprié d'enseignants, soit un équilibre inapproprié des enseignants à différents niveaux et spécialisations par matière. Dans des pays comme l'Ouganda et la Zambie par exemple, un nombre excessif d'enseignants du primaire a été signalé parallèlement à des pénuries d'enseignants dans des lieux et des spécialisations spécifiques (BM, 2009).

Dans le même temps, les pays connaissent des pénuries particulières de professeurs de mathématiques et de sciences aux niveaux primaire et secondaire, en particulier dans les écoles rurales et les régions difficiles d'accès, car ce sont souvent des postes impopulaires et des enseignants ne se présentent simplement pas à leur poste. Les implications sont considérables pour la performance des étudiants ruraux dans ces domaines d'études, mettant en péril leurs chances de profiter plus tard des possibilités d'études supérieures dans des domaines tels que la médecine et autres. Cela a été le cas par le passé pour le Lesotho et la Gambie.

Les pays ont tenté de remédier à ces problèmes en recrutant des enseignants bénévoles directement dans la localité où ils finiront par enseigner. D'autres stratégies ont mis l'accent sur la rémunération différentielle, les indemnités de placement et de sujétion, et d'autres formes d'incitations pour attirer les enseignants dans les zones rurales. En réponse aux ratios élèves/enseignant élevés, l'enseignement multigrade est maintenant largement utilisé et est devenu de plus en plus important à mesure que

³² Banque Mondiale, 2010. Les enseignants en Afrique anglophone. Des solutions selon la demande d'enseignants. Formation et Gestion. Développement de Pratiques en éducation. 52278. Aidan Mulkeen.

l'éducation primaire s'est développée.

Dans la situation actuelle de déficit d'enseignants, le coût financier de la formation des enseignants « en briques et en mortier » est trop élevé ou peu pratique pour les candidats qualifiés qui devraient voyager pour suivre des cours. Il a également été trouvé inefficace quand il s'agit de produire le nombre d'enseignants requis. Il peut donc être nécessaire de rechercher des moyens alternatifs moins coûteux pour former les enseignants afin de répondre aux besoins d'approvisionnement en enseignants. La formation par le biais de méthodologies d'éducation ouvertes et à distance, qui ont potentiellement la capacité d'atteindre un plus grand nombre d'enseignants stagiaires que la formation sur place, sont une alternative de plus en plus attrayante à l'option résidentielle.

Défis/Solutions	Options politiques
<p>Une planification appropriée requiert la collecte constante et la surveillance des données provenant de diverses sources (y compris les effectifs et les projections, la qualification des enseignants et les taux d'attrition et de gaspillage) et désagrégées par différents types d'enseignants.</p> <p>Le déficit des enseignants et les taux de déperdition, en particulier, exigent un suivi annuel car ils sont susceptibles de répondre aux conditions du marché du travail et peuvent changer rapidement.</p>	<p>Beaucoup de difficultés dans le recrutement des enseignants pourraient être améliorées par une meilleure planification de l'offre d'enseignants, y compris les exigences des enseignants prévues à différents niveaux d'éducation (déjà disponibles dans les plans sectoriels), l'établissement et l'identification immédiate et à plus long terme des domaines prioritaires d'intervention.</p> <p>La recherche a identifié trois composantes principales pour la planification du recrutement, y compris:</p> <ul style="list-style-type: none"> i) l'inclusion de prévisions pour les enseignants formés nouvellement à différents niveaux et la spécialisation par matière dans les plans du secteur de l'éducation ii) le suivi de la pénurie d'enseignants sur base annuelle, pour chaque niveau des cycles et pour chaque discipline ; iii) l'ajustement de l'entrée à la formation des enseignants sur une base annuelle en réponse à l'analyse des besoins et du déficit.
Recrutement : attirer des candidats qualifiés	
<p>L'expansion de la capacité des systèmes d'enseignement supérieur en ASS a exacerbé le problème de l'attrait des candidats qualifiés pour la formation des enseignants.</p> <p>En règle générale, la majorité des diplômés du secondaire souhaitent poursuivre des études universitaires.</p> <p>Par exemple, en Érythrée, il est signalé que les meilleurs étudiants admis à Eritrea Institute of Technology ont tendance à ne pas choisir les cours de formation des enseignants, les cours d'éducation sont remplis d'étudiants ayant des scores relativement faibles, et pour qui la formation d'enseignants n'était pas le premier choix.</p>	<p>La profession d'enseignant tend à être perçue comme moins attrayante financièrement que d'autres emplois de la fonction publique avec des qualifications d'entrée similaires.</p> <p>L'accès à la formation des enseignants peut également être stimulé par des critères de sélection dans la formation des enseignants qui va au-delà du rendement scolaire. Dans certains cas, cela biaise la sélection vers les étudiants urbains et avec un meilleur background, qui sont plus susceptibles d'avoir de meilleurs résultats académiques.</p> <p>La performance académique, l'entretien et des critères de sélection plus larges donnent l'opportunité d'attirer dans l'enseignement de plus en plus de candidats qui désirent faire de l'enseignement leur carrière, en plus de</p>

<p>Dans de tels cas, les places disponibles dans les écoles normales ne sauraient être pourvues sans un allègement des critères de sélection pour attirer des candidats moins qualifiés et ajuster les exigences d'entrée jusqu'à ce qu'un nombre suffisant d'enseignants stagiaires soient recrutés. Même dans ce cas, la sélection, basée sur des qualifications académiques inférieures, plutôt que sur un réel intérêt à l'enseignement ou volonté d'enseigner dans un lieu précis, exacerbe le problème de déploiement. Ces candidats sont moins susceptibles de voir l'enseignement comme leur objectif de carrière à long terme, ou disposés à accepter un poste dans une école rurale éloignée.</p>	<p>ceux qui sont disposés à travailler dans les zones rurales, ainsi que des candidats provenant des minorités linguistiques et ethniques qui sont dissuadés par les strictes critères de sélection et sous-représentés dans l'enseignement.</p>
<p>Bien que la certification des enseignants, la rémunération et les conditions d'emploi pourraient être améliorées pour augmenter l'attractivité de l'entrée dans la profession enseignante, cette volonté pourrait également augmenter le coût par enseignant et est peu susceptible d'être abordable dans de nombreux pays.</p> <p>Au Lesotho, il faut également garder à l'esprit que le relèvement du niveau de recrutement des enseignants du certificat au diplôme de qualifications avait d'importantes implications budgétaires. Le salaire de départ pour un enseignant avec un diplôme était de 83 pour cent supérieur à celui d'un enseignant avec un certificat.</p>	<p>Pour tenter d'attirer des étudiants motivés et qualifiés vers la formation des enseignants, certains pays comme le Lesotho ont revalorisé la qualification des enseignants du primaire en la faisant passer du niveau de certificat à celui de diplôme et augmenté la rémunération y afférant. Le salaire de départ pour un enseignant avec un diplôme est de 83 pour cent supérieur à celui d'un enseignant ayant obtenu un certificat.</p>
<p>Au Malawi, les écoles de formation des enseignants ont souvent été incapables d'atteindre leurs objectifs de recrutement des femmes parce qu'il n'y avait pas d'allègement des critères de sélection, et il n'avait pas suffisamment de candidates avec les crédits requis en mathématiques et en sciences.</p> <p>En pratique, le système d'équilibre géographique du Lesotho a eu peu d'impact, car les collèges ont encore du mal à remplir les espaces et accepter tous les candidats qualifiés.</p>	<p>Les systèmes d'action positive peuvent également aider à augmenter l'équité d'accès et la proportion de groupes de population dans la formation des enseignants. Du point de vue d'une perspective basée sur le droit et l'équité, les politiques de sélection des écoles de formation des enseignants doivent considérer la nécessité d'un équilibre entre les sexes chez les stagiaires, puisque les femmes enseignantes jouent un rôle important en encourageant les parents à envoyer leurs filles à l'école et pour les filles à plus tard rester à l'école.</p> <p>Le Malawi autant que la Zambie réservent des places pour les enseignantes (40% des places au Malawi et 50% en Zambie). L'Érythrée a également utilisé des systèmes de quotas pendant un certain nombre d'années, pour admettre plus d'étudiants des groupes linguistiques minoritaires. Le Lesotho a utilisé un système de quotas</p>

	pour assurer l'équilibre, avec une proportion fixe d'étudiants tirée de chaque district.
Faire face à la pénurie d'enseignants de mathématiques et de sciences dans les cycles primaire et secondaire	
<p>Dans les pays où les enseignants du primaire ne sont pas censés être spécialisés, les enseignants du niveau primaire ont généralement de pauvres compétences en mathématiques. Au Lesotho, les inspecteurs scolaires ont rapporté des cas d'enseignants primaires ignorant les mathématiques tout simplement parce qu'ils se sentent incapables de l'enseigner (BM 2009).</p>	<p>Pour faire face à la pénurie de professeurs de mathématiques et de sciences, quelques pays ont offert des paiements incitatifs aux enseignants de ces disciplines.</p> <p>Des pays comme le Zanzibar, le Lesotho et l'Ouganda ont eu recours à l'abaissement du niveau d'entrée. Là où les normes d'entrée aux écoles de formation des enseignants ont été abaissées, une option prometteuse est l'offre de cours de renforcement aux futurs enseignants pour améliorer leur connaissance de l'anglais, des mathématiques et des sciences.</p> <p>De tels cours de renforcement sont fournis au Lesotho et en Gambie. Dans ce dernier pays, des cours supplémentaires en anglais et en mathématiques ont été introduites dans le Certificat d'enseignement primaire de l'université de la Gambie pour compenser la chute des conditions d'entrée.</p> <p>Au Lesotho, le Ministère de l'éducation et de la formation (ME&T) a introduit un cours de renforcement en mathématiques et en science que les sortants de l'école avec des résultats faibles en mathématiques et en sciences prendraient avant l'entrée à la formation des enseignants.</p> <p>À Zanzibar, par exemple, des camps scientifiques ont été introduits pour les étudiants du secondaire, pour aider à élever la qualité des mathématiques et des sciences au niveau secondaire.</p>
Rétention : gérer la pénurie	
<p>Les départements de planification ont tendance à projeter des besoins totaux en enseignants, mais ne prévoient pas systématiquement ou avec précision l'attrition des enseignants disponibles à différents niveaux d'éducation.</p> <p>Les taux d'attrition fluctuent habituellement avec les opportunités du marché du travail. La cause la plus fréquente de l'attrition des enseignants est la démission volontaire, habituellement pour prendre un autre travail.</p> <p>La pénurie résulte également de la mort, de la maladie ou de la retraite. Des études</p>	<p>Une planification adéquate de l'offre d'enseignants nécessite le suivi de la pénurie d'enseignants - prévisions avec information provenant soit des données sur les ressources humaines du ministère ou des Systèmes d'information et de gestion de l'éducation (SIGE).</p> <p>Le fait de réduire les niveaux des déficits dus au départ des enseignants pour des possibilités d'emploi plus attrayantes peut exiger des incitations financières ou exigences pour des périodes minimum de service. Les niveaux de rémunération des enseignants présentent des choix difficiles, cependant, et il est nécessaire d'équilibrer le désir d'augmenter la rémunération des enseignants avec les considérations de possibilités (de la dite augmentation) et d'élargissement de l'accès.</p>

récentes³³ ont montré un taux d'abandon de 1 à 3 pour cent, selon les pays, en raison de maladies, y compris la Pandémie du VIH/SIDA.

En Afrique, le taux d'abandon n'est pas égal pour tous les types d'enseignants. Les taux d'abandon d'enseignants du primaire varient considérablement d'environ 2% en Érythrée à 9% en Zambie. Le taux d'abandon des enseignants du secondaire est plus élevé que ceux du primaire. Au Lesotho, par exemple, le taux d'abandon était de 3% pour les enseignants du primaire en 2010, et 10% pour les enseignants du secondaire.

4.2 Formation des enseignants : initiale et continue

La formation des enseignants en ASS peut être divisée en deux grandes catégories : la formation initiale et le développement professionnel continu. Habituellement, les élèves-maitres suivent un enseignement portant sur des cours à contenu général et spécifique, les méthodes d'enseignement, la psychologie du développement, les tests et l'évaluation, la gestion de l'éducation, etc.

Formation initiale

La formation initiale est dispensée aux stagiaires inscrits dans des établissements de formation des enseignants avant de commencer à enseigner. Dans la plupart des cas, la formation initiale est offerte quotidiennement ou dans un établissement résidentiel. La durée de la formation varie en ASS.

En ce qui concerne les politiques de recrutement spécifiques dans les Écoles de formation des enseignants, les critères non académiques revêtent une plus grande importance étant donné que la maturité psychosociale, la motivation et l'appréciation des exigences de l'emploi sont de bons indicateurs pour voir si les stagiaires vont s'engager dans la profession.

- Cycle primaire : la formation s'étend de 12 semaines à trois ans. Les cours varient en structure et en contenu, avec beaucoup d'entre eux comprenant une période de formation pratique dans les écoles. Dans la plupart des cas, la composante pratique de la formation initiale est un stage d'un semestre ou un stage pratique, où les stagiaires sont mis en relation avec des enseignants d'une école appartenant au même niveau que celui pour lequel ils sont formés. Presque tous les programmes de formation initiale finissent avec une certification des candidats.
- Cycle secondaire : pour les enseignants du secondaire, la plupart des pays offrent un cours de niveau post-secondaire sur deux ou trois ans ou un cours de niveau universitaire (licence ou plus) de trois ou quatre ans. Dans certains pays, des cours de certificat pour enseigner au niveau secondaire ont été remplacés par des cours de niveau licence ou plus. La formation pratique est généralement plus limitée, allant jusqu'à un semestre dans la durée. Au Malawi, en Érythrée et en Ouganda, il n'y a pas de placement formel pour les étudiants dans les cours de niveau universitaire.

³³ L'impact de l'épidémie du SIDA sur la mortalité des enseignants en Afrique Sub-Saharienne. <http://www.eldis.org/fulltext/teachermortality.pdf>

Les programmes universitaires prennent principalement deux formes; le premier est un programme intégré où les cours de formation à l'enseignement sont donnés avec un ensemble de cours de différents sujets ; le second est un programme de formation continue d'un an suivant les études de niveau avancé.

Le stage est habituellement assez court et les systèmes de mentorat/soutien pour les enseignants stagiaires dans les écoles sont relativement faibles – puisque les enseignants en service à l'école ne sont pas formés eux-mêmes ou ne sont pas préparés pour jouer un tel rôle. Les services de soutien se composent principalement du soutien individuel de personnels basés dans les centres locaux qui peuvent visiter les écoles, observer et soutenir les enseignants puis fournir une formation au niveau de l'école. L'impact de la formation pratique à l'école pourrait être amélioré en veillant à ce que la pratique soit surveillée et soutenue au niveau de l'école, et que les messages véhiculés pendant la pratique soient compatibles avec ceux véhiculés pendant la période de formation initiale.

Développement professionnel continu (DPC)

Le DPC est offert aux enseignants pendant qu'ils sont en exercice, ce qui leur donne l'occasion d'améliorer leurs qualifications et/ou leurs connaissances du contenu de la matière et de la pratique pédagogique. Le DPC peut être divisé en trois catégories principales : (i) des cours de formation de courte durée, (ii) des systèmes de soutien, et (iii) des réseaux de pairs.

Généralement, les systèmes de développement professionnel continu des enseignants qualifiés manquent de ressources en Afrique et dépendent du financement de sources externes. Souvent, les formations de courte durée organisées par le gouvernement se font en cascade avec des cours élaborés au niveau central et dispensés localement grâce à un réseau de formateurs.

Le DPC est susceptible d'améliorer la qualité et la motivation des enseignants, mais il est peu développé en ASS. Alors que la plupart des pays ont certaines dispositions, celles-ci sont souvent faibles en termes de couverture géographique, de cohérence et d'intégration avec les systèmes d'accréditation. Une grande partie de la fourniture actuelle de PPC est assurée par des prestataires non étatiques, ou est liée à des projets de financement par des donateurs avec une durée limitée.

Défis/Solutions	Options de politiques
Contenu de la formation initiale des enseignants	
<p>Une des plaintes éternelles au sujet de la formation initiale de l'enseignant en Afrique subsaharienne est la place excessive accordée aux contenus théoriques et le manque d'appréciation du renforcement des compétences des enseignants³⁴.</p> <p>Le contenu enseigné n'est généralement pas aligné sur le contenu du programme scolaire. Ceci est dû au fait que de nombreux programmes d'éducation des enseignants des écoles de formation des enseignants et des universités ne</p>	<p>Pour s'assurer que les enseignants connaissent bien le contenu du curriculum et ont une compréhension profonde du contenu qu'ils sont censés enseigner au moment où ils prendront service à l'école, les manuels d'enseignement doivent être fournis aux écoles de formation des enseignants.</p> <p>Compte tenu des niveaux de formation des enseignants stagiaires, la connaissance du contenu devrait alors être conçue en supposant une familiarisation graduelle et en encourageant une réelle compréhension du matériel, plutôt qu'une mémorisation par cœur. L'évaluation des futurs enseignants devrait par la suite être ajustée afin de mettre davantage l'accent sur les tests de maîtrise du</p>

³⁴ Consulter la Section 4.7 sur les compétences des enseignants.

<p>possèdent pas (ou ne recherchent pas) le programme et manuels scolaires que leurs diplômés utiliseront éventuellement.</p> <p>Les cours sont généralement déconnectés des réalités de la pratique de l'enseignement en classe, y compris les compétences nécessaires pour travailler avec des groupes d'apprentissage si marginalisés ou des groupes ethniques ou linguistiques et les enfants avec besoins d'apprentissage spéciaux.</p> <p>Malgré la taille importante des classes et l'utilisation généralisée des enseignements multigrades, la formation initiale des enseignants ne prépare pas ces derniers à enseigner dans des situations multigrades ou favoriser les compétences nécessaires au travail dans une même classe avec les enfants avec des capacités et des styles d'apprentissage divers (Little 2006).</p>	<p>contenu des matières. Il y a un besoin supplémentaire de revoir les approches pédagogiques, les aligner plus étroitement sur les objectifs d'apprentissage nationaux (compétences en matière de vie, compétences en matière de citoyenneté), les réformes curriculaires et les changements dans la politique d'évaluation.</p> <p>Un accent plus fort est nécessaire sur les compétences pratiques, basées sur les droits et sur les compétences contextuelles dans les situations de pauvreté. La formation devrait modéliser la pratique d'enseignement souhaitée dans la salle de classe pendant la période de formation pour fournir des exemples pratiques aux enseignants stagiaires.</p> <p>En Éthiopie, par exemple l'UNESCO-IICBA mis en œuvre un projet dans l'optique de « Retenir les filles dans les écoles secondaires du premier cycle et améliorer leurs résultats d'apprentissage ». Pour renforcer les capacités des enseignants, le programme de formation portant sur « la pédagogie basée sur le genre, la gestion scolaire basée sur le genre, le leadership et l'environnement scolaire » était une des principales composantes du projet.</p> <p>Le projet a cherché à institutionnaliser une pédagogie sensible au genre dans les programmes de formation des enseignants en renforçant les capacités des institutions de formation d'enseignants, des formateurs de formateurs, des administrateurs scolaires et du personnel de l'éducation dans les domaines suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • pédagogie basée sur le genre, • planification de cours basée sur le genre, • configuration de salle de classe basée sur le genre, • utilisation du langage basée sur le genre, • gestion scolaire basée sur le genre, • violence et harcèlement basés sur le genre, • gestion d'étudiants adolescents dans les salles de classe. <p>La formation a été dispensée à des concepteurs de modules pour la formation initiale et continue de différentes institutions de l'enseignement supérieur de l'Éthiopie en coordination avec le Forum pour les Femmes africaines (FAWE) et la Direction du Genre du ministère de l'éducation de l'Éthiopie.</p>
<p>Les enseignants reçoivent généralement peu ou pas de formation à l'utilisation des TIC en tant que support pédagogique.</p> <p>Les institutions de formation fournissent</p>	<p>Les enseignants ont également besoin d'une période de stage à l'utilisation efficace des TIC pour l'enseignement et l'apprentissage en classe. UNESCO-IICBA a déjà développé un modèle pour l'intégration des connaissances technologiques dans les établissements de</p>

peu d'orientations aux enseignants qui prendront service dans les écoles qui «informatisent» leurs méthodes d'enseignement afin qu'ils enseignants comment utiliser les TIC de manière productive.

formation des enseignants (Engida, 2012) et des normes de compétences renforcées par les TIC pour les enseignants³⁵.

En Ouganda, l'UNESCO-IICBA a également travaillé en étroite collaboration avec le ministère de l'éducation pour développer un Référentiel de compétences³⁶ TIC contextualisé pour les enseignants (TIC-CFT) dans le cadre du projet UNESCO-Chine-Fonds-en-dépôt (CFIT), *"Exploiter la technologie pour la formation des enseignants de qualité en Afrique."*

Le programme CFIT travaille, entre autres, à améliorer la capacité des institutions de formation des enseignants pour développer des programmes de formation sur les TIC pour les enseignants en formation initiale et une capacité des formateurs à mettre en œuvre une formation aux TIC.

Le Référentiel de compétences TIC en Ouganda prévoit une capacitation pour les enseignants stagiaires et en cours d'emploi dans 6 domaines principaux :

- Comprendre les TIC dans l'éducation,
- Curriculum et évaluation,
- Pédagogie,
- TIC,
- Organisation et administration,
- L'apprentissage professionnel des enseignants.

Chaque zone a 3 niveaux : alphabétisation technologique, approfondissement du savoir, création du savoir.

Le cadre donne plus en détail les niveaux de préparation nécessaire des enseignants pour atteindre la maîtrise des compétences TIC. Ce cadre peut être mis en lien à la fois avec le programme de formation des enseignants et les politiques de développement professionnel continu des enseignants.

En Éthiopie, l'UNESCO-IICBA a également signé un mémorandum de cinq ans d'entente avec Camara Education et le ministère de l'éducation en 2011 pour s'assurer que tous les enseignants qui sortent de tous les établissements d'enseignement supérieur soient suffisamment formés à l'utilisation des TIC dans tous les aspects de l'éducation.

