

## La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne

Coordination du numéro :

**Martial DEMBÉLÉ**, Université de Montréal, Québec, Canada

**Geneviève SIROIS**, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

Liminaire

**1 La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne**

Martial DEMBÉLÉ, Université de Montréal, Québec, Canada  
Geneviève SIROIS, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

**13 La pénurie de personnel enseignant du primaire en Afrique subsaharienne francophone: quels progrès depuis les indépendances?**

Geneviève SIROIS, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada  
Martial DEMBÉLÉ, Université de Montréal, Québec, Canada  
Olivier LABÉ, Institut de statistique de l'UNESCO, Québec, Canada

**35 L'allocation des ressources enseignantes en Afrique subsaharienne francophone: pour une meilleure équité des systèmes éducatifs**

Patrick NKENGNE, Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO – Pôle de Dakar, Dakar, Sénégal  
Léonie MARIN, Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO – Pôle de Dakar, Dakar, Sénégal

**61 Le personnel enseignant et l'enseignement dans l'agenda du Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation (ROCARE): état des lieux vingt ans après Maclure (1997)**

François Joseph AZOH, École normale supérieure d'Abidjan, Abidjan, Côte d'Ivoire  
Affoué Philomène KOFFI, Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire  
Martial DEMBÉLÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

**83 Le profil du personnel enseignant du primaire au Burkina Faso: construction d'une typologie par l'analyse des pratiques enseignantes et relation avec la formation initiale**

Afsata PARÉ-KABORÉ, Université Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso  
François SAWADOGO, Université Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso

**106 Les besoins prioritaires en compétences professionnelles: perceptions des enseignants et des enseignantes du nord-kivu sur leur formation continue**

Patrice OKITO PAMIJEKO, Université Laval, Québec, Canada  
Denis SAVARD, Université Laval, Québec, Canada

**128 La déclinaison de la professionnalisation dans le secteur de l'enseignement au Cameroun**

Ibrahim ABDOURHAMAN, Université de Maroua, Extrême-Nord, Cameroun

VOLUME XLV : 3 – HIVER 2018

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Éditrice**

Natalie Tremblay, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Jean Labelle,  
Université de Moncton

Lucie DeBlois,  
Université Laval

Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières

Jules Rocque,  
Université de Saint-Boniface

Phyllis Dalley,  
Université d'Ottawa

**Révision linguistique**

Révisart  
France Brûlé

**Directeur général de l'ACELF**

Richard Lacombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Étienne Ferron-Forget

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303  
Québec (Québec) G1K 6E1  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Liminaire

## La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne

**Martial DEMBÉLÉ**

Université de Montréal, Québec, Canada

**Geneviève SIROIS**

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

VOLUME XLV : 3 – HIVER 2018

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Éditrice**

Natalie Tremblay, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Jean Labelle,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Jules Rocque,  
Université de Saint-Boniface  
Phyllis Dalley,  
Université d'Ottawa

**Révision linguistique**

Révisart  
France Brûlé

**Directeur général de l'ACELF**

Richard Lacombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Étienne Ferron-Forget

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303  
Québec (Québec) G1K 6E1  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)

# La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne

Coordination du numéro :

**Martial DEMBÉLÉ**, Université de Montréal, Québec, Canada

**Geneviève SIROIS**, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

**Liminaire**

**1 La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne**

Martial DEMBÉLÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

Geneviève SIROIS, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

**13 La pénurie de personnel enseignant du primaire en Afrique subsaharienne francophone : quels progrès depuis les indépendances?**

Geneviève SIROIS, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

Martial DEMBÉLÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

Olivier LABÉ, Institut de statistique de l'UNESCO, Québec, Canada

**35 L'allocation des ressources enseignantes en Afrique subsaharienne francophone : pour une meilleure équité des systèmes éducatifs**

Patrick NKENGNE, Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO –

Pôle de Dakar, Dakar, Sénégal

Léonie MARIN, Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO –

Pôle de Dakar, Dakar, Sénégal

**61 Le personnel enseignant et l'enseignement dans l'agenda du Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation (ROCARE) : état des lieux vingt ans après Maclure (1997)**

François Joseph AZOH, École normale supérieure d'Abidjan, Abidjan, Côte d'Ivoire

Affoué Philomène KOFFI, Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire

Martial DEMBÉLÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

**83 Le profil du personnel enseignant du primaire au Burkina Faso : construction d'une typologie par l'analyse des pratiques enseignantes et relation avec la formation initiale**

Afsata PARÉ-KABORÉ, Université Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso

François SAWADOGO, Université Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso

**106 Les besoins prioritaires en compétences professionnelles : perceptions des enseignants et des enseignantes du nord-kivu sur leur formation continue**

Patrice OKITO PAMIJEKO, Université Laval, Québec, Canada

Denis SAVARD, Université Laval, Québec, Canada

**128 La déclinaison de la professionnalisation dans le secteur de l'enseignement au Cameroun**

Ibrahim ABDOURHAMAN, Université de Maroua, Extrême-Nord, Cameroun

# La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne

**Martial DEMBÉLÉ**

Université de Montréal, Québec, Canada

**Geneviève SIROIS**

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

## CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Lors de deux conférences mondiales tenues respectivement à Jomtien (Thaïlande) en 1990 et à Dakar (Sénégal) en 2000 dans le cadre du mouvement de l'Éducation pour tous, la communauté internationale s'est résolue à tout mettre en œuvre pour que l'éducation primaire universelle de qualité soit une réalité à l'horizon 2015 (UNESCO, 1990, 2000). Plus spécifiquement, elle s'engageait, d'une part, à « [f]aire en sorte que, d'ici à 2015, tous les enfants, en particulier les filles, les enfants en difficulté et ceux qui appartiennent à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme » (UNESCO, 2000, p. 15); et, d'autre part, à « [a]méliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante » (UNESCO, 2000, p. 17).

La réalisation de ces objectifs exigeait plusieurs conditions, dont l'une d'elles fait encore consensus : augmenter le nombre d'enseignants tout en améliorant leur qualité, notamment grâce à une meilleure formation. Ce consensus est basé sur le double constat, solidement documenté depuis les années 1960, que l'incidence de l'enseignement et, par ricochet, celle des enseignants, est prépondérante dans les acquis scolaires médiés entre autres par la nature des interactions en classe, et donc qu'un corps enseignant compétent, motivé et en nombre suffisant est une condition sine qua non pour offrir une éducation de qualité accessible à tous et à toutes (Cusset, 2011; Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond et Youngs, 2002; Delors *et al.*, 1996; Hopkins, 2001; Lockheed et Verspoor, 1991; OCDE, 2005; Organisation internationale du travail et UNESCO, 1966; Scheerens, 2000; UNESCO, 1998, 2004; UNESCO-Bureau régional pour l'éducation en Afrique, 2009; Vegas, Ganimian et Jaimovich, 2012). Pour les pays qui faisaient déjà face à une pénurie aiguë ou chronique de personnel enseignant, dont presque tous ceux d'Afrique subsaharienne, cela posait (et pose toujours) un défi de taille (Institut de statistique de l'UNESCO, 2006; UNESCO-Bureau régional pour l'éducation en Afrique, 2009).

Les pénuries d'enseignants sont souvent associées au fait que les systèmes éducatifs peinent à attirer et à retenir suffisamment de candidates et de candidats de qualité dans la profession (Cooper et Alvarado, 2006; OCDE, 2005). Dans un contexte économique marqué par une réduction des finances publiques, les gouvernements doivent réaliser un délicat arbitrage visant à assurer un nombre suffisant d'enseignantes et d'enseignants pour répondre aux besoins du système à moindres coûts, tout en s'assurant de leur qualité (Institut de statistique de l'UNESCO, 2006). Plusieurs solutions s'offrent alors aux décideurs. Ceux-ci peuvent modifier les différents éléments structurels de la profession enseignante, à la hausse ou à la baisse, par exemple les exigences de qualification professionnelle, notamment à travers les conditions d'entrée ou de sortie de la formation initiale du personnel enseignant; la durée de cette formation; la rémunération et les avantages sociaux; les statuts et la structure de la carrière; la charge de travail (Santiago, 2002; World Bank, 2010). Chacune de ces solutions aura des répercussions directes sur les effectifs enseignants, sur leur qualité ou sur les coûts associés, entre autres, à leur formation et à leurs salaires. Selon Santiago (2002), à court terme, la diminution des exigences de qualification professionnelle et l'augmentation des charges de travail du personnel enseignant en poste permettent de résoudre le problème de pénurie en agissant sur l'offre et la demande d'enseignantes et d'enseignants, respectivement. Cependant, selon lui, dans les deux cas, la qualité de l'enseignement en souffrirait<sup>1</sup>.

---

1. Notons qu'il n'y a pas, à ce jour, de consensus sur les effets de certaines caractéristiques du personnel enseignant (dont la formation générale ou la professionnelle) sur les résultats d'apprentissage. En effet, les résultats des recherches demeurent mitigés (Bernard, Tiyab et Vianou, 2004; Bourdon, Frölich et Michaelowa, 2006, 2010; Chudgar, 2015; Darling-Hammond, 2000; Duflo, Dupas et Kremer, 2012; Fyfe, 2007; Hanushek et Rivkin, 2006; Institut de statistique de l'UNESCO, 2006; UNESCO, 2004).

De nombreux pays d'Afrique subsaharienne ont modifié la plupart des éléments structurels énumérés ci-dessus dans la foulée de la conférence de Jomtien, cela dans un contexte d'ajustement structurel caractérisé par l'austérité budgétaire et le gel des recrutements à la fonction publique; de croissance démographique rapide; et de forte demande sociale d'éducation. Ils l'ont fait par l'intermédiaire de trois principales stratégies ou mesures politiques: 1) l'abaissement des exigences pour l'accès à la formation à l'enseignement; 2) la réduction de la durée de cette formation; 3) le recrutement massif de personnel enseignant non fonctionnaire sous divers types de contrats (à durée déterminée ou indéterminée). La troisième stratégie a entraîné la montée fulgurante d'un nouveau modèle de gestion de l'emploi du personnel enseignant, particulièrement dans les pays francophones. Axé sur la contractualisation, ce modèle présente plusieurs caractéristiques de celui axé sur le poste décrit par l'OCDE (2005), et il tend à remplacer le modèle axé sur la carrière qui a prédominé dans ces pays durant plusieurs décennies.

Le modèle axé sur la carrière se caractérisait par un accès initial à un jeune âge, avec attente de demeurer dans le secteur public tout au long de la vie active; par la promotion sur la base d'un système de classes salariales afférentes à l'individu plutôt qu'à un poste spécifique; et par un salaire de départ relativement bas, mais avec un itinéraire menant vers un salaire plus élevé clairement balisé et des indemnités de retraite généralement généreuses. Le modèle axé sur la contractualisation observé dans différents pays francophones d'Afrique subsaharienne se caractérise quant à lui par le recrutement massif d'enseignantes et d'enseignants du primaire ayant un niveau de scolarité aussi bas que la fin du primaire dans certains cas. Souvent, ces enseignantes et enseignants ont peu ou pas de formation initiale à l'enseignement et, dans des contextes où la formation continue est souvent mal organisée, ils n'ont pas accès à des possibilités de perfectionnement professionnel de manière systématique. De plus, leurs salaires sont généralement plus bas que ceux de leurs collègues fonctionnaires, et leurs perspectives de carrière sont souvent incertaines ou limitées. Ce changement a donc conduit à la présence grandissante d'enseignantes et d'enseignants contractuels, volontaires ou communautaires, d'une part, et à une stagnation ou à une diminution de la proportion de fonctionnaires, d'autre part (Bourdon et Nkengne, 2007; Dembélé, Mellouki, Gauthier, Abillama, Grandbois et Gladys-Bidjang, 2005; Duthilleul, 2005; Fyfe, 2007; Institut de statistique de l'UNESCO, 2006, 2012, 2015; Moon, 2007; UNESCO-Bureau régional pour l'éducation en Afrique, 2009; Verger, Altinyelken et de Koning, 2013).

Un nombre important des pays concernés n'ayant pas atteint l'objectif fixé pour 2015, cette tendance ne va vraisemblablement pas s'estomper au regard du quatrième objectif de développement durable<sup>2</sup>, et plus particulièrement de la cible 4.1 :

---

2. « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (ONU, 2015, p. 18-19).

« D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile » (ONU, 2015, p. 18). En 2016, l'Institut de statistique de l'UNESCO estimait que « [l]es pénuries les plus importantes d'enseignants se trouvent en Afrique subsaharienne, où un total d'environ 17 millions d'enseignants est nécessaire pour réaliser l'enseignement primaire et secondaire universel d'ici 2030. [...] Dans la région, plus de 70 % des pays sont confrontés à des pénuries d'enseignants dans le primaire » (Institut de statistique de l'UNESCO, 2016, p. 2). Dans l'enseignement secondaire, ce sont 90 % des pays qui font face à ces pénuries.

Certes, le recrutement massif d'enseignants non fonctionnaires, communément appelés enseignants contractuels, a favorisé des gains importants en taux brut de scolarisation (Bernard, Tiyaab et Vianou, 2004). Toutefois, beaucoup d'acteurs des systèmes éducatifs s'interrogent sur les conséquences d'une telle politique sur la qualité de l'éducation et de l'apprentissage des élèves, sur la performance des systèmes et sur la profession enseignante. Sans surprise, il n'y a pas de consensus aussi bien parmi ces acteurs que parmi les chercheurs qui ont tenté de comprendre ces conséquences (Bernard *et al.*, 2004; Bourdon, Frölich et Michaelowa, 2006, 2010; Chudgar, 2015; Duflo, Dupas et Kremer, 2012; Fyfe, 2007; Institut de statistique de l'UNESCO, 2012; Moon, 2007; UNESCO-Bureau régional pour l'éducation en Afrique, 2009; Verger *et al.*, 2013).

## Présentation du numéro

Le présent numéro thématique prend appui sur un symposium qui a eu lieu à l'Université de Montréal en octobre 2015 dans le cadre des XIV<sup>es</sup> Rencontres du Réseau international francophone de recherche en éducation et en formation (REF), et qui avait pour ambition de contribuer aux débats en cours sur la condition enseignante en Afrique subsaharienne. Les questions posées aux chercheurs invités à contribuer à ce symposium demeurent d'actualité, à savoir :

- **Quelles sont, actuellement, les politiques de gestion de l'offre d'enseignants (formation initiale et continue, recrutement, rémunération, statuts, rétention, etc.) mises en œuvre dans différents pays d'Afrique subsaharienne en lien avec l'objectif d'éducation primaire universelle de qualité?** Comment ces politiques sont-elles mises en œuvre dans les différents pays? Dans quelle mesure et pourquoi ont-elles évolué au fil des années? Qui sont les partenaires internationaux impliqués dans l'élaboration de ces politiques et quel est leur rôle? Quelles sont la nature et l'importance de l'influence coloniale sur la construction de ces politiques? Quels sont les effets de ces politiques sur l'offre et la demande de personnel enseignant de qualité? Quels sont les défis et les leviers pour en améliorer l'efficacité?

- **Quel est le portrait de la profession enseignante dans différents pays d'Afrique subsaharienne?** Observe-t-on des similitudes ou des différences entre les pays? Comment les caractéristiques de la profession ont-elles évolué dans le temps? Quels sont les effets directs ou indirects des transformations subies par la profession enseignante? Comment ces transformations sont-elles susceptibles d'évoluer? Comment les caractéristiques des enseignantes et des enseignants influent-elles sur leur efficacité pédagogique et sur les résultats des élèves?
- **Comment l'appel à la professionnalisation du corps enseignant se manifeste-t-il dans cette région du monde?** Quelles mesures les pays ont-ils prises pour professionnaliser le corps enseignant? Avec quelles visées et quels résultats? Au regard des caractéristiques du nouveau modèle de gestion de l'emploi du personnel enseignant adopté par plusieurs pays de la région, dans quelle mesure y a-t-il plutôt des signes de déprofessionnalisation ou de prolétarianisation?

Les contributeurs ont été invités à aborder l'une ou l'autre de ces questions qui constituent les axes autour desquels s'articule le numéro thématique spécial proposé. Chaque contribution devait couvrir au moins un pays où l'éducation se fait majoritairement en français.

### **Les politiques de gestion de l'offre d'enseignants en lien avec l'objectif d'éducation primaire universelle de qualité**

Deux articles s'inscrivent dans cet axe. Dans le premier, Sirois, Dembélé et Labé adoptent une perspective historique et comparative pour comprendre pourquoi les pénuries de personnel enseignant représentent, depuis la décennie des indépendances (1960), un obstacle majeur à la réalisation de la scolarisation primaire universelle en Afrique subsaharienne, et plus particulièrement dans un échantillon de huit pays anciennement colonisés par la France. Ils montrent qu'après une période de forte intensité de recrutement de personnel enseignant dans ces pays (1960-1980), la décennie 1980-1990 a été marquée par une stagnation, voire une diminution du recrutement attribuable en grande partie aux programmes d'ajustement structurel par la Banque mondiale et le Fonds monétaire international. Il en résulte une augmentation des pénuries de personnel enseignant. La période 2000-2015, quant à elle, connaît une scolarisation accrue en même temps qu'une baisse considérable de ces pénuries. Cette baisse est toutefois en partie le résultat du recrutement massif de contractuels et elle ne semble pas soutenable, notamment en raison des taux de croissance élevés de la population d'âge scolaire et des besoins créés par l'attrition des enseignantes et des enseignants. Cet article montre clairement les effets de choix politiques volontaires ou imposés sur l'offre et la demande de personnel enseignant. Il montre également, à travers les cas du Congo, de la Côte d'Ivoire, du Mali et de la République centrafricaine, que «le système éducatif est sensible au contexte

sociopolitique dans lequel il s'inscrit» (Sirois, Dembélé et Labé, p. 31). Les diverses crises militaro-politiques que ces pays vivent depuis plusieurs années ont en effet influencé l'évolution des indicateurs analysés.

Nkengne et Marin, eux aussi, partent du constat que les pays d'Afrique subsaharienne souffrent cruellement d'un manque de personnel enseignant qui persistera en raison de la forte augmentation de la population en âge d'être scolarisée. Comme solution, ils recommandent l'utilisation optimale des enseignantes et des enseignants embauchés en procédant à leur allocation équitable aux écoles. Dans quelle mesure la répartition du personnel enseignant entre les écoles est-elle équitable? Comment peut-on l'améliorer? Ce sont à ces questions qu'ils tentent de répondre dans leur article. Un constat majeur ressort de leurs analyses de données statistiques et d'enquête par questionnaire provenant d'une trentaine de pays: «peu de pays francophones d'Afrique subsaharienne parviennent à une allocation équitable de leurs enseignants au sein de leurs établissements» (Nkengne et Marin, p. 54). Pour améliorer la situation, ils préconisent le recrutement sur poste et l'automatisation de certains aspects de la chaîne de décisions en matière d'allocation du personnel enseignant aux écoles. Toutefois, dans ces pays, le recrutement sur poste ne fait pas l'unanimité et se heurte à la tradition bien établie du fonctionnariat.

### **Le portrait de la profession enseignante : profils, pratiques, efficacité pédagogique et besoins**

Cet axe mobilise la moitié des articles du numéro, soit trois sur six. Tout d'abord, Azoh, Koffi et Dembélé dressent un état des travaux de recherche menés sur le personnel enseignant et l'enseignement par des chercheurs des douze pays francophones membres du Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation au cours des vingt dernières années, soit de 1997 à 2017. Il ressort de leur revue, qui s'inscrit dans le prolongement de la synthèse réalisée par Maclure (1997), que les travaux «convergent sur le déficit de formation initiale et continue des enseignantes et enseignants, ce qui ne leur permet pas d'appliquer les méthodes pédagogiques et les curriculums issus des réformes et d'offrir un enseignement de qualité» (voir le résumé de leur article). Ils concluent que vingt ans après Maclure, la question enseignante et l'enseignement se présentent dans les mêmes termes. Cette conclusion interpelle les autorités politiques et les gestionnaires de l'éducation dans les pays concernés, au regard de l'objectif 4 de développement durable de l'ONU, objectif auquel ces pays ont tous souscrit.

Paré-Kaboré et Sawadogo nous amènent dans les salles de classe de 41 enseignantes et enseignants de deuxième et de sixième année du primaire au Burkina Faso et montrent que, des trois domaines constitutifs de la pratique enseignante, les domaines relationnel et pédagogique sont plus investis que le domaine didactique. Cela, disent-ils, semble en phase avec l'orientation de la formation à l'enseignement dans

ce pays. L'orientation en question est la pédagogie par objectifs, caractérisée surtout par une trame d'objectifs très précis. Dans cette approche, l'accent est certes mis sur l'importance de faire participer les élèves, « mais [...] dans une logique plus instrumentale que constructive. Dans le premier cas, on est dans une logique de réussite immédiate et d'acquisition d'un savoir programmé. Dans le second, il s'agit plus d'une logique de développement de moyens pour que l'élève réussisse, étant au centre de l'apprentissage » (Paré-Kaboré et Sawadogo, p. 101). Ainsi, les questions fermées (pour vérifier la maîtrise de parcelles d'informations) représentent à elles seules 39,73 % des éléments de pratiques enseignantes observés, alors que la mise en activité des élèves n'en compte que 4,79 %. Paré-Kaboré et Sawadogo se posent alors la question de savoir si le corps enseignant est préparé à assumer une autre forme de pratique proposant plus de réflexion pour les élèves. Ils notent toutefois que des facteurs contextuels comme les effectifs pléthoriques et l'insuffisance (tant quantitative que qualitative) du matériel didactique et des fournitures scolaires constituent de réelles contraintes à des pratiques moins transmissives et faisant plus de place à l'activité de l'élève. « Dans un tel contexte, on peut saluer des pratiques adaptatives comme l'organisation de la classe en sous-groupes permanents de travail et la disposition en conséquence du mobilier » (Paré-Kaboré et Sawadogo, *Ibid.*).

Okito Pamijeko et Savard abordent quant à eux la problématique de la formation continue du corps enseignant du secondaire dans un contexte particulier, celui de la ville de Goma d'après-guerre, caractérisé notamment par le désengagement du gouvernement. L'autoformation professionnelle s'impose dans un tel contexte et requiert la détermination des besoins en amont. L'étude rapportée dans cet article a consisté à déterminer les besoins prioritaires en compétences professionnelles du personnel enseignant de cette ville. De l'analyse des réponses de 151 enseignantes et enseignants à un questionnaire et de données recueillies par entretiens auprès de 20 d'entre eux, il ressort que l'ensemble des compétences professionnelles est généralement peu maîtrisé, et donc que les besoins sont criants. Les besoins prioritaires concernent la maîtrise des technologies de l'information et de la communication à des fins pédagogiques, l'utilisation de l'approche socioconstructiviste ainsi que l'adoption de stratégies visant à prévenir l'émergence de comportements indésirables chez les élèves ainsi que la capacité à intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent.

## La professionnalisation du corps enseignant

Le numéro contient un seul article en lien avec ce dernier axe. Dans l'article en question, Abdourhaman analyse le sens que le gouvernement camerounais a donné au concept de professionnalisation et les actions qui en ont découlé. De son analyse d'un corpus documentaire couvrant 60 ans (1960-2020), complété par des entretiens avec des personnes-ressources, il ressort que le discours sur la professionnalisation dans le secteur de l'éducation au Cameroun semble pencher vers la « professionnalisation

des enseignements » plutôt que vers la « professionnalisation de l'enseignement ». La première acception a fait l'objet de plusieurs politiques publiques sans pour autant être officiellement désignée sous le concept de professionnalisation. Quant à la seconde, elle est présente dans le discours officiel depuis le milieu des années 1970 et vise une meilleure gestion des flux d'élèves ainsi qu'une insertion facile des jeunes dans la vie active. Selon l'auteur, les réformes curriculaires représentent l'exemple le plus emblématique de cette acception : l'approche par compétences au primaire; la formation par alternance pour les élèves et des stages en entreprise pour le personnel enseignant pendant les vacances au niveau de l'enseignement secondaire technique; et l'obligation faite aux universités d'État de « délaissier l'orientation exclusivement humaniste de leurs enseignements pour introduire dans leur curriculum des modules de professionnalisation à l'intérieur desquels on trouverait des formations (unités de valeur) en communication, en éducation, en arts du spectacle, etc. » (Abdourhaman, p. 141), et ce, dans la perspective d'assurer l'adéquation entre la formation et l'emploi. Les questions relevant du statut des enseignantes et des enseignants, de leur reconnaissance sociale ou de leur identité professionnelle ont ainsi été stratégiquement reléguées à l'arrière-plan. À la lumière de ces constats, l'auteur suggère un examen plus approfondi du rapport entre professionnalisation des enseignements et professionnalisation du corps enseignant.

Un numéro thématique spécial de six articles ne saurait épuiser la série de questions posées en amont. Nous espérons néanmoins que ces articles sauront susciter la réflexion chez les lecteurs et les lectrices, notre ambition initiale étant de contribuer de façon critique, mais constructive, aux débats toujours en cours sur la profession enseignante en Afrique subsaharienne, francophone en particulier.

Nous remercions le comité de rédaction de la revue *Éducation et francophonie* de nous avoir donné l'occasion de le faire.

Nous remercions également Clermont Gauthier (Université Laval) et Adriana Perlaza Morales (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue) pour la rétroaction très utile qu'ils ont fournie sur la version préliminaire des articles de Paré-Kaboré et Sawadogo et d'Abdourhaman respectivement.

## Références bibliographiques

- BERNARD, J.M., TIYAB, B.K. et VIANOU, K. (2004). *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone: bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*. Dakar, Sénégal: PASEC/CONFEMEN. Repéré à [http://rds.refer.sn/sites/www.confemen.org/IMG/pdf/papier\\_profils\\_enseignants-2.pdf](http://rds.refer.sn/sites/www.confemen.org/IMG/pdf/papier_profils_enseignants-2.pdf)
- BOURDON, J., FRÖLICH, M. et MICHAELOWA, K. (2006). *Broadening access to primary education: Contract teacher programs and their impact on education outcomes in Africa – An econometric evaluation for Niger*. Communication présentée à l'Annual Conference of the Research Committee Development Economics of the German Economic Association on "Pro-Poor Growth", Kiel Institute for World Economics, 8 et 9 juillet 2005. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00086003/document>.
- BOURDON J., FRÖLICH, M. et MICHAELOWA, K., (2010). Teacher shortages, teacher contracts and their effect on education in Africa. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A*, 173(1), 93-116.
- BOURDON, J. et NKENGNE, A.P. (2007, juin). *Les enseignants contractuels: avatars et fatalités de l'Éducation pour tous*. Communication présentée à la Conférence sur la professionnalisation des enseignants de l'éducation de base: les recrutements sans formation initiale. Sèvres, France: Centre international d'études pédagogiques.
- CHUDGAR, A. (2015). Association between contract teachers and student learning in five Francophone African countries. *Comparative Education Review*, 59(2), 261-288.
- COOPER, J.M. et ALVARADO, A. (2006). *Preparation, recruitment, and retention of teachers*. Paris, France: International Institute for Educational Planning.
- CUSSET, J.Y. (2011). *Que disent les recherches sur l'«effet enseignant»?* Repéré à <http://archives.strategie.gouv.fr/cas/system/files/na-qsociales-232.pdf>
- DARLING-HAMMOND, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).
- DARLING-HAMMOND, L. et YOUNGS, P. (2002). Defining "highly qualified teachers": What does "scientifically-based research" actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13-26.

- DELORS, J., AMAGI, I., CARNEIRO, R., CHUNG, F., GEREMEK, B., GORHAM, W., ... NANZHAO, Z. (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris, France: Odile Jacob et UNESCO.
- DEMBÉLÉ, M., MELLOUKI, M., GAUTHIER, C., ABILLAMA, F. GRANDBOIS, A. et GLADYS-BIDJANG, S. (2005). *Étude sur la formation et la gestion des enseignants du primaire en Afrique de l'Ouest (Burkina Faso, Mali, Niger et Sénégal). Rapport de synthèse comparative*. Washington, DC: Banque mondiale.
- DUFLO, E., DUPAS, P. et KREMER, M. (2012). *School governance, teacher incentives, and pupil-teacher ratios: Experimental evidence from Kenyan primary schools*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- DUTHILLEUL, Y. (2005). *Lessons learnt in the use of "contract" teachers*. Paris, France: International Institute for Educational Planning.
- FYFE, A. (2007). *The use of contract teachers in developing countries: Trends and impact*. Genève, Suisse: International Labor Organization. Repéré à [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_dialogue/---sector/documents/publication/wcms\\_160813.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/publication/wcms_160813.pdf).
- HANUSHEK, E.A. et RIVKIN, S.G. (2006). Teacher quality. Dans E.A. Hanushek et F. Welch (dir.), *Handbook of the economics of education* (vol. 2, p. 1051-1078). Amsterdam, Pays-Bas: North Holland.
- HOPKINS, D. (2001). *School improvement for real*. Londres, Royaume-Uni: Routledge/Falmer.
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2006). *Les enseignants et la qualité de l'éducation: suivi des besoins mondiaux d'ici 2015*. Montréal, Québec: Institut de statistique de l'UNESCO.
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2012). La demande mondiale d'enseignants au primaire – Mise à jour 2012. Projections pour atteindre l'enseignement primaire universel en 2015. *Bulletin d'information de l'ISU*, 10, 1-15.
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2015). L'objectif de développement durable pour l'éducation ne pourra pas progresser sans davantage d'enseignants. *Bulletin d'information de l'ISU*, 33, 1-10.
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2016). Le monde a besoin de près de 69 millions de nouveaux enseignants pour atteindre les objectifs de l'agenda éducation 2030. *Bulletin d'information de l'ISU*, 39, 1-16.

- LOCKHEED, M.E. et VERSPOOR, A.M. (1991). *Improving primary education in developing countries*. Oxford, Royaume-Uni: Oxford University Press.
- MACLURE, R. (1997). *Négligée et sous-estimée: la recherche en éducation en Afrique centrale et Afrique occidentale. Une synthèse d'études nationales du ROCARE*. Bamako, Mali: ROCARE.
- MOON, B. (2007). *Analyse de recherche. Attirer, former et retenir des enseignants efficaces: aperçu global des politiques et des pratiques actuelles*. Paris, France: UNESCO.
- OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France: Éditions OCDE.
- ONU. (2015). *Transformer notre monde: le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. Adopté par l'Assemblée générale de l'ONU à sa 70<sup>e</sup> session. New York, NY: ONU. Repéré à <http://www.ipu.org/splz-f/unga16/2030-f.pdf>
- Organisation internationale du travail et UNESCO. (1966). *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant*. Paris, France: UNESCO. Repéré à [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms\\_368974.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_368974.pdf)
- SANTIAGO, P. (2002). Teacher demand and supply: Improving teaching quality and addressing teacher shortages. *OECD Education Working Papers*, No. 1. Paris, France: OECD Publishing. Repéré à [http://www.oecd-ilibrary.org/education/teacher-demand-and-supply\\_232506301033](http://www.oecd-ilibrary.org/education/teacher-demand-and-supply_232506301033)
- SCHEERENS, J. (2000). *Improving school effectiveness* (Fundamentals of Education Planning, No. 68). Paris, France: International Institute for Educational Planning.
- UNESCO. (1990). *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Paris, France: UNESCO. Repéré à [http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE\\_F.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_F.PDF)
- UNESCO. (1998). *Rapport mondial sur l'éducation 1998. Les enseignants et l'enseignement dans un monde en mutation*. Paris, France: UNESCO. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001108/110824fb.pdf>
- UNESCO. (2000). *Cadre d'action de Dakar. L'Éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs*. Paris, France: UNESCO. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>

- UNESCO. (2004). *Éducation pour tous. L'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Paris, France: UNESCO. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137403f.pdf>
- UNESCO-Bureau régional pour l'éducation en Afrique. (2009). *La scolarisation primaire universelle en Afrique: le défi enseignant*. Dakar, Sénégal: Bureau régional pour l'éducation en Afrique. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186644f.pdf>.
- VEGAS, E., GANIMIAN, A. et JAIMOVICH, A. (2012). *Learning from the best: Improving learning through effective teacher policies*. Washington, DC: The World Bank. Repéré à [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2012/03/16/000333038\\_20120316011513/Rendered/PDF/673450Revised00Notes0Teachers0Press.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2012/03/16/000333038_20120316011513/Rendered/PDF/673450Revised00Notes0Teachers0Press.pdf)
- VERGER, A., ALTINYELKEN, H. et de KONING, M. (dir.). (2013). *Global managerial education reforms and teachers. Emerging policies, controversies and issues in developing contexts*. Bruxelles, Belgique: Education International Research Institute.
- WORLD BANK (2010). *Teacher policies around the world. Objectives, rationale, methodological approach, and products*. Washington, DC: World Bank. Repéré à [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Vegasetal\\_\\_Teacherpoliciesaroundtheworld.draft.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Vegasetal__Teacherpoliciesaroundtheworld.draft.pdf).

## La pénurie de personnel enseignant du primaire en Afrique subsaharienne francophone: quels progrès depuis les indépendances?

**Geneviève SIROIS**

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

**Martial DEMBÉLÉ**

Université de Montréal, Québec, Canada

**Olivier LABÉ**

Institut de statistique de l'UNESCO, Québec, Canada

VOLUME XLV : 3 – HIVER 2018

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Éditrice**

Natalie Tremblay, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Jean Labelle,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Jules Rocque,  
Université de Saint-Boniface  
Phyllis Dalley,  
Université d'Ottawa

**Révision linguistique**

Révisart  
France Brûlé

**Directeur général de l'ACELF**

Richard Lacombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Étienne Ferron-Forget

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303  
Québec (Québec) G1K 6E1  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)

# La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne

Coordination du numéro :

**Martial DEMBÉLÉ**, Université de Montréal, Québec, Canada

**Geneviève SIROIS**, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

**Liminaire**

**1 La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne**

Martial DEMBÉLÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

Geneviève SIROIS, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

**13 La pénurie de personnel enseignant du primaire en Afrique subsaharienne francophone : quels progrès depuis les indépendances?**

Geneviève SIROIS, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

Martial DEMBÉLÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

Olivier LABÉ, Institut de statistique de l'UNESCO, Québec, Canada

**35 L'allocation des ressources enseignantes en Afrique subsaharienne francophone : pour une meilleure équité des systèmes éducatifs**

Patrick NKENGNE, Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO –

Pôle de Dakar, Dakar, Sénégal

Léonie MARIN, Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO –

Pôle de Dakar, Dakar, Sénégal

**61 Le personnel enseignant et l'enseignement dans l'agenda du Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation (ROCARE) : état des lieux vingt ans après Maclure (1997)**

François Joseph AZOH, École normale supérieure d'Abidjan, Abidjan, Côte d'Ivoire

Affoué Philomène KOFFI, Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire

Martial DEMBÉLÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

**83 Le profil du personnel enseignant du primaire au Burkina Faso : construction d'une typologie par l'analyse des pratiques enseignantes et relation avec la formation initiale**

Afsata PARÉ-KABORÉ, Université Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso

François SAWADOGO, Université Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso

**106 Les besoins prioritaires en compétences professionnelles : perceptions des enseignants et des enseignantes du nord-kivu sur leur formation continue**

Patrice OKITO PAMIJEKO, Université Laval, Québec, Canada

Denis SAVARD, Université Laval, Québec, Canada

**128 La déclinaison de la professionnalisation dans le secteur de l'enseignement au Cameroun**

Ibrahim ABDOURHAMAN, Université de Maroua, Extrême-Nord, Cameroun

# La pénurie de personnel enseignant du primaire en Afrique subsaharienne francophone : quels progrès depuis les indépendances?

**Geneviève SIROIS**

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

**Martial DEMBÉLÉ**

Université de Montréal, Québec, Canada

**Olivier LABÉ**

Institut de statistique de l'UNESCO, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

Un demi-siècle après les indépendances, les pénuries de personnel enseignant représentent toujours un obstacle majeur à la scolarisation primaire universelle dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, et plus particulièrement dans les anciennes colonies françaises, où la situation est jugée critique. Pour comprendre ce qui explique cette situation, nous proposons de remonter dans le temps et d'adopter une perspective comparative. Nous avons cherché à comprendre pourquoi les pénuries de personnel enseignant sont un phénomène persistant dans un échantillon de huit pays anciennement colonisés par la France. Il ressort de nos analyses que la décennie 1980-1990, marquée par la mise en œuvre des programmes d'ajustement structurel, a

connu un important ralentissement des progrès des pays pour assurer une offre suffisante d'enseignantes et enseignants pour scolariser un maximum d'enfants. Quant à la période 2000-2015, associée aux objectifs de l'Éducation pour tous, elle a été marquée par une diminution des pénuries d'enseignants. Il apparaît toutefois que les pénuries persisteront dans l'ensemble des pays à l'étude d'ici 2030, notamment en raison des taux de croissance élevés de la population d'âge scolaire et des besoins créés par l'attrition du personnel enseignant.

