



United Nations  
Educational, Scientific and  
Cultural Organization

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

Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

Организация  
Объединенных Наций по  
вопросам образования,  
науки и культуры

منظمة الأمم المتحدة  
للتربية والعلم والثقافة

联合国教育、  
科学及文化组织

document de travail

## **Analyse de recherche: Attirer, former et retenir des enseignants efficaces: aperçu global des politiques et des pratiques actuelles**

Bob Moon

Professeur de sciences de l'éducation

Groupe de recherche sur la formation des enseignants

Université ouverte

août 2007

Copyright © Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture 2007

La Section pour la Formation des enseignants de l'UNESCO a commandé un rapport menant à ce document de travail en vue de la neuvième session du Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des recommandations concernant le personnel enseignant, qui s'est tenue à Genève du 30 octobre au 3 novembre 2006. Les idées et les opinions exprimées dans ce rapport sont celles de l'auteur et ne représentent pas nécessairement celles de l'UNESCO et des Etats membres. Par ailleurs, elles n'impliquent aucun engagement de la part de l'Organisation.

---

## **Table des matières**

	<i>Page</i>
Remerciements .....	v
Résumé .....	vii
Questions clés émergeant du rapport.....	ix
Introduction .....	1
La gestion des enseignants .....	2
Introduction.....	2
Europe .....	2
Afrique subsaharienne.....	3
Asie du Sud et de l’Ouest.....	6
Etats-Unis.....	7
La réforme de la formation des enseignants.....	8
Introduction.....	8
Evolution des programmes de formation pédagogiques .....	9
Questions pour le changement politique .....	12
Innovations dans la formation préalable et continue des enseignants .....	14
Introduction.....	14
Voies de la réforme pour la formation professionnelle continue .....	15
Conclusion.....	23
 <b>Annexes</b>	
1. Effectifs et rétention des enseignants en Angleterre .....	25
2. Problèmes généraux de la formation des enseignants signalés à la Réunion d’experts de haut niveau sur l’Initiative de l’UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (siège de l’UNESCO, Paris, 19-21 octobre 2005) .....	36
3. Résumé et évaluation critique des travaux publiés au sujet du recrutement et de la rétention des enseignants aux Etats-Unis d’Amérique.....	40
4. Extrait de <i>The Professional Profile of a Ugandan Primary-School Teacher</i> (Le profil professionnel de l’instituteur/institutrice ougandais(e)) .....	43
Références .....	45

---

## Remerciements

La majeure partie des données et des analyses de ce document provient d'une série de recherches menées par le «Research group on International Development in Teacher Education across Societies and Cultures» (le groupe RITES) de l'Université ouverte. Les membres de ce groupe et des nombreux groupes de recherche internationaux qui ont collaboré aux projets communs sont remerciés pour leur travail.

---

## Résumé

La Conférence intergouvernementale sur la condition du personnel enseignant, qui s'est tenue à Paris le 5 octobre 1966, a reconnu:

... le rôle essentiel des enseignants dans le progrès de l'éducation et l'importance de leur contribution au développement de la ... société moderne.

Depuis l'adoption de la Recommandation conjointe OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant, des changements majeurs se sont produits en quarante ans qui ont des répercussions sur les enseignants. La pauvreté qui sévissait en Asie a été remplacée par la pandémie de VIH/SIDA qui frappe l'Afrique. L'essor des économies du savoir fournissent une gamme d'emplois à ceux qui, traditionnellement, devenaient enseignants. Ce processus touche toutes les régions du monde. L'évolution rapide des nouvelles technologies de la communication a un impact sur les économies et les systèmes scolaires. Cette vue d'ensemble se penche sur ces facteurs et leurs conséquences pour les enseignants par rapport à:

- la gestion des enseignants: offre et maintien;
- la réforme de la formation des enseignants;
- aux innovations dans la formation préalable et la formation professionnelle continue des enseignants.

### La gestion des enseignants: offre et maintien

Dans toutes les régions du monde, il est très difficile d'attirer des débutants de tous âges dans l'enseignement. En Europe et aux Etats-Unis, le recrutement suffisant d'enseignants pose encore problème. Dans de nombreux pays, le recrutement d'enseignants en disciplines spécialisées est particulièrement problématique dans l'enseignement secondaire (surtout en mathématiques et en sciences). Le profil d'âge du professorat est également inquiétant car un grand pourcentage d'enseignants va prendre sa retraite dans les dix ans à venir. Certains systèmes scolaires complètent le nombre de professeurs avec un noyau croissant de paraprofessionnels qui jouent toutes sortes de rôles.

En Asie de l'Ouest et du Sud, et en Afrique subsaharienne en particulier, il existe de graves déficits d'enseignants. Dans de nombreux pays, un grand nombre de paraprofessionnels et de volontaires de la collectivité prennent la place des enseignants. Le VIH/SIDA a aussi des conséquences sur le nombre d'enseignants et aggrave le problème de l'absentéisme professoral. Des études ont prouvé qu'une augmentation de 5 pour cent de l'absentéisme professoral réduit la réussite de l'apprentissage de l'élève de 4 à 8 pour cent de la progression moyenne annuelle. Dans ce contexte, le statut des enseignants est en déclin. Il est estimé que 14 à 25 millions d'enseignants supplémentaires seront nécessaires si les objectifs de l'Education pour tous veulent être atteints. Dans certains pays d'Afrique subsaharienne, la pénurie d'enseignants est déclarée crise nationale. Dans une telle situation, l'enseignement est loin d'être un métier qui reflète la dignité, la stabilité, la tranquillité et la crédibilité qui devraient définir une vie active productive. Dans ces contextes, le pouvoir de l'école et des enseignants pour diminuer la pauvreté est fortement réprimé.

---

## La réforme de la formation des enseignants

Les gouvernements du monde entier ont, de plus en plus, commencé à réglementer la qualité et le rendement de la formation des enseignants (ceci est vrai des systèmes de contrôle centralisés et décentralisés). Presque toute la formation des enseignants reste concentrée sur la formation préalable où l'augmentation du niveau de qualification et la formation professionnelle continue est souvent limitée et manque de cohérence. Les programmes de formation se concentrent de plus en plus sur les niveaux ou les résultats qui impliquent des modèles de programmes pratiques et théoriques plus intégrés (bien que les changements dans cette voie soient lents et inégalement répartis).

Les initiatives gouvernementales pour réglementer la qualité se heurtent souvent à l'opposition des parties prenantes (enseignants, syndicats). Les mécanismes de consultation des enseignants sont souvent limités, et ceci est une source de tension entre le gouvernement et les enseignants.

Les politiques en faveur du développement de la formation des enseignants en Afrique subsaharienne sont soumis à une tension particulière. Dans l'ensemble, il est clair que les structures actuelles ne peuvent satisfaire nulle part les besoins en formation préalable et continue. Dans certaines régions, les politiques commencent à le reconnaître et de nouvelles approches sont adoptées. Des recherches menées par la Fondation Nelson Mandela indiquent que l'inquiétude croissante de la collectivité concernant la compétence et le niveau de qualification des enseignants en zones rurales. De toute l'Afrique subsaharienne, ce sont les communes rurales qui peinent le plus à recruter et maintenir des enseignants qualifiés.

## Innovations dans la formation préalable et continue des enseignants

Cet aperçu suggère que, dans le monde entier, l'extension des effectifs en enseignants et le besoin de fournir des programmes de formation continue complets ne sont pas satisfaits dans les structures institutionnelles actuelles. Dans ce contexte, la prochaine décennie verra l'expansion inévitable de programmes de formation des enseignants en milieu scolaire exigeant des modes de livraison nouveaux et novateurs. Ceux-ci commencent déjà à apparaître dans les régions à problèmes comme l'Afrique subsaharienne. La vue d'ensemble suggère que de nouvelles formes portables et flexibles de technologies de l'information et de la communication aient une importance particulière dans le développement de programmes basés sur la recherche et un grand nombre de programmes de recherche et développement commencent à illustrer ce point-là. Le besoin de politiques qui le soutiennent, incluant la notion d'un droit de l'enseignant à accéder à la formation professionnelle continue, semble de toute première urgence.

## Conclusion

Ce résumé suggère que malgré certaines améliorations, par exemple concernant le statut des instituteurs dans certaines régions du monde, des millions d'enseignants travaillent dans des conditions alarmantes. Dans maints contextes, les enseignants sont sur le point d'être remplacés par des paraprofessionnels non formés. Il n'existe pas d'accord unanime sur la définition d'enseignant qualifié. Alors que la qualité et le statut des enseignants se dégradent, les attentes de la collectivité pour une formation de qualité augmentent. Cette tension politique requiert une attention urgente.

---

## Questions clés émergeant du rapport

Un supplément de dix questions issues du rapport s'ajoute au résumé. Elles ont été identifiées comme pouvant être une source d'information pour les débats sur les politiques et les programmes actuels concernant les enseignants et leur formation.

1. Par quels moyens la pertinence et le rôle des enseignants en faveur de «la lutte contre la pauvreté» peuvent-ils être interrogés et conceptualisés?
2. Comment les structures d'offre en enseignants, en particulier là où existent des situations de crises, peuvent-elles être surveillées et analysées? Quelles formes de contrôle sont nécessaires pour questionner les statistiques nationales et internationales?
3. Quelles seraient les caractéristiques de politiques nationales et locales qui encadreraient l'offre, le maintien et la formation des enseignants?
4. Quels modèles d'intervention peuvent être identifiés que pourraient adopter les systèmes politiques en combattant certains problèmes associés (à savoir le statut, la rémunération, l'incidence du VIH/SIDA)?
5. Comment un cadre politique du XXI<sup>e</sup> siècle pourrait-il intégrer la participation des enseignants au processus décisionnel?
6. Comment les effectifs croissants de paraprofessionnels qui travaillent avec les enseignants ou qui les remplacent (parfois par choix, mais par nécessité le plus souvent) peuvent-ils être compris et soutenus?
7. Comment les pressions de l'intérêt et de l'inquiétude croissante de la collectivité et du grand public concernant la qualité de l'enseignant peuvent-elles être atténuées, en particulier dans des contextes de crise grave en offre et en formation?
8. Par quels moyens des ressources et des structures peuvent-elles être mises en place à grande échelle pour fournir des possibilités adéquates de formation préalable et continue pour les enseignants? Est-ce que l'équilibre actuel des ressources entre la formation préalable et continue est correct?
9. Comment les enseignants peuvent-ils profiter de la révolution des technologies de l'information et de la communication?
10. Peut-on identifier un ensemble de droits octroyant une dignité substantielle au rôle professionnel de l'enseignant, à tous les niveaux, au XXI<sup>e</sup> siècle?

---

## Introduction

La Conférence intergouvernementale sur la condition du personnel enseignant, qui s'est tenue à Paris le 5 octobre 1966, a reconnu:

... le rôle essentiel des enseignants dans le progrès de l'éducation et l'importance de leur contribution au développement de la ... société moderne.

Quarante ans plus tard, en 2006, une telle déclaration ne prêterait pas au pinaillage. L'importance des enseignants pour réaliser des sociétés stables et productives est même plus forte. Le développement rapide des économies du savoir stimule une demande inexorable pour des meilleures formes d'apport éducatif à tous les niveaux. Ces exigences sont fonction de l'emplacement géographique et du secteur. Le succès de l'objectif du Millénaire pour le développement pour garantir l'éducation de base universelle crée un grand besoin en instituteurs, particulièrement en Afrique subsaharienne. Les systèmes scolaires en évolution créent une pression pour étendre le secteur secondaire avec des demandes pour plus de professeurs en disciplines spécialisées. Dans toutes les régions du monde, l'accès à l'enseignement supérieur augmente, et le besoin de professeurs de matières différentes s'accroît. Les changements dans les structures de l'emploi stimulent la demande pour des formes nouvelles et diversifiées de formation professionnelle. La qualité et la formation des enseignants est décisive pour le succès de cette évolution.

Dans ces contextes, il existe un lien clair entre qualité et nombre d'enseignants et les engagements en faveur de la lutte contre la pauvreté. Le rôle que les enseignants pourraient jouer, que ce soit au niveau des structures nationales de l'offre ou en terme d'engagement à l'échelle locale, est peu débattu et généralement mal défini dans les études sur le sujet.

Au cours des quarante dernières années, les autres changements survenus ont eu des conséquences directes sur les enseignants. L'évolution technologique extraordinaire des télécommunications touche la vie quotidienne. Dans maintes régions du monde, les conflits détruisent encore la vie des enfants et de leurs enseignants. La pauvreté et ses injustices indissociables, comme l'accès à la santé et à l'éducation, continuent de rester l'un des grands maux de ce monde. La répartition géographique de la pauvreté a cependant variée. Lors de la signature de la Déclaration de Paris, environ 10 pour cent de la population pauvre mondiale vivait en Afrique et 75 pour cent en Asie. A la fin du siècle dernier (selon les chiffres de 1998), l'Afrique comptait 66 pour cent de pauvre alors que l'Asie atteignait 15 pour cent (Sali-i-Martin, 2002). Dans ces contextes, les enseignants contribuent à la réussite et à la fois souffrent des conséquences de la stagnation économique.

Toute vue d'ensemble des politiques et des programmes de formation pédagogique doit prendre en compte la répartition de la pauvreté. Elle donne un but particulier au travail des enseignants. Elle a aussi des conséquences sur leur statut et leurs conditions de travail. Des millions d'enseignants, en particulier en Afrique et en Asie continuent à vivre et travailler dans la pauvreté. En ce sens, la vision de la Recommandation de 1966 reste irréaliste. Cette vue d'ensemble approfondit mieux ce contexte-là. Elle examine aussi les nouveaux problèmes qui cernent le professorat dans les régions développées plus riches et souligne certains changements bienvenus pour la période en question. Cette vue d'ensemble comporte trois parties intitulées:

- gestion des enseignants;
- réforme de la formation pédagogique;
- innovations dans la formation préalable et la formation professionnelle continue.



---

Quelques avertissements sont nécessaires. En premier lieu, l'enseignement est inévitablement un processus culturel et social qui reflète des normes particulières qui ont subi le cours de l'Histoire. Les affirmations générales peuvent négliger la spécificité des conditions de l'enseignant. En second lieu, les données, en dépit de la meilleure volonté, peuvent être biaisées et échouer à rendre la situation actuelle. En troisième lieu, le débat sur le professorat est, au niveau mondial, presque entièrement mené autour des enseignants du système scolaire. Peu d'attention est accordée aux enseignants d'instituts professionnels quels qu'ils soient. En dernier lieu, étant donné la place disponible, les sources et les contextes géographiques ont subi une sélection. L'Afrique subsaharienne, l'Afrique de l'Ouest et du Sud, l'Europe et l'Amérique du Nord servent de références pour la majorité des analyses.

Ces mises en garde à l'esprit, toutefois, les sources sont suffisantes pour tenter de suggérer quelques tendances et conditions, qui peuvent fournir la base d'une étude concernant le statut du professorat.

## **La gestion des enseignants**

### **Introduction**

Il est très difficile d'attirer des jeunes et des adultes dans l'enseignement. Dans de nombreux pays, l'offre ne satisfait pas la demande. La situation en Afrique subsaharienne est décrite comme une crise (Dladla et Moon, 2006) et au moins un pays, le Burkina Faso, a officiellement déclaré l'offre en enseignement crise nationale. Le délégué Tanzanien à la première réunion des coordinateurs nationaux de l'Initiative de l'UNESCO sur la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA) (7-9 mars 2006, Dakar, Sénégal) a rapporté que l'enseignement en Tanzanie était en crise (Mhando, E., 2006). Ce problème ne se limite toutefois pas aux pays en développement. En Californie par exemple, des milliers d'enseignants non diplômés enseignent dans le primaire. Un programme spécial d'expérience pratique en établissement scolaire a dû être élaboré avec de nouveaux fonds d'Etat par l'Université d'Etat de Californie. En Europe, la pénurie de professeurs spécialisés du secondaire, par exemple en mathématique et en sciences, est grave.

Pour pouvoir donner quelques indications sur la nature du problème, les situations en Europe, aux Etats-Unis, en Asie de l'Ouest et du Sud, et en Afrique sub-saharienne sont exposées ci-après.

### **Europe**

Il existe de grandes disparités entre les pays en ce qui concerne l'offre et le maintien des enseignants. Dans certains pays, la France et l'Allemagne en seraient des exemples, le nombre de personnes qui souhaitent obtenir le diplôme excède le nombre de poste disponibles. En France in 2002, 54 826 candidats ont présenté le Certificat d'aptitude au professorat des écoles (CAPE) pour 12 000 postes. Dans le secondaire, il y avait 92 759 candidats pour 17 200 postes. Dans les pays comme la Finlande et l'Irlande, l'offre en enseignants est forte (dans ce dernier, seule la médecine attire plus de candidats de niveau supérieur).

En Autriche, le nombre d'enseignants entrants dépasse celui des postes vacants et de nombreux jeunes diplômés doivent patienter avant de trouver une place. A l'intérieur de ce schéma général, cependant, les différences de matières et de géographie ont des conséquences sur l'offre. Le recrutement de professeurs de matières spécialisées du

---

secondaire, (la physique) est difficile. Dans certaines régions (en Styrie), un jeune diplômé n'a presque aucune chance de trouver un emploi immédiatement; et dans d'autres (Vorarlberg), il n'y a presque pas d'excédent de professeurs (Schratz et Resinger, 2003).

Un second groupe de pays subit une crise dans le recrutement d'enseignants, en particulier dans le secondaire. Aux Pays-Bas, le gouvernement l'a reconnue dès 1993 lorsque qu'un rapport très en vue, *A Profession with Perspective*, établissait un programme à long terme pour augmenter les salaires, les possibilités de développement de carrière. En Angleterre (c'est moins le cas dans d'autres parties du Royaume-Uni), alors que le recrutement dans le primaire reste élevé, des problèmes sont apparus pour le recrutement dans les disciplines spécialisées du secondaire comme les mathématiques, les langues vivantes, la musique, les sciences et l'informatique. Le gouvernement a réagi en offrant d'importantes bourses aux diplômés de ces disciplines pour les encourager à entrer dans l'enseignement. Les matières qui souffraient le plus de pénurie recevaient les bourses les plus élevées. La localisation jouait aussi un rôle car le Inner London (centre de Londres) connaissait les pires difficultés pour attirer des professeurs du secondaire. La situation anglaise est intéressante en raison de la forte intervention gouvernementale et une description plus détaillée de la situation de l'offre en enseignants est exposée en annexe 1.

Les pays d'Europe centrale et orientale forment le troisième groupe. Pour la plupart d'entre eux, l'offre est satisfaisante, bien qu'en Albanie et en Serbie l'afflux de réfugiés à différentes époque ne correspondait pas au recrutement adéquat d'enseignants. En Pologne, alors que les chiffres d'ensemble montrent une équivalence entre l'offre et les postes vacants, selon certaines estimations, la pénurie apparaît comme conséquence des niveaux de salaire relatifs et de la baisse d'estime de soi.

L'Europe est confrontée au problème de ce que l'on appelle le «grisonnement» du professorat. En France, environ 30 pour cent du corps enseignant a plus de 50 ans et l'âge de la retraite est fixé à 60 ans. Un tiers des enseignants partiront à la retraite au cours des cinq prochaines années. En Allemagne, 70 pour cent des enseignants prendront leur retraite au cours des 15 prochaines années. La situation est peut-être pire qu'elle n'y paraît. Malgré l'âge de la retraite fixé officiellement à 65 ans, seuls 6 pour cent des enseignants travaillent jusqu'à cet âge. Actuellement, la majorité des enseignants prennent leur retraite vers 50 ans. La situation est similaire en Angleterre, où le profil d'âge des directeurs d'établissement est source d'inquiétude. Plus de 60 pour cent de tous les directeurs prendront leur retraite au cours des dix années à venir (voir l'annexe 1).

En Europe, donc, une interaction complexe de facteurs affecte le recrutement d'enseignants. Par exemple, le renforcement des économies peut générer des problèmes quant à l'offre en enseignants puisque les opportunités pour l'emploi dans le secteur du savoir en pleine expansion deviennent plus attrayantes (particulièrement en termes de rémunération). Cette situation peut être anticipée. En France, l'enseignement a le statut de la fonction publique et semble servir de rempart contre les fluctuations du cycle économique. En Angleterre, cependant, des avantages financiers directs ont été nécessaires pour éviter une crise dans le secondaire. L'enseignement primaire pose moins de problème, en particulier depuis que la formation en Angleterre et dans la plupart des pays européens est placée sous la responsabilité des universités. En termes d'offre et de maintien, une "éclaircie" est l'amélioration de la condition des instituteurs. Toutefois, une étude comparative plus analytique dans les secteurs primaire et secondaire serait importante pour une politique approfondie dans ce domaine.

## **Afrique subsaharienne**

Il semble inévitable que la question des enseignants devrait figurer dans les évaluations des progrès de l'Education primaire universelle (EPU) publiée en 2005. Il

---

s'agit, toutefois, d'une reconnaissance quelque peu tardive. Peu de déclarations, y compris la déclaration du Forum Mondial à Dakar en 2000 ou les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) reconnaissent explicitement l'importance des enseignants dans la réalisation de l'EPU. C'est ce qu'a reconnu une monographie rédigée pour le lancement de la TTISSA.

Le public commence seulement à écouter ceux qui considèrent la pénurie en enseignants certifiés comme un obstacle majeur au développement national et les pouvoirs publics commencent à comprendre que la réalisation des objectifs du Millénaire pour le développement et les buts de l'Éducation pour tous dépend de la formation de professionnels capables d'un effort à long terme afin de promouvoir efficacement l'éducation, en particulier au travers de la formation des enseignants et des directeurs dans le système éducation. (Page 2.)

Le Rapport de la Commission pour l'Afrique (2005) a fortement préconisé l'investissement dans la formation pédagogique, en ces termes:

L'effort pour réaliser l'EPT ne réussira certainement jamais sans un investissement conséquent dans le recrutement, le maintien et la formation initiale et permanente de l'enseignant. (Page 186, version anglaise.)