L'UNESCO-IICBA a été chargée de produire des troupes d'outils identifiant le niveau de compétence des enseignants et l'élaboration d'une feuille de route des

³⁵ Consulter le lien : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002161/216105e.pdf>

³⁶ Consulter le lien : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>

	<p>cours de formation des enseignants et des matériaux qui vont finalement permettre à tous les enseignants de maximiser l'utilisation des TIC dans leurs salles de classe, d'améliorer la qualité de l'offre d'éducation.</p> <p>Camara Education a, pour sa part, fourni des équipements TIC, un contenu éducatif, un soutien technique et une formation aux enseignants des écoles et aux instituts de formation des enseignants en utilisant le modèle ICTeTD de l'IICBA dans 7 pays africains (Éthiopie, Kenya, Ouganda, Tanzanie, Zambie, Lesotho et Afrique du Sud); Il fournit également environ 17 500 ordinateurs à près de 1 000 institutions.</p>
Compétences des formateurs d'enseignants	
<p>Les formateurs d'enseignants ne sont pas toujours bien préparés à dispenser une formation de manière pratique et pertinente. Certains, en particulier dans la formation des enseignants du primaire, ont peu d'expérience d'enseignement au niveau approprié.</p> <p>La sélection des formateurs d'enseignants sur la base de critères académiques ne garantit pas toujours le choix le plus approprié.</p> <p>Dans certains cas, les formateurs d'enseignants dans les écoles de formations préparant les stagiaires du cycle primaire ont peu ou pas d'expérience d'enseignement.</p>	<p>Développer la capacité des formateurs d'enseignants est une étape évidente dans l'amélioration de la qualité et de la pertinence de la formation initiale. En Éthiopie, les TIC sont utilisées pour améliorer la formation des formateurs des enseignants.</p> <p>Le projet CFIT de l'UNESCO fonctionne principalement dans deux institutions de formation d'enseignants, et pourrait apporter de l'impact à 200 formateurs d'enseignants, 15 000 enseignants stagiaires, 2000 enseignants et décideurs politiques. Les principales activités menées jusqu'à présent comprennent : cinq ateliers (271 participants), 1 formation (sur la plateforme en ligne) (25 participants) et la production de onze modules de formation (sur le développement professionnel continu, les TIC, la langue anglaise, la langue maternelle, les compétences de recherche) qui continueront à être utilisés dans les institutions de formation.</p> <p>La formation des enseignants pourrait également être mieux adaptée aux besoins des enseignants en adaptant la langue d'enseignement. Là où les enseignants sont censés enseigner dans la langue maternelle, il peut être approprié de faire dispenser tout ou une partie de leur formation pédagogique dans la langue maternelle. Cela implique des difficultés logistiques et curriculaires, mais est susceptible d'accroître la pertinence et l'impact de la formation des enseignants.</p>
Opportunités de développement professionnel continu des enseignants	
<p>Malgré la reconnaissance internationale de l'importance des opportunités de développement professionnel en cours d'emploi (Villegas-Reimers 2003; Giordano 2008), la plupart des</p>	<p>Un modèle prometteur de DPC est observable au Lesotho là où les équipes provinciales des enseignants ont reçu un appui de l'USAID depuis la décennie 1980³⁷.</p> <p>Des équipes d'enseignants ressources du district visitent</p>

³⁷ Sources : « Lesotho : Teacher Support Networks – District Resource Teachers' Program », in World Bank 2000.

enseignants, une fois qualifiés, ont peu accès au DPC, surtout en relation avec les difficultés méthodologiques ou de contenu.

Les perspectives de carrière et de développement professionnel continu des enseignantes devraient être particulièrement soulignées dans les discussions autour de l'expansion du DPC des enseignants. Peu d'enseignants, hommes comme femmes, profitent du DPC pour assumer des rôles de leadership dans les écoles et autres structures du secteur de l'éducation.

Dans le même temps, les compromis et les implications du perfectionnement professionnel des enseignants par le biais du DPC doivent être pris en compte en termes d'attrition et de planification de l'offre et de la rémunération des enseignants. L'amélioration des qualifications entraîne normalement une augmentation automatique du salaire et, dans certains cas, la migration vers un type d'école différent (du primaire au secondaire, par exemple).

En Gambie, l'expansion du certificat pour les enseignants des cycles supérieurs de l'éducation de base appelé HTC a permis aux enseignants de passer des cycles inférieurs aux cycles supérieurs de l'éducation de base. Ceci a entraîné une perte d'enseignants des cycles inférieurs équivalents à 40% du nombre d'enseignants formés annuellement.

régulièrement les enseignants des écoles éloignées pour:

- diffuser les nouveaux curricula produits par le Centre National de développement du curriculum,
- apporter du matériel pédagogique et développer l'apprentissage et autres matériaux,
- aider les enseignants à améliorer leur classe et leurs compétences en enseignement et
- fournir un contact et une formation de soutien.

Les équipes provinciales des enseignants s'assoient avec les enseignants, discutent des difficultés qu'ils perçoivent, offrent des suggestions et donnent des leçons de démonstration, effectuent des visites de 2 à 3 jours quatre fois par an.

Environ 700 des 1200 écoles du Lesotho ont été couvertes par ces visites en 1996, ce qui représente 2000 sur les 6000 enseignants du pays. Durant l'année scolaire 1988-1989, les résultats aux examens des élèves dans les écoles se sont améliorés de 17% comparés à 6% dans d'autres écoles du pays.

Un autre modèle prometteur est de regarder le rôle des syndicats d'enseignants dans la mise en place de DPC. L'étude de la Banque mondiale a démontré que lorsque les syndicats d'enseignants ont une préoccupation professionnelle pour améliorer la qualité de la formation, la gestion et le leadership scolaires, les résultats sont visibles au niveau de l'école.

La plupart des syndicats ont des branches dans les districts ou les zones permettant aux syndicats de fournir des services à la base et une formation décentralisée à leurs membres, y compris des cours basés sur le contenu des cours d'anglais, de mathématiques et de sciences ; la formation des enseignantes ; la formation à l'éthique professionnelle et à la représentation scolaire.

L'Association des enseignants du Lesotho a publié un livre sur l'éducation sur les compétences de vie en partenariat avec le ministère de l'éducation et de la Formation. Elle met également en œuvre des projets de sensibilisation sur la lutte contre le VIH / SIDA, la prévention et le dépistage volontaire, ainsi que la protection juridique contre la victimisation pour ses membres. Une sensibilisation sur la prise de conscience du VIH /SIDA a également été fournie aux syndicats d'enseignants en Érythrée, au Libéria, en Ouganda et en Zambie.

4.3 Déploiement des enseignants

La plupart des pays d'ASS utilisent des systèmes de déploiement planifiés, avec une direction centralisée chargée du déploiement du personnel enseignant dans les écoles. Cependant, une planification centralisée, suivie d'un déploiement planifié, a toujours causé des difficultés en Afrique subsaharienne (BM, 2009).

Un problème récurrent en ASS est que les enseignants ne souhaitent pas travailler dans des écoles spécifiques, évoquant généralement la disponibilité de logements ou l'accessibilité des transports publics. Ces deux domaines clés, le logement et le transport, sont des facteurs particulièrement problématiques pour attirer les enseignants dans les communautés rurales où il y a peu de liaisons de transport, d'équipements sociaux, de logements adaptés ou d'électricité. L'instabilité, les conflits, les pandémies et les catastrophes environnementales compliquent davantage la tâche de la planification de l'offre d'enseignants dans certaines zones géographiques.

En cherchant à résoudre les problèmes de déploiement des enseignants, trois types principaux de stratégies ont été notés dans différents pays africains :

- i) Des primes pour attirer les enseignants dans des lieux difficiles, en utilisant des primes financières directes ou des primes telles que le logement ou la promesse d'une promotion plus rapide ;
- ii) des systèmes de recrutement, des politiques ou des stratégies propres à un lieu qui offrent aux enseignants un choix de lieu ;
- iii) tentatives de cibler les futurs enseignants qui sont plus susceptibles d'accepter des postes dans les zones géographiques où les besoins sont les plus grands.

Défis/Solutions	Options des stratégies
Incentives financières	
<p>Le déploiement des enseignants présente un défi incroyable à travers l'Afrique. La répartition des enseignants les mieux qualifiés, des enseignantes et enseignants de mathématiques et de sciences est très inéquitable, avec de fort déficit dans les zones reculées et rurales ou affectées par la crise.</p> <p>Les enseignants ayant un niveau d'études supérieur sont généralement plus réticents à s'installer dans des zones rurales ou reculées, conscients de leur statut de diplômés et des alternatives disponibles sur le marché du travail. Des pays comme le Lesotho, la Gambie et l'Ouganda ont tous signalé des difficultés à faire venir des enseignants dans les écoles rurales. Le déploiement des enseignants est également affecté par le déséquilibre dans la désagrégation des enseignants par</p>	<p>Les motivations financières sont largement utilisées pour attirer et retenir les enseignants dans les écoles rurales et éloignées et elles peuvent avoir des résultats significatifs et accroître la volonté des enseignants de travailler dans des zones difficiles si elles sont substantielles, bien ciblées et bien gérées.</p> <p>Les motivations financières semblent avoir eu un impact très positif en Gambie. Il existe un système de prime allant jusqu'à 17,5% du salaire, en fonction de la région dans laquelle un enseignant est affecté.</p> <p>En outre, une prime pour les difficultés particulières a été introduite en 2006, basée initialement sur la distance d'une école par rapport à une route principale. Cette prime variait de 30% à 40% du salaire, selon la région. Comme ces deux primes étaient payées simultanément, le salaire d'un enseignant dans une école dite difficile dans la région 6 pourrait être supérieur de plus de 57% au salaire du même enseignant dans la région¹.</p>

<p>genre.</p>	<p>Dans les deux années qui ont suivi l'introduction de prime, 42% des enseignants des écoles rurales qui ne recevaient pas l'incitation avaient demandé à être transférés dans une école difficile. Cela signifie que les incitations financières peuvent attirer au moins certains enseignants, si elles sont à la fois substantielles et bien ciblées.</p> <p>En Zambie, l'allocation rurale existante a été versée aux enseignants des écoles situées à plus de 15 kilomètres du centre administratif. Une prime supplémentaire pour les écoles rurales éloignées a été proposée, ciblant la plus inaccessible de ces écoles rurales. Les critères pour déterminer quelles écoles seraient considérées comme éloignées restent à déterminer, mais pourraient inclure un ensemble d'indicateurs tels que la distance par rapport à une route principale, à un bureau de poste, à une banque ou à un poste de santé.</p> <p>En Zambie, les enseignants des écoles urbaines plus surpeuplées peuvent enseigner deux quarts de travail et recevoir une indemnité de deux quarts de travail équivalant à 20% du salaire, ce qui équivaut au paiement incitatif pour l'installation dans une école rurale.</p>
<p>Les contributions supplémentaires des communautés peuvent potentiellement entraîner des distorsions sur le travail des enseignants, car les écoles dans les zones plus riches (qui peuvent recueillir plus de fonds grâce aux contributions des parents) peuvent attirer et retenir les meilleurs enseignants, contribuant ainsi à l'inégalité dans la répartition des enseignants.</p>	<p>Certaines communautés contribuent à encourager les enseignants dans les districts, en particulier dans les zones rurales, en payant ou en complétant les salaires des enseignants. Les parents du Malawi et de l'Ouganda utilisent leurs contributions pour recruter des enseignants supplémentaires dans les écoles publiques, qualifiées ou non. Les parents érythréens apportent souvent des avantages complémentaires aux enseignants sous forme d'hébergement, de nourriture, d'aide-ménagère et parfois d'argent, bien que l'ampleur du soutien varie considérablement.</p>
<p>Accorder des primes au niveau local est susceptible d'affaiblir sérieusement l'impact des motivations si elles ne sont pas bien gérées. Les primes de motivation ne sont pas toujours ciblées. En Ouganda, des primes ont été accordées aux enseignants du primaire, mais pas aux enseignants du secondaire.</p> <p>Au Lesotho, les enseignants des écoles situées dans les petites villes des districts montagneux ont bénéficié de l'allocation, tandis que les enseignants des régions éloignées et difficiles des districts de basse</p>	<p>Certains pays offrent des incitations au niveau local. Au Lesotho, par exemple, une allocation fixe de 275 maloti LSL par mois (l'équivalent de 20% du salaire de départ pour un enseignant qualifié) était versée aux enseignants (et autres fonctionnaires) dans les zones de montagne, qualifiés ou non. Cette somme représente une plus grande proportion du salaire pour les enseignants non qualifiés.</p>

altitude ne l'ont pas reçu.

En tout cas, la prime de motivation ne l'emportait pas sur les coûts supplémentaires de la vie dans une région montagneuse, et la prime entière pouvait être utilisée pour payer un voyage en ville pour acheter des fournitures, plus le coût supplémentaire de l'utilisation de la paraffine plutôt que de l'électricité pour chauffer et cuisiner.

Dans les deux cas, les paiements supplémentaires et les indemnités de sujétion n'ont pas éliminé l'iniquité du déploiement ou ont été suffisants pour que les enseignants plus qualifiés acceptent un poste en milieu rural.

Indemnités de logement

Absence de logement convenable : peu de pays sont en mesure d'attribuer des logements à tous les enseignants. Dans des pays tels que la Gambie, le Malawi et la Zambie, l'attribution de logement aux enseignants est disponible pour seulement un quart ou moins des enseignants et même cela est souvent « temporaire » et les logements en mauvais état.

Dans les zones d'agriculture de subsistance, les enseignants peuvent être les seuls employés salariés de la région et, dans un tel contexte, il y a peu de soutien pour un marché privé pour le logement des enseignants.

L'absence de logement est un obstacle particulier pour les enseignantes, qui pourraient être moins en sécurité sans logement adéquat. Les enseignants qualifiés affectés dans les écoles sans logement disponible refusent souvent d'accepter le poste. Ils ont également des attentes d'un certain niveau d'hébergement et, par conséquent, peuvent être moins disposés à accepter les installations de base disponibles dans les zones rurales.

L'une des stratégies utilisées pour remédier à l'iniquité du déploiement des enseignants est le soutien aux coûts du logement ou à l'hébergement, ce qui peut être particulièrement important pour encourager les enseignantes à accepter un poste dans une école rurale. En plus du logement, les enseignants peuvent s'attendre à avoir accès à des infrastructures telles que l'électricité, la source d'eau potable et la couverture de téléphonie mobile.

En Zambie, des régions particulières mettent en œuvre des programmes novateurs de logement pour attirer et retenir les enseignants. Par exemple, dans le district de Gwembe, un prêt est accordé à des enseignantes dans les écoles les plus rurales pour l'achat de panneaux solaires destinés à la fourniture d'électricité

Bien qu'il puisse y avoir des alternatives où **les communautés rurales donnent un logement pour attirer un enseignant dans la région**, où cela est fait avec des

Les communautés ont pu accéder à des fonds pour attribuer des logements aux enseignants, soit par le biais de fonds d'action sociale, soit au moyen des fonds d'ONG. L'attribution de logements par la communauté

ressources communautaires, le logement est généralement construit selon les normes locales et considéré comme de mauvaise qualité par les enseignants des zones urbaines.

peut avoir d'autres effets. En Gambie, il a été signalé que les communautés rurales ne donneraient normalement pas de logement à une enseignante non mariée, estimant qu'elle exercerait une influence déstabilisatrice sur la communauté.

Stratégies spécifiques de recrutement pour les régions

Le déploiement centralisé ou la répartition forcée des enseignants entraînera probablement beaucoup de perte de talents, en particulier chez les enseignantes, car celles qui ne veulent pas vivre dans une zone rurale risquent de quitter définitivement le marché du travail.

Donner aux enseignants une certaine influence sur le lieu de leur affectation semble améliorer l'équité du déploiement des enseignants. Cela permet à certains enseignants de travailler dans leur région d'origine ou dans des zones où ils ont des parents, ce qui augmente la probabilité de rétention. De même, le choix permet aux enseignantes de postuler à des emplois dans des zones proches de leur famille et peut augmenter la proportion d'enseignantes dans les écoles rurales.

Certains pays sont passés à **des systèmes où les recrutements dans des endroits spécifiques sont annoncés localement et/ou les candidats peuvent choisir eux-mêmes leurs écoles.** La majorité des enseignants recrutés proviennent de la zone et la plupart des postes ont été pourvus.

Beaucoup de candidats choisiront toujours de servir dans les écoles urbaines. Cependant, une fois que ces postes sont pourvus, les enseignants restants sont susceptibles de choisir leurs zones d'origine ou les zones où ils ont des parents ou des amis, plutôt que des zones complètement inconnues. Cela augmente la probabilité de rétention dans le poste.

Le Lesotho, la Zambie et l'Ouganda ont tous eu des expériences positives avec le recrutement local. En Ouganda, un système de recrutement spécifique au lieu de travail pour les écoles secondaires en difficulté a été mis en place en réponse à la déperdition élevée.

En 2006, 2 000 enseignants supplémentaires ont été recrutés, mais près de la moitié d'entre eux n'ont pas pris leurs fonctions, en particulier dans les zones rurales. À la lumière de cette expérience, le Ministère de l'éducation et des sports (MES) a commencé à publier les postes vacants dans des régions spécifiques, afin d'attirer uniquement les candidats souhaitant travailler dans ces zones. Il reste des problèmes pour attirer des professeurs de mathématiques et de sciences dans les écoles secondaires rurales.

Au Lesotho, un système de recrutement local, dans le cadre duquel les écoles font de l'appel à candidature et recrutent leurs propres enseignants, s'est traduit par une répartition relativement égale des enseignants. Les enseignants ne postulaient que pour les postes

	<p>qu'ils étaient prêts à accepter, et les directeurs d'école avaient tendance à préférer les candidats qui, selon eux, resteraient dans la région.</p>
<p>Le manque d'enseignants aux niveaux primaire et secondaire dans différentes zones géographiques entraîne le recrutement d'enseignants non qualifiés. Les enseignants non qualifiés se trouvent le plus souvent dans les endroits où il est le plus difficile de déployer des enseignants tels que les zones rurales, éloignées et montagneuses. Au Libéria, Lesotho, Gambie et Ouganda, plus d'un tiers des enseignants du primaire ne sont pas qualifiés.</p> <p>Le manque d'enseignants qualifiés au secondaire entraîne une migration ascendante des enseignants qualifiés du cycle primaire vers les écoles secondaires. Ces derniers sont souvent remplacés dans les écoles primaires par des enseignants non qualifiés. Dans de nombreux pays, moins de la moitié des enseignants du secondaire sont qualifiés.</p> <p>Malgré les demandes plus faibles en matière d'accès aux formations destinées aux professionnels en activité, certains pays ont des enseignants non qualifiés dont les niveaux d'éducation sont si bas qu'ils ne sont pas admissibles à une formation continue. En l'absence d'une stratégie pour soutenir ou remplacer ces enseignants, ils sont souvent restés dans le système et continuent d'enseigner.</p>	<p>Recruter des enseignants non qualifiés localement, puis leur donner la possibilité de passer à un statut qualifié grâce à une formation continue, est devenu une seconde voie dans la profession. Si une formation continue de bonne qualité peut être dispensée, cette seconde voie peut aider à résoudre le problème de la répartition des enseignants en recrutant des enseignants déjà résidents dans les zones où il existe des manques d'enseignants.</p> <p>Les systèmes de formation continue ont une durée et une structure variables, mais ils impliquent généralement la combinaison d'un ensemble de documents textuels, des sessions de formation en interne dans un établissement de formation des enseignants et des tutoriels fournis localement. Le taux de la demande de formation continue dépasse largement les moyens. Au Lesotho, par exemple, chaque cohorte d'enseignants participant au cours d'une formation continue représentait environ 10% du total des enseignants non qualifiés.</p> <p>La formation continue a été un mécanisme important pour combler le fossé entre les enseignantes et les enseignants dans les zones rurales. La plupart des enseignantes non qualifiées qui sont recrutées au niveau primaire sont de jeunes femmes, dont certaines ne pourraient pas quitter la région pour des raisons familiales.</p> <p>Elles ont généralement une scolarité de niveau secondaire et encouragées par la communauté à travailler en tant qu'enseignantes pour compenser les vides. Cela évite les difficultés particulières du déploiement d'enseignantes dans les zones reculées.</p> <p>La possibilité de travailler dans les écoles locales est attrayante pour tous les jeunes des zones rurales, leur donnant un certain statut au sein de la communauté et, dans certains cas, la possibilité d'une carrière à long terme. Les enseignants non qualifiés gagnent également environ les trois quarts du salaire d'un enseignant qualifié et représentent environ 40% des enseignants du primaire dans des pays tels que le Lesotho. De nombreuses écoles rurales ont aussi des enseignants bénévoles, généralement des jeunes qui quittent l'école, pour la plupart des filles, qui ont réussi les examens de fin d'études (Cambridge Overseas School Certificate), mais qui n'ont pas obtenu suffisamment de diplômes pour s'engager dans les</p>

	<p>formations.</p> <p>Ils peuvent enseigner sans salaire pendant un certain nombre d'années dans les écoles locales, dans l'espoir d'obtenir un poste d'enseignant non qualifié une fois qu'un poste est vacant. Dans les zones rurales du Malawi, les enseignants bénévoles sont également communs.</p> <p>Certains pays ont introduit des mesures supplémentaires pour les enseignants non qualifiés dont les niveaux d'éducation sont trop bas pour accéder à des sessions de formation continue. A la fois, au Lesotho et en Gambie, il existe des programmes qui permettent à certains enseignants non qualifiés d'obtenir un diplôme d'enseignement complet pendant qu'ils restent à l'école. Les cours sont organisés par l'école de formation des enseignants et sont équivalents à la formation initiale traditionnelle des enseignants. Ils sont offerts en utilisant un mélange de matériel d'auto-apprentissage et de cours intensifs offerts en dehors des heures d'école.</p>
Formation ciblée et recrutement d'enseignantes	
<p>La situation des enseignantes les désavantage par rapport au déploiement. Pour les enseignants célibataires, la pression familiale et sociale est souvent forte pour éviter les affectations dans des zones reculées, perçues comme dangereuses, ou dans des zones enclavées ou dans des zones où leur sécurité pourrait être menacée (BM 2009).</p>	<p>Les questions liées au genre à considérer dans la rédaction d'une politique holistique des enseignants sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le nombre et le genre des candidats admis dans les établissements de formation des enseignants; • les critères de déploiement dans les écoles après la formation des enseignants et enseignantes; • les opportunités offertes aux enseignantes pour le développement professionnel et continu; • les dispositifs de protection sociale mis en place et la manière dont les enseignantes sont positionnées dans ces dispositifs; • Les dispositions relatives à la retraite et aux congés pour les enseignantes. <p>Les autorités nationales de l'éducation peuvent demander de l'aide pour les aspects de la planification grâce au module sur l'intégration de la dimension genre dans les politiques de recrutement des enseignants produit par l'UNESCO-IICBA³⁸.</p>
Recrutement ciblé et formation d'étudiants pour les régions rurales et éloignées	
<p>Les politiques de recrutement visant à résoudre le problème du déploiement</p>	<p>La disponibilité de personnes désireuses d'entrer dans une école de formation d'enseignants spécifiquement</p>

³⁸ http://www.iicba.unesco.org/sites/default/files/Gender_Mainstreaming_in_Teacher_Education_Policy.pdf

dans les zones rurales ont des influences financières et peuvent ne pas être pratiques dans tous les domaines.

orienté vers le travail en zone rurale et la disponibilité d'enseignants bénévoles dans les zones rurales démontrent qu'il existe des personnes pour qui l'enseignement dans une zone rurale est une carrière attrayante.

Au Malawi, un institut de formation des enseignants financé par des ONG, le «Collège d'Aide au Développement entre Peuple» de Chilangoma, a pour seul but de former des enseignants pour les écoles des zones rurales. Cette école assure la formation régulière des enseignants reconnue par l'État, tandis que les étudiants participent à des initiatives de développement communautaire en tant que partie intégrante de la période de formation pratique de l'école.

Le collège rapporte que la plupart de leurs diplômés retournent dans les zones rurales à la fin de leur formation. Des collèges similaires fonctionnent au Mozambique et en Angola.

4.4 Structure et parcours de carrière

Selon le Guide de l'UNESCO pour l'élaboration des politiques relatives aux enseignants, les structures permettant la croissance et le développement sur la carrière des enseignants, sont cruciales pour les attirer, les motiver et les retenir. Un plan de carrière doit fournir des récompenses incitatives financières et non financières significatives pour motiver les enseignants à progresser. Il doit être lié à d'importantes options du DPC; et être équitable, en permettant l'égalité des opportunités dans la progression de carrière. Cela devrait refléter les besoins du système éducatif : par exemple, les systèmes éducatifs avec manque significatif d'enseignants peuvent adapter la structure de carrière pour répondre à cela.