---

## ABSTRACT

### **The shortage of primary school teachers in French-speaking sub-Saharan Africa: what progress has been made since independence?**

Geneviève SIROIS, University of Quebec in Abitibi-Témiscamingue, Quebec, Canada  
Martial DEMBÉLÉ, University of Montreal, Quebec, Canada  
Olivier LABÉ, UNESCO Institute of Statistics, Quebec, Canada

Half a century after they became independent, teacher shortages are still a major obstacle to universal primary education in several sub-Saharan African countries, especially in the former French colonies, where the situation is considered critical. To understand this situation, we propose going back in time and adopting a comparative perspective. We tried to understand why teacher shortages are a persistent phenomenon in a sample of eight countries formerly colonized by France. Our analyses show that in the 1980-1990 decade, marked by the implementation of structural adjustment programs, there was a significant slowdown in the countries' progress in terms of ensuring an adequate teacher supply to educate a maximum number of children. Teacher shortages declined in 2000-2015, the period associated with Education for All objectives. However, it appears that shortages will persist in all eight countries until 2030 due to high growth rates of the school-age population and needs created by teacher attrition.

---

## RESUMEN

### **La escasez de maestros de primaria en el África subsahariana francófona :¿ ha progresado después de la independencia ?**

Geneviève SIROIS, Universidad de Quebec en Abitibi-Témiscamingue, Quebec, Canadá  
Martial DEMBÉLÉ, Universidad de Montreal, Quebec, Canadá  
Olivier LABÉ, Instituto de estadística de la UNESCO, Quebec, Canadá

Medio siglo después de las independencias, la escasez de maestros aun representa un obstáculo mayor en la escolarización primaria universal en varias países de África

subsaharienne, y muy particularmente en las antiguas colonias francesas, en donde la situación se ha juzgado crítica. Con el fin de comprender esta situación, proponemos adoptar una perspectiva temporal y comparativa. Hemos tratado de comprender porque la escasez de maestros es un fenómeno persistente en un muestreo en ocho países antiguamente colonizados por Francia. En nuestro análisis aparece que la decena de 1980-1990, marcada por la implementación de programas de ajuste estructural, registró una desaceleración del progreso de los países en el mantenimiento de una oferta suficiente de maestros y maestras para escolarizar al máximo de niños. En cuanto al periodo 2000-2015, asociado con los objetivos de la Educación para todos, fue marcado por una disminución de la escasez de maestros. No obstante parece que las insuficiencias persistirán en el conjunto de países estudiados de aquí a 2030, principalmente debido a las altas tasas de crecimiento de la población en edad escolar y a las necesidades creadas por la separación del servicio del personal educativo.

---

## PROBLÉMATIQUE

La décennie 1960-1970 fut marquée par l'accession à l'indépendance de nombreux pays africains. Pour la seule année 1960, 17 pays sur 53 sont devenus indépendants. Au sortir de la colonisation, l'Afrique est le continent le plus en retard en termes de développement de l'éducation. Des recherches (Cogneau, 2003; Labé, Dembélé, Sirois, Motivans et Bruneforth, 2013) ont montré que l'identité du pays colonisateur a eu une influence sur le développement de l'éducation dans les anciennes colonies d'Afrique subsaharienne. En 1960, les taux bruts de scolarisation au primaire et au secondaire étaient plus élevés dans les colonies britanniques (46,2 % et 6,1 %) que dans les colonies françaises (33,2 % et 1,8 %) (Labé *et al.*, 2013).

Le développement de l'éducation devint donc une priorité. Réunis à Addis-Abeba en 1961 pour discuter du développement des systèmes éducatifs, les États africains formulèrent, pour la première fois, l'objectif de la scolarisation primaire universelle (SPU), dont la réalisation était fixée pour 1980. Les pays devaient cependant faire face aux défis liés au manque d'enseignantes et enseignants qualifiés pour combler les besoins créés par l'expansion de l'offre scolaire et l'africanisation du personnel enseignant, particulièrement dans les anciennes colonies françaises (UNESCO-UNECA, 1961). Pour réaliser la SPU à l'horizon 1980, le plan adopté prévoyait le recrutement de 31 400 nouveaux enseignants du primaire et de 45 300 de plus pour compenser l'attrition (UNESCO-UNECA, 1961). Dès 1960, cependant, l'UNESCO avait souligné que l'un des freins majeurs à la réalisation de cet objectif est la pénurie de personnel enseignant qualifié dans les pays nouvellement indépendants (UNESCO, 1966).

Un demi-siècle plus tard, les pénuries d'enseignants représentent toujours un obstacle majeur à la réalisation de la scolarisation primaire universelle dans cette région, et plus particulièrement dans les anciennes colonies françaises, où la situation est jugée critique (ISU, 2011, 2016a, 2016b; UNESCO-BREDA, 2009). Qu'est-ce qui explique cette situation? Cet article propose des éléments de réponses à partir d'une analyse rétrospective et comparative. Nous avons cherché à comprendre pourquoi les pénuries d'enseignantes et enseignants sont un phénomène persistant dans un échantillon de sept pays francophones et d'un pays bilingue anciennement colonisés par la France.

## **CADRE D'ANALYSE: LES PÉNURIES ET LES POLITIQUES DE GESTION DU PERSONNEL ENSEIGNANT**

Les pénuries d'enseignantes et enseignants sont directement liées aux dynamiques de l'offre et de la demande d'enseignants. La région de l'Afrique subsaharienne présente les taux de scolarisation moyens parmi les plus bas du monde, mais également les taux de croissance de la population les plus élevés (ISU, 2006, 2017; UNPD, 2017). La demande d'éducation est donc forte dans la plupart des pays de cette région, ce qui explique que les besoins d'enseignants y soient également importants (ISU, 2016b). Les pénuries d'enseignantes et enseignants résultent d'un déséquilibre entre l'offre et la demande d'enseignants, en raison d'un nombre insuffisant d'enseignants qualifiés et formés pour répondre à la demande ou d'un mauvais déploiement des enseignants (Haggstrom, Darling-Hammond et Grissmer, 1988; ISU, 2006; OCDE, 2005). Dans plusieurs pays, ce déséquilibre pourrait compromettre la scolarisation primaire universelle.

Les pénuries de personnel enseignant peuvent être mesurées à l'aide de trois indicateurs. Le premier est le rapport élèves-enseignant (REE). Il permet de mesurer le nombre d'enseignantes et enseignants dans le système éducatif par rapport au nombre total d'élèves, tous âges confondus (ISU, 2009). Les normes internationales recommandent un REE moyen d'au plus 40 dans l'enseignement primaire.

Quant à l'indicateur d'intensité des pénuries d'enseignants (IIPE), il correspond au rapport entre le nombre d'enfants en âge d'aller à l'école primaire et le nombre d'enseignantes et enseignants en poste. Il permet de mesurer la proportion de ressources humaines investies par rapport au nombre d'enfants à scolariser. De plus, il renseigne sur l'ampleur de la pénurie d'enseignants dans un pays donné advenant que tous les enfants en âge de fréquenter le primaire soient scolarisés (Nkengne, 2010a, 2010b; Sirois, 2017; UNESCO, 2010). Cet indicateur peut aussi être évalué en référence aux normes internationales, qui recommandent un rapport élèves-enseignant de 40. L'IIPE ne renseigne cependant pas sur certains paramètres qui accentuent la demande de personnel enseignant, comme la scolarisation d'enfants plus âgés que l'âge officiel de scolarisation au primaire et le redoublement. Toutefois, il représente

un indicateur pertinent pour étudier les pénuries passées, en l'absence de données longitudinales fiables et comparables sur les besoins d'enseignantes et enseignants, principalement avant les années 2000.

Le taux de croissance annuel moyen (TCAM) du nombre d'enseignants est le troisième indicateur. Il renseigne sur le flux de l'effectif enseignant (ex. : recrutement, attrition) d'une année à l'autre. L'écart entre le TCAM observé sur une période donnée et celui projeté sur une autre période permet d'évaluer le niveau d'effort attendu par rapport à ce qui a été réalisé dans le passé. Nous utilisons ces trois indicateurs de façon complémentaire dans cet article.

## MÉTHODOLOGIE

### Choix des pays

Le choix des pays à l'étude a été réalisé sur la base de critères relatifs à la date d'accession à l'indépendance, à l'identité du pays colonisateur et aux données disponibles. Des quatorze pays d'Afrique subsaharienne ayant acquis leur indépendance de la France en 1960, nous en avons retenu huit en raison de la disponibilité de données fiables pour la période 1960-2015. L'échantillon comprend sept pays francophones (Bénin, Burkina Faso, République centrafricaine, Congo, Côte d'Ivoire, Mali et Sénégal) et un pays bilingue (Cameroun). Ces pays font partie des plus pauvres de la planète. Il est possible de mesurer les difficiles conditions socio-économiques qui y règnent à partir de l'Indice de développement humain, qui regroupe trois dimensions fondamentales : l'espérance de vie à la naissance, la durée moyenne et la durée attendue de scolarisation ainsi que le revenu national brut par habitant (PNUD, 2016)<sup>1</sup>. Selon le classement des pays en fonction de leur indice de développement humain en 2016, la République centrafricaine figure au 188<sup>e</sup> rang. Les pays classés dans la catégorie « développement humain faible » incluent la République centrafricaine, le Bénin, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, le Mali et le Sénégal. Dans la catégorie « développement humain moyen » figurent le Cameroun et le Congo. Comme on peut le voir dans le tableau 1, à l'exception du Cameroun, plus d'une personne pauvre sur deux vit avec moins de 2 \$ US par jour dans les pays à l'étude. Ceux-ci avaient tous un produit intérieur brut (PIB) par habitant de moins de 250 \$ US en 1960. En 2015, seuls le Cameroun, le Congo et la Côte d'Ivoire avaient un PIB par habitant supérieur à 1 000 \$ US (1 374 \$ US, 1 528 \$ US et 1 535 \$ US respectivement). En 1960, la Côte d'Ivoire, le Congo et le Sénégal avaient des taux de croissance annuelle de la population de plus de 2 %. En 2015, le Mali, le Burkina Faso et le Congo

---

1. Le Programme des Nations unies pour le développement (PNUD) définit les trois dimensions de l'indice de développement humain (IDH) comme suit : « L'espérance de vie à la naissance exprime la capacité à vivre longtemps et en bonne santé. La durée moyenne de scolarisation et la durée attendue de scolarisation expriment la capacité à acquérir des connaissances. Le revenu national brut par habitant exprime la capacité à avoir un niveau de vie décent. L'IDH a une limite supérieure de 1,0 » (2016, p. 3).

affichaient des taux de croissance annuelle de plus de 3%. Enfin, la densité de la population a connu une forte augmentation dans la majorité des pays, particulièrement au Bénin, au Burkina Faso, au Cameroun, en Côte d'Ivoire et au Sénégal. Ces caractéristiques ne sont pas sans effet sur le système éducatif, notamment sur les aspects qui nous intéressent dans cette étude, à savoir l'offre d'éducation ainsi que l'offre et la demande de personnel enseignant.

Tableau 1. **Données socio-économiques sur les pays à l'étude**

		Densité de la population (nombre d'habitants par km <sup>2</sup> )	Population totale (en milliers)	Croissance annuelle de la population (%)	Population âgée de 5 à 14 ans (en % de la population totale)	Nombre d'enfants non scolarisés ayant l'âge de fréquenter l'école primaire	Proportion de la population pauvre disposant de moins de 2 \$ US par jour (%)	PIB par habitant (\$ US courant)	Croissance annuelle du PIB* (%)	Classement (sur 188 pays) selon l'Indice de développement humain (PNUD, 2016)
Bénin	1960	21,6	2 432	1,08	22,8	nd	nd	93,0	3,1	nd
	2015	93,8	10 576	2,84	26,6	70 228	75,6	789,4	4,0	167
Burkina Faso	1960	17,7	4829	1,34	24,6	nd	nd	68,4	4,0	nd
	2015	66,2	18 111	3,01	28,1	933 180	74,6	627,1	5,9	185
Cameroun	1960	11,0	5176	1,91	23,8	nd	nd	119,5	1,2	nd
	2015	48,3	22 835	2,73	26,7	182 442	43,5	1 374,5	4,5	153
République centrafricaine	1960	2,4	1504	1,43	22,3	nd	nd	74,6	5,0	nd
	2015	7,3	4546	1,50	27,7	206 651	82,3	382,2	4,5	188
Congo	1960	3,0	1037	2,39	24,4	nd	nd	127,0	8,4	nd
	2015	14,6	4996	3,31	26,1	47 349	59,6	1 528,2	-1,9	135
Côte d'Ivoire	1960	11,2	3559	3,22	24,1	nd	nd	153,5	9,9	nd
	2015	72,7	23 108	2,13	26,4	746 776	55,1	1535,0	8,3	171
Mali	1960	4,3	5264	1,13	23,9	nd	nd	nd	nd	nd
	2015	14,3	17 468	3,27	29,2	1 154 062	77,7	779,9	5,8	175
Sénégal	1960	16,7	3207	2,65	25,2	nd	nd	242,2	3,0	nd
	2015	77,8	14 977	2,76	26,4	649 942	66,3	958,8	6,7	162

\* Dans le cas de la croissance du PIB, il s'agit des données de 1961 et de 2016.  
Sources : Banque mondiale (1988, 2017), ISU (2017) et DPNU (2017).

## Sources des données et analyses

Les données utilisées pour les analyses dont nous présentons les résultats dans la section suivante proviennent de plusieurs sources : les bases de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, l'Annuaire statistique de l'UNESCO (1970), un rapport de la Banque mondiale (1988) et des données de la Division de la population des Nations unies (2017). Les données utilisées par ces organismes s'appuient généralement sur les informations fournies par les pays. Elles sont considérées comme fiables et malgré les potentiels problèmes de comparabilité entre des sources différentes, l'utilisation de plusieurs sources fut le seul moyen d'accéder à toutes les données dont nous avons besoin, notamment pour la décennie 1960-1970.

Nous avons procédé à l'analyse des données en deux temps : une analyse du développement de la scolarisation, suivie d'une analyse de l'évolution des pénuries dans les huit pays à l'étude. Cette dernière comprend une analyse de l'ensemble des pays comme entité et une comparaison entre pays. Pour cette comparaison, nous avons réparti les huit pays selon l'indicateur d'intensité des pénuries d'enseignants (IPE) en 1960 en nous inspirant de la classification de Labé *et al.* (2013). Ces auteurs proposent de classer les pays selon le niveau de développement de l'enseignement primaire. Pour notre part, nous avons regroupé les pays en fonction de l'IPE en 1960. Il en est ressorti trois groupes : le premier est composé des pays ayant un IPE de plus de 200, soit le Burkina Faso et le Mali; le deuxième groupe comprend les pays dont l'IPE est situé entre 100 et 200, à savoir le Bénin, la République centrafricaine et le Sénégal; les pays du troisième groupe, le Cameroun, la Côte d'Ivoire et le Congo, ont un IPE qui se situe entre 50 et 100.

## RÉSULTATS

### Développement de l'offre d'éducation primaire dans les huit pays à l'étude

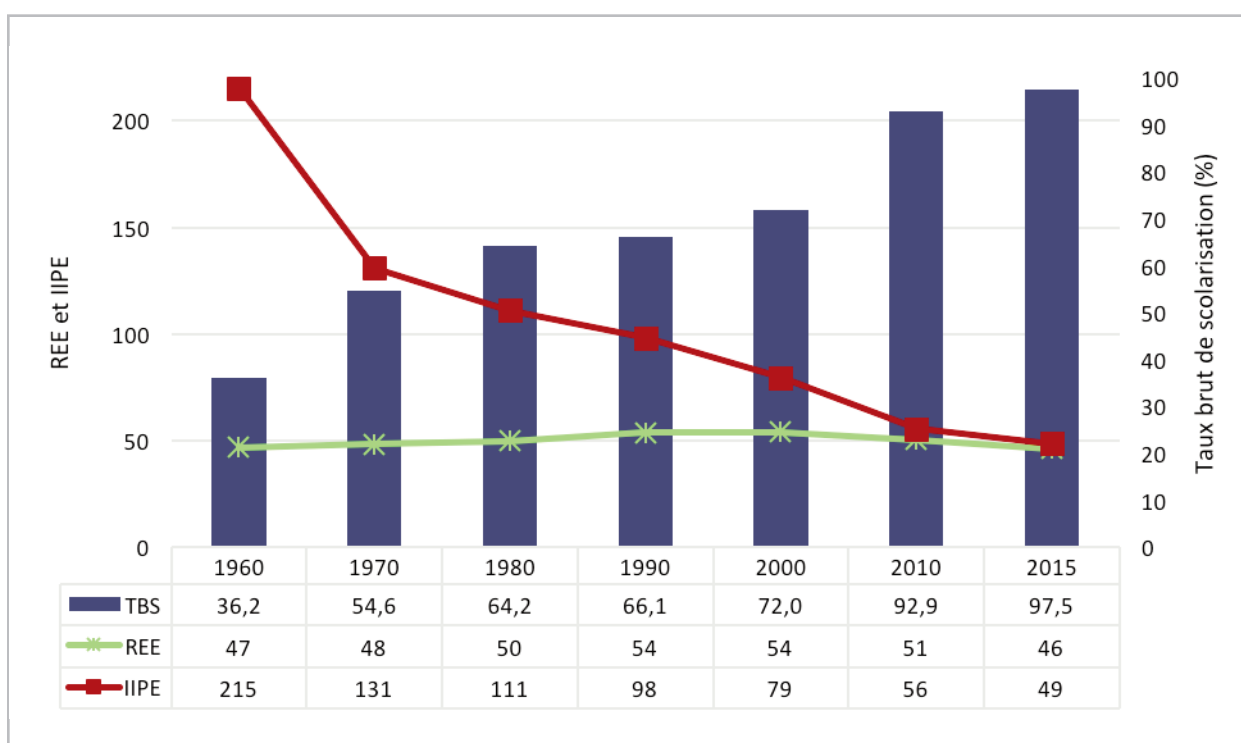
Le taux brut de scolarisation (TBS)<sup>2</sup> a servi à analyser le développement de l'offre d'éducation primaire dans les huit pays à l'étude. Comme le montre la figure 1, il y a eu une croissance rapide de la scolarisation dans l'ensemble des pays pendant la période 1960-1980, notamment entre 1960 et 1970 (+18 points de pourcentage), ce qui correspond à la période de la première initiative de scolarisation primaire universelle

---

2. Nous avons dû faire des choix méthodologiques importants, notamment en ce qui concerne les indicateurs retenus. En effet, les données relatives à des indicateurs plus robustes, tels que le taux net de scolarisation, n'étaient pas disponibles pour la période 1960-1980. Nous avons par conséquent opté pour l'utilisation du taux brut de scolarisation (TBS), un indicateur plus critiqué, mais pour lequel les données sont disponibles pour toute la période de notre étude. Cet indicateur renseigne sur le « nombre d'étudiants scolarisés dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population de la tranche d'âges théorique qui correspond à ce niveau d'enseignement » (ISU, 2012a). Le TBS peut parfois dépasser 100 %, puisque les élèves plus âgés ou plus jeunes que l'âge officiel pour fréquenter ce niveau d'enseignement ainsi que les redoublants sont inclus.

en Afrique, lancée à Addis-Abeba en 1961. Cette progression ralentit ensuite, le TBS connaissant une stagnation dans la décennie 1980-1990 et restant sous la barre des 75 % jusqu'en 2000. Cette période correspond aux années des programmes d'ajustement structurel de la Banque mondiale et du Fonds monétaire international, qui imposent à de nombreux pays des restrictions budgétaires importantes en éducation.

Figure 1. **Évolution du taux brut de scolarisation (TBS), du rapport élèves-enseignant (REE) et de l'indicateur d'intensité des pénuries d'enseignants (IIPE) au primaire dans les huit 8 pays à l'étude, 1960 à 2015\***



\* À noter que les données présentées sont des moyennes.  
Source: Calculs des auteurs et auteurs à partir des données présentées dans Banque mondiale (1988), ISU (2017), UNESCO (1970) et DPNU (2017).

En 2000, en moyenne, un peu plus d'un enfant sur quatre n'a pas accès à l'enseignement primaire. Les progrès les plus importants ont lieu après 2000: le taux brut de scolarisation passe de 72 % à 97,5 % entre 2000 et 2015. Cette augmentation correspond à la période de mise en œuvre des objectifs de l'Éducation pour tous promus

par l'UNESCO et des objectifs du Millénaire pour le développement des Nations Unies<sup>3</sup>.

Ces constats sont cohérents avec les principales étapes du développement de l'éducation en Afrique subsaharienne décrites par Labé *et al.* (2013). À partir de l'étude de 22 pays, y compris ceux de notre échantillon à l'exception du Cameroun, ces auteurs distinguent trois étapes : la période 1960-1980, caractérisée par une forte augmentation de l'accès à l'éducation pour tous les ordres d'enseignement (primaire, secondaire, supérieur); la période de 1980 au début des années 1990, caractérisée par une stagnation du développement de l'éducation en raison des restrictions budgétaires; la période allant du début des années 1990 à aujourd'hui, marquée par le développement fulgurant de l'éducation grâce à différentes initiatives internationales (Labé *et al.*, 2013). Comment l'offre et la demande d'enseignantes et enseignants ont-elles évolué durant ces périodes? C'est à cette question que nous répondrons dans la sous-section qui suit.

## Évolution des pénuries de personnel enseignant

### Analyse globale de l'évolution des indicateurs

Notons, de prime abord, que nos analyses confirment l'existence d'une pénurie sévère d'enseignantes et enseignants au lendemain des indépendances. En effet, la moyenne de l'indicateur d'intensité des pénuries d'enseignants l'ensemble des pays à l'étude montre que pour scolariser tous les enfants en âge d'aller à l'école primaire avec le nombre d'enseignants disponible en 1960, chaque enseignante ou enseignant aurait dû être responsable de 215 enfants en moyenne. Par comparaison, selon nos calculs, la moyenne de l'indicateur d'intensité des pénuries d'enseignants de 12 pays anglophones<sup>4</sup> d'Afrique subsaharienne était de 101 durant la même période. La pénurie était donc deux fois plus sévère dans les pays colonisés par la France que dans les pays colonisés par la Grande-Bretagne. La pénurie a toutefois beaucoup diminué au cours de la décennie 1960-1970, parallèlement à une légère baisse du rapport élèves-enseignant (REE), ces diminutions résultant d'un recrutement considérable d'enseignantes et enseignants conformément au plan d'Addis-Abeba. Les pénuries d'enseignants ont par la suite diminué plus lentement, mais graduellement, jusqu'à 2015. Cependant, le REE est demeuré au-dessus de la norme internationale de 40 au cours des 55 dernières années (47 lors des indépendances contre 46 en 2015).

---

3. Les objectifs de l'Éducation pour tous ont été définis à Dakar lors du Forum mondial sur l'éducation de 2000 (UNESCO, 2000). Ils sont accessibles à l'adresse suivante : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>. Quant aux objectifs du Millénaire pour le développement, ils ont été adoptés lors de la Conférence générale annuelle de l'ONU en 2000. Ils sont accessibles à l'adresse suivante : <http://www.un.org/fr/millenniumgoals/>.

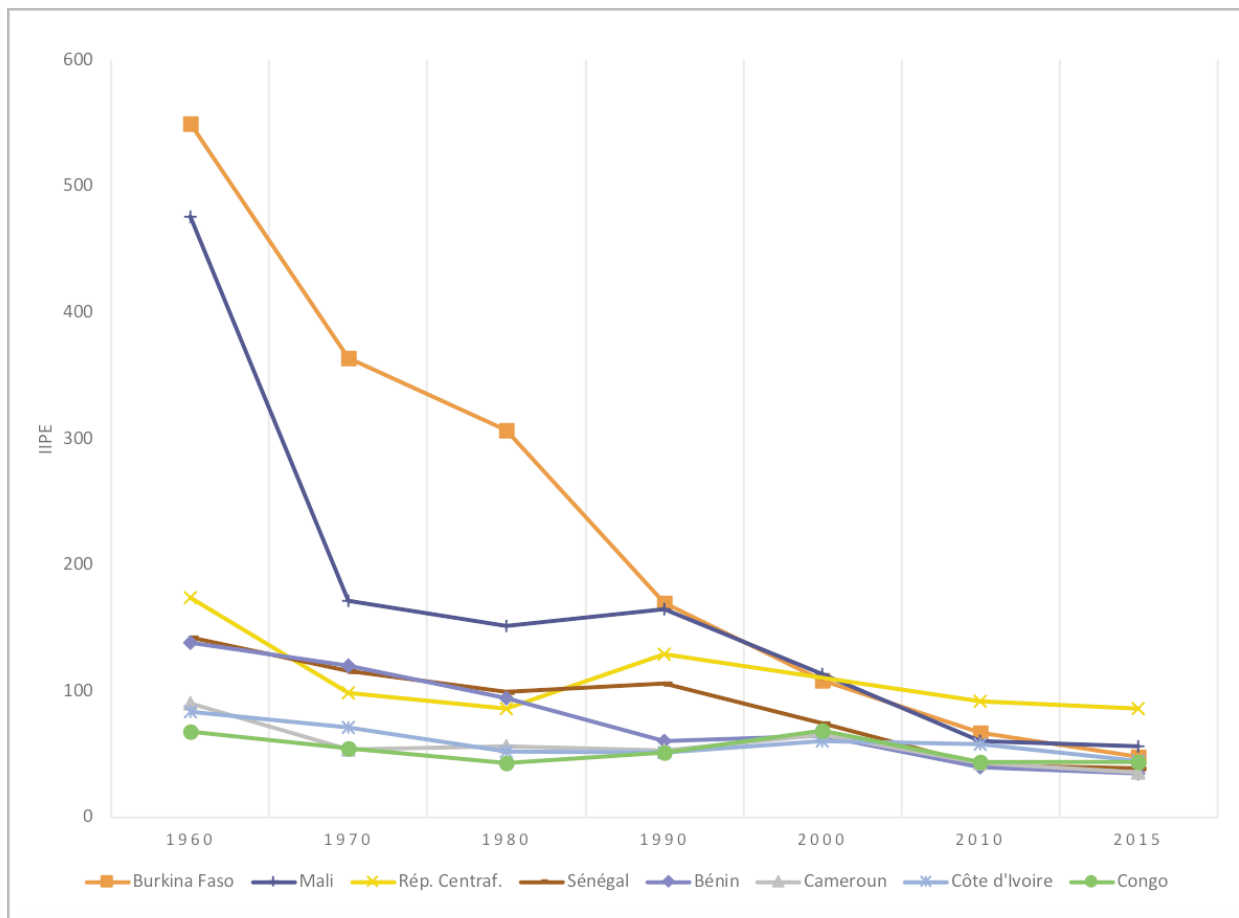
4. Il s'agit des pays suivants : le Botswana, la Gambie, le Ghana, le Kenya, le Lesotho, le Malawi, Maurice, le Nigeria, la Sierra Leone, l'Ouganda, la Tanzanie et la Zambie.

Il ressort de ces constats que les phases de l'évolution des pénuries d'enseignants ne suivent pas toujours celles du développement de l'éducation primaire. L'analyse de l'évolution du taux brut de scolarisation (TBS) suggère deux périodes marquées par une tendance considérable à la hausse (1960-1980 et 1990-2015) intercalée d'une période de stagnation (1980-1990). L'analyse de l'évolution du rapport élèves-enseignant et de l'indicateur d'intensité des pénuries d'enseignants montre qu'à la première période de hausse du TBS correspond une importante diminution de l'intensité de la pénurie et une tendance à la hausse du REE. L'augmentation de la scolarisation durant cette période n'a pas été accompagnée d'un accroissement proportionnel des effectifs enseignants, probablement en raison des capacités limitées de formation et du faible bassin de candidates et candidats à la formation des maîtres (ISU, 2006; UNESCO-BREDA, 2009). Durant la période de stagnation du taux brut de scolarisation, l'indicateur d'intensité de pénurie d'enseignants diminue et le rapport élèves-enseignants continue d'augmenter, ce qui suggère un scénario similaire à la période précédente. L'importante augmentation du taux brut de scolarisation après 2000, dans le contexte des objectifs de l'Éducation pour tous, ne se reflète pas non plus sur l'évolution de l'indicateur d'intensité des pénuries d'enseignants, qui diminue lentement, sans que les pénuries soient complètement absorbées. Le rapport élèves-enseignants est à la baisse, mais reste au-dessus de la norme internationale de 40. Cela peut s'expliquer par la scolarisation d'enfants ayant dépassé ou n'ayant pas encore atteint l'âge officiel de fréquenter le primaire. En effet, le phénomène de scolarisation tardive et précoce contribue à augmenter le TBS, mais n'a pas d'impact sur l'indicateur d'intensité de pénurie d'enseignants puisque cet indicateur se base sur la population d'âge scolaire. En revanche, la tendance à la hausse du rapport élèves-enseignants montre que l'augmentation du recrutement d'enseignantes et enseignants n'est pas suffisante pour absorber le flux des nouveaux enfants scolarisés.

### **Analyse comparative de l'évolution des indicateurs**

Nous proposons ici une comparaison interpays de l'évolution des pénuries de personnel enseignant. Comme on peut le voir dans la figure 2, l'indicateur d'intensité des pénuries d'enseignants connaît une tendance à la baisse.

Figure 2. **Évolution de l'indicateur d'intensité des pénuries d'enseignants (IPE) par pays, de 1960 à 2015**

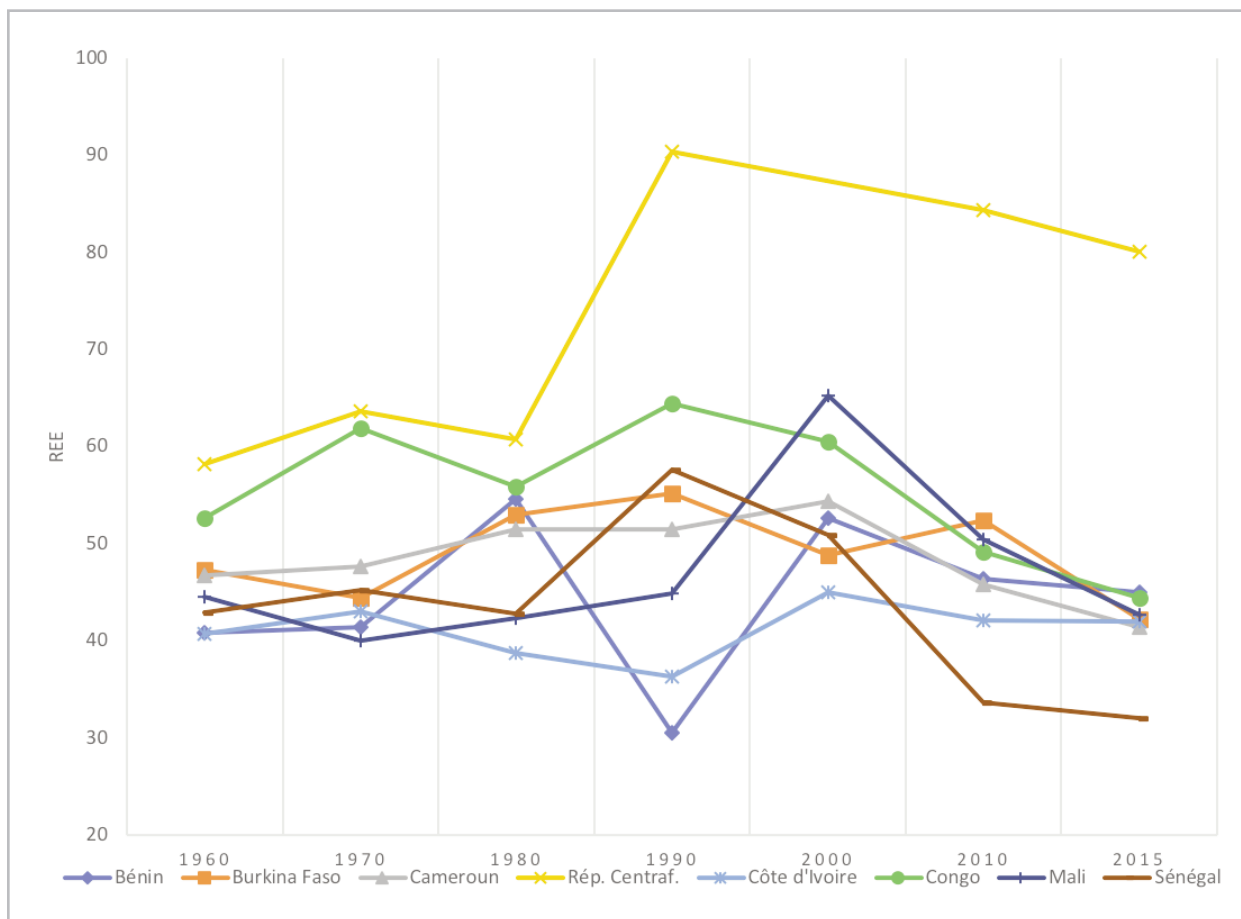


Source: Calculs des auteures et auteurs à partir des données présentées dans Banque mondiale (1988), ISU (2017), UNESCO (1970) et DPUN (2017).

Les trajectoires sont assez semblables pour tous les pays sur la période étudiée, à l'exception du Mali et du Burkina Faso, qui ont des indicateurs d'intensité de pénurie d'enseignants particulièrement élevés lors de l'indépendance, mais qui décroissent substantiellement pour atteindre des valeurs assez voisines de celles des autres pays à partir de 1990. Les disparités du rapport élèves-enseignant entre les pays sont très importantes entre 1980 et 2000 (voir la figure 3), année marquée par une mobilisation internationale en faveur de l'enseignement primaire universel. À partir de 2000, l'évolution de cet indicateur et de celui d'intensité de pénurie d'enseignants dans les différents pays est beaucoup plus homogène avec une tendance à la baisse. La République centrafricaine se démarque par un rapport élèves-enseignants très élevé depuis 1990 et son indicateur d'intensité de pénurie d'enseignants qui est le plus

élevé de tous les pays à l'étude en 2010 et en 2015. Cela est probablement lié à la crise politico-militaire et humanitaire qui y sévit depuis les années 1990.

Figure 3. **Évolution du rapport élèves-enseignant (REE) par pays, de 1960 à 2015**



Sources : ISU (2016b) et UNESCO (1970).

Une analyse plus poussée intégrant le taux d'accroissement annuel moyen (TCAM) permet d'examiner les pénuries d'enseignantes et enseignants en parallèle avec le recrutement de nouveaux enseignants. Cette analyse est présentée par groupe de pays, en fonction de l'intensité de la pénurie au moment des indépendances. Le premier groupe est constitué du Burkina Faso et du Mali. Le tableau 2 présente l'évolution des trois indicateurs dans ces deux pays.

Tableau 2. **Évolution des trois indicateurs dans les pays du premier groupe, de 1960 à 2015\***

		1960	1970	1980	1990	2000	2010	2015
Burkina Faso	IIPE	550	364	306	170	109	67	48
	REE	47	44	53	55	49	52	42
	TCAM*	nd	6 %	4 %	9 %	7 %	8 %	10 %
Mali	IIPE	476	171	152	165	114	61	56
	REE	45	40	42	45	65	50	43
	TCAM	nd	12 %	4 %	2 %	6 %	10 %	5 %

Source : Calculs des auteurs à partir des données présentées dans Banque mondiale (1988), ISU (2017), UNESCO (1970) et DPUN (2017).

\* Année la plus proche.

nd : données non disponible.