Cependant, l'étendue des besoins décourage (voir Dembele, M. et Bé Rammaj Miaro-Il, 2003). Des rapports successifs indiquent les effectifs élevés d'enseignants non diplômés dans les écoles et la difficulté à recruter. Une enquête sur onze pays d'Afrique de l'Est et du Sud par l'UNESCO (2000) a indiqué qu'un tiers des instituteurs en exercice n'étaient pas formés. Lewin (2002) relève la pénurie en enseignants formés qui est apparue, et qui va empirer, si l'extension pour réaliser l'EPT se poursuit. Lewin et Steward (2003) montrent comment le Ghana ne possède que le quart d'enseignants nécessaires et le Lesotho seulement un cinquième.

Deux facteurs en particulier semblent avoir un incidence sur le professorat dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne. D'une part, la baisse des salaires par rapport à d'autres professions comparables a fait l'objet d'une étude (Colclough, *et al.*, 2003). Les économies du savoir émergentes offrent des emplois différents pour ceux qui fournissaient le vivier traditionnel d'instituteurs. D'autre part, le VIH/SIDA touche la main d'œuvre existante et potentielle. L'UNICEF (2000) estime que presque un million d'enfants perdent leur instituteur du SIDA.

Un récent rapport sud-africain (Education Labour Relations Council, 2005) a attiré l'attention sur ses conclusions avec le titre accrocheur «Un enseignant meurt toutes les deux heures». Au Kenya, chaque année, il meurt plus d'enseignants du SIDA que le nombre de diplômés sortants de centres de formation pédagogique (Rémy, 2002). En Zambie, le VIH/SIDA tue 2000 enseignants par an, une fois encore, c'est plus que le nombre de jeunes diplômés (McGreal, 2005). Une étude (Melaney, 2000) montre qu'en Namibie, là où l'offre en nouveaux enseignants reste constante à 1 000, la pénurie prévue à cause du VIH/SIDA sera de 7 161 d'ici 2010. Cette statistique, comme dans de nombreuses régions de l'Afrique, ne révèle rien des disparités régionales dans chaque pays. En Namibie par exemple, les taux de contamination sont particulièrement élevés dans les régions du nord, en Oudangwa de l'Est et de l'Ouest. Ce sont des régions à forte concentration où vit 80 pour cent de la population totale de Namibie (Melaney, *op. cit.*). La question de l'incidence du VIH/SIDA sur les enseignants suscite la controverse (voir Bennett, 2005). Quelle que soit son ampleur, il est toutefois évident que la pandémie influence les conditions de travail des enseignants (voir Boler, 2003).

Si l'on considère les pressions subies par les enseignants en Afrique subsaharienne, il faut mentionner la corruption. Peu de données concernent les enseignants mais là où elles existent, elles soulignent les contraintes financières qui pèsent sur la vie des enseignants.

---

Au Kenya, Transparence internationale (2006) fournit des preuves qui montrent que la corruption concernant les affectations et les mutations sévit.

D'autres preuves étayées des problèmes associés aux enseignants et à leur formation ainsi présentés à la réunion d'experts de la TTISSA, se trouvent à l'annexe 2.

Dans ce contexte difficile, le terme «crise» commence à être utilisé. Au Burkina Faso, la pénurie en enseignants, est déclarée urgence nationale et le recrutement se fait dans tous les secteurs du service public pour combler les manques (Rapport de la Commission pour l'Afrique, 2005).

Il est difficile d'établir des estimations générales des effectifs en enseignants supplémentaires nécessaires en Afrique subsaharienne. De la même manière, il est problématique d'estimer le nombre total d'enseignants non formés (d'autant plus que tous les pays n'emploient pas la même définition de l'expression enseignant «qualifié»). La Campagne globale pour l'éducation (2006), qui s'appuie sur des données de l'UNESCO, estime que 14 à 22,5 millions d'enseignants supplémentaires seront nécessaires pour réaliser l'EPT (ce chiffre dépend des taux d'encadrement) et que d'autres enseignants en fonction ont besoin d'une formation urgente. C'est pour raison que le Rapport de suivi sur l'Education pour tous (2005) a mis en avant les enseignants:

La seule réalisation de l'EPU demande l'augmentation du nombre d'enseignants mieux formés. Les pays qui atteignent des niveaux d'apprentissage élevés investissent fortement dans la formation des enseignants. Mais dans de nombreux pays, les salaires des enseignants comparés à ceux d'autres professions ont baissé depuis les vingt dernières années et sont souvent trop faibles pour permettre un niveau de vie normal. Les modèles de formation pour les enseignants devraient être reconsidérés dans certains pays pour renforcer la formation permanente et préalable fondée sur l'expérience en établissement, plutôt que miser sur la longue formation préalable traditionnelle. (Résumé du rapport, page 3, version anglaise.)

En outre, l'Afrique subsaharienne souffre de deux maux qui touchent d'autres parties du monde, mais à une échelle différente. La migration des enseignants constitue le premier problème. L'Europe et l'Amérique du Nord recrutent activement des enseignants diplômés dans une série de pays africains. Les meilleurs et les plus expérimentés des enseignants sont souvent les premiers à partir, et l'investissement dans la formation produit des bénéfices ailleurs. Il existe peu de données solides sur la migration des enseignants, mais puisque les coûts de la mobilité chutent, il semble qu'elle ne cesse de s'accroître.

Le second problème concerne les millions d'enseignants recrutés qui s'avèrent être des paraprofessionnels. La Campagne globale pour l'éducation (2006) le considère en partie comme une conséquence de restrictions financières:

Le système éducatif en Afrique de l'Ouest devient de plus en plus le domaine de «para-enseignants», qui reçoivent une formation préalable de seulement quelques mois, voire quelques semaines. C'est une attaque directe contre l'éducation de qualité à laquelle tous ont le droit d'aspirer. A cause de cette crise, la qualité devient souvent l'otage de la quantité. La tendance est au recrutement du plus grand nombre possible d'enseignants, même s'ils n'ont pas les qualifications nécessaires afin de répondre à la hausse en effectifs.

Les projets d'emploi de paraprofessionnels sont de vastes programmes où la formation préalable est restreinte ou complètement abandonnée, les salaires sont rabaissés, les conditions de travail se dégradent, et les plans de carrière sont limités. De nombreux gouvernements les mettent en place pour réduire les frais associés à l'accès de tous les enfants à l'éducation. Le prix à payer pour ces gouvernements est la qualité de la formation. Ce recrutement massif s'accompagne souvent d'une préretraite obligatoire des enseignants les plus expérimentés et souvent les mieux payés, afin de réduire les frais encore plus. (Page 27, version anglaise.)

Il est difficile de confirmer les données. Au Nigéria, la proportion d'instituteurs formés a chuté de 97 pour cent à 72 pour cent entre 1999 et 2002 comme conséquence

directe du programme politique d'augmenter l'offre et d'équilibrer le budget par le recrutement d'enseignants bénévoles (UNESCO, 2006). Les forces qui guident ce choix de paraprofessionnels sont complexes. Certains soutiennent l'importance des politiques macro-économiques de la Banque mondiale et du FMI (voir la Campagne globale pour l'éducation/Action Aid, 2005). Il ne fait aucun doute qu'elles y contribuent, mais d'autres facteurs entrent en jeu, dont le statut perçu des enseignants, qui évolue lentement, n'est pas le moindre. Ce nombre énorme de para-professionnels reçoit une faible formation, ils sont souvent en dehors de tout syndicat ou organisation d'enseignants, et ils forment dans de nombreux pays en développement une sous-classe. Le traitement de ces travailleurs constitue un problème mondial majeur (et que la Recommandation conjointe OIT/UNESCO de 1966 n'a pas jugé bon d'envisager).

## Asie du Sud et de l'Ouest

Une étude récente de l'Institut de Statistique de l'UNESCO (UNESCO, 2006) indique que l'Asie du Sud et de l'ouest est confrontée à l'imminence d'une pénurie en enseignants pour permettre à chaque enfant l'accès à l'éducation primaire d'ici 2015. La région nécessitera un surplus de 3,5 millions d'instituteurs d'ici 2015 afin de réaliser les objectifs de l'EPU et remplacer les enseignants en place. Le tableau ci-dessous illustre cette situation dans le primaire.

### Capital humain en instituteurs, flux et surplus nécessaire pour réaliser l'EPU d'ici 2015 (en milliers)

Pays ou territoire	Capital humain en instituteurs			Flux d'instituteurs 2004-2015	
	2004	2015	Différence	Postes à pourvoir en raison de la déperdition (6,5%)	Nombre total nécessaire pour atteindre l'EPU
Afghanistan, République islamique d'	68	172	103,8	76,7	180,5
Bangladesh	327	453	125,7	272,2	397,9
Inde	3 038 <sup>-1</sup>	2 988	-49,8	2 108,8	2 108,8
Iran, République islamique d'	365	332	-33,6	216,4	216,4
Népal	112	113	0,7	80,6	81,2
Pakistan	432	606	174,2	362,2	536,4
Sri Lanka	73 <sup>**1</sup>	68	-4,9	45,7	45,7

Note: La prévision des ressources en instituteurs pour 2015 est basée sur l'estimation de la population en âge scolaire en 2015, plus 10 pour cent ou la moitié du taux actuel de redoublement, divisé par le taux d'encadrement de 40 pour 1 (ou le taux actuel s'il est inférieur au point de repère).

<sup>-1</sup> Données datant de 2003. <sup>\*\*</sup> Statistiques de l'ISU.

Certains pays affrontent des défis particuliers. En Afghanistan, la population an âge scolaire augmentera de 34 pour cent au cours des dix prochaines années et aura pour conséquence une demande accrue en instituteurs (le taux d'encadrement actuel est de 65 pour 1). Le Pakistan aura probablement 10 pour cent d'élèves en plus d'ici 2015, pourtant aujourd'hui 34 pour cent des enfants scolarisables en primaire ne sont pas scolarisés.

Nilsson (2003) signale le manque de données (et leur nature) concernant les enseignants dans cette région du monde. Macdonald (1999) fait la même remarque en soutenant la recherche fondée sur le développement d'une collecte de données et d'une analyse plus exhaustive. Les niveaux de qualification, par exemple, sont particulièrement difficiles à définir. Mais malgré un faible niveau de qualification, de grands effectifs

---

d'enseignants ne satisfont pas les critères nationaux. Au Népal, 25 pour cent des enseignants n'ont pas de certificat. Ce chiffre est ce 30 pour cent dans les Maldives et de 18 pour cent au Bangladesh. Nilsson indique le faible nombre d'enseignantes dans ces pays et sa conséquence sur la scolarisation des filles. Comme en Afrique subsaharienne, le VIH/SIDA touche aussi le corps enseignant, malgré le manque de données détaillées. Les conséquences, toutefois, pour les enseignants, soulèvent des questions pour une politique d'enseignement d'un genre nouveau et unique. Comme le souligne Nilsson:

La plupart des séropositifs restent cliniquement sains pendant plusieurs années après leur contamination. Mais leur système immunitaire va être progressivement détruit, amenant à des périodes de maladie, suivies de périodes de relative bonne santé. Les enseignants séropositifs sont souvent capables de faire cours pendant les périodes de rémission, mais sont absents pendant les phases de maladie, qui ont tendance à se répéter et à durer plus longtemps vers la fin de la maladie. Selon des estimations de la Banque mondiale, un enseignant séropositif sera dans l'incapacité d'enseigner pendant un total de 260 jours avant de mourir du SIDA. D'autre part, le temps passé à s'occuper de proches malades et à assister aux enterrements a des conséquences sur l'assiduité des enseignants.

## Etats-Unis

La pénurie d'enseignants est endémique aux Etats-Unis depuis un certain nombre d'années. Une série de rapports célèbres ont décrit ce problème (National Commission on Excellence in Education, 1983; Darling-Hammond, 1984; National Academy of Sciences, 1987; Guarino, C. M. *et al.*, 2006). Un grand nombre d'initiatives fédérales et des Etats ont été introduites pour réduire cette pénurie. Elles incluent des programmes de changement de carrière comme le projet «Troops to Teachers» qui cherchait à persuader les militaires retraités à se reconvertir dans l'enseignement. Des avantages financiers comme des bourses, le remboursement de prêts étudiant et l'aide au logement, ont aussi été octroyés (Hirsch, Koppich et Knapp, 2001).

L'étude la plus récente (Guarino, M. C. *op. cit.*) effectue une évaluation systématique des questions de recrutement et de maintien. La conclusion principale démontre qu'une bonne offre en enseignants dépend de l'attrait du professorat comparé aux autres opportunités d'emploi.

L'attrait relatif de l'enseignement dépend du concept de compensation totale: la comparaison entre tous les avantages provenant de l'enseignement, intrinsèques et extrinsèques, et ceux retirés d'autres professions qui pourraient être choisies. (Page 201.)

L'intérêt de cette étude porte sur le fait qu'elle met en évidence la gamme complexe des variables qui forment la compensation «totale». Bien qu'elle se penche sur la situation américaine, elle fournit un modèle générique pour analyser les questions de recrutement et de stabilité. La question du salaire est importante, mais il faut la relier à d'autres, comme les conditions de travail, le soutien pour la formation permanente, etc. Cette étude sous-entend que les stratégies interventionnistes mises au point par certains Etats américains (ou d'autres gouvernements) ne sont peut-être suffisamment élaborées pour prendre en considération l'interaction de ces questions. Etant donné sa pertinence et sa date récente, une vue d'ensemble et des conclusions de l'étude sont jointes en annexe 3.

Une analyse majeure des données existantes sur l'offre en enseignants a été menée par Ingersoll (2004). Il indique qu'au cours des vingt dernières années, la pénurie, comme prévu, est une conséquence de la hausse des effectifs scolaires, diminuant par réglementation des taux d'encadrement (problème inhérent au système primaire californien) et les départs à la retraite. La plupart des écoles américaines ont fait l'expérience de postes non pourvus.

---

Cependant, le principal problème aux Etats-Unis, comme le suggère Ingersoll, provient du départ anticipé des enseignants plutôt qu'au grisonnement de la profession ou de la hausse des effectifs. A cet égard, l'enseignement connaît un taux de renouvellement plus élevé que des professions comparables, comme celle d'infirmier. Les chiffres de 1999-2000 indiquent qu'un tiers du corps enseignant (environ 1 million de personnes) était dans cette transition. Un certain nombre d'études montrent qu'après cinq ans d'enseignement, entre 40 et 50 pour cent des enseignants diplômés ont quitté la profession (Hafner et Owings, 1991). Il est aussi prouvé que plus l'enseignant débutant est qualifié, plus il risque de quitter l'enseignement (Henke, Chen et Geis, 2000) et que les deux principaux motifs avancés pour une retraite anticipée sont le mécontentement lié au travail et l'attrait pour un autre métier.

L'une des conséquences d'un taux de renouvellement élevé est le phénomène répandu d'enseignants qui sont chargés d'enseigner hors de leur spécialité. Des chiffres de Ingersoll (1999) indiquent qu'un tiers des cours du second cycle est enseigné par des non-spécialistes. Ce chiffre augmente dans certaines disciplines. La moitié des cours d'histoire et de sciences est enseignée par des non-spécialistes. Des décalages géographiques peuvent augmenter ce pourcentage surtout, d'une manière prévisible, dans les communautés défavorisées qui connaissent des taux élevés d'enseignement par des non-spécialistes.

En résumé, le problème de l'offre en enseignants, dans la plupart des régions du globe, s'est aggravé au cours des dernières décennies. L'apparition de ce problème varie selon la situation géographique et dans certains contextes (en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest), il s'agit d'une crise grave. A l'intérieur de ce problème général, il existe un sous-ensemble de questions, dont l'interaction est importante pour la prise de décision. Elles incluent:

- le maintien d'enseignants qualifiés, cf. le taux de renouvellement;
- le profil d'âge des enseignants;
- la spécialité des enseignants, en primaire et au secondaire;
- la représentation équilibrée entre hommes et femmes dans les différents domaines;
- la migration des enseignants entre pays différents (voir Afrique du Sud).

Maints commentateurs (Ingersoll, Lewis, *op. cit.*) font remarquer l'incapacité des décisions concernant la formation des enseignants à saisir l'interaction complexe de ces facteurs qui affaiblissent la structure générale et la bonne santé du corps enseignant.

## **La réforme de la formation des enseignants**

### **Introduction**

Un grand nombre d'études récentes portent sur les tendances mondiales de la formation des enseignants. Moon *et al.* (2003) se sont intéressés à la région Europe de l'UNESCO; Morris et Williamson (2000) à la région Asie-Pacifique.

La première remarque générale à propos de ces études est que presque toutes rapportent que la dernière décennie a été le témoin d'une batterie de mesures législatives et réglementaire sans précédent concernant la formation des enseignants. Cette action gouvernementale prend des formes variées, mais dans l'ensemble, il ressort qu'une plus grande attention politique a été accordée à la formation des enseignants dans les années

---

quatre-vingt-dix qu'au cours des siècles passés. La majeure partie de cette activité se concentre sur la qualité. A la fin du siècle dernier, il fallait créer des institutions capables de fournir des ressources en enseignants demandées par le l'enseignement obligatoire de masse, primaire et secondaire. A la fin des années quatre-vingt-dix, des critères de plus en plus élevés ont été établis concernant les connaissances théoriques et les aptitudes pratiques au moment de l'obtention du diplôme.

La seconde remarque porte sur le fait que les mesures concernaient la formation préalable. Dans la plupart des pays, la formation permanente, désormais appelée formation professionnelle continue, ne suscite pas l'intérêt politique, et ses ressources sont souvent mal coordonnées et faibles (Villegar-Reimes, 2001). Il existe quelques exceptions, et de nouveaux modèles d'organisation sont en projet mais, dans l'ensemble, les études révèlent des inquiétudes concernant cette question.

## **Evolution des programmes de formation pédagogiques**

La quête de l'amélioration des niveaux et de la qualité des enseignants est un problème central. Dans certains pays (le Canada et l'Angleterre par exemple), les gouvernements adoptent une approche interventionniste dirigiste sans grande consultation et soutenue par des cadres réglementaires solides. Les Pays-Bas, confrontés aux mêmes pressions en faveur de l'amélioration de la formation des enseignants, a préféré la médiation à la réglementation. Le ministre de l'Education se sent investi d'une plus grande responsabilité envers la formation des enseignants qu'envers d'autres domaines de l'enseignement supérieur en raison de la relation qui existe entre la formation et la qualité de l'enseignement primaire et secondaire en général. La formation des enseignants est plus fortement réglementée qu'aucun autre domaine de l'enseignement supérieur. Cependant, un processus de médiation dans lequel le gouvernement, les formateurs et d'autres parties prenantes sont inclus, précède toujours l'action réglementaire.

Ainsi, tandis que l'Angleterre et les Pays-Bas ont un profil obligatoire des compétences de l'enseignant que tous les cours de formation recherchent à réaliser, le processus par lequel ces objectifs sont atteints est complètement différent. En Angleterre, une agence gouvernementale, le Teacher Development Agency, prépare les objectifs (les noms de personnes impliquées dans ce processus ne sont pas connus), et une courte période de consultation formelle suit. Il ne s'agit pas d'un dialogue mais plutôt d'une occasion pour chacun de s'exprimer. Ensuite, l'Agence examine les commentaires avant de transmettre les recommandations aux ministres.

La politique pour la formation des enseignants doit exister au sein de structures instaurées nationales et régionales pour la politique de l'enseignement. Des contextes spécifiques ont une interaction de pouvoir particulière qui n'existe pas dans d'autres situations. Les syndicats d'enseignants, par exemple, ont eu une incidence majeure sur la prise de décision en Pologne et en Afrique du Sud incomparable à celle dans d'autres pays. Simultanément, des influences internationales paraissent créer des formes communes d'action réglementaire.

Le programme de formation des enseignants, en particulier en Europe et en Amérique du Nord, a récemment suscité la controverse. Sur ces deux continents, la formation théorique et pratique des enseignants est placée sous la responsabilité des universités. La pression de groupe au sein des universités a stimulé le développement d'une base de recherche et théorique solide vers l'orientation plus pratique qui caractérisait les anciennes écoles normales. Des tentatives pour équilibrer théorie et pratique ont, en d'autres lieux et à d'autres époques, dominé le débat sur la fonction et le but de la formation des enseignants. Les formateurs se sont retrouvés pris entre des pressions conflictuelles. Les ministères, les établissements et, à l'occasion, les parents d'élèves, ont fait pression en



---

faveur de programmes concernant la pratique en classe et le développement de la pédagogie. Pourtant, les formateurs ont aussi dû défendre statut et prestige face aux différentes attentes du monde scolaire.

Ce débat reflète aussi le statut ambigu que la formation des enseignants et l'enseignant lui-même détiennent dans maints pays. Bien que d'autres professions (la médecine et le droit) débattent sur l'équilibre entre théorie et pratique dans le schéma curriculaire, la présence de la pratique ne diminue en aucun cas le statut universitaire du programme de préparation. En dépit de cette tension, il est possible de détecter dans les études de cas une confiance grandissante envers l'incorporation de la pratique dans le schéma curriculaire et ses conséquences sur la relation entre la formation des enseignants et les établissements scolaires.

Beaucoup de formateurs, libres de toute pression politique, appellent à une réinterprétation de la pratique (Moon, 1996). L'Université d'Oxford en Angleterre, au début des années 1980, a transformé son programme de formation des professeurs du secondaire en un programme reposant presque entièrement sur l'expérience en établissement (MacIntyre, 1990). En Allemagne, la deuxième phase probatoire de stage préparatoire à l'enseignement (*Vorbereitungsdienst*) a progressivement été appliquée, comme le fut le modèle français du professeur stagiaire, qui obtient le statut de quasi-fonctionnaire et perçoit un salaire – c'est également le cas en Allemagne.

Le Canada, l'Angleterre, les Pays-Bas et l'Afrique du Sud, ont tous au cours des dix dernières années, subi des pressions, néanmoins, pour réintroduire la dimension pratique dans la formation. Cette adaptation est reconnue au niveau national. Le Conseil d'agrément du Québec a déclaré en 2000:

Le principal avantage de la réforme actuelle concerne la pratique sur le terrain et la pédagogie. Les partenariats entre les facultés de sciences de l'éducation et les établissements scolaires produisent les résultats escomptés.