Une bonne gestion de carrière des enseignants sera diversifiée, avec des options de carrière multiples mais équivalents pour les enseignants. Les plans de carrière «horizontaux» permettent aux enseignants expérimentés de rester toujours dans les classes en prenant des responsabilités telles que le développement du curriculum et des matériaux, le support et le mentorat des collègues, la coordination, la planification et l'enseignement dans un domaine ou un grade donné (en tant que chef de département ou chef d'établissement) ou le soutien de la direction scolaire. Ces plans de carrière impliquent plusieurs catégories avec des échelles salariales correspondantes. Chaque catégorie est associée à un cadre de compétences clair, qui décrit les normes de performance requises et les règles utilisées pour les définir.

Les plans de carrière « verticaux » impliquent généralement l'ascension à un rôle en dehors de l'enseignement en classe et du support à l'enseignement. Il s'agit généralement de rôles en gestion ou en leadership, tels que chef d'établissement, directeur-adjoint, inspecteur, conseiller, formateur, ou les postes administratifs de gestion consultatifs ou de planification au sein des ministères de l'éducation. A chaque fois que des enseignants sont promus à de tels postes, ils doivent être formellement nommés, recevoir une formation appropriée et être rémunérés pour ces

responsabilités.

L'une des plaintes perpétuelles des enseignants en ASS est que les systèmes éducatifs ne disposent pas d'un parcours de développement de carrière clairement défini et d'un régime de rémunération approprié. Une des rares occasions pour changer de statut professionnel est pour les enseignants de devenir des directeurs d'école. Cependant, la promotion à des postes de direction n'est pas basée sur la performance et le mérite, mais sur les années de service et d'autres facteurs non académiques et non professionnels.

En termes d'incitation dans le développement de carrière à travers le salaire, les enseignants de l'ASS gagnent des salaires inférieurs à ceux payés aux autres fonctionnaires et professionnels de qualifications comparables, et loin en dessous du niveau qui permettrait aux enseignants d'avoir un niveau de vie acceptable. Une augmentation salariale nominale est reçue à des intervalles de temps déterminés, mais très rarement liée à la performance. En conséquence, un bon pourcentage d'enseignants recourt à un deuxième emploi ou à un système de génération de revenus pour joindre les deux bouts, finalement les empêchant de consacrer l'attention requise au travail qui leur est confié.

L'une des principales raisons qui freinent l'avancement et le développement de carrière réside dans les ressources disponibles limitées. La plus grande part des dépenses dans la majorité des systèmes éducatifs est le salaire des enseignants, qui dans certains cas va jusqu'à 80-90% de l'allocation budgétaire totale.

4.5 Conditions d'emploi et de travail des enseignants

Dans le cadre de la relation d'emploi entre les enseignants et leurs employeurs, les politiques nationales relatives aux enseignants définiront normalement les droits en matière d'emploi et les responsabilités des enseignants en fonction du pays et du contexte.

Le Guide de l'UNESCO sur la politique de développement professionnel des enseignants suggère que, conformément aux normes internationales, les politiques nationales sur les conditions de travail des enseignants soient établies en consultation ou en négociation avec les représentants des syndicats d'enseignants.

Les politiques en faveur de l'emploi et du bien-être des enseignants ont un impact direct et indirect sur le moral et la motivation des enseignants, ce qui affecte à son tour l'attrait de la profession enseignante, sa rétention et son engagement. Le Guide souligne en particulier les éléments suivants en ce qui concerne l'emploi et les conditions de travail des enseignants :

- durée du travail, charge de travail et conciliation du travail et de la vie : les heures de travail devraient être le temps d'enseignement, le soutien pédagogique, le DPC, les activités administratives et parascolaires et l'interaction avec le parent ou tuteur), ainsi que les besoins personnels et familiaux ;
- tailles des classes et ratio élèves-enseignants (REE) : les REE devraient permettre l'efficacité des enseignants et la réalisation des objectifs d'apprentissage grâce à des approches centrées sur l'apprenant, à l'enseignement en petits groupes et à l'accent mis sur les apprenants ayant des besoins spécifiques ;
- infrastructure scolaire : les enseignants devraient travailler dans des bâtiments scolaires sûrs,

bien construits et entretenus, avec un accès à l'eau potable et à des infrastructures sanitaires pour les apprenants et le personnel enseignant ;

- disponibilité et qualité des matériels d'enseignement et d'apprentissage : la disponibilité de matériels pédagogiques suffisants et de bonne qualité pour les enseignants et la fourniture aux élèves de matériels pédagogiques suffisants et de bonne qualité, y compris les manuels, constituent un facteur important de satisfaction et de motivation des enseignants, ainsi que des résultats éducatifs ;
- comportement et discipline des élèves : une gouvernance et une gestion efficaces des écoles sont nécessaires pour créer un environnement de classe propice à la santé des enseignants, à la sécurité, à l'efficacité de la satisfaction au travail et donc à de meilleurs résultats d'apprentissage ;
- violence à l'école : les politiques doivent soutenir et protéger les enseignants et promouvoir le respect des écoles en tant que zones de paix, y compris dénoncer la violence basée sur le genre et les châtiments corporels, et sensibiliser les enseignants à leurs rôles et responsabilités professionnels ;
- autonomie et contrôle : le professionnalisme des enseignants est renforcé par un certain degré d'autonomie et de contrôle de la pratique professionnelle à la fois des enseignants individuels et de la profession enseignante dans son ensemble.

Beaucoup de ces conditions qui affectent le moral du corps enseignant sont liées à d'autres politiques éducatives et non éducatives, mais leur impact doit être considéré dans le cadre de l'amélioration des conditions d'enseignement et du bien-être des enseignants.

4.6 Gratifications et rémunération des enseignants

Dans une logique de marché du travail, les systèmes éducatifs qui paient des salaires intéressants par rapport aux professions comparables réussiront mieux à attirer et à retenir des enseignants de bonne qualité. Lorsque les salaires des enseignants ne reflètent pas les niveaux d'éducation, de formation et de responsabilités requis, ou ne permettent pas aux enseignants de vivre décemment sans occuper d'un second emploi, la profession d'enseignant perd son prestige et nuit au recrutement, à la motivation et à la rétention. Le salaire des enseignants est donc important pour le recrutement et la rétention des enseignants.

De nombreux pays utilisent une seule échelle salariale, avec des classes ou catégories fondées sur la qualification académique et la progression salariale évolutive se fait au sein de ces fourchettes, basée sur l'ancienneté ou les années de service. Les niveaux de compétence ou de performance, basés sur les normes définies dans les cadres de compétences, sont de plus en plus utilisés comme référence pour les augmentations de salaire. Généralement, dans de telles échelles salariales, les augmentations progressives régulières sont reliées aux années d'expérience, tandis que les augmentations plus importantes sont associées à l'augmentation des niveaux de compétence définis par la structure de carrière.

En plus du salaire de base, qui peut inclure des pensions de retraite et des dispositions de sécurité sociale, les autres avantages financiers inclus dans les programmes de rémunération des enseignants comprennent les allocations pour des responsabilités particulières, des prestations familiales, indemnités de logement ou subventions, indemnités de transport et contributions financières vers

une formation et un DPC.

Lorsque les revenus du gouvernement sont limités, des niveaux de salaire plus élevés peuvent nécessiter un compromis avec d'autres objectifs politiques. Les choix politiques sont plus difficiles pour les pays qui dépendent de l'aide internationale pour une grande partie de leur financement de l'éducation. En raison des salaires très bas, la plupart des enseignants sont incapables de se consacrer entièrement à leur enseignement et doivent prendre des emplois à côté ou enseigner dans plusieurs écoles différentes afin de joindre les deux bouts. C'est pénible pour les enseignants des écoles publiques qui sont souvent payés tardivement.

Certains systèmes éducatifs offrent des récompenses aux enseignants, les reliant à la performance ou en vue d'attirer et de retenir des enseignants de qualité, encourageant ainsi la motivation et les efforts pour améliorer les résultats d'apprentissage. Les récompenses offertes aux enseignants peuvent comprendre des allocations ciblées, des primes et des motivations financières et non financières, y compris les pensions et autres formes de sécurité sociale, les congés et l'accès au DPC. Si des primes liées à la performance sont utilisées, leur application fait une grande différence dans la réalisation des objectifs: les facteurs clés à considérer comprennent les méthodes d'évaluation des enseignants comme base des récompenses, la taille des primes, leur viabilité financière dans le temps, le lien étroit entre le comportement attendu et les récompenses, et le niveau des prix : individuel comparé au groupe ou à l'école.

4.7 Normes d'exercice de la profession enseignante

Dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation et les résultats des apprenants, un nombre croissant de pays développent des normes professionnelles pour les enseignants, en vue de comprendre et de définir ce qui fait un bon enseignant et promouvoir ses compétences et son professionnalisme. Le terme norme, renvoie ici aux attentes liées aux connaissances, compétences et aux attributs des enseignants, ainsi que leur niveau de performance souhaitable. Les normes devraient décrire clairement et de manière concise ce qui constitue un bon enseignement dans un contexte particulier, et ce que les enseignants doivent savoir et être capables de faire pour mettre en œuvre un tel bon enseignement.

Les normes d'exercice de la profession enseignante :

- développent une compréhension partagée, des objectifs communs et un langage concernant la qualité de l'enseignement parmi les enseignants, les autres professionnels de l'éducation et le public;
- proposent un cadre pour guider l'apprentissage professionnel et le perfectionnement des enseignants;
- proposent un cadre clair et juste engageant la responsabilité professionnelle;
- disposent d'un cadre pour améliorer la cohésion et la cohérence des politiques enseignantes;
- contribuent à la professionnalisation et relèvent le statut professionnel de l'enseignant.

Certains cadres de normes définissent deux à quatre niveaux d'acquisition par rapport aux compétences de base et aux étapes de carrière des enseignants. Les normes sont généralement exprimées dans des déclarations claires et concises ou dans des jeux de titres courts accompagnés de leurs descriptions. Ils énumèrent généralement toutes les dimensions clés de la connaissance et de la

pratique des enseignants valorisées par un système éducatif.

La plupart de ces normes comprennent des éléments similaires, comme des connaissances approfondies en la matière, des compétences pédagogiques, des connaissances envers les apprenants, des compétences pour planifier l'enseignement, évaluer l'apprentissage des élèves, gérer l'environnement d'apprentissage et la capacité de poursuivre le développement professionnel.

En plus des normes pour les enseignants, certains pays ont élaboré des normes pour les directeurs d'école; ceux-ci précisent la fonction des directeurs d'école, orientent leur sélection, orientent le développement professionnel; et définissent les critères d'évaluation.

Les principales conditions pour une mise en œuvre réussie des normes, comprennent :

- le lien explicite des normes aux objectifs d'apprentissage des élèves;
- l'alignement des dispositifs normatifs à une stratégie globale visant à améliorer l'enseignement;
- l'appropriation et la participation des enseignants à l'établissement des normes;
- l'évaluation et la révision régulières;
- la non-utilisation d'une gestion du haut vers le bas
- la pratique de l'enseignement; et
- l'équilibre entre l'orientation centrale et l'autonomie locale.

4.8 Responsabilité des enseignants

Selon le Guide de l'UNESCO pour l'élaboration d'une politique enseignante, le principe selon lequel les enseignants sont responsables de leur performance et de la qualité de leur enseignement est essentiel à une profession enseignante de haut niveau et à l'amélioration de l'apprentissage. Il existe un principe de réciprocité selon lequel les systèmes éducatifs doivent rendre compte aux enseignants, en fournissant un soutien efficace et des conditions de travail acceptables.

Le niveau du taux d'absentéisme des enseignants est un signe de la faiblesse du moral des enseignants dans de nombreux pays africains (et du sens de la responsabilité de leur performance). Ce taux atteint parfois 25% dans certains pays. Certaines de ces raisons peuvent également s'expliquer par l'absence soit durant la période des salaires, soit pour s'occuper des questions administratives ou pour suivre des cours de formation.

Les enseignants devraient être régulièrement évalués afin d'apprécier leur performance et s'interroger sur leur développement professionnel. Les évaluations et les feedbacks devraient être étroitement liés au développement professionnel et devraient être formatifs, avec un accent sur l'amélioration de la pratique professionnelle, et en lien avec l'évaluation, la stratégie et les objectifs à l'échelle de l'école. Une telle évaluation est importante pour un cadre d'assurance qualité opérationnel.

Lorsque l'évaluation des enseignants révèle des performances insuffisantes, une culture d'amélioration permanente et de pratique réflexive devrait identifier les faiblesses de l'enseignement à un stade précoce et établir des systèmes de soutien et de perfectionnement pour les enseignants peu performants. Ce n'est que lorsque de telles mesures échouent que des procédures plus formelles doivent être mises en place pour éliminer les enseignants moins

performants.

Si l'évaluation de la performance est liée à des incitations, les critères d'administration doivent être équitables, transparents et crédibles. Les évaluations malencontreuses et injustes de la performance, fondées sur des critères subjectifs, le népotisme ou le favoritisme, sont démotivantes. Les enseignants dont la performance ne correspond pas à la norme devraient recevoir des commentaires clairs et constructifs, expliquant quels aspects doivent être améliorés, et comment un soutien est nécessaire pour y parvenir.

Pendant ce temps, la plupart des pays ont des procédures disciplinaires formelles applicables aux enseignants. Dans la plupart des cas, il s'agit d'une série d'avertissements suivis d'un processus formel de contrôle, après quoi des mesures disciplinaires peuvent être prises. Cependant, ces procédures disciplinaires ne sont utilisées que dans une petite minorité de cas et, dans la plupart des cas, l'enseignant peut continuer à travailler pendant le déroulement sa sanction.

En raison des conditions générales de travail, du moral des enseignants, de l'obligation de percevoir des salaires ou de suivre des cours de développement professionnel, bon nombre de pays d'ASS connaissent des taux d'absentéisme considérables mais disposent de mécanismes insuffisants pour contrôler, suivre et prendre des mesures disciplinaires contre l'absentéisme permanent. Toutefois, dans la plupart des cas, il n'y a pas de collecte de données, ni d'études ou de rapports sur la question de l'absentéisme.

Défis	Options politiques
<p>Les directeurs d'école devraient jouer un rôle central dans le suivi de la présence des enseignants et leur rappeler leurs responsabilités.</p> <p>Cependant, dans certains pays, les directeurs s'absentent plus fréquemment de l'école que les enseignants, souvent pour des raisons administratives.</p> <p>En Ouganda, 27% des directeurs d'école étaient absents, contre 18% des enseignants réguliers, avec près de la moitié des absences du directeur pour des raisons officielles (Habyarimana 2007).</p> <p>Certains directeurs d'école ne considèrent pas le contrôle des absences comme leur rôle. Ainsi, même lorsque les directeurs sont présents, ils hésitent souvent à faire pression sur les enseignants pour qu'ils dispensent leurs cours. Dans les zones rurales, en particulier, où les chefs d'établissement vivent à proximité des autres enseignants, ils peuvent avoir du mal à prendre des mesures contre leurs collègues ou à penser qu'ils n'ont pas l'autorité nécessaire pour appliquer le règlement.</p>	<p>Selon l'étude de la BM, l'absentéisme discrétionnaire des enseignants pourrait être réduit (mais pas éliminé) à travers :</p> <ul style="list-style-type: none"> i) Des directives claires sur l'absence. En Gambie, les directeurs d'école reçoivent des directives qui limitent le nombre d'absences autorisées pour une raison quelconque chaque mois. En effet, cela signifie que les enseignants absents sans cause perdent des occasions de suivre une formation ou d'autres événements potentiellement attrayants. ii) Corps de contrôle. Suite à l'introduction des corps de contrôleurs en Gambie, l'absentéisme des enseignants a diminué et le nombre de cas de directeurs d'école prenant des mesures pour lutter contre l'absentéisme a augmenté. <p>Les services administratifs régionaux en Gambie ont signalé une augmentation des cas de directeurs d'école demandant une rétention de salaire ou d'autres actions en réponse à l'absentéisme des enseignants. Il se peut que les directeurs d'école aient ressenti un besoin accru d'aborder la fréquentation des enseignants dans le contexte d'un plus grand suivi externe. Il est également possible que le suivi externe visible permette aux chefs d'établissement de résoudre</p>

	<p>plus facilement le problème des absences avec leurs collègues.</p> <p>iii) Contrôle de présence du personnel enseignant. En Gambie, les directeurs d'écoles sont tenus d'utiliser un système de quota pour réduire l'absentéisme des enseignants et devraient limiter l'absence d'enseignants à un maximum de deux jours par mois. Tout enseignant qui a été absent sans autorisation se voit refuser l'autorisation d'assister aux formations continues visant le développement professionnel.</p> <p>À Zanzibar, certaines écoles enregistrent chaque mois les chiffres renseignant sur la présence et les affichent dans le bureau du directeur.</p> <p>Les écoles privées en Ouganda et en Zambie ont souvent un taux de présence dans les écoles plus élevé que celui des écoles publiques, car la présence est contrôlée activement par les directeurs d'école car le revenu dépend de la perception publique de l'école. En Gambie, les écoles gérées par l'église auraient un taux de présence des enseignants plus élevé, bien que les enseignants aient les mêmes qualifications et gagnent les mêmes salaires que ceux du secteur public. Ces écoles confessionnelles ont des administrateurs plus proactifs, animés par le sens de la mission, et aussi ils détiennent régulièrement une partie du salaire des enseignants absents.</p> <p>iv) Contrôle des APE, des comités de gestion scolaires et des parents: Il existe peu d'exemples de mesures spécifiques pour encourager les parents à réduire l'absentéisme des enseignants, comme demander aux comités de parents d'approuver les registres de présence, ou obliger les inspecteurs à les rencontrer et à discuter spécifiquement de leur rôle. Néanmoins, il existe des preuves que les parents contrôlent la présence des enseignants ou prennent des mesures dans les cas où l'absentéisme était trop élevé.</p> <p>En Ouganda, les écoles où l'implication des parents est forte, comme en témoignent leurs contributions et la fréquence de leurs réunions, avaient un taux d'absentéisme plus faible (Habyarimana 2007). Au Malawi, certains comités de gestion de l'école ont été très actifs, en partie grâce à la formation dispensée par des</p>
--	---

	<p>ONG.</p> <p>Cela suggère que la formation des associations de parents d'élèves, combinée à des soutiens externes appropriés, peut améliorer la capacité des communautés à contrôler leurs écoles.</p> <p>Dans ce contexte, les systèmes officiels qui recueillent des informations auprès des parents, ainsi que la formation et le soutien aux groupes de parents, peuvent les aider à jouer un rôle dans la lutte contre l'absentéisme.</p>
<p>Les salaires tardifs ou irréguliers continuent d'être une cause majeure d'absentéisme dans de nombreux pays, que les enseignants soient payés à l'école ou dans un lieu urbain.</p> <p>Les retards réguliers dans la réception des allocations supplémentaires, y compris les indemnités de sujétion et la rémunération à double vacation sont tout aussi préjudiciables au moral et au dévouement des enseignants.</p> <p>Un salaire peu certain entraîne un moral bas et peut pousser les enseignants à entreprendre d'autres activités génératrices de revenus, telles que des seconds emplois ou des frais informels. Le besoin de systèmes de paiement des salaires plus fiables va au-delà de la question de l'absentéisme. Le Lesotho et le Libéria ont tous deux signalé des retards pouvant atteindre six mois dans le paiement des enseignants, qui les obligent à entreprendre d'autres activités génératrices de revenus, ce qui peut entraîner une négligence de leurs fonctions. Une fois ces pratiques établies, elles sont susceptibles de continuer même après le début du paiement du salaire.</p>	<p>Amélioration de la réactivité du système de rémunération : De plus en plus de pays (y compris la Gambie, le Lesotho, l'Ouganda et la Zambie) migrent vers l'utilisation des transferts électroniques dans les comptes bancaires des enseignants. Cela améliore l'efficacité de la livraison. La perturbation résultant de la collecte des salaires peut être réduite soit par le paiement directement sur les comptes bancaires des enseignants ou la livraison du paiement directement aux écoles (discuté plus tard dans le chapitre).</p> <p>En Gambie, les enseignants non qualifiés et certains enseignants qualifiés sont payés en espèces dans leur école. Chaque enseignant doit être présent afin de recevoir le paiement, car le bénéficiaire doit signer pour le salaire, et les maîtres d'école ne sont pas autorisés à signer pour les enseignants absents. Cela garantit que les enseignants doivent au moins être présents le jour de paie afin de recevoir leur salaire.</p> <p>Cependant, le meilleur choix entre le transfert électronique, l'argent comptant ou le chèque, ou entre le fait que les enseignants voyagent ou qu'ils aient une rémunération locale, dépend des circonstances locales, y compris la disponibilité des services bancaires. Il est probable que le système de rémunération optimal exigera des stratégies différentes dans les écoles les plus éloignées de celles qui sont dans les zones urbaines.</p> <p>Les systèmes de rémunération doivent également s'adapter aux changements, tels que l'arrivée de nouveaux enseignants, l'absence d'enseignants et les décès ou départs. Le contrôle local des salaires crée une réponse plus rapide à ces changements, mais peut permettre une certaine collusion locale pour des pratiques inappropriées. La distribution électronique des salaires constitue une stratégie de paiement fiable, mais peu de pays ont développé</p>

	<p>des processus correspondants qui alimentent l'information sur les changements locaux et garantissent que le paiement des salaires est ajusté rapidement en réponse à l'évolution de la situation.</p>
<p>L'obligation pour l'enseignant de voyager pour percevoir un salaire participe également à l'absentéisme. Les enseignants des zones rurales, ayant besoin de voyager pour percevoir leur salaire augmentent le taux d'absentéisme dans de nombreux pays. Les endroits les plus reculés sont plus affecté par ce phénomène. Cela semble être indépendant du fait que le paiement ait été effectué en espèces, par chèque ou par virement électronique au bureau du district de l'éducation ou à une banque.</p> <p>En Zambie et au Libéria, où les enseignants se rendent dans les bureaux périphériques pour récupérer leurs espèces ou leurs chèques, il peut y avoir des fermetures mensuelles de quelques jours ou même une semaine dans les écoles les plus éloignées.</p> <p>Les voyages dans les zones rurales les plus reculées s'accompagnent souvent de coûts supplémentaires, ce qui accentue encore les réticences des enseignants à accepter une affectation dans les zones rurales.</p> <p>Au Libéria, certains enseignants déclarent dépenser jusqu'à un quart de leur salaire en frais de voyage pour percevoir leurs dus. Dans d'autres cas, les enseignants paient un pourcentage de leur salaire à des intermédiaires locaux tels que des commerçants qui encaissent des chèques ou des intermédiaires spécialisés qui prennent un certain nombre de chèques et se rendent en ville pour les encaisser.</p>	<p>Différentes stratégies ont été essayées dans plusieurs pays pour réduire les absences en raison de la nécessité de se déplacer pour percevoir les salaires. Au Libéria, certaines écoles utilisent un système de roulement, dans lequel un groupe d'enseignants va retirer son chèque en premier et le second groupe fait de même à son retour, ce qui permet aux écoles de continuer à fonctionner pendant la période des paiements qui s'effectue chaque mois. Bien que ce soit une meilleure alternative à la fermeture de l'école, cela perturbe toujours leur fonctionnement. Au Malawi et en Zambie, certains directeurs d'école se déplacent pour percevoir leur salaire. Cela réduit l'absentéisme des enseignants, mais peut entraîner de longues absences du directeur de son école.</p>
<p>Les moyens de sanction contre les enseignants qui s'absentent ont des conséquences imprévisibles, peuvent nuire aux relations et au moral dans une école et peuvent causer des conflits au personnel ou à la communauté.</p> <p>Au Lesotho, la plupart des affaires disciplinaires ne sont pas signalées, car les directeurs sont réticents à s'engager dans un processus long et complexe qui, en fin de compte, n'aboutira à aucune action positive.</p>	<p>La rétention, ou la suspension de salaire, en réponse aux cas d'absentéisme répétés des enseignants se sont révélés être des mesures efficaces pour améliorer la présence.</p> <p>Au Libéria, si un enseignant s'absente pendant plus de trois jours par mois, l'école émet un avertissement et le chèque de paiement de l'enseignant est retenu jusqu'à ce que l'enseignant paie une amende de 150 LRD (dollars libériens, 2,50 dollars américains) au service régional des recettes. Ce montant relativement faible équivaut à environ</p>