Avec respectivement 550 et 476 élèves par enseignante ou enseignant, le Burkina Faso et le Mali présentent les pénuries les plus importantes au lendemain des indépendances, soit deux fois plus que l'indicateur d'intensité de pénurie d'enseignants moyen (IIPE) (215) de l'ensemble des huit pays. Comme l'illustre le tableau 2, ces deux pays ont des trajectoires différentes des autres pays, surtout entre 1960 et 1990. Au Burkina Faso, l'IIPE diminue de manière assez constante, avec un léger ralentissement pendant la période 1970-1980 (TCAM de 4 %) mais une accélération à partir de 1990, pour se situer à 48 en 2015, légèrement sous la moyenne des huit pays (49). Au Mali, le recrutement considérable d'enseignantes et enseignants durant la décennie 1960-1970 (TCAM de 12 %) fait baisser l'indicateur d'intensité de la pénurie d'enseignants (IIPE), qui passe de 475 à 171 (le nombre d'enseignants a été multiplié par 3,5 pendant la période). Il s'agit de la diminution la plus rapide enregistrée parmi les pays à l'étude. Le rapport élèves-enseignant dans les deux pays connaît une succession de baisses et de hausses au cours de la période étudiée. Malgré les efforts déployés pour la scolarisation primaire universelle, ces pays figurent toujours parmi ceux ayant les taux bruts de scolarisation les plus bas, soit 88 % pour le Burkina Faso et 75,8 % pour le Mali. Les pénuries de personnel enseignant y ont diminué mais persistent, puisque les valeurs de l'IIPE restent supérieures à 40. Cela suggère que les derniers pays ayant obtenu l'indépendance figureraient parmi ceux qui enregistrent, en 2015, d'importants retards quant à la scolarisation des enfants et aux pénuries d'enseignants. La situation est plus critique au Mali, car l'intensité de pénurie d'enseignants se situe largement au-dessus de la norme de 40 et est nettement supérieur à la moyenne de l'ensemble des huit pays. La baisse importante du taux d'accroissement annuel moyen (TCAM) entre 2010 et 2015 (de 5 % à 10 %) coïncide avec les troubles politiques et les problèmes de sécurité majeurs qui éclatent durant cette période, particulièrement dans le nord du pays. En revanche, le Burkina Faso connaît une augmentation du TCAM au cours de la même période, qui passe de 8 % à 10 %.

Parmi les pays du deuxième groupe, caractérisé par des pénuries d'intensité élevée lors de l'indépendance (indicateur d'intensité des pénuries d'enseignants se situant entre 100 et 200), la République centrafricaine se démarque des deux autres et présente une évolution atypique (voir le tableau 3).

Tableau 3. **Évolution des trois indicateurs dans les pays du deuxième groupe, de 1960 à 2015\***

		1960	1970	1980	1990	2000	2010	2015
République centrafricaine	IIPE	174	98	86	129	nd	92	86
	REE	58	64	61	90	nd	85	80
	TCAM	nd	8 %	4 %	-1 %	nd	4 %	2 %
Bénin	IIPE	139	120	95	60	65	40	35
	REE	41	41	55	31	53	46	45
	TCAM	nd	5 %	6 %	8 %	3 %	8 %	5 %
Sénégal	IIPE	142	116	99	106	75	41	39
	REE	43	45	43	58	51	34	32
	TCAM	nd	6 %	5 %	3 %	6 %	9 %	4 %

Source : Calculs des auteurs à partir des données présentées dans Banque mondiale (1988), ISU (2017), UNESCO (1970) et DPUN (2017).

\* Année la plus proche.

nd : donnée non disponible.

Entre 1960 et 1980, l'indicateur d'intensité des pénuries d'enseignants (IIPE) dans ce pays baisse considérablement avec un taux d'accroissement annuel moyen de 8 % durant la première décennie et de 4 % durant la seconde. Par la suite, l'effectif enseignant du pays diminue, particulièrement pendant la période 1980-1990, en raison du gel des embauches de fonctionnaires (UNESCO, 2007), stimulant à la hausse l'IIPE et le rapport élèves-enseignant (REE). Le nombre d'enseignantes et enseignants en poste a diminué pendant la période, comme le montre la valeur négative du taux d'accroissement annuel moyen. De 1991 à 2005, il n'y a pas de données sur le personnel enseignant. En 2015, les quelques données disponibles indiquent que l'IIPE et le REE de la République centrafricaine sont les plus élevés des huit pays à l'étude. Ces résultats reflètent plusieurs cycles de guerre civile dans le pays depuis 2004 et corroborent dans une certaine mesure le classement actuel du pays selon l'indice de développement humain. La République centrafricaine se place donc à contre-courant de ce qui est observé dans les autres pays. Dans ce contexte, les communautés ont parfois choisi de prendre en charge le recrutement de « maîtres de parents », des enseignants non formés qui sont recrutés et payés localement. Ces enseignantes et enseignants ne sont pas comptabilisés dans les statistiques, puisqu'ils ne font pas partie du système éducatif formel (UNESCO-BREDA, 2009).

L'évolution des deux autres pays de ce groupe, soit le Bénin et le Sénégal, est assez similaire, à l'exception de la période 1980-2000. Durant cette période, le Sénégal vit de très fortes compressions budgétaires, qui s'accompagnent d'un gel des embauches d'enseignantes et enseignants (UNESCO-BREDA, 2009) et d'une baisse du taux d'accroissement annuel moyen du nombre d'enseignants de deux points de pourcentage (de 5 % à 3 %) entre 1970-1980 et 1980-1990, alors qu'au Bénin, les effets de l'ajustement structurel se remarquent surtout par une baisse de la fréquentation scolaire (observable par une diminution notable du rapport élèves-enseignant pendant cette période). Par la suite, grâce à une diminution importante de la pénurie d'enseignantes et enseignants, notamment par le biais du recrutement d'enseignants contractuels entre 2000 et 2010 (UNESCO-BREDA, 2009), l'indicateur d'intensité des pénuries d'enseignants de ces deux pays est inférieur à la norme de 40, ce qui signifie qu'ils disposent théoriquement d'un nombre suffisant d'enseignants pour scolariser tous les enfants en âge de fréquenter le primaire avec un rapport élèves-enseignant de 40. Au Bénin, cependant, le nombre d'enfants scolarisés dépassant ou n'atteignant pas l'âge officiel pour fréquenter le primaire est élevé. Cela engendre des besoins supplémentaires d'enseignantes et enseignants. L'indicateur d'intensité des pénuries d'enseignants (IPE) est plus faible que le rapport élèves-enseignant (REE), qui est de 45 en 2015. Finalement, les données montrent une diminution assez importante du taux d'accroissement annuel moyen dans les deux pays entre 2010 et 2015 comparativement à la période 2000-2010, suggérant ainsi un ralentissement du recrutement et probablement une compensation de l'attrition avec les nouvelles recrues.

Le dernier groupe comprend le Cameroun, le Congo et la Côte d'Ivoire. Comme le montre le tableau 4, ces pays se caractérisent par des pénuries d'intensité moyenne en 1960 (IPE inférieur à 100) lors de l'indépendance et évoluent de manière très homogène en ce qui concerne les pénuries de personnel enseignant.

Tableau 4. **Évolution des trois indicateurs dans les pays du troisième groupe, de 1960 à 2015\***

		1960	1970	1980	1990	2000	2010	2015
Cameroun	IIPE	90	53	56	53	65	43	35
	REE	47	48	52	51	54	46	41
	TCAM	nd	6 %	3 %	4 %	1 %	6 %	3 %
Congo	IIPE	67	55	43	51	69	43	44
	REE	53	62	56	64	60	49	44
	TCAM	nd	5 %	6 %	1 %	-1 %	8 %	4 %
Côte d'Ivoire	IIPE	84	71	52	51	61	58	45
	REE	41	43	38	36	45	42	42
	TCAM	nd	6 %	9 %	5 %	1 %	3 %	6 %

Source : Calculs des auteurs à partir de Banque mondiale (1988), ISU (2017), UNESCO (1970) et DPPD (2017).

\* Année la plus proche.

nd : donnée non disponible.

En effet, les pénuries diminuent d'abord rapidement pendant la période 1960-1980 (à l'exception du Cameroun, où cette diminution rapide se limite à la décennie 1960-1970), puis elles augmentent dans les trois pays jusqu'en 2000. Ils verront le taux d'accroissement annuel moyen du nombre d'enseignantes et enseignants baisser à 1 % entre 1990 et 2000. L'évolution du taux brut de scolarisation (TBS) montre une baisse importante de la fréquentation scolaire pendant la période 1990-2000 au Cameroun (-14 points) et la période 1980-2000 au Congo (-42 points). Au Cameroun, cette baisse est attribuable à une crise économique qui frappe le pays en 1985 et à la mise en place des programmes d'ajustement structurel (Postlethwaite, 1995). Au Congo, la baisse la plus importante est associée à la période 1990-2000, pendant laquelle le pays est frappé par une guerre civile. En 2015, malgré les difficultés observées, le Congo et le Cameroun figurent parmi les pays du groupe ayant les taux de fréquentation scolaire les plus élevés. En Côte d'Ivoire, deux baisses de la fréquentation scolaire ont été enregistrées au cours de la période d'étude : une entre 1980 et 1990, pendant l'ajustement structurel, et l'autre, plus légère, entre 2000 et 2010. Cette dernière coïncide avec le début de la crise sociopolitique qui a déstabilisé le pays à la suite du coup d'État de 1999 (Pôle de Dakar, 2016).

Dans les trois pays, l'accroissement du recrutement de personnel enseignant après 2000 entraîne une baisse de l'indicateur d'intensité de pénurie qui s'établit, comme le rapport élèves-enseignant, autour de quarante élèves par enseignante ou enseignant en 2015. Ces résultats suggèrent que ces pays disposent actuellement de ressources enseignantes suffisantes pour scolariser tous les enfants en âge de fréquenter le primaire. Cependant, au Congo et au Cameroun, le taux d'accroissement annuel moyen tend à baisser depuis 2010, alors qu'il est en augmentation en Côte d'Ivoire.

## DISCUSSION

Dès 1960, les pénuries de personnel enseignant ont été considérées par l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) comme l'un des principaux freins au développement de la scolarisation primaire universelle. Nos résultats montrent effectivement que les huit pays francophones étudiés étaient, au moment de leur accession à l'indépendance, en situation de pénurie d'enseignantes et enseignants. Dans cinq de ces pays, pour scolariser tous les enfants en âge de fréquenter le primaire, chaque enseignant aurait dû prendre en charge plus de cent enfants. Le Congo est le pays où la pénurie est la moins sévère en 1960 (IIPE de 67), alors que le Burkina Faso (IIPE de 550) et le Mali (IIPE de 475) ont les déficits les plus importants.

Nos résultats montrent également que les pays où les pénuries étaient les plus importantes lors de l'indépendance (Burkina Faso et Mali) sont aussi ceux où les pénuries d'enseignantes et enseignants ont été les plus persistantes. Ils sont également ceux où les progrès vers la scolarisation primaire universelle ont été les plus lents. Inversement, les deux pays où l'indicateur d'intensité des pénuries d'enseignants (IIPE) diminue le plus rapidement vers la norme de quarante élèves par enseignant sont ceux qui ont les taux bruts de scolarisation les plus élevés actuellement : 117 % en 2015 au Cameroun et 113 % en 2010 au Congo. Dans ces deux pays, l'IIPE est inférieur à 55 à partir de 1970, et une tendance à la baisse se maintient par la suite. En 2015, des pénuries importantes persistent en République centrafricaine (IIPE de 86) et au Mali (IIPE de 56). L'indicateur d'intensité des pénuries d'enseignants (IIPE) des autres pays à l'étude est inférieur à 50 et proche du seuil de 40 élèves par enseignant. Au Cameroun, au Bénin et au Sénégal, l'IIPE se situe en dessous de ce seuil, ce qui suggère que ces pays disposent théoriquement d'un nombre suffisant d'enseignantes et enseignants pour scolariser tous les enfants en âge de fréquenter le primaire tout en s'assurant qu'il y a en moyenne 40 élèves tout au plus par enseignant dans le système éducatif.

Le tableau 5 montre qu'au Bénin et au Sénégal, deux pays où l'indicateur d'intensité de pénurie d'enseignants est actuellement le plus bas de l'échantillon étudié, plus de 60 000 nouveaux enseignants doivent être recrutés d'ici 2030 pour combler les besoins liés à l'accroissement de la population d'âge scolaire. Parallèlement, les enjeux associés au remplacement du personnel enseignant qui quitte la profession seront de plus en plus importants dans les années à venir (ISU, 2016b). Selon les projections de l'Institut de statistique de l'UNESCO, les besoins induits par l'attrition dépasseront ceux liés aux nouveaux postes créés pour scolariser tous les enfants dans plusieurs pays. C'est par exemple le cas de la République centrafricaine et du Mali (voir le tableau 5).

Tableau 5. **Estimation du nombre d'enseignantes et enseignants nécessaires pour réaliser la scolarisation primaire universelle dans les huit pays étudiés**

	2015	2030			
	Nombre d'enseignants en poste	Besoins combler l'attrition	Besoins pour combler les nouveaux postes	Nouveau recrutement total nécessaire d'ici 2030	Taux de croissance annuel moyen requis
Bénin	49 688	12 632	62 548	75 180	6 %
Burkina Faso	64 177	51 119	71 048	122 167	7 %
République centrafricaine	8 267	15 965	12 966	28 931	11 %
Cameroun	105 388	33 818	86 981	120 799	5 %
Congo	16 527	10 953	28 672	39 625	8 %
Côte d'Ivoire	80 155	56 647	114 957	171 604	8 %
Mali	52 148	68 194	62 882	131 076	9 %
Sénégal	61 620	51 404	64 996	116 400	7 %

Source : Calculs des auteurs à partir des données présentées dans ISU (2016b).

Par ailleurs, le taux de croissance annuel moyen de l'effectif enseignant requis pour scolariser tous les enfants varie entre 5 % et 11 % dans les huit pays étudiés. Or, selon l'ISU (2012b), les pays devant augmenter leurs effectifs d'au moins 3 % chaque année font face à des pénuries aiguës d'enseignantes et enseignants. Les huit pays peuvent donc être considérés, jusqu'en 2030, comme étant en situation de pénurie aiguë. La République centrafricaine apparaît comme l'un des pays où les pénuries seront les plus persistantes au cours des prochaines années. Le nombre d'enseignants doit tripler d'ici 2030 pour répondre aux besoins nationaux. Au Congo, au Mali et en Côte d'Ivoire, leur nombre doit doubler d'ici 2030. La question est de savoir si ces pays pourront soutenir le rythme de recrutement que plusieurs ont connu entre 2000 et 2010. Nous l'avons montré, le taux de croissance annuel moyen du nombre d'enseignantes et enseignants tend à diminuer depuis 2010, ce qui confirme ce que plusieurs experts avaient prévu (UNESCO, 2015, 2017; UNESCO-BREDA, 2009) : les pays semblent présenter des difficultés à soutenir, à long terme, les rythmes de recrutement observés durant cette période, attribuables principalement au recrutement massif d'enseignantes et enseignants contractuels en deçà des normes de qualifications nationales, aux statuts précaires et ayant des salaires souvent dérisoires (Chudgar, Chandra et Razzaque, 2014; Dembélé et Mellouki, 2013; Duthilleul, 2005; Fyfe, 2007; ISU, 2006; Toh, 2017). Vu l'accroissement considérable des besoins liés à l'attrition, il est urgent que les pays trouvent des solutions pour mieux contrôler ce phénomène et retenir les enseignants dans la profession. Un suivi régulier des besoins de personnel enseignant est généralement recommandé parce que les pénuries comblées peuvent réapparaître. En effet, elles dépendent de facteurs dynamiques

comme la prévalence, parmi les effectifs scolaires, d'enfants plus âgés que l'âge officiel de fréquenter le primaire, le taux de croissance de la population scolarisable et l'attrition des enseignantes et enseignants (ISU, 2014, 2016a, 2016b).

Les pays à l'étude devront en outre prendre des dispositions pour faire face à la pression associée à la demande croissante d'enseignants pour le secondaire, laquelle s'ajoute aux pénuries d'enseignants du primaire.

## CONCLUSION

Dans cette étude, nous avons cherché à comprendre pourquoi les pénuries de personnel enseignant sont un phénomène persistant dans un échantillon de huit pays anciennement colonisés par la France. Grâce à une analyse rétrospective et comparative s'appuyant sur quatre indicateurs pertinents, nous avons fourni des éléments de réponses à cette interrogation. En remontant jusqu'à l'accession de ces pays à l'indépendance, nous avons vu que les phases de l'évolution des pénuries d'enseignantes et enseignants sont les mêmes que celles que nous avons observées pour le développement de l'éducation (Labé *et al.*, 2013). La période 1960-1980, associée à une forte augmentation de l'accès à l'éducation, correspond également à une période de forte intensité du recrutement d'enseignants. La période 1980-1990, caractérisée par une stagnation du développement de l'éducation en raison des restrictions budgétaires liées aux programmes d'ajustement structurel, est marquée dans une majorité de pays par une diminution ou une stagnation du recrutement d'enseignants. Finalement, la période de l'Éducation pour tous (2000-2015), marquée par une scolarisation accrue, enregistre en même temps une baisse considérable des pénuries d'enseignants et des rapports élèves-enseignants avoisinant la norme de 40 dans plusieurs pays, notamment grâce au recrutement massif d'enseignantes et enseignants contractuels.

Les résultats de nos analyses montrent également que le système éducatif est sensible au contexte sociopolitique dans lequel il s'inscrit. Le Congo, la Côte d'Ivoire, le Mali et la République centrafricaine ont particulièrement été aux prises avec diverses crises militaro-politiques depuis plusieurs années. La résolution durable de ces crises se présente comme un défi additionnel qu'ils devront relever pour assurer le développement de leur système éducatif respectif, au service du développement national.

## Références bibliographiques

- Banque mondiale. (1988). *Education in Sub-Saharan Africa: Policies for adjustment, revitalization, and expansion. A World bank policy study*. Washington, DC : World Bank.
- Banque mondiale. (2017). *Croissance du PIB (% annuel) | Data*. Repéré à <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/NY.GDP.MKTP.KD.ZG>
- CHUDGAR, A., CHANDRA, M. et RAZZAQUE, A. (2014). Alternative forms of teacher hiring in developing countries and its implications: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 37, 150-161. Repéré à <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X13001571>
- COGNEAU, D. (2003). Colonisation, school and development in Africa: An empirical analysis. *DT DIAL*, (1). Repéré à <http://www.dial.ird.fr/content/download/49178/377873/version/1/file/2003-01.PDF>
- DEMBÉLÉ, M. et MELLOUKI, M. (2013). The drive towards UPE and the transformation of the teaching profession in French-speaking Sub-Saharan Africa. Dans J. Kirk, M. Dembélé et S. Baxter (dir.), *More and better teachers for quality education for all: Identity and motivation, systems and support* (p. 35-53). Sussex, Angleterre : Collaborative Works.
- Division de la population des Nations unies (DPNU). (2017). *World Population Prospects - Population Division - United Nations*. Repéré à <https://esa.un.org/unpd/wpp/DataQuery/>
- DUTHILLEUL, Y. (2005). *Lessons learnt in the use of 'contract' teachers*. Paris, France : UNESCO.
- FYFE, A. (2007). The use of contract teachers in developing countries: Trends and impact. Working paper. Genève, Suisse : International Labour Organization. Repéré à [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_dialogue/---sector/documents/publication/wcms\\_160813.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/publication/wcms_160813.pdf).
- HAGGSTROM, G., DARLING-HAMMOND, L., et Grissmer, D. (1988). *Assessing teacher supply and demand*. Santa Monica, CA : Rand, Center for the Study of the Teaching Profession.
- ISU. (2006). *Les enseignants et la qualité de l'éducation : suivi des besoins mondiaux d'ici 2015*. Montréal, Québec : UNESCO-ISU.
- ISU. (2009). *Indicateurs de l'éducation. Directives techniques*. Repéré à [www.uis.unesco.org/Library/Documents/eiguide09-fr.pdf](http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/eiguide09-fr.pdf)

- ISU. (2011). *La demande mondiale d'enseignants au primaire - Mise à jour 2011*. Repéré à [http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/demande\\_mondiale\\_enseignants\\_2011.aspx](http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/demande_mondiale_enseignants_2011.aspx)
- ISU. (2012a). *Glossaire*. Repéré à <http://glossary.uis.unesco.org/glossary/fr/home>
- ISU. (2012b). *La demande mondiale d'enseignants au primaire - Mise à jour 2012*. Repéré à [http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/demande\\_mondiale\\_enseignants\\_2012.aspx](http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/demande_mondiale_enseignants_2012.aspx)
- ISU. (2014). *Recherche enseignants formés pour garantir le droit de chaque enfant à l'enseignement primaire. Document de politique 15 / Fiche d'information 30*. Repéré à <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/fs30-teachers-fr.pdf>
- ISU. (2016a). *Bulletin d'information de l'ISU*. Repéré à <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/FS39-teachers-2016-fr.pdf>
- ISU. (2016b). *Teachers projection for primary*. Montréal, Québec : ISU.
- ISU. (2017). *Centre de données*. Repéré à <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=142&lang=fr#>
- Labé, O., Dembélé, M., Sirois, G., Motivans, A. et Bruneforth, M. (2013). Half a century of education progress in Africa (1960-2010). *African and Asian Studies*, 12, 30-63.
- Nkengne, A. P. (2010a). *De l'information à la prise de décision, analyse du processus de politique publique en Afrique francophone : le cas de la politique des enseignants contractuels de l'État*. Dijon, France : Université de Bourgogne.
- Nkengne, A. P. (2010b). *Modèle d'explication de l'issue des réformes des politiques publiques en Afrique subsaharienne : illustration avec la politique des enseignants contractuels*. Dijon, France : Institut de recherche sur l'éducation.
- OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité (éd. Politiques d'éducation et de formation)*. Paris, France : auteur.
- PNUD. (2016). *Human Development Report*. New York, NY : auteur. Repéré à <http://www.undp.org/content/undp/fr/home/librarypage/hdr/2016-human-development-report.html>
- Pôle de Dakar. (2016). *Rapport d'état du système éducatif national de la Côte d'Ivoire. Pour une politique éducative plus inclusive et plus efficace*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247040f.pdf>
- POSTLETHWAITE, T. N. (dir.). (1995). *International encyclopedia of national systems of education* (2<sup>e</sup> éd.). Oxford, Angleterre : Tarrytown.

- SIROIS, G. (2017). *Attirer, recruter et retenir les enseignants en zones rurales: une analyse des politiques du Burkina Faso en la matière* (thèse de doctorat). Université de Montréal, Québec.
- TOH, A. (2017). Précarisation de la profession enseignante au primaire en Côte d'Ivoire. *Formation et profession*, 25(2), 20-34.
- UNESCO. (1966). *Perspectives africaines. Les progrès de l'éducation*. Paris, France: auteur.
- UNESCO. (1970). *Statistical Yearbook*. Paris, France: auteur.
- UNESCO. (2000). *Cadre d'action de Dakar. L'Éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs*. Adopté lors du Forum mondial sur l'éducation. Paris, France: auteur.
- UNESCO. (2007). *Éléments de diagnostic du système éducatif centrafricain (RESEN). Contraintes et marges de manœuvre pour la reconstruction du système éducatif dans la perspective de la réduction de la pauvreté*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001514/151488f.pdf>
- UNESCO. (2010). *Guide méthodologique d'analyse de la question enseignante*. Dakar, Sénégal: UNESCO-BREDA.
- UNESCO. (2015). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2015. Éducation pour tous 2000-2015: Progrès et enjeux*. Paris, France: auteur.
- UNESCO. (2017). *Accountability in education: meeting our commitments*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259338e.pdf>
- UNESCO-BREDA. (2009). *La scolarisation primaire universelle en Afrique: le défi enseignant*. Dakar, Sénégal: BREDA.
- UNESCO-UNECA. (1961). *Final Report. Conference of African states on the development of education in Africa*. Addis Ababa, Éthiopie: auteur.

## L'allocation des ressources enseignantes en Afrique subsaharienne francophone: pour une meilleure équité des systèmes éducatifs

**Patrick NKENGNE**

Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO – Pôle de Dakar, Dakar, Sénégal

**Léonie MARIN**

Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO – Pôle de Dakar, Dakar, Sénégal

VOLUME XLV : 3 – HIVER 2018

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Éditrice**

Natalie Tremblay, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Jean Labelle,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Jules Rocque,  
Université de Saint-Boniface  
Phyllis Dalley,  
Université d'Ottawa

**Révision linguistique**

Révisart  
France Brûlé

**Directeur général de l'ACELF**

Richard Lacombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Étienne Ferron-Forget

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303  
Québec (Québec) G1K 6E1  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)

# La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne

Coordination du numéro :

**Martial DEMBÉLÉ**, Université de Montréal, Québec, Canada

**Geneviève SIROIS**, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

**Liminaire**

**1 La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne**

Martial DEMBÉLÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

Geneviève SIROIS, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

**13 La pénurie de personnel enseignant du primaire en Afrique subsaharienne francophone : quels progrès depuis les indépendances?**

Geneviève SIROIS, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

Martial DEMBÉLÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

Olivier LABÉ, Institut de statistique de l'UNESCO, Québec, Canada

**35 L'allocation des ressources enseignantes en Afrique subsaharienne francophone : pour une meilleure équité des systèmes éducatifs**

Patrick NKENGNE, Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO –

Pôle de Dakar, Dakar, Sénégal

Léonie MARIN, Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO –

Pôle de Dakar, Dakar, Sénégal

**61 Le personnel enseignant et l'enseignement dans l'agenda du Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation (ROCARE) : état des lieux vingt ans après Maclure (1997)**

François Joseph AZOH, École normale supérieure d'Abidjan, Abidjan, Côte d'Ivoire

Affoué Philomène KOFFI, Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire

Martial DEMBÉLÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

**83 Le profil du personnel enseignant du primaire au Burkina Faso : construction d'une typologie par l'analyse des pratiques enseignantes et relation avec la formation initiale**

Afsata PARÉ-KABORÉ, Université Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso

François SAWADOGO, Université Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso

**106 Les besoins prioritaires en compétences professionnelles : perceptions des enseignants et des enseignantes du nord-kivu sur leur formation continue**

Patrice OKITO PAMIJEKO, Université Laval, Québec, Canada

Denis SAVARD, Université Laval, Québec, Canada

**128 La déclinaison de la professionnalisation dans le secteur de l'enseignement au Cameroun**

Ibrahim ABDOURHAMAN, Université de Maroua, Extrême-Nord, Cameroun

# L'allocation des ressources enseignantes en Afrique subsaharienne francophone : pour une meilleure équité des systèmes éducatifs

**Patrick NKENGNE**

Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO – Pôle de Dakar, Dakar, Sénégal

**Léonie MARIN**

Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO – Pôle de Dakar, Dakar, Sénégal

## RÉSUMÉ

Les pays d'Afrique subsaharienne souffrent d'un manque de personnel enseignant, et la forte augmentation de la population d'âge scolaire montre que le problème persistera. Il devient donc crucial pour ces pays d'optimiser l'utilisation de leurs ressources enseignantes en poste en s'assurant qu'elles sont équitablement allouées aux écoles. Or, jusqu'à quel point la répartition des enseignantes et des enseignants entre les écoles d'Afrique subsaharienne est-elle équitable? Comment peut-on améliorer cette allocation? Pour répondre à ces questions, cette étude s'appuie sur deux indicateurs, soit le ratio élèves/maître et le degré d'aléa dans l'allocation des ressources enseignantes aux écoles ( $1-R^2$ ), ainsi que sur des informations recueillies grâce à un « questionnaire pays » auquel ont répondu des acteurs clés des ministères

de l'Éducation de pays d'Afrique subsaharienne. Nous avons ainsi eu recours à une approche quantitative et qualitative pour apprécier la situation des pays étudiés relativement à l'allocation des ressources enseignantes aux écoles, mais également pour comprendre les écarts observés en vue d'envisager des remédiations. Un constat majeur se dégage de cette étude : peu de pays francophones d'Afrique subsaharienne parviennent à une allocation équitable de leurs enseignants aux établissements. Le recrutement sur poste et l'automatisation de certains aspects de la gestion du personnel enseignant sont des solutions à considérer.

---

## ABSTRACT

### **Teacher allocation in Francophone sub-Saharan Africa: towards more equitable educational systems**

Patrick NKENGNE, UNESCO International Institute for Educational Planning – Dakar Branch, Dakar, Senegal

Léonie MARIN, UNESCO International Institute for Educational Planning – Dakar Branch, Dakar, Senegal

Sub-Saharan African countries are facing important teacher shortages, and the high growth of their school-age populations means that the problem will persist. It is therefore crucial for these countries to optimize the use of their teaching personnel by ensuring that they are equitably distributed among schools. To what extent is the distribution of teachers among schools equitable in the region? How can it be improved? To answer these questions, this study uses two indicators: the student/teacher ratio and the degree of randomness in the allocation of teachers to schools (1-R2), as well as data collected through a "country questionnaire" completed by key actors in the Departments of Education of 26 sub-Saharan African countries. We thus used a quantitative and qualitative approach to assess the allocation of teachers in the countries studied, and to understand the gaps observed in order to envisage solutions. We found that few francophone sub-Saharan African countries are equitably distributing teachers among their schools. Position-based hiring and computerizing certain aspects of teacher management are put forward as possible solutions.

## RESUMEN

### **La asignación de recursos educativos en África subsahariana francófona: hacia una mayor equidad de los sistemas educativos**

Patrick NKENGNE, Instituto internacional de planificación de la educación de la UNESCO, Centro de Dakar, Senegal

Léonie MARIN, Instituto internacional de planificación de la educación de la UNESCO, Centro de Dakar, Senegal

Los países de África subsahariana sufren de falta de maestros, y el fuerte aumento de la población en edad escolar muestra que el problema será persistente. Es pues crucial para esos países optimizar la utilización de sus recursos de maestros activos asegurándose que están equitativamente asignados en las escuelas. Ahora bien, ¿hasta que punto la asignación de personal en las escuelas de África subsahariana es equitativa? ¿Cómo se puede mejorar esta asignación? Para dar respuesta a estas preguntas, el presente estudio se basa en dos indicadores: la relación alumnos/maestros y el grado de riesgo en la asignación de recursos educativos en el seno de las escuelas (1-R2), así que en informaciones recopiladas gracias a un «cuestionario país» distribuido entre los actores clave de los ministerios de la educación de los países subsaharianos. Hemos empleado una perspectiva cuantitativa y cualitativa para evaluar la situación de los países estudiados en relación con la asignación de recursos de maestros para las escuelas, pero también con el fin de comprender las variaciones observadas y estudiar las medidas correctivas.

---

## INTRODUCTION

Le défi de l'éducation pour tous que la communauté internationale s'est engagée à relever à Dakar, en 2000, a entraîné une hausse importante des besoins en personnel enseignant. En octobre 2013, l'Institut de statistique de l'UNESCO a affirmé que «si les tendances actuelles se confirment, les déficits chroniques d'enseignants persisteront au-delà de 2015 pendant plusieurs décennies» (Institut de statistique de l'UNESCO, 2013, p. 1). Les tendances se sont confirmées et, en 2016, cette même organisation a estimé que d'ici 2030, le monde aura besoin de 24,4 millions d'enseignants du primaire, dont 3,4 millions pour pourvoir les nouveaux postes qu'il faudra créer, et 21 millions pour combler ceux laissés vacants par l'attrition (Institut de statistique de l'UNESCO, 2016, p. 1).

L'Afrique subsaharienne n'échappe pas à cette réalité. Non seulement elle manque de ressources enseignantes, mais elle constitue aussi une partie du monde qui fait

face à une croissance rapide de sa population en âge de fréquenter l'école. En conséquence, son manque de personnel enseignant n'est pas près de se résorber. Il y a donc lieu de trouver des stratégies alternatives pour minimiser les conséquences de cette situation. Une solution envisageable est de s'assurer que les enseignantes et les enseignants en poste sont répartis de façon équitable, c'est-à-dire qu'ils sont alloués aux écoles de façon à ce qu'il n'y ait pas un surplus là où le besoin n'y est pas, alors qu'il n'y en a pas assez ailleurs. Cet article souhaite étudier ce phénomène d'iniquités.

Dans un premier temps, nous essayons de définir les contours de la notion d'équité<sup>1</sup> et mettons en évidence les conséquences qu'une allocation inéquitable des ressources enseignantes aux écoles engendre dans le système éducatif. Ensuite, après des considérations d'ordre méthodologique, nous effectuons un bref état de situation de l'allocation des ressources enseignantes dans 31 pays<sup>2</sup>. Cet état de situation se divise en deux sous parties: une description de l'iniquité observée ainsi qu'une tentative de compréhension des pratiques actuelles et de leurs limites à travers l'exploitation des réponses à un « questionnaire pays » adressé aux cadres des ministères de l'Éducation responsables de l'allocation des ressources enseignantes aux écoles. Finalement, nous portons un regard analytique sur ces résultats afin de montrer des solutions de rechange aux mécanismes d'allocation des ressources enseignantes.

## CLARIFICATION CONCEPTUELLE: L'ÉQUITÉ EN ÉDUCATION

Depuis plus d'une trentaine d'années, les communautés scientifique et internationale cherchent à définir les notions d'équité, d'égalité et de justice. En fonction des époques, l'étude de la relation entre l'école et les inégalités est empreinte de présupposés idéologiques liés à un état de réflexion sur la démocratie et sur « la question sociale » (Michel, 1999). Traiter la question sociale de manière équitable n'est pas chose facile. Comme le mentionne Grisay, « l'école n'est en réalité jamais "égale pour tous": mille et une différenciations s'installent quotidiennement dans le rapport qui lie le maître à ses élèves, et les élèves entre eux, dans le microcosme qu'est la classe » (Grisay, 2003, p. 8). Ainsi, que ce soit à l'échelle de l'école ou du système, mettre en œuvre l'équité est un défi. « Les jugements de valeur sur les différences que l'on estime tolérables (ou même, dans certains cas, utiles) et celles conduisant à des

- 
1. Bien que, pour cet article, nous nous concentrons sur la notion d'équité, il n'en demeure pas moins que la cohérence dans l'allocation des enseignants aux écoles est intimement liée à la notion de qualité et aux pratiques qui engendrent une efficience de la dépense publique en éducation.
  2. Pour l'Afrique de l'Ouest, il s'agit des pays suivants: Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Gambie, Ghana, Guinée-Bissau, Guinée, Libéria, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal et Togo. Pour l'Afrique centrale, de l'Est et australe, les pays suivants ont été étudiés: Afrique du Sud, Burundi, Cameroun, Centrafrique, Djibouti, Tchad, Comores, Congo, République démocratique du Congo, Kenya, Lesotho, Madagascar, Rwanda, République démocratique de Sao Tomé-et-Principe, Seychelles, Somalie, Tanzanie et Zimbabwe. Le portrait réalisé contient ainsi des pays anglophones et lusophones, mais les pays francophones restent majoritaires (18 sur 31). Toutefois, toutes les études de cas spécifiques réalisées dans cette recherche contiennent uniquement les pays francophones. De plus, nous pouvons affirmer que la réalité qui est révélée relativement aux conditions d'apprentissage est globalement similaire entre les deux zones linguistiques.

inégalités considérées comme inacceptables au nom de l'équité peuvent donc varier considérablement» (Grisay, 2003, p. 3).

L'analyse et la mesure de l'équité dans les systèmes scolaires doivent prendre en compte «la situation générale de rareté des ressources qui marque fondamentalement la situation de l'école. En particulier, elles ignorent la dimension structurelle du système scolaire (répartition des ressources entre niveaux d'une part, choix en matière de qualité de l'éducation à chacun des niveaux d'autre part) [...]» (Mingat, 1988, p. 93). Dans ce cas, l'équité est illustrée par le fait qu'une situation donnée (caractérisée par une répartition X) est équitable si elle conduit à une juste répartition des ressources. Mais comment concevoir une répartition juste? Il existe plusieurs manières de réfléchir à cette question. Par exemple, un gouvernement peut préférer répartir les ressources de manière à favoriser des populations marginales plutôt que de garantir leur répartition égale. Cet exemple ne s'inscrit pas dans le principe d'égalité absolue et tend davantage à remplacer des principes autorisant des formes d'inégalité, ce qui correspondrait au «principe de différence» de Rawls (1971). Nous pensons qu'il peut donc y avoir deux principes d'équité: 1) les égaux sont traités également et, dans ce cas, l'allocation est équitable pour les membres d'un groupe dont les besoins sont similaires (les pauvres, les adolescents, les populations rurales, etc.); 2) les inégaux sont traités différemment et, en pratique, ce principe se traduit généralement par un choix de politiques ou d'interventions dites progressives, ou de «discrimination positive». Le refus des discriminations reste le cœur même de l'idéal démocratique. Cette approche de l'égalité consiste à estimer que, pour qu'advienne une société des égaux, il faut non seulement agir par la voie négative contre les exclusions (politique antidiscriminatoire), mais aussi agir «positivement» (*affirmative action*) en faveur des exclus par des mesures remédiant aux situations inégalitaires qui se sont perpétuées pendant des générations. L'inégalité est courante dans les sociétés d'aujourd'hui et fait partie de l'expérience scolaire des élèves. L'existence d'inégalités pose ainsi la question de l'équité: comment prendre en compte la juste attribution, l'allocation, la distribution des ressources et, plus précisément, celle du personnel enseignant? Concrètement, le défi lié à la gestion est de choisir les mécanismes et les dispositifs qui assurent une répartition cohérente des ressources enseignantes, entre autres dans les zones où il y a un immense besoin, notamment dans les zones rurales, les régions éloignées, etc. Ainsi, nous pouvons penser qu'«un système équitable est un système qui vise un certain type d'égalité, au risque d'admettre, pour y parvenir, certaines inégalités considérées comme justes» (Demeuse, Baye, Straeten, Nicaise et Matoul, 2005, p. 5). La justice, dans ce cas, aide à décider quelles égalités et inégalités peuvent être acceptées pour améliorer une situation ou pour la considérer comme juste.