En Afrique du Sud, le cadre nationale de formation des enseignants (National Framework for Teacher Education), paru récemment, expose la nécessité de former des partenariats efficaces entre les universités et les écoles afin de réaliser avec succès la formation préalable (ministère de l'Éducation de l'Afrique du Sud, 2005). En Angleterre, il apparaît clairement que, malgré l'opposition de nombreux formateurs, l'insistance prévue en faveur de la généralisation de l'expérience en établissement a conduit à la création de modèles de partenariat soutenues dorénavant par les principaux intéressés.

Aux Pays-Bas, un texte directeur du ministre néerlandais de l'Éducation déclare que «la formation des enseignants fait partie de la responsabilité en ressources humaines d'un conseil scolaire», et une variété de nouvelles formes d'expérience en établissement sont sous évaluation. Dans d'autres pays, l'impératif politique de développer une solide formation fondée sur l'expérience en établissement a été entravée par les ressources. En Hongrie, par exemple, un décret du gouvernement définissant les conditions d'obtention du diplôme d'aptitude à l'enseignement précise qu'au moins 40 pour cent de la formation pédagogique doit s'effectuer sous la forme d'un stage pratique et pourtant, le financement nécessaire à l'application du décret n'a pas été trouvé.

Buchberger (1994) identifie quatre composantes qui sont communes à la plupart des cours de sciences de l'éducation:

- étude de la pédagogie/sciences de l'éducation;
- étude de la matière enseignée;
- méthodologie des matières/didactique de la matière enseignée;

- 
- pratique de l'enseignement.

Elles existent dans les programmes de la plupart des pays du monde. Néanmoins, il y a un décalage vers l'insistance du rôle central de la pratique et de l'importance de rendre les études didactiques et pédagogiques pertinentes à la pratique. Le partenariat entre la formation des enseignants et les écoles (souvent comparable qui existe entre une faculté de médecine et un Centre Hospitalier Universitaire) s'est étendue de façon significative et à titre d'expérience, pour englober une plus grande participation de la collectivité qui dépasse celle de l'école.

Danielle Zay développe une conceptualisation à la française du partenariat en ces termes:

Le partenariat, en tant que terme, peut s'utiliser pour décrire les moyens de collaboration d'individus provenant d'institutions différentes. Nous réserverons le terme équipe aux individus qui collaborent au sein d'une même institution.

Pour la première fois, cette approche garantit que la manière dont le système éducatif se situe à l'intérieur de la société et de la collectivité élargie reçoit la même attention que les axes traditionnels qui sous-tendent le programme de formation des enseignants: la pédagogie théorique et la pratique en classe.

La capacité à travailler en partenariat est l'une des compétences professionnelles à acquérir.

L'enseignement ne se cantonne pas exclusivement à la salle de classe. Il nécessite une collaboration entre de nombreux partenaires; tout d'abord les parents d'élèves avec lesquels il est important que l'enseignant établisse un dialogue régulier et sincère; ensuite avec les associations et les acteurs de l'environnement socioculturel. Les enseignants à tous les niveaux, mais plus particulièrement ceux du technique et professionnel, doivent se familiariser avec le monde de l'économie et se préparer à établir et gérer les relations au secteur professionnel et industriel. (Zay, 1994.)

Plus l'approche de partenariat fondée sur la composante pratique des programmes est développée, plus cette évaluation inclut formellement un modèle de compétences, de résultats ou de normes. Les Néerlandais réalisent cette fonction par la médiation. Les formateurs anglais ont dû accepter un modèle imposé avec un minimum de consultation. La majorité des pays n'édicte pas formellement des conditions de résultats. Cependant, l'impression domine, que ce soit par décret ministériel ou par choix des formateurs, qu'une conceptualisation plus forte des critères de qualification devient beaucoup plus explicite qu'elle ne l'était par le passé. Dans de nombreux cas, cette clarté va de pair avec les évolutions similaires pour rendre les résultats du cursus plus explicites.

La manière dont les différents intervenants sont impliqués dans les décisions sur les formes et les résultats de la formation des enseignants est maintes fois débattue. Beaucoup défendent l'importance de mécanismes de communication à double sens permettant aux enseignants et aux délégués syndicaux, aux parents par exemple de transmettre leurs idées sur/commenter les propositions politiques et sur les problèmes et les réussites de l'application (voir Shrestha, 2005). Une analyse de l'UNESCO de la réforme des enseignants en Tanzanie fait la même remarque:

La leçon clé de l'expérience en Tanzanie est que les voix de communication formelles, bien qu'importantes, ne suffisent pas à intégrer la voix des enseignants dans la prise de décision. Des mesures supplémentaires sont nécessaires pour dépasser les malentendus et introduire les opinions des représentants de la collectivité et des syndicats. (UNESCO, 2006.)

La question de la participation des enseignants (directe ou par les associations et les syndicats professionnels), concerne la question des structures de contrôle centralisées/décentralisées dans les systèmes éducatifs (voir aussi Frederiksson, 2004; UNESCO, 2005). La Campagne mondiale pour l'éducation soutient que:

---

Les syndicats et les ministères doivent collaborer pour assurer que les mécanismes telles que la recherche active participative, les enquêtes, les sondages d'opinion, et les débats en libre antenne à la radio et à la télévision. (Campagne globale, 2006, page 54.)

On devrait également utiliser des moyens pour trouver la «voix» de l'enseignant. C'est un argument soutenu par une précédente étude de l'OCDE/UNESCO (2001) qui suggérait que plus d'information est nécessaire concernant la représentation de leur profession par les enseignants eux-mêmes, ses avantages et ses inconvénients, en particulier au niveau de la salle de classe.

Si l'on considère globalement le fond de la réforme de la formation des enseignants, un certain nombre de tendances se dégagent. L'une d'elle est la direction vers une approche plus pratique fondée sur les résultats. La nécessité liée pour le partenariat entre l'enseignement supérieur (universités et instituteurs universitaires) et les établissements scolaires en est une autre. Le développement d'un cursus plus cohérent, construit autour du travail quotidien de l'enseignant plutôt que des disciplines traditionnelles en est une troisième.

Il existe néanmoins une inquiétude concernant la formation des enseignants qui concerne surtout l'Afrique subsaharienne. Le Rapport mondial de suivi sur l'EPT en 2005 procure un exemple récent d'un texte d'une organisation internationale qui remet en cause le statu quo concernant la formation des enseignants dans cette région. Des rapports et des articles (Lewin, 2002) ont aussi cherché à mettre en avant ce problème. Moon (2000), par exemple, a suggéré que le modèle dominant de la formation des enseignants du XX<sup>e</sup> siècle, solide et fondé sur l'expérience préalable en établissement serait insuffisant et inadapté pour satisfaire les besoins du XXI<sup>e</sup> siècle. Il explique qu'il ne faut pas dire que la formation traditionnelle universitaire n'a aucun rôle à jouer. Mais il propose que les fonctions et les objectifs de nombreuses institutions changent, en particulier là où ils englobent le problème de fournir un soutien professionnel tout au long de la carrière des enseignants.

## Questions pour le changement politique

L'un des problèmes majeurs posés par la formation des enseignants dans de nombreux pays est de fournir une politique stable pour le développement. Lewin (2002) s'appuyant sur une série d'études de recherche bien documentées dans cette région a conclu que la politique sur la formation des enseignants est éclatée, incomplète et généralement, tout simplement mal conçue. Dans ce contexte, certaines zones problématiques restent fréquemment sans réponse. Six d'entre elles en particulier sont pertinentes pour la réforme de la formation des enseignants.

Le premier problème concerne la manière dont les ressources sont dirigées vers un long cursus, de trois ou quatre ans, qui ne produit qu'une minorité d'enseignants demandés. Dans certaines situations, par conséquent, tandis que cette minorité reçoit un apport considérable, un processus parallèle a lieu pour recruter dans le système scolaire beaucoup plus d'enseignants non qualifiés.

Le second problème tient à la manière dont les instituteurs utilisent leur qualification comme moyen de se faire embaucher dans une autre profession, ou de présenter le certificat d'enseignement secondaire. De larges ressources sont affectées au «perfectionnement de l'instituteur» sans aucun espoir de retour en termes d'amélioration de la qualité de l'enseignement dans les écoles. Cette question aborde plus largement la politique de salaire et de primes des enseignants, mais l'incidence sur l'efficacité de la formation peut être immense.

---

Troisièmement, et suivant la remarque précédente, le statut des enseignants, en particulier dans le primaire, est de plus en plus problématique. Il est clair que les salaires sont importants (Colclough, *et al.*, 2003) mais il existe plus de questions subtiles associées au respect et à la position sociale qui sont plus difficile à définir. Un rapport récent sur l'éducation dans les localités rurales d'Afrique du Sud (Fondation Nelson Mandela, 2004) a attiré l'attention sur les inquiétudes des parents, des élèves et d'autres personnes sur le statut et l'engagement des instituteurs.

Dans de nombreuses localités, il existe un profond désaccord entre les enseignants et les tuteurs des enfants à leur charge... Les critiques envers les enseignants couvrent un ensemble complexe de problèmes liés à leur manque de qualification, leurs lacunes et leur absence de vocation. (Page 107.)

L'équipe de recherche de la Fondation Nelson Mandela a interrogé un grand nombre de parties prenantes et a identifié un vif intérêt des profanes concernant les qualifications des enseignants. Elle cite un dirigeant local en ces termes:

Certains enseignants sont mal qualifiés et ils posent problème aux élèves qui veulent apprendre. En raison des lacunes des enseignants, les élèves sont obligés d'étudier des matières qu'ils n'aiment ou ne veulent pas apprendre et qui ne les intéressent pas. (Page 107.)

Le rapport de la Fondation Mandela poursuit en identifiant un quatrième et important sujet d'inquiétude: la forme et la nature du programme d'études en enseignement pour ceux qui peuvent y accéder. Ils perçoivent un legs des:

... institutions qui ont proliféré dans les bantoustans (*homelands*) et ont fourni à peine plus qu'une répétition du programme du secondaire, enveloppée d'une pédagogie autoritaire. (Page 108.)

C'est en partie en réponse à ce type de critique que l'Afrique du Sud a intégré les écoles normales dans l'enseignement supérieur et s'est orientée vers une démarche pédagogique fondée sur les résultats pour le schéma curriculaire dont l'efficacité en classe est au cœur des conditions.

Cela est moins valable dans d'autres pays. La plupart des programmes, qu'ils soient dispensés par les agences gouvernementales ou par l'administration universitaire, restent organisés autour du concept traditionnel de disciplines d'enseignement et de connaissances de la matière enseignée. Fréquemment, elles ne sont enseignées séparément et sans référence à la pédagogie par laquelle le travail de l'enseignant doit être mené à bien.

Cinquièmement, là où les cours de remise à niveau existent, ils se concentrent souvent sur «les besoins individuels en qualification» sans tenir compte des conséquences que ce perfectionnement aurait sur les collègues immédiats ou sur l'école dans son ensemble. Dans certains établissements, il arrive que les collègues de l'enseignant concerné et le directeur ignorent qu'il suit un cours de perfectionnement. Dans certaines situations, le contenu des cours de perfectionnement n'exige aucune expérience ni stage dans l'école où il enseigne. Poussée à son comble, la séparation entre le stage et les écoles peut conduire à demander à des enseignants en exercice de quitter leurs classes et de commencer une formation en enseignement de type formation préalable, proche du centre pédagogique ou universitaire dispensateur. Dans de tels programmes, peu d'attention est accordée à la validation ou à la reconnaissance de l'expérience acquise et des enseignants non qualifiés qui enseignent depuis peut-être plus de dix ans sont considérés comme de jeunes stagiaires.

Le sixième et dernier problème est l'incapacité à développer des programmes à grande échelle. Tandis que le premier mode de pensée reste la formation préalable dispensée à l'université, les possibilités de changement sont limitées. C'est pour cette raison que de nombreux pays en viennent à réexaminer le concept d'apprentissage libre et

---

à distance. L'enseignement à distance et la formation des enseignants ont un lien étroit qui, dans certains pays, a une origine lointaine, mais l'enseignement à distance a traditionnellement un problème d'image (Lewin, 2002) et est souvent perçu comme une menace pour les dispensateurs existants. Mais l'enseignement à distance a l'avantage de pouvoir potentiellement fonctionner à l'échelle, malgré des avis partagés, certaines évaluations indiquent l'efficacité où les variables clés de la structure du programme sont intégrées (Devereux et Amos, 2005).

Ces problèmes ne sont pas spécifiques à l'Afrique subsaharienne. Comme le montrent les études de Moon, Morris et Williamson (*op. cit.*), certains de ces problèmes existent en Europe et en Asie. Cependant, c'est leur présence en totalité aux côtés de la future déperdition en effectifs d'enseignants qui font de l'Afrique subsaharienne une région préoccupante.

Le lancement de la TTISSA en 2006 devrait contribuer de façon significative à l'amélioration et à la revalorisation des systèmes de principes. Toutefois, le calendrier d'exécution du lancement complet de cette initiative est très long et certains des problèmes critiques semblent justifier une «politique d'état d'urgence» aussi bien que le renforcement des compétences à moyen et long terme. Le problème reste de savoir pendant combien de temps encore les systèmes nationaux et internationaux peuvent autoriser la perpétuation de certaines des conditions d'enseignement qui existent actuellement.

## **Innovations dans la formation préalable et continue des enseignants**

### **Introduction**

Le débat sur le programme de formation pédagogique montre un certain nombre de nouvelles approches dans la formation préalable. Parmi elles figure l'importance accrue accordée à la pratique axée sur des compétences précises en tant que résultats. Le partenariat entre les universités et les établissements scolaires en est une autre. Une nouvelle gamme d'innovations, néanmoins, aborde les problèmes de l'enseignement, en particulier le besoin d'effectifs supplémentaires en nouveaux enseignants afin de satisfaire la demande de l'EPT. Mais avant d'envisager ce thème important, il est important de faire remarquer que de nouvelles mesures novatrices à cet égard ne concernent pas seulement les pays en développement. En Angleterre, la pénurie en professeurs de certaines matières du secondaire a incité des initiatives. Elles incluent:

- l'autorisation aux écoles de recruter des diplômés sans expérience à condition de mettre en place un programme de formation;
- une offre pour les diplômés non qualifiés d'entrer dans l'enseignement pendant deux ans dans une structure comparable au «Corps de la Paix» (des Etats-Unis);
- des formes flexibles de formation pédagogique visant à attirer plus de candidats natifs dans l'enseignement.

La crise grave de l'offre en instituteurs en Californie a déjà trouvé une solution. Le gouverneur a décidé d'allouer des fonds à l'Université d'Etat de Californie pour diriger un programme de formation en établissement, fondé sur l'utilisation des technologies d'information et de communication. Le programme intitulé «CalState Teach» fonctionne à travers toute la Californie.

---

Inévitablement, certaines de ces initiatives suscitent la controverse. Le régime d'admission des diplômés au Royaume-Uni est critiqué sur la qualité de la formation dispensée (Office pour les standards en éducation, OFSTED 2005). Quand il a été mis en place, CalState Teach a rencontré l'opposition énergique d'une frange de la communauté enseignante. Néanmoins, une évaluation indépendante externe lui donne maintenant une excellente notation.

Il est évident que dans le monde entier, l'expansion des effectifs en enseignants et le besoin de dispenser des programmes en formation continue exhaustifs ne peuvent pas être satisfaits par les institutions actuelles. Au cours des dix prochaines années, la formation et les programmes de pratique en établissement vont augmenter inévitablement. La question reste de savoir comment ces programmes sont structurés et financés. Ceci est particulièrement valable pour les régions où la pénurie des enseignants est flagrante. Les progrès dans ce domaine ne datent pas d'hier. Par exemple, en Afrique subsaharienne l'enseignement à distance est utilisé pour perfectionner le niveau des enseignants. Mais tous ne méritent pas une réputation de qualité. Un rapport d'enquête sur ces programmes en Afrique du Sud en 1995 (Institut Sud Africain pour l'Éducation à Distance SAIDE, 1995) traitait de l'enseignement à distance pour les enseignants comme d'une qualité discutable dominée par un petit nombre d'institutions dispensatrices gérées par des administrateurs blancs et sans intérêt pour le soutien aux étudiants.

Récemment, des cours se développent avec une plus grande attention qu'auparavant accordée aux mécanismes d'assurance de la qualité. La Banque mondiale vient de publier un «guide à l'usage des formateurs d'enseignants et les organisateurs» concernant la question de la conception des programmes de qualité pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (Moon, Leach et Stevens, 2006; voir aussi l'Association nationale des organisations d'éducation à distance en Afrique du Sud NADEOSA, 2005). Des projets de recherche, financés par des organisations comme le DFID (Département pour le développement international) et la Banque mondiale (Leach, 2006; CAPSSA, 2006) commencent à identifier et à fournir des exemples de la voie que les nouveaux modèles devraient suivre. Nombre d'entre eux se construisent sur les modèles approuvés, dérivés de l'éducation face à face et à distance. Les études de six cas identifiés par le *Costing Analysis Project in Sub-Saharan Africa* (Programme d'analyse des coûts en Afrique subsaharienne), par exemple, représentaient des modes d'approches différentes, bien qu'ils aient tous été concentrés sur la pratique sur le lieu de travail.

## **Voies de la réforme pour la formation professionnelle continue**

La préparation de cette analyse de recherche a nécessité l'élaboration d'une synthèse pour identifier les problèmes clés à envisager. Trois problèmes d'intérêt majeur ont été identifiés:

- le programme;
- la structuration temporelle; et
- les technologies.

Parmi les études de cas, trois illustrent les moyens par lesquels les nouveaux modèles d'offre tentent de résoudre ces problèmes.

---

## ***L'Université Fort Hare: Cap-Oriental, Afrique du Sud: innovation fondée sur le curriculum***

La réforme du curriculum de la formation pédagogique des enseignants est à l'ordre du jour dans de nombreux pays (Moon, 2003, *op. cit.*). En Afrique du Sud, la fin des années quatre-vingt-dix a été le témoin d'un déplacement significatif vers une approche basée sur les résultats en formation des enseignants et dans le programme scolaire. Des changements du même ordre ont eu lieu pour garantir que les enseignants encouragent des formes plus actives de pédagogie. Au cours des dix dernières années, l'Université de Fort Hare au Cap-Oriental a adopté un programme de réforme fondé sur le curriculum afin de mettre à niveau les qualifications des instituteurs et des professeurs. Le Cap-Oriental comptait plus de 130 000 enseignants sous-qualifiés employés dans des établissements scolaires en 1995. L'Université de Fort Hare, qui collabore étroitement avec le gouvernement de la province, a développé un programme de pratique à distance qui est axé sur un nouveau modèle de curriculum de formation des enseignants. L'ensemble des cours proposés étaient axés autour d'une série d'activités que les enseignants accomplissaient avec leurs élèves et dans le contexte scolaire. La structure du cours calquait le style d'enseignement et d'apprentissage que les enseignants devaient adapter en classe.

La méthode de Fort Hare, qui a été évalué et largement citée (Moon, 2000; Devereux et Amos, 2005), a aussi introduit une série de processus interdépendants pour financer les programmes de pédagogie active. Le personnel du gouvernement de la province, qui travaillait à l'extérieur, a fourni assistance et valeur au financement scolaire. Les ressources du programmes étaient rédigées (sous le titre de Umthaniso, «petit morceau» en isiXhosa) concernant les activités et les actions principales dans lesquelles elles étaient utilisées dans un but d'évaluation. Les examens traditionnels étaient abandonnés au profit du contrôle continu. La structure du cours permettait à l'enseignant de comptabiliser les heures de cours comme "crédits" et la plupart des enseignants devaient achever leurs études en deux ou trois ans puisque qu'une maîtrise s'obtient en quatre ans.

## ***Le National Teachers Institute (NTI) au Nigéria: innovation fondée sur la structuration temporelle***

Le NTI est une institution bien implantée à travers le pays avec 800 centres d'études. Il gère une série de programmes. Récemment, NTI s'est engagé dans une stratégie ambitieuse axée sur les besoins des enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle. Elle inclut l'exploration du moyen dans lequel la formation des enseignants peut aussi contribuer au développement de la communauté (NTI, 2003) (thème qui fait aussi l'objet de recherche à l'Université de Fort Hare). Reconnaisant le besoin urgent de procurer des filières plus rapides vers l'enseignement, le NTI a développé un nouveau programme de formation accéléré, le *Pivotal Teacher Training Programme* (PTTP) (Programme de formation des enseignants clés) qui prépare plus de 30 000 enseignants chaque année. Les cours durent dix-huit mois dont quinze de préparation en utilisant les ressources d'apprentissage libre et à distance et trois mois de stage. Il faut noter qu'il ne s'agit pas d'une qualification finale en enseignement et que les futurs diplômés sont encouragés à suivre une formation pratique pour obtenir le diplôme National Certificate of Education (NCE) (Certificat national de l'éducation), la filière nationale de trois ans pour l'enseignement. L'intérêt particulier dans le cas du Nigéria, c'est la façon dont le curriculum du PTTP a été planifié pour faciliter le passage à la pratique en établissement.

## ***L'Université ouverte du Soudan: innovation basée sur la technologie***

Le ministère de l'Education a fixé des objectifs ambitieux à l'Université Ouverte du Soudan. D'ici 2008, les effectifs seront passés à 130 000, la plupart d'entre eux sont des

---

enseignants qui cherchent à se perfectionner. Une large gamme de cours est disponible et des centres d'études régionaux sont en place. L'Université, toutefois, propose déjà des cours en ligne. La connexité s'améliore rapidement. L'accès au réseau informatique dans les villes devrait fournir des utilisateurs en nombre suffisant pour rendre réalisable un cours en ligne et des plans pour l'extension aux communautés rurales devraient assurer une couverture nationale dans les dix prochaines années. Par conséquent, l'Université ouverte du Soudan voit dans l'extension de l'offre en ligne une occasion majeure de résoudre le défi du passage à l'échelle nationale. L'Université espère étendre l'offre en ligne à toutes les matières d'ici 2008. Actuellement, des cours d'arabe, d'anglais et de compétences d'étude sont proposés sur l'environnement virtuel d'apprentissage (VLE). Des cours d'informatique et de gestion administrative vont bientôt être lancés. L'Université ouverte du Soudan a choisi d'adopter la plate-forme Open Source Moodle et un vaste programme de formation du personnel pour mettre les cours en ligne a été mis en place.