<p>La majorité des cas entraînent des pénalités financières ou des avertissements. Par conséquent, de nombreux directeurs d'école évitent d'utiliser des procédures disciplinaires, préférant parfois faciliter les affectations pour les enseignants « intraitables ».</p> <p>Au Malawi, l'enseignant peut être suspendu soit à la demi-solde soit à aucune solde, mais restera dans la même région en manifestant son mécontentement. Un enseignant suspendu peut travailler dans une école privée et être aussi bien traité qu'avant la suspension.</p>	<p>4% du salaire mensuel d'un enseignant de l'élémentaire, soit moins d'un jour de salaire. Néanmoins, aussi toute la rémunération est retenue jusqu'à ce que l'amende soit payée, cette sanction n'est que dissuasive.</p> <p>En Gambie, où le paiement s'effectue par transfert électronique dans certaines régions, les autorités régionales ont le pouvoir de demander une déduction salariale en réponse à la période d'absence non autorisée ou un arrêt de salaire dans les cas où les enseignants ne se présentent pas à leur poste au début de session.</p> <p>D'autres mesures à réduire l'absentéisme incluent :</p> <p>Synchroniser les stages avec les vacances scolaires et réduire le nombre de cours pouvant être dispensés dans le temps scolaire.</p> <p>Amélioration de l'administration et de la gestion : Veiller à ce que les nominations, les mutations et les promotions soient efficacement mises en œuvre et sans qu'il soit nécessaire de faire une demande en personne auprès d'un bureau de district.</p> <p>Attribution de logements : L'absence d'enseignants résultant de difficultés de déplacement peut être réduite par l'attribution de logements à proximité des écoles. Une étude menée en Ouganda a révélé que l'absence des enseignants était associée à leur logement et à la vie dans la même commune où se trouve l'école.</p> <p>Cependant, il n'est pas évident que c'est toujours une solution. Au Lesotho, une école rurale visitée avait des logements inhabités, car les enseignants préféraient vivre dans une ville voisine et voyager chaque jour au moyen des transports en commun.</p>
<p>Le contrôle externe et l'inspection des écoles ne sont généralement pas appliqués, dans la majorité des pays d'ASS. Les ratios enseignants/contrôleur peuvent atteindre 700 : 1 dans certains pays et les écoles sont au moins visitées une fois par an.</p>	<p>Dans deux pays, le contrôle externe des écoles est beaucoup plus fréquent et, dans les deux cas (Gambie et Érythrée), des inspecteurs envoyés dans les zones rurales constituent de petits groupes pédagogiques, vivent en communauté et utilisent des moyens de transport à bas prix.</p> <p>En Gambie, les groupes de moniteurs vivent dans l'une des dix écoles de leur équipe et sont dotés d'une moto pour le transport. Les directeurs d'école et les enseignants trouvent le système utile, notant les avantages d'un meilleur soutien pour les enseignants et une meilleure communication avec les administrations régionales (VSO Gambie 2007). Des indicateurs montrent que l'absentéisme des enseignants a été réduit suite à l'introduction de ces</p>

	<p>fréquentes visites externes.</p> <p>L'Érythrée a réorganisé son système de supervision en 2005. Les superviseurs étaient basés dans les bureaux (régionaux) de Zoba, mais il y avait des difficultés reconnues dans la fréquence de la supervision, résultant principalement des problèmes de transport.</p> <p>Lors de la réforme de 2005, les superviseurs ont été déployés dans des groupes d'écoles, chaque groupe comprenant environ 80 enseignants, répartis entre deux et dix écoles. On s'attendait à ce que ces superviseurs vivent dans l'une des écoles et voyagent à pied ou à bicyclette et visitent chaque enseignant trois ou quatre fois par année. En réalité, la fréquence peut être plus proche de deux fois par an.</p> <p>Cette réforme a permis de réduire les coûts en diminuant les besoins de transport pour la supervision et d'augmenter la fréquence des visites. Ces groupes de superviseurs sont soutenus et formés par une direction centrale de l'assurance qualité, qui visite un échantillon d'environ 100 écoles chaque année.</p>
<p>Dans des contextes où le contrôle externe des écoles est limité, les organismes communautaires peuvent être les seuls agents externes ayant un accès régulier aux écoles et ont un rôle important à jouer dans la qualité, la gestion et la responsabilité d'écoles (Bray 2001).</p> <p>Cependant, malgré leur capacité à contrôler les écoles en décourageant les enseignants absents et en responsabilisant les chefs d'établissement, les études ont constaté une participation limitée des APE à ces fonctions de contrôle en Afrique, résultant d'une sensibilisation et d'une formation insuffisantes et des pratiques de gestion scolaire existantes (Pansiri 2008)</p> <p>Il se peut également que des parents peu éduqués se sentent incapables de défier le chef d'établissement relativement bien éduqué. Il se peut aussi que les parents ignorent qu'ils ont le droit d'exiger de meilleures performances.</p>	<p>Dans la plupart des pays, il existe une certaine forme de participation des parents dans les écoles, soit par l'intermédiaire des APE (Érythrée, Gambie, Libéria, Ouganda et Zambie), soit par des comités de gestion de l'école (Lesotho, Malawi et Zanzibar.)</p> <p>Il existe des rapports isolés de parents surveillant la présence des enseignants ou prenant des mesures dans les cas où l'absentéisme était trop élevé. Au Malawi, certains membres des comités de gestion d'école sont très actifs, en partie parce qu'ils ont été formés par des ONG. Par conséquent, des comportements inappropriés sont signalés à l'école et au responsable de l'éducation du district. Comme l'a noté un fonctionnaire, "le bureau est sous la pression de ces personnes".</p> <p>En Ouganda, les écoles où la participation des parents est forte, comme en témoignent les contributions des parents et la fréquence des réunions de parents, tendent à avoir des taux d'absentéisme les plus faibles (Habyarimana 2007). En Ouganda, Érythrée, Lesotho et au Malawi, une certaine formation des comités de gestion des écoles est entreprise pour familiariser les parents avec leurs responsabilités et leurs droits.</p> <p>Au Lesotho, la pression exercée par la communauté</p>

	sur le recrutement des enseignants peut conduire une école à employer une personne locale de préférence à un enseignant étranger plus qualifié.
--	---

4.9 Gouvernance scolaire

Le rôle du leadership dans les écoles performantes et la promotion de la gestion du personnel enseignant sont bien établis. Le chef d'établissement est responsable de la création et du maintien, sur le plan matériel et culturel, d'un environnement scolaire apaisé, adapté aux objectifs et visant à promouvoir une éducation de qualité.

La gouvernance scolaire est également un facteur crucial tant pour la motivation des enseignants (et donc le moral, la performance et la rétention) que pour la performance des apprenants et les résultats scolaires. Les conséquences d'une mauvaise gestion de l'école entraînent l'absentéisme des enseignants et le manque de temps, les enseignants dispensent des cours privés incontrôlés comme alternative à l'enseignement de base, le harcèlement sexuel et d'autres comportements non professionnels qui impactent négativement sur les apprenants.

Défis	Options de stratégies
Leadership et Gestion scolaires	
<p>Les systèmes de gestion scolaire pour assister les enseignants et les chefs d'établissement sont généralement faibles en Afrique subsaharienne. Le contrôle quotidien des enseignants incombe à la direction de l'école, mais la plupart des directeurs sont mal préparés pour diriger une école.</p> <p>La plupart des pays n'ont pas prévu une formation immédiate pour les directeurs d'école. De nombreux pays manquent également de stratégies pour l'identification et la préparation des chefs d'établissement qui ont tendance à être promus au sein du personnel enseignant sans aucune formation leur permettant de gérer une école.</p>	<p>La théorie de l'économie de l'éducation suggère que le ciblage des directeurs comme moyen d'améliorer l'éducation est nettement moins coûteux que celui des enseignants dans le système.</p> <p>Alors qu'un seul enseignant peut influencer quelques élèves qu'il instruit, élever la qualité d'un directeur présente une possibilité d'amélioration la qualité de l'enseignement qui a un impact plus profond puisque les directeurs peuvent influencer sur la performance de tous les apprenants. (Branch, Hanushek et Rivkin (2012)).</p> <p>La qualité du leadership et de la gestion des écoles et le rendement des directeurs d'école pourraient être améliorés par :</p> <ul style="list-style-type: none"> i) Une orientation formelle dans les tâches - clarifier les rôles et les responsabilités, les fonctions de supervision du personnel, la formation pratique autour des compétences managériales et en particulier les compétences de gestion des ressources humaines. ii) Une courte formation en cours d'emploi pour les leaders des groupes d'enseignants peut s'avérer moins coûteuse et plus allégée pour répondre aux différents besoins des chefs d'établissement (voir DeJaeghere, Williams et Kyeyune) et peut les aider à développer des mécanismes de soutien au niveau local.

iii) **Augmenter la responsabilité des directeurs d'école** semble également bénéfique. Le système proposé au Lesotho, où les directeurs d'école sont recrutés sur des contrats à durée déterminée, après lesquels ils peuvent soit revenir à leurs postes d'enseignants, soit obtenir un nouveau mandat de chef d'établissement, peut donner des moyens prometteurs pour éliminer les enseignants inefficaces ou incompetents.

Les autres groupes et parties prenantes qui ont un rôle important à jouer dans la gouvernance scolaire sont les parents, les directeurs d'école, les associations de parents d'élèves/enseignants, les membres et les leaders communautaires, les responsables locaux de l'éducation, le personnel enseignant et le personnel non enseignant.

V. Refonder la formulation de la politique enseignante

5.1 Refonder l'approche de la politique



L'approche du cycle politique qui présente le processus de la formulation de la politique comme un flux logique entre des phases discrètes, a beaucoup perdu de son réalisme dans le cadre de la politique enseignante. Les solutions de la politique enseignante sont complexes, interconnectées et ne peuvent être découvertes d'une façon ordonnée dans le contexte africain.

Les défis et les solutions de la politique enseignante sur le continent africain ont souvent émergé ensemble, au lieu de se suivre les uns après les autres. Les stratégies ont été formulées dans les différentes dimensions de la politique

enseignante simultanément, ou parfois même, avant que le besoin d'agir ne soit perçu, conduisant souvent à des politiques laconiques ayant une relation plutôt floue avec le problème

Des pays comme la Nouvelle-Zélande et la Finlande démontrent que « l'exploration dirigée » et « l'expérimentation », où les ministres s'engagent dans une discussion ouverte et itérative avec les enseignants sur la manière d'atteindre les objectifs et de résoudre les problèmes pourraient être la voie à suivre.

En effet, les processus de la politique enseignante actuelle sous-estiment grandement la valeur de la conception et de l'expérimentation qui permettent de s'assurer que les activités planifiées représentent des moyens réalistes et viables pour atteindre les buts fixés. L'expérimentation devrait aider à assurer que les problèmes de la politique ont été mûrement réfléchis et les options totalement testées avant d'être disséminés au niveau national.

5.2 Renouveler les principes de conception de la politique

Les politiques enseignantes ont besoin d'être élaborées, pas d'être seulement conçues. Comme dans le cadre des affaires, les politiques enseignantes devraient être précédées par la collecte d'informations, la recherche, la qualité des phases de contrôle, avant d'être mises à l'essai et finalement mise sur le marché.

Recherche et données

La politique enseignante doit être élaborée à partir de recherches bien documentées, des preuves rassemblées qui appuient l'utilisation des différentes options de la politique, qui incluent les

recherches axées sur les faits, les données des évaluations et les résultats des discussions en groupes. Dans nombre de pays, il existe de larges écarts dans les recherches autour de l'influence des pratiques enseignantes et pédagogiques sur les résultats d'apprentissages et les sujets d'équité. De telles recherches sont importantes non seulement pour améliorer les connaissances de base de la politique enseignante mais également comme un moyen d'introduire de nouvelles idées dans les écoles et de s'assurer que les enseignants s'engagent plus activement avec de nouvelles connaissances.

Phase pilote

La complexité de la gouvernance moderne indique qu'il est improbable que les politiques ne soient parfaitement élaborées, pour que rien ne fonctionne de travers ou que les besoins ne soient révisés. La phase pilote qui aide à identifier les nœuds et à faire des ajustements opérationnels, doit être plus étendue et plus rigoureuse dans le contexte de la politique enseignante en ASS.

Comme c'est le cas dans le cadre national de suivi en Nouvelle Zélande, Finlande et Uruguay, les diverses parties prenantes doivent être consultées et mobilisées pour tester la faisabilité de la politique, y compris l'entière disponibilité des ressources, les capacités et les opportunités de l'adapter aux circonstances locales ou changeantes.

La phase expérimentale est probablement la clé pour obtenir le consensus et la validation de la politique de manière légitime. Elle préserve la politique de "rejet" à cause d'un conflit avec les besoins des parties prenantes essentielles. Elle vise également à accroître l'application, la coordination, la participation et la durabilité à travers le développement des capacités.

Dissémination de la politique et gestion des connaissances

Le fait que peu d'enseignants sont rapidement conscients des changements de la politique enseignante et de la politique d'éducation indique la nécessité d'augmenter les ressources et les capacités de dissémination de la politique.

Suivi, revue et évaluation

Les effets des politiques enseignantes sont souvent indirects et prennent plus de temps pour être visibles. Il est aussi prouvé que plusieurs effets des interventions de la politique enseignante sont involontaires et parfois même négatives pour d'autres dimensions de la politique.

Etant donné la complexité des problèmes des enseignants dont les gouvernements doivent s'occuper, il peut sembler improbable qu'une politique produise des résultats pouvant être mesurables et qui lui soient attribuables. Ce qui apparaît plus important pour l'amélioration de la politique est que les leçons nourrissent en retour la conception de la politique et conduisent à une organisation significative des apprentissages. De plus, la phase expérimentale peut offrir de meilleures opportunités pour des évaluations et enquêtes sur le terrain plutôt que l'évaluation et la gestion des performances.

Financement durable, structures et capacités institutionnelles

Le financement des différentes dimensions explorées dans la politique enseignante doit être pris en compte. Ceci implique que les décisions à propos des coûts récurrents et en capital de la formation des enseignants devraient être incluses approximativement dans les projections budgétaires au niveau national, local ou scolaire. Les objectifs d'allocation budgétaire publique doivent être développés pour des éléments de politique spécifiques, complétés par d'autres ressources dans le cadre d'un objectif global des ressources nationales nécessaires à la réussite des politiques.

5.3 Améliorer les qualités de l'élaboration des politiques

Finalement, comment les pays africains peuvent-ils surmonter les barrières systémiques à la politique enseignante là où il peut y avoir manque de capacités, peu de ressources ou de motivation pour innover ou de fortes pressions pour maintenir le statu quo ? Dans des contextes où des réformes significatives sont très difficiles à mettre en œuvre, les aspects de l'innovation tels que le prototypage et l'expérimentation doivent être encouragés.

Dans le même temps, les lacunes dans l'éducation et le développement des enseignants, et les préoccupations grandissantes du public autour de l'éducation devraient être pensées à travers une implication directe ou indirecte des segments organisés de la société civile, des ONG et des organisations communautaires désireuses de faire la différence. Les partenariats et les réponses ciblées et non bureaucratiques au soutien des enseignants exigeront de nouveaux types de compétences de gestion, de formation, de mobilisation sociale et un leadership politique efficace.

Entités/Organisations	Rôles
ENSEIGNANTS ET LEURS REPRÉSENTANTS (en exemple, les syndicats d'enseignants)	Fournir des expériences pratiques aux enseignants Représenter les préoccupations/besoins des enseignants Participer à la rédaction et à la validation de la politique
ENSEIGNANTS ET ORGANES DE CONTRÔLE DES ENSEIGNEMENTS (en exemple, Conseils des enseignants)	Fournir un forum pour la contribution à/l'élaboration de politique orientée par la profession
GOUVERNEMENT - y compris le Ministère de l'Éducation et le Ministère des Finances (dans les États fédéraux, les gouvernements régionaux). Les gouvernements des États doivent également être impliqués, en particulier lorsqu'ils ont des pouvoirs concurrents en matière d'éducation et de collecte de revenus.	Faciliter le processus Responsable de s'assurer que la politique est adoptée et dotée de ressources adéquates Faciliter l'évaluation des besoins Diriger le processus politique
SAVANTS ET CHERCHEURS, « Groupe de réflexion » (en exemple les instituts de politique et de recherche)	Fournir de l'expertise, des commentaires et des données probantes pour éclairer les options stratégiques. Membres possibles du groupe de travail pour l'analyse situationnelle et la rédaction de la politique
CHEFS D'ÉTABLISSEMENTS (directeurs et directeurs adjoints)	Fournir des expériences et faciliter la compréhension aux personnes impliquées dans la gestion des écoles
PARENTS ET LEURS REPRÉSENTANTS (en exemple, associations de parents d'élèves)	Représenter les besoins/préoccupations des parents/communautés locales. Agir comme lien avec les communautés scolaires
ÉTUDIANTS ET LEURS REPRÉSENTANTS (Par exemple, les conseils (amicales) des représentants des étudiants)	Souvent négligés, les tentatives d'élaboration de politiques éducatives en général, et les politiques de formation des enseignants, en particulier, devraient inclure les apprenants.

SECTEUR PRIVÉ	<p>Représenter les besoins et les intérêts des compagnies et du monde des affaires dans l'élaboration des politiques</p> <p>Dans de nombreux pays, ils sont des fournisseurs d'éducation à tous les niveaux, y compris dans certains cas, des fournisseurs de formation des enseignants dans les établissements d'enseignement supérieur privés</p>
INSTITUTIONS INTERNATIONALES	<p>Pouvoir financer le processus.</p> <p>Assurer la responsabilité des fonds et des soldes.</p> <p>Appuyer l'élaboration de la politique.</p> <p>Fournir de l'assistance technique</p> <p>Renforcer les capacités</p>

VI. Outil de travail : avancer dans le processus de la politique

Le Guide de l'UNESCO envisage un processus systématique permettant de parvenir à la mise en place d'un cadre de politique nationale holistique et cohérente pour la profession enseignante. Les phases ci-dessous impliquent différents acteurs. L'hypothèse principale est que le pays est prêt pour lancer le processus d'élaboration de la politique, et des discussions ont eu lieu non seulement dans le gouvernement, mais aussi au niveau de l'opinion publique. Après la mise en place d'un cadre politique solide, les étapes suivantes doivent être suivies : adoption, mise en œuvre, diffusion, suivi et évaluation. Les étapes qui sont conçues et discutées dans le cadre politique mais dans le domaine du pouvoir exécutif ne sont pas décrites ci-dessous.

Étape	Acteurs	Actions
1. Construire une volonté politique	Décideurs experts, conseillers techniques	<ul style="list-style-type: none"> Analyser les résultats du diagnostic TTISSA plus d'autres indicateurs ; <p>Clarifier l'intention : Pourquoi avons-nous besoin d'une politique enseignante publique ? Faire une analyse SWOT de la situation actuelle, identifier les aspects du processus enseignant qui nécessite des décisions s'étendant sur les 10 prochaines années.</p>
2. Élaborer des matériels techniques de discussion	Décideurs experts / Comités techniques / spécialistes / Enseignant Éducateurs	<ul style="list-style-type: none"> Développer une justification pour le processus d'écriture et de mise en œuvre d'une politique enseignante publique ; Choisir les décisions qui doivent être prises concernant: la sélection des candidats, la formation, le curriculum, la formation continue, le mentorat, les installations, le nombre des enseignants par rapport à la demande, les tâches des enseignants, la rémunération, le niveau des enseignants, etc. Explorer des exemples internationaux pour élargir les perspectives et identifier les tendances mondiales ; Concevoir un plan du processus (étapes) ; Définir les termes de référence pour les participants qui seront impliqués.
3. Discuter des aspects politiques à partir des intrants des parties prenantes	Comités techniques Décideurs	<ul style="list-style-type: none"> Produire un récit cohérent sur la façon dont les éléments de la politique interagissent pour produire une profession enseignante de première classe ; Convenir d'une vision pour la profession enseignante ; Pour chaque élément de la politique, élaborer une courte synthèse et un petit nombre (3 à 6) de stratégies concrètes à poursuivre ;

		<ul style="list-style-type: none"> Recevoir l'opinion des parties prenantes concernant chacune des stratégies.
4. Consolider et juger les contributions des parties prenantes	Comités techniques	<ul style="list-style-type: none"> Recadrer les stratégies en tenant compte des points de vue opposés et des priorités du gouvernement ; Contre-interroger les stratégies pour voir si elles se chevauchent ou se contredisent.
5. Établir des conséquences financières et politiques des composantes de la politique	Décideurs experts/ Comités techniques	<ul style="list-style-type: none"> Explorer les conséquences financières des stratégies envisagées ; Vérifier le projet de politique avec les décideurs principaux pour assurer sa durabilité politique et technique.
6. Préparer un cadre de référence pour la mise en œuvre et le suivi de la politique	Comités techniques	<ul style="list-style-type: none"> Établir des indicateurs de performance pour chaque stratégie de la politique; Définir un calendrier pour la mise en œuvre de chaque stratégie de la politique ; Attribuer la responsabilité aux personnels adéquats.
7. Promulguer la politique	Agents attitrés	<ul style="list-style-type: none"> Produire la version finale du livre blanc sur la politique publique des enseignants; Soumettre la version finale à la haute autorité pour les recommandations d'approbation

Les étapes décrites dans la matrice sont clarifiées ci-dessous. Le but de la description est de s'assurer que tous les acteurs du processus d'élaboration des politiques ont une compréhension commune des étapes proposées ci-dessus. Il convient de noter que les étapes énumérées ne sont pas nécessairement linéaires, mais peuvent être itératives avec un mouvement de va-et-vient selon les circonstances.

6.1 Construire la volonté politique

Pourquoi ?

Le premier critère dans le processus d'élaboration d'une politique est de parvenir à une volonté politique de la part des autorités compétentes. Elles devront lancer le processus lui-même ou permettre à tout autre organe pertinent de commencer le travail d'élaboration de la nouvelle politique.