## LES PROBLÈMES LIÉS À UNE ALLOCATION INÉQUITABLE DES RESSOURCES ENSEIGNANTES

En fonction de cette définition de l'équité, une situation d'allocation des ressources enseignantes aux écoles est considérée comme juste si des établissements ayant le même nombre d'élèves se voient attribuer le même nombre d'enseignants, à moins que la différence s'en trouve justifiée. Dans les pays d'Afrique subsaharienne, le deuxième cas est souvent observé sans qu'il y ait justification claire, transparente et admise par la majorité. Un cas parmi tant d'autres de facteur créant des déséquilibres est, par exemple, l'attrait des zones urbaines, qui pousse les enseignants à solliciter plus souvent des affectations dans ces lieux au détriment des zones rurales. Par conséquent, il n'est pas rare de trouver deux, voire trois enseignants responsables d'une classe d'environ cinquante élèves en milieu urbain, alors qu'un même enseignant en zone rurale est obligé d'encadrer trois classes chacune ayant également une cinquantaine d'élèves, soit près de cent cinquante élèves. Cet exemple illustre plusieurs problèmes: une inefficacité dans l'utilisation des ressources publiques; une charge de travail très variable entre les enseignants alors qu'ils reçoivent la même rémunération; des conditions d'apprentissage<sup>3</sup> différentes pour les élèves, les uns bénéficiant de plus de temps et d'attention de la part de l'enseignant que les autres, les uns suivant leurs cours dans des conditions plus favorables (50 élèves dans une classe) que les autres (150 élèves dans une classe). Cela pose également des défis sur le plan pédagogique. En effet, très souvent, les enseignants ont reçu la même formation pédagogique, alors que les réalités qu'ils rencontrent sur le terrain sont très différentes.

L'allocation inéquitable des ressources enseignantes est un constat commun à plusieurs diagnostics sectoriels<sup>4</sup> réalisés dans les systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne par le Pôle de Dakar de l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO. Il s'agit là d'un signe indiquant que les systèmes éducatifs n'offrent pas aux élèves les mêmes caractéristiques de l'environnement dans lequel l'éducation se déroule et n'assurent pas que ceux-ci, indépendamment de leur zone géographique ou de leur établissement scolaire, reçoivent le volume horaire nécessaire d'enseignement au cours de l'année. Les enjeux autour de l'utilisation des ressources enseignantes doivent être étudiés sur le plan de l'efficacité et de l'efficience, avec un

- 
3. Pour la notion « conditions d'apprentissage », il faut comprendre les caractéristiques de l'environnement dans lequel les apprentissages se déroulent. On peut décrire cet environnement avec des indicateurs relatifs à la taille de la salle de classe (ratio élèves/classe), à l'encadrement des élèves (ratio élèves/maitre), à la nature des infrastructures (pourcentage de salles de classe en « dur »), à la disponibilité de matériels pédagogiques (nombre de manuels par élève ou l'inverse), à la qualification professionnelle des enseignants (pourcentage d'enseignants qualifiés), etc. Les conditions d'apprentissage sont une dimension essentielle de la qualité de l'éducation, c'est-à-dire du degré d'acquisition du contenu des leçons données aux élèves.
  4. Le diagnostic sectoriel du système éducatif consiste à analyser les principaux aspects du secteur, notamment le contexte, l'accès à l'école, l'équité, l'efficacité interne et externe, le financement, la qualité et la gestion. Son objectif est de déterminer les points forts et les faiblesses du secteur, et de suivre les progrès accomplis afin de pouvoir choisir les meilleures options stratégiques pour atteindre les objectifs fixés.

objectif d'équité et de qualité des services éducatifs offerts. Il devient donc nécessaire de mener une analyse globale sur l'ampleur des problèmes d'allocation des ressources enseignantes aux écoles pour cerner cet état des choses afin d'envisager des stratégies d'amélioration de la gestion du personnel enseignant.

## MÉTHODOLOGIE

Les résultats mis en évidence dans cet article se rapportent, dans un premier temps, à une analyse quantitative effectuée pour connaître les situations auxquelles les pays étudiés sont confrontés en matière de disparités dans l'allocation des ressources enseignantes et, dans un second temps, à une approche qualitative basée sur un « questionnaire pays » permettant de connaître les causes des situations observées et de s'intégrer dans une démarche compréhensive qui privilégie la connaissance et l'explication des cas.

Pour le volet quantitatif, deux indicateurs ont permis de cerner la situation des pays sélectionnés par rapport au thème de l'étude: 1) le ratio élèves/maître; 2) le degré d'aléa dans l'allocation des ressources enseignantes aux écoles ( $1-R^2$ ).

Le ratio élèves/maître est calculé en rapportant l'effectif des élèves scolarisés à l'effectif des enseignantes et des enseignants. Il permet de mener deux types d'analyse. Le premier cerne dans quelle mesure le nombre d'enseignants est suffisant (ou pas) pour encadrer les élèves. Ce type d'analyse est envisageable s'il existe une norme que le pays souhaite atteindre<sup>5</sup>. Si la valeur observée du ratio élèves/maître est inférieure ou égale à cette norme, alors le nombre d'enseignantes et d'enseignants est suffisant. *A contrario*, si la valeur calculée du ratio élèves/maître est supérieure à cette norme, alors le système manque de personnel enseignant, et des situations de classes à effectifs pléthoriques peuvent survenir. Le ratio élèves/maître, en deuxième lieu, peut aussi être analysé dans une perspective comparative au niveau du pays, à un niveau décentralisé à l'intérieur même d'un pays (régions, départements, communes, etc.) ou encore au niveau de l'école. À l'échelle du pays, l'analyse met davantage en évidence les différences entre les pratiques d'allocation des ressources enseignantes aux écoles, alors qu'à l'intérieur d'un pays, elle fait ressortir les disparités relativement à la capacité du système éducatif à être équitable en offrant à son personnel enseignant les mêmes charges de travail, et à ses élèves, les mêmes conditions d'apprentissage que celles décrites précédemment.

Le second indicateur utilisé dans cette étude sert précisément à cerner cette capacité à être équitable. Il est construit sur le principe que, en situation équitable, des écoles avec un nombre similaire d'élèves devraient recevoir à peu près le même nombre

---

5. Il n'est pas toujours certain qu'une telle norme existe dans les pays d'Afrique subsaharienne.

d'enseignants. Le coefficient de détermination ( $R^2$ ), aussi nommé degré de cohérence, représente un outil statistique utilisé pour évaluer la qualité de la relation entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants. Il permet de définir l'indicateur  $1-R^2$  qui illustre l'incohérence, autrement dit la part de la répartition des enseignants liée à d'autres facteurs que le nombre d'élèves dans les écoles. L'indicateur  $1-R^2$ , encore nommé degré d'aléa, fournit une mesure du niveau d'iniquité du système en matière d'allocation des ressources enseignantes aux écoles. Plus le degré d'aléa est proche de zéro, et plus la situation d'allocation du personnel enseignant aux écoles est équitable et rationnelle au regard du nombre d'élèves scolarisés. À l'opposé, plus le degré d'aléa est proche de 1, et plus la situation d'allocation est inéquitable. L'analyse de cet indicateur dans une perspective de comparaison internationale ainsi que dans une perspective de comparaison à l'intérieur d'un pays donne des informations précieuses sur les disparités et les problèmes d'allocation auxquels le pays est confronté. L'analyse des indicateurs ratio élèves/maître et  $1-R^2$  a été réalisée pour tous les pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels les données récentes sont disponibles (après 2012). Les données utilisées sont issues de la base d'indicateurs de l'Institut international de planification de l'éducation – Pôle de Dakar<sup>6</sup>.

Pour le volet qualitatif de l'étude, comme cela a été mentionné précédemment, un questionnaire a été adressé à 31 pays d'Afrique subsaharienne. Il s'agit des pays pour lesquels les données permettant l'analyse du volet quantitatif étaient disponibles. Ce questionnaire comportait 28 questions ciblées pour comprendre, entre autres, comment sont déterminés les besoins en personnel enseignant dans les écoles et comment l'administration éducative s'y prend pour répondre à ces besoins (voir l'annexe). Dans chaque pays, le directeur des ressources humaines du ministère de l'Éducation a été ciblé pour remplir le questionnaire. Toutefois, dans le souci de cerner les pratiques réelles, et pas seulement ce qui est prévu par les textes en vigueur, il lui a été demandé de solliciter, si nécessaire, le concours des autres cadres clés du ministère. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, nous avons effectué, en premier lieu, des analyses quantitatives en choisissant des pays qui possédaient les données nécessaires pour établir un portrait général de l'allocation des ressources enseignantes aux établissements. Ces résultats nous ont permis, en second lieu, de nous poser des questions plus spécifiques sur le fonctionnement des systèmes de gestion du personnel enseignant. Ces questionnements se sont traduits par l'envoi d'un questionnaire aux pays dont l'étude quantitative avait été effectuée; ainsi, l'échantillonnage comprend les pays qui ont répondu au complet à ce questionnaire. Le choix des pays a donc été effectué dans un processus itératif entre les experts qui ont réalisé l'analyse quantitative et la motivation des acteurs cibles à répondre au questionnaire et à participer à l'atelier. Cette étude, qui comprend l'analyse des données quantitatives et qualitatives, s'est tenue sur une période d'environ deux ans.

---

6. Cette base d'indicateurs est accessible au <https://poledakar.iiep.unesco.org/fr/indicateurs/base-dindicateurs> (version du 12/11/2017).

La situation de chaque pays en matière d'allocation des ressources enseignantes aux écoles, décrite de manière globale par l'analyse quantitative, est la résultante de multiples décisions de divers acteurs à différents échelons du système éducatif. Ces décisions elles-mêmes sont l'émanation de pratiques qui comprennent la mise en place, la divulgation et le respect de normes de carte scolaire et de procédures sur la gestion du personnel enseignant. En raison de l'importance de cette thématique, l'Institut international de planification de l'éducation, Pôle de Dakar, a organisé deux ateliers régionaux de partage d'expériences en matière d'allocation des ressources enseignantes aux écoles. Le premier a eu lieu à Dakar, en juillet 2016, et a réuni des pays d'Afrique de l'Ouest. Le second s'est tenu en mai 2017, à Nairobi, au Kenya, et a réuni des pays d'Afrique centrale, de l'Est et australe. Ces ateliers ont rassemblé des cadres nationaux des ministères de l'Éducation impliqués dans la gestion du personnel enseignant, des partenaires techniques et financiers du secteur de l'éducation, des experts chercheurs et des consultants internationaux en éducation. Ils ont permis d'étudier la problématique à partir des résultats mis en évidence par les analyses quantitatives et qualitatives. Au total, c'est l'expérience de 30 pays<sup>7</sup> présents aux ateliers, parmi lesquels 26 ont répondu au «questionnaire pays», qui a été prise en compte. Les ateliers ont réuni 152 participants.

Le choix des approches méthodologiques a été effectué en tenant compte du contexte professionnel et des intérêts des organisations internationales en matière d'éducation. L'approche quantitative permet de poser un regard sur les priorités et le jeu des corrélations établies entre les variables observées et les indicateurs choisis. L'approche qualitative s'inscrit dans la logique compréhensive en privilégiant la description des processus, et pas uniquement l'explication des causes. Signalons par ailleurs que l'étude se limite à l'enseignement primaire public, car c'est presque uniquement pour ce cycle d'enseignement que les données sur l'allocation des ressources enseignantes aux écoles sont disponibles.

## RÉSULTATS DES ENQUÊTES

Cette section présente les résultats saillants de nos analyses. Dans un premier temps, nous brossons un portrait de l'allocation des ressources enseignantes pour 31 pays d'Afrique subsaharienne en fonction du ratio élèves/maître et du degré d'aléa. Dans un deuxième temps, nous mettons en exergue les points de vue des acteurs de l'éducation afin de réfléchir à des stratégies alternatives de déploiement des enseignants à la fois opérationnelles et durables.

---

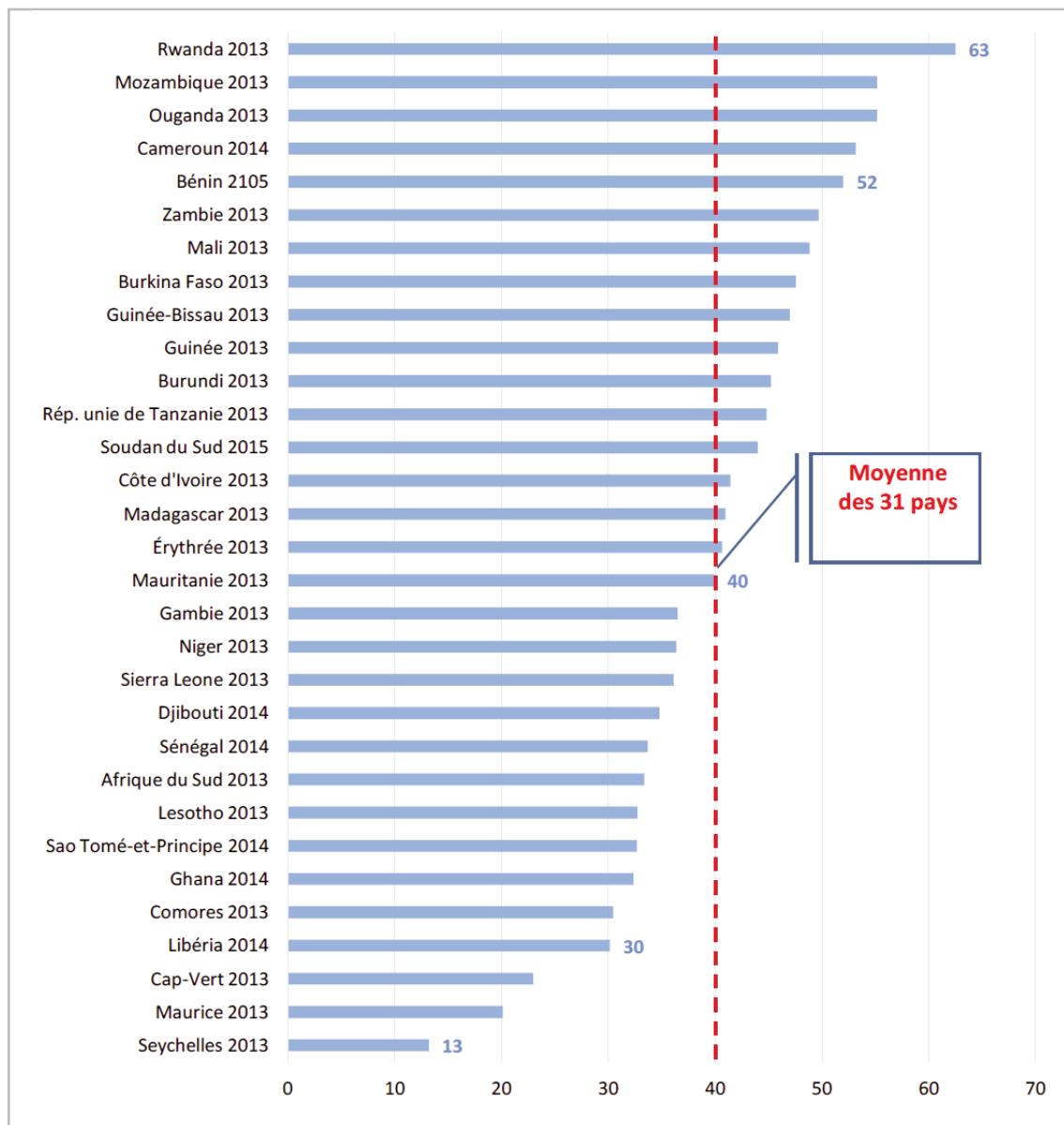
7. Liste des pays ayant participé aux ateliers. À Dakar : i) 9 pays francophones : Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Guinée, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal et Togo; ii) 4 pays anglophones : Gambie, Ghana, Libéria et Nigéria; iii) 1 pays lusophone : Guinée-Bissau. À Nairobi : i) 8 pays francophones : Burundi, Comores, Djibouti, Madagascar, Centrafrique, République démocratique du Congo, Sénégal et Tchad; ii) 7 pays anglophones : Kenya, Lesotho, Malawi, Rwanda, Somalie, Tanzanie et Zimbabwe; iii) 1 pays lusophone : Sao Tomé-et-Principe.

## Portrait contextualisé de l'allocation des ressources enseignantes : hétérogénéité d'un lieu à l'autre

Le graphique 1 présente le ratio élèves/maître au niveau national dans l'enseignement primaire public de 31 pays d'Afrique subsaharienne. Ce graphique montre que le ratio élèves/maître est très variable entre les pays. Si, aux Seychelles, à Maurice et au Cap-Vert, ce ratio est inférieur à 25, on observe qu'au Rwanda, au Mozambique, en Ouganda et au Cameroun, il est supérieur à 50. Cela reflète à la fois des politiques différentes en matière d'allocation (que ces politiques soient subies ou voulues), mais aussi – et surtout – des capacités différentes à recruter du personnel enseignant en nombre suffisant. Pour aiguiller les pays, le cadre indicatif de l'initiative *Fast Track*<sup>8</sup> a indiqué que les pays ayant un manque d'enseignantes et d'enseignants cherchent à converger vers une valeur de référence du ratio élèves/maître autour de 40. En se référant à cette suggestion, il apparaît que 13 des 31 pays représentés ne sont pas arrivés à atteindre cette cible<sup>9</sup>. Ainsi, des questions essentielles se posent : les cibles fixées par les pays, lorsqu'elles existent, sont-elles réalistes ou basées sur des calculs ou des choix éclairés? Les pays ont-ils la capacité et les moyens de les atteindre? Quelles sont les difficultés rencontrées pour le recrutement (pas assez de candidats, procédures trop exigeantes, etc.) et l'allocation des ressources enseignantes aux écoles?

- 
8. L'initiative *Fast Track* a été un partenariat mondial permettant d'accélérer les progrès vers l'objectif de l'achèvement universel d'une éducation primaire de qualité avant 2015. Elle est aujourd'hui remplacée par le Partenariat mondial pour l'éducation.
  9. Les chiffres indiqués ici incluent tout le personnel enseignant exerçant dans les établissements publics, qu'il soit ou non à la charge de l'État. Si on ne tenait compte que du personnel enseignant à la charge de l'État, c'est-à-dire les fonctionnaires et les autres enseignants subventionnés grâce à un budget public, les ratios seraient sans doute plus élevés.

Graphique 1. **Comparaison du ratio élèves/maître dans 31 pays d'Afrique subsaharienne**

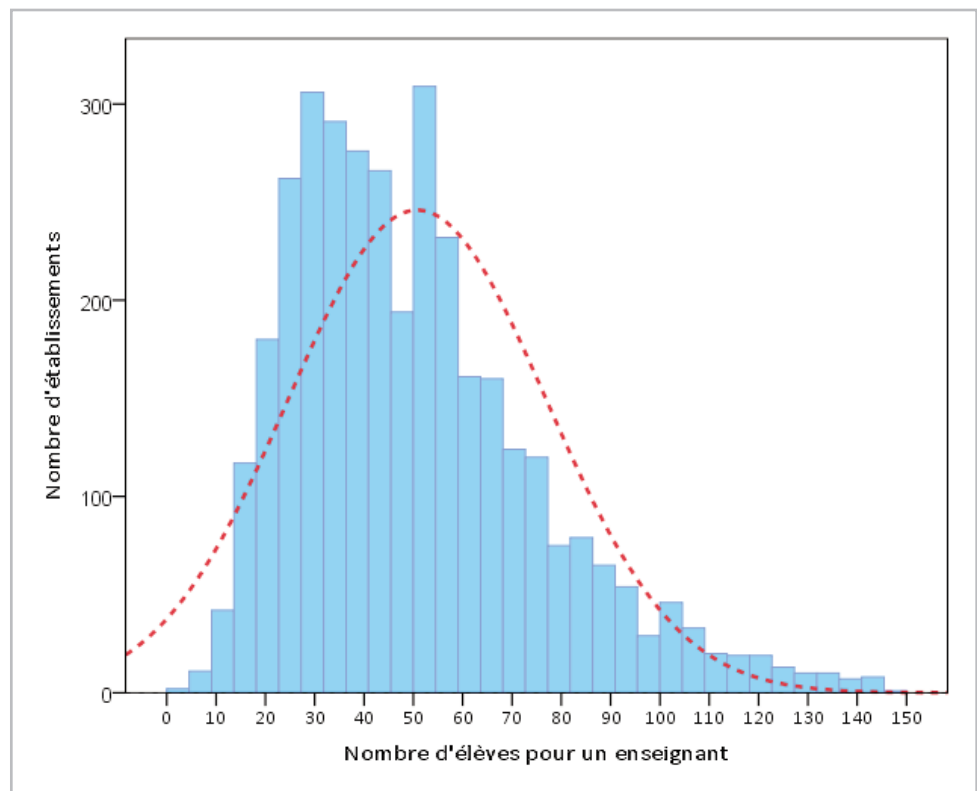


Source : Base d'indicateurs de l'Institut international de planification de l'éducation - Pôle de Dakar (2016/2017).

À un niveau décentralisé, d'autres disparités dans l'allocation du personnel enseignant aux écoles peuvent apparaître. En effet, même si le système éducatif compte suffisamment d'enseignantes et d'enseignants, il n'est pas certain que toutes les régions, tous les départements, toutes les communes et toutes les écoles sont équitablement dotés en personnel enseignant. Un ratio élèves/maître moyen à l'échelle

nationale peut cacher de fortes disparités d'une école à l'autre, avec l'existence d'écoles en surnombre d'enseignants (et donc des ratios élèves/maître nettement inférieurs à la moyenne nationale) et d'autres en déficit d'enseignants (et donc des ratios élèves/maître nettement supérieurs à la moyenne nationale). Au Bénin, par exemple, en 2015, le ratio élèves/enseignants des écoles primaires publiques variait de moins de 20 jusqu'au-delà de 120. Ces chiffres traduisent l'ampleur de la problématique de l'encadrement des élèves et montrent clairement qu'en matière d'allocation des ressources enseignantes aux écoles, la pratique est loin d'être uniforme selon l'établissement scolaire auquel on s'intéresse (voir le graphique 2).

Graphique 2. **Ratio élèves/maître par école primaire publique au Bénin, 2015**

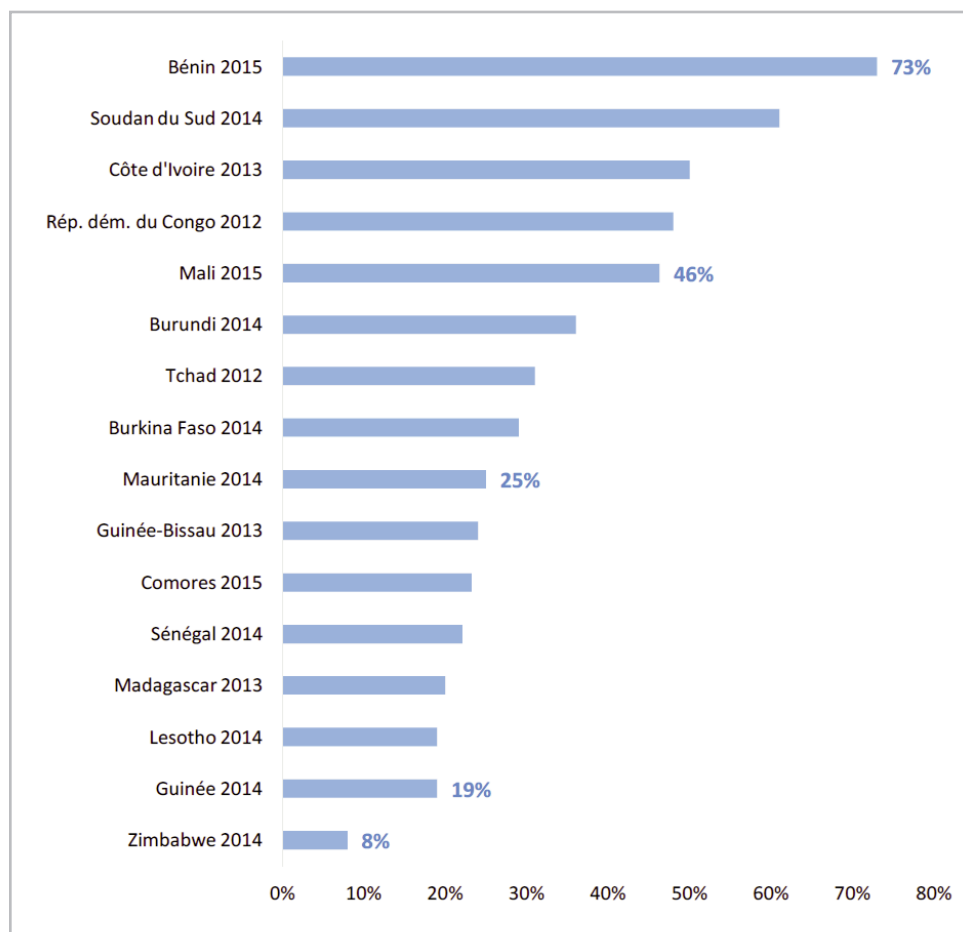


Source: Calcul des auteurs à partir des données utilisées dans le diagnostic sectoriel du Bénin (2015).

Le cas du Bénin, représentatif de celui de plusieurs pays, montre que les systèmes éducatifs n'allouent pas suffisamment de personnel enseignant aux écoles situées dans des lieux où le besoin est criant. Comme nous l'avons dit précédemment, cette situation de disparité, appelée aléa, peut être le résultat, entre autres, d'une taille des classes non réglementaire, de l'absence ou du non-respect des règles ou des procédures, du clientélisme visant à satisfaire les besoins privés de certains enseignants, etc.

Le graphique 3 montre que le degré d'aléa dans l'allocation des ressources enseignantes aux écoles est élevé, voire préoccupant, dans bon nombre de pays d'Afrique. Très peu de pays ont un degré d'aléa relativement satisfaisant.

Graphique 3. **Degré d'aléa dans l'allocation des ressources enseignantes par l'État aux écoles primaires publiques dans 16 pays d'Afrique subsaharienne**



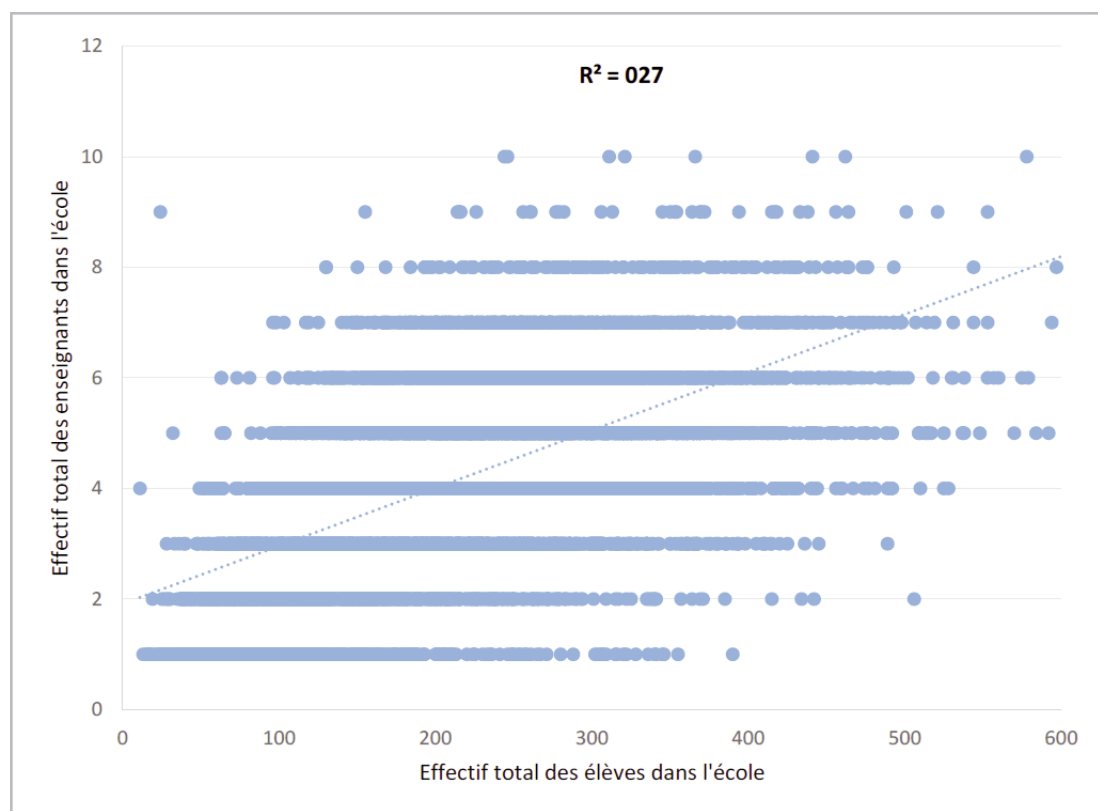
Source: Base d'indicateurs de l'Institut international de planification de l'éducation – Pôle de Dakar (2016-2017).

Au regard de ce graphique, des pays comme le Zimbabwe et la Guinée présentent des niveaux d'aléas relativement maîtrisés. *A contrario*, des pays comme la République démocratique du Congo, la Côte d'Ivoire, le Soudan du Sud et, surtout, le Bénin présentent des degrés d'aléa trop élevés. De façon délibérée ou non, il est certain que ces pays se basent sur d'autres critères que le nombre d'élèves par école pour la répartition du personnel enseignant dans leurs établissements scolaires. Si les procédures liées à cette allocation sont basées sur d'autres réalités pédagogiques, il faut alors

remettre en question leur légitimité, notamment en ce qui a trait à l'équité et à l'efficacité du processus d'allocation des ressources enseignantes aux écoles.

Le cas du Bénin, qui affiche un degré d'aléa de 73 %, est très représentatif de la situation mise en cause (voir le graphique 4). Parmi les écoles accueillant 250 élèves, certaines reçoivent jusqu'à 10 enseignants, tandis que d'autres n'en ont qu'un seul. Il en va de même pour des écoles ayant 6 enseignants : pendant que certains accueillent moins de 100 élèves, d'autres en accueillent plus de 500.

Graphique 4. **Degré d'aléa dans l'allocation des ressources enseignantes aux écoles primaires publiques du Bénin, 2015**



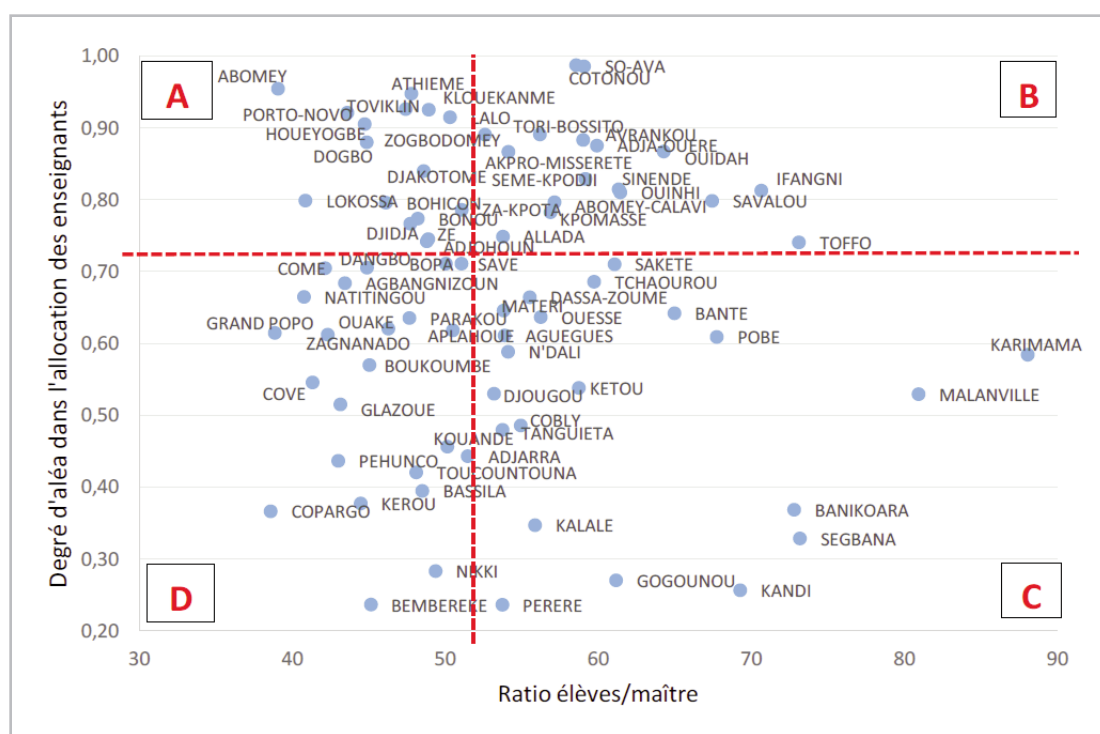
Source : Diagnostic sectoriel en éducation du Bénin (2015).

Le Partenariat mondial pour l'éducation précise qu'un degré d'aléa tolérable ne doit pas excéder 20 % (Partenariat mondial pour l'éducation, 2017). Au-delà de ce seuil, le degré d'aléa signale des problèmes d'équité de plusieurs ordres, notamment des conditions d'apprentissage pour les élèves qui ne sont plus égales, ainsi qu'une charge de travail différente pour les enseignants qui, pourtant, reçoivent la même rémunération. Cette situation préoccupante est pourtant très présente : 13 des

16 pays pour lesquels les données sont disponibles affichent un degré d'aléa supérieur à 20%.

L'allocation des ressources enseignantes aux écoles ainsi que le degré d'aléa dans cette allocation au sein d'un même pays peuvent être affinés grâce à une analyse décentralisée. En effet, il arrive qu'au sein du système éducatif, des services décentralisés allouent leur personnel enseignant aux écoles de façon équitable, alors que d'autres établissent une répartition inéquitable de leurs ressources. Dans le cas du Bénin, qui possède le degré d'aléa le plus élevé, de fortes variations sont constatées, et ce, aussi bien sur le plan du ratio élèves/maître que sur celui du degré d'aléa par circonscription scolaire (commune). Le graphique 5 décrit les situations observées.

Graphique 5. **Degré d'aléa et ratio élèves/maître par commune au Bénin, calculés pour les écoles primaires publiques, 2015**



Source : Diagnostic sectoriel en éducation du Bénin (2015).