Les trois exemples du Nigéria, de l'Afrique du Sud et du Soudan illustrent certaines des conditions nécessaires pour réaliser la réforme avec succès. L'ampleur de la crise sur la qualité de l'enseignement ne peut être cernée que si ces conditions sont intégrées dans le processus décisionnel et l'élaboration du programme (Moon *et al.*, 2006). Ces conditions concernent à la fois les problèmes avec des modèles d'offres existant et procurent les cadres autour desquels les nouveaux modèles peuvent s'articuler. Les conditions suivantes revêtent une importance toute particulière:

- La réforme du curriculum

Le curriculum doit mieux se concentrer, notamment là où les possibilités de formation et d'éducation sont limitées, sur les qualifications communes de base et sur la compréhension en classe, en particulier les pédagogies les plus efficaces pour augmenter le rendement: par conséquent, les programmes de formation des enseignants doivent être conceptualisés de façon à intégrer le travail quotidien de l'enseignant en classe.

- La modification de la durée de formation initiale

Certains pays l'appliquent déjà, comme les études de cas ci-dessus le prouvent, mais dans les autres des structures réglementaires strictes signifient que les stagiaires reçoivent trois ou quatre ans de formation en établissement tandis qu'un grand nombre d'enseignants non qualifiés sont directement placés dans des écoles; un changement vers un raccourcissement de la durée de la pratique, lié à des possibilités de formation continue en établissement, procurerait des opportunités à un plus grand nombre d'enseignants.

- L'exploitation des technologies

Ce document soutient fermement que, au cours des prochaines années, l'accès et le droit à l'éducation et à la formation peut être amélioré si la révolution des technologies de la communication est intégrée, de manière évolutive, dans la pratique de la formation des enseignants.

Certains signes annoncent la prise en considération de ces questions. Des projets comme Mindset ([www.mindset.co.za](http://www.mindset.co.za)) et SchoolNet ([www.school.za](http://www.school.za)) en Afrique du Sud en sont des indicateurs. Le projet DEEP a déjà été mentionné. L'Université Virtuelle Africaine à Nairobi ([www.avu.org/](http://www.avu.org/)) développe une gamme de ressources et de cours qui peuvent être utilisés dans les nouveaux programmes de formation pédagogique en établissement (Dzimbo et Barasa, 2006). La recherche sur le type de financement requis par ces programmes est en cours (Aguti, 2006).



---

La réaction à l'échelle nationale demande aussi des modes de travail coopératifs. Peu d'institutions, notamment avec résidences universitaires, possèdent l'infrastructure pour financer des programmes à grande échelle. Des exemples d'une orientation vers de nouvelles formes de coopération existent. Le projet TESSA (Formation des enseignants en Afrique subsaharienne) est un consortium qui regroupe des institutions nationales et internationales (neuf pays d'Afrique subsaharienne sont inclus) qui fournira les ressources et les systèmes de financement du développement des programmes de formation des enseignants sur le continent ([www.tessaprogramme.org](http://www.tessaprogramme.org)).

TESSA est un projet à contenu libre qui fournit de la documentation papier et du web pour utilisation par les instituteurs initialement, mais qui s'étend finalement aux matières du secondaire. Il ne s'agit pas d'un programme de formation en tant que tel, mais il fournit plutôt les outils et le contenu qui permettra aux créateurs de créer des programmes de formation en établissement. TESSA est fondé sur l'hypothèse que le télétravail en ligne va se généraliser. Les bases de l'exploitation efficace, par conséquent, doivent être posées maintenant. Par exemple, TESSA va tester l'utilisation d'un certain nombre d'outils du Web permettant aux créateurs locaux de se servir des cadres du contenu pour en effectuer la localisation. TESSA, à grande échelle, est un projet de recherche qui veut participer à la compréhension des facteurs et des paramètres qui facilitent la réussite de nouveaux modèles d'offre.

De plus, TESSA, en prévision, a utilisé huit facteurs précédemment identifiés dans une étude de Leach et Moon (2002) qui, comme c'est suggéré, contribuent largement au succès des programmes scolaire.

- Vision et responsabilité soutenue de la part du gouvernement, des pédagogues et des décideurs, envers le perfectionnement professionnel, y compris la mise en place d'infrastructures qui peuvent accueillir les supports en TIC.

Ce fut un facteur décisif dans l'efficacité de la collaboration entre l'Université de Fort Hare et la Province du Cap-Oriental.

- Identification claire des résultats pour les enseignants, en lien étroit avec leurs actuels besoins professionnels particuliers et ceux de l'école.
- Un curriculum d'activités professionnelles en milieu scolaire, adaptable au contexte local, progressivement structuré et procurant un cadre et un discours commun dans l'école et au-delà.

L'engagement de l'Afrique du Sud pour l'Education basée sur les résultats (OBE) et l'apprentissage actif ont procuré une base importante au travail du Projet d'Amélioration de l'Education Numérique (DEEP).

- Accès aux ressources multimédia de qualité qui exploitent les TIC, utilisent les dialectes des enseignants et qui intègrent des exemples tirés de la culture, de l'éducation et des coutumes locales.

Somekh (2001) constate qu'il est toujours beaucoup plus difficile de créer des supports pédagogiques de qualité sous format électronique que sur papier. Cependant, de nombreux modèles efficaces apparaissent dans les différentes régions du monde, non seulement en éducation, mais aussi en architecture (Eddy Spicer et Huang, 2002); en art et design (Bennett, 2001; <http://www.open.ac.uk/eci/omnium/omniset.html>) et aussi en médecine [<http://www.pitt.edu/~super1/>].

- Clarté des rôles, des responsabilités et des modes de communication entre les différents acteurs que ce soit au niveau scolaire, régional ou national.

- 
- Un financement solide, qui est enraciné dans les structures et les contextes locaux, ce qui est sous étroite surveillance afin d'assurer son efficacité pour les enseignants dans diverses situations.

La structure du soutien apporté, par exemple, par l'Institut National des Enseignants au Nigéria, offre un cadre national de financement mais de façon à permettre l'adaptation et la responsabilité locales.

- Provision d'environnements en ligne bien gérés et planifiés, permettant le développement en collaboration du savoir professionnel.
- Des processus rigoureux d'assurance de la qualité, fonctionnant à tous les niveaux et dimension de la pratique, considérés sensibles aux réactions des enseignants et à l'évaluation externe.

Le programme TESSA tente de rechercher et de développer des programmes qui illustrent ces deux dimensions.

Des progrès dans les technologies de la communication offrent l'une des plus grandes occasions au changement. Il est cependant important de placer cette innovation dans un cadre pédagogique. C'est le propre de l'Homme de croire que les objets et outils de toutes sortes conviennent à l'apprentissage et au développement. Dans le contexte éducatif, ils peuvent sembler rudimentaires (le tableau noir) bien que l'histoire de leur utilisation puisse être complexe et sophistiquée. Parmi les partisans d'une approche socioculturelle de l'enseignement et de l'apprentissage, Jerome Bruner a particulièrement exploré la métaphore de la «boîte à outils». Il soutient (Bruner, 1996) que si la pédagogie permet de rendre plus fort l'humain alors, «elle doit transmettre la “boîte à outils” que la culture a développé pour ce faire (p. 17). Il poursuit en suggérant que c'est une banalité de dire «que tout étudiant en mathématiques dans une université moderne à peu près correcte en sait plus sur les mathématiques que disons Leibniz qui inventa presque le calcul– que nous nous tenons aux côtés des géants qui nous ont précédés» (*ibid.*, p. 18). Nous devons comprendre “boîte à outils”, comme le suggère l'exemple de Bruner, dans son sens le plus large qui dépasse la simple mécanique. Pour Bruner, c'est la connaissance et l'utilisation partagées de cette mallette par la communauté des apprenants qui est importante:

L'une des propositions les plus radicales qui émergent de l'approche psychoculturelle de l'enseignement est que la salle de classe doit être repensée en tant que ... sous-communauté d'apprenants mutuels, dont l'enseignant est le maître de cérémonie. Remarquons que, contrairement aux critiques traditionnels, ces sous-communautés ne réduisent pas le rôle de l'enseignante ni son autorité. L'enseignant se charge plutôt d'encourager les autres à la partager. (*Ibid.*, pages 21/22.)

Ces observations préliminaires sont importantes pour se pencher sur le contexte technologique de former des enseignants. La technologie doit être comprise dans un cadre plus large des communautés qui caractérisent les apprenants. Pour de nombreux professeurs, en particulier dans les zones rurales, la notion de communauté a été lourdement limitée. Des souvenirs d'une formation rudimentaire, des rencontres aléatoires avec les pairs, l'accès occasionnel aux concepts ayant trait à l'enseignement véhiculés par les média. Dans de tels contextes, les opportunités pour la communication interpersonnelle, l'expression de la communauté des apprenants sont irréguliers et incohérents.

Toutefois, tout comme le besoin de communication devient plus pressant, la société crée de nouveaux modèles de connectivité qui offrent, semble-t-il, des possibilités illimitées de former de nouveaux modes de communautés d'apprenants. Les technologies de communication numériques se diffusent rapidement à travers l'Afrique subsaharienne. L'Afrique possède dorénavant le secteur de développement des télécommunications le plus

---

rapide au monde. La téléphonie mobile en particulier, connaît à un rythme vertigineux (Minges, 2004).

La libération de la contrainte des câbles et de l'équipement lourd, qui s'est produite à la révolution de la connexion mobile et sans fil, revêt une importance particulière. C'est en partie dû aux impératifs commerciaux. Les pêcheurs au large de Zanzibar peuvent s'enquérir par téléphone du marché du poisson au meilleur prix ! Mais la croissance en utilisation de téléphones cellulaires reflète un besoin humain plus profond d'être "en communication" (un récent rapport décrit que les enseignants du Ghana sont réticents à enseigner dans les villages où le signal du réseau mobile n'est pas capté) et c'est ce potentiel que l'éducation en général, et la formation des enseignants en particulier, peut encourager. Comme l'a récemment formulé un dirigeant dans *The Economist*, «L'idée qu'un fossé numérique sépare les pays riches des pays pauvres, comme on le croit généralement, est un mythe ... Les pays pauvres n'ont pas besoin d'un ordinateur dans chaque foyer. Ils ont besoin de téléphones portables.» (*The Economist*, 2005.)

L'ère technologique offre la possibilité d'enrichir la boîte à outils des formateurs et des enseignants d'une façon inespérée jusque là. Les outils de communication et d'information deviennent de plus en plus portables, flexibles et de nombreuses études convaincantes indiquent le potentiel de ces nouvelles technologies en tant qu'outils d'apprentissage (Soloway, *et al.*, 2005). Un rapport de recherche majeur du Département britannique pour le développement international (Leach, 2006) démontre les valeurs des systèmes de communication mobile pour la formation des enseignants. Voir aussi Kukulska-Hulme et Traxler (2005). Le Projet d'Amélioration de l'éducation numérique (DEEP) développe des stratégies pour les instituteurs du Cap-Oriental en Afrique du Sud et en Egypte pour perfectionner leurs aptitudes dans l'enseignement de la lecture, de l'arithmétique et des sciences par des ressources et des systèmes de communication dérivés des ordinateurs portables, des cellulaires et d'autres technologies apparentées. En utilisant à la fois des instruments de recherche quantitatifs et qualitatifs, le projet montre les conditions sous lesquelles l'utilisation réussie de ces technologies peuvent être établies. La tendance pour intégrer ces formes nouvelles de TIC dans la théorie et la pratique gagne du terrain. Au Rwanda, par exemple, un plan ambitieux pour assurer une connectivité à l'échelle nationale est mise en place. La plupart des pays ont mis en vigueur des politiques qui cherchent à atteindre les mêmes résultats. En considérant les TIC d'une perspective de croissance, l'expérience du projet DEEP suggère que les décideurs et les praticiens doivent réfléchir à la technologie selon un mode conceptuel plus large abordé au début de cette partie. Les nouvelles formes de communication technologique demandent plus qu'un simple lancement en infrastructure et en équipement. Il est évident que dans moins d'une décennie, la connectivité complète se généralisera dans même les régions les plus reculées de l'Afrique subsaharienne. Il est urgent de saisir le potentiel de cette conceptualisation de l'utilisation et de son expérimentation.

Les nouvelles technologies de communication sont des atouts pour la formation continue des enseignants. Néanmoins, si l'on considère son financement, l'impression d'ensemble n'est pas nette. Les tendances et l'organisation générales qui fournissent certaines des caractéristiques communes de la formation préalable n'existent pas dans la formation continue. De multiples formes de financements différents existent dans tous les pays. Des études indiquent que l'insuffisance perçue de nombreuses structures existantes pour satisfaire les besoins des enseignants dans des systèmes éducatifs modernisés. Il apparaît clairement que l'investissement dans la formation des enseignants reste fortement dirigé vers la formation préalable (Moon, 2003).

Les programmes préparatoires pour les premières années d'enseignements représentent une zone d'incompréhension croissante. Le statut d'enseignant débutant en Autriche, en Allemagne et en France incorpore un stage dans le programme de formation.

---

L'Angleterre possède un système de formation officiel pour les «jeunes enseignants». Au-delà de cette préparation cependant, une image beaucoup moins cohérente se dessine.

En Finlande, par exemple, un système de formation continue ne fonctionne pas. La formation continue régulière manque cruellement dans le système éducation finlandais. La formation n'est pas dirigée de façon systématique et planifiée. La politique éducative en formation continue laisse grandement à désirer.

Dans la plupart des pays, le perfectionnement professionnel est fourni par un choix de dispensateurs, y compris de plus en plus, les organismes privés. De la perspective de l'enseignant, ce qui est proposé n'est ni toujours cohérent et ni correspondant au besoin, et l'accès à cette offre peut être difficile, en particulier dans certaines localités rurales. Très peu de tentatives sont faites pour enregistrer l'engagement des enseignants dans la valorisation de leur bagage intellectuel. Certains pays ont consacré un nombre de journées ou d'heures au perfectionnement professionnel, mais une fois encore, il s'avère qu'ils ne sont pas utilisés à bon escient.

Il existe d'autres exemples de tentatives nationales pour résoudre le manque de cohérence du perfectionnement professionnel. L'Ouganda, par exemple, a publié en 2004 un texte ambitieux intitulé «Le profil professionnel de l'instituteur ougandais» (ministère Ougandais de l'Education et des Sports, 2004) qui cherchait à dresser la liste:

... des compétences essentielles, des tâches et des niveaux de compétences de l'instituteur qui accomplit ces tâches. Chaque tâche...décrite en termes d'applicabilité en classe ou dans la collectivité. (Page 1.)

Ce profil identifie un continuum entre l'insatisfaction et l'excellence dans la réussite de l'accomplissement de ces tâches. L'annexe 4 propose un exemple des tâches associées à la conduite de la classe.

En dépit de l'apparente incohérence, il existe une gamme d'idées intéressantes à observer, certaines relativement nouvelles, qui peuvent mieux alimenter le débat dans ce domaine important. Les institutions d'enseignement supérieur s'impliquent dans la plupart de ces initiatives et dans la plupart des pays, sont à même de rester une source majeure de dispense de formation continue.

Manitoba School Improvement Initiative est une initiative en milieu scolaire (reflétée dans l'initiative pancanadienne de modeler le futur «Shape the Future») qui implique les enseignants dans une recherche-action et se concentre sur le perfectionnement de l'enseignant et le développement professionnel. Les individus et les groupes d'enseignants ajustent leur perfectionnement professionnel aux priorités de l'école.

En Croatie, selon une procédure de collaboration avec les établissements scolaires, un catalogue de cours par thèmes est offert aux enseignants et aux écoles. L'éventail des cours proposés et l'engagement des enseignants sont surveillés.

En Angleterre, les stages de perfectionnement professionnel est l'une des cibles des priorités nationales. Entre 1998 et 2001, un investissement important a été fait dans l'alphabétisation dans les écoles primaires, et les niveaux des acquis scolaires ont fortement augmenté.

En France, le perfectionnement professionnel a été rassemblé dans un plan de formation développé par chaque académie. Des priorités centrales sont établies, mais leur application dépend de la prise de décision locale. En 1999, les priorités sur le perfectionnement professionnel préparées par le ministère de l'Education nationale ont inclus la pratique de l'informatique dans le programme scolaire, l'utilisation des résultats

---

des recherches pour mettre à jour les connaissances des enseignants, et le soutien aux enseignants débutants.

En Hongrie, le gouvernement a expressément abordé la question du perfectionnement professionnel. Les établissements reçoivent des subsides de formation per capita (par l'enseignant) à dépenser librement sur le marché de la formation des programmes autorisés. Les chefs d'établissement doivent préparer un plan quinquennal et des emplois du temps annuels correspondant concernant la participation de leurs enseignants. La partie la plus novatrice du nouveau système est le régime d'habilitation. Il comporte un «contrôle des admissions» au marché de la formation, mais laisse aux écoles le soin de choisir, d'appliquer et d'évaluer les programmes.

En Irlande, une unité d'évolution professionnelle du ministère de l'Education (In-Career Development Unit), a été mise en place pour coordonner le perfectionnement professionnel, et les enseignants obtiennent trois jours de congé par an pour suivre le stage agréé.

En Italie, vingt instituts régionaux sont coordonnés par le ministère pour planifier, stimuler, coordonner et financer la recherche, l'expérimentation et le perfectionnement professionnel. Ces instituts collaborent avec les universités, les associations et syndicats d'enseignants pour élaborer les programmes.

En Pologne, les conseillers d'éducation sont choisis parmi les enseignants expérimentés par leurs collègues de la même matière. Ils reçoivent ensuite une charge de cours réduite afin d'apporter soutien et orientation aux autres enseignants.

En Roumanie, des «maisons des enseignants» ont été fondées. Elles servent de centres de documentation et de formation. Elles établissent des commissions méthodologiques qui «mettent en relation les spécialistes d'une même discipline qui sont peut-être seuls à l'enseigner dans leur établissement».

Il existe également de nombreux instituts ciblés. Par exemple, l'Institut Freudenthal de l'Université d'Utrecht aux Pays-Bas, développe le «Realistic Mathematics Education» (didactique des mathématiques) en Afrique du Sud, au Brésil, en Malaisie et dans d'autres pays.

Toutefois, il existe une reconnaissance générale du besoin d'une meilleure cohérence comprenant les liens aux programmes politiques qui concernent l'amélioration du système scolaire. L'enseignement supérieur local a traditionnellement procuré aux enseignants des stages de formation particuliers de durée variable (et, dans une minorité de cas, délivre des diplômes d'études supérieures). Il sera parfois problématique de mesurer l'étendue dans laquelle l'enseignement supérieur est pourvu en personnel et alloué en ressources avec lesquelles il doit contribuer à un meilleur partenariat et de meilleures méthodes de perfectionnement professionnel établies dans certaines de ces études de cas.

Les nouvelles technologies interactives ont un rôle à jouer dans les approches de l'apprentissage basées sur l'informatique. Certaines institutions d'enseignement supérieur (en particulier les universités ouvertes) s'adaptent à ce rôle. Dans de nombreux contextes, il n'est pas clairement défini dans quelle mesure les institutions de l'enseignement supérieur s'attendent à jouer un rôle dans la formation en ligne. L'organisation internationale Commonwealth of Learning basée à Vancouver a publié un grand nombre de rapports importants sur ce thème ([www.col.org/](http://www.col.org/)).

Il semble inévitable que la priorité en formation des enseignants s'écarte de la tradition de la formation préalable pour s'orienter vers une politique de perfectionnement professionnel. Dans un contexte de budget limité, cette évolution peut impliquer une

---

redistribution des ressources. La forme et la nature des contributions de l'enseignement supérieur envers le perfectionnement professionnel requièrent une meilleure articulation des connaissances, des compétences et de la compréhension qui sont généralement associées aux universités si elles doivent être transposées dans ces nouvelles formes de programmes.

## Conclusion

Le résumé et les questions clés au début de cette analyse de recherche dressent une liste de problèmes clés qui ont été abordés. Par conséquent, cette conclusion n'est pas un résumé, mais plutôt une réflexion sur quelques-unes des questions qui émergent.

Le premier problème concerne les enseignants de certaines parties du monde qui travaillent dans des conditions tout simplement alarmantes. M<sup>me</sup> Mokoteli et M<sup>me</sup> Ramokejae (institutrices) qui enseignent au cours préparatoire à l'orée de Maseru, la capitale du Lesotho, ont 210 élèves dans leur classe. M<sup>me</sup> Molotsi et M<sup>me</sup> Mpalami (institutrices elles aussi) ont 205 élèves en cours élémentaire. Quelle que soit la rhétorique de la réforme et de l'amélioration, de telles conditions existent encore en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest.

Les extrêmes de la condition de l'enseignant rendent difficile un dialogue universel. En conséquence, le débat sur la formation des enseignants est partagé. Le discours pédagogique dominant sur la formation des enseignants en Asie australe, en Europe ou en Amérique du Nord n'accorde que peu d'attention aux besoins des enseignants en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne. Les inégalités concernent surtout les organisations internationales et les spécialistes en développement. Généralement, les maîtres-formateurs des pays développés ignorent la nature des inégalités qui touchent le corps enseignant dans le reste du monde.

La deuxième remarque est aussi liée à la première. L'identification des caractéristiques de la profession enseignante, qui faisait partie de la Recommandation conjointe OIT/UNESCO de 1966 concernant la condition des enseignants, n'est pas encore réalisée dans de nombreux pays. Quand le terme "enseignant" est employé, il désigne souvent une personne qui au mieux, pourrait être un paraprofessionnel sans formation ni expérience. Dans certains pays, l'enseignant et les politiques de formation semblent fermer les yeux d'un air coupable sur les causes de ce problème et les besoins de ceux qui jouent ce rôle. La politique des gouvernements de ces pays est d'augmenter le nombre de paraprofessionnels comme un moyen de remplacer les enseignants. Dans d'autres, l'essor des paraprofessionnels est une conséquence directe de la crise de l'offre et du maintien. Il reste à trouver un accord sur l'emploi strict du terme «enseignant».