Pour ce faire, la première étape consiste à identifier les motivations politiques. Cela revient à définir la vision de l'éducation, ainsi qu'à identifier les principaux défis ou goulots d'étranglement qui doivent être traités en utilisant et en développant un instrument politique. Tous les défis doivent être pris en compte, y compris les opinions publiques contradictoires envers le secteur de l'éducation, car une politique ne peut réussir que si elle bénéficie d'un soutien public.

L'analyse de la situation doit inclure les ramifications possibles car les politiques éducatives ont des implications plus larges ; par conséquent, une approche holistique devrait être conseillée comme le principe de base dans l'élaboration des politiques.

Une présentation précise, concise et efficace des problèmes est utile pour obtenir un soutien politique, éveiller l'intérêt des autorités et faciliter l'adhésion nécessaire à l'adoption de la politique et à la mise en œuvre.

La formulation du problème nécessite préalablement la collecte d'informations basées sur des données fiables pour garantir que la politique abordera les problèmes de fond. La collecte des informations peut se faire par le biais de recherches cohérentes ou d'informations secondaires obtenues auprès d'autres sources crédibles et pertinentes.

Qui ?

Le Ministre, le Secrétaire Général, les Parlementaires, les Leaders des syndicats d'enseignants, les Hauts représentants des agences chargées du matériel scolaire (privé), les programmes et structures d'évaluation.

Réunions

Comme il s'agit d'une étape initiale, une démarche méthodologique des groupes de discussion peut aider à l'identification des problèmes et des causes clés. Les diagrammes de dispersions³⁹ et l'analyse SWOT⁴⁰ sont utiles à ce stade. Certaines « questions de pouvoir » pourraient susciter l'intuition et le débat, par exemple "Que devons-nous faire pour restaurer ou améliorer la profession enseignante dans le pays ? Que révèlent les données statistiques ? Quel pourrait être le coût de ne pas agir, à moyen terme ?"

Apports

Une présentation basée sur des preuves doit être le point de départ du processus, par exemple, une compilation des résultats pertinents du diagnostic TTISSA et d'autres indicateurs concernant la profession enseignante dans le pays.

Procédure

Le facilitateur (coordonnateur, animateur) doit présenter les informations pertinentes et faire des interrogations. Toutes les opinions doivent être prises en considération sans aucune position personnelle. Les causes des problèmes devraient être proposées et représentées au moyen d'un diagramme de dispersions. Il n'est pas nécessaire d'offrir des solutions à ce stade, car le groupe est toujours en train de clarifier le (s) problème (s). Le facilitateur aidera ensuite à clarifier l'objectif en soulevant des questions (par exemple, « Pourquoi avons-nous besoin d'une politique des enseignants du secteur public? »). Pour formuler les opportunités et les risques posés par la situation actuelle, une analyse SWOT (des forces, des faiblesses, des opportunités et des menaces) peut aider à identifier les aspects qui nécessitent une décision pour les années à venir. Après le processus, l'instance supérieure veillera à la mise en place d'un comité technique ou d'un groupe de travail pour faire avancer le processus de conception de la politique.

Produit

³⁹ En exemple, veuillez consulter : www.mindtools.com/pages/articles/newTMC_03.htm

⁴⁰ En exemple, veuillez consulter : www.mindtools.com/pages/articles/newTMC_05.htm

- Un rapport des problèmes et des causes ;
- Une évaluation des risques de ne pas agir ;
- Une décision exécutive de nommer le comité technique ;
- Un calendrier de processus pour les prochaines étapes ;
- Une programmation budgétaire pour le processus⁴¹.

6.2 Élaborer le matériel technique de support pour les discussions

La deuxième étape consiste à concevoir la procédure d'élaboration de la politique. Le comité technique dirigera le processus et adressera des rapports fréquents aux autorités nationales (pour obtenir la légitimité au sein du ministère) et produira un plan méthodologique pour la diffusion publique (pour obtenir la légitimité auprès du grand public).

Pourquoi ?

La nécessité d'une communication et d'une validation publiques est liée à la légitimité dès le début du processus. Une méthodologie écrite montrera que les ressources disponibles seront utilisées avec sagesse et qu'il existe un engagement à livrer les produits à temps.

Qui ?

La mission peut être confiée à une équipe de rédaction composée d'enseignants formateurs et d'experts du Ministère de l'éducation sur les questions relatives aux enseignants, sous la supervision du comité technique. Des experts d'autres ministères tels que celui en charge de la planification, du travail, de la fonction publique, etc., peuvent être inclus dans le comité de rédaction, car les questions relatives aux enseignants sont de nature multisectorielle. L'équipe de conception pourrait impliquer jusqu'à 10 personnes chargées de coordonner le processus d'élaboration des politiques, et les membres devront posséder d'excellentes compétences en rédaction, recherche, traitement de l'information et planification (« compétences techniques »), diplomatie, capacité à équilibrer les tensions et à orienter des séances de dialogue productives (« compétences non techniques »).

L'équipe de conception doit être composée comme suit :

- un coordinateur expérimenté dans les processus d'élaboration des politiques et chargé de dialoguer avec les autorités;
- 2 spécialistes de l'information ayant une expertise en analyse quantitative et qualitative ;
- un agent de presse, avec de solides compétences en communication orale et écrite ;
- un expert en TIC avec maîtrise des logiciels pertinents pour organiser le traitement des textes, les présentations, les vidéos et les pages Web ;
- plusieurs spécialistes de différents domaines liés à l'enseignement. Ils peuvent être des experts du département des enseignants du Ministère de l'éducation, des ministères compétents tels que le Ministère du travail, le Ministère de la planification, la direction de la fonction publique (ou la

⁴¹ Des ressources devraient être allouées pour les processus de consultation avant l'élaboration de la politique et de sa validation après qu'elle ait été rédigée. Des rencontres telles que des panels de discussion, des interviews médiatiques, des affiches promotionnelles, etc., tous avant et après le développement de la politique, exigent un certain fonds. Des agences de coopération peuvent contribuer si elle est présentée avec un plan réaliste qui inclut des buts et des livrables.

- Commission des enseignants), les médiateurs avec les syndicats, les établissements de formation des enseignants ;
1 administrateur ;
- 1 économiste ou sociologue.

Tous les participants de l'équipe de conception auraient besoin d'une formation en méthodologie de travail de groupe avec les compétences nécessaires, y compris comment faire des présentations, proposer des activités aux groupes de travail, résumer les contributions, maintenir un agenda et éviter les propos dissuasifs lors des réunions. Le processus de renforcement des capacités pourrait être mené à travers une série de retraites ou d'ateliers.

Le travail de l'équipe de conception devrait être guidé par des termes de référence élaborés par l'autorité compétente (le Département des enseignants du Ministère de l'éducation, par exemple, car on suppose que le Ministère de l'éducation est un acteur majeur de la politique enseignante). Les termes de référence devraient inclure non seulement les questions majeures qu'il doit prendre en compte, mais aussi le délai dans lequel les tâches devront être accomplies. Il assurera la production d'un document de politique (d'orientation) dans les délais impartis.

Réunion

L'équipe de rédaction se réunira régulièrement dans le cadre du processus complet d'élaboration des politiques, d'une durée estimée à un an. Certains membres peuvent travailler à temps partiel, mais le coordonnateur devrait être un professionnel à temps plein.

Apport

Des lignes directrices produites par le Comité Technique, un calendrier établi.

Produit

Le travail conjoint de l'équipe doit fournir :

- Des supports pour les étapes de recherche et de consultation, par exemple : une étude des modèles internationaux pour élargir les perspectives et identifier les tendances mondiales, un rapport complet sur le statut de la profession enseignante : sélection des candidats, création, formation, curriculum préétabli, mentorat, infrastructures, effectif d'enseignants par rapport à la demande, les devoirs, la rémunération, les normes relatives aux enseignants, etc., une étude sur la faisabilité des investissements (par exemple, des dispositions sur l'extension du budget de l'éducation sur dix ans) ;
- une justification du processus de rédaction et de mise en œuvre d'une politique publique relative aux enseignants ;
- un calendrier de planification et des ordres du jour pour les réunions ;
- animation d'ateliers et de rencontres publiques ;
- les termes de référence pour la participation des parties prenantes ;
- Communiqués de presse pour les journaux, la radio, la télévision et un site internet dédié.

6.3 Consolider et encourager les contributions

Pourquoi ?

Une politique durable est un document résultant de concessions et de compromis obtenus grâce à la recherche d'un dénominateur commun que partage une très large communauté. Cependant, une politique ne peut pas satisfaire tout le monde ; ses lignes directrices sont élaborées en tenant compte du bien commun, mais parfois la vision du bien commun peut différer d'un acteur à un autre. En fin de compte, le gouvernement est l'acteur responsable de la mise en œuvre de la politique et tout en représentant la société il a le dernier mot.

L'équipe de conception produira un livre blanc comportant une section avec des commentaires sur les options politiques qui ont reçu des observations et des remarques négatives, en particulier, de la part de parties prenantes spécifiques.

L'équipe de conception doit organiser les divers avis et opinions de manière à ce que chacun se sente intégré au processus, même si des recommandations particulières sont diluées ou ne sont pas prises en compte. Le processus de validation devrait clarifier les motifs des choix et ouvrir un espace de dialogue.

Qui ?

Les leaders d'opinion de tous les groupes de parties prenantes.

Réunions

Un deuxième tour de consultation du livre blanc avec les leaders d'opinion, discutant de leurs implications et les raisons des choix politiques.

Apport

Livre blanc comportant une section des commentaires.

Procédure

Les réunions de consultation devraient obtenir une approbation ou des objections claires à l'égard de chaque ligne directrice.

Produit

Brouillon, liste des modifications dans les propositions, carte des objections.

6.4 Anticiper les implications financières et stratégiques de la politique

Pourquoi ?

Alors que les étapes ci-dessus donnent un aperçu du processus d'élaboration des politiques et des différents acteurs impliqués, un autre élément essentiel à considérer est la disponibilité des ressources nécessaires pour couvrir le coût de la mise en œuvre éventuelle des politiques et la capacité politique à gérer le niveau de conflits qui pourrait s'en suivre. Ceci est très important car certaines des dispositions de la politique peuvent nécessiter des dépenses financières substantielles ou pourraient faire face à une forte résistance de la part de secteurs spécifiques.

Il se peut que les pays envisagent des stratégies pour modifier les salaires des enseignants ou les conditions générales de travail, incluant non seulement des mesures incitatives mais aussi des mesures de redevabilité, établir des quotas pour entrer dans les institutions de formation ou établir des plans de déploiement des enseignants qualifiés pour rompre les disparités. Bon nombre des possibilités décrites ont des conséquences financières ainsi que des conséquences politiques.

Par ailleurs, le suivi continu de la mise en œuvre de la politique et l'évaluation périodique de sa pertinence et de son efficacité sont des tâches qui nécessitent également une allocation de ressources.

La décision de fournir une quantité de ressources requises pourrait causer des tensions avec d'autres secteurs gouvernementaux. Par conséquent, il doit être justifié clairement en énonçant les avantages de plusieurs orientations politiques.

Qui ?

Experts en budgétisation et en planification des secteurs gouvernementaux, experts en économie de l'éducation, agences de développement international.

Réunions : Au moins une réunion au milieu du processus pour permettre aux experts financiers de poser les questions pertinentes et de préciser les variables budgétaires à explorer, et une deuxième réunion pour estimer l'impact budgétaire de la politique dans le délai prévu pour la mise en œuvre.

Apport

Le Livre vert (premier tour de consultation), livre blanc (deuxième tour de consultation).

Procédure

Les participants s'engagent dans des scénarios de simulation et fournissent des conseils sur le coût relatif aux différentes directives politiques, en estimant des variables cachées telles que l'impact positif sur l'économie d'une meilleure éducation.

Produit

Budget pour la mise en œuvre, dispositions financières à moyen terme, suggestions de décisions pouvant être hiérarchisées et autres à reporter en raison des contraintes financières.

6.5 Préparer le cadre de référence pour la mise en œuvre

Pourquoi ?

Après le processus de validation conceptuelle et financière, le document de politique sera finalisé en incorporant des commentaires significatifs et en lui donnant sa forme finale. L'intégration des notes de discussions sera effectuée par l'équipe de conception en tant que dernière étape du travail. Le dernier élément de la politique à inclure dans le document sera le cadre de suivi et de mise en œuvre.

Le cadre répartira les actions politiques sur la période considérée pour la mise en œuvre et définira des indicateurs de progrès et des acteurs/agences responsables pour mener à bien chaque action.

Qui ?

Un comité conjoint comprenant les membres de l'équipe de rédaction et les principaux décideurs / planificateurs de l'éducation.

Réunions

Des réunions de travail seront organisées pour étudier chaque ligne directrice et proposer des indicateurs de progrès mesurables et concrets.

Apport

Livre blanc et analyse budgétaire.

Procédure

Des séances de planification technique doivent être organisées, des personnes ressources spécialisées dans la formulation des indicateurs et la planification des politiques sont nécessaires.

Résultat

Document directif final approuvé.

6.6 Promulguer la politique

À ce stade, tout le processus passe à l'action politique, car ce qui reste c'est la déclaration de la politique par une entité juridique compétente comme le ministère de l'Éducation, le Cabinet du Premier ministre ou tout autre organisme mandaté pour promulguer des déclarations de principe. Si la question est mieux connue, la politique peut même être débattue et ratifiée par l'Assemblée parlementaire. Une fois que cela se produit, la politique devient un document légal avec les implications inhérentes.

Les étapes suivantes se situent en dehors du processus de formulation de politique qui fait l'objet de ce guide pratique. Pour la mise en œuvre, un ensemble complet de règlements, de normes, de règles et lignes directrices doit être élaboré et les acteurs concernés doivent être formés et supervisés. Les indicateurs doivent être suivis par les autorités compétentes et les mesures correctives mises en place en cas d'écart.

VII. Documents de discussion

7.1 Glossaire des termes de la politique enseignante

Développement professionnel continu des enseignants (DPC)

Activités et programmes développés et mis en place pour la revitalisation et le développement des enseignants ainsi que les opportunités en cours, les activités et les programmes destinés à développer les compétences, les connaissances, l'expertise et les autres caractéristiques des enseignants. Il concerne les expériences enrichissantes que l'enseignant possède comme le résultat de son engagement professionnel dans l'enseignement et les activités qui s'y rattachent. Relative au DPC, l'idée de **l'apprentissage tout au long de la vie** concerne l'apprentissage qui a lieu hors de la structure formelle de l'institution éducative durant la vie d'une personne. Le DPC inclut également les activités de formation continue (FC) auxquelles les enseignants participent lorsqu'elles sont organisées pour eux.

Éducateur/Éducatrice de la petite enfance

Un professionnel engagé avec les parents dans l'éducation et le développement physique, social et émotionnel de leurs enfants, généralement de la naissance à l'âge de cinq (5) ans dans les soins de la petite enfance, les soins du jour, la crèche et les établissements du préscolaire. Les pays utilisent différents noms pour désigner l'éducation de ce niveau. Ce sont : l'éducation de la petite enfance (EPE), l'éducation et les soins de la petite enfance (ESPE) et les soins et développement de la petite enfance (SDPE).

Enseignant de l'enseignement supérieur

Défini par l'UNESCO comme se référant à toutes les personnes dans des institutions ou programmes de l'enseignement supérieur, qui est engagé dans l'enseignement, la recherche et/ou la prestation des services en éducation aux étudiants ou à la communauté.

Enseignement supérieur

Concerne tous les types d'éducation (académique, professionnelle, technique, artistique, pédagogique, à distance ou autres) accrédités, assurés par les universités ou tout autre établissement post-secondaire tels que les institutions de formation des enseignants ou technologiques⁴².

Mentor

Un enseignant plus expérimenté qui conseille ou guide le novice à travers l'enseignement et les tâches relatives sur une période déterminée. Les noms ou concepts relatifs sont l'enseignant-mentor, l'enseignant-novice.

Un **enseignant mentor** soutient, conseille ou guide les étudiants-enseignants durant leur stage sur le terrain ou leur pratique de terrain qui survient comme une composante de la formation des enseignants.

⁴² Veuillez consulter : <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/diaz-e.htm>

Principal/Directeur d'école

Le responsable administratif d'un établissement secondaire ou primaire.

Ratio Élève/Enseignant

Le total des étudiants inscrits divisés par le nombre d'enseignants permanents.

Gouvernance scolaire

Concerne les systèmes et opérations de leadership et de management qui incluent les principales lois et règles sur lesquelles les établissements fonctionnent, y compris les organes de supervision comme les conseils d'administration. Il comporte tous les facteurs qui contribuent à la motivation de l'enseignant, les bonnes performances et résultats de l'apprenant, un environnement scolaire favorable et un leadership efficace.

Enseignant en Éducation Inclusive

Un enseignant qui est formé pour enseigner, accompagner et soutenir des élèves ayant des besoins spécifiques en éducation.

Enseignant

Une personne dont l'activité professionnelle implique la transmission de connaissances, attitudes et compétences à des élèves inscrits dans un programme éducationnel (UNESCO). Concerne toutes les personnes qui sont responsables de l'éducation des élèves (OIT).

Absentéisme des enseignants

Un phénomène relatif à l'absence régulière et répétitive de l'enseignant de sa fonction pour des raisons légitimes, telles que la maladie, les charges officielles, les congés, ou pour des raisons illégitimes telles qu'être absent sans disposer de congés d'absence. L'indisponibilité à l'école ou des cours durant les heures ouvrables. L'enseignant pourrait être hors établissements scolaires ou être présent dans l'enceinte des locaux mais sans se rendre en classes.

Responsabilité/Redevabilité des enseignants

Responsabilité des enseignants et rendre compte aux élèves, aux parents, aux pairs et à la communauté pour la performance des élèves et leurs résultats d'apprentissage.

Évaluation des enseignants

Une évaluation formalisée des progrès et performances de l'enseignant visant à identifier les forces et les faiblesses en vue d'améliorer finalement les performances. Ceci se fait typiquement dans un face-à-face. Un DPC significatif et systématique va résulter d'un système d'évaluation bien élaboré et des autres formes d'évaluation des besoins.

Associations d'enseignants (Syndicats) : se réfère aux groupes des enseignants dont les intérêts principaux est la préservation des droits de négociations paritaires et des conditions de travail.

Attrition des enseignants

Les enseignants quittent la profession pour différents motifs tels qu'aller travailler dans un autre secteur, la démission, la retraite, le licenciement, la mort, etc. Parallèlement à l'attrition, il y a la mobilité des enseignants qui concerne le fait de quitter un établissement et de se faire embaucher dans un autre.

Structure de la carrière des enseignants

Des cheminements pour le mouvement ascendant ou horizontal des enseignants au sein de la profession enseignante sur un nombre d'années de service, souvent basés sur les qualifications et la performance.

Déploiement des enseignants

Affectation/répartition des enseignants à travers les écoles, ou assignation des enseignants dans les établissements où ils doivent enseigner. Cela pourrait être au plan géographique, par discipline/matière spécifique, etc. Le but essentiel concernant la situation dans tous les pays est d'assurer un déploiement équitable des enseignants.

Formation des enseignants/Préparation des enseignants

La préparation professionnelle des enseignants ou la formation initiale ou continue des enseignants par le biais des programmes délibérés mis en place dans ce but.

Insertion des enseignants

Il implique l'introduction et l'initiation de l'enseignant-novice dans l'enseignement et les processus relatifs.

Motivation des enseignants

Les facteurs internes et externes qui stimulent le désir et l'énergie des enseignants à toujours s'intéresser et à s'engager à faire plus d'efforts pour aider et soutenir les buts d'apprentissage des étudiants (TMWG du Comité de pilotage des enseignants pour l'EPT).

Standards professionnels des enseignants

Les attentes concernant les connaissances, les compétences, les attributs et les niveaux désirables de performances des enseignants.

Professionnalisme des enseignants

C'est un concept plus complexe avec plusieurs significations dépendant du contexte et des orientations variées des enseignants. Cependant, suivant le contexte, le professionnalisme de l'enseignant concerne la qualification professionnelle des enseignants, les connaissances, les compétences spécialisées qui incluent le sentiment de bien-être au travail, la réalisation des standards les plus élevés et la valeur de l'excellence et adoptant les valeurs morales et éthiques les plus fortes, les standards de conduite et de performances.

Recrutement des enseignants

Sélection et affectation des enseignants dans des établissements et dans la profession enseignante à travers l'enrôlement dans la formation des enseignants et subséquemment leur inscription et embauche.

Inscription dans le registre de la profession et autorisation d'enseigner ou licence et certificat d'enseigner

Processus officiel de recruter les enseignants dans le service d'enseignement à travers l'inscription dans le registre de la profession et l'octroi de licences d'enseignement.

Rétention des enseignants

Stratégies pour retenir ou garder les enseignants disponibles ou employés dans la profession enseignante ou le service d'enseignement. Il inclut également les voies et moyens de garder les enseignants dans les écoles et de réduire ou de contenir leur déperdition.

Primes et rémunération des enseignants

Incitations et rémunération à la disposition des enseignants pour leur performance ou leur travail (monétaire et non monétaire)

Commission spéciale des enseignants

Une cellule mise en place pour surveiller, gérer et définir les conditions de travail.

Offre et demande d'enseignants

L'offre d'enseignants désigne le nombre d'enseignants qualifiés qui sont à la fois capables ou désireux d'offrir leurs services tandis que la demande d'enseignants se réfère au nombre d'emplois en enseignement disponibles par rapport à l'offre.

Formateur d'enseignants ou éducateur

Une personne (un professionnel expérimenté) qui enseigne à des étudiants à devenir des enseignants dans l'institution de formation d'enseignant ou l'université.

Enseignant formé

Un enseignant qui a reçu le minimum requis de la formation des enseignants (initiale ou continue) en vue de dispenser des enseignements à un niveau dans un pays donné.

Déperdition d'enseignants

Il s'agit d'enseignants formés qui n'entrent jamais dans la profession enseignante.

Charge de travail des enseignants : se réfère à la fois à l'enseignement en présentiel qu'à la préparation, la correction et les tâches administratives associées, souvent décrits en termes d'heures d'enseignement.

7.2 Composantes de la politique enseignante

Quelles sont les composantes qui vont constituer le cadre général de la politique enseignante ?

Trois principales sources relatives aux composantes sont indiquées dans le tableau ci-dessous. Quoique les composantes du Guide de la politique enseignante de l'UNESCO soient essentiellement utilisées, chaque fois que nécessaire, une synthèse de ces composantes est incorporée dans le modèle qui sera utilisé pour collecter les informations qui sont définies dans les tâches des termes de référence sur le statut de la politique enseignante dans les différents pays de la SADC (Cf. Annexes A et B pour le modèle).