Les pointillés sur ce graphique représentent les valeurs moyennes nationales du ratio élèves/maître et du <

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

Durant l'atelier de partage d'expériences sur l'allocation des enseignants, parmi les raisons évoquées par les responsables de la gestion du personnel enseignant au Bénin figure une explication directement liée à une situation d'iniquité et d'inefficience: l'affectation des enseignants n'est pas fonction du nombre d'élèves, mais plutôt de l'existence d'un groupe pédagogique<sup>10</sup>. Étant donné que l'organisation pédagogique au primaire prévoit qu'un enseignant est responsable de l'encadrement d'un groupe pédagogique, le nombre de groupes pédagogiques oriente les décisions d'allocation du personnel enseignant aux établissements. La prise en compte de cette contrainte soulève encore plus de questions:

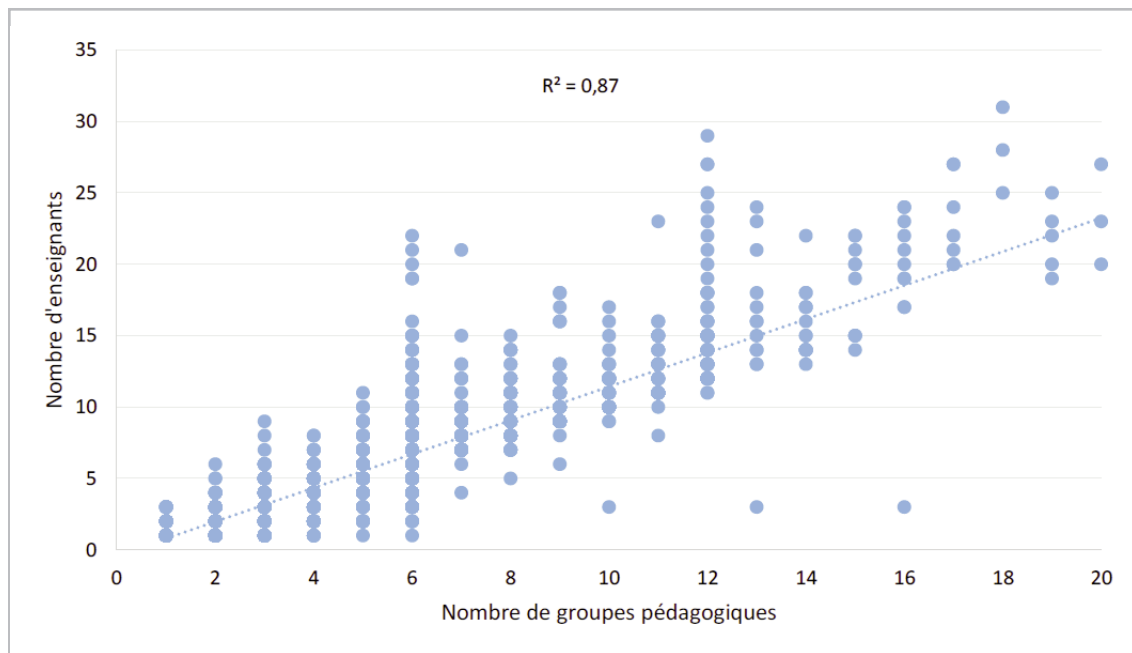
- L'indicateur ratio élèves/maître est-il le plus pertinent pour juger et apprécier une situation d'allocation des ressources enseignantes aux écoles dans tous les contextes?
- Sous quels critères faut-il créer un groupe pédagogique, sachant que cela se traduira immédiatement par un besoin d'enseignants?
- Est-il pertinent d'allouer un enseignant à un groupe pédagogique comportant un faible nombre d'élèves (par exemple, cinq élèves)? Ne serait-il pas plus efficace de regrouper, notamment dans les zones faiblement peuplées, plusieurs groupes pédagogiques avec peu d'élèves pour en faire une seule classe avec un seul enseignant, tout en étant conscient que cela aura des conséquences sur le profil de l'enseignante ou de l'enseignant à recruter?

La question des critères de création d'une classe basés sur un groupe pédagogique et comportant un seul enseignant est d'autant plus importante. En effet, au Tchad, en 2014, des écoles qui comptaient le même nombre d'élèves n'avaient pas le même nombre de groupes pédagogiques et, par conséquent, n'exprimaient pas le même besoin en enseignants (voir le graphique 6).

---

10. Un groupe pédagogique est composé d'élèves qui suivent un programme d'études commun. Un groupe pédagogique désigne la structure pédagogique dans laquelle chaque élève est inscrit. Quel que soit le niveau d'études, l'élève est inscrit dans un seul groupe pédagogique. Les élèves d'années d'études différentes peuvent être regroupés dans une même classe, comme cela est parfois le cas dans les écoles à un ou deux enseignants. À l'inverse, une école peut avoir plus d'un groupe pédagogique à un niveau d'études donné (<http://uis.unesco.org/fr/node/334564>, accédé le 28/02/2018).

Graphique 6. **Relation entre le nombre d'enseignants et le nombre de groupes pédagogiques dans les écoles primaires publiques du Tchad, 2014**<sup>11</sup>



Source : Diagnostic sectoriel en éducation du Tchad (2016).

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

Ce dernier constat, combiné aux limites du ratio élèves/maître mentionnées précédemment, pose le problème quant à la façon de déterminer les besoins en enseignants et à la manière de s'assurer que la procédure retenue n'est pas source de création d'iniquités et d'incohérences dans l'allocation des ressources enseignantes, et donc dans l'utilisation de la dépense publique en éducation.

11. Par exemple, le coefficient de détermination  $R^2$ , soit le carré du coefficient de corrélation linéaire  $r$ , est un indicateur qui permet de juger la qualité d'une régression linéaire. Il mesure l'adéquation entre le modèle et les données observées, ou encore à quel point l'équation de régression est adaptée pour décrire la distribution des points. Voir, entre autres, <https://lexique.netmath.ca>.

## **Allocation des ressources enseignantes telle que perçue par les acteurs de l'éducation**

En exploitant les résultats combinés des « questionnaires pays » et des deux ateliers de partage d'expériences organisés par l'Institut international de planification de l'éducation – Pôle de Dakar pour débattre de la thématique de l'allocation des ressources enseignantes aux écoles, il apparaît que la plupart des pays ayant répondu au questionnaire (18 sur 26) déclarent disposer d'un document qui réglemente la mobilité des enseignants, avec pour objectif de garantir l'équité. Cependant, les disparités décrites précédemment démontrent que cette réglementation n'est pas appliquée. Deux raisons non mutuellement exclusives peuvent expliquer cela : une méconnaissance des documents réglementaires par ceux qui sont censés les utiliser, posant ainsi un problème de communication lié aux procédures et, par conséquent, un problème d'appropriation de la politique d'allocation du personnel enseignant aux écoles. Ce dernier problème est relativement complexe dans la mesure où l'appropriation doit d'abord être effectuée par les acteurs décisionnels. En outre, pour diverses raisons, des décisions d'affectation du personnel enseignant sont régulièrement prises en dehors des commissions d'affectation qui, pourtant, sont censées être les seules instances ayant un pouvoir décisionnel en la matière. Cette situation suscite des interrogations quant aux pratiques en cours et aux réglementations en place, et en particulier sur la pertinence du contenu de ces réglementations. On peut aussi se demander si les acteurs responsables des affectations sont associés à l'élaboration des documents réglementant la mobilité des enseignants et, surtout, s'ils y adhèrent.

La seconde difficulté révélée par les réponses au questionnaire est la différence entre le lieu où les besoins en enseignants sont déterminés et celui où se trouve l'instance chargée de pourvoir à ces besoins. En effet, dans 19 des 26 pays, la détermination des besoins s'effectue dans l'établissement scolaire. Chaque responsable d'école établit sa liste de besoins et l'envoie au niveau hiérarchique supérieur; ce dernier agrège les besoins de cette liste et transfère celle-ci au niveau supérieur, et ainsi de suite jusqu'au niveau central. Cette pratique pose des problèmes à deux égards, qui sont à l'origine du manque d'équité dans l'allocation des ressources enseignantes aux écoles. Premièrement, le contrôle sur les besoins exprimés par chaque école semble faible, voire inexistant, alors que toutes les écoles n'estiment pas leurs besoins en se conformant à la méthode dictée par le ministère de l'Éducation. En conséquence, une même situation conduit à des expressions de besoins différents. Deuxièmement, il n'y a pas de réelles occasions de discussion entre le niveau central, qui répond aux besoins en tenant compte de ses propres contraintes, et les écoles, qui expriment leurs besoins. En conséquence, les arbitrages qui ont lieu à propos du nombre d'enseignants à affecter à chaque école ne s'appuient pas toujours sur une base vérifiée ou clairement justifiée par la réalité des écoles. Seuls 7 pays sur les 26 déterminent leurs besoins en enseignants au niveau central ou à un niveau intermédiaire (région, inspection, etc.). Il existe, dans ces 7 pays, une méthode de détermination des besoins en enseignants. Grâce aux données des statistiques scolaires, la méthode est

appliquée au niveau central sur les données de chaque école et, par la suite, des décisions équitables sur l'allocation des ressources enseignantes sont prises; s'il y a des différences, celles-ci sont justifiées.

Les discussions durant les ateliers ont mis en évidence qu'une autre source importante de création d'iniquité dans l'allocation des ressources enseignantes aux écoles est le désir de mobilité des enseignants afin d'exercer leur profession dans les localités les plus attractives. De l'avis des participants, une solution souvent évoquée pour limiter cette mobilité des enseignants, dont les motivations sont purement personnelles, semble être le recrutement sur poste. Cela suppose que lorsqu'un enseignant est affecté à une école, il doit y rester. S'il souhaite quitter son établissement, il perd son emploi et doit postuler à nouveau dans les écoles où il aimerait exercer, sans garantie d'être embauché. Le budget libéré dans l'école qu'il aura quittée servira à le remplacer immédiatement et, ainsi, à effacer le besoin créé par son départ. Le recrutement sur poste va toutefois à l'encontre du fonctionnariat, une pratique très ancrée dans les pays, notamment les pays francophones d'Afrique subsaharienne. En effet, dans ces pays, la situation optimale recherchée par les enseignants est de devenir des fonctionnaires, ce qui signifie qu'ils ont un contrat à durée indéterminée et protégé par l'État, avec une garantie de pension à leur retraite. Cette raison, qui n'est pas la seule, explique les réticences des pays à adopter le recrutement sur poste. La preuve en est que seulement 7 pays sur 26 l'ont adopté.

La dernière leçon importante exprimée dans ce texte et tirée des ateliers de Dakar et de Nairobi est que le constat d'inefficacité de l'allocation des ressources enseignantes aux écoles trouve une part importante de son explication dans l'absence d'outils automatisés d'aide à la prise de décision. L'exemple de pays novateurs en ce domaine peut aider. Le Sénégal a développé une plateforme informatique de gestion nommée MIRADOR (management intégré des ressources axé sur une dotation rationnelle), accessible aux enseignants et capable de prendre en charge la plupart des actes administratifs liés à la profession enseignante. Un avantage certain de l'outil MIRADOR est d'avoir permis de réaliser un gain considérable de temps dans le traitement des affectations. De deux mois qu'il était initialement, le traitement moyen a été rapporté à une ou deux semaines. À la lumière des expériences partagées par les pays présents aux ateliers et par ceux qui ont répondu au questionnaire, plusieurs font l'expérience de situations similaires quoique, bien sûr, avec des caractéristiques locales spécifiques. Il est primordial que ces réalités sociales, politiques ou économiques soient prises en compte pour déterminer des stratégies de déploiement des enseignants à la fois opérationnelles et durables.

## CONCLUSION

Un constat majeur se dégage de cette étude : peu de pays francophones d'Afrique subsaharienne parviennent à une allocation équitable de leurs enseignants aux établissements. En effet, l'ampleur des iniquités et les capacités des pays à répondre aux besoins en enseignants sont très différentes d'un pays à l'autre. Les décideurs des systèmes éducatifs allouent un nombre d'enseignants différent à des écoles similaires; en outre, des écoles ayant pourtant des profils très différents se voient attribuer le même nombre d'enseignants. Cette situation est problématique, car non seulement elle crée des disparités dans les conditions d'apprentissage des élèves et dans les conditions de travail des enseignants, mais elle soulève également la question de la volonté politique, c'est-à-dire l'intention de donner suite aux engagements pris, aux règlements et aux lois.

L'étude a également permis de déterminer deux actions tirées des avis des acteurs de l'éducation, dont la mise en œuvre pourrait aider à atteindre une meilleure allocation du personnel enseignant. La première est le recrutement des enseignants sur poste. Cette action limiterait les mouvements d'enseignants pour des raisons privées et garantirait à l'école la possibilité de toujours disposer d'enseignants sur ces types de postes, situation qui est impossible pour l'école lorsque les enseignants appartiennent à un ministère qui peut les déplacer sans préavis. La deuxième est le recours aux technologies de l'information et de la communication pour fournir aux acteurs responsables des affectations des outils leur permettant d'automatiser certains aspects de la chaîne de décisions (détermination des besoins, arbitrage sur l'allocation des ressources disponibles en fonction de ces besoins, etc.).

La diversité des mécanismes de gestion de la répartition des ressources enseignantes dans les pays soulève des questions liées à la pertinence des instruments de mesure ainsi qu'aux critères de création de groupes pédagogiques ou de leur taille minimale. Quels indicateurs sont pertinents pour déterminer qu'une situation d'allocation est satisfaisante? Comment peut-on mettre en place un système de collecte des données qui permet de renseigner et de suivre la situation d'allocation du personnel enseignant aux établissements? Sur quels critères peut-on se baser pour déterminer qu'une procédure d'allocation du personnel enseignant aux écoles ne constitue pas une source d'iniquités?

En bref, il est souhaité que l'allocation des ressources enseignantes aux écoles devienne aussi rationnelle que possible. Les objectifs sont de déterminer tant les pratiques émergentes que les tendances générales de la répartition des ressources enseignantes en Afrique afin de trouver des solutions efficaces pour améliorer la situation. C'est grâce à des études sur le pilotage et l'allocation des ressources enseignantes aux écoles que les pays et la communauté internationale pourront cibler les mécanismes qui s'adaptent le mieux à leur contexte dans le but d'atteindre de meilleurs résultats en ce qui concerne une éducation de qualité pour tous.

Approfondir ce sujet de recherche aura sans aucun doute des incidences positives dans le domaine de l'éducation. Cependant, l'absence de données quantitatives et de recherches sur les enseignants et leurs perceptions des besoins de changement au sein des infrastructures scolaires est, pour beaucoup de pays du continent africain, une réalité freinant l'approfondissement de ce sujet. Ainsi, l'analyse de la gouvernance et de la gestion des enseignants à travers un regard économique, en utilisant une méthodologie transversale (quantitative et qualitative), permet les débats de politiques internationales et nationales de manière holistique, et de soulever les possibilités de réduction des inégalités et des disparités.

---

## Remerciements

Les auteurs remercient Guillaume Husson, Beifith Kouak-Tiyab et Koffi Segniagbeto, dont la contribution a permis d'effectuer cette étude et d'écrire cet article.

---

## Références bibliographiques

- CUMMINGS, C. et TAHIROU, A.B.M. (2016). *Action collective dans la gestion du déploiement des enseignants au Niger. Une analyse d'économie politique*. Londres, Royaume-Uni: Overseas Development Institute. Repéré à: <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/10307.pdf>
- DEMEUSE, M., BAYE, A., STRAETEN, M.H., NICAISE, J. et MATOUL, A. (dir.) (2005). *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- GRISAY, A. (2003, décembre). *Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires?* Communication présentée à la Conférence biennale de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique, Grande baie, Île Maurice. Repéré à <http://www.aspe.ulg.ac.be/grisay/fichiers/ART12b.pdf>
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2016, octobre). *Bulletin d'information de l'ISU*, 39. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002461/246124f.pdf>
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2013). *Un enseignant pour chaque enfant: prévoir la demande mondiale d'enseignants pour la période 2015-2030*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002235/223519f.pdf>

Institut international de planification de l'éducation – Pôle de Dakar (sous presse).  
*Note d'analyse sectorielle du système d'éducation et de la formation. Pour plus de mesures d'équité et de justice sociale dans le système d'éducation et de formation béninois.* Dakar, Sénégal.

Institut international de planification de l'éducation – Pôle de Dakar. (2014). *Rapport d'état du système éducatif. Pour une revitalisation de la politique éducative dans le cadre du programme décennal de développement du secteur de l'éducation.* Repéré à [https://poledakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/fields/publication\\_files/resen\\_-\\_benin\\_-\\_juillet\\_2014.pdf](https://poledakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/fields/publication_files/resen_-_benin_-_juillet_2014.pdf)

Institut international de planification de l'éducation – Pôle de Dakar. (2017). *Rapport d'état du système éducatif. Éléments d'analyse pour une refondation de l'école.* Repéré à [https://poledakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/fields/publication\\_files/pole\\_de\\_dakar\\_unesco\\_resen\\_tchad\\_2016\\_0.pdf](https://poledakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/fields/publication_files/pole_de_dakar_unesco_resen_tchad_2016_0.pdf)

Institut international de planification de l'éducation – Pôle de Dakar. (à paraître).  
*Note d'analyse sectorielle du système d'éducation et de la formation : Pour plus de mesures d'équité et de justice sociale dans le système d'éducation et de formation béninois.*

Institut international de planification de l'éducation – Pôle de Dakar. (2015).  
*Allocation et utilisation des enseignants.* Repéré à <http://www.iiep.unesco.org/en/file/159571/download?token=EIKh32lv>

Institut international de planification de l'éducation – Pôle de Dakar. (2017). *Atelier régional sur l'allocation des enseignants : partage d'expériences pour un meilleur pilotage des enseignants de l'éducation de base en Afrique.* Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259347F.pdf>

MICHEL, A. (1999). L'école en quête d'équité. *Administration et Éducation*, 81(1), 73-87.

MINGAT, A. (1988). Mesure et analyse de l'égalité et de l'équité en éducation. *Revue économique*, 39(1), 93-112.

MINGAT, A. et TAN, J.P. (1996). *Equity in education. A two-part hands-on training module.* Washington, DC: World Bank.

Partenariat mondial pour l'éducation. (2017, mai). *Allocation des enseignants: une question clé pour le PME.* Communication présentée dans le cadre de l'Atelier régional sur l'allocation des enseignants: partage d'expériences pour un meilleur pilotage des enseignants de l'éducation de base en Afrique, Nairobi, Kenya.

RAWLS, J. (1971). *Théorie de la justice*. Paris, France : Seuil.

UNESCO. (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Repéré à [http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE\\_F.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_F.PDF)

UNESCO. (2010). *Guide méthodologique d'analyse de la question enseignante. Initiative pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA). Guide pour le développement des politiques enseignantes*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001901/190129f.pdf>

## Annexe

### Questionnaire sur le cadre institutionnel et réglementaire de l'allocation des enseignants

Atelier de partage d'expériences sur l'allocation des enseignants

#### 1. Le cadre institutionnel et réglementaire

##### 1.1. Le recrutement et le déploiement des enseignants

**Q1.** D'après les textes en vigueur dans votre pays, à quel niveau d'autorité revient-il en **dernier ressort** la décision de recruter un nombre déterminé d'enseignants dans un établissement public ? (Faites une croix dans la case correspondant à votre choix.)

	Central	Intermédiaire	Village/Communauté/Établissement
a. Primaire			
b. Collège			
c. Lycée			

**Q2.** D'après les textes en vigueur, y a-t-il, dans votre pays, une politique de régionalisation du recrutement (c'est-à-dire le fait, pour un enseignant, d'être recruté pour un district ou une région spécifique sans possibilité d'être affecté dans un autre district ou une autre région du pays) ? (Faites une croix dans la case correspondant à votre choix.)

	Central	Intermédiaire	Village/Communauté/Établissement
a. Primaire			
b. Collège			
c. Lycée			

**Q3.** Toujours d'après les lois en vigueur, existe-t-il une politique de recrutement des enseignants sur poste (c'est-à-dire une fonction spécifique que l'enseignant perd quand il quitte son poste et quand il est recruté) dans les établissements scolaires publics ? (Faites une croix dans la case correspondant à votre choix.)

	Oui	Non
a. Primaire		
b. Collège		
c. Lycée		

**Q4.** Existe-t-il, dans votre pays, un document officiel qui réglemente la mobilité des enseignants d'un établissement scolaire à un autre établissement scolaire ?

Oui  Non

**Q5.** Si oui, donnez le nom et la référence de ce document (en fournir une copie svp). Si non, aller à Q7.

---

---

**Q6.** Ce document contient-il des **critères pondérés** réglementant les décisions de transfert des enseignants d'un établissement scolaire à un autre établissement scolaire ?

Oui  Non

**Q7.** Existe-t-il, dans votre pays, un document officiel réglementant les décisions de transfert des enseignants d'un établissement scolaire à un poste administratif au niveau central ou décentralisé ?

Oui  Non

**Q8.** En dehors du salaire de base, existe-t-il une prime/indemnité pour les enseignants exerçant dans un établissement situé dans une zone géographique reconnue comme difficile ?

Oui  Non

### 1.2. L'organisation pédagogique

**Q9.** Pour chacun des indicateurs suivants, indiquez s'il existe une norme pour les différents niveaux d'enseignement. (Faites une croix dans la case correspondant à votre choix.)

	Oui	Non
a. Ratio élèves/maître		
b. Ratio élèves/classe		
c. Ratio élèves/groupe pédagogique		

**Q10.** Si oui, indiquez dans la case correspondant à chaque niveau la norme pour ces différents ratios.

	Primaire	Collège	Lycée
a. Ratio élèves/maître			
b. Ratio élèves/classe			
c. Ratio élèves/groupe pédagogique			

**Q11.** Pour les différents aspects suivants d'organisation pédagogique, indiquez :

	Primaire	Collège	Lycée
a. Le <b>nombre moyen d'heures hebdomadaires</b> de cours, toutes matières considérées, qu'un élève doit recevoir			
b. Le <b>nombre moyen d'heures hebdomadaires</b> de cours, toutes matières considérées, qu'un enseignant doit donner			
c. Le nombre de matières différentes qu'un enseignant est habilité à enseigner après sa formation initiale (hors primaire)			

**Q12.** L'organisation pédagogique des classes multigrades (des élèves de différents niveaux d'études pour le même enseignant dans la même salle de classe au même moment) est-elle autorisée ?

Oui  Non

**Q13.** L'organisation des classes en double flux (deux groupes pédagogiques se succédant dans une salle de classe devant un seul enseignant) est-elle autorisée ?

Oui  Non

### 2. La pratique de recrutement et de déploiement des enseignants

**Q14.** Pour les enseignants nouvellement recrutés, en pratique, sur la base de quels critères sont-ils positionnés au sein d'un établissement ?

- Un poste précis au sein de l'établissement
- Selon les besoins exprimés par le directeur d'établissement
- Selon les besoins déterminés au niveau central/intermédiaire
- Aucun critère précis

**Q15.** En pratique, à quelle autorité revient **en premier lieu** la responsabilité de déterminer le besoin d'affecter un enseignant au sein d'un établissement ? (Faites une croix dans la case correspondant à votre choix.)

	Central	Intermédiaire	Village/Communauté/Établissement
a. Primaire			
b. Collège			
c. Lycée			

**Q16.** Décrivez brièvement comment, dans la pratique, est déterminé le besoin d'envoyer ou de retirer un enseignant d'un établissement.

**Q17.** En pratique, qui détermine le besoin de créer un groupe pédagogique au sein d'un établissement ? (Faites une croix dans la case correspondant à votre choix.)

	Central	Intermédiaire	Village/Communauté/Établissement
a. Primaire			
b. Collège			
c. Lycée			

**Q18.** Décrivez brièvement comment, dans la pratique, est déterminé le besoin de créer un groupe pédagogique supplémentaire au sein d'un établissement.

**Q19.** Pour l'année scolaire écoulée, à quel moment sont intervenues les décisions d'affectation ?

Avant le début de l'année scolaire

Pendant l'année scolaire

**Q20.** En pratique, quelle autorité étudie en dernier lieu les demandes de transferts des enseignants d'un établissement vers un autre établissement ?

Une autorité au niveau central

Une autorité au niveau intermédiaire

Une commission composée de plusieurs structures

**Q21.** Les syndicats d'enseignants sont-ils associés dans le processus de prise de décisions relatives à l'affectation des enseignants ?

Oui

Non

**Q22.** Au cours de l'année scolaire écoulée, des décisions d'affectation ont-elles été prises en dehors de celles prises au sein de la commission d'affectation des enseignants ?

Oui

Non

**Q23.** Existe-t-il un outil (logiciel, formule) d'aide à la décision des affectations des enseignants ?

Oui

Non

**Q24.** Si un tel outil existe, décrivez le rôle ou la fonction spécifique qu'il joue dans le processus (cibler les établissements où il y a un surplus ou un besoin d'enseignants, imprimer la lettre d'affectation des enseignants, etc.).

### 3. Suggestions/recommandations

**Q25.** Selon vous, quel est le principal atout du système d'affectation des enseignants dans votre pays ? Quelle en est la principale faiblesse ?

Atout : \_\_\_\_\_

Faiblesse : \_\_\_\_\_

**Q26.** Du plus important au moins important, quelles sont les trois principales causes qui empêchent un déploiement rationnel des enseignants dans votre pays ?

**Q27.** Sur quels aspects spécifiques pensez-vous avoir besoin d'appui technique pour améliorer la situation de l'allocation des ressources enseignantes aux établissements scolaires de votre pays ?

**Q28.** En matière d'allocation des enseignants, avez-vous une expérience particulièrement réussie dans votre pays que vous voudriez partager avec les collègues des autres pays ?

MERCI POUR VOTRE COLLABORATION

## Le personnel enseignant et l'enseignement dans l'agenda du Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation (ROCARE): état des lieux vingt ans après Maclure (1997)

**François Joseph AZOH**

École normale supérieure d'Abidjan, Abidjan, Côte d'Ivoire

**Affoué Philomène KOFFI**

Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire

**Martial DEMBÉLÉ**

Université de Montréal, Québec, Canada

VOLUME XLV : 3 – HIVER 2018

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Éditrice**

Natalie Tremblay, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Jean Labelle,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Jules Rocque,  
Université de Saint-Boniface  
Phyllis Dalley,  
Université d'Ottawa

**Révision linguistique**

Révisart  
France Brûlé

**Directeur général de l'ACELF**

Richard Lacombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Étienne Ferron-Forget

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303  
Québec (Québec) G1K 6E1  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)

# La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne

Coordination du numéro :

**Martial DEMBÉLÉ**, Université de Montréal, Québec, Canada

**Geneviève SIROIS**, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

**Liminaire**

**1 La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne**

Martial DEMBÉLÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

Geneviève SIROIS, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

**13 La pénurie de personnel enseignant du primaire en Afrique subsaharienne francophone : quels progrès depuis les indépendances?**

Geneviève SIROIS, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

Martial DEMBÉLÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

Olivier LABÉ, Institut de statistique de l'UNESCO, Québec, Canada

**35 L'allocation des ressources enseignantes en Afrique subsaharienne francophone : pour une meilleure équité des systèmes éducatifs**

Patrick NKENGNE, Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO –

Pôle de Dakar, Dakar, Sénégal

Léonie MARIN, Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO –

Pôle de Dakar, Dakar, Sénégal

**61 Le personnel enseignant et l'enseignement dans l'agenda du Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation (ROCARE) : état des lieux vingt ans après Maclure (1997)**

François Joseph AZOH, École normale supérieure d'Abidjan, Abidjan, Côte d'Ivoire

Affoué Philomène KOFFI, Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire

Martial DEMBÉLÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

**83 Le profil du personnel enseignant du primaire au Burkina Faso : construction d'une typologie par l'analyse des pratiques enseignantes et relation avec la formation initiale**

Afsata PARÉ-KABORÉ, Université Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso

François SAWADOGO, Université Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso

**106 Les besoins prioritaires en compétences professionnelles : perceptions des enseignants et des enseignantes du nord-kivu sur leur formation continue**

Patrice OKITO PAMIJEKO, Université Laval, Québec, Canada

Denis SAVARD, Université Laval, Québec, Canada

**128 La déclinaison de la professionnalisation dans le secteur de l'enseignement au Cameroun**

Ibrahim ABDOURHAMAN, Université de Maroua, Extrême-Nord, Cameroun

# Le personnel enseignant et l'enseignement dans l'agenda du Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation (ROCARE): état des lieux vingt ans après Maclure (1997)

**François Joseph AZOH**

École normale supérieure d'Abidjan, Abidjan, Côte d'Ivoire

**Affoué Philomène KOFFI**

Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire

**Martial DEMBÉLÉ**

Université de Montréal, Québec, Canada

---

## RÉSUMÉ

Cet article s'inscrit dans le prolongement de la synthèse réalisée par Maclure en 1997 sur la recherche en éducation en Afrique centrale et occidentale. Il s'agit donc d'une revue des travaux de recherche portant sur le thème du personnel enseignant et de l'enseignement dans les douze pays francophones membres du Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation (ROCARE) au cours des vingt dernières

années, soit de 1997 à 2017. Cette revue repose sur un corpus documentaire sélectionné dans la bibliothèque numérique du ROCARE. Les 315 études recensées couvrent les quatre sous-thèmes suivants: 1) formation du personnel enseignant et pratiques pédagogiques; 2) évaluation des apprentissages et qualité de l'éducation; 3) réformes curriculaires et méthodes pédagogiques; 4) éducation non formelle. Ces études convergent sur le déficit de formation initiale et continue des enseignantes et enseignants, ce qui ne leur permet pas d'appliquer les méthodes pédagogiques et les curriculums issus des réformes et d'offrir un enseignement de qualité. Vingt ans après Maclure, la question enseignante et l'enseignement se présentent dans les mêmes termes.

---

#### ABSTRACT

### **Teachers and teaching on the agenda of the Educational Research Network for West and Central Africa (ERNWACA): An update twenty years after Maclure (1997)**

François Joseph AZOH, Higher Normal School of Abidjan, Abidjan, Ivory Coast  
Affoué Philomène KOFFI, Félix Houphouët-Boigny University, Abidjan, Ivory Coast  
Martial DEMBÉLÉ, University of Montreal, Quebec, Canada

This article is an extension of Maclure's 1997 synthesis of educational research in West and Central Africa. It is a literature review on the theme of teachers and teaching in the twelve Francophone member countries of the Educational Research Network for West and Central Africa (ERNWACA) over the past twenty years, from 1997 to 2017. This review is based on a set of documents selected in ERNWACA's digital library. The 315 studies reviewed cover the following four sub-themes: 1) teacher education and training and teaching practices; 2) learning assessment and quality of education; 3) curricular reforms and teaching methods; and 4) Non-formal education. These studies converge on a lack of initial and in-service teacher education, which makes it difficult for teachers to apply the pedagogical methods and curricula introduced by various reforms, and offer quality teaching. Twenty years after Maclure, teacher issues and teaching can be framed in the same terms.

## RESUMEN

### **El magisterio y la enseñanza en la agenda de la Red occidental y central africana de investigación en educación (ROCARE): estado actual veinte años después de Maclure (1997)**

François Joseph AZOH, Escuela normal superior de Abidjan, Abidjan, Costa de marfil  
Affoué Philomène KOFFI, Universidad Felix Houphouët-Boigny, Abidjan, Costa de marfil  
Martial DEMBÉLÉ, Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Este artículo se inscribe en la prolongación de la síntesis realizada por Maclure en 1997 sobre la investigación en educación en África central y occidental. Así pues se trata de una revista de los trabajos de investigación sobre el tema del personal educativo y la enseñanza en los doce países francófonos miembros de la Red occidental y central africana de investigación en educación (ROCARE) a lo largo de los últimos veinte años, de 1997 a 2017. Esta revisión se basa en una bibliografía seleccionada en la biblioteca numérica de la ROCARE. Los 315 estudios identificados abordan los cuatro sub-temas siguientes: 1) formación del magisterio y prácticas pedagógicas; 2) evaluación de aprendizajes y calidad de la educación; 3) reformas curriculares y métodos pedagógicos; 4) educación no formal. Esos estudios convergen en el déficit de la formación inicial y continua de los maestros y las maestras, lo que les impide aplicar los métodos pedagógicos y los currículos provenientes de las reformas y ofrecer una educación de calidad. Veinte años después de Maclure, el problema de los maestros y las maestras sigue vigente.

---

## CONTEXTE

Créé en 1989 et conçu au départ comme un forum informel visant à regrouper les chercheuses et chercheurs en éducation de l'Afrique de l'Ouest et de l'Afrique centrale, le Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation (ROCARE) est devenu l'une des principales institutions de recherche en éducation dans ces deux sous-régions. Ce réseau regroupe actuellement dix-sept pays, dont dix francophones, quatre anglophones, deux bilingues et un lusophone. Chaque pays constitue une coordination nationale, et l'ensemble est animé par un secrétariat exécutif. Les membres du réseau sont des universitaires, des enseignantes et enseignants ainsi que des étudiantes et étudiants intéressés par la recherche en éducation. Sa mission consiste à promouvoir l'expertise africaine en matière de recherche en éducation et une culture de la recherche afin d'améliorer les politiques et pratiques d'éducation dans les pays membres.

Le mode d'élaboration du programme de recherche au sein du ROCARE est consensuel, en ce sens qu'il implique différentes entités du réseau. Plus précisément, le programme se construit selon deux démarches s'appuyant sur une concertation entre les coordinations nationales, le comité scientifique régional et le secrétariat exécutif. Dans la première démarche, de la base vers le sommet, les coordinations nationales proposent des thèmes de recherche et le secrétariat exécutif retient les plus récurrents et pertinents. Dans la seconde démarche, du sommet vers la base, le secrétariat exécutif propose des thèmes d'actualité qui constituent des enjeux pour l'éducation dans les pays membres du réseau.

La première démarche est celle qui est le plus fréquemment adoptée dans le réseau. Elle est valable de manière générale pour les études transnationales et le programme ROCARE des subventions pour la recherche en éducation<sup>1</sup> destiné aux chercheuses et chercheurs débutants. La deuxième démarche est caractérisée par les recherches commanditées en général par les institutions partenaires en raison de leurs centres d'intérêt; c'est le cas de certaines études transnationales. Dans ce contexte, ces institutions proposent des thématiques de recherche dans le cadre d'un partenariat et financent les recherches. Ces dernières sont conduites par des équipes nationales composées de chercheurs débutants et expérimentés; leurs résultats sont par la suite transmis au secrétariat exécutif. Une équipe de chercheurs sélectionnés par ce secrétariat, en raison de leur expérience, présente ces résultats dans un rapport de synthèse.

En 1997, Maclure réalise un premier bilan de la recherche en éducation dans sept des dix pays membres du réseau, dont deux anglophones. Son objectif est d'effectuer la synthèse et de faire connaître les travaux de recherche réalisés dans ces pays, ceux-ci étant, pour la plupart, non publiés, méconnus et sous-utilisés par la communauté scientifique ainsi que les décideuses et décideurs. Ce bilan constitue une réponse aux inquiétudes des chercheuses et chercheurs africains, « isolés et sous financés et, par conséquent, incapables de produire de la recherche et de fournir les analyses nécessaires pour bien planifier et formuler de saines politiques éducatives » (Maclure, 1997, p. 1). Il répondait également aux préoccupations de plusieurs « organismes donateurs ayant beaucoup investi dans le développement de l'éducation » (p. 1) ainsi qu'au « besoin de développer les capacités analytiques des ministères africains et de promouvoir un milieu de recherche sain pour faciliter des réactions positives à la crise de l'éducation » (p. 2). Les études examinées

apportent un éclairage utile sur le personnel enseignant et l'enseignement, sur les facteurs influant sur l'apprentissage des élèves, sur les capacités d'innover en éducation, sur les caractéristiques de l'éducation traditionnelle et de l'éducation non formelle des adultes et sur la dynamique de

---

1. Mis en œuvre en 2002 grâce au financement du Centre de recherches pour le développement international (CRDI) du Canada, puis reconduit en 2006 grâce aux fonds du ministère des Affaires étrangères des Pays-Bas et de l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA), le programme ROCARE des subventions pour la recherche en éducation a pour objectif d'assurer la relève scientifique par le renforcement des capacités de recherche des chercheuses et chercheurs débutants.

l'engagement de la collectivité et du foyer envers l'école locale (Maclure, 1997, p. xiii).

Sur un total de 1 056<sup>2</sup> études répertoriées, Maclure a retenu 396 études pour la synthèse: 66 du Bénin, 84 du Burkina Faso, 45 du Cameroun, 34 du Ghana, 71 du Mali, 11 de la Sierra Leone et 85 du Togo.

Dans sa synthèse, Maclure (1997) consacre un chapitre au personnel enseignant et à l'enseignement, notre centre d'intérêt. Il y note que «l'ensemble de la recherche présente un tableau convaincant des enseignants et de l'enseignement qui exige une attention beaucoup plus grande qu'auparavant. Malheureusement, ce tableau est troublant» (p. 55-56). La plupart des études portant sur les pratiques pédagogiques font état de faiblesses et de déficiences majeures. Parmi les divers facteurs expliquant leur inefficacité, il y a la qualification du personnel enseignant, les difficiles conditions de vie et de travail, l'absence de supervision pédagogique et de soutien professionnel ainsi que les programmes et le matériel de travail vétustes et inadaptés.