Dans un tel contexte, enseignants et paraprofessionnels n'ont pas voix à l'organisation de leur travail et à la formation qu'il requiert. Il existe des exceptions. Aux Pays-Bas et en Afrique du Sud, par exemple, les années quatre-vingt-dix ont connu un niveau de consultation sans précédent. Mais dans de nombreux pays, cela n'a pas encore eu lieu. Ce sont parfois des décisions politiques qui l'ont permis (des chefs d'Etat comme le Président Clinton aux Etats-Unis et le Premier ministre Tony Blair au Royaume-Uni ont utilisé une politique autoritaire interventionniste envers les enseignants dans le cadre de leur stratégie de réforme politique) mais plus souvent, en particulier dans ces situations où l'offre et le maintien des enseignants est en crise, la structure politique est trop faible pour réaliser une implication des enseignants ou un changement de stratégie.

L'une des dispositions de la Recommandation conjointe OIT/UNESCO de 1966 portait sur la nécessité de réaliser la reconnaissance internationale des certificats d'enseignement qui confèrent un statut professionnel en termes de standards reconnus dans

---

le monde entier. Il est évident que la communauté internationale est loin d'y être parvenue. Malgré l'intensification du débat sur les niveaux et la sophistication des moyens techniques d'application de ce modèle, de grandes différences persistent entre et à l'intérieur des régions. L'inéluctabilité de la formation continue sous forme d'expérience en établissement par exemple (telle qu'elle existe de facto dans de nombreux pays) n'est pas prise en compte dans le débat. Quel type d'expérience peut attendre un enseignant quand la majeure partie de leur formation continue se déroulera dans l'établissement dans lequel il enseigne? Quelles sortes de cadres les écoles et les organismes d'aide extérieure doivent-ils créer pour obtenir des ressources? Comment y intégrer les nouvelles technologies? Faudrait-il établir un concept de droit d'accès aux TIC?

L'une des tendances les plus importantes qui commencent à se manifester est l'appropriation par le grand public de questions qui traditionnellement sont réservées à la profession. Le Rapport de la Fondation Mandela sur l'éducation en Afrique du Sud rurale expose de manière éloquente les opinions des parents et de la collectivité (souvent critiques) sur les enseignants. Aux États-Unis, le débat concernant le niveau qualité de l'enseignant devient public et politique. Deux processus liés entre eux semblent conduire cela. Premièrement, dans de nombreux pays, les masses mieux instruites commencent à se sentir concernées par la qualité de l'éducation prodiguée aux enfants. Deuxièmement, dans le monde entier, les parents prennent de plus en plus conscience de l'importance de l'éducation pour les chances de leurs enfants dans l'économie de savoir en plein essor. Il semble inévitable que le repère qui juge la qualité de l'enseignant va devenir de plus en plus exigeant. Ce processus a lieu dans le cadre d'autres professions (comme la santé, par exemple) la médecine. Les normes et les standards qui définissent l'enseignement du XXI<sup>e</sup> siècle devront réagir à ce cercle élargi de participants.

---

## Annexe 1

### Effectifs et rétention des enseignants en Angleterre

#### Vacances de postes

Aux fins de la collecte des données dans le cadre des enquêtes annuelles, les vacances de postes d'enseignant s'entendent des postes pour une durée au moins égale à un trimestre qui ont fait l'objet d'une annonce mais qui n'ont pas été pourvus. Les taux de vacance reflètent le nombre de postes vacants par rapport au nombre total d'enseignants en équivalent plein temps.

Les taux de vacance sont couramment utilisés comme indicateurs de l'adéquation entre le nombre effectif et la demande d'enseignants, même si certains s'inquiètent de ce que ces chiffres ne donnent peut-être pas une image complète ou fidèle de la situation. Par exemple, l'Office for Standards in Education (OFSTED) (2002) a noté que:

... les statistiques considérées isolément masquent la complexité des problèmes rencontrés par les écoles et les autorités locales de l'éducation. Les chiffres n'incluent pas les postes que les écoles ont peut-être été contraintes de pourvoir à titre temporaire et ne fournissent aucune indication quant à la qualité des personnes nommées aux postes vacants. Les éléments rassemblés dans le cadre de l'inspection montrent qu'il est de plus en plus difficile de recruter de bons enseignants et que cela pose désormais problème à beaucoup d'écoles un peu partout dans le pays, et non pas seulement à Londres ou dans le sud.

Au total, 2 200 postes étaient vacants en janvier 2006, ce qui représente 0,6 pour cent des enseignants en poste (DfES 2006a, tableau 8). Sur ces 2 200 emplois vacants, 180 concernaient des postes de chef d'établissement.

Les données relatives aux postes vacants par type d'école se décomposent comme suit:

Tableau 1. Postes vacants par type d'école (janvier 2006)

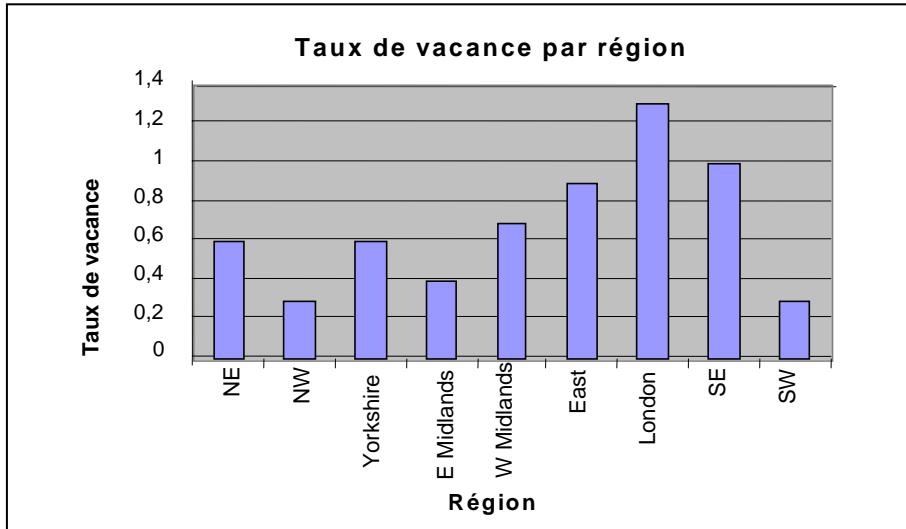
Type d'école	Maternelle + primaire		Secondaire		Ecoles spéciales		Tous types d'écoles	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Enseignant titulaire	420	0,3	1 200	0,7	150	1,6	1 770	0,6
Chef d'établissement adjoint/suppléant	150	0,9	80	0,5	20	1,4	250	0,7
Chef d'établissement	130	0,7	30	0,9	20	1,6	180	0,8
Tous postes vacants	700	0,4	1 310	0,7	190	1,6	2 200	0,6

Source: DfES 2006a, tableau 8.

Ces données montrent que c'est dans le secteur primaire que les postes vacants sont les moins nombreux; les diminutions d'effectifs à ce niveau pourraient réduire encore leur nombre. Elles font également apparaître une difficulté particulière à pourvoir les postes dans les écoles spéciales. Bien que les chiffres globaux soient faibles dans l'ensemble, ils cachent des variations considérables, tant entre régions qu'entre disciplines du second degré. Selon une étude du *Guardian* réalisée en 2001 (*Education Guardian 2001*) sur les taux de vacance (en pourcentage) pour 152 autorités locales de l'éducation, les chiffres variaient de zéro à 8 pour cent de postes vacants.



**Graphique 2. Taux de vacant par région (janvier 2006)**

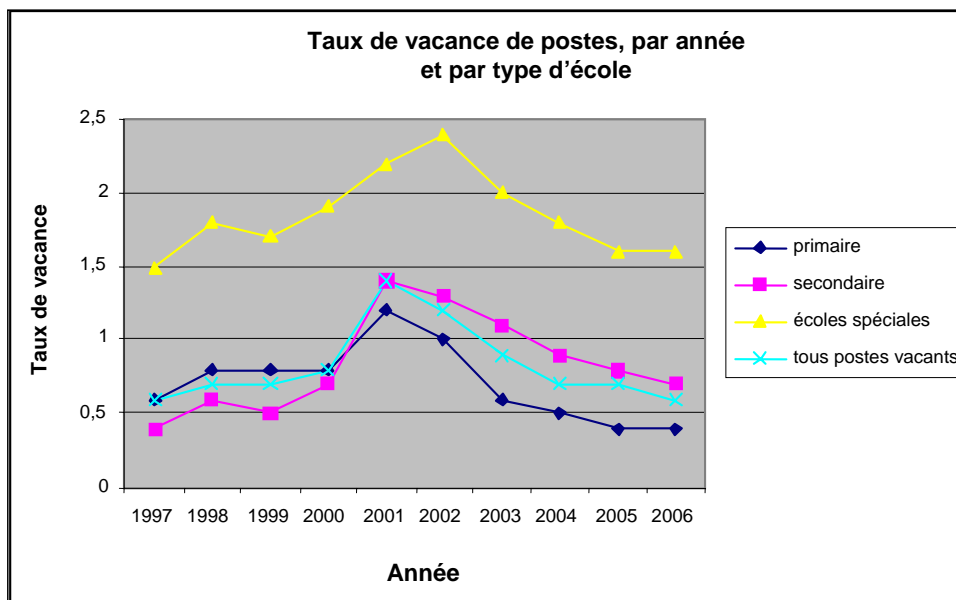


Source: DfES 2006a, tableau 5.

C'est à Londres que le déficit d'enseignants est le plus important, bien qu'actuellement les taux de vacance y soient bien inférieurs au niveau record de 3,8 pour cent enregistré en 2001. Dans un récent rapport pour l'OCDE, Ross et Hutchings (2003) relèvent (p. 33) que Londres intra-muros connaît des taux de vacance supérieurs à ceux du Grand Londres et que l'on y constate des différences considérables entre les différentes autorités locales, avec des taux allant de 1,3 pour cent à 9,7 pour cent en 2002.

Les variations des taux de vacance au cours des dix dernières années sont représentées dans le schéma ci-dessous.

**Graphique 3. Taux de vacance de postes par année et par type d'école**



Source: DfES 2006a.

Le graphique montre clairement que les taux de vacance ont tendance à baisser depuis quelques années. Cependant, le STRB (organisme de surveillance des conditions statutaires d'emploi des enseignants) note: «Nous accueillons avec satisfaction la diminution continue des taux de vacance, mais relevons l'absence de données probantes quant à la mesure dans laquelle les problèmes locaux de vacance de postes sont masqués par les stratégies d'adaptation employées par

les écoles, et en particulier la mesure dans laquelle ces problèmes surviennent en des endroits précis particulièrement sensibles». Smithers et Robinson (2000a, 2000b) décrivent de façon très détaillée les catégories de stratégies adoptées par les chefs d'établissement, et la manière dont elles peuvent occulter les difficultés à recruter de bons enseignants ayant les qualifications requises, et à assurer la stabilité des effectifs.

En ce qui concerne le personnel auxiliaire d'éducation, le DfES ne publie aucune donnée. Cependant, le rapport sur les effectifs et l'importance de cette catégorie de personnel (Blatchford *et al.*, 2006) montrait qu'environ un quart des écoles étudiées avaient des postes d'auxiliaires à pourvoir. Il s'agissait le plus fréquemment d'auxiliaires chargés de fonctions étrangères à l'enseignement (surveillants à l'heure du déjeuner, assistants bilingues, surveillants d'examens, etc.), en particulier dans les établissements secondaires, mais aussi, dans certains cas, de postes d'enseignants auxiliaires. «Les écoles situées dans les zones où les besoins sont les plus grands sont aussi celles qui ont davantage de problèmes de recrutement et de renouvellement de leur personnel, ainsi que de postes vacants» (p. 1).

## Départs de la profession

Le DfES et la National Employers' Organisation for Local Government (par exemple: NEOST 2004) recueillent tous deux des données annuelles sur les démissions d'enseignants. Du fait que les définitions et les méthodes de collecte des données utilisées ne sont pas identiques, les statistiques produites, bien que révélant des tendances similaires, peuvent diverger sensiblement (voir, par exemple, Smithers et Robinson 2003, p. 39).

Les données relatives aux démissions ne reflètent pas le niveau d'abandon de la carrière mais celui de la rotation du personnel enseignant, qui inclut non seulement les déperditions (sorties d'emploi dans le secteur de l'école publique) mais aussi ce que Smithers et Robinson (2005a) appellent la «mobilité», c'est-à-dire les mouvements de personnel enseignant entre écoles. Les chiffres globaux de déperdition donnés par le DfES comprennent celui des enseignants qui quittent un emploi à temps plein pour un emploi à temps partiel. Les données fournies par la National Employers' Organisation se réfèrent seulement aux contrats permanents à temps plein.

Dans le tableau ci-dessous, les taux de déperdition indiqués par le DfES concernent les enseignants qui ont quitté la profession entre le 31 mars 2001 et le 31 mars 2004, en pourcentage des enseignants en poste (équivalent plein temps). Le nombre d'enseignants ayant quitté un poste à temps plein pour un poste à temps partiel (10 470), n'est pas pris en compte, mais celui des enseignants qui ont rejoint le secteur de l'enseignement postobligatoire l'est.

**Tableau 4. Départs de la profession**

Déperdition d'enseignants	Temps plein	Temps partiel	Temps plein et temps partiel
2001-02	10,3	25,9	9,0
2002-03	10,5	26,4	9,4
2003-04	10,6	23,8	9,2

Source: DfES, 2006c, tableau C1b.

Le taux de déperdition de 9,2 pour cent en 2003-04 correspond aux 39 560 enseignants (28 190 à temps plein et 11 370 à temps partiel) qui ont quitté l'enseignement. Parmi eux, un quart (2,3 pour cent) sont partis à la retraite; les autres (6,9 pour cent) ont quitté leur poste pour d'autres raisons.

Le tableau ci-dessous fait apparaître les données relatives à la déperdition d'enseignants en 2003-2004 par niveau de scolarité/type d'école.

**Tableau 5. Départs de la profession par type d'école**

Pourcentages	Maternelle + primaire	Secondaire	Ecoles spéciales + PRU (classes relais)	Tous enseignants
N'exercent plus	7,1	6,9	5,4	6,9
Retraités	2,1	2,4	2,5	2,3
Total	9,3	9,3	7,9	9,2

Calculated from DfES 2006c, tables C1b and D1.

Note: Chiffres calculés à partir des tableaux C1b et D1 du document 2006c du DfES.

Les chiffres du DfES n'incluent pas la déperdition par catégorie d'emploi. Cependant, les données relatives aux départs à la retraite sont disponibles par catégorie d'emploi et sont résumées dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 6. Départs à la retraite en 2003-04**

Départs à la retraite en 2003-04	Départ anticipé/retraite avec pension réduite actuariellement		Départ dû à l'âge		Départ dû à l'état de santé		Total
Directeurs d'établissement <sup>1</sup>	1 320	54 %	930	38 %	180	7 %	2 440
Enseignants	4 920	36 %	7 700	56 %	1 210	9 %	13 830
Autres	1 340	44 %	1 190	39 %	530	17 %	3 060
Total	7 580	39 %	9 830	51 %	1 930	10 %	19 330

<sup>1</sup>Par «directeurs d'établissement», il faut entendre les chefs d'établissement et les adjoints ou suppléants du chef d'établissement. Ces chiffres incluent les enseignants des écoles privées et des établissements d'enseignement post-obligatoire et supérieur relevant du régime de retraite des enseignants.

Source DfES: Database of Teacher Records and Pensioner Statistical System (PENSTATS).

Source: DfES 2006c, tableau H2).

Comme mentionné précédemment, les chiffres montrent qu'une proportion élevée d'enseignants prennent une retraite anticipée, ce qui est possible dans le cadre du régime de retraite dont ils relèvent.

Un rapport Eurydice résume le régime de retraite applicable aux enseignants en Angleterre de la façon suivante.

Bien que l'âge officiel de la retraite soit fixé à 65 ans, l'âge normal de départ à la retraite dans le cadre du [Régime de retraite des enseignants], pour les hommes comme pour les femmes, est de 60 ans (même si cela est en train de changer), mais il est possible de travailler au-delà de 60 ans et de faire valoir ses droits à pension en quittant ses fonctions. La pension de retraite peut être versée avant l'âge de 60 ans aux personnes qui justifient d'une incapacité permanente de travail due à un mauvais état de santé ou qui sont âgées de 50 ans ou plus, si l'employeur atteste qu'il a été mis fin à leur contrat par voie de licenciement ou en conséquence d'une réorganisation visant à une meilleure efficacité. En outre, ceux qui quittent un emploi donnant droit ou non au versement d'une pension à la date du 30 mars 2000 ou au-delà et qui sont âgés d'au moins 55 ans ont la possibilité de demander une pension de retraite actuariellement réduite. Le régime de retraite des enseignants prévoit également le versement d'un capital décès et d'allocations familiales.

Des changements ont été apportés au régime de retraite anticipée des enseignants en 1997, date à laquelle les employeurs sont devenus redevables des coûts supplémentaires induits par un départ en préretraite. Dans le cadre du nouveau régime, il est possible d'opter pour un déclassement professionnel au lieu de partir précocement à la retraite. Les enseignants âgés d'au moins 50 ans qui ne veulent plus assumer les responsabilités de leur poste actuel peuvent ainsi décider d'occuper un poste moins bien rémunéré, sans que cela porte préjudice à leur pension. Cette possibilité a été mise en place en tant que moyen de retenir les compétences et l'expérience des plus anciens dans la profession.

Source: Eurydice 2006, section 8.2.16.1. Pre-school, primary and secondary school teachers.

La NASWT, entendue par une commission d'enquête parlementaire en 2005, a déclaré:

Environ un départ à la retraite sur quatre dans le cadre du régime de retraite des enseignants ces dernières années donne lieu au versement d'une pension avant l'âge normal de la retraite, avec la réduction actuarielle adéquate. En fait, d'après les statistiques sur les pensions des enseignants, le nombre de départs «anticipés» volontaires à la retraite a presque doublé – passant de 15,5 pour cent des départs dans le cadre du régime de retraite des enseignants en 2001-02 à 28,1 pour cent en 2004-05 – alors que 1 pour cent seulement des départs concernent des enseignants ayant travaillé au-delà de 65 ans. La NASWT estime qu'il est peu probable que cela change dans un avenir prévisible et qu'il est difficile d'imaginer un quelconque mécanisme d'incitation susceptible de renverser la tendance.

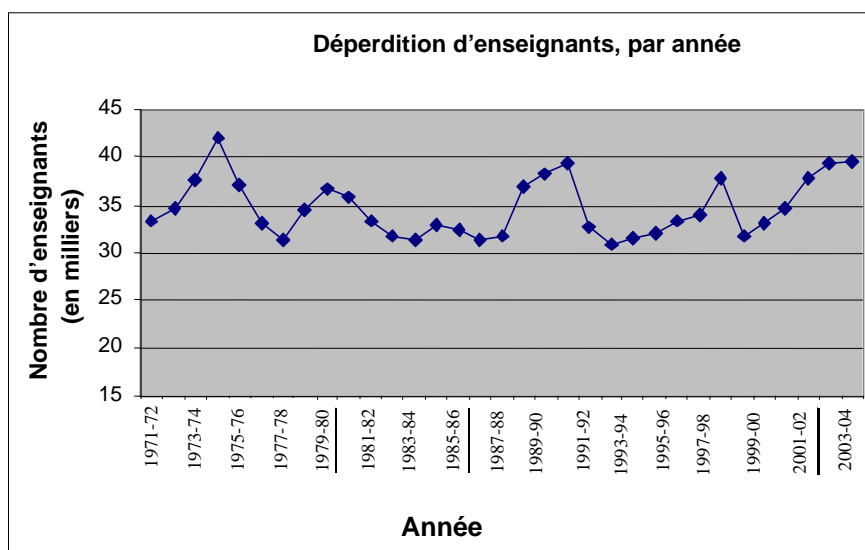
Une révision du régime de retraite des enseignants est actuellement à l'étude (DfES 2006d). Un des objectifs essentiels de cette révision est de retenir les enseignants en poste depuis longtemps, qui ont expérience et savoir-faire, en leur proposant un régime flexible qui leur permette de toucher une partie de leur pension de retraite à partir de 55 ans sans avoir à quitter totalement leurs fonctions.

Offrir aux enseignants la possibilité de réduire progressivement leur activité jusqu'à la retraite en diminuant peu à peu le nombre d'heures travaillées et/ou le niveau de responsabilités assumées est un objectif majeur de cette proposition. Nous sommes conscients que l'approche classique du départ à la retraite, selon laquelle un individu passe d'un emploi à plein temps à une retraite à plein temps en l'espace d'un week-end, ne correspond plus aux besoins et aux attentes de bien des personnes et de leurs employeurs. De plus en plus d'enseignants recherchent des moyens qui leur permettent d'avoir une plus grande maîtrise de la façon dont ils partent définitivement à la retraite et du délai dans lequel ils le font. (DfES 2006b, p. 13.)

Le pourcentage de départs anticipés à la retraite est particulièrement élevé chez les personnes occupant des postes de direction, puisque seulement 38 pour cent des départs dans cette catégorie sont liés à l'âge, contre 56 pour cent chez les enseignants à proprement parler.

Depuis quelques années, la déperdition des effectifs qui, après avoir atteint un niveau record en 1997-98 suite à une modification du régime des retraites, était demeuré relativement faible, augmente à nouveau régulièrement (voir ci-dessous). Le STRB (2005, section 2.42) observe qu'au cours des dernières années, «le nombre d'enseignants employés en équivalent plein temps qui quittent la profession a augmenté. Cette augmentation s'explique principalement par une tendance à la hausse du nombre d'enseignants qui partent à la retraite et du nombre d'enseignants qui passent d'un emploi à temps plein à un emploi à temps partiel (ce qui s'apparente à la perte d'une partie d'un poste d'enseignant en équivalent plein temps). Le nombre d'enseignants qui démissionnent sans pour autant prendre leur retraite est, dans l'ensemble, constant ces dernières années.» Reste à savoir si ce niveau de déperdition dans la profession est trop élevé pour que le nombre voulu d'enseignants puisse être maintenu dans un avenir proche.