TASK FORCE SUR LES ENSEIGNANTS GUIDE DE LA POLITIQUE ENSEIGNANTE DE L'UNESCO	BANQUE MONDIALE – RAPPORT SABER
Recrutement et rétention des enseignants	Exigences pour entrer et rester dans la profession enseignante

Formation (initiale et continue) des enseignants	Préparation initiale de l'enseignant
Déploiement	Recrutement et emploi
Gestion de carrière / Mobilité	Charges de travail et autonomie de l'enseignant
Emploi et conditions de travail des enseignants	Développement professionnel
Prime et rémunération des enseignants	Compensation : salaires et bonus non salariaux
Profils des enseignants	Règlements et avantages de la retraite
Responsabilité des enseignants	Évaluation et Suivi de qualité de l'enseignant
Gouvernance scolaire	Représentation et voix des enseignants
	Gouvernance scolaire

GUIDE DE LA POLITIQUE ENSEIGNANTE DE L'UNESCO

Recrutement et rétention des enseignants
 Formation (initiale et continue) des enseignants
 Déploiement des enseignants
 Gestion et soutien aux enseignants
 Gestion de carrière / Mobilité
 Primes et rémunération des enseignants
 Profils des enseignants
 Responsabilité des enseignants
 Gouvernance scolaire

Composantes retenues de la politique enseignante et leur clarification

Les dimensions suivantes ont été identifiées et sélectionnées par le consultant sur la base des recommandations de l'atelier de Lusaka en décembre 2015 pour leur élaboration et clarification. Elles sont aussi recommandées par l'UNESCO vu qu'elles font partie de l'étude holistique et du rapport de la BM – le Rapport SABER – bien qu'elles comportent quelques variations dans la façon dont elles ont été nommées.

Il existe un chevauchement entre le glossaire de certains termes de la politique enseignante et les composantes ou dimensions de l'enseignant. Le but de cette dernière section est d'identifier les options politiques pour chaque composante.

Recrutement des enseignants

Ce sont les politiques dont le but est d'attirer les personnes dans la profession enseignante, autant quantitativement que qualitativement. C'est une composante cruciale de la politique enseignante qui comporte différentes options pour fournir des enseignants. Il dépend de l'effectif des élèves inscrits dans les établissements de formation des enseignants et du nombre de diplômés. Un choix d'option politique pour le succès du recrutement des enseignants suppose l'existence des parcours alternatifs pour l'enseignement, des options des diplômes des enseignants, l'octroi des bourses et des prêts/subventions pour les futurs enseignants ainsi que le fait de rendre l'enseignement attractif à travers de meilleures conditions de travail, de meilleurs salaires et autres avantages.

Pour prendre en charge le déficit des enseignants, certains pays ont adopté des politiques telles que l'utilisation des enseignants moins qualifiés, des enseignants suppléants, le rappel des enseignants

retraités et des professionnels assimilés (paraprofessionnels) autant que le recrutement d'enseignants d'autres pays. L'utilisation des enseignants contractuels dans certains pays africains est une option qui a été adoptée pour répondre urgemment à l'insuffisance d'enseignants.

Rétention des enseignants

Les politiques de rétention des enseignants accordent une attention à la façon dont les enseignants qualifiés de qualité sont maintenus et comment la rotation est réduite dans la profession enseignante. Différents facteurs contribuent au maintien des enseignants. Ces facteurs constituent les options politiques à la disposition des pays pour adoption. Les stratégies motivationnelles des enseignants, accordant de l'attention autant aux facteurs intrinsèques qu'extrinsèques sont des choix importants que les pays doivent réaliser. Les politiques qui s'intéressent à l'attrition et à la migration des enseignants sont également d'importants choix disponibles.

Les recherches indiquent que de bonnes conditions de travail aident les enseignants à rester dans l'enseignement. Les facteurs organisationnels tels qu'une bonne gestion et un soutien aux enseignants, la reconnaissance significative des contributions des enseignants à l'école et aux politiques nationales éducatives est très importante. L'environnement scolaire global, y compris la paix, la stabilité, la discipline, est important à favoriser le maintien des enseignants dans les écoles et dans le système.

L'insertion des enseignants et les politiques de mentorat contribuent significativement au maintien des enseignants. De tels programmes améliorent particulièrement le maintien et favorisent l'entrée sans stress et non-angoissante des enseignants novices en enseignement.

Formation (initiale et continue) des enseignants

Il s'agit d'une composante très importante de la politique qui s'intéresse aux défis de l'offre et de la demande d'enseignants. Elle concerne les politiques sur quels programmes – traditionnels ou alternatifs- à mettre en place pour répondre aux besoins qualitatifs et quantitatifs en enseignants. Les politiques sur les exigences d'entrée pour la préparation des enseignants, la nature et la qualité du contenu de l'enseignement, la place et le sens de la formation pédagogique et de l'expérience clinique sont des options de politique très importantes pour les pays.

Les politiques portant sur la nature et la durée des programmes sont pertinentes. Les considérations sont si les programmes traditionnels «simultanés» ou «consécutifs» ou les deux sont des options politiques importantes, et les décisions sont tout à fait essentielles dans cette dimension.

Développement professionnel continu des enseignants (DPC)

Le DPC s'avère ici pertinent comme solution de qualité de la politique des enseignants et comme solution de maintien et de motivation. Le développement professionnel des enseignants est un processus continu et de longue durée qui est très important dans le développement, le renouvellement et la revitalisation des enseignants. Une variété d'options du DPC inclut une évaluation des besoins bien élaborée, un soutien et une évaluation de performance pour les enseignants, les écoles et le système. Il constitue souvent la base propre de la trajectoire de carrière des enseignants. Il peut être basé à l'école, orienté sur l'école ou sur le système et offert comme une opportunité d'apprentissage à distance pour les enseignants. Il inclut diverses formes de formation continue pour les enseignants. Pour le statut et les standards professionnels des enseignants, les compétences et la mise à jour des connaissances, les politiques du DPC constituent une exigence

cruciale.

Déploiement des enseignants

Les enseignants formés et recrutés ont été affectés, envoyés ou placés dans le système d'enseignement. Un déploiement équitable des enseignants est le choix le plus important que la politique des enseignants puisse faire. Les enseignants qualifiés en service doivent, de temps en temps, circuler au sein des écoles et entre les écoles.

Les options de la politique de déploiement des enseignants que les pays utilisent incluent le déploiement selon la discipline d'enseignement et la localité (rurale, éloignée, urbaine ou difficile d'accès) qui constituent des options permettant de favoriser l'équité dans le déploiement. Les considérations de genre sont également très importantes pour assurer que les enfants apprennent des enseignants qualifiés, hommes comme femmes, ainsi que des chefs d'établissement. Les circonstances personnelles des enseignants sont significatives autant que possible dans toutes les stratégies d'affectation.

De mauvaises politiques de déploiement peuvent désavantager les enseignants et les écoles. Elles peuvent aussi être une source de déperdition d'enseignants, ce qui signifie le chômage d'enseignants qualifiés.

Gestion et soutien aux enseignants

Cette composante de la politique est importante et peut être insérée dans toutes les autres composantes de la politique. C'est une composante importante de la politique qui renforce l'emploi, de bonnes conditions de travail et le développement professionnel continu des enseignants. L'insertion et le mentorat constituent des politiques importantes de choix de la gestion et du soutien aux enseignants. La politique du maintien des enseignants doit accorder une attention à la façon dont les enseignants sont administrés et soutenus tout au long de leur carrière d'enseignement. Les politiques sur la bonne gouvernance scolaire renforcent fortement la gestion et le soutien positif qui permettent de promouvoir la motivation des enseignants.

Conditions de travail des enseignants

Elles incluent des options politiques disponibles visant à rendre l'enseignement attractif et aider à améliorer le recrutement et le maintien des enseignants. Elles incluent également les politiques qui visent à assurer que les conditions de travail et le génie scolaires sont conservés et la satisfaction au travail des enseignants est accrue.

Les composantes de la politique incluent de définir les heures de travail des enseignants, la charge d'enseignement, les tailles des classes, les équipements pédagogiques, les systèmes de soutien aux enseignants et de l'enseignement. La stabilité et la sécurité scolaires sont d'importantes composantes de la politique qui aident à attirer, motiver et retenir les enseignants qualifiés. Clairement définies, les relations de travail autant que les droits et responsabilités des enseignants constituent une partie intégrante des politiques de l'emploi et des conditions de travail des enseignants.

Gestion de carrière / Mobilité

Comme déjà énoncé dans le cadre du maintien des enseignants, pour rendre l'enseignement attractif et garder les enseignants qualifiés, les politiques visant le développement et la promotion des enseignants sont importantes. Autant horizontalement que verticalement, les trajectoires de carrière

des enseignants constituent d'importantes options de politiques disponibles dans les pays et dans leur système. La mobilité horizontale de carrière aide à retenir les enseignants qualifiés et expérimentés dans les salles de classes autant qu'elle reconnaisse aussi leur valeur comme d'excellents enseignants, en les déployant comme des enseignants-mentors, des concepteurs de curriculum et des conseillers pour les matières, bien entendu en les récompensant de façon appropriée. La mobilité verticale de carrière est également une option importante qui facilite la promotion et le développement éventuels des enseignants.

Le développement de carrière des enseignants doit être associé à l'évaluation ou au système de gestion de performances et au développement professionnel continu et systématique des enseignants (DPC).

Primes et rémunération des enseignants

Les politiques portant sur les primes et la rémunération concernent une large gamme de formes de motivations et de compensations (monétaires et non monétaires). Bien que les salaires soient importants pour rendre l'enseignement attractif, les compensations et les motivations non-monétaires, telles que les bonus de performances, les prix, les indemnités de logement, les facilités et les moyens de communication pour les enseignants résidant dans les endroits ruraux d'accès difficiles ou éloignés, sont des options devant être explorées. De telles dispositions peuvent aider à promouvoir l'équité dans le déploiement des enseignants de façon à ce que les endroits d'accès difficile ne soient pas désavantagés.

Les autres options de la politique incluent le fait de rendre disponible les congés spécifiques, les opportunités, les congés d'études et les congés sabbatiques pour les enseignants.

Standards professionnels des enseignants

Les politiques devant permettre de rendre l'enseignement attractif et professionnalisant doivent faire attention à ceux qui s'engagent dans l'enseignement et à ceux qui sont de bons enseignants. Toutes les professions définissent et conservent une série de standards de compétences, éthiques et moraux qui aident à identifier ceux qui y appartiennent ou non.

Les choix politiques comprennent «qui» et «comment» les gens sont admis dans l'enseignement ainsi que qui est nommé à la tête d'une école, y compris les politiques d'autorisation d'exercer. Les dispositions des régulations professionnelles sont d'importantes facettes de cette composante de la politique. Elles comprennent les décisions sur la nature des connaissances admises, incluant une mixité des connaissances disciplinaires, des compétences pédagogiques et des connaissances implicites concernant les écoles, les élèves ou les étudiants et les processus d'enseignement/apprentissage.

Responsabilité/Redevabilité des enseignants

La responsabilité est la composante centrale de toutes les professions reconnues. Elle est un élément important d'auto-régulation dans toutes les professions. Elle est pratiquement proche du professionnalisme et des standards des enseignants. Les politiques qui aident à rendre des enseignants attentifs et responsables des performances et des résultats d'apprentissage sont très importantes. Elles promeuvent la responsabilisation et l'autonomie des enseignants. Elles assurent au même moment que l'autonomie n'est pas sans entrave mais qu'elle est accompagnée par la responsabilité. Les politiques sur la responsabilité des enseignants reconnaissent l'importance des

enseignants et des chefs d'établissement ou des principaux, sans particulièrement leurs attribuer tous les problèmes du système éducatif.

Gouvernance scolaire

Les politiques sur la manière dont les écoles sont gouvernées sont importantes. La gouvernance scolaire concerne la gestion et le leadership des systèmes et des opérations qui incluent les principales règles et normes à partir desquelles les écoles et les enseignants fonctionnent, y compris les organes de gestion comme les conseils d'administration. La politique de gouvernance scolaire renforce la responsabilité des enseignants et du chef d'établissement. Ces politiques comportent tous les facteurs qui contribuent à la motivation des enseignants, les résultats et les bonnes performances des apprenants, un environnement scolaire favorable et un leadership efficace. Les politiques qui promeuvent la participation des parties prenantes à l'école par le biais des comités, des entités gouvernantes et les associations des parents d'élèves et des enseignants, visent à améliorer les relations école-communauté et à créer un meilleur environnement scolaire pour les enfants.

7.3 Termes de référence types d'élaboration d'un document de politique enseignante

L'exemple de termes de référence (TDR) type ci-dessous est présenté comme une procédure pour l'équipe dirigeante. Il vise essentiellement à assister les pays à élaborer des TDR pertinents en rapport avec leurs contextes spécifiques.

7.3.1 Introduction

La fonction de l'« *organisme national compétent*, par exemple : le conseil exécutif de l'éducation » est de conseiller le Ministère de l'éducation sur la politique du département des enseignants et de faire le suivi de la mise en œuvre d'une telle politique. En se référant aux exigences légales, « *Nom de l'organisme compétent* » s'insère dans la procédure d'élaboration de la politique des enseignants. Les TDR définissent dans les lignes ci-dessous le travail à réaliser par le consultant sur les documents clés de la politique.

7.3.2 Milieu et contexte

« Décrire brièvement la situation actuelle, par exemple : le déficit des enseignants, les lois récemment votées sur les enseignants, la création de nouveaux schémas relatifs à la compensation des enseignants, etc. ».

7.3.3 Objectifs de la mission

7.3.3.1 Objectif général

L'objectif général de l'élaboration d'une politique nationale des enseignants est de renforcer l'actuel cadre de référence de la politique pour s'assurer que la main d'œuvre enseignante est composée de personnes hautement compétentes, motivées et engagées qui sont aptes à dispenser une éducation excellente à des élèves dans les écoles. Ceci doit être fait suivant une approche holistique et cohérence qui inclut des aspects divers affectant les activités des enseignants et comprenant également le rôle des secteurs autres que l'éducation (à savoir : la santé et la protection sociale).

7.3.3.2 Objectifs spécifiques

Pour atteindre l'objectif général, l'élaboration du processus sera focalisée sur les objectifs spécifiques suivants :

- Réaliser une analyse de la situation de l'environnement politique actuel pour améliorer la compréhension des dynamiques,
- Consulter toutes les parties prenantes essentielles sur la façon dont le secteur des enseignants peut être régulé, guidé et amélioré,
- Initier l'élaboration des projets de la politique à partir des défis identifiés,
- Élaborer une version préliminaire à partir d'une politique systémique sur les enseignants,
- Valider la version préliminaire de la politique et le plan stratégique avec les principales parties prenantes, et les aligner sur les impératifs de la politique du gouvernement.

7.3.4 Portée de la tâche

Pour atteindre les objectifs énumérés ci-dessus, le processus de développement impliquera la formation et la direction d'une équipe de recherche et de développement de politiques qui, après <RÉVISION PAR LE CONGRÈS, OU LE MINISTÈRE, OU AUTRE MÉCANISME>, pourront être adoptées comme politique nationale.

L'une des responsabilités secondaires de l'équipe consiste à préparer des soumissions à l'examen pertinent du gouvernement, du Parlement et des revues qui préconisent l'adoption des politiques.

L'équipe est chargée de produire les livrables suivants :

- Un rapport de démarrage ou une offre décrivant les besoins et le budget de la mission,
- Une revue de la littérature pertinente (particulièrement la littérature relative au secteur des enseignants),
- Une analyse compréhensive de la situation de la profession enseignante pour informer les consultations des parties prenantes et plus tard l'élaboration de la politique,
- Des directives et des outils pour orienter les discussions entre les parties prenantes pendant les consultations,
- Présentation des projets de documents aux principales parties prenantes du secteur de l'enseignement supérieur à travers des réunions et des ateliers au niveau des diverses régions du pays.
- Une analyse des changements dans le budget de la politique avec des professionnels compétents,
- Un rapport général de consultation qui documente les vues et les attentes des parties prenantes,
- Une politique nationale des enseignants (une version préliminaire imprimée en papier vert, et une version définitive imprimée en papier blanc).

7.3.5 Rôles dans l'équipe de rédaction

7.3.5.1 Coordination

Le comité sera coordonné par le coordinateur de la conception de la politique (« coordinateur ») qui sera désigné par le biais d'une "procédure appropriée : *sélectionné par le Gouvernement, désigné par le Congrès, etc.*" Le Ministère de l'Éducation « ou l'organisme compétent » va désigner un Officier de Liaison (OL) pour réviser périodiquement le travail accompli par l'équipe de conception.

Le coordinateur sera responsable de la gestion et du suivi des activités entreprises par l'équipe, de la

facilitation des réunions, de la planification des agendas et de la délégation des rôles. Le responsable sera assisté par un secrétariat qui coordonnera les réunions, rédigera les rapports, en assurera la distribution aux membres et définira les sujets des agendas pour les séances de discussion.

7.3.5.2 Membres de l'équipe

La qualité de membre sera déterminée par la « procédure appropriée », après s'être assuré que les critères de sélection des membres à participer ont été pris en compte.

Les membres de l'équipe doivent s'organiser entre eux à l'interne pour diriger et organiser les réunions pour les différents groupes de travail pour l'élaboration des politiques spécifiques et établir des échéances pour la réalisation des tâches. En fonction des activités, deux rôles essentiels ont été définis pour les membres :

- Les membres conseillers : ils assisteront aux réunions, identifieront les sujets des discussions, fourniront de l'appui pour les solutions concernant les politiques et assureront du soutien aux initiatives de coordination.
- Les membres techniques : ils assisteront aux réunions, procéderont à la discussion des résultats, organiseront les propositions selon la méthodologie appropriée, et produiront les documents et réaliseront les présentations.

7.3.6 Qualifications clés, expériences et compétences

Les membres de l'équipe devront avoir une connaissance de l'élaboration de la politique et du plan stratégique, et en tant qu'équipe, ils doivent avoir une solide compréhension des questions touchant aux enseignants dans le pays, une volonté à prêter avec des organisations étrangères dans le but d'étendre les recommandations de la politique, et des aptitudes à travailler professionnellement au sein d'une équipe. En plus, chaque membre de l'équipe doit posséder au moins cinq des compétences et habiletés suivantes :

- Une connaissance générale et une bonne compréhension des principaux enjeux de développement dans la région Afrique,
- Un minimum de « xxx » ans d'expériences dans l'élaboration de politiques et la planification stratégique dans le secteur de l'éducation,
- Une connaissance effective des lois et pratiques pertinentes des politiques enseignantes, même si elles sont spécifiques à une composante particulière,
- Une bonne compréhension et application des concepts, méthodologies et outils de politique
- De bonnes compétences en analyse et en rédaction de rapport,
- Un niveau élevé de compréhension en lecture, de la concision en écriture et des aptitudes à expliquer des questions complexes en des termes accessibles,
- D'excellentes capacités à s'exprimer aisément en anglais/français/portugais « selon le pays »,
- De bonnes compétences de communication et de facilitation,
- De bonnes aptitudes interpersonnelles,
- Une bonne maîtrise de l'outil informatique.

7.3.7 Tâches et responsabilités

7.3.7.1 L'équipe

- Peut accepter ou rejeter toute proposition avancée par les parties prenantes après avoir dûment analysé les commentaires reçus et le feedback,
- Doit rechercher un modèle de politique de façon à procéder à sa réalisation. Si la politique est considérée irréalisable, l'équipe ne peut pas l'intégrer à la proposition,
- Peut consulter des organisations étrangères dans le but d'élaborer des recommandations d'une politique,
- Doit tenir régulièrement des réunions,
- Sera responsable de la mise à jour et du maintien des documents sur les questions les plus fréquentes relatives à la politique,
- Doit publier les documents en s'assurant d'expliquer les procédures à toute l'équipe.

7.3.7.2 Le Coordinateur

- Doit diriger les réunions régulières du comité,
- Doit informer les membres des soumissions et des politiques en élaboration au moyen des réunions nationales régulières,
- Doit maintenir une page wiki qui liste les soumissions et les politiques en élaboration, avec une courte description de chacune,
- Doit activement informer les membres de l'existence des groupes de travail.

7.3.8 Budget

Il est envisagé que l'équipe puisse solliciter des fonds spécifiques, devant être alloués et payés par l'« autorité compétente ou l'agence de coopération ». L'utilisation des ressources doit être gérée par l'administrateur qui sera chargé de produire au plan administratif des rapports avec les exigences requises.

7.3.9 Outils et procédures de communication et de rapport

L'équipe peut déterminer ses propres outils et procédures de communication mais il doit y avoir des moyens de communication accessibles pour toutes les personnes impliquées, y compris l'utilisation des médias et des TIC.

Le responsable de l'équipe doit rendre compte à l'« autorité compétente » et interagir régulièrement avec l'officier de liaison désigné.

7.3.10 Échéances

Cette mission est supposée être réalisée durant la période de « xxx » jours.

7.4 Caractéristiques d'un bon document de politique

Les lignes directrices et/ou les critères d'un bon document de politique sont fournis ci-dessous. Cela peut être utilisé comme une grille d'auto-évaluation modèle pour amener la comparaison et la

réflexion.

Un bon document de politique devrait être dynamique, contextuel, complet et créé à travers un processus de consultation :

- Un bon document de politique est une entité dynamique dans la mesure où les questions abordées sont censées être susceptibles de changer au fil du temps en fonction des changements intervenus dans le contexte où elles se produisent. Tout problème contenu dans un document de politique doit être réexaminé à la lumière des situations changeantes liées au contexte. Cela fera de ladite politique un document vivant qui est dans l'ère du temps et pertinent pour la situation particulière pour laquelle il a été conçu. Ne pas le faire rendra par conséquent la politique obsolète et de ce fait impraticable, inexploitable ou même carrément sans importance.
- Habituellement, ce qui fonctionne dans une situation peut ne pas fonctionner dans d'autres situations. Apprendre les uns des autres est également acceptable et souhaitable, mais un bon document de politique doit s'appuyer sur ce qui se produit dans le contexte particulier dans lequel il se situe. Sinon, il ne prendra pas en compte les principales caractéristiques importantes de la situation et, dans le processus, manquera d'aborder les questions importantes.

Le document de politique devrait être clair et concis. Le contenu pourra être résumé comme suit :

- Une section comprenant une préface de l'autorité éducative, des remerciements aux participants au processus d'élaboration et à la définition des concepts ;
- Une section contenant des informations de diagnostic telles que des données de recherche sur le contexte, sur le pays, sa population, les besoins éducatifs, le système éducatif, les initiatives en cours, les politiques précédentes qui ont échoué ou réussi, les exigences et les défis antérieurs (ce qui se passe et a besoin d'être changé) ;
- Une section axée sur une vision claire, vivante et inspirante de la profession enseignante permettant de définir des objectifs de politique générale (ce que nous voulons) ;
- Des lignes directrices et stratégies (organisées sous une logique de stade professionnel ou autre). Celles-ci constituent le corps principal du document de politique (ce que nous allons faire) ;

Un agenda et des indicateurs pour réaliser le suivi de la politique (comment allons-nous procéder ?)

Modèle A : Lesotho⁴³

- Avant-propos du Ministre - Remerciements - Liste des acronymes et abréviations – Définitions des concepts clés ;
- **SECTION 1** : Le système éducatif - Population du contexte scolaire - Compétence des enseignants - Initiatives locales et internationales - Domaines d'impact attendu ;
- **SECTION 2** : Justification - Profession enseignante au XXI^{ème} siècle - Approche holistique du concept d'enseignement et de la formation des enseignants - Vision - Mission - Objectifs de la politique ;
- **SECTION 3** : Lignes directrices et stratégies d'admission des candidats - Formation initiale des enseignants - Programmes d'initiation et de mentorat - Déploiement, Suivi et évaluation - Développement professionnel continu (DPC)

⁴³ Communication personnelle (Texte en cours de rédaction).

- SECTION 4 : Suivi et évaluation de la politique : Mise en œuvre du cadre de référence.