En termes plus généraux, les méthodes d'enseignement ont été décrites de façons diverses comme ne réussissant pas à produire les niveaux prévus de connaissances chez les enfants, comme étant «anarchiques», et - ce qui est le plus important - comme contribuant directement à un rendement scolaire pauvre, à une faible estime de soi et à des aptitudes non convenables à une entrée éventuelle dans le monde du travail. (Maclure, 1997, p. 58)

Au terme de ce chapitre, Maclure dégage quatre perspectives de recherche: 1) la perception des enseignantes et enseignants par la communauté; 2) les attributs personnels et professionnels des enseignants; 3) l'éducation non formelle; 4) la recherche collaborative entre chercheurs et enseignants. La présente étude s'inscrit dans le prolongement de la synthèse de Maclure. Elle consiste en une revue des travaux de recherche réalisés sur le thème du personnel enseignant et de l'enseignement dans les douze pays francophones<sup>3</sup> du ROCARE au cours des vingt dernières années (1997-2017). Nous nous limitons aux travaux réalisés par des chercheuses et chercheurs membres du réseau, qu'ils soient commandités ou soutenus par le secrétariat exécutif ou les coordinations nationales. Cette revue, quoique limitée, offre l'avantage de cerner la production scientifique du ROCARE sur ce thème.

---

2. Ce nombre concerne les productions nationales des pays membres, dont des travaux du ROCARE.

3. Il s'agit du Bénin, du Burkina Faso, du Cameroun, du Congo, de la Côte d'Ivoire, de la Guinée, du Mali, de la Mauritanie, du Niger, de la République centrafricaine, du Sénégal et du Togo.

## LE PERSONNEL ENSEIGNANT ET LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION, UNE PROBLÉMATIQUE MONDIALE

L'avènement de la société et de l'économie du savoir a imposé à tous les pays l'exigence de qualité en éducation, comme le souligne l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) :

Les débats récents sur la qualité de l'éducation [...] indiquent que la question de savoir ce qu'il faut entendre par qualité n'est pas tranchée. Cependant, une conclusion certaine est qu'une éducation de qualité (qu'elle soit dispensée à l'école ou sous d'autres formes d'apprentissage organisé) facilite l'acquisition des connaissances, des compétences et des attitudes qui ont une valeur intrinsèque et qui permettent aussi d'atteindre des objectifs humains importants (2004, p. 32 et 43).

Par ailleurs, bien que les opinions divergent, « trois principes tendent à être largement partagés [...] : la nécessité d'une plus grande pertinence, la nécessité d'une plus grande équité dans l'accès et les résultats et la nécessité d'un respect approprié des droits individuels » (UNESCO, 2004, p. 32). Au cœur des débats sur la qualité de l'éducation se trouve la question de la qualité du personnel enseignant et de l'enseignement. En effet, il existe un consensus sur le rôle crucial des enseignants dans l'offre d'une éducation de qualité et les résultats des élèves (Cusset, 2011; Darling-Hammond, 2000; Dembélé et Gauthier, 2004; Hanushek, 2010; Kirk, Dembélé et Baxter, 2013; Institut de statistique de l'UNESCO, 2006; Lauwerier et Akkari, 2015; Lewin et Stuart, 2003; Organisation de coopération et de développement économiques, 2005; UNESCO, 2004). Ce consensus découle du constat de l'impact déterminant de l'enseignement dans les résultats d'apprentissage scolaire, solidement documenté au cours des cinquante dernières années.

L'enjeu est de taille en Afrique, où l'influence de l'enseignement, donc celle des enseignantes et enseignants, sur l'apprentissage semble plus grande que dans les pays développés. Si dans ces derniers « l'effet maître oscille généralement entre 5 % et 15 % de l'explication des acquisitions des élèves [...], la situation est tout autre dans [...] neuf pays [subsahariens] étudiés, où cet effet compte pour 27 % » (Bernard, Kouak Tiyab et Vianou, 2004, p. 33)<sup>4</sup>. Cette plus grande influence des enseignants est valable pour la plupart des pays africains marqués par la pauvreté, la ruralité, l'analphabétisme des parents, la rareté sinon l'absence de sources documentaires ainsi que la tradition de transmission orale. Dans ces conditions, l'enseignante ou l'enseignant demeure la source principale des apprentissages scolaires, et la performance des élèves dépend en bonne partie de la qualité de son enseignement. Dans de tels contextes, la question enseignante (y compris, entre autres, la formation, la motivation et le degré d'excellence des prestations du personnel enseignant) mérite que

---

4. Ces pays sont le Burkina Faso, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, la Guinée, le Madagascar, le Mali, le Niger, le Sénégal et le Togo.

L'on s'y attarde (Akyeampong, Lussier, Pryor et Westbrook, 2013; Bennell et Akyeampong, 2007; Lauwerier, 2016; Lewin et Stuart, 2003; Pôle de Dakar, 2009; Verspoor, 2005). C'est important d'étudier cette question d'autant que diverses évaluations régionales des apprentissages menées par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie<sup>5</sup> (PASEC) ont mis en lumière la faible qualité des acquis scolaires. L'évaluation conduite en 2008-2009 (PASEC, 2012) dans onze pays, dont six du ROCARE<sup>6</sup>, a donné les résultats suivants chez les élèves de cinquième année du primaire: 40,2 % et de 39,6 % respectivement en français et en mathématiques. Menée dans dix pays, dont huit du ROCARE<sup>7</sup>, l'évaluation de 2014 (PASEC, 2016) a montré que 70 % et 50 % des élèves de deuxième année du primaire se situent en dessous du seuil de réussite en français et en mathématiques respectivement. Elle a aussi montré que 60 % des élèves se situent en dessous du seuil de réussite dans les mêmes matières en dernière année du primaire.

Au regard du rôle crucial du personnel enseignant dans les apprentissages des élèves et étant donné la mission et l'importance stratégique du ROCARE dans l'éducation en Afrique, il s'avère pertinent d'examiner la production scientifique de ce réseau relativement à la question enseignante, et ce, depuis la revue de Maclure (1997). En d'autres termes, qu'apprend-on de nouveau de cette production scientifique sur l'offre d'éducation, sa qualité, la formation des enseignantes et enseignants et leurs pratiques pédagogiques? Que peut-on en retenir pour éclairer le débat et les politiques dans les pays membres du réseau, en lien avec le quatrième objectif de développement durable de l'Organisation des Nations Unies (ONU): «Assurer [d'ici 2030] l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie» (ONU, 2015, section éducation de qualité)? C'est ce questionnement qui sous-tend la présente revue.

## DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Créée en 2008, la bibliothèque numérique du ROCARE<sup>8</sup> a pour mission de faciliter l'accès à la production du réseau et à celle d'autres instances, résultant de travaux de recherche en éducation en Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale. On y trouve

- 
5. Créée en 1960, la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) œuvre pour la promotion de l'éducation et de la formation professionnelle et technique auprès de ses 44 États et gouvernements membres. Elle leur offre un cadre d'échanges et de concertation sur les différents systèmes éducatifs et leur évolution. Le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) vise à informer les membres sur l'évolution des performances des systèmes éducatifs afin de les aider à l'élaboration et au suivi de politiques éducatives. Les évaluations concernent les élèves en début et en fin de cycle primaire. Les disciplines évaluées sont la langue et les mathématiques.
  6. Il s'agit du Bénin, du Cameroun, du Burkina Faso, du Congo, du Sénégal et de la Côte d'Ivoire.
  7. Ces pays sont le Bénin, le Burkina Faso, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Niger, le Sénégal et le Togo.
  8. Accessible en ligne ([http://www.ernwaca.org/biblio/opac\\_css/index.php?lvl=index](http://www.ernwaca.org/biblio/opac_css/index.php?lvl=index)), cette bibliothèque réunit l'ensemble de la documentation du réseau. Elle permet d'avoir accès à de nombreux ouvrages et publications relatifs à la recherche en éducation en Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale.

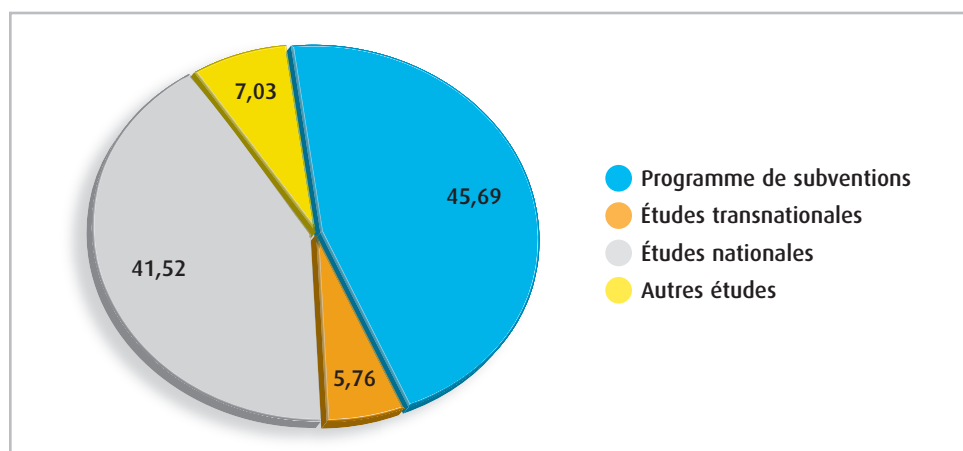
plusieurs types de documents : rapports d'études transnationales et nationales, rapports de recherche issus du programme de subventions qui s'adresse aux chercheuses et chercheurs débutants, articles de revue et travaux de consultance; il s'agit de documents produits depuis 1989 et classés en 25 catégories. Cette bibliothèque est la principale source du corpus documentaire constitué pour la présente revue.

Nous avons procédé à la recension des études réalisées au cours des vingt dernières années dans chacune des 25 catégories en utilisant les mots-clés suivants : *enseignement, enseignant, pratiques pédagogiques* et *formation des enseignants*. Nous avons sélectionné l'ensemble des études portant sur notre sujet de recherche à partir des titres ou des résumés, pour en extraire celles réalisées dans les pays francophones. Pour chaque étude retenue, nous avons créé une fiche de lecture, qui précise entre autres les objectifs et les principaux résultats de l'étude. Nous avons ensuite classé les études par sous-thème et comparé les résultats par similarité et opposition.

## RÉSULTATS

De 1997 à 2017, la production du ROCARE s'élève à 507 études: 405 d'entre elles (80 %) traitent de la question enseignante et parmi ces dernières, 315 émanent des pays francophones, ce qui représente presque 78 % des études sur le sujet. C'est dire que cette question est au centre des préoccupations des chercheuses et chercheurs membres du réseau. Comme le montre la figure 1, les travaux réalisés dans le cadre du programme de subventions destiné aux chercheurs débutants représentent 45,69 % des 315 études retenues, ce qui témoigne de la volonté du réseau d'assurer la relève scientifique en son sein.

Figure 1. Répartition des études réalisées par le ROCARE de 1997 à 2017 par catégorie



Ces études couvrent quatre sous-thèmes prépondérants: 1) formation du personnel enseignant et pratiques pédagogiques (39,87 %); 2) évaluation des apprentissages et qualité de l'éducation (24,68 %); 3) réformes curriculaires et méthodes pédagogiques (17,78 %); 4) éducation non formelle (16,45 %) (voir le tableau 1). C'est autour de ces sous-thèmes que nous présentons les résultats de notre revue. La contrainte d'espace nous a amenés à présenter seulement les constats généraux qui ressortent des études recensées.

Tableau 1. Répartition des études du ROCARE selon les sous-thèmes et la couverture géographique

Sous-thème	Nombre d'études	Proportion (%)	Pays couverts
Formation du personnel enseignant et pratiques pédagogiques	125	39,87	Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Guinée, Mali, Mauritanie, République centrafricaine, Sénégal et Togo.
Évaluation des apprentissages et qualité de l'éducation	78	24,68	Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Guinée, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal et Togo.
Réformes curriculaires et méthodes pédagogiques	56	17,78	Bénin, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Mali, Niger, République centrafricaine et Sénégal.
Éducation non formelle	52	16,45	Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Guinée, Mali, Mauritanie, Niger et Sénégal.
Autres	4	1,22	Guinée et Burkina Faso.
Total	315	100	

### Formation du personnel enseignant et pratiques pédagogiques

Les recherches en lien avec ce premier sous-thème traitent de la formation initiale et continue (Fomba et Diarra, 2003; Tchagnaou et Baoutou, 2016), des pratiques de classe (Camara, Mansaré, Barry et Sy, 2009; Ouattara-Goïta, N'dédé et Aya, 2014; Walet, Bocoum, Bamba et Faye, 2010) et des compétences du personnel enseignant (Ouattara, N'dédé et Aya, 2009; Rabiou et Sani, 2006; Sène, 2008). Ces études concluent, pour la plupart, que les enseignantes et enseignants ne sont pas suffisamment formés pour appliquer les méthodes pédagogiques issues des réformes, telles que la formation par compétences et l'approche par compétences. Par conséquent, ces méthodes sont partiellement ou mal appliquées dans les classes. Ouattara *et al.* (2009) constatent que les insuffisances de formation des enseignants conduisent à des confusions entre la formation par compétences et la pédagogie par objectifs, l'approche précédemment en vigueur au primaire en Côte d'Ivoire. Les études mettent en cause la capacité des décideuses et décideurs à choisir des méthodes pédagogiques et à planifier leur implantation et leur appropriation. En effet, ces méthodes ne connaissent généralement pas de phase d'expérimentation et de maturation avant leur généralisation, ce qui conduit indubitablement à des difficultés d'application.

Toujours en lien avec le sous-thème de la formation et des pratiques pédagogiques, la question de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication (TIC) a suscité de l'intérêt parmi les chercheuses et chercheurs. L'Agenda panafricain de recherche sur l'intégration pédagogique des TIC (PanAf)<sup>9</sup>, qui a démarré en 2008, a été le principal véhicule de cet intérêt. Les chercheurs de sept pays membres du ROCARE, dont six francophones<sup>10</sup>, ont réalisé des travaux dans le cadre d'une étude transnationale dont les résultats conduisent au même constat: il y a une insuffisance de formation chez le personnel enseignant quant à l'usage pédagogique des TIC (Azonhe, Adjibodou et Akouété-Hounsinou, 2008; Maiga, 2010; Mbangwana, 2008; Mian, 2016; N'dédé, 2012; Tsigbe, 2010)<sup>11</sup>. Azonhe *et al.* (2008) constatent au Bénin que l'usage pédagogique des TIC par les enseignantes et enseignants repose principalement sur le recours constant de leurs élèves à Internet, ce qui les oblige à s'adapter à l'usage de ces technologies qui s'invitent de plus en plus dans l'espace scolaire.

Les recommandations issues de l'ensemble de ces travaux portent sur la formation continue, l'installation d'un dispositif de suivi des enseignants dans les écoles, l'autoformation par l'usage des TIC. Elles mettent l'accent sur l'accès à des documents pédagogiques et l'évaluation des réformes.

## Évaluation des apprentissages et qualité de l'éducation

La qualité de l'éducation est un sous-thème important et transversal dans la recherche du ROCARE. En 2002, il a fait l'objet d'une étude transnationale regroupant sept pays, dont cinq francophones<sup>12</sup>. Ce sous-thème est également abordé dans le programme ROCARE des subventions pour la recherche en éducation sous les deux thèmes suivants: « Réforme des curricula pour/et l'amélioration de la qualité en éducation », en 2009, et « Qualité de l'éducation en Afrique: définition, indicateurs et pratiques », en 2010.

Des études concernent l'impact de l'organisation scolaire sur la qualité de l'éducation (Koffi, Koffi et Ouohi, 2010; Koffi, N'cho et N'guessan, 2010), l'effet de la participation communautaire sur la qualité de l'éducation (Salami et Kpamegan, 1997; Sangaré et Diarra, 1997), les réformes éducatives et la qualité de l'éducation (Bocoum, Thiero, Dia et Ag, 2009; Montcho, Attenoukon, Sossa, Kenoukon et Kpenonhou, 2011;

---

9. L'Agenda panafricain de recherche sur l'intégration pédagogique des TIC, d'une durée de quatre ans, soutenu par le CRDI et l'Université de Montréal, avait pour objectif de « mieux comprendre comment l'intégration des TIC peut améliorer la qualité des enseignements et des apprentissages en Afrique » (Karsenti, Collin et Harper-Merret, 2012). Ce projet s'est déroulé en deux phases, de 2007 à 2011, et a impliqué des équipes de recherche issues de treize pays africains.

10. Ces pays sont le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Mali, la République centrafricaine et le Sénégal.

11. Cette étude a permis de mettre en place un observatoire des TIC dans le domaine de l'éducation en Afrique. Accessible en ligne (<http://www.observatoiretic.org/default/use?locale=fr>), cet observatoire est une base de données libre d'accès pour la recherche sur l'intégration pédagogique des TIC.

12. Il s'agit du Bénin, du Cameroun, de la Côte d'Ivoire, du Mali et du Togo.

Rabiou, Boube et Moussa, 2010). Elles concluent que la qualité de l'éducation dans les établissements scolaires est faible en raison d'une maîtrise insuffisante des réformes éducatives par le personnel enseignant et des difficiles conditions de travail. En ce qui concerne la participation communautaire, les études montrent une implication financière, matérielle et humaine des communautés dans l'amélioration de l'offre d'éducation à travers la construction d'infrastructures scolaires et la fourniture d'équipements. Toutefois, ces efforts ne permettent pas d'obtenir une éducation de qualité à cause de l'insuffisance de matériel didactique, de formation et de supervision des enseignants.

La faible qualité de l'éducation relève aussi des procédures d'évaluation des apprentissages (Konaté, Damba et Sidibé, 2007; Konaté, 2016; Rabiou et Sani, 2006; Tchagnaou et Baoutou, 2016). Les résultats des études recensées révèlent de nombreuses lacunes dans les procédures d'évaluation des apprentissages, notamment la non-conformité du mode d'évaluation à l'approche pédagogique préconisée ainsi que l'irrégularité des évaluations. Konaté (2016) souligne que l'attention est plus orientée sur les notes obtenues par l'élève lors des évaluations que sur la compétence à acquérir, ce qui est contraire aux principes de l'approche par compétences qui est censée être pratiquée dans les écoles maliennes. L'ensemble des études font état de difficultés relevant de l'indisponibilité ou de la vétusté du matériel d'évaluation et du ratio élèves-enseignant élevé.

Les études recommandent la mise en place de structures chargées de l'évaluation des apprentissages et de l'enseignement, notamment pour l'élaboration d'instruments d'évaluation. Elles insistent sur la formation du personnel enseignant aux méthodes pédagogiques et en docimologie.

## **Réformes curriculaires et méthodes pédagogiques**

Les nouvelles exigences éducatives liées aux problèmes sociétaux actuels ont conduit à l'intégration de nouvelles matières aux programmes scolaires (UNESCO, 2012), telles que l'éducation à la citoyenneté (Azoh, 2011; Kanon, Bakayoko, Inanan et Moussa, 2008), l'éducation à l'environnement (Dahiratou, Bassirou, Moctar et Garba, 2009; Djané, Konaté et Kouassi, 2009; Rabiou, 2014) et l'éducation à l'entrepreneuriat (Bénié, 2012; Sénou, Soglo, Quenum, et Okan, 2010). L'enseignement des langues nationales et dans ces langues (Bouso, Samba, Faye et Claverane, 2009; Samba et Bouso, 2014) est une exigence supplémentaire intégrée par plusieurs pays.

L'ensemble de ces études montre la nécessité d'instaurer ces nouveaux programmes scolaires pour améliorer la qualité et la pertinence de l'offre d'éducation. Leur intégration a pour finalité de conformer les systèmes éducatifs aux nouveaux enjeux sociétaux dans l'éducation. Il s'agit d'amener les élèves à acquérir de nouvelles connaissances et à développer des habiletés pour améliorer leurs conditions de vie.

Les études évaluent les contenus des programmes et leur appropriation par les élèves. Les résultats indiquent des insuffisances dans les connaissances des élèves qui découlent principalement de déficits dans la formation initiale et continue du personnel enseignant. Dahiratou *et al.* (2009) expliquent que la qualité des cours en éducation à l'environnement dans les établissements scolaires nigériens est compromise par une appropriation et une planification insuffisante des contenus éducatifs. Les recommandations de ces chercheuses et chercheurs visent principalement la formation du personnel enseignant et celle de ses formateurs et formatrices. Ils proposent l'intégration des nouveaux programmes scolaires à la formation initiale des enseignantes et enseignants. Ils recommandent par ailleurs un volet pratique dans l'enseignement de ces nouveaux programmes en impliquant davantage les associations de parents d'élèves.

### Éducation non formelle

L'éducation non formelle est une réponse complémentaire à la demande d'éducation formelle et se présente sous plusieurs formes: classes passerelles<sup>13</sup>, écoles confessionnelles islamiques, médersas, écoles communautaires.

Des études transnationales ont porté sur ce sous-thème en lien avec le VIH et le sida (Azoh, 2005; Azoh et Yaro, 2007), avec les médersas et les autres centres d'éducation coranique (Laouali et Benett, 2007)<sup>14</sup>. Il a également fait l'objet de travaux de recherche dans le cadre du programme ROCARE des subventions pour la recherche en éducation sur deux thèmes, soit «L'éducation non formelle: méthodes traditionnelles de l'enseignement du Coran», en 2009, et «L'éducation formelle et l'éducation non formelle: inclusion et qualité», en 2016. À l'échelle nationale, les recherches ont porté sur les écoles communautaires et confessionnelles islamiques (Kakaï, Legba, Gansa et Tossou, 2009; Silué et N'djoré, 2016; Tounkara, Fomba et Fané, 2001), sur l'alphabétisation (Sy et Traoré, 1997) ainsi que sur la santé du personnel enseignant du sous-secteur non formel (Macalou et Konaté, 2006).

Les résultats de ces recherches indiquent un manque de formation chez le personnel enseignant de ce sous-secteur. Macalou et Konaté (2006) estiment qu'il est important de combler le manque de connaissances des élèves et du personnel enseignant sur le VIH et le sida. En Côte d'Ivoire, des études (N'Guessan et N'djoré, 2016; Silué et N'djoré, 2016) ont évalué les conditions favorables à l'intégration des écoles confessionnelles islamiques au système éducatif formel. Dans le cadre de ce projet, des conseillères et conseillers pédagogiques apportent un encadrement aux enseignantes et enseignants,

---

13. La classe passerelle est une forme alternative d'organisation de l'enseignement qui offre une deuxième chance aux enfants de 8 à 12 ans, jamais inscrits ou exclus du système d'éducation formel.

14. Cette étude est disponible uniquement en version anglaise alors qu'elle concerne quatre pays, dont trois francophones (Mali, Niger et Sénégal).

mais cet encadrement ne semble pas suffisant pour améliorer leurs aptitudes à enseigner.

Quant à Tounkara *et al.* (2001), ils montrent que la qualité de l'enseignement offert dans les écoles communautaires gérées par des organisations non gouvernementales est supérieure ou comparable à celle des écoles publiques. Les taux de réussite des élèves de ces écoles communautaires en français et en mathématiques sont supérieurs à ceux des élèves des écoles publiques. Cette différence repose sur la formation initiale, la disponibilité du matériel de travail, l'encadrement et la supervision : 100 % des enseignantes et enseignants des écoles communautaires disposent du document du programme officiel et 84 % possèdent le guide du maître contre respectivement 57 % et 43 % du personnel enseignant des écoles publiques.

Ces auteurs encouragent le développement de l'éducation non formelle par le développement des compétences pédagogiques du personnel enseignant et des compétences administratives des directions d'école pour une gestion efficace des programmes.

## DISCUSSION

Le but de cette revue était de faire un état des lieux de la recherche en éducation réalisée par les chercheuses et chercheurs francophones du ROCARE ces vingt dernières années, après la synthèse de Maclure en 1997. Les résultats montrent que la production du ROCARE est abondante, ce qui traduit une certaine vitalité du réseau en matière de recherche. Les études recensées abordent l'éducation dans plusieurs contextes nationaux et selon différents angles, permettant ainsi d'enrichir les connaissances. La variété et la richesse des travaux permettent d'informer le personnel enseignant ainsi que les décideuses et décideurs sur les problèmes d'éducation et les politiques pour la prise de décisions.

La formation du personnel enseignant et les pratiques pédagogiques ont fait l'objet de nombreuses études qui, pour la plupart, mettent en avant la formation insuffisante de ce personnel et son incapacité à mettre en œuvre les nouvelles approches pédagogiques. Cette question demeure persistante depuis la revue de Maclure (1997), qui révélait des lacunes dans la formation des enseignantes et enseignants, se traduisant par le manque de compétences de ceux-ci dans les salles de classe, les méthodes d'évaluation des apprentissages inadaptées et lacunaires et, par ricochet, le faible rendement scolaire des élèves. Les ratios élèves-enseignant et le manque de matériel pédagogique sont d'autres facteurs explicatifs de cette situation. L'insuffisance de formation du personnel enseignant a été relevée par d'autres études (Lauwerier et Akkari, 2015; Lauwerier, 2016), qui affirment que dans de nombreux pays africains, les réformes n'influencent pas les pratiques pédagogiques des enseignantes et enseignants. La durée de la formation est trop courte et « même si les

enseignants connaissent bien le contenu du curriculum, ils n'ont pas tous les outils pédagogiques nécessaires pour l'enseigner» (Lauwerier et Akkari, 2015, p. 4).

L'éducation non formelle présente elle aussi des faiblesses qualitatives attribuables aux insuffisances de formation et d'encadrement pédagogique des enseignants. Depuis Maclure, les recherches ont dénoncé la faible qualité de l'offre d'éducation dans ce sous-secteur et ont suggéré un partenariat entre cette forme d'éducation et l'éducation formelle en vue de son amélioration. La présente revue note une mutation de cette forme d'éducation par son intégration au système formel.

Les recherches se sont également intéressées aux réformes curriculaires. À ce chapitre, elles ont montré l'importance de l'intégration de nouveaux programmes scolaires en vue d'améliorer et d'adapter l'offre éducative. Les résultats indiquent des lacunes dans les connaissances du personnel enseignant et des élèves. Ces réformes, implantées pour corriger la monotonie et l'impertinence des programmes (Maclure, 1997), n'ont donc pas produit les effets escomptés.

Les problèmes d'offre éducative auxquels font face les systèmes éducatifs des pays couverts par les études recensées mettent en doute la pertinence de certaines réformes et démontrent la nécessité de les adapter à leurs réalités. Il y va de la réalisation de l'objectif 4 de développement durable de l'Organisation des Nations Unies qui, rappelons-le, est d'« assurer [d'ici 2030] l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (ONU, 2015, section éducation de qualité).

## CONCLUSION

Les études réalisées sur la question enseignante et l'enseignement au cours des vingt dernières années dans les pays francophones membres du ROCARE portent aussi bien sur des thèmes traités par Maclure (1997) que sur de nouveaux thèmes. Des efforts ont été faits pour améliorer l'offre éducative, mais la qualité de l'éducation demeure faible en raison du manque de formation du personnel enseignant. Vingt ans après Maclure, la question enseignante et l'enseignement se présentent dans les mêmes termes.

La recherche sur la formation du personnel enseignant et l'enseignement n'est malheureusement pas suffisamment connue et exploitée en raison de l'absence de collaboration de la communauté scientifique avec les gouvernements nationaux et les autres partenaires de l'éducation. Cela explique aussi la faible emprise de ces recherches sur les politiques éducatives des États membres. Or le développement d'une expertise locale en matière de recherche doit permettre d'éclairer les décisions politiques. Cela passe nécessairement par le développement des compétences et de l'autonomie des chercheuses et chercheurs.

Dans le cadre de l'Agenda panafricain de recherche sur l'intégration pédagogique des TIC (PanAf), les recherches ont permis de lancer un dialogue politique pour inciter les décideuses et décideurs à prendre des mesures pour intégrer ces technologies dans l'enseignement. Initié par un pays du Nord, ce programme est le fruit d'une collaboration tripartite entre le Centre de recherches pour le développement international du Canada, pour le soutien financier, l'Université de Montréal, pour le soutien scientifique, et le ROCARE, pour la réalisation des travaux de recherche et l'animation du plaidoyer. Cette approche est à promouvoir en raison des renforcements scientifiques qu'elle a apportés aux équipes de recherche.

Toutefois, le peu de recherches menées sur l'intégration pédagogique des TIC depuis la fin du programme PanAf soulève la question de la dépendance financière du ROCARE vis-à-vis de ses partenaires internationaux. L'orientation des sujets de recherche imposée par les institutions commanditaires provoque une forte dépendance des équipes de recherche vis-à-vis de ces institutions et ne favorise pas leur autonomie intellectuelle. Les financements nationaux, actuellement inexistant, ne permettent pas aux chercheuses et chercheurs de gagner en autonomie dans les choix des sujets de recherche, comme l'indiquait Maclure (1997). Par conséquent, une politique de mobilisation des ressources auprès des États et du secteur privé devrait être mise en place. Au regard de l'exigence de qualité en éducation, des constats problématiques faits à ce sujet dans les pays membres du ROCARE et des éclairages que les chercheurs peuvent apporter en la matière, les gouvernements de ces pays ont tout intérêt à investir davantage dans la recherche en éducation, un secteur névralgique du développement national.

Une des limites de la présente revue est qu'elle ne s'est pas penchée sur les aspects méthodologiques des travaux recensés. La prise en compte de cet aspect devrait permettre une analyse de la qualité de la recherche produite par le ROCARE. Cela est d'autant important que presque la moitié des travaux en question ont été réalisés dans le cadre du programme de subventions destiné aux chercheuses et chercheurs débutants.

Enfin, une question d'actualité qui n'a pas été abordée dans les recherches est celle de l'attrition du personnel enseignant. La recherche nationale et transnationale au sein du réseau devrait s'y intéresser au regard du nombre important d'enseignantes et enseignants qui quittent le métier pour des raisons autres que la retraite en Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale ces dernières années.

## Références bibliographiques

- AKYEAMPONG, K., LUSSIER, K., PRYOR, J. et WESTBROOK, J. (2013). Improving teaching and learning of basic maths and reading in Africa: Does teacher preparation count? *International Journal of Educational Development*, 33(3), 272-282.
- AZOH, F. J. (2005). *La contribution de l'éducation non formelle à la prévention du VIH /SIDA*. Hambourg, Allemagne : Unesco Institute for Education.
- AZOH, F. J. (2011). Attitudes et représentations sociales face aux pratiques corruptives ou comment éduquer à la citoyenneté? *Revue africaine de recherche en éducation*, 3, 1-8.
- AZOH, F. J. et YARO, Y. (2007). *Perspectives transnationales sur l'éducation de base en Afrique centrale et de l'ouest: accès, qualité et participation* (rapport de recherche). Repéré à [www.rocare.org](http://www.rocare.org)
- AZONHE, T.H., ADJIBODOU, A., et AKOUÉTÉ-HOUNSINO, F. (2008). Comment intégrer les TIC dans les écoles béninoises si les enseignantes restent en marge? Dans K. Touré, T. M. S. Tchombe et T. Karsenti (dir.), *ICT and changing mindsets in education* (p. 65-75). Bamenda, Cameroun : Langa.
- BÉNIÉ, A. H. (2012). Attentes relatives à la formation initiale et choix professionnel chez les étudiants. *African Educational Development Issues*, 4, 37-60.
- BENNELL, P. et AKYEAMPONG, K. (2007). *Teacher motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia*. Londres, Royaume Uni: Central Research Department of the Department for International Development.
- BERNARD, J.-M., KOUAK TIYAB, B. et VIANO, K. (2004). *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone: bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*. Dakar, Sénégal : CONFEMEN.
- BOCOUM, I., THIERO, F., DIA, M. et AG, A. A. (2009). *Approche par compétences et qualité de l'éducation: cas des écoles du Centre d'animation pédagogique de Kalabancoro (région de Koulikoro)* (rapport de recherche). Bamako, Mali: ROCARE.
- BOUSSO, Y. D. A., SAMBA, I., FAYE, P. E. et CLAVERANE, C. (2009). *L'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel entre médium de communication et outils d'apprentissage scolaire* (rapport de recherche). Bamako, Mali: ROCARE.

- CAMARA, M., MANSARE, D., BARRY, A. B. et SY, N. (2009). *Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment les maîtres contractuels comprennent et mettent en œuvre le programme rénové de l'enseignement élémentaire?* (rapport de recherche). Bamako, Mali: ROCARE.
- CUSSET, J.-Y. (2011). Que disent les recherches sur l'«effet enseignant»? *Questions sociales. La note d'analyse*. 232. Repéré à <http://archives.strategie.gouv.fr/cas/system/files/na-qsociales-232.pdf>
- DAHIRATOU, M., BASSIROU A., MOCTAR, A. M. et GARBA, M. (2009). *L'éducation à l'environnement dans les systèmes éducatifs nigériens* (rapport de recherche). Bamako, Mali: ROCARE. Repéré à [http://www.ernwaca.org/biblio/opac\\_css/index.php?lvl=index](http://www.ernwaca.org/biblio/opac_css/index.php?lvl=index)
- DARLING-HAMMOND, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). Repéré à <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>
- DEMBÉLÉ, M. et GAUTHIER, C. (2004). Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation: revue des résultats de recherche. Document de référence préparé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2005*.
- DIJANÉ, K. A., KONATÉ, A. et KOUASSI, F. C. (2009). *Éducation environnementale à l'école primaire et adoption du comportement environnemental par l'élève* (rapport de recherche). Bamako, Mali: ROCARE. Repéré à [http://www.ernwaca.org/biblio/opac\\_css/index.php?lvl=index](http://www.ernwaca.org/biblio/opac_css/index.php?lvl=index)
- FOMBA, C.O. et DIARRA, M. F. (2003). *Évaluation de l'impact des formations des contractuels de l'éducation sur leurs pratiques de classes*. Rapport de recherche. ROCARÉ / Unicef, Bamako. Repéré à [http://www.ernwaca.org/biblio/opac\\_css/index.php?lvl=index](http://www.ernwaca.org/biblio/opac_css/index.php?lvl=index)
- HANUSHEK, E. (2010). The difference is great teachers. In K. Weber (dir.), *Waiting for superman: How can we save America's failing public schools* (p. 81-100). New York, NY: Public Affairs.
- IINSTITUT DE STATISTIQUE DE L'UNESCO. (2006). *Les enseignants et la qualité de l'éducation: suivi des besoins mondiaux d'ici 2015*. Montréal, Québec: UNESCO-ISU.
- KAKAÏ, G., LEGBA, R., GANSA, B. et TOSSOU, R. (2009). *Le métier d'enseignant communautaire: Profil de l'éducateur et impact sur le système éducatif béninois* (Rapport de recherche). Bamako, MALI: ROCARE. Repéré à [http://www.ernwaca.org/biblio/opac\\_css/index.php?lvl=index](http://www.ernwaca.org/biblio/opac_css/index.php?lvl=index)

- KANON, G. L., BAKAYOKO, A. V., INANAN, K. G. et MOUSSA, M. (2008). *Paix et éducation à la citoyenneté. La contribution des acteurs* (rapport de recherche). Bamako, Mali: ROCARE. Repéré à <http://www.ROCARE.org/grants/2008/Paix-Education-Citoyennete.pdf>
- KARSENTI, T., COLLIN, S. et HARPER-MERRET, T. (2012). *Intégration pédagogique des TIC: succès et défis de 100+ écoles africaines*. Ottawa. CRDI. Repéré à [http://www.observatoiretic.org/documents/2011-11\\_livre\\_fr.pdf](http://www.observatoiretic.org/documents/2011-11_livre_fr.pdf)
- KIRK, J., DEMBÉLÉ, M. et BAXTER, S. (Eds.) (2013). *More and better teachers for quality education for all: Identity and motivation, systems and support*. Brighton, Angleterre: Collaborative Works. Repéré à <http://moreandbetterteachers.wordpress.com/>
- KOFFI, A. M.-C., N'CHO, L. et N'GUESSAN, H. (2010). *Politique d'efficacité interne et qualité de l'éducation dans le secondaire général: cas des établissements publics d'Abidjan et de Yamoussoukro* (rapport de recherche). Bamako, Mali: ROCARE. Repéré à [http://www.ernwaca.org/biblio/opac\\_css/index.php?lvl=index](http://www.ernwaca.org/biblio/opac_css/index.php?lvl=index)
- KOFFI, A. P., KOFFI, A. H. et OUOHI, C. (2010). *Climat scolaire et performance des établissements publics d'enseignement secondaire d'Abidjan* (rapport de recherche). Bamako, Mali: ROCARE. Repéré à [http://www.ernwaca.org/biblio/opac\\_css/index.php?lvl=index](http://www.ernwaca.org/biblio/opac_css/index.php?lvl=index)
- KONATÉ, B. (2016). Évaluation des apprentissages scolaires au mali: nécessité de changement de paradigme. *Revue de vulgarisation du ROCARE*, 1, 34-37.
- KONATÉ, B., DAMBA, K. et SIDIBÉ, K. (2007). Évaluation des apprentissages à l'Université de Bamako: forces et faiblesses. *Revue africaine de recherche en éducation*, 2, 11-17.
- LAOUALI, M. M. et BENETT, Y. (2007). *A synthesis of studies of Madrassas and other Quranic Schooling Centres in Gambia, Mali, Niger and Senegal* (rapport de recherche). Bamako, Mali: ROCARE. Repéré à [http://www.ernwaca.org/biblio/opac\\_css/index.php?lvl=index](http://www.ernwaca.org/biblio/opac_css/index.php?lvl=index)
- LAUWERIER, T. (2016). La contribution des enseignants à la pertinence de l'éducation de base en Afrique de l'Ouest: le cas du Sénégal, *McGill Journal of Education*, 51(2), 787-805.
- LAUWERIER, T. et AKKARI, A. (2015). Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne. *Recherche et prospective en éducation*, UNESCO, Paris [Réflexions thématiques, N° 11].