## Graphique 7. Déperdition d'enseignants



Source: DfES, Statistics on teachers, différentes années.

## Les enseignants entrant dans la profession

Le pourcentage de nouveaux enseignants (ou d'enseignants réintégrant la profession) sur le nombre total d'enseignants en poste pour l'année 2003-04, ventilé par cycle/type d'enseignement, s'établit comme suit.

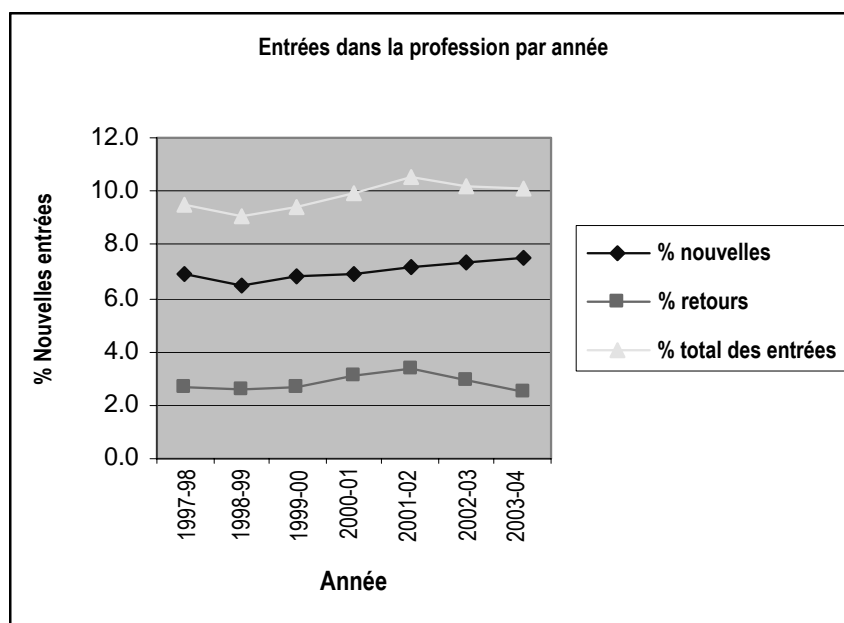
Tableau 8. Accessions à un poste d'enseignant

Pourcentages	Maternelle + primaire	Secondaire	Ecoles spéciales + PRU (classes relais)	Ensemble des enseignants
Enseignants nouvellement qualifiés	5,0	6,0	1,1	5,3
Nouveaux entrants	2,3	2,1	2,6	2,2
Total nouveaux enseignants	7,3	8,1	3,7	7,5
Enseignants réintégrant la profession	2,6	2,4	2,9	2,5
Total	9,9	10,5	6,6	10,1

Note: Calculé d'après DfES 2006c, tableaux D1, C1a.

Il apparaît donc que 7,5 pour cent des postes (équivalent plein temps) ont été occupés par de nouveaux entrants, dont 5,3 pour cent d'enseignants nouvellement qualifiés. On compte également 2,5 pour cent d'enseignants reprenant une activité après une pause dans leur carrière. Les chiffres des dernières années sont les suivants:

**Graphique 9. Enseignants entrant dans la profession**



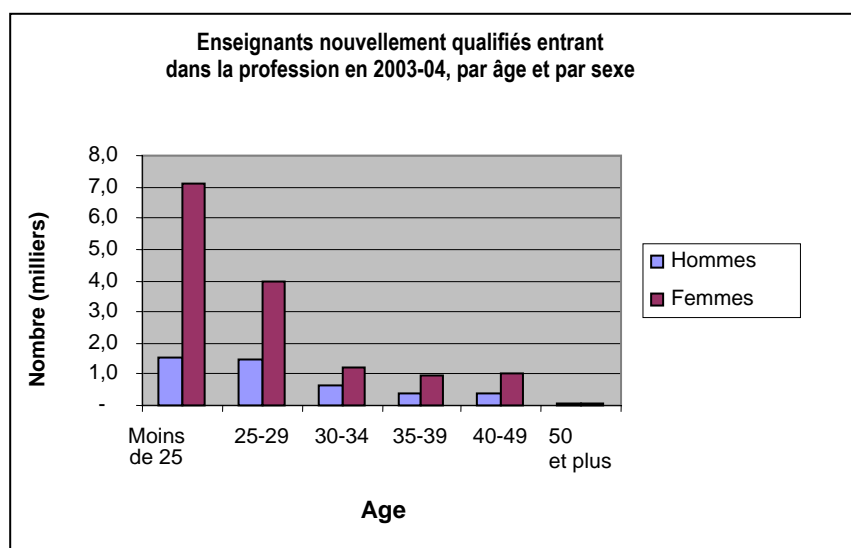
Source: DfES 2006c, tableaux C1c et D1.

Il semble que la proportion de postes attribués à des enseignants nouvellement qualifiés a légèrement augmenté au fil des dernières années, du fait vraisemblablement de la croissance des effectifs des établissements de formation pédagogique, et que le pourcentage de postes occupés par des enseignants reprenant leur activité ait légèrement baissé, mais le pourcentage total d'entrées dans la profession semble se stabiliser autour de la barre des 10 pour cent. En 2003-04, les nouvelles entrées ont ainsi dépassé le nombre de départs, mais, compte tenu des nouveaux départs à la retraite prévus dans les dix prochaines années, le maintien des effectifs pourrait nécessiter un nombre élevé de recrutements, soit de nouveaux entrants soit d'enseignants reprenant leur activité.

### **Caractéristiques des nouveaux entrants**

Le profil par âge des enseignants nouvellement qualifiés entrant dans la profession en 2003-04 était le suivant.

**Graphique 10. Profil par âge des nouveaux enseignants entrant dans la profession**



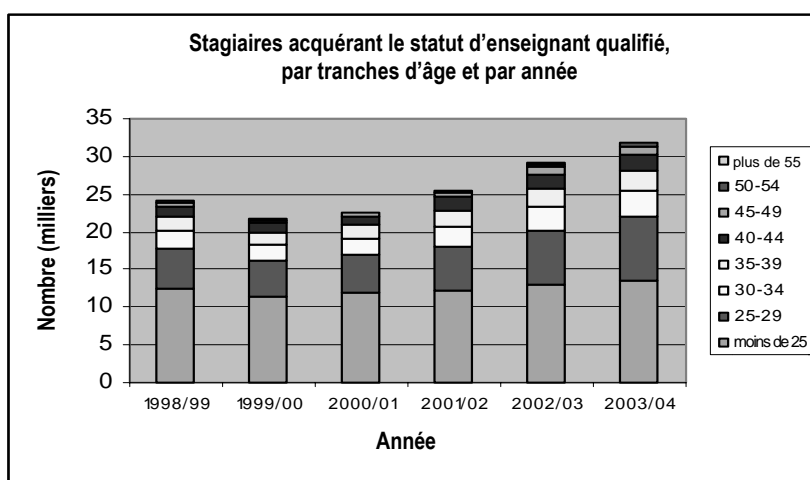
Source: DfES 2006c, tableau B5.

Sur les enseignants nouvellement qualifiés intégrant la profession, 54 pour cent étaient âgés de 25 ans et plus, 25 pour cent du nombre total étant âgés de plus de 30 ans.

Les données pour 2005 du General Teaching Council for England (GTCE 2006) indiquent que, sur l'ensemble des enseignants nouvellement qualifiés enregistrés au GTCE, un tiers étaient âgés de 24 ans ou moins; 31 pour cent avaient entre 25 et 29 ans, et 35 pour cent avaient 30 ans ou plus. Le rapport du GTCE indique que «la majorité des enseignants nouvellement qualifiés avaient exercé pendant un certain temps d'autres professions ou d'autres activités avant de suivre une formation d'enseignant» (p. 5). Dans son rapport 2005 (paragr. 2.40), le School Teachers' Review Body (STRB) se félicite de «l'augmentation du nombre de personnes qui changent de carrière pour intégrer le corps enseignant, représentant à l'heure actuelle plus de 30 pour cent de l'ensemble des personnes entamant une formation, faisant ainsi bénéficier la fonction d'enseignant de leurs expériences diverses».

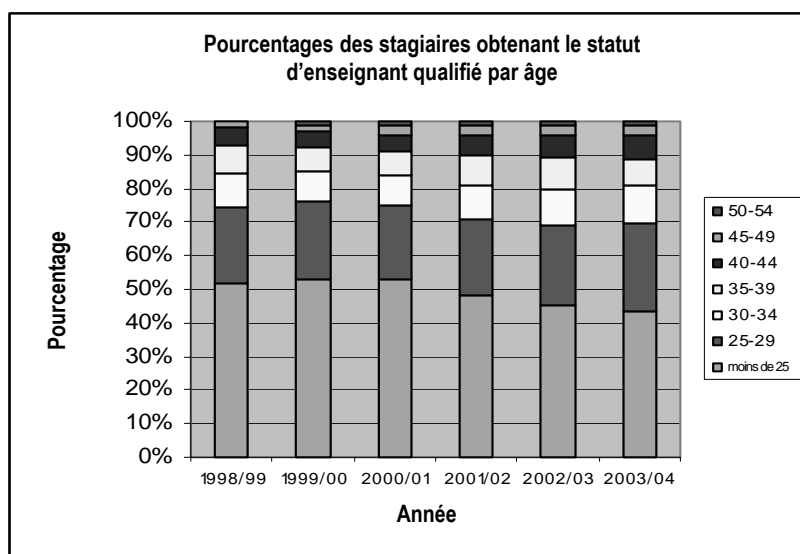
D'après les profils TDA concernant les nouveaux enseignants qualifiés au terme de leur formation pendant les dernières années, les chiffres et la répartition en pourcentage par tranches d'âge étaient les suivants.

**Graphique 11. Stagiaires acquérant le statut d'enseignant qualifié, par tranches d'âge et par année**



Source: Profils TDA 2006.

**Graphique 12. Répartition par tranches d'âge des enseignants nouvellement qualifiés (y compris formation professionnelle rémunérée)**



Source: Profils TDA 2006.

---

Il ressort de ces données une tendance nette pour les cinq dernières années. Le nombre total de personnes ayant acquis le statut d'enseignant qualifié a augmenté, avec un pourcentage de réussite en baisse chez les moins de 25 ans au profit d'entrants plus âgés dont un grand nombre suivent un programme de formation tout en exerçant déjà une activité rémunérée en tant qu'enseignants non qualifiés («employment-based routes» ou EBR). Les données du DfES (2006c) indiquent qu'en 2004-05, 7 460 personnes ont bénéficié de ce type de formation (y compris dans le cadre du programme de formation des enseignants outre-mer) et 34 520 ont suivi des cours de formation initiale: près de 18 pour cent des personnes en formation ont donc accédé à cette dernière par l'EBR. L'analyse des profils TDA de 2005 à laquelle ont procédé Smithers et Robinson (Smithers and Robinson 2005b) souligne le rôle important que joue l'EBR non seulement dans la modification du profil des âges, mais également dans le recrutement d'un plus grand nombre d'hommes et de personnes issues de minorités ethniques, ainsi que d'enseignants en mathématiques (p. 2).

Le pourcentage d'hommes suivant une formation pour l'enseignement primaire est pratiquement stable depuis 1998, avec près de 13 pour cent de stagiaires masculins (p. 8); l'enseignement primaire reste un secteur très féminin en Angleterre. Le pourcentage d'hommes se formant à l'enseignement secondaire, qui était tombé à 36 pour cent en 2002, est remonté à 40 pour cent en 2005. Année après année, le pourcentage de stagiaires issus de minorités ethniques a augmenté pour atteindre 10 pour cent dans le secondaire en 2005.

### ***Chefs d'établissement***

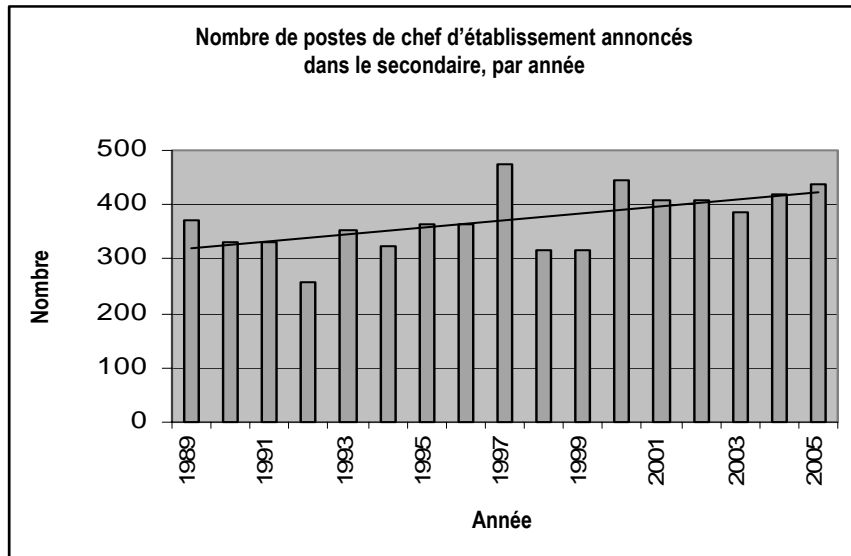
Des informations concernant les postes de chef d'établissement sont disponibles dans le rapport du National College for School Leadership (NCSL 2006) ainsi que dans les enquêtes annuelles sur le personnel supérieur réalisées par Education Data Surveys (voir par exemple Howson 2006).

Le document du NCSL indique que «directeurs et employeurs doivent recruter un chef d'établissement tous les sept ans en moyenne» et souligne que «le vieillissement du corps enseignant implique un renouvellement important et croissant des chefs d'établissement» (NCSL 2006, p. 1). Le récent rapport de l'OCDE (Ross et al. 2005) fait observer qu'«un nombre important d'enseignants va partir à la retraite au cours des dix prochaines années et la cohorte des enseignants qui vont les remplacer, notamment à des postes de direction, est relativement faible». Le NCSL recense d'autres difficultés pour recruter des chefs d'établissement, soulignant le peu de candidats aux postes de direction, l'évolution rapide et la complexité croissante de cette fonction, ainsi que l'écart considérable entre le rôle d'adjoint et celui de chef d'établissement (pp. 1-2).

Les informations fournies par Education Data Surveys indiquent que 2 600 postes de direction ont été annoncés en Angleterre et au pays de Galles en 2005, soit environ 400 postes de plus par rapport au chiffre moyen pour les onze dernières années, mais en deçà du niveau de 2004. Les difficultés de recrutement à des postes de direction mentionnées dans le rapport du NCSL transparaissent nettement dans le pourcentage de postes annoncés à plusieurs reprises, qui dépasse un tiers dans tous les secteurs (p. 1).



**Graphique 13. Postes de chef d'établissement annoncés dans le secondaire**

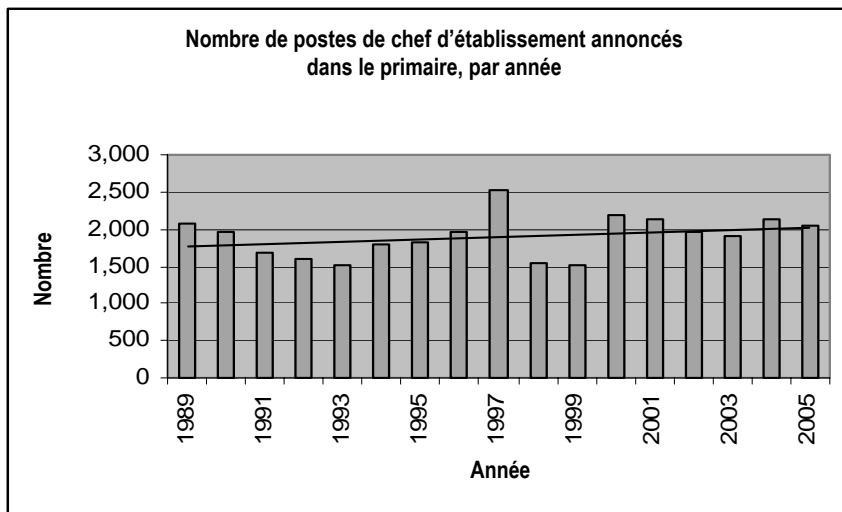


Source: Howson 2006, tableau 1.

Le nombre de postes de chefs d'établissement annoncés pour l'enseignement secondaire affiche une nette tendance à la hausse sur les 16 dernières années, 11 à 12 pour cent des établissements d'enseignement secondaire annonçant une vacance de poste tous les ans. Howson laisse entendre que ce pourcentage restera probablement élevé (p. 4).

Dans l'enseignement primaire, le nombre de postes de directeurs annoncés a enregistré une augmentation progressive avec près de 10 pour cent d'annonces l'année dernière.

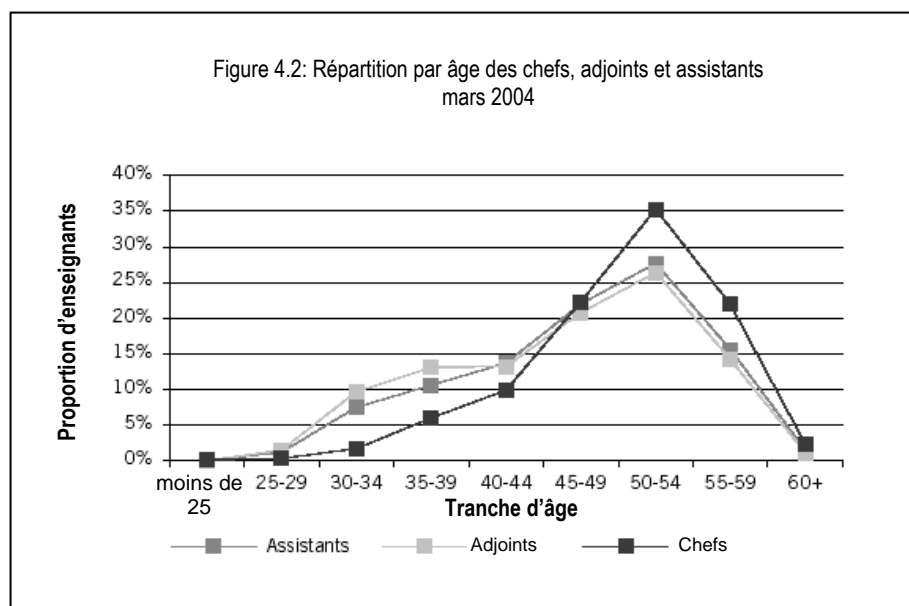
**Graphique 14. Postes de chef d'établissement annoncés dans le primaire**



Près de 12 pour cent des écoles spéciales ont annoncé un poste de directeur en 2005.

Le graphique ci-dessous, repris de STRB 2005, représente le profil par âge des chefs d'établissement, directeurs adjoints et assistants tel qu'établi en mars 2004.

## Graphique 15. Profil par âge des postes de direction



Le graphique indique qu'une proportion importante des individus qui composent ces trois catégories est âgée de plus de 50 ans, avec plus de 60 pour cent des chefs d'établissement se situant dans cette fourchette. C'est là un élément particulièrement préoccupant, car il indique non seulement qu'un grand nombre d'entre eux devraient quitter leurs fonctions dans les 5 à 10 années à venir, mais aussi qu'il y aura probablement une forte déperdition d'enseignants occupant des postes à responsabilité que l'on s'attendrait à voir prendre la relève à la tête des établissements. De sérieuses inquiétudes concernant le recrutement à des postes de direction ont conduit le Secrétaire d'Etat à demander la réalisation d'une étude indépendante détaillée sur les enseignants occupant des fonctions de direction (qui doit être rendue d'ici décembre 2006).

---

## Annexe 2

### **Problèmes généraux de la formation des enseignants signalés à la Réunion d'experts de haut niveau sur l'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (siège de l'UNESCO, Paris, 19-21 octobre 2005)**

#### ***Problèmes généraux***

Dans les pays qui sont encore aux prises avec des problèmes de construction ou de reconstruction, de gestion et d'attitude à adopter envers ce dont ils ont hérité, on peut observer des préoccupations communes, même si elles ne sont mentionnées que par un seul Etat, comme la manière de répondre aux besoins en ressources humaines (République centrafricaine). Le but est de dépasser les modèles coloniaux axés sur la formation de dirigeants et d'administrateurs (République centrafricaine) et de corriger les faiblesses de gouvernance qui sont cause de pauvreté persistante (Ethiopie) afin d'agir sur plusieurs plans: renforcer les valeurs culturelles et civiques, améliorer la qualité de l'éducation et des schémas d'apprentissage, moderniser l'enseignement et mieux gérer les écoles (Cap-Vert).

La poursuite de cet objectif suppose d'établir d'abord un diagnostic précis et opérationnel de la situation, ce à quoi s'emploient actuellement certains pays (la République démocratique du Congo par exemple) et de surmonter le manque persistant de confiance dans les institutions nationales né de l'insécurité (République démocratique du Congo, surtout dans les provinces).

Ces pays ont une population très importante à éduquer: 2,5 millions d'enfants en Angola, 4 millions d'enfants de moins de 14 ans non encore scolarisés en République démocratique du Congo, tandis qu'au Tchad le nombre d'enfants scolarisés a doublé ces dix dernières années. La population est généralement très jeune (République centrafricaine) et compte encore une forte proportion d'analphabètes (57 pour cent des plus de 10 ans en République centrafricaine). Le problème ne concerne pas uniquement l'enseignement primaire: en République démocratique du Congo, par exemple, 200 000 diplômés de l'enseignement secondaire sont en concurrence pour les 25 000 places offertes dans l'enseignement supérieur. Autrement dit, il faut que les systèmes éducatifs se transforment de manière à pouvoir accueillir utilement des élèves ou étudiants qui n'y avaient précédemment pas accès, puisque le droit à l'éducation est désormais considéré comme un droit fondamental (au Nigéria, par exemple, le droit de chaque enfant nigérian à l'éducation est inscrit dans la loi sur les droits de l'enfant).