Modèle B : Afrique du Sud⁴⁴

- Portée et But de la politique - Principes
- Contexte de formation des enseignants - Offre et Demande d'enseignants - la complexité de la tâche, le legs de l'apartheid, l'inégalité sociale, le profil statistique des enseignants, Les variables, le déficit d'enseignants, les modes de recrutement, les campagnes de recrutement, la politique de réponse au déficit et au recrutement des enseignants ;
- Parcours de qualification en (Formation professionnelle initiale des enseignants - IPET) - Cadre de référence de qualification de l'enseignement supérieur, Reconnaissance de qualifications d'enseignement, réponse politique aux parcours de qualification ;
- Développement Professionnel Continu de l'enseignant (DPC) - Besoins conceptuels et pédagogiques, Un nouveau système de DPC, Primes et sanctions, Un nouveau système DPC, Réponse politique aux défis du développement professionnel ;
- Système de Soutien à la Formation des Enseignants - Un système de collaboration de l'Éducation nationale et l'Unité d'évaluation et de développement, Réponse politique au système de soutien à la formation des enseignants
- Un Cadre de Référence National de la Formation des Enseignants - Formation professionnelle initiale des enseignants (IPET), Parcours IPET de qualification, Système d'octroi de bourses en formation initiale des enseignants, Programme de recrutement d'enseignants, Assurance qualité, Bases de données nationales et service d'informations, Développement professionnel des enseignants (DPC), Assurance qualité et suivi du DPC, Financement du DPC, Système de soutien à la formation des enseignants.

Modèle C : Burkina Faso⁴⁵

Il s'agit d'un document de politique générale d'éducation mais pouvant être utilisé comme un modèle :

- CONTEXTE POLITIQUE ET SOCIOECONOMIQUE - Contexte politique, contexte démographique, contexte socioculturel, contexte macroéconomique et du budget ;
- DIAGNOSTIC DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION - Aperçu général du secteur de l'éducation ; Analyse du secteur de l'éducation : Atouts, opportunités et potentiel de développement du secteur de l'éducation ; Enjeux et défis ;
- VISION ET PRINCIPES DIRECTEURS DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION
- ORIENTATIONS STRATEGIQUES - Amélioration de l'offre éducative, qualité de l'enseignement et apprentissage, et accès aux services sociaux ; Développement de la petite enfance, des adolescents, des jeunes et des adultes ; Renforcement du leadership et gestion du système éducatif ;
- OBJECTIFS

⁴⁴ http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/South%20Africa/South_Africa_teacher_ed_policy.pdf

⁴⁵ http://www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/Inclusive_Education2014/PSEducBurkina20142023.pdf

- PROGRAMMES - Développer l'accès à l'éducation formelle, Améliorer la qualité de l'éducation, Renforcer l'accès aux services sociaux aux étudiants, Développer l'éducation non formelle ;
- LEADERSHIP ET GESTION DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION
- FINANCEMENT DE LA POLITIQUE SECTORIELLE
- OUTILS DE MISE EN ŒUVRE, DE SUIVI ET D'ÉVALUATION - Modalités de mise en œuvre, Mécanismes de suivi et d'évaluation
- RISQUES ET STRATEGIES DE REDUCTION - Financement des politiques, Crise externe, Pauvreté, Faible consentement des parties prenantes, faible capacité des acteurs à conduire le changement.

7.5 Éléments de planification du projet⁴⁶

Un projet est défini comme une entreprise planifiée d'activités connexes visant à atteindre un objectif qui a un début et une fin⁴⁷. L'élaboration de la politique peut être considérée comme un projet, et en tant que telle, elle doit être conduite de manière à atteindre les résultats attendus en temps voulu. Les idées suivantes peuvent aider le coordinateur à développer les tâches.

Gestion des activités

Initier le projet

1. Mettre en place l'équipe de conception du projet. Organiser les membres de l'équipe pour aider à l'exécution des activités d'initiation du projet.
2. Établir une relation avec le client. Les clients incluent les décideurs et les parties prenantes.
3. Établir le plan d'élaboration du projet. Définir les activités requises pour organiser l'équipe tout en travaillant pour définir les objectifs et la portée du projet.
4. Établir des procédures de gestion. Se charger du développement de la communication d'équipe et des procédures de rapport, les attributions des tâches et des rôles, la procédure de changement de projet, et comment le financement et la facturation du projet seront gérés.
5. Gérer l'environnement du projet et le cahier de charge. Mettre l'accent sur la collecte et l'organisation des outils qui seront utilisés lors de la gestion du projet.

Planification du projet

1. *Description de la portée du projet, des alternatives et de la faisabilité.* Elle est basée sur la compréhension du contenu et de la complexité du projet. Parmi les questions pertinentes auxquelles il faut répondre :
 - Quel problème / opportunité le projet aborde-t-il ?
 - Quels sont les résultats à atteindre ?
 - Quels sont les besoins à satisfaire ?

⁴⁶ Abridged from Maserang S. *Projet de Gestion : Outils et Techniques* – http://www.umls.edu/-sauterv/analysis/488_f02_papers/ProjMgmt.html

⁴⁷ Hoffer, Jeffrey A., George, Joey F., Valacich, Joseph S., (2002); *Modern Systems Analysis & Design*, by Pearson Education, Inc. Prentice Hall.

- Comment les succès seront-ils mesurés ?
 - Comment saurons-nous que le travail est terminé ?
2. *Division du projet en tâches.* La technique est également connue sous le nom de la répartition du travail. Cette étape est réalisée pour assurer une progression facile entre les tâches.
 3. *Évaluation des ressources et création d'un plan des ressources.* Cela aide à rassembler et organiser les ressources de la manière la plus efficace.
 4. *Développement d'un agenda préliminaire.* A cette étape, vous devez élaborer un chronogramme des estimations de temps à chaque activité dans la structure de répartition du travail. De ce fait, vous serez en mesure de cibler les dates de début et de fin du projet.
 5. *Élaboration d'un plan de communication.* L'idée est de définir les procédures de communication entre la direction, les membres de l'équipe et le client.
 6. *Définition des normes et procédures du projet.* Il s'agit de la spécification de la manière dont les livrables sont produits et testés par l'équipe de projet.
 7. *Identification et évaluation des risques.* L'objectif ici est d'identifier les sources potentielles de risques et les conséquences de ces risques.
 8. *Définition d'un budget provisoire.* Le budget devrait résumer les dépenses prévues et les ressources liées au projet.
 9. *Élaboration d'un énoncé de travail.* Ce document énumérera le travail à effectuer et le résultat attendu du projet. Il indiquera les activités, livrables et échéanciers propres au projet
 10. *Détermination d'un plan de base du projet.* Cela devrait fournir une estimation des tâches du projet et des besoins en ressources.

Exécution du projet

1. *Exécution du plan de base du projet.* Le travail du chef de projet consiste à initier l'exécution des activités du projet, acquérir et affecter des ressources, orienter et former les membres de la nouvelle équipe, maintenir le projet dans les délais, et assurer la qualité des livrables du projet.
2. *Suivi des progrès par rapport au plan de base du projet.* Utiliser un diagramme de Gantt et le diagramme PERT, qui sont discutés plus en détails plus loin dans le document, peut aider le gestionnaire du projet.
3. *Gestion des changements au plan de base du projet.* Le plan de projet doit être dynamique afin d'intégrer les changements.
4. *Mise à jour du cahier de charge du projet.* Le maintien des enregistrements complets de tous les événements du projet est nécessaire. Le cahier de charge du projet est la principale source d'information pour produire tous les rapports.
5. *Communication sur l'état du projet.* Cela signifie que l'ensemble du plan du projet doit être partagé avec toute l'équipe du projet, et toute révision du plan devrait être communiquée à toutes les parties intéressées afin que tout le monde comprenne comment le plan évolue.

Clôture du projet

1. *Clôture du projet.* À ce stade, il est important d'informer toutes les parties intéressées de l'achèvement du projet. De plus, toute la documentation et les dossiers du projet devraient être finalisés afin que l'examen final du projet puisse être réalisé.
2. *Revue des réalisations du projet.* Ceci est fait pour déterminer les forces et les faiblesses des livrables du projet, les processus utilisés pour les créer et le processus de gestion de projet.
3. *Clôture du contrat du client.* L'activité finale va consister à s'assurer que toutes les conditions contractuelles du projet ont été atteintes.

Directives de planification de l'offre en enseignants

Le nombre de chaque type d'enseignant requis peut être relativement projeté facilement, compte tenu d'un petit nombre d'éléments d'informations clés :

1. L'inscription prévue des étudiants
2. La politique sur le ratio élèves/enseignant
3. Le nombre d'enseignants existants, répartis selon leurs spécialités, le cas échéant
4. Le taux annuel de déficit des enseignants
5. Le pourcentage annuel des enseignants nouvellement formés
6. Le taux d'abandon (pourcentage d'enseignants nouvellement qualifiés qui ne font pas un travail d'enseignant).
7. Idéalement, les calculs devraient inclure les écoles publiques et privées, ainsi que la formation privée des enseignants, à moins qu'il n'y ait des restrictions particulières sur le marché du travail des enseignants.
8. Le calcul du nombre d'enseignants requis pour des disciplines spécifiques (comme c'est le cas dans les écoles secondaires) est un peu plus complexe, car (i) certaines matières sont optionnelles, (ii) toutes les matières n'ont pas le même temps d'enseignement prévu, et (iii) certains enseignants dispensent plus d'une matière.
9. Pour les matières optionnelles, le nombre d'enseignants devrait être réduit proportionnellement au nombre d'étudiants qui étudient ce sujet. Cela suppose un déploiement et une utilisation efficaces des enseignants.
10. Pour une matière obligatoire, le calcul peut être basé sur la charge dans le curriculum, considérant l'exemple d'un pays où chaque école secondaire réserve 40 périodes.

Outils de gestion

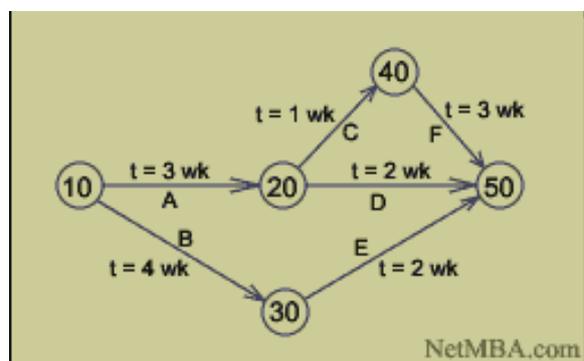
De nombreux outils sont disponibles pour aider à accomplir les tâches et à exécuter les responsabilités. Certains nécessitent un ordinateur avec des logiciels de soutien, tandis que d'autres peuvent être utilisés manuellement. Les chefs de projet doivent choisir un outil de gestion du projet qui convient le mieux à leur style de gestion. Aucun outil à lui seul ne peut répondre à tous les besoins de gestion du projet. Le Programme d'Évaluation et de Revue Technique (PERT) et les diagrammes de Gantt sont les deux outils de gestion les plus utilisés et ils sont décrits ci-dessous. Ces deux outils de gestion de projet peuvent être utilisés manuellement ou avec un logiciel de gestion de projet disponible sur le marché.

Le **PERT** est un outil de planification et de contrôle utilisé pour définir et contrôler les tâches

nécessaires à la réalisation d'un projet. Les diagrammes PERT et les diagrammes de la Critical Path Method (CPM) sont souvent utilisés de manière interchangeable ; la seule différence est la façon dont le temps affecte les tâches effectuées. Les deux graphiques affichent le projet complet avec l'ensemble des tâches planifiées et ordonné dans le plan de travail. Les tâches affichées montrent celles qui sont en parallèle et peuvent ainsi être déroulées en même temps⁴⁸. Une représentation graphique appelée "Project Network" ou "le Diagramme CPM", est utilisée pour représenter graphiquement les interrelations des composantes du projet et montrer l'ordre dans lequel les activités doivent être réalisées⁴⁹.

La planification PERT implique les étapes suivantes⁵⁰ :

1. *Identification des activités spécifiques et des phases.* Les activités sont les tâches du projet. Les phases sont les événements qui marquent le début et l'aboutissement d'une ou de plusieurs activités.
2. *Détermination de la séquence appropriée des activités.* Cette étape peut être combinée avec l'étape 1 ci-dessus puisque la séquence d'activités est évidente pour certaines tâches. D'autres tâches peuvent nécessiter une analyse pour déterminer l'ordre exact dans lequel elles devraient être effectuées.
3. *Construction d'un diagramme de réseau.* En utilisant les informations de séquence d'activités, un diagramme de réseau peut être tiré montrant la séquence des activités successives et parallèles. Les lignes fléchées représentent les activités et les cercles ou «bulles» représentent des jalons.
4. *Estimation du temps requis pour chaque activité.* Les semaines sont couramment une unité de temps utilisée pour l'achèvement de l'activité, mais toute unité de temps cohérente peut être utilisée.
5. *Détermination du chemin critique.* Le chemin critique est déterminé en ajoutant les heures pour les activités dans chaque séquence et en déterminant le chemin le plus long dans le projet. Le chemin critique détermine le temps total du calendrier requis pour le projet. La durée pendant laquelle une activité de chemin non-critique peut être retardée sans retarder le projet est appelée temps mort.
6. *Mettre à jour le graphique PERT en accord avec la progression du projet.* Au fur et à mesure que le projet se déroule, les temps estimés peuvent devenir des temps réels. Dans les cas où il y a des retards, des ressources supplémentaires peuvent être nécessaires pour rester dans les délais et le tableau PERT peut être modifié pour refléter la nouvelle situation. Un exemple de graphique PERT est fourni ci-contre.



⁴⁸ "What is Project Management?" <http://www.esi-intl.com/public/projectmanagement/whypm.asp>

⁴⁹ The Numbers Group, "Project Management", <http://www.snc.edu/socsci/chair/333/numbers.html>

⁵⁰ NetMBA, "PERT", <http://www.netmba.com/operations/project/PERT>.

Les diagrammes de Gantt sont utilisés pour afficher les affectations de temps aux tâches du calendrier en jours, semaines ou mois. L'outil utilise des représentations graphiques pour afficher les heures de début, de fin et d'achèvement de chaque tâche dans un projet. Les diagrammes de Gantt sont idéaux pour suivre les progrès. Le nombre de jours réellement nécessaires pour accomplir une tâche qui atteint un jalon peut être comparé avec le nombre de jours prévu ou estimé. Les jours de travail réels, du début réel à la fin réelle, sont tracés en dessous des jours prévus. Cette information permet de cibler les éventuels points de glissement ou de défaillance de la chronologie. Ces graphiques peuvent servir d'outils précieux de budgétisation et peuvent montrer les dollars alloués en comparaison avec les dollars dépensés⁵¹.

Pour établir un diagramme de Gantt, procéder comme suit⁵² :

1. Lister toutes les activités du plan Pour chaque tâche, indiquer la date de début la plus proche, la durée estimée, le temps qu'il faudra et si elle est menée en parallèle ou en séquentiel. Si les tâches sont séquentielles, indiquer les étapes dont elles dépendent.
2. Présenter sur le papier millimétré l'ensemble des jours ou des semaines jusqu'à son terme
3. Marquer les tâches à réaliser sur le papier millimétré Indiquer chaque tâche en commençant le plus tôt possible. Dessiner la tâche comme une barre, la longueur de la barre étant la longueur de la tâche. Au-dessus des barres de tâches, marquer le temps mis pour les compléter.
4. Préparer l'agenda des activités Planifier les activités de manière à ce que les actions séquentielles soient effectuées dans la séquence requise. S'assurer que les activités dépendantes ne commencent pas avant que les activités dont elles dépendent ne soient achevées. Dans la mesure du possible, planifier les tâches parallèles pour qu'elles n'interfèrent pas avec les actions séquentielles sur le chemin critique. Pendant la planification, assurez-vous que vous utilisez au mieux les ressources mises à disposition et veillez à ne pas surcharger les ressources. En outre, aménagez du temps dans l'agenda pour prendre en charge les bouchons, les dépassements, les échecs, etc.
5. Présenter l'analyse. Dans la version finale du diagramme de Gantt, combiner l'analyse en version brouillon (étape # 3 ci-dessus) avec la planification et l'analyse des ressources (étape # 4 ci-dessus). Ce graphique apparaîtra lorsque le temps prévu pour le début et la fin des travaux seront visibles. Un exemple de diagramme de Gantt est présenté ci-dessous :

Diagramme de Gantt

N°	Nom de la tâche	8 fév. '98					15 fév. '98						
		L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V
	Gestion du projet												
	Début du projet												
	Définition												
	Analyser les prérequis												
	Conduire l'étude de faisabilité												
	Plan du projet préliminaire et proposition du projet												
	Élaborer le plan du projet												
	Analyse												
	Préparation des spécifications opérationnelles du document												

⁵¹ "Techniques de Gestion du Projet" : "Techniques de Gestion du Projet" :

⁵² "Introduction to Project Management Skills" : http://www.mindtools.com/pages/main/newMN_PPM.htm

mettre à jour, créer nouveau)

- dispositions de retraite (limite d'âge, forfait de retraite) (disponible, mise à jour, créer un nouveau)
- Code de conduite (disponible, mise à jour, créer un nouveau)
- Procédure disciplinaire en cas d'infraction de conduite (disponible, mise à jour, créer Nouveau)

Changements ou initiatives prometteurs au niveau ministériel (MINEDUB et MINESEC), Cameroun

- références à l'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants (y compris certains indicateurs désagrégés par sexe) dans les stratégies de politique d'éducation du GESP;
- collecte de données ventilées par sexe sur les élèves, les enseignants et les gestionnaires;
- formation des enseignants sur l'approche par compétences, en encourageant la centration sur les besoins individuels des élèves;
- sélection de manuels sensibles au genre, en collaboration avec l'UNESCO, et intégration des composantes relatives à l'éducation sexuelle et aux droits de l'homme dans les programmes d'enseignement primaire et secondaire;
- formation du personnel de gestion de l'éducation au niveau régional et national sur les questions de genre;
- efforts individuels des gestionnaires, au niveau régional, pour encourager la représentation des femmes dans la gestion de l'éducation;
- efforts pour construire des logements pour les enseignants en partenariat avec des donateurs internationaux, bien qu'il ne soit pas clair si ces efforts se concentrent sur les zones rurales;
- implication des autorités locales dans la réponse aux défis des enseignants, tels que l'intégration dans les communautés (par exemple, la campagne MINEDUB sur l'intégration et la rétention des enseignants)
- "points focaux genre" (représentants du MINPROFF) au sein des ministères, chargés de la mise en place d'une approche genre au niveau du ministère (voir la section 7.2.1);
- efforts de plaidoyer des responsables de l'EPT au sein du MINEDUB / MINESEC sur l'importance des conditions de travail et de vie des enseignants et sur l'égalité de genre dans l'éducation;
- Intégration des considérations d'éducation dans les documents de politique du MINPROFF, y compris les politiques de genre et la stratégie nationale pour l'élimination de la violence basée sur le genre

7.6 Questions éthiques et code de conduite

L'enseignement est une entreprise publique. Il est susceptible d'être censuré par les élèves, les parents et la communauté en général. Il est donc nécessaire que la politique aborde les questions éthiques dans l'enseignement comme en témoigne le comportement des enseignants. Un document exhaustif de politique générale à l'endroit des enseignants doit par conséquent souligner

l'importance de la part des enseignants d'adopter un strict comportement éthique.

Un aspect du comportement éthique concerne l'absentéisme des enseignants. Cela pourrait se produire en raison de circonstances indépendantes de la volonté des enseignants, telles que la santé et/ou d'autres problèmes sociaux ; par conséquent il ne serait donc pas considéré comme un problème éthique. Cependant, c'est aussi un phénomène répandu dans la mesure où les enseignants essaient de compléter leurs revenus par d'autres engagements parallèles tout en enseignant, et cela doit être ajouté comme une préoccupation éthique.

D'autres problèmes éthiques liés aux enseignants peuvent porter sur le traitement des étudiants, les pratiques équitables d'enseignement et d'évaluation du rendement des élèves, la gestion impartiale de tous les élèves en classe et au sein de l'école, et une conduite personnelle appropriée en ce qui concerne les relations avec les étudiants. Sur ce dernier comportement, le plus notable est la question du sexe et des contacts inappropriés entre les enseignants et les étudiants. Les questions de harcèlement sexuel et de violence sexuelle dans les écoles sont de plus en plus importantes, car de plus en plus d'élèves, en particulier des filles et jeunes femmes, ont été victimes d'un mauvais comportement des enseignants, allant d'avances sexuelles injustifiées à des abus psychologiques et/ou physique sous forme de menaces verbales, de récompense ou de sanction dans les notes en échange de faveurs sexuelles ou du refus des élèves de céder.

Les enseignants sont censés être tenus responsables de leur comportement et une politique enseignante doit comporter des dispositions pour gérer de telles questions. Cependant, comme une politique de l'enseignant ne peut entrer dans les petits détails de chaque question, elle pourrait encourager le traitement des préoccupations d'ordre éthique par l'école à travers des instruments tels que le code de conduite des enseignants. Elle pourrait aussi fournir des lignes directrices pour le harcèlement, la prévention de la violence sexuelle, pour l'information de tous les membres de la communauté éducative. Inutile de dire que les équipes de gestion de l'école doivent appliquer ces directives très strictement.

Le comportement éthique devrait fonctionner dans les deux sens; les enseignants doivent également être traités avec éthique par leurs élèves, les parents et le personnel de l'administration scolaire. Ils devraient être traités avec respect et ne devraient pas être victimes de pressions administratives excessives et/ou d'abus de toutes sortes. Il y a eu des rapports faisant état d'enseignants victimes de violence verbale et/ou physique de la part des élèves, de leurs parents et/ou du personnel de l'administration scolaire. Des déclarations précisant que la sécurité et la protection des enseignants sont des préoccupations importantes doivent être clairement incluses dans un document de politique de l'enseignant.

Une politique nationale peut donner un rôle aux associations d'enseignants dans le processus de production et de diffusion d'un code de déontologie professionnelle, comme celui qui a été élaboré par les autorités sud-africaines sur le Conseil des enseignants.

Code d'éthique professionnelle, Conseil sud-africain⁵³

CADRE GÉNÉRAL

Les enseignants inscrits permanemment ou temporairement auprès du Conseil sud-africain des

⁵³ Source: Conseil des enseignants d'Afrique du Sud
<http://www.sace.org.za/Legal Affairs and Ethics/jit default 21.The Code of Professional Ethics.html>

enseignants :

1. reconnaissent la vocation noble de leur profession à éduquer et former les apprenants de notre pays ;
2. reconnaissent que l'attitude, le dévouement, l'autodiscipline, les idéaux, la formation et la conduite de la profession d'enseignant déterminent la qualité de l'éducation dans ce pays ;
3. reconnaissent, défendent et promeuvent les droits de l'homme fondamentaux, tels qu'énoncés dans la Constitution de l'Afrique du Sud ;
4. s'engagent donc à faire tout ce qui est en leur pouvoir, dans l'exercice de leurs devoirs professionnels, pour agir conformément aux idéaux de leur profession, tels qu'exprimés dans le présent code ; et
5. agissent de manière appropriée et adéquate telle que leur comportement ne discrédite pas la profession enseignante.