- LEWIN, K. M. et STUART, J. S. (2003). *Researching teacher education: new perspectives on practice, performance and policy—multi-site teacher education research project (MUSTER) synthesis report*. Londres, Angleterre: Department for International Development (DFID).
- MACALOU, C., D. et KONATE, S. (2006). *Lutte contre la stigmatisation et la discrimination des personnes vivant avec le VIH/SIDA au moyen de l'éducation non formelle dans les communautés de Koulikoro et de Banamba en république du Mali*. (Rapport de recherche). Bamako, Mali: ROCARE. Repéré à <http://www.ernwaca.org/smgrt2006-ml-vih.pdf>
- MACLURE, R. (1997). *Négligée et sous-estimée: la recherche en éducation en Afrique centrale et Afrique occidentale. Une synthèse d'études nationales du ROCARÉ*. Bamako, Mali: ROCARE.
- MAIGA, M. (2010). *Obstacles et défis à l'intégration pédagogique des TIC dans l'éducation en Afrique*. Communication au Programme Panaf-e-learning Africa, 26-28 mai 2010, FOAD/Lusaka. Repéré à [http://www.ernwaca.org/biblio/opac\\_css/index.php?lvl=index](http://www.ernwaca.org/biblio/opac_css/index.php?lvl=index)
- MBANGWANA, M. (2008). Introduction of ICT in Schools and Classrooms in Cameroon. Dans K. Touré, T. M. S. Tchombe et T. Karsenti (dir.), *ICT and changing mindsets in education* (p. 113-124). Bamenda, Cameroun: Langaa.
- MIAN, B. S., A. (2016). Les usages des TIC pour la formation continue des enseignants en Côte d'Ivoire: cas de l'Université de vacances de l'ENS d'Abidjan, *Revue de vulgarisation ROCARE*, 1, 25-28.
- MONTCHO-A., E., ATTENOUKON, S., SOSSA, L., KENOUKON, C. et KPENONHOU, C. (2011). La qualité des formations délocalisées dans l'enseignement supérieur au Bénin. *African Educational Development Issues*, 3, 11-26.
- N'DÉDÉ, B. F. (2012). Usages pédagogiques des technologies de l'information et de la communication (TIC) par les élèves du secondaire en Côte d'Ivoire. *African Educational Development Issues*, 4, 210-220.
- N'GUESSAN, G. K. D. et N'DJORE, Y. A. B. (2016). Scolarisation en Côte d'Ivoire: l'expérience des écoles confessionnelles islamiques intégrées. *Revue de vulgarisation ROCARE*, 1, 42-45.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE). (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France: auteur.

- ORGANISATION DES NATIONS UNIES (ONU). (2015). *Objectifs du développement durable. 17 objectifs pour transformer notre monde*. Repéré à <http://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/>
- OUATTARA, K., N'DÉDÉ, B. F. et AYA, A. (2009). *La formation par compétences dans l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire: réalité et défis* (rapport de recherche), Bamako, Mali: ROCARE. Repéré à [http://www.ernwaca.org/biblio/opac\\_css/index.php?lvl=index](http://www.ernwaca.org/biblio/opac_css/index.php?lvl=index)
- OUATTARA-GOÏTA, K. I., N'DÉDÉ, B. F. et AYA, A. (2014). Perceptions et difficultés liées à la Formation Par Compétences (FPC) dans les écoles primaires de Côte d'Ivoire. *African Educational Development Issues*, 6, 34-50.
- PROGRAMME D'ANALYSE DES SYSTÈMES ÉDUCATION DE LA CONFEMEN (2012). *Synthèse des résultats PASEC VII, VIII et IX*. Dakar: auteur. Repéré à [http://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2015/07/31-Synthese\\_PASEC\\_VII-VIII-IX\\_final.pdf](http://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2015/07/31-Synthese_PASEC_VII-VIII-IX_final.pdf)
- PROGRAMME D'ANALYSE DES SYSTÈMES ÉDUCATION DE LA CONFEMEN (2016). *Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Compétences et facteurs de réussite au primaire*. Dakar: auteur.
- PÔLE DE DAKAR. (2009). *La scolarisation primaire universelle en Afrique: le défi enseignant*. Dakar, Sénégal: UNESCO-BREDA.
- RABIOU, R. (2014). L'éducation à la citoyenneté par l'école: une nécessité au Niger! *African Educational Development Issues*, 5, 55-70.
- RABIOU, R., BOUBE, M. et MOUSSA L. M. (2010). Contractualisation et qualité de l'enseignement de base au Niger. *African Educational Development Issues*, 1, 69-84.
- RABIOU, R. et SANI, B. M. (2006). *Impact de la contractualisation sur la qualité de l'enseignement de base 1 au Niger* (rapport de recherche), Bamako, Mali: ROCARE. Repéré à <http://www.ROCARE.org/smgrt2006-niger-employment.pdf>
- RÉSEAU OUEST ET CENTRE AFRICAIN DE RECHERCHE EN ÉDUCATION (ROCARE). (2012). *Programme ROCARE des subventions pour la recherche en éducation. Nouvelles du ROCARE, édition spéciale Subventions ROCARE pour la recherche en éducation*. Bamako, Mali: Auteur. Repéré à [http://www.ernwaca.org/biblio/opac\\_css/index.php?lvl=index](http://www.ernwaca.org/biblio/opac_css/index.php?lvl=index)
- SALAMI, N., D. et KPAMEGAN, G. (1997). *Effets de la participation communautaire sur l'accès et la qualité de l'éducation de base: expériences du Bénin* (rapport de recherche). Bamako, Mali: ROCARE.

- SAMBA, I. et BOUSSO, Y. D., A. (2014). Les langues nationales en contexte scolaire au Sénégal: pour une acceptabilité sociale. *African Educational Development Issues*, 5, 71-96.
- SANGARE, S. et DIARRA, I. (1997). *Effets de la participation communautaire sur l'accès et la qualité de l'éducation de base: le cas du Mali* (rapport de recherche). Bamako, Mali: ROCARE. Repéré à [http://www.ROCARÉ.org/part\\_qualite\\_acces.PDF](http://www.ROCARÉ.org/part_qualite_acces.PDF)
- SENE, P. A. (2008). Évaluation de la pratique des enseignants en matière de TIC dans les écoles au Sénégal. Dans K. Touré, T. M. S. Tchombe et T. Karsenti (dir.), *ICT and Changing Mindsets in Education* (p. 125-136). Bamenda, Cameroun: Langaa.
- SÉNOU, B. M., SOGLO, M. A., QUENUM, B. M et OKAN, M. (2010). *Qualité de l'enseignement supérieur et marché du travail au Bénin* (rapport de recherche). Bamako, Mali: ROCARE.
- SILUÉ, N. O. et N'DJORÉ, B. A. A. Y. (2016). Intégration des écoles confessionnelles islamiques dans le système éducatif. Dans F.-J. Azoh et T. Goin-Bi (dir.), *Nouveaux défis de l'éducation en Côte d'Ivoire* (p. 35-90). Abidjan, Côte d'Ivoire: Éburnie.
- SY, A. et TRAORE, M. (1997). *Alphabétisation accélérée pour jeunes non-scolarisés* (rapport de recherche). Bamako, Mali: ROCARE. Repéré à [http://www.ernwaca.org/biblio/opac\\_css/index.php?lvl=index](http://www.ernwaca.org/biblio/opac_css/index.php?lvl=index)
- TCHAGNAOU, A. et BAOUTOU, A. (2016). La formation initiale des enseignants au service d'une éducation de qualité au secondaire 1 au Togo. *Revue de vulgarisation du ROCARE*, 1, 19-24.
- TOUNKARA, B., FOMBA, C.-O. et FANÉ, D. (2001). *Évaluation de la qualité de l'éducation dans des écoles communautaires gérées par Africare et ONG partenaires* (rapport de recherche). Bamako, Mali: ROCARE. Repéré à [http://www.ernwaca.org/biblio/opac\\_css/index.php?lvl=index](http://www.ernwaca.org/biblio/opac_css/index.php?lvl=index)
- TSIGBE, K. N. (2010). Contribution des TIC au développement et à la qualité de l'enseignement supérieur à l'université de Lomé (Togo). *African Education Development Issues*, 1, 132-154.
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE (UNESCO). (2004). *Éducation pour tous: l'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*. Paris, France: Auteur. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137403f.pdf>

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE (UNESCO). (2012). *L'éducation et la culture de la paix au cœur de la participation de la Directrice générale à l'Assemblée générale des Nations Unies*. Repéré à [http://www.unesco.org/new/fr/media-services/single-view/news/leducation\\_et\\_la\\_culture\\_de\\_la\\_paix\\_au\\_coeur\\_de\\_la\\_parti/](http://www.unesco.org/new/fr/media-services/single-view/news/leducation_et_la_culture_de_la_paix_au_coeur_de_la_parti/)

VERSPOOR, A. (2005). *Le défi de l'apprentissage: améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne*. Paris, France: L'Harmattan.

WALET, A., BOCOUM, I., BAMBA, Y. et FAYE, H. (2010). *Les déterminants pédagogiques de la réussite scolaire: le cas des écoles du Centre d'Animation Pédagogique de Torokorobougou dans le District de Bamako* (rapport de recherche). Bamako, Mali: ROCARE. Repéré à [http://www.ernwaca.org/biblio/opac\\_css/index.php?lvl=index](http://www.ernwaca.org/biblio/opac_css/index.php?lvl=index)

## Le profil du personnel enseignant du primaire au Burkina Faso : construction d'une typologie par l'analyse des pratiques enseignantes et relation avec la formation initiale

**Afsata PARÉ-KABORÉ**

Université Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso

**François SAWADOGO**

Université Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso

VOLUME XLV : 3 – HIVER 2018

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Éditrice**

Natalie Tremblay, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Jean Labelle,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Jules Rocque,  
Université de Saint-Boniface  
Phyllis Dalley,  
Université d'Ottawa

**Révision linguistique**

Révisart  
France Brûlé

**Directeur général de l'ACELF**

Richard Lacombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Étienne Ferron-Forget

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303  
Québec (Québec) G1K 6E1  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)

# La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne

Coordination du numéro :

**Martial DEMBÉLÉ**, Université de Montréal, Québec, Canada

**Geneviève SIROIS**, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

**Liminaire**

**1 La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne**

Martial DEMBÉLÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

Geneviève SIROIS, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

**13 La pénurie de personnel enseignant du primaire en Afrique subsaharienne francophone : quels progrès depuis les indépendances?**

Geneviève SIROIS, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

Martial DEMBÉLÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

Olivier LABÉ, Institut de statistique de l'UNESCO, Québec, Canada

**35 L'allocation des ressources enseignantes en Afrique subsaharienne francophone : pour une meilleure équité des systèmes éducatifs**

Patrick NKENGNE, Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO –

Pôle de Dakar, Dakar, Sénégal

Léonie MARIN, Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO –

Pôle de Dakar, Dakar, Sénégal

**61 Le personnel enseignant et l'enseignement dans l'agenda du Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation (ROCARE) : état des lieux vingt ans après Maclure (1997)**

François Joseph AZOH, École normale supérieure d'Abidjan, Abidjan, Côte d'Ivoire

Affoué Philomène KOFFI, Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire

Martial DEMBÉLÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

**83 Le profil du personnel enseignant du primaire au Burkina Faso : construction d'une typologie par l'analyse des pratiques enseignantes et relation avec la formation initiale**

Afsata PARÉ-KABORÉ, Université Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso

François SAWADOGO, Université Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso

**106 Les besoins prioritaires en compétences professionnelles : perceptions des enseignants et des enseignantes du nord-kivu sur leur formation continue**

Patrice OKITO PAMIJEKO, Université Laval, Québec, Canada

Denis SAVARD, Université Laval, Québec, Canada

**128 La déclinaison de la professionnalisation dans le secteur de l'enseignement au Cameroun**

Ibrahim ABDOURHAMAN, Université de Maroua, Extrême-Nord, Cameroun

# Le profil du personnel enseignant du primaire au Burkina Faso : construction d'une typologie par l'analyse des pratiques enseignantes et relation avec la formation initiale

**Afsata PARÉ-KABORÉ**

Université Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso

**François SAWADOGO**

Université Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso

## RÉSUMÉ

Le programme Observation des pratiques enseignantes dans leur rapport avec les apprentissages des élèves (OPERA) a été mis en œuvre au Burkina Faso de 2013 à 2015. Des analyses de pratiques enseignantes ont été faites sur la base d'observations de 90 enseignantes et enseignants de deuxième et sixième année du primaire lors d'une première phase et de 41 d'entre eux lors d'une seconde phase. L'analyse des données recueillies auprès des 41 enseignants observés au cours des deux phases ont permis d'établir deux types de profils : 1) des profils de représentations – « enseignement » ou « apprentissage » – du processus enseignement-apprentissage; 2) des profils

de pratiques effectives révélant un profil relationnel positif, trois profils pédagogiques et trois profils didactiques. Après les avoir présentés, cet article propose une discussion sur ces profils en les mettant en lien avec les programmes de formation des enseignantes et enseignants. On constate qu'il n'existe pas de profil de pratiques pur ou définitif, le contexte amenant les enseignants à s'adapter. Néanmoins, le domaine didactique apparaît souvent moins investi que les deux autres par les enseignants, ce qui semble en phase avec l'orientation de leur formation, soit la pédagogie par objectifs.

---

## ABSTRACT

### **Profile of primary school teachers in Burkina Faso: building a typology by analyzing teaching practices and their relationship to initial teacher education**

Afsata PARÉ-KABORÉ, Norbert Zongo University, Koudougou, Burkina Faso  
François SAWADOGO, Norbert Zongo University, Koudougou, Burkina Faso

The program Observation of teacher practices in relation to pupil learning (OPERA research programme) was implemented in Burkina Faso from 2013 to 2015. Analyses of teaching practices in the first phase were based on the observations of 90 grade 2 and grade 6 primary school teachers and of a sub-sample of 41 teachers in the second phase. Two types of profiles emerged from the analysis of the data collected from the 41 teachers observed during both phases: 1) profiles of "teaching-centered" and "learning-centered" representations of the teaching-learning process; 2) actual teaching practice profiles revealing a positive relational profile, three pedagogical profiles and three didactical profiles. After presenting them, we discuss these profiles in relation to teacher education programs. It appears that there is no such thing as a pure or definitive profile of practice; teachers adapt according to the context. Nevertheless, the didactic domain seems often less invested than the other two; which reflects the orientation of the country's teacher preparation programs, i.e., pedagogy by objectives.

---

## RESUMEN

### **El perfil de los maestros de primaria en Burkina Faso: construcción de una tipología para el análisis de las prácticas educativas y su relación con la formación inicial**

Afsata PARÉ-KABORÉ, Universidad Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso  
François SAWADOGO, Universidad Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso

El programa Observación de prácticas educativas y su relación con los aprendizajes de los alumnos (OPERA) se implementó en Burkina Faso entre 2013 y 2015. Los análisis

de la pratiques educativas fueron realizados sobre la base de observaciones de 90 maestros y maestras de segundo a sexto grado de primaria durante la primera fase y de 41 de ellos durante la segunda fase. El análisis de los datos recopilados entre los 41 maestros observado durante las dos fases no han permitido establecer dos tipos de perfil: 1) los perfiles de las representaciones de la «enseñanza» o del «aprendizaje» del proceso enseñanza-aprendizaje; 2) los perfiles de las prácticas efectivas que muestran un perfil relacional positivo, tres perfiles pedagógicos y tres perfiles didácticos, Después de ser presentados, este artículo propone una discusión sobre dichos perfiles relacionándolos con los programas de formación del magisterio. Se constata que no hay un perfil de prácticas puro o definitivo, el contexto conduce al maestro a adaptarse. Sin embargo, el campo didáctico aparece menos involucrado que los otros.

---

## INTRODUCTION

Dans son dernier rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) reconnaît que l'objectif 6<sup>1</sup> concernant la qualité de l'éducation n'est pas atteint (UNESCO, 2014). La situation en Afrique subsaharienne est particulièrement critique, le rapport soulevant, entre autres, des problèmes relatifs au recrutement et à la formation des enseignantes et enseignants.

C'est dans cette logique que la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) a souligné les difficultés liées à la pratique enseignante lorsque l'on est dans un contexte de réforme curriculaire. Ces difficultés viennent principalement du fait qu'il y a un manque d'informations sur les pratiques enseignantes. La nécessité d'améliorer les pratiques suppose en effet d'avoir des informations sur celles-ci et pour cela, la stratégie la plus productive est l'observation. C'est ainsi que le programme de recherche Observation des pratiques enseignantes dans leur rapport avec les apprentissages des élèves (OPERA) s'est intéressé aux profils d'enseignantes et enseignants en Afrique subsaharienne, particulièrement au Burkina Faso.

Les observations en classe dans le cadre du programme OPERA ont été faites en deux phases distantes de trois mois : 90 enseignantes et enseignants ont été observés lors de la première phrase, et 41 d'entre eux lors de la seconde phrase. Le présent article

---

1. Cet objectif est décrit comme suit: « Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante » (source : UNESCO, 2005, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2005*. P.30).

présente les données relatives au sous-échantillon de 41 enseignantes et enseignants. Bien que l'article ne rende pas compte de la totalité des résultats du programme de recherche OPERA, il brosse un tableau de ce programme avant de s'attarder aux profils des 41 enseignantes et enseignants. Il décrit ces profils, puis propose une discussion sur ceux-ci en les mettant en lien avec les programmes de formation des enseignants.

## **PRÉSENTATION DU PROGRAMME DE RECHERCHE OPERA**

### **Objet de la recherche**

Conçu dans une logique ascendante et mené avec *divers partenaires du milieu de l'enseignement*, le programme de recherche OPERA a pour objectif d'étudier, à partir d'observations, les pratiques enseignantes effectives en Afrique subsaharienne en choisissant un pays pilote, le Burkina Faso. L'objet de la recherche est complexe: les pratiques effectives d'enseignement-apprentissage, les processus interactifs contextualisés. Quelques mots sur les modalités d'accès à la profession enseignante, la formation du personnel enseignant et la carrière en enseignement au Burkina Faso permettront une meilleure compréhension des constats faits.

### **Portrait du métier de l'enseignement primaire au Burkina Faso**

Le programme de recherche OPERA s'intéresse à l'enseignement primaire, ordre d'enseignement ciblé pour l'objectif d'éducation pour tous, que la communauté internationale avait fixé en 2000 pour 2015. Au moment de la conception de cette recherche, il était certain que le Burkina Faso n'atteindrait pas cet objectif, surtout en ce qui a trait à la dimension de la qualité. C'est cette dimension qui sous-tend le programme OPERA, qui reconnaît l'importance du rôle des enseignantes et enseignants en la matière. Comment se présente leur formation avant et pendant leur exercice professionnel ? Quel est leur plan de carrière ?

Le tableau 1 présente, selon la fonction occupée par l'enseignante ou l'enseignant, le niveau de formation minimal au recrutement, la durée de formation, le mode de titularisation et le diplôme exigé, le cas échéant. Le plan de carrière comprend cinq postes, d'instituteur (recruté sans formation initiale) ou instituteur adjoint à instituteur principal, ce dernier poste pouvant être occupé après dix ou quinze années d'expérience selon le mode d'accès. Notons que les postes d'instituteur adjoint et d'instituteur sont en voie de disparition. Une fois ce processus achevé, le poste d'entrée sera

celui d'instituteur adjoint certifié. Ces institutrices et instituteurs sont formés dans les Écoles nationales (ou privées<sup>2</sup>) des enseignants du primaire.

Tableau 1. **Plan de carrière du personnel enseignant du primaire au Burkina Faso**

Poste	Niveau de formation minimal au recrutement	Durée de formation	Mode de titularisation	Diplôme professionnel exigé
<b>Instituteur adjoint</b>	Brevet d'études du premier cycle (BEPC)	Sans formation initiale et le Décret n°2006-377/PRES/PM/MFPRE/MEBA/MFB du 04 août 2006 précise ceci : - « Les Instituteurs adjoints ont vocation à accéder à l'emploi d'Instituteur adjoint certifié dans les conditions de recrutement prévues pour cet emploi. » (p. x) - « L'emploi d'Instituteur adjoint est mis en voie d'extinction » (p. x)	Après cinq (5) années d'enseignement effectif dans les classes, il peut prendre part à l'examen du Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP), devenant s'il est admis un instituteur adjoint certifié (catégorie ci-après).	Sans diplôme professionnel
<b>Instituteur adjoint certifié</b>	BEPC	Deux cas sont possibles : • Un ou deux ans de formation selon les promotions. • Sans formation initiale, mais de la formation continue et succès à l'examen du CEAP après 5 ans au moins de pratique en tant qu'Instituteur adjoint.	Dès la sortie de l'école ou après	CEAP ou tout autre diplôme reconnu équivalent
<b>Instituteur</b>	Baccalauréat <sup>3</sup>	Sans formation initiale et le Décret n°2006-377/PRES/PM/MFPRE/MEBA/MFB du 04 août 2006 précise ceci : - « Les Instituteurs ont vocation à accéder à l'emploi d'Instituteur certifié dans les conditions de recrutement prévues pour cet emploi. » (p. x) - « L'emploi d'Instituteur est mis en voie d'extinction » (p. x)	Après cinq (5) ans dans l'Administration, dont trois (3) ans comme instituteur, il peut subir les épreuves écrites, pratiques et orales du Certificat d'aptitude pédagogique (CAP) et devenir instituteur certifié s'il est admis. Il entre alors dans la catégorie suivante.	Sans diplôme professionnel
<b>Instituteur certifié</b>	BEPC au moins et être déjà instituteur ou instituteur adjoint certifié	Formation continue sur le terrain	Après cinq (5) ans au moins dans l'Administration, dont trois (3) ans comme instituteur adjoint certifié ou instituteur et après avoir réussi les épreuves écrites, pratiques et orales du CAP.	CAP ou tout autre diplôme reconnu équivalent
<b>Instituteur principal</b>	Baccalauréat au moins et être déjà instituteur certifié	Formation de 9 mois à l'École Normale Supérieure de l'Université de Koudougou (ENS-UK)	Après cinq (5) ans au moins dans l'Administration, dont trois (3) ans comme instituteur certifié.	CSAP

Source : Adapté de Altet, Paré-Kaboré et Sall (2015, p. 31)

2. Les Écoles privées de formation des enseignants du primaire (EPFEP) ont été autorisées à partir de 2010 pour pallier l'insuffisance de personnel enseignant formé par les établissements publics. Toutefois, on a observé une prolifération de ces écoles, amenant le Ministère de l'Éducation Nationale à revoir son plan en 2017 sur la création des EPFEP. Leur nombre sur l'ensemble du territoire national est passé de 57 en 2014-2015 à 148 en 2016.
3. Il s'agit du Baccalauréat du type français, diplôme de fin des études secondaires permettant l'accès aux études supérieures.

Le tableau 2 fournit des indications sur le programme de formation initiale des enseignants, qui comporte des domaines et des modules. On notera l'absence de modules dits « didactiques », les modules intitulés « pédagogies des disciplines » étant sans doute perçus comme équivalents.

Tableau 2 **Programme de formation initiale du personnel enseignant du primaire au Burkina Faso**

Domaine	Modules	Nombre d'heures	Modalités de formation
1. Gestion pédagogique du système éducatif	Pédagogie générale	50	Présentation, observation, explication, démonstration, exposé, brainstorming, recherche avec des supports pédagogiques tels des documents, des textes, des dessins, des schémas
	Évaluation des connaissances	30	
	Gestion du système éducatif	30	
	<b>Total</b>	<b>110</b>	
2. Psychologie	Psychologie de l'enfant	35	
	Psychologie de l'apprentissage	35	
	Psychologie sociale	10	
	<b>Total</b>	<b>80</b>	
3. Pédagogie des disciplines instrumentales	Pédagogie du français	70	
	Pédagogie du calcul	70	
	<b>Total</b>	<b>140</b>	
4. Pédagogie des disciplines d'éveil	Généralités	Non précisé	
	Pédagogie de l'histoire		
	Pédagogie de la géographie		
	Pédagogie des Sciences de la vie et de la Terre (SVT)		
	Pédagogie de l'étude du milieu		
	Pédagogie de l'éducation physique		
	Pédagogie du dessin		
	Pédagogie du chant		
	Pédagogie de la poésie		
	Pédagogie de la morale et du civisme		
	Pédagogie des activités pratiques de production		
<b>Total</b>	<b>100</b>		
5. Législation	Législation scolaire	40	
	Morale professionnelle	40	
	<b>Total</b>	<b>80</b>	
Remise à niveau	Le français	50	
	Le calcul	50	
	L'histoire	20	
	La géographie	20	
	Les sciences de la vie et de la terre	40	
	<b>Total</b>	<b>180</b>	
<b>Total général</b>		<b>690</b>	

Source : Paré-Kaboré (2009, p. 491)

Durant leur carrière, les enseignantes et enseignants burkinabé bénéficient de cadres de formation continue surtout qualifiante: des groupes d'animation pédagogique, des conférences générales, des stages de recyclage, portant sur des thématiques qui peuvent être déterminées à l'échelle nationale, notamment pour ce qui est des conférences générales, ou émaner des besoins spécifiques du terrain. En outre, un système d'encadrement administratif et pédagogique est assuré par les cadres pédagogiques (institutrices et instituteurs principaux, conseillères et conseillers pédagogiques, inspectrices et inspecteurs de l'enseignement primaire), dont la direction d'école. Il y a donc une volonté d'offrir de la formation continue au personnel enseignant, mais on n'atteint pas toujours les prévisions en raison du manque de ressources.

Signalons pour terminer que la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants du primaire au Burkina Faso est marquée par la pédagogie par objectifs. Celle-ci contribue à façonner la pratique enseignante, comme les observations ont permis de le constater.

### **Approche théorique**

Comme le montrent les travaux du Réseau Observation des pratiques enseignantes (OPEN) (Altet, 2002, 2009, 2013; Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012; Bru, Altet et Blanchard-Laville, 2004) et les nombreux autres travaux de recherche (Berrada, 2010; Hamre *et al.*, 2013; Hattie, 2003, 2009, 2012; Hattie et Yates, 2013; Meehan, 1981; Meehan *et al.*, 2004; Rolland, 2008; Stallings, 1975; Stallings et Knight, n.d.; Wragg, 1994, 2002), on ne peut pas comprendre les pratiques enseignantes en les étudiant uniquement à partir des méthodes d'enseignement utilisées. Une pratique enseignante recouvre des procédures et des produits, mais aussi des processus interactifs, cognitifs, relationnels, psychologiques et contextuels. La pratique ne peut être considérée comme l'application d'une méthode, car chaque enseignante ou enseignant applique la méthode à sa façon. Une pratique enseignante, selon Altet (2009), se traduit par la mise en œuvre des compétences d'une personne en situation professionnelle. Dans cette dynamique, et en référence à une approche socioconstructiviste de l'apprentissage (Vygotsky, 1985), la pratique enseignante qui favorise une implication active de l'élève dans la construction des savoirs semble la mieux indiquée.

Tous ces travaux ont permis de définir la pratique enseignante dans sa multidimensionalité autour de trois volets ou domaines constitutifs qui sont en interaction: 1) le domaine relationnel qui recouvre le climat créé en classe; 2) le domaine pragmatique-pédagogique-organisationnel constitué par les activités menées en classe; 3) le domaine didactique-épistémique qui gère le champ des enjeux de savoir (Vinatier et Altet, 2008). C'est l'articulation entre ces domaines et leurs dimensions que les recherches s'efforcent de mettre au jour, et ce sont ces trois domaines qui ont été retenus pour servir de cadre d'observation pour le programme OPERA.

Le domaine relationnel est composé des relations, des attitudes, du non-verbal, des sollicitations de l'enseignante ou l'enseignant et des réactions des élèves. Ce climat peut être positif lorsqu'il est dominé par l'empathie de l'enseignant, la confiance envers les élèves et la valorisation de ceux-ci. Au contraire, le climat peut être négatif s'il y a une rigidité, un excès de contrôle, une imposition et une non-adaptation aux élèves de la part de l'enseignante ou l'enseignant.

Le domaine pragmatique-pédagogique-organisationnel (*domaine pédagogique* pour simplifier) renvoie aux activités, à l'organisation et à la gestion de la classe et des conditions d'apprentissage ainsi qu'aux facilitateurs d'apprentissage. Il y est donc question des aspects suivants: la dynamique du groupe-classe et le type d'autorité, la gestion des règles de fonctionnement et des conflits, l'organisation et la gestion des conditions d'apprentissage (productivité, temps d'apprentissage), le format des activités, les types de situations d'apprentissage de même que les styles et stratégies pédagogiques (choix des méthodes pédagogiques) de l'enseignante ou l'enseignant.

Quant au domaine didactique-épistémique (*domaine didactique* pour simplifier), il concerne la gestion des apprentissages et des contenus: les aides et supports à l'enseignement-apprentissage, la conceptualisation, les consignes, les savoirs antérieurs, les acquis nouveaux, la structuration des savoirs, la gestion des erreurs, l'évaluation et la régulation, les remédiations. Ce domaine renvoie aussi au registre de langue à privilégier selon le niveau de la classe et au choix même de la langue d'enseignement.

Dans la réalité de la pratique enseignante, les trois domaines sont interreliés et fonctionnent ensemble: par ses actions et interactions, toute personne qui enseigne construit un «climat relationnel» dans sa classe et, pour faire la classe, remplit un double rôle, «à la fois pédagogique et didactique», deux fonctions reliées et complémentaires (Leinhardt, 1986). Comme l'écrit Develay: «Pédagogie et didactique sont tricotées dans le quotidien et même se disposent à l'égard l'une de l'autre dans une boucle de récursivité» (1997, p. 64).

Dans bon nombre de recherches (notamment Develay, 1992; Altet, 2002), on distingue les pratiques enseignantes déclarées, constatées et attendues. Les pratiques déclarées concernent ce que disent faire les sujets. Leurs propos sont recueillis à l'aide de questionnaires ou d'entretiens. Le discours des enseignantes et enseignants sondés à propos de leur activité comporte, outre leurs représentations, la part de conscientisation de leur propre activité, une part de ce qu'ils ont intégré ce qu'il convenait de faire. La représentation porte sur la construction de l'enseignante ou l'enseignant du processus d'apprentissage, de ses finalités et de la place de l'élève. C'est en quelque sorte la conception de l'enseignant du processus enseignement-apprentissage qui influe nécessairement sur sa pratique. Cette conception peut être orientée sur l'apprentissage (mettant l'accent sur l'activité de l'élève) ou sur l'enseignement (mettant l'accent sur le rôle de l'enseignant).

Par pratiques enseignantes constatées ou effectives, on entend l'activité qu'exercent effectivement les enseignantes et enseignants principalement en situation de classe. On y accède à partir d'observations privilégiant les dimensions ou variables qui ont une force organisatrice particulière dans le processus d'enseignement. Des entretiens sont menés avant et après les observations pour enrichir ces observations.

Quant aux pratiques attendues, elles correspondent aux attentes et aux injonctions auxquelles le personnel enseignant est soumis. Les attentes relèvent de l'organisation sociale. Les injonctions sont plus particulièrement formulées par l'établissement scolaire à travers un code de conduite ainsi que par les cadres et les personnes qui donnent de la formation continue. Les attentes envers le personnel enseignant ainsi que certains éléments de la désirabilité sociale sont recueillis à partir de textes officiels, de questionnaires et d'entretiens.

Ces distinctions dans les pratiques enseignantes ont été prises en compte dans la stratégie de recherche du programme OPERA pour répondre aux questions suivantes :

- Comment un enseignant fonctionne-t-il pour parvenir à faire avancer sa séance vers l'objectif?
- Comment procède-t-il auprès de ses élèves pour les faire réussir dans leur apprentissage?
- Quelles sont les caractéristiques de la pratique enseignante du point de vue des processus organisateurs (relationnel, pédagogique, didactique)?
- Quels sont les domaines de ces pratiques qui interviennent le plus dans les résultats des apprentissages?

### **Approche méthodologique**

Le programme OPERA a adopté une méthode de recherche mixte (quantitative et qualitative) pour répondre à ces questions. L'observation directe des pratiques en classe y occupe une place centrale. L'observation est ici définie au sens large « comme un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur, et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations » (De Ketele, 1980, p. 27). L'attention volontaire consiste à recueillir de manière systématique, descriptive et narrative des faits (événements, actions, paroles, comportements, etc.) qui se déroulent en classe. Dans le cadre du programme OPERA, l'observation a été effectuée à l'aide de diverses méthodes (vidéo, enregistrements sonores et prise de notes). Tous les outils utilisés pour recueillir les données nécessaires ont fait l'objet d'une co-construction avec les actrices et acteurs locaux pour garantir leur adaptation au contexte du Burkina Faso.

### 1.4.1. Échantillonnage

Les écoles et classes de l'échantillon du programme de recherche OPERA sont issues de l'échantillon global de 200 écoles du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (PASEC)-Burkina Faso pour ses nouveaux tests administrés en 2014<sup>4</sup>. Comme pour le PASEC, ce sont les enseignantes et enseignants des classes de deuxième et de sixième année qui ont été observés dans le cadre du programme OPERA. La couverture des zones du PASEC, l'accessibilité des écoles dans ces zones et la nécessité de prendre en compte des écoles de natures différentes (urbaines, semi-urbaines, rurales) sont les critères qui ont servi à la constitution de l'échantillon d'écoles et de classes du programme OPERA.

Après un premier traitement des données de la première phase d'observation, à laquelle ont participé 90 enseignantes et enseignants, nous avons constitué un sous-échantillon pour la deuxième phase, pour des raisons de diversification des profils d'enseignants et des résultats des élèves. Il était prévu d'observer 45 enseignantes et enseignants (la moitié de l'échantillon de départ), mais 41 ont pu l'être pour des raisons de disponibilité. Comme on peut le voir dans le tableau 3, le sous-échantillon constitué pour la deuxième phase comporte, de manière relativement équilibrée, des femmes et des hommes ainsi que des classes des deux niveaux scolaires ciblés: 19 classes de deuxième année du primaire appelé cours préparatoire deuxième année (CP2) et 22 classes de sixième année du primaire correspondant au cours moyen deuxième année (CM2).

Tableau 3. **Sous-échantillon de 41 enseignantes et enseignants observés lors des deux phases**

Sexe			Nombre de classes		Nombre de séances observées lors de la deuxième phase			
Total	F	H	CP2	CM2	Total	Français	Calcul	Éveil
41	19	22	19	22	120	41	41	38

4. En effet, la recherche OPERA s'est articulée autour de l'évaluation internationale du PASEC qui était en cours au Burkina Faso. Les évaluations du PASEC se font à l'aide d'outils standardisés qui permettent d'apprécier le niveau d'acquisition des élèves sur un score de 100 au début et à la fin du primaire dans les domaines du calcul et du français. Les prochaines évaluations concerneront l'évaluation des connaissances du personnel enseignant lui-même dans ces domaines disciplinaires.

### 1.4.2. Cadre instrumental

Les modalités qui ont encadré la collecte de données sont les suivantes :

- mener une étude sur le contexte éducatif burkinabé et sur la formation et la gestion du personnel enseignant du primaire;
- recueillir des données par questionnaire pour les 90 enseignantes et enseignants de deuxième et de sixième année provenant de 45 écoles primaires réparties dans différentes régions du pays;
- recueillir des données par questionnaire pour les directions de ces écoles;
- faire des observations en classe dans trois disciplines (éveil, calcul et français) auprès :
  - d'un échantillon des 90 enseignantes et enseignants lors de la première phase;
  - d'un sous-échantillon de 41 enseignants lors de la deuxième phase (qui a eu lieu 3 mois après la première et qui inclut des enregistrements vidéo);
- mener des entretiens avec les enseignantes et enseignants avant et après chaque séance d'observation lors des deux phases;
- recueillir les notes des élèves en classe et leurs résultats à l'évaluation réalisée dans le cadre du PASEC.