Ce droit, qui a des incidences sociales, économiques, politiques et morales, trouve au premier chef son expression dans la nécessité d'assurer l'accès le plus large possible à l'enseignement primaire et à l'éducation de base. Certains pays, tel le Cap-Vert, ont réussi à assurer à tous l'accès à l'enseignement primaire sur un pied d'égalité; d'autres, tel Madagascar, doivent encore réduire les disparités à l'intérieur de leur territoire, ou trouver une solution aux problèmes qui affectent les populations des régions reculées, qu'il s'agisse de zones rurales (Burundi) ou montagneuses (Ghana), ou les groupes minoritaires (Pygmées ou Peuhls de la République centrafricaine).

L'afflux de nouveaux élèves (190 élèves par enseignant qualifié au Tchad) oblige à confier des fonctions d'enseignement à des membres de la communauté locale, qui sont dans certains cas rémunérés par l'Etat (Madagascar), ou à des enseignants temporaires sans formation, recrutés par les parents (Congo). En République centrafricaine, par exemple, il est courant de voir des employés municipaux ou des parents enseigner dans le primaire.

Il existe des mesures qui permettent d'améliorer la situation: on peut former des maîtres du primaire dans les sections pédagogiques des écoles secondaires (République démocratique du Congo) ou offrir une sécurité d'emploi, même relative (contrats de deux ans), aux jeunes enseignants qui acceptent d'être affectés dans des zones rurales, comme cela se fait au Nigéria.

Si l'accès à l'enseignement primaire demeure la priorité, il n'en reste pas moins qu'il faut aussi assurer un accès plus large aux autres niveaux d'enseignement.

---

Cela peut s'appliquer à l'éducation préprimaire, et plusieurs pays y réfléchissent sérieusement (Burundi par exemple), mais ils ne sont que quelques-uns, dont le Cap-Vert, à s'être engagés activement dans cette voie.

Cela s'applique surtout à l'enseignement secondaire. Seulement, à ce niveau, l'accès est limité par la pénurie d'enseignants qualifiés (au Tchad, par exemple, il y a en moyenne un enseignant pour 97 élèves). Là encore, les différences entre régions peuvent être considérables, surtout pour les zones éloignées de la capitale, où l'on constate un large recours à des enseignants insuffisamment qualifiés (République démocratique du Congo) ou un grand nombre de postes vacants (Ghana). La conclusion tirée par le Cap-Vert est également valable pour la plupart des autres pays: l'augmentation des effectifs d'accédants à l'enseignement secondaire ne s'accompagne pas d'une amélioration de la qualification des enseignants.

Le manque de professeurs de sciences (Ghana par exemple) et de technologie (Congo, par exemple) est particulièrement criant, et il arrive que pour essayer de résoudre le problème on fasse appel à des personnes qui ne sont pas des enseignants (professionnels de la santé enseignant la biologie en République centrafricaine, par exemple).

Les conséquences de ces difficultés de recrutement sont aggravées presque partout par le manque de manuels (Cap-Vert), mais aussi par un professionnalisme insuffisant (République démocratique du Congo). Tous les pays ressentent le besoin d'appui logistique des structures en place (Congo, par exemple).

Les pays ont tous pleinement conscience qu'il leur faut améliorer l'accès et l'équité, réduire les taux de redoublement et accroître le nombre d'écoles (Madagascar). Cela les amène sans cesse à se poser la même question: est-il possible de trouver des solutions africaines, ou doivent-ils continuer à faire appel à l'aide des pays du Nord? Dans certains cas exceptionnels, la création de fonds de promotion de l'éducation est envisagée, pour faciliter la mobilisation des ressources nationales (République démocratique du Congo).

## **Les enseignants**

Comme l'ont dit les représentants de la Tanzanie, la condition des enseignants doit être examinée dans tous ses aspects.

Il ne faut pas oublier que les difficultés rencontrées dans le domaine de l'éducation ont entraîné dans nombre de pays l'apparition de plusieurs catégories différentes d'enseignants, aux statuts divers. Au Tchad, par exemple, il y a cinq catégories d'enseignants: des agents de l'Etat, formés dans des écoles spéciales, des enseignants remplaçants aux qualifications très diverses, des enseignants contractuels, des bénévoles et des personnes recrutées dans la communauté locale. Selon la catégorie dont ils relèvent, ces enseignants sont traités différemment sur les plans de la rémunération, de la titularisation et de la protection de l'emploi, ils ont reçu une formation de durée et de spécialisation différentes et ils ont des conceptions très différentes de leur métier – et pourtant tous font le même travail. Cette situation complique toute tentative d'améliorer ou de généraliser la formation des maîtres. La solution consiste manifestement à appliquer à chaque catégorie des mesures spécifiques sans négliger pour autant la nécessité de clarifier ou même d'unifier les différents statuts.

Les difficultés très diverses que connaissent les enseignants au quotidien ont été maintes fois mentionnées. De manière générale, on a évoqué la dégradation des conditions de vie (Burundi), les problèmes de rémunération (Zambie), le défaut de qualification (qui concerne 70 pour cent des maîtres du primaire en Angola, par exemple), la préparation insuffisante (62 pour cent des maîtres du primaire, au Tchad, sont recrutés dans la communauté locale), ou la non-reconnaissance de la formation reçue dans le cas des maîtres qui ont suivi le cursus de formation des enseignants de la fonction publique mais sont employés ensuite comme enseignants temporaires (Congo). On a mentionné aussi la situation sanitaire fragile des maîtres, surtout face au sida: il semble que 26 pour cent des décès d'enseignants en République centrafricaine soient dus à cette maladie qui, en Zambie, a causé en 2004 la mort de 1 036 enseignants.

Pour résoudre ces problèmes, différentes mesures, en cours d'application ou à l'étude, ont été mentionnées: augmentation du nombre d'enseignants (dans le plan pour l'éducation du Nigéria, le nombre d'enseignants supplémentaires nécessaires chaque année est estimé à 3 000), incitations financières («primes de craie» à Madagascar, de quelque 30 pour cent du salaire), surtout pour les maîtres qui enseignent dans les régions pauvres (Ghana), mise à disposition ou construction d'un

---

logement, pratique ancienne remise à l'honneur dans plusieurs pays, et, sur un autre plan, campagnes de recyclage (Angola) et réseaux d'entraide entre enseignants du secondaire (Ghana).

Le statut, les perspectives de carrière et les salaires, mais aussi le système d'affectation et d'évaluation, ont été évoqués comme autant d'aspects essentiels de la revitalisation de la profession d'enseignant. Certains pays ont, comme l'a fait le Cap-Vert avec détermination et réalisme en 2004, révisé et unifié le statut spécifique des enseignants, démarche qui suppose de définir un plan d'avancement de carrière (introduit au Cap-Vert et envisagé dans d'autres pays, au Burundi par exemple), ou d'instituer un barème de rémunération spécifique pour les maîtres. Le mode d'affectation des maîtres ne peut être amélioré que sur la base de critères clairement définis (Cap-Vert) et d'une carte scolaire bien pensée. Pour ce qui est de l'évaluation des enseignants, qui doit être améliorée, elle est tantôt liée à la mise en place d'un soutien et d'un encadrement pédagogiques (Cap-Vert), tantôt scindée en évaluation administrative et évaluation pédagogique (Tchad), et tantôt assurée par des collègues enseignants (Ghana) ou, dans la plupart des pays, par des inspecteurs, une fois par an ou par semestre (comme au Cap-Vert). Mais cela soulève la question de la formation des évaluateurs; au niveau le plus élevé, la formation des inspecteurs principaux (Tchad) se fait encore à l'étranger, à l'extérieur de la sous-région.

La question de la formation n'est pas ignorée: comme l'a dit le ministre Charles Ossebi (Congo), «comment confier la formation à des gens qui ne sont pas formés?».

### **La situation de la formation des maîtres**

La formation des maîtres est unanimement considérée comme relevant de la responsabilité des gouvernements, lesquels ont bien conscience de son effet multiplicateur (Congo) et savent qu'il faut renforcer les établissements spécialisés en la matière.

Quelques chiffres: en Zambie, 4 095 maîtres sont formés chaque année, alors qu'il en faudrait 6 768; en Guinée, 6 000 personnes reçoivent une formation sur trois ans. L'enjeu essentiel, en l'occurrence, est celui du recrutement des enseignants.

Dans nombre de pays, les critères de recrutement et le cursus de formation diffèrent selon l'établissement de formation (c'est le cas par exemple de la Guinée), sans qu'il y ait aucun contrôle sur les flux d'enseignants: on manque de données sur les évaluations des enseignants qualifiés, ou sur le nombre de ceux qui quittent la profession, partent à la retraite ou meurent (République centrafricaine). Il n'y a pas non plus de contrôle sur les critères de sélection des candidats. Les pays se trouvent ainsi face à une situation peu prometteuse, où les étudiants qui n'arrivent pas à s'inscrire à l'université se rabattent sur un emploi d'enseignant (Burundi).

Selon le pays, et parfois dans un même pays, la formation des maîtres se fait dans des structures de types divers: instituts pédagogiques, sections spéciales au sein d'écoles secondaires, écoles de sciences de l'éducation indépendantes des universités, facultés d'éducation, instituts de formation des enseignants du secondaire indépendants des universités ou intégrés à ces dernières et délivrant des ou non diplômes universitaires, établissements publics de type administratif (c'est le cas du Niger, où les anciens instituts pédagogiques relèvent désormais de cette catégorie). La liste n'est pas exhaustive; il arrive que différents systèmes de formation se livrent à une véritable concurrence dans un même pays (République démocratique du Congo). A ces différentes catégories correspondent naturellement des différences de fonctionnement, de gestion et de statut.

On a évoqué quelques approches originales propres à certains pays: écoles normales supérieures, fonctionnant dans le cadre de l'université mais offrant des spécialités disciplinaires différentes (Madagascar), création d'établissements spéciaux de formation des maîtres dans les disciplines scientifiques (Tchad), développement de l'enseignement pédagogique à distance (Guinée, Nigéria, Namibie et Cap-Vert). Certains pays ont raccourci avec succès la durée de la formation (Guinée). On tente d'introduire de nouvelles méthodes d'enseignement, par exemple l'enseignement centré sur les compétences ou l'enseignement par objectif (Madagascar), ou de mettre en place un nouveau système de formation centré sur la carrière (en Angola, où les effets de ce système seront évalués en 2010 et 2015), car une question qui se pose constamment est celle de la relation entre la formation théorique et la formation pratique des maîtres (au Niger par exemple), la réponse apportée étant trop souvent la division du cursus entre cours théoriques et stages pratiques mal organisés. Quant à la formation en cours d'emploi des enseignants, l'idée de prendre comme unité de base de cette formation l'établissement scolaire (au Niger par exemple, où la formation de 227 conseillers pédagogiques devrait permettre d'y contribuer) mérite d'être étudiée plus avant.

---

On a également appelé l'attention sur le manque de souplesse des structures de formation en place: pour certaines matières dans lesquelles le recrutement est irrégulier, la formation devrait sans doute être suspendue certaines années, mais on continue à former des enseignants dans ces disciplines dans l'espoir que l'Etat finira par recruter le personnel voulu (c'est notamment le cas en République centrafricaine).

Comme aux autres niveaux de l'enseignement, la pénurie de formateurs professionnels est générale. L'Ecole normale supérieure de Bangui, par exemple, n'a que sept professeurs permanents sur un effectif de 123 personnes. De l'avis de l'Angola, cela pose partout la question de la formation des formateurs d'enseignants au niveau national.

Nous retrouvons là le rôle central que joue l'enseignement supérieur dans la formation de personnel et de formateurs qualifiés (Congo), principalement par l'organisation sur place de stages de formation du niveau du troisième cycle, maîtrise ou doctorat (tout récemment au Burundi et à Madagascar, et, grâce à la chaire UNESCO en sciences de l'éducation pour l'Afrique centrale, au Congo, en République démocratique du Congo et au Tchad). Cette formation est dispensée dans le pays même, car la formation à l'étranger, surtout dans des pays lointains, est coûteuse et encourage l'exode des cerveaux et le non-remboursement des bourses d'études (Cap-Vert, par exemple). L'indispensable mise à niveau des activités de formation à l'échelon national exige la mobilisation de spécialistes nationaux qui puissent assurer aux universités publiques l'appui nécessaire (Cap Vert, par exemple).

Cependant les formateurs universitaires sont encore peu nombreux, et avancent en âge. On manque d'enseignants au niveau de la maîtrise (au Congo par exemple) et dans certains cas leur effectif est même en baisse (au Burundi, par exemple, où 55 pour cent des enseignants sont des chargés d'enseignement, le personnel de la coopération étrangère est rentré dans ses foyers en 1993, tandis que les Burundais restaient à l'étranger ou changeaient de profession). Le problème qui se pose est donc celui de la relève (à Madagascar, par exemple, où l'âge moyen des enseignants du supérieur est de 53 ans, c'est-à-dire beaucoup plus bas que dans d'autres pays comme la République démocratique du Congo), problème aggravé, bizarrement, par un gel du recrutement.

On constate donc une pénurie de postes de l'enseignement supérieur budgétisés, pénurie parfois occultée par les heures supplémentaires que sont obligés de faire les enseignants à cause du bas niveau de leur traitement (Madagascar), et ce bien qu'ils bénéficient d'un certain soutien sous la forme d'allocations de recherche (à peu près 40 pour cent du traitement à Madagascar), de primes et d'aide au logement (Tchad).

L'un des principaux moyens de consolider l'enseignement supérieur consiste naturellement, comme dans les autres secteurs de l'éducation, à mettre en place un plan de carrière universitaire réaliste (République démocratique du Congo). Le rôle du Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES) a été fréquemment évoqué (par le Congo et le Tchad, notamment), de même que les problèmes relatifs à l'accréditation des directeurs de recherche. On a mentionné aussi la nécessité d'assurer une formation en cours d'emploi, alors même que les crédits voulus ne sont pas inscrits au budget (au Burundi par exemple). C'est souvent à un département des sciences de l'éducation existant au sein d'une université qu'est confiée la responsabilité de cette formation (Burkina Faso).

L'enseignement supérieur, même quand il est peu développé, a déjà connu une multitude de changements, qui n'ont pas été évalués (au Burundi par exemple). Il doit actuellement faire face à des problèmes graves et complexes liés à de nouvelles politiques (au Nigéria, avec le rôle de l'Université nationale ouverte) sur fond d'internationalisation (par exemple à Madagascar avec la structure licence-master-doctorat (LMD), dont on espère qu'elle sera quelque peu simplifiée), et de prise en considération des coûts réels, laquelle amène parfois un pays à abandonner la tradition de gratuité des études dans les universités publiques.

Tous ces problèmes mettent en lumière la nécessité de coordonner les attributions et le fonctionnement des structures d'enseignement supérieur (Cap-Vert).

### ***Nécessité d'une action rapide***

D'une manière générale, l'Initiative a révélé une très forte demande tendant à ce que soient définies et mises en œuvre des actions qui permettent d'améliorer la condition des enseignants, leur formation et leur efficacité. Pour la satisfaire, le ministre Charles Ossebi a estimé qu'il fallait que l'Initiative soit plus qu'une simple initiative: il fallait la considérer sans plus attendre comme un plan ou une stratégie d'action.

---

## Annexe 3

### Résumé et évaluation critique des travaux publiés au sujet du recrutement et de la rétention des enseignants aux États-Unis d'Amérique

Le présent compte rendu offre un résumé et une évaluation critique des travaux sur le recrutement et la rétention des enseignants récemment parus. Nous avons analysé des études portant sur: 1) les caractéristiques des personnes qui entrent dans l'enseignement; 2) les caractéristiques des personnes qui restent dans l'enseignement; 3) les caractéristiques externes des établissements et districts scolaires qui ont une incidence sur le recrutement et la rétention; 4) les politiques salariales qui ont une incidence sur le recrutement et la rétention; 5) les politiques relatives aux conditions préalables à l'entrée dans la profession qui ont une incidence sur le recrutement et la rétention; et 6) les politiques relatives aux enseignants en exercice qui ont une incidence sur le recrutement et la rétention.

Plusieurs conclusions concordantes ressortent des travaux examinés. Les résultats les plus probants sont ceux concernant l'influence de divers facteurs sur la déperdition d'enseignants, grâce aux séries de données longitudinales sur l'évolution de carrière des enseignants qui sont généralement disponibles. Nous résumons ci après les conclusions qui se dégagent des travaux de recherche empirique récemment publiés.

1. Sur les caractéristiques des personnes entrant dans la profession enseignante, les résultats observés de façon assez constante sont les suivants:
  - chez les nouveaux enseignants, la proportion de femmes est supérieure à celle des hommes;
  - la proportion de Blancs parmi les nouveaux enseignants est supérieure à celle des personnes issues de minorités, bien que selon certaines données la participation de ces dernières ait enregistré une augmentation au début des années quatre-vingt-dix.
  - les diplômés de l'enseignement supérieur dont le niveau d'aptitude académique mesuré est plus élevé que la moyenne sont moins enclins que les autres à entrer dans l'enseignement. Il se peut toutefois que les différences observées tiennent au poids des données concernant les niveaux d'aptitude mesurés des enseignants du primaire, ceux-ci formant la majorité des enseignants;
  - un résultat plus incertain, reposant sur un petit nombre d'études moins rigoureuses, est que l'une des principales motivations pour devenir enseignant est le désir altruiste de se rendre utile à la société;
2. Sur les caractéristiques des personnes qui quittent la profession enseignante, plusieurs conclusions se dégagent avec un haut degré de constance: des études empiriques réalisées:
  - les taux de renouvellement et de déperdition les plus élevés s'observent chez les enseignants débutants et chez les enseignants en fin de carrière, ce qui donne une courbe en U pour la déperdition en fonction de l'âge ou de l'expérience;
  - le taux de déperdition a tendance à être moins élevé chez les enseignants issus de minorités que chez les enseignants blancs;
  - les enseignants en sciences et en mathématiques sont plus enclins à quitter l'enseignement que ceux d'autres disciplines;
  - les enseignants ayant un niveau d'aptitude académique élevé (mesuré par des tests d'aptitude) sont plus enclins à quitter l'enseignement;
  - le taux de déperdition est généralement plus élevé chez les femmes que chez les hommes.
3. Sur les caractéristiques externes des établissements et districts scolaires ayant un lien avec le recrutement et la rétention des enseignants, les conclusions ci-après se dégagent de façon assez constante des études empiriques:

- 
- les établissements comptant une forte proportion d'élèves issus de minorités, à faible revenu et ayant des résultats médiocres ont tendance à enregistrer des taux de déperdition plus élevés;
  - dans la plupart des études, il apparaît que les districts scolaires urbains ont des taux de déperdition supérieurs à ceux des districts suburbains et ruraux;
  - on observe généralement une rétention des enseignants plus élevée dans les établissements publics que dans les établissements privés.
4. Sur les politiques salariales et leur relation avec le recrutement et la rétention des enseignants, les conclusions qui se dégagent de façon constante des recherches peuvent se résumer comme suit:
- des salaires plus élevés sont associés à une déperdition d'enseignants plus faible;
  - les enseignants ne restent pas indifférents aux salaires offerts en dehors de leur district et de leur profession;
  - dans les enquêtes auprès des enseignants, l'insatisfaction mentionnée par les intéressés au sujet de leur rémunération est associée à une déperdition plus élevée et à une motivation moindre pour l'enseignement.
5. Des études empiriques rigoureuses concernant l'impact qu'ont les politiques relatives aux conditions préalables à l'entrée dans la profession sur le recrutement et la déperdition d'enseignants sont peu nombreuses. D'une manière générale, peu de résultats concordants s'en dégagent et les conclusions ci-après ne sont donc pas particulièrement probantes:
- les taux de rétention semblent plus élevés chez les enseignants issus d'une filière de formation pédagogique non traditionnelle et alternative que dans les groupes nationaux de référence, les premiers différant peut-être des enseignants recrutés à l'issue d'une formation traditionnelle par leurs caractéristiques d'origine;
  - selon certains résultats qui restent à confirmer, la simplification des modalités d'obtention des certificats d'aptitude requis est plus incitative pour l'entrée dans la profession enseignante que les avantages pécuniaires attendus;
  - les critères appliqués dans les tests préalables au recrutement peuvent avoir une incidence négative sur l'entrée dans la profession enseignante de candidats issus des minorités.
6. Sur les politiques relatives aux enseignants en exercice qui ont une incidence sur le recrutement et la rétention des enseignants, les conclusions de la recherche sont les suivantes:
- les établissements qui offrent des programmes de tutorat et d'initiation, comportant notamment un soutien collégial, ont enregistré des taux de renouvellement du personnel enseignant moins élevés chez les enseignants débutants;
  - les établissements qui offrent aux enseignants une plus grande autonomie ainsi qu'un meilleur soutien administratif ont des taux plus bas de déperdition et de migration des enseignants;
  - une conclusion à confirmer est que les politiques d'obligation de reddition de comptes pourraient accroître la déperdition d'enseignants dans les établissements enregistrant de mauvais résultats.

Les schémas d'entrée, de mobilité et de déperdition résumés ci-dessus montrent que les enseignants manifestent une préférence pour des salaires plus élevés, de meilleures conditions de travail et des avantages intrinsèques accrus et ont tendance à s'orienter, lorsqu'ils en ont la possibilité, vers d'autres postes d'enseignant ou des emplois ou activités extérieurs à l'enseignement qui présentent ces caractéristiques. En particulier, la conclusion selon laquelle il existe une corrélation entre le niveau de rémunération et le taux de rétention est bien établie. Ces conclusions viennent étayer la théorie esquissée dans notre cadre conceptuel selon laquelle le recrutement et la rétention des enseignants dépendent de l'attractivité de la profession enseignante par rapport aux autres débouchés disponibles. Cette attractivité relative de la fonction enseignante est liée à la notion de «rémunération totale» relative, c'est-à-dire à une comparaison de tous les avantages, extrinsèques et intrinsèques, qui sont liés à la fonction enseignante avec ceux qui offrent d'autres activités susceptibles d'être exercées.