CONDUITE : L'ENSEIGNANT ET L'APPRENANT

Un enseignant :

1. respecte la dignité, les croyances et les droits constitutionnels des apprenants et en particulier des enfants, ce qui inclut le droit à la vie privée et à la confidentialité ;
2. reconnaît l'unicité, l'individualité et les besoins spécifiques de chaque apprenant, guidant et encourageant chacun pour réaliser ses potentialités ;
3. s'efforce de permettre aux apprenants de développer un ensemble de valeurs cohérentes avec les droits fondamentaux de la Constitution de l'Afrique du Sud ;
4. exerce son autorité avec compassion ;
5. évite toute forme d'humiliation et s'abstient de toute forme d'abus physique ou psychologique ;
6. s'abstient de tout contact physique inapproprié avec les apprenants ;
7. favorise l'égalité des sexes ;
8. s'abstient de toute forme de harcèlement sexuel (physique ou autre) des apprenants ;
9. s'abstient de toute forme de relation sexuelle avec les apprenants d'une école ;
10. utilise un langage et un comportement appropriés dans son interaction avec les apprenants et agit de manière à susciter le respect des apprenants ;
11. prend des mesures raisonnables pour assurer la sécurité de l'apprenant ;
12. n'abuse pas du poste qu'il détient pour des gains financiers, politiques ou personnels ;
13. n'est pas négligent ou indolent dans l'exercice de ses fonctions professionnelles ; et
14. reconnaît, le cas échéant, les apprenants en tant que partenaires dans l'éducation.

CONDUITE : L'ENSEIGNANT ET LE PARENT

Un enseignant, le cas échéant :

1. reconnaît les parents comme des partenaires dans l'éducation et favorise une relation harmonieuse avec eux ; et
2. fait ce qu'il est pratiquement possible pour informer les parents de façon adéquate et opportune sur le bien-être et les progrès de l'apprenant.

CONDUITE : L'ENSEIGNANT ET LA COMMUNAUTÉ

Un enseignant :

1. reconnaît qu'un établissement d'enseignement est au service de la communauté et reconnaît donc qu'il y aura des coutumes, des croyances et des codes différents dans la communauté ; et
2. se conduit de manière à ne pas manquer de respect aux valeurs, coutumes et normes de la communauté.

CONDUITE : L'ENSEIGNANT ET SES COLLÈGUES

Un enseignant :

1. s'abstient de porter atteinte au statut et à l'autorité de ses collègues ;
2. respecte les diverses responsabilités assignées aux collègues et à l'autorité qui en découle, à assurer le bon fonctionnement de l'établissement d'enseignement ;
3. utilise les procédures appropriées pour résoudre les problèmes d'incompétence professionnelle ou de mauvaise conduite ;
4. favorise l'égalité des sexes et s'abstient du harcèlement sexuel (physique ou autre) de ses collègues ;
5. utilise un langage et un comportement appropriés dans ses interactions avec ses collègues ;
6. évite toute forme d'humiliation, et s'abstient de toute forme d'abus (physique ou autre) envers ses collègues.

CONDUITE : L'ENSEIGNANT ET LA PROFESSION

Un enseignant :

1. reconnaît que l'exercice de ses fonctions professionnelles intervient dans un contexte nécessitant une coopération et un soutien des collègues ;
2. se comporte d'une manière qui améliore la dignité et le statut de la profession enseignante et qui n'amène pas de discrédit à la profession ;
3. se tient au courant des tendances et des développements en matière d'éducation ;
4. favorise le développement continu de l'enseignement en tant que profession ;
5. accepte qu'il ou elle a une obligation professionnelle envers l'éducation et l'insertion dans la profession de nouveaux membres de la profession enseignante.

CONDUITE : L'ENSEIGNANT ET SON EMPLOYEUR

Un enseignant :

1. reconnaît l'employeur comme un partenaire dans l'éducation ;
2. reconnaît que certaines responsabilités et autorités sont dévolues à l'employeur par la législation, et sert son employeur au mieux de ses capacités ;
3. s'abstient de discuter de questions confidentielles et officielles avec des personnes non autorisées.

CONDUITE : L'ENSEIGNANT ET LE CONSEIL

Un enseignant :

1. met tout en œuvre pour familiariser soi-même et ses collègues avec les dispositions du Code ;
2. se conforme aux dispositions du présent Code ;
3. communique toutes les informations pertinentes au Conseil ;

4. informe le Conseil et/ou les autorités compétentes des violations alléguées ou apparentes du Code en sa connaissance ;
5. coopère avec le Conseil au mieux de ses capacités ; et
6. accepte et se conforme aux procédures et aux exigences du Conseil, y compris, mais sans s'y limiter, les procédures d'inscription, les procédures disciplinaires du Conseil et le paiement des honoraires.

7.7 TIC et compétences des enseignants: niveaux de connaissance de base en technologie

OBJECTIFS: Les enseignants devraient être capables :
TL.1.a. d'identifier les principales caractéristiques des pratiques appliquées en classe et préciser la façon dont ces caractéristiques contribuent à la mise en œuvre des politiques.
TL.2.a. d'associer les normes du programme avec les différents types de logiciels et d'applications informatiques et décrire la façon dont ces normes sont prises en compte dans ces applications
TL.3.a. de décrire la façon dont l'enseignement didactique et les TIC peuvent être utilisés pour faciliter l'acquisition de savoirs disciplinaires par les élèves.
TL.3.b. d'inclure des activités TIC appropriées dans les plans de cours afin de faciliter l'acquisition de savoirs disciplinaires par les élèves.
TL.3.c. d'utiliser un logiciel de présentation et des ressources numériques à l'appui de l'enseignement.
TL.4.a. de décrire et montrer l'utilisation de différents matériels d'usage courant.
TL.4.b. de décrire et montrer les principales fonctions et utilisations des systèmes de traitement de texte, telles que saisie, édition, formatage et impression.
TL.4.c. de décrire et montrer le but et les principales caractéristiques d'un logiciel de présentation et d'autres ressources numériques.
TL.4.d. de décrire le but et le fonctionnement de base d'un logiciel graphique et utiliser un logiciel graphique pour créer une présentation graphique simple.
TL.4.e. de décrire l'Internet et la Toile, développer leurs possibilités d'utilisation, décrire le fonctionnement d'un navigateur et utiliser une adresse URL pour accéder à un site Web.
TL.4.f. d'utiliser un moteur de recherche.
TL.4.g. de créer un compte de messagerie et utiliser ce compte pour des échanges de courrier électronique.
TL.4.h. de décrire le fonctionnement et le but d'un tutoriel et d'un logiciel d'entraînement, ainsi que la façon dont ils facilitent l'acquisition de savoirs disciplinaires par les élèves.
TL.4.i. de rechercher des logiciels éducatifs disponibles en magasin et sur les sites Web, vérifier l'exactitude de leur contenu et leur cohérence avec les normes du programme d'enseignement, et choisir ceux qui correspondent aux besoins des élèves.
TL.4.j. d'utiliser un logiciel d'archivage en réseau pour gérer les listes de présence, les relevés de notes et les dossiers des élèves.
TL.4.k. d'utiliser des technologies courantes de communication et de travail collaboratif, tels que messages, visioconférence, plates-formes collaboratives sur le Web et environnements sociaux.
TL.5.a. d'intégrer l'utilisation d'un laboratoire informatique dans le cadre des activités d'enseignement en cours.
TL.5.b. de gérer l'utilisation par les élèves, individuellement ou en petits groupes, de ressources TIC complémentaires dans le cadre de l'activité ordinaire de la classe sans perturber d'autres activités pédagogiques en cours.

TL.5.c. d'identifier les structures d'organisation sociale adaptées, ou non, aux technologies.

TL.6.a. d'utiliser les ressources TIC pour améliorer leur productivité.

TL.6.b. d'utiliser des ressources TIC pour favoriser l'acquisition de leurs propres savoirs disciplinaires et pédagogiques. .

TL.6.c. d'identifier et de gérer les problèmes de sécurité sur Internet.

Source : Référentiel de compétences TIC de l'UNESCO pour les enseignants

7.8 Compétences des enseignants⁵⁴

Les aspects suivants des compétences des enseignants peuvent être des références utiles pour un discours partagé entre les parties prenantes et les experts, ainsi qu'un point de départ pour de nouveaux développements dans les sphères internationales de la politique et de la pratique éducatives.

La décomposition des compétences des enseignants - qui sont essentiellement dynamiques et holistiques - en zones séparées et en composantes ne sert que l'objectif analytique de la compréhension des implications et hypothèses qui les sous-tendent. En effet, des vues interculturelles de l'enseignement et de l'apprentissage semblent mettre en évidence la nécessité d'une perspective systémique et liée au contexte de développement des compétences et l'expertise (Schratz & Wieser, 2002).

Connaissance et compréhension	Connaissance du sujet
	Connaissance du contenu pédagogique (PCK), impliquant une connaissance approfondie du contenu et de la structure du sujet : <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance des tâches, des contextes d'apprentissage et des objectifs ; • Connaissance des connaissances préalables des élèves et des difficultés d'apprentissage récurrentes spécifiques à des sujets d'études; • Connaissance stratégique des méthodes pédagogiques et du matériel didactique.
	Connaissances pédagogiques (connaissance des processus d'enseignement et d'apprentissage)
	Connaissances curriculaires (connaissance des curricula par matière - par exemple, l'apprentissage planifié et dirigé de contenus spécifiques à un sujet)
	Fondements des sciences de l'éducation (interculturels, historiques, philosophiques, connaissances psychologiques et sociologiques)
	Aspects contextuels, institutionnels et organisationnels des politiques éducatives
	Questions d'inclusion et de diversité
	Utilisation efficace des technologies dans l'apprentissage
	La psychologie du développement
	Processus et dynamiques de groupe, théories de l'apprentissage, questions de motivation
	Processus et méthodes d'évaluation
Planification des compétences, gestion et coordination de l'enseignement	

⁵⁴ Source : Conseil des enseignants d'Afrique du Sud, <http://www.sace.org.za/Legal Affairs andEthics/jit default 21.TheCode of Professional Ethics.html>

Compétences	Utiliser des matériaux et des technologies d'enseignement
	Gérer les étudiants et les groupes
	Surveiller, adapter et évaluer les objectifs et les processus d'enseignement/d'apprentissage
	Collecte, analyse, interprétation des preuves et des données (résultats d'apprentissage scolaire, résultats externes des évaluations) pour les décisions professionnelles et l'amélioration de l'enseignement/apprentissage
	Utiliser, développer et créer des connaissances de recherche pour informer les pratiques
	Collaborer avec des collègues, des parents et des services sociaux
	Aptitudes à la négociation (interactions sociales et politiques avec de multiples partenaires de l'éducation, des acteurs et des contextes)
	Compétences réflexives, métacognitives, interpersonnelles pour l'apprentissage individuel et dans des communautés professionnelles
	Adaptation aux contextes éducatifs caractérisés par une dynamique multi-niveau avec des influences croisées (du niveau macro des politiques gouvernementales au niveau méso des contextes scolaires, et le micro niveau de dynamique de la classe et des élèves)
Dispositions : croyances, attitudes, valeurs, Engagement	Prise de conscience de l'épistémologie (les questions concernant les caractéristiques et le développement historique de la discipline et son statut, par rapport à d'autres domaines)
	Enseigner les compétences à travers le contenu
	Compétences transférables
	Dispositions pour changer, la flexibilité, l'apprentissage continu et l'amélioration professionnelle, y compris l'étude et la recherche
	Engagement à promouvoir l'apprentissage de tous les élèves
	Dispositions visant à promouvoir les attitudes et les pratiques démocratiques des citoyens (y compris l'appréciation de la diversité et de la multiculturalité)
	Attitudes critiques envers son propre enseignement (examen, discussion, mise en question des pratiques)
Dispositions pour le travail d'équipe, la collaboration et le réseautage	
Sens de l'auto-efficacité	

Source: Les compétences des enseignants : perspectives de la recherche et de la politique (Darling-Hammond & Bransford, 2005 ; Feiman-Nemser, 2001, 2008 ; Geijsel et al. 2009; González & Wagenaar, 2005; Hagger et McIntyre, 2006; Hatano et Oura, 2003; Kelly et Grenfell, 2004; Krauss et al., 2008; Mishra et Koehler, 2006; Williamson Mc Diarmid & Clevenger-Bright, 2008)

Exemples de politiques : Belgique (Flandre)

En Flandre, il existe deux ensembles de référentiels de compétences :

- un profil de carrière : un référentiel de compétences des enseignants expérimentés, qui devraient s'efforcer d'atteindre ces compétences tout au long de leur carrière ;
- des compétences de base : un référentiel de compétences qui décrit ce qu'un enseignant débutant devrait être capable de savoir et de faire. Ces compétences doivent être atteintes à la fin de la formation initiale des enseignants.

Tous deux ont été introduits dans la loi en 1996 et révisés en 2007, à la suite du nouveau décret sur l'éducation des enseignants de 2006. Le Conseil de l'éducation revoit actuellement les référentiels

(2013), en tenant compte des développements futurs de l'éducation flamande (par exemple, la réforme de l'éducation secondaire, réforme de la profession enseignante, etc.).

Le profil de carrière et les compétences de base sont tous les deux structurés par le même ensemble des composantes/spécifications comprenant 10 types d'emplois :

1. l'enseignant comme guide dans les processus d'apprentissage et de développement ;
2. l'enseignant en tant qu'éducateur ;
3. l'enseignant en tant que spécialiste de la matière ;
4. l'enseignant en tant qu'organisateur ;
5. l'enseignant en tant qu'innovateur et chercheur ;
6. l'enseignant comme partenaire des parents ;
7. l'enseignant en tant que membre de l'équipe scolaire ;
8. l'enseignant en tant que partenaire des parties externes ;
9. l'enseignant en tant que membre de la communauté éducative ;
10. l'enseignant en tant que participant à la culture.

L'objectif principal de ces référentiels de compétences est de fournir une directive pour le développement des professionnels, améliorer la qualité, créer un langage commun, et stimuler la responsabilité des enseignants et la prise de conscience de leur propre développement professionnel.

7.9 Étude de cas du Lesotho⁵⁵

Le Lesotho a reconnu la nécessité d'améliorer la situation des enseignants grâce à une politique intégrée. Il existait des approches disjointes à l'égard des problèmes des enseignants, dont certains sont sous le contrôle du ministère de l'éducation et de la formation (MEF), et d'autres entre les mains des établissements de formation des enseignants. Le MEF a élaboré des recommandations politiques dans le but d'orienter l'action des établissements de formation des enseignants, mais le document est abandonné au stade de projet, il n'était pas basé sur des informations actuelles. Cependant, le ministère a reconnu la nécessité d'une approche intégrale pour la politique et pour certains des défis:

De l'ébauche de la politique nationale sur l'éducation et la formation des enseignants (NPTET)

Les résultats issus des études sur la formation des enseignants au Lesotho (Sebatane, Ambrose, Molise, Mothibeli, Motlomelo, Nenty, Nthunya et Ntoi 2000, Ministère de l'Éducation 1982) mettent l'accent, entre autres, sur les insuffisances générales en matière de gouvernance, la qualité des programmes, le coût-efficacité et les conditions de travail du personnel. L'examen des études portant sur l'éducation et le développement de la petite enfance, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, l'enseignement technique et la formation professionnels (ETFP), l'éducation spécialisée et l'enseignement supérieur ont également mis l'accent sur la formation des enseignants et ses implications sur le développement du curriculum, la formation initiale et continue, les contenus pédagogiques des disciplines, les relations école-communauté, la

⁵⁵ Communication personnelle. Le processus d'élaboration de la politique est toujours en cours.

participation des parents et la gestion de l'école. La force et la qualité des programmes de formation des enseignants dans tous les contextes éducatifs dépendent, par conséquent, non seulement de l'existence mais aussi de la qualité de la politique de formation des enseignants. La qualité de la politique renvoie ici à la mesure dans laquelle elle est : un processus généralement compris, discuté de manière transparente et à l'échelle nationale, soutenu ouvertement par la recherche et à partir duquel les points de vue de toutes les parties prenantes sont représentés (Sebatane, 1999; Matsoso, 2001a).

Le Lesotho développe sa politique d'éducation et de formation des enseignants au moment où la tendance mondiale est à la démocratisation de l'éducation et de la formation des enseignants de sorte que les programmes et les critères d'admission visent à combler le fossé entre les pratiques locales et modernes. On ne saurait trop insister sur la nécessité de faire de la politique de formation des enseignants au Lesotho le pivot du changement, car elle nécessite un dynamisme et un effort décisif pour passer d'une vision unilatérale fixe de la transmission des connaissances (Stuart, Kunje et Lefoka, 2000) à une vision diversifiée.

Vers 2011, le pays a rejoint l'initiative TTISSA en constituant une équipe technique pour mener un diagnostic sur la question des enseignants au Lesotho sous les auspices de l'UNESCO.

Le Rapport TTISSA, élaboré en 2012, contenait des recommandations sur plusieurs aspects de politiques liés à la formation et à la gestion des enseignants, par exemple :

- *1(a) Le Ministère de l'Éducation et de la Formation (MEF) devrait renforcer les structures existantes afin de promouvoir le dialogue politique entre le gouvernement du Lesotho, les acteurs de l'éducation et les partenaires au développement, en vue de mobiliser des fonds supplémentaires pour des améliorations ciblées dans les sous-secteurs spécifiques de l'éducation.*
- *3a) Le projet de politique national d'éducation et de formation des enseignants devrait être révisé pour incorporer les résultats de l'analyse diagnostique afin de définir un cadre normalisé pour l'avenir et le développement du sous-secteur.*
- *4(d) La Commission du service de formation devrait exercer son autorité pour redéployer les enseignants, selon des directives préétablies, afin d'assurer une répartition équitable du personnel entre tous les districts et toutes les catégories d'écoles.*
- *5 a) Mettre en place un système transparent d'évaluation des performances des enseignants et du personnel de la direction de l'école pour faciliter la mobilité verticale grâce à des statuts professionnels fondés sur le mérite.*
- *6(c) Le Ministère de l'Éducation et de la Formation (MEF) devrait mettre en place des forums qui encouragent un meilleur dialogue entre les partenaires du secteur de l'éducation pour assurer une participation accrue et la transparence dans l'élaboration de la politique, la planification stratégique et la mise en œuvre du programme.*

Les recommandations soulignées, parmi tant d'autres, ont suggéré la nécessité de démarrer un processus pour réviser toute la politique enseignante.

La prochaine étape concerne l'accord du gouvernement pour la mise en œuvre d'une initiative politique soutenue par le Bureau de l'UNESCO à Windhoek, avec le financement de programme de renforcement des capacités-CapEFA. Les principaux établissements des enseignants (LCE et NUL) ont pris les devants en rendant compte au comité exécutif des services d'enseignement.

Un consultant international a été engagé pour faciliter et organiser les événements clés et pour assurer la formation, l'initiation et le soutien technique à l'équipe technique.

Un coordonnateur local a été désigné et est chargé du processus de formation du comité directeur national.

Termes de référence pour le comité directeur national :

Le comité directeur national est constitué de l'équipe nationale de coordination. Parmi les membres, beaucoup doivent assurer la coordination avec les hauts fonctionnaires, suivre les progrès et adopter le livre blanc sur la politique de formation des enseignants et le cadre curriculaire. Dans l'exercice de ses fonctions, le comité directeur national se réunira quatre fois pendant la période de mise en œuvre du projet, et, parmi de nombreuses activités visant à assurer le bon fonctionnement de ce projet, il doit :

- 1) Approuver le budget et le plan de travail du projet ;
- 2) Nommer/approuver l'équipe de conception de la Politique de formation des enseignants ;
- 3) Adopter la méthodologie d'élaboration du cadre curriculaire de formation des enseignants ;
- 4) Examiner les progrès réalisés dans la mise en œuvre du projet ;
- 5) Adopter le projet de politique de formation des enseignants et le cadre curriculaire ;
- 6) Recevoir le rapport narratif et financier de l'institution coordinatrice à la fin du projet ;
- 7) Présenter les deux projets (Cadre de politique et du curriculum) du MEF.

Un groupe de partenaires issus d'organisations compétentes a été sélectionné et une série de trois ateliers (1 jour et demi chacun) a été organisée pour le dialogue social, en recevant leurs avis après la présentation des aspects spécifiques des résultats de TTISSA. Compte tenu de la taille du pays, il a été jugé préférable de faire des réunions dans la capitale, avec des facilités de mobilité pour les participants venant des autres régions.

Désignation/Institution	Effectif
Ministère de l'éducation et de la formation (MEF)	
Secrétariat général du MEF	1
Cadres supérieurs de l'éducation	2
Chef département - Services d'enseignement	1
Chef département- enseignement supérieur	1
Chef département - Curriculum et d'évaluation	1
Secrétariat (Lesotho College of Education - LCE)	
Équipe de gestion/LCE-	2
Personnel académique/LCE	3
Membres de l'équipe de conception	5
Établissements d'enseignement supérieur	
Doyen/Faculté d'éducation-NUL	1
Personnel académique/Faculté d'éducation	3
Collège d'agriculture du Lesotho	1
Collège national de formation en santé	1
Partenaires de développement	
UNESCO	1

UNICEF	1
UNESCO-Windhoek	3
Secrétaire général-Commission nationale UNESCO (UNESCOM)	1
Ambassade des USA (Maseru)	1
Parties prenantes	
Secrétariats des écoles confessionnelles	3
Formations des enseignants	3
Total	35

Un groupe plus restreint sélectionné parmi les délégués des parties prenantes a été formé pour constituer l'équipe de rédaction. Des sessions résidentielles ont été organisées pour élaborer le document en analysant des exemples pertinents d'autres pays et en travaillant également sur des modèles (3 sessions, 3 jours et demi). Il a été également organisé du travail individuel et à distance des membres de l'équipe de rédaction sur une période d'environ six mois.

Structure de l'équipe de conception

Institutions	Effectif
MEF-Chef département TS	1
Chef département - Curriculum et Évaluation du MEF	1
Université Nationale de Lesotho	
Faculté d'éducation	3
LCE	
Faculté d'éducation	1
Faculté des sciences	1
Faculté des sciences sociales	1
Formations des enseignants	
PALT	1
LAT	1
LTTU	1
Secrétariat d'éducation confessionnelle	
LECSA	1
ACL	1
AME	1
RCC	1
Total	15

Une série de versions successives de la politique (environ 6) a été réalisée, diffusée et révisée, et une version définitive est actuellement en cours d'évaluation par le MEF pour approbation et implémentation.



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



Institut international pour
le renforcement des
capacités en Afrique

Politiques enseignantes et résultats d'apprentissages en Afrique Subsaharienne

Résultats et Modèles

Cette publication est le résultat de la volonté de l'Institut International de l'UNESCO pour le Renforcement des Capacités en Afrique (IICBA) de créer un cadre contextuel pour l'Afrique subsaharienne et est une continuation du travail de l'équipe spéciale pour les enseignants. Le contenu prend en compte les cadres des objectifs de développement durable (ODD) et de la stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique de l'Union Africaine (CESA 2016-2025).

Le manuel vise à aborder les problèmes spécifiques aux enseignants en Afrique en formulant des recommandations pour un cadre politique qui s'attaque aux défis de la motivation des enseignants et de l'amélioration des résultats d'apprentissage. Il contient un guide pratique sur les différentes étapes de formulation d'une politique holistique avec des exemples de termes de référence (TDR) génériques tirés d'expériences pays.