Les observations ont été réalisées par des binômes, chaque membre encadré par une superviseure ou un superviseur. À partir d'outils papier, chaque membre du binôme notait les informations observées en faisant un relevé systématique « de l'ensemble des tours de parole et des activités de l'enseignant et des élèves de la classe observée, du début à la fin de la séance observée (séance de 30 min environ) » (Altet, Paré-Kaboré et Sall, 2015, p. 69). Chaque observation était précédée d'un entretien avec l'enseignant sur ses intentions et immédiatement suivie par un autre entretien avec lui, sur l'appréciation de sa leçon, et avec quelques élèves, sur ce qu'elles et ils ont pu apprendre.

### Codification des données d'observation en classe

Les données d'observation notées sur papier ont été codifiées de manière concertée par les membres de chaque binôme à l'aide de la grille d'observation présentée dans le tableau 4. Comportant 3 domaines (relationnel, pédagogique, didactique) et 16 dimensions, cette grille a permis de codifier les interactions entre l'enseignante ou l'enseignant et ses élèves (échanges verbaux et non verbaux) ainsi que leurs activités.

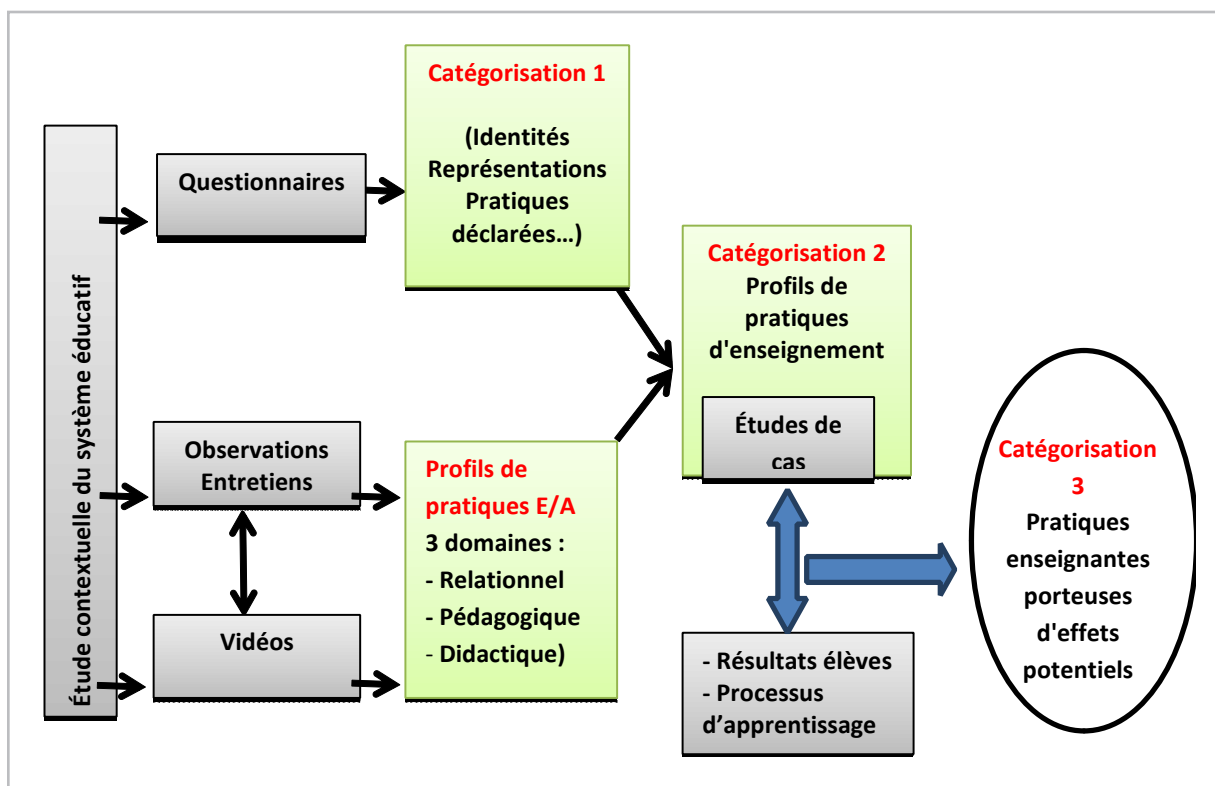
Tableau 4. **Grille d'observation**

Domaine	Dimension
Relationnel (non-verbal + climat relationnel)	> D0.1 + D1.1: non-verbal et climat relationnel positif > D0.2 + D1.2: non-verbal et climat relationnel négatif
Pragmatique-pédagogique-organisationnel	> D2.1: Conditions d'apprentissage: organisation temps, espace, règles > D2.2: Gestion du groupe-classe > D2.3: Questions fermées > D2.4: Questions ouvertes > D2.5: Facilitation d'apprentissage: objectifs, stimulation, explications, choix situations > D2.6: Évaluation > D2.7: Tâches (d'application ou de recherche), mise en activité individuelle élève, respect temps d'apprentissage
Didactique-épistémique	> D3.1: Épistémique, conceptualisation, interdisciplinarité, résolution de problèmes > D3.2: Démarche: consignes, rappel, aides didactiques > D3.3: Gestion de l'erreur, régulation, remédiation > D3.4: Acquisitions: Fixation par répétitions > D3.5: Acquisitions: structuration, transfert, métacognition > D3.6: Différenciation > D3.7: Utilisation des langues d'enseignement

### Analyse des données

Les données de la recherche OPERA ont été analysées en deux étapes: la première consiste en une analyse globale portant sur les 90 enseignantes et enseignants et la seconde, en une analyse plus poussée portant sur les 41 enseignants observés lors des deux phases. Le modèle d'analyse progressif permettant le repérage des profils enseignants est présenté dans le graphique 1.

Graphique 1. **Processus d'analyse des données**



Source: Adapté de Altet, M., Paré-Kaboré, A., et Sall, H. N. (dir.) (2015, p.75)

Trois niveaux de catégorisation peuvent servir à établir les profils enseignants :

- Le premier niveau renvoie aux caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignantes et enseignants ainsi qu'à la représentation qu'ils ont du processus enseignement-apprentissage, représentations décelées par l'analyse des réponses données aux questions du questionnaire.
- Le deuxième niveau repose sur les pratiques observées et tente de situer chaque enseignante ou enseignant par rapport aux trois domaines (relationnel, pédagogique, didactique).
- Le troisième niveau essaye de situer les enseignants par rapport à la performance de leurs élèves (moyennes de classe et tests du PASEC), allant dans le sens de l'objet du programme OPERA, comme indiqué plus haut. Signalons que ce niveau de catégorisation n'est pas traité dans le présent article.

L'affinement des profils a été fait à partir de l'analyse en composantes principales (ACP), qui consiste en une approche complémentaire du deuxième niveau de catégorisation en trois profils. L'ACP permet d'établir des composantes pouvant servir à expliquer les phénomènes étudiés. Dans la recherche OPERA, les résultats de l'exploitation des

données d'observation sont croisés avec les données de la première catégorisation (profils professionnels du personnel enseignant). Les résultats présentés dans les sections qui suivent portent sur l'ensemble des 41 enseignantes et enseignants du sous-échantillon, proviennent de l'exploitation des données recueillies lors des deux phases d'observation et visent à faire émerger des « profils de pratiques d'enseignement » selon la perspective de l'ACP. Cela a permis, par exemple, pour le domaine pédagogique d'établir trois composantes correspondant à trois profils pédagogiques dominants, comme nous le verrons plus loin.

## RÉSULTATS

Les résultats que nous présentons et la discussion qui s'ensuit sont relatifs au sous-échantillon de 41 enseignantes et enseignants qui ont été observés deux fois et prennent en compte les données des questionnaires et des observations en classe ainsi que l'étude contextuelle sur la formation et la gestion du personnel enseignant.

### **Profils socioprofessionnels : nombre d'années de service et représentation de l'apprentissage (catégorisation 1)**

Le premier niveau de catégorisation repose sur les caractéristiques objectives du nombre d'années de service dans l'enseignement et la représentation de l'apprentissage, information fournie par le questionnaire que les enseignantes et enseignants ont eu à remplir. Nous nous intéressons donc ici à leurs pratiques déclarées, permettant d'induire la nature de leur représentation du processus enseignement-apprentissage, orientée soit vers l'enseignement (accent mis sur l'activité de l'enseignante ou l'enseignant), soit vers l'apprentissage (accent mis sur l'activité de l'élève).

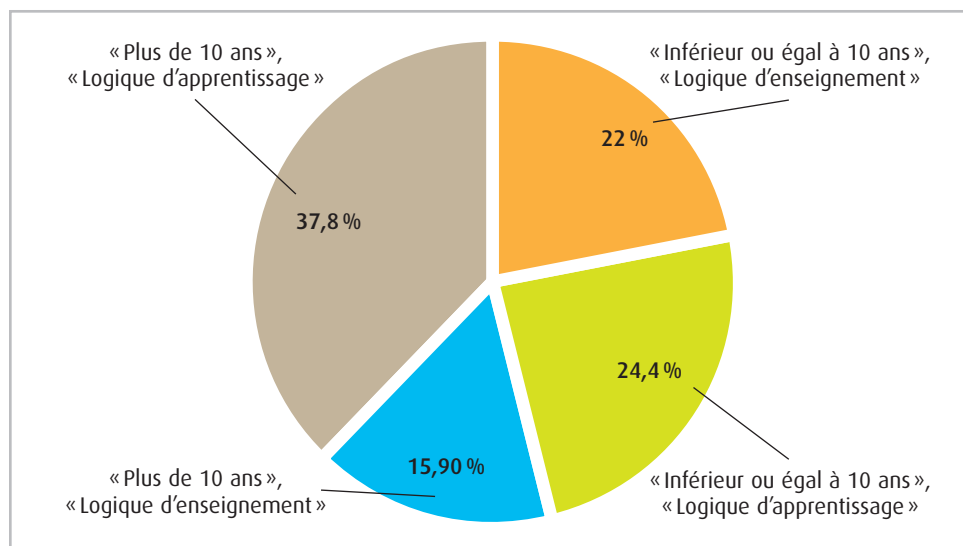
Comme l'indique le graphique 2, selon les 38 réponses valides<sup>5</sup> parmi les 41 du sous-échantillon,

- 8 enseignants (22,00 %) privilégient une logique d'enseignement et ont une ancienneté inférieure ou égale à 10 ans;
- 10 enseignants (24,40 %) privilégient une logique d'apprentissage et ont une ancienneté égale ou inférieure à 10 ans;
- 5 enseignants (15,90 %) privilégient une logique d'enseignement et ont une ancienneté supérieure à 10 ans;
- 15 enseignants (37,80 %) privilégient logique d'apprentissage et ont une ancienneté supérieure à 10 ans.

---

5. La validité ici fait référence aux réponses exploitables des répondantes et répondants et reconnues par le logiciel de traitement des données. Il arrive que certains répondants ne fournissent pas de réponses à certaines questions ou que la réponse fournie ne soit pas cohérente avec la question posée. Ces types de situations ne sont pas pris en compte dans l'analyse.

Graphique 2. Répartition de l'ensemble des enseignants selon le nombre d'années de service dans l'enseignement et la représentation de l'apprentissage



Une longue expérience du métier semble s'accompagner d'une représentation du processus enseignement-apprentissage orientée sur une logique d'apprentissage. Ce constat est-il nuancé selon le niveau scolaire de la classe et selon qu'il s'agit de femmes ou d'hommes?

En ce qui concerne la classe, parmi les 19 enseignantes et enseignants du sous-échantillon qui tiennent un cours préparatoire de deuxième année (CP2), 7 adoptent une logique d'enseignement et 11 une logique d'apprentissage (une réponse non valide). La logique d'apprentissage l'emporte donc chez les enseignants d'un CP2, mais essentiellement chez ceux ayant une ancienneté supérieure à dix ans (7 sur 9). Sur les 22 enseignantes et enseignants qui tiennent un cours moyen de sixième année (CM2), 6 appliquent une logique d'enseignement et 14 une logique d'apprentissage (deux réponses non valides). À la lumière de ces constats, nous pouvons dire que la logique d'apprentissage l'emporte quel que soit la classe, mais l'ancienneté dans le métier semble discriminer surtout les enseignantes et enseignants d'un CP2.

Pour ce qui est du sexe, les femmes semblent plus enclines à adopter une logique d'enseignement que les hommes, car selon les 38 réponses valides (18 femmes et 20 hommes), les femmes se répartissent équitablement entre les deux logiques, alors qu'un peu plus de la moitié des hommes (11 sur 20) tendent vers une logique d'apprentissage.

## Les profils de pratiques (catégorisation 2)

Comme on peut le voir dans les tableaux 5 et 6, trois profils pédagogiques et trois profils didactiques ressortent de l'analyse en des composantes principales.

Tableau 5. **Trois profils pédagogiques issus de l'ACP avec les dimensions corrélées entre elles**

Profil pédagogique	Description des dimensions
Profil 1: enseignant questionneur et stimulateur	<ul style="list-style-type: none"><li>• Interrogation fermée</li><li>• Interrogation ouverte</li><li>• Facilitation des apprentissages, stimulation, explication, choix situation</li></ul>
Profil 2: enseignant organisateur de conditions d'apprentissage et de classe	<ul style="list-style-type: none"><li>• Organisation temps, espace, règles, objectifs, compétence</li><li>• Gestion dynamique du groupe classe</li></ul>
Profil 3: enseignant évaluateur centré sur l'activité des élèves	<ul style="list-style-type: none"><li>• Évaluation</li><li>• Tâches, mise en activité des élèves (intellectuelle), respect temps apprentissage</li></ul>

Tableau 6. **Trois profils didactiques issus de l'ACP avec les dimensions corrélées entre elles**

Profil didactique	Description des dimensions
Profil 1: enseignant centré sur la construction et la structuration du savoir	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conceptualisation, construction épistémique</li><li>• Régulation</li><li>• Structuration des acquis/transfert/métacognition (D5)</li></ul>
Profil 2: enseignant centré sur la démarche didactique, les consignes, l'analyse et la correction des erreurs, les appuis différenciés	<ul style="list-style-type: none"><li>• Démarche didactique</li><li>• Différenciation et aides individuels</li></ul>
Profil 3: enseignant centré sur la fixation des savoirs par répétitions	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fixation des acquisitions</li><li>• Langues d'enseignement</li></ul>

Comme nous l'avons déjà mentionné, chaque enseignante ou enseignant a, à la fois, un profil didactique et un profil pédagogique.

Les chercheuses et chercheurs ne font cette distinction que pour établir le poids des dimensions et domaines constitutifs des pratiques observées.

Le programme OPERA montre aussi que le personnel enseignant au Burkina Faso a des profils de pratiques composites, avec des domaines et des dimensions au poids varié. Il n'existe pas de profil pur ni de profil définitif en soi, le contexte d'exercice amenant l'enseignante ou l'enseignant à s'adapter au groupe-classe.

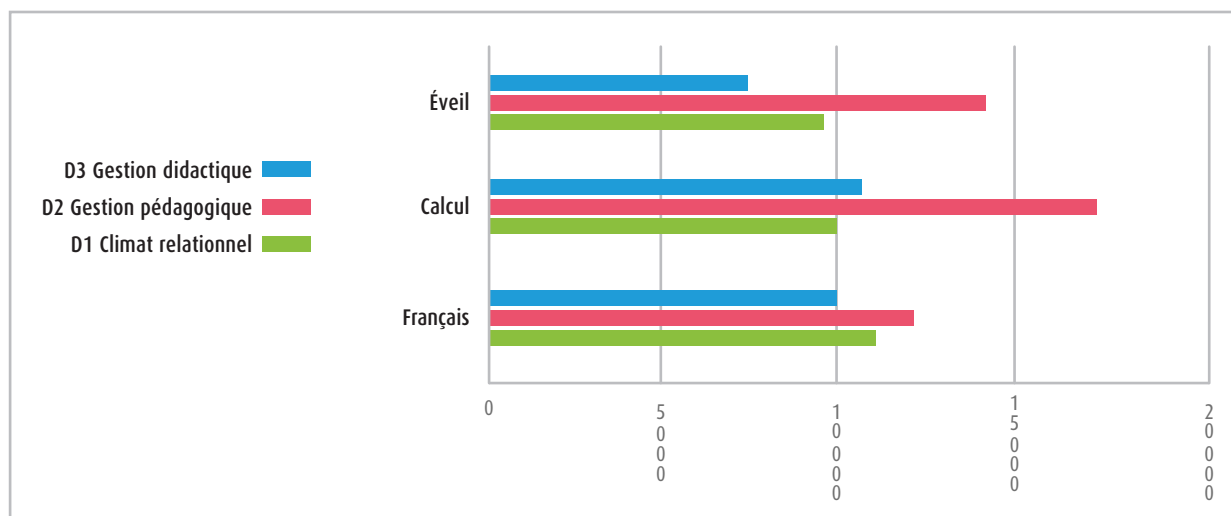
Les profils ont été appréciés en fonction du nombre d'occurrences observées lors des pratiques. Plus il y a d'occurrences d'activités relatives à un domaine ou à une dimension d'un domaine, plus ce domaine ou cette dimension est considéré comme fort; à l'inverse, il est considéré comme faible.

On note notamment que l'interrogation est très utilisée, mais il s'agit surtout de questions fermées: parmi les 26 039 éléments de pratiques enseignantes observés dans l'ensemble des classes, les questions fermées comptent à elles seules pour 39,73 %, les 60 % restants étant répartis entre les six autres dimensions que compte le domaine pédagogique. L'évaluation vient en deuxième position avec 15,63 % des observations, et ce, dans la logique de ce que recommande la pédagogie par objectifs, à savoir une vérification constante de la maîtrise des parcelles d'informations communiquées. La mise en activité des élèves est ce qui est le moins promue (4,79 % des observations).

La gestion didactique, qui occupe 28,26 % du total des observations, est principalement centrée sur la dimension D3.2 «Démarche: consignes, rappel, aides didactiques» (40,04 %) et sur la dimension D3.4 «Acquisitions: fixation par répétitions» (25,65 %). On observe très peu la dimension D3.6 «Différentiation», qui représente 2,50 % des observations.

La recherche a fait ressortir un profil relationnel positif chez presque tous les enseignants et enseignantes du sous-échantillon et chez un certain nombre d'entre eux, un profil pédagogique plus fort et un profil didactique moyen, voire faible, ou l'inverse ou encore deux profils équilibrés. Toutefois, les résultats montrent que les trois domaines occupent une place plus ou moins importante dans les pratiques observées. Globalement, le domaine didactique demeure le moins investi par les enseignants du sous-échantillon: 28,26 % (18 163 observations) des observations contre 40 % (26 039 observations) pour le domaine pédagogique et contre 31 % (20 059 observations) pour le domaine relationnel (voir le graphique 3). Lorsque l'on tient compte des disciplines, cette tendance demeure, à l'exception du calcul où le domaine didactique est un peu plus fort que le domaine relationnel.

Graphique 3. Nombre d'observations par domaine et par discipline



## DISCUSSION

Au Burkina Faso, c'est surtout la pédagogie par objectifs qui est préconisée dans la formation du personnel enseignant, et la représentation de l'apprentissage est plutôt behavioriste, mais vise aussi une centration sur l'élève, qui « doit être capable de... ». Le rôle de l'enseignante ou l'enseignant consiste alors à analyser les problèmes liés à l'enseignement-apprentissage et à concevoir ce processus en termes d'optimisation des ressources, d'évaluation des produits et des démarches pour atteindre au mieux les objectifs qu'il se fixe : une activité de l'élève, mais aussi une place-clé de l'enseignant qui impose *a priori* un découpage du savoir conformément aux programmes et aux recommandations officielles.

Par des allusions pendant la formation ou à l'occasion de stages, de séminaires, ou de façon personnelle, les enseignantes et enseignants burkinabés peuvent avoir découvert d'autres approches pédagogiques, comme l'approche par compétences, et des théories d'apprentissage, comme le constructivisme et le socioconstructivisme. Ce sont des enrichissements de type professionnel.

Si les résultats des observations montrent un climat relationnel positif dans les classes en général, c'est que les enseignants parviennent à instaurer une bonne atmosphère de travail en suscitant la participation des élèves, en montrant aux enfants de bonnes attitudes à adopter, en étant en mesure de gérer au mieux les tensions entre élèves ou de détendre le climat quand c'est nécessaire, et ce, malgré des classes surchargées. En effet, la taille moyenne des classes au primaire au Burkina

Faso est de 50 élèves, avec des disparités selon les zones. C'est ainsi que l'on trouve des salles de classe comptant plus de 150 élèves, notamment dans les zones urbaines et périurbaines de certaines régions. En raison sans doute du surpeuplement des classes et compte tenu de la volonté des enseignantes et enseignants de faire participer les élèves au déroulement des cours, comme c'est recommandé, l'interrogation est beaucoup utilisée.

Cela dit, si l'on tient compte du fait que le domaine relationnel est globalement positif, ce sont principalement les dimensions du profil didactique diagnostiquées plus faibles qui devront être le plus travaillées en formation. En effet, sans viser une égalité parfaite, l'enseignante ou l'enseignant doit parvenir à équilibrer les trois domaines au cours de sa pratique pour favoriser l'apprentissage.

Tous ces éléments de constats sont sans doute en phase avec l'orientation de la formation du corps enseignant: il met certes l'accent sur l'importance de faire participer les élèves, mais il le fait dans une logique plus instrumentale que constructive. Dans le premier cas, on est dans une logique de réussite immédiate et d'acquisition d'un savoir programmé. Dans le second, il s'agit plus d'une logique de développement de moyens pour que l'élève réussisse, étant au centre de l'apprentissage.

Les enseignantes et enseignants burkinabés évoluent dans un contexte qui les prépare à enseigner selon une logique de pédagogie par objectifs, guidés surtout par une trame d'objectifs très précis. On observe une volonté de faire participer l'élève, surtout par des questions fermées. Or cette approche a une portée de réussite surtout immédiate et donc peu durable et peu axée sur les moyens de réussir les apprentissages (Altet, 2013).

On pourrait donc se poser la question de savoir si le corps enseignant est préparé à assumer une autre forme de pratique proposant plus de réflexion pour les élèves. Le niveau de recrutement et la nature de la formation reçue sont-ils adéquats pour habilitier les enseignantes et enseignants à l'exigence de l'analyse de leurs pratiques? Sont-ils suffisamment outillés pour pouvoir s'interroger sur leurs pratiques, sur la relation entre celles-ci et les apprentissages des élèves, pour ainsi adapter constamment et adéquatement leurs pratiques aux individualités des élèves, aux contextes particuliers des classes observées?

Sur le plan pédagogique, la pléthore d'élèves dans les classes est une contrainte avec laquelle il faut composer, et le personnel enseignant le fait en tablant surtout sur la technique interrogative collective, les corrections collectives, l'autocorrection ou la régulation des exercices et des travaux en groupe. Dans un tel contexte, on peut saluer des pratiques adaptatives comme l'organisation de la classe en sous-groupes permanents de travail et la disposition en conséquence du mobilier. La mobilité de l'enseignante ou l'enseignant dans la classe apparaît importante dans une visée

d'attention aux élèves, d'implication, de supervision, de contrôle des activités, de proximité avec les élèves et de maintien de l'ordre.

La contrainte du nombre élevé d'élèves par classe et les conditions générales de travail (qualité et quantité du matériel didactique et des fournitures scolaires pas toujours suffisantes) imposent aussi aux enseignants une organisation claire, le rappel fréquent des consignes et règles de travail et même une complicité en termes de règles tacites (ex.: des coups de bâton sur la table comme signaux de départ ou d'achèvement d'une activité). Cela se situe bien dans une logique de stimulus-réponse avec des activités morcelées, répétitives, faisant peu appel au transfert des acquis, aux synthèses des connaissances, aux réflexions soutenues et surtout à la réflexion sur les démarches d'apprentissage.

Cependant, il faut une bonne articulation des domaines pédagogique et didactique car, comme cela a été dit, l'enseignement correspond à un « double agenda » pédagogique et didactique (Leinhardt, 1986). Les trois dimensions (relationnelle, pédagogique et didactique) sont étroitement imbriquées et en équilibre constant pour favoriser les apprentissages. Les constats faits au Burkina Faso indiquent :

- qu'enseigner une discipline se résume en général à des savoirs à transmettre et à des exercices d'application;
- qu'il y a peu de phases de structuration des savoirs acquis;
- qu'il y a une nécessité de clarifier les théories de l'apprentissage sous-jacentes à la pédagogie mise en œuvre.

De même, au sujet de la contrainte des classes surpeuplées que nous avons observée dans le cadre de cette étude, on constate deux difficultés principales. La première est celle d'engager plus fréquemment les élèves dans des activités, que ce soit en sous-groupes ou individuellement, en leur accordant un temps suffisant de réflexion et en faisant un retour sur certaines productions et une correction en plénière des erreurs commises par certaines et certains au profit de toute la classe. La seconde difficulté est de porter une attention aux individualités, surtout chez les élèves les plus faibles. Certains enseignants et enseignantes utilisent le système des relais (responsables de groupes), permettant ainsi aux élèves de se sentir plus impliqués, soutenus, motivés.

## CONCLUSION

Les résultats de la recherche OPERA ne sont sans doute pas singuliers au Burkina Faso, mais pourraient être le reflet de la situation dans bon nombre de pays en Afrique subsaharienne. De là sa vocation sous-régionale, non seulement en matière de recherche, mais aussi en matière d'amélioration des pratiques par le renforcement des capacités.

Le programme OPERA a montré que les classes burkinabé évoluent en général dans un climat relationnel propice aux apprentissages. Face à des classes surchargées allant parfois au-delà de 100 élèves, les enseignantes et enseignants, grâce à des organisations et animations innovantes, parviennent à créer un climat propice et à favoriser l'acquisition de connaissances. Cependant, du point de vue pédagogique et didactique, si de réels atouts sont dénombrés, des améliorations dans les pratiques sont possibles, surtout en ce qui a trait à la structuration des savoirs, sur le plan didactique, pour améliorer les apprentissages des élèves.

Le programme de recherche OPERA a mis en lumière des pratiques novatrices intéressantes dont certaines, énumérées ci-dessus et déjà en cours d'application chez des enseignantes et enseignants, gagneraient à être valorisées et partagées. Par ailleurs, des recherches sur la manière dont l'élève se situe par rapport au type de pratique mise en œuvre par l'enseignant s'avèrent nécessaires pour mieux comprendre les processus cognitifs d'apprentissage de l'élève en fonction du profil de pratique de l'enseignante ou l'enseignant.

---

## Références bibliographiques

- ALTET, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- ALTET, M. (2009). *De la psychopédagogie aux sciences de l'éducation: les recherches sur les pratiques enseignantes*. Paris, France : Vuibert.
- ALTET, M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses universitaires de France.
- ALTET, M., BRU, M. et BLANCHARD-LAVILLE, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris, France : L'Harmattan.
- ALTET, M., PARÉ-KABORÉ, A., et SALL, H. N. (dir.) (2015). *OPERA, Observation des Pratiques Enseignantes dans leur Rapport avec les Apprentissages des élèves. Recherche OPERA dans 45 écoles du Burkina Faso 2013-2014*. Paris, France : Co-édition Agence Universitaire de la Francophonie – Editions des Archives contemporaines.
- BERRADA, S. (2010). *Mettre en œuvre son enseignement*. Repéré à [http://catice.ac-besancon.fr/sbssa/IMG/pdf/Mettre\\_en\\_oeuvre\\_son\\_enseignement.pdf](http://catice.ac-besancon.fr/sbssa/IMG/pdf/Mettre_en_oeuvre_son_enseignement.pdf)

- BRU, M., ALTET, M. et BLANCHARD-LAVILLE, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 148, 75-87. Repéré à [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF148\\_7.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF148_7.pdf)
- DE KETELE, J.-M. (1980). *Observer pour éduquer*. Berne, Suisse: Peter Lang.
- DEVELAY, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: Presses universitaires de France.
- DEVELAY, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique. *Revue française de pédagogie*, 120, 59-66.
- HAMRE, B. K., PIANTA, R. C., DOWNER, J. T., DECOSTER, J., MASHBURN, A. J., JONES, S. M., ... HAMAGAMI, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/10.1086/669616>
- HATTIE, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence? Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teachers*. Communication présentée à l'Australian Council for Educational Research Annual Conference Building Teacher Quality, Melbourne, Australie. Repéré à <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-differenceACER-%282003%29.pdf>
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres, Angleterre: Routledge. Repéré à [www.educationnews.org/commentaries/book\\_reviews/90501.html](http://www.educationnews.org/commentaries/book_reviews/90501.html)
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.
- HATTIE, J. et YATES, G. (2013). *Understanding learning: Lessons for learning, teaching and research*. Repéré à [http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1207&context=research\\_conference](http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1207&context=research_conference)
- LEINHARDT, G., (1986). *Maths lessons: A contrast of novice and expert competence*. Communication présentée au Congrès annuel de l'association américaine pour la recherche en éducation (AERA), San Francisco, NC.
- MEEHAN, M. L. (1981). *Evaluation of the Stallings Classroom Management Staff Development Demonstration Project in Putnam County, West Virginia*. Washington, DC: National Institute of Education (ED). Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED225977.pdf>

- MEEHAN, M. L., COWLEY, K. S., FINCH, N. L., CHADWIC, K. L., ERMOLOV, L. D. et RIFFL, M. J. S. (2004). *Special Strategies Observation System-Revised: A Useful Tool for Educational Research and Evaluation*. Charleston, SC: AEL. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED484936.pdf>
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2014). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/2014. Enseigner et apprendre: atteindre. La qualité pour tous*. Paris, France: auteur. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226157f.pdf>
- PARÉ-KABORÉ, A. (2009). Programme et pratiques de formation à l'enseignement primaire au Burkina Faso: entre modèle « Traditionnel » et modèle du « professionnel ». *Annales de l'Université de Ouagadougou, 009(série A)*, 483-520.
- ROLLAND, J-C. (2008). *Réflexions sur l'observation d'une classe*. Repéré à <http://eppee.ouvaton.org/spip.php?article562>
- STALLINGS, J. (1975). *Relationships between classroom instructional practices and child development*. Communication présentée à l'American Educational Research Association -1975 Annual Meeting. Washington, DC. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED110200.pdf>
- STALLINGS, J. A. et KNIGHT, S. L. (n.d.). *Effective Use of Instructional Time*. College Station, TX: Texas A&M University. Repéré à [http://www.google.sn/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Finfo.worldbank.org%2Fetools%2Fdocs%2Fvodocs%2F406%2F923%2Fstallings.ppt&ei=UqjGVImHFc7baL6KgegD&usq=AFQjCNF96VLYO\\_85spTiuojxeNpdJC7f1g](http://www.google.sn/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Finfo.worldbank.org%2Fetools%2Fdocs%2Fvodocs%2F406%2F923%2Fstallings.ppt&ei=UqjGVImHFc7baL6KgegD&usq=AFQjCNF96VLYO_85spTiuojxeNpdJC7f1g)
- VINATIER, I. et ALTET, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- VYGOTSKY, L.S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 95-117). Neuchâtel, Suisse: Delachaux et Niestlé.
- WRAGG, E. C. (1994). *An introduction to classroom observation*. Londres, Angleterre: Routledge.
- WRAGG, E. C. (2002). *An introduction to classroom observation*. Londres, Angleterre: Routledge. Repéré à [http://www.amazon.com/An-Introduction-Classroom-Observation-ebook/dp/B000FBF9UU#reader\\_B000FBF9UU](http://www.amazon.com/An-Introduction-Classroom-Observation-ebook/dp/B000FBF9UU#reader_B000FBF9UU)

## Les besoins prioritaires en compétences professionnelles: perceptions des enseignants et des enseignantes du nord-kivu sur leur formation continue

**Patrice OKITO PAMIJEKO**

Université Laval, Québec, Canada

**Denis SAVARD**

Université Laval, Québec, Canada

VOLUME XLV : 3 – HIVER 2018

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Éditrice**

Natalie Tremblay, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Jean Labelle,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Jules Rocque,  
Université de Saint-Boniface  
Phyllis Dalley,  
Université d'Ottawa

**Révision linguistique**

Révisart  
France Brûlé

**Directeur général de l'ACELF**

Richard Lacombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Étienne Ferron-Forget

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303  
Québec (Québec) G1K 6E1  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)

# La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne

Coordination du numéro :

**Martial DEMBÉLÉ**, Université de Montréal, Québec, Canada

**Geneviève SIROIS**, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

**Liminaire**

**1 La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne**

Martial DEMBÉLÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

Geneviève SIROIS, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

**13 La pénurie de personnel enseignant du primaire en Afrique subsaharienne francophone : quels progrès depuis les indépendances?**

Geneviève SIROIS, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

Martial DEMBÉLÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

Olivier LABÉ, Institut de statistique de l'UNESCO, Québec, Canada

**35 L'allocation des ressources enseignantes en Afrique subsaharienne francophone : pour une meilleure équité des systèmes éducatifs**

Patrick NKENGNE, Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO –

Pôle de Dakar, Dakar, Sénégal

Léonie MARIN, Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO –

Pôle de Dakar, Dakar, Sénégal

**61 Le personnel enseignant et l'enseignement dans l'agenda du Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation (ROCARE) : état des lieux vingt ans après Maclure (1997)**

François Joseph AZOH, École normale supérieure d'Abidjan, Abidjan, Côte d'Ivoire

Affoué Philomène KOFFI, Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire

Martial DEMBÉLÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

**83 Le profil du personnel enseignant du primaire au Burkina Faso : construction d'une typologie par l'analyse des pratiques enseignantes et relation avec la formation initiale**

Afsata PARÉ-KABORÉ, Université Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso

François SAWADOGO, Université Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso

**106 Les besoins prioritaires en compétences professionnelles : perceptions des enseignants et des enseignantes du nord-kivu sur leur formation continue**

Patrice OKITO PAMIJEKO, Université Laval, Québec, Canada

Denis SAVARD, Université Laval, Québec, Canada

**128 La déclinaison de la professionnalisation dans le secteur de l'enseignement au Cameroun**

Ibrahim ABDOURHAMAN, Université de Maroua, Extrême-Nord, Cameroun

# Les besoins prioritaires en compétences professionnelles : perceptions des enseignants et des enseignantes du nord-kivu sur leur formation continue

**Patrice OKITO PAMIJEKO**

Université Laval, Québec, Canada

**Denis SAVARD**

Université Laval, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

La formation des enseignants et des enseignantes de la ville de Goma, en République démocratique du Congo, a évolué négativement depuis l'époque coloniale. D'une formation initiale essentiellement religieuse, elle a été orientée vers des contenus universitaires, puis transformée en une formation continue sous forme de journées pédagogiques. Cette visée de formation n'a malheureusement pas été maintenue en raison du désengagement du gouvernement, des guerres et des conditions de vie. Conséquemment, l'un des problèmes qui caractérisent actuellement le système scolaire de Goma est l'absence de formation continue du corps enseignant. Afin d'aider ce dernier à s'autoformer professionnellement, l'identification préalable de leurs besoins de formation continue s'est avérée pertinente. Le but de cet article est de décrire et d'analyser ces besoins. Pour la collecte des données, un questionnaire a été distribué à 151 enseignants et enseignantes du secondaire de Goma en situation

d'après-guerre, et 20 d'entre eux ont été interviewés. Des analyses quantitatives et qualitatives ont été effectuées selon les approches de Nadeau (1984) et de Lapointe (1992). Les résultats révèlent que les besoins du corps enseignant liés aux compétences professionnelles sont criants. En référence à notre échelle de jugement, le poids moyen alloué pour la situation actuelle (2,85) révèle que l'ensemble des compétences est généralement « Peu maîtrisé ».

---

## ABSTRACT

### **Priority needs in professional skills: perceptions of north kivu teachers on their continuing education**

Patrice OKITO PAMIJEKO, Laval University, Québec, Canada  
Denis SAVARD, Laval University, Québec, Canada

The education and training of teachers in Goma city, Democratic Republic of the Congo, has evolved negatively since colonial times. It began as essentially religious initial teacher training, focussed on academic content, and then turned into continuing professional development in the form of pedagogical days. This training objective did not last, due to withdrawal