---

On constate que les établissements des zones urbaines ainsi que ceux qui comptent une forte proportion d'élèves issus des minorités ont des difficultés à recruter et que les enseignants de ces établissements ont tendance à en partir quand des opportunités plus attractives se présentent. Mais on constate aussi que des facteurs sur lesquels les pouvoirs publics sont en mesure de peser peuvent influencer sur la décision des intéressés d'entrer dans l'enseignement comme sur celle des enseignants de changer d'établissement ou de quitter la profession. Les résultats de recherche étayent l'idée que les différents établissements et districts scolaires peuvent agir sur l'attractivité qu'ils présentent aux yeux des enseignants et de ceux qui souhaitent le devenir, par rapport aux autres possibilités qui s'offrent à eux. Les travaux fournissent également des informations sur l'efficacité d'un certain nombre d'options, dans les domaines de la rémunération, des politiques relatives aux conditions préalables à l'entrée dans la profession et des politiques relatives aux enseignants en exercice, encore que les études rigoureuses d'évaluation des politiques de pré-entrée soient relativement rares.

Il est essentiel de disposer d'informations fiables et à jour sur le marché de l'emploi des enseignants pour pouvoir suivre son évolution et éviter par une démarche productive et préventive les mouvements de pénurie; notre examen des travaux publiés sur la question met en lumière l'absence de données récentes sur les indicateurs clés et la nécessité d'améliorer et accroître l'effort de collecte de données. On observe en particulier un manque notable d'études rigoureuses d'évaluation des politiques. Outre des données actualisées et plus complètes sur les mouvements d'enseignants, au niveau national et au niveau des États, le besoin se fait sentir de données plus fiables relatives aux mesures spécifiques prises par les pouvoirs publics. Si les publications consacrées à l'éducation abondent en articles et rapports décrivant ou préconisant telle ou telle politique, rares sont celles qui présentent des données ou des analyses empiriques, et plus rares encore celles qui proposent une analyse conduite conformément à des normes de recherche qualitatives rigoureuses. Nous pensons que les objectifs de l'action des pouvoirs publics et des institutions à tous les niveaux - établissement, district scolaire, État, administration fédérale - seraient mieux servis si l'on engageait les ressources nécessaires pour procéder à des évaluations rigoureuses chaque fois qu'une nouvelle politique est mise en place. Ce serait là en dernière analyse un moyen efficace de répondre à bien des questions laissées aujourd'hui sans réponse par les chercheurs. Ceux-ci ont pour la plupart fait preuve d'une grande conscience dans leurs travaux sur le recrutement et la rétention lorsque des données étaient disponibles. Mais pour répondre aux questions urgentes concernant le recrutement et la rétention d'enseignants compétents, il faudra déployer de nouveaux efforts de recherche quantitative et qualitative, s'appuyant sur une collecte de données améliorée, un regain de rigueur théorique et méthodologique appliquée à l'étude des marchés du travail des enseignants, une mise à l'épreuve empirique plus poussée de la théorie du marché du travail au plan local comme au niveau des États et un engagement, de la part des décideurs à tous les niveaux, de soutenir utilement la recherche évaluative lors de la mise en application de nouvelles politiques. Il est nécessaire de recueillir de nouveaux éléments d'information sur les questions de recrutement et de rétention des enseignants ainsi que sur l'impact de politiques particulières dans ce domaine (Guarino, Cassandra M., Santibanez, L. et Daley, Glenn, A. (2006), «Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature», *Review of Educational Research*, 76(2), pp. 173-208).

## Annexe 4

### Extrait de *The Professional Profile of a Ugandan Primary-School Teacher* (Le profil professionnel de l'instituteur/institutrice ougandais(e))

#### Sous-sous-tâche: *Gestion de la classe*

Eléments	Insuffisant	Passable	Compétent	Excellent
<p><b>Gestion du temps</b> <i>Consiste à faire preuve de ponctualité, à instaurer un bon rythme et à apprendre aux élèves comment gérer leur temps.</i></p>	<p>Alloue rarement le temps nécessaire aux différentes activités et à des difficultés à tenir les délais. Ne parvient généralement pas à traiter le contenu du cours dans le temps alloué. Ne fait aucun effort pour encourager les élèves à utiliser montres et horloges.</p>	<p>S'efforce d'allouer à l'activité un temps correspondant à sa durée. S'efforce d'être ponctuel(le) mais ne parvient pas à traiter le contenu dans le temps alloué. Encourage les élèves à consulter les horloges pour gérer leur temps.</p>	<p>Répartit son temps en fonction de la durée de l'activité prévue et est généralement ponctuel(le). Traite l'essentiel du contenu dans le temps alloué. Encourage les élèves à consulter l'horloge et à ne pas prendre de retard.</p>	<p>Répartit son temps en fonction de la durée de l'activité prévue. Est toujours ponctuel(le) et traite le contenu dans le temps alloué. S'efforce systématiquement d'inculquer aux élèves le sens du temps en les incitant à consulter les horloges murales, et leur montre, et à obéir à la sonnerie. Encourage les parents à inculquer à leurs enfants la valeur d'une bonne gestion du temps.</p>
<p><b>Discipline: règles, règlement, sanctions et récompenses</b> <i>Consiste à savoir interpréter les règles et le règlement, à prendre des décisions de manière autonome, à connaître et savoir choisir les mesures disciplinaires appropriées, à faire connaître les règles aux élèves et les aider à éviter les problèmes.</i></p>	<p>Néglige la discipline. A du mal à discipliner les élèves. Manque de considération envers les élèves dans sa manière de faire respecter la discipline. N'associe pas les élèves à l'élaboration des règles de l'établissement.</p>	<p>Capable de faire respecter les règles de base de l'établissement et d'imposer une certaine discipline à sa classe, parfois avec difficulté. Participation limitée des élèves à l'élaboration des règles de l'établissement.</p>	<p>Connaît bien les règles de l'établissement. Sait quelles mesures il faut prendre pour imposer à un élève le respect de la discipline et les prend avec objectivité. Tient compte du bien-être de l'élève qui fait l'objet de mesures disciplinaires. Tient bien sa classe en main.</p>	<p>Comprend et interprète correctement les règles de l'établissement. Distribue le texte du règlement aux élèves et à leurs parents. Prend ses décisions de manière autonome et sait quelles mesures disciplinaires conviennent. Associe les élèves et les parents à l'élaboration et à l'application des règles. Consigne dans un registre tous les incidents ayant donné lieu à des mesures disciplinaires.</p>

<b>Éléments</b>	<b>Insuffisant</b>	<b>Passable</b>	<b>Compétent</b>	<b>Excellent</b>
<b>Programmation des activités</b> <i>Consiste à élaborer l'emploi du temps de la classe, planifier les activités scolaires et préserver une certaine souplesse dans la programmation des activités.</i>	Dispose d'un emploi du temps mais conduit les activités sans suivre aucun ordre particulier.	Peut établir un emploi du temps pour différentes activités de la classe et s'efforce de le respecter.	Est capable d'établir un emploi du temps pour différentes activités tout en préservant une certaine souplesse.	Fait preuve de souplesse dans la programmation des activités de la classe et sait anticiper les difficultés qui pourraient se présenter dans ce domaine.  Respecte toujours l'emploi du temps et le communique aux élèves et aux parents.  Encourage les élèves à planifier leurs activités.
<b>Organisation des matériels pédagogiques</b> <i>Consiste à distribuer aux élèves des matériels pertinents et appropriés, à les classer par catégorie, à les stocker et à en prendre soin.</i>	Distribue des matériels pédagogiques aux élèves en quantité insuffisante et encourage rarement ces derniers à en assumer la responsabilité.  Laisse les matériels sans surveillance et n'a pas d'endroit bien défini pour les ranger.  Ne fait pas d'efforts pour utiliser les matériels de manière économique.	S'efforce de distribuer des matériels aux élèves en quantité suffisante mais ne sait pas trop comment amener les élèves à en assumer en partie la responsabilité.  Tente de ranger les matériels par catégories.  N'utilise pas les matériels de manière vraiment économique.	Distribue suffisamment de matériels aux élèves.  Veille généralement à ce que les matériels soient classés par catégorie et rangés en lieu sûr.  Veille à ce que les matériels soient facilement accessibles.  Economise les matériels.	Distribue les matériels en quantité suffisante et en confie la responsabilité à des élèves.  Associe les élèves au classement des matériels et à leur rangement en lieu sûr.  Veille à ce que les élèves aient facilement accès aux matériels.  Utilise les matériels avec discernement.
<b>Identifier les besoins d'apprentissage des élèves</b> <i>Consiste à connaître les aptitudes des élèves et l'utilité que présente le travail de groupe pour différentes activités, ainsi qu'à avoir une compréhension claire des différentes méthodes d'enseignement.</i>	Répartit les élèves en groupes sans but particulier et perd parfois beaucoup de temps à former les groupes.  Les activités de groupe ne sont pas bien ciblées.	S'efforce de former des groupes d'élèves dans un but particulier.  Perd le minimum de temps à former les groupes.	Regroupe les élèves en fonction des tâches d'apprentissage.  Applique certaines stratégies à la formation de groupes même s'il/si elle n'est pas certain(e) de l'efficacité du travail de groupe.  S'occupe de certains groupes.	Connaît bien ses élèves et les regroupe en fonction des tâches d'apprentissage et de leurs aptitudes. Met à profit l'aide que peuvent apporter les élèves les plus capables pour faire progresser le reste du groupe.  Anticipe l'utilité du travail de groupe et fait preuve d'organisation et de rapidité pour constituer les groupes.  Encourage activement les élèves à travailler en groupe. S'occupe de tous les groupes et veille à ce que les activités de groupe soient bien ciblées.

---

## Références

- Aguti, J. 2006. *New models of teacher education and training: Responding to the crisis of conflict in Uganda*, paper presented to the AERA, San Francisco.
- Bennett, R. 2001. Om'num: a research initiative proposing strategies for quality, collaborative online teaching and learning, in *Education, Communication and Information*, Vol. 1, Issue 1, p. 103; <http://www.open.ac.uk/eci/omnum/omniset.html>.
- Bennett, P. 2005. *Teacher mortality in sub-Saharan Africa: An update*, Knowledge and Skills for Development, Brighton.
- Blatchford, P.; Bassett, P.; Brown, P.; Martin, C.; Russell, A.; Webster, R.; Haywood, N. 2006. *The deployment and impact of support staff in schools report on findings from a national questionnaire survey of schools, support staff and teachers (Strand 1, Wave 1, 2004)*, Institute of Education, University of London (DfES Research Report 776); <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR776.pdf>, accessed 1 July 2006.
- Boler, T. 2003. *Approaches to examining the impact of HIV/AIDS on teachers*, Policy and Research Series/Save the Children and Action Aid International.
- Bruner, J. 1996. *The culture of education*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- CAPSSA. 2006 (forthcoming). *An analytical survey of costing and planning teacher education in sub-Saharan Africa*.
- Colclough, C.; Al-Samarrai, S.; Rose, P.; Tembon, M. 2003. *Achieving schooling for all in Africa*, Ashgate, Aldershot.
- Commission for Africa. 2005. *Our common interest*, [www.commissionforafrica.org](http://www.commissionforafrica.org).
- Darling-Hammond, L. 1984. *Beyond the commission reports: The coming crisis in teaching*, Santa Monica, CA, Rand Corporation.
- Dembélé, M.; Bé-Rammaj Miaro II. 2003. *Pedagogical renewal and teacher development in sub-Saharan Africa: A thematic synthesis*, Association for the Development of Education in Africa Biennial Meeting, 2003.
- Devereux, J.; Amos, S. 2005. "A learner-centred teacher development programme: Initial findings on the impact of the University of Fort Hare's Distance Education Programme", in *Open Learning*, Vol. 20.
- DfES. 2006a. *Statistics of education school workforce in England (including pupil:teacher ratios and pupil:adult ratios)*, Jan. 2006 (provisional); <http://www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000653/SFR18-2006.pdf> (27 Apr, 2006), accessed 1 July 2006.
- . 2006b. *Qualified teachers in schools in England in January each year* (Jan. 2006); <http://www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB/TIM/m002006/ts-qualteach.pdf>, accessed 1 July 2006.
- . 2006c. *Statistics of education: School workforce in England (including teachers' pay for England and Wales) 2005 edition*, Internet version (26 Jan. 2006), <http://www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB/VOL/v000633/index.shtml>, accessed 1 July 2006.

- 
- . 2006d. *First class, adaptable, sustainable: teachers' pension scheme England and Wales*, DfES publications, Nottingham, and online at: [http://www.teachernet.gov.uk/\\_doc/9790/TPS%20England%20and%20Wales.pdf](http://www.teachernet.gov.uk/_doc/9790/TPS%20England%20and%20Wales.pdf), accessed 21 July 2006.
- Dladla, N.; Moon, B. 2006. *Why teachers matter: The challenge of teacher supply and teacher development in sub-Saharan Africa*, symposium presentation to the American Educational Research Association annual conference, San Francisco, Apr. 2006.
- Dzimbo, P.; Barasa, F. 2006. *Creating Pan-African models of teacher education: Repositioning the role of the African Virtual University*, paper presented to the AERA, San Francisco.
- Eddy Spicer, D.; Huang, J. 2001. "Of gurus and godfathers: Learning design in the networked age", in *Education, Communication and Information*, Vol. 1, Issue 3, pp. 325-358.
- Education in Labour Relations Council. 2005. *The health of our educators: A focus on HIV/AIDS in South African public schools*, Cape Town.
- Eurydice Database on Education. 2006. The information database on education systems in Europe, the education system in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), 2004-05, <http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&language=VO>, accessed 20 July 2006.
- Frederickson, U. 2004. *Quality education: The key role of teachers*, Education International Working Paper No. 14.
- Global Campaign for Education. 2006. *Teachers for all: What governments and donors should do*.
- Global Campaign for Education/Action Aid. 2005. *Contradicting commitments: How the achievement of EFA is being undermined by the IMF*, London, Action Aid.
- General Teaching Council for England. 2005. *Annual digest of statistics*, GTCE, London, also accessed online on 1 July 2006 at: [http://www.gtce.org.uk/shared/contentlibs/126785/93118/digest\\_of\\_statistics\\_0506.pdf](http://www.gtce.org.uk/shared/contentlibs/126785/93118/digest_of_statistics_0506.pdf).
- Guarino, C.M.; Santibanez, L.; Daley, G.A. 2006. "Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature", in *Review of Educational Research*, 76(2), pp. 173-208.
- Hafner, A.; Owings, J. 1991. *Careers in teaching: Following members of the high-school class of 1972 in and out of teaching*, NCES Report No. 91-470, Washington DC, United States Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Henke, R.; Chen, X.; Geis, S. 2000. *Progress through the pipeline: 1992-93 college graduates and elementary/secondary school teaching as of 1997*, Washington DC, National Center for Education Statistics.
- Hirsch, E.; Koppich, J.; Knapp, M. 2001. *Revisiting what States are doing to improve the quality of teaching: An update on patterns and trends*, Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington, Seattle.
- Howson J. 2006. *21st Annual survey of senior staff appointments in schools*, Education data surveys, Oxford; [http://www.educationdatasurveys.org.uk/21st\\_report.pdf](http://www.educationdatasurveys.org.uk/21st_report.pdf), accessed 3 July 2006
- Ingersoll, R. 1999. "The problem of underqualified teachers in American secondary schools", in *Educational Researcher*, 28, 26-37.

- 
- Ingersoll, R.I. 2004. "Four myths about America's teacher quality problem", in Smylie, M.A. and Miretsky, D. (eds.): *Developing the teacher workforce*, Chicago, University of Chicago Press.
- Kukulska-Hulme, A.; Traxler, J. 2005. *Mobile learning: A handbook for education and trainers*, London, Routledge.
- Leach, J. 2006. *DEEP IMPACT: An investigation of the use of information and communication technologies for teacher education in the global south*, London, Department for International Development (DFID), Research the Issues Series.
- .; Moon, B. 2002 *Globalization, digital societies and school reform: Realising the potential of new technologies to enhance the knowledge, understanding and dignity of teachers*, 2nd European Conference on Information Technologies in Education and Citizenship: A Critical Insight, Barcelona.
- Lewin, K.M. 2002. "The costs of supply and demand for teacher education dilemmas for development", in *International Journal of Educational Development*, 22(3-4), pp. 221-42.
- Macdonald, D. 1999. "Teacher attrition: a review of literature", in *Teaching and Teacher Education*, 15:8, pp. 835-48.
- McGreal, C. (2005) "Young teachers are dying", in *The Guardian*, 20 Dec., p. 5.
- Melaney, P. 2000. *The impact of HIV/AIDS on the education sector in Southern Africa*, CAER II Discussion Paper No. 81, Cambridge, MA, Harvard Institute for International Development.
- Mhando, E. 2006. *A note on teacher status in Tanzania. First meeting of the national coordinators of UNESCO's Teaching Training Initiative for sub-Saharan Africa*, UNESCO, Paris.
- Minges, M. 2004. *African telecommunications indicators 2004*, International Telecommunications Union.
- Moon, B. 1996. "Practical experience in teacher education: Charting a European agenda", in *European Journal of Teacher Education*, 19:3, pp. 217-260.
- . 2000. "The open learning environment: A new paradigm for international developments in teacher education" in Moon, B.; Brown, S.; Ben-Peretz, M.: *The Routledge International Companion to Education*, London, Routledge.
- . 2003. "A retrospective review of the national case studies on institutional approaches to teacher education" in Moon, B.; Vlasceau, L.; Barrows, L.C. (eds.): *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*, Bucharest, UNESCO.
- . with Vlasceanu, L.; Burrows, L.C. 2003. *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*, Bucharest, UNESCO.
- . Leach, J.; Stevens, P. 2006. *Designing open and distance learning for teacher education in sub-Saharan Africa. A toolkit for educators and planners*, Washington, World Bank.
- Morris, P.; Williamson, J. 2000. *Teacher education in the Asia-Pacific region. A comparative study*, New York and London, Falmer Press.

- 
- Nadeosa. 2005. *Designing and delivering distance education. Quality criteria and case studies for South Africa*, Pretoria, SAIDE.
- National Academic of Sciences. 1987. *Toward understanding teacher supply and demand*, Washington, DC, National Academy Press.
- National Commission on Excellence in Education. 1983. *A nation at risk: The imperative for educational reform*, Washington, DC, Government Printing Office.
- NCSL. 2006. "Leading appointments: A study into and guidance on head teacher appointments", <http://www.ncsl.org.uk/media/C7F/6D/randd-headteacher-recruitment-interim-report.pdf>, accessed 1 July 2006.
- Nelson Mandela Foundation. (2004. *Emerging voices*, Cape Town, HSRC Press.
- Nilsson. 2003.
- NEOST. 2004. Survey of Teacher Resignations and Recruitment Report No 35, Dec. 2004, National Employers' Organization.
- NTI. 2003. *Teacher education at a distance: Impact on community development: A research report*, Kaduna.
- OECD/UNESCO. 2001. *Teachers for tomorrow's schools*, Paris.
- OFSTED. 2002. *Recruitment and retention of teachers and headteachers: Strategies adopted by LEAs*, e-publication HMI 709, <https://www.ofsted.gov.uk/publications/index.cfm?fuseaction=pubs.displayfile&id=2601&type=pdf>.
- . 2005b. *An employment based route into teaching*, London, OFSTED.
- Remy, J.P. 2002. *Des préservatifs de tres mauvaises qualité modes L'Afrique de L'Est Le Monde*, 15 June, p. 1.
- Report of the Commission for Africa. 2005. *Our common interest*, London, Commission for Africa.
- Ross, A.; Hutchings, M. 2003. *Attracting, developing and retaining effective teachers in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland: OECD country background report*, Institute for Policy Studies in Education, London.
- SAIDE. 1995. *Teacher education offered at a distance in South Africa*, Pretoria, SAIDE.
- Sali-i-Martin, X. 2002. *The world distribution of income estimated from individual country distributions*, National Bureau of Economic Research Working Paper No. 8933, Cambridge, MA, May 2002, 31.
- Shretha, P. 2005. *Lessons from the classrooms; A policy research report on teacher motivations and perceptions in Nepal*, Kathmandu, VSO, Nepal.
- Smithers, A; Robinson, P. 2005a. *Teacher turnover, wastage and movements between schools*, Centre for Education and Employment Research DfES Research Report 640 <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR640.pdf>, accessed 9 July 2006.
- . 2005b. *Teacher training profiles 2005*, Buckingham, CEER, <http://www.buck.ac.uk/education/research/ceer/pdfs/teachertraining2005.pdf>, accessed 24 July 2006.

- 
- . 2003. *Factors affecting teachers' decisions to leave the profession*, Research Report 430, London, DfES.
- . 2000a. *Coping with teacher shortages*, Centre for Educational and Employment Research, University of Liverpool
- . 2000b. *Talking heads*, Centre for Educational and Employment Research, University of Liverpool
- Soloway, E.; Norris, C.; Blumenfeld, P.; Fishman, B. Krajcik, J.; Marx, R. 2001. *Log on education: Handheld devices are ready-at-hand*, communications of the ACM, 44(6), 15-20.
- Somekh, B. 2001. *The role of evaluation in ensuring excellence in communications and information technology initiatives, education, communication and information*, Vol. 1, Issue 1 pp. 75-101.
- South African Department of Education. 2005. *A national framework for teacher education in South Africa*, Pretoria.
- STRB. 2005. Fifteenth Report – 2005 Crown Copyright, HMSO, Norwich, [http://www.ome.uk.com/downloads/STRB per cent2015 per cent20report.pdf](http://www.ome.uk.com/downloads/STRB%20per%20cent2015%20report.pdf), accessed 9 July 2006.
- TDA. 2005. *Performance profiles*, <http://profiles.tta.gov.uk/index.htm>, accessed July 2006.
- Transparency International. 2006. *Global Corruption Report 2006* (available at [www.transparency.org](http://www.transparency.org)).
- UNESCO. 2000. *Statistical document: Education for all 2000 assessment*, Paris.
- . 2006. *Teachers and educational quality: Monitoring global needs for 2015*, Montreal, UNESCO Institute for Statistics.
- Villegar-Reimer. 2001. *Teacher professional development: A review of the literature*, Paris, UNESCO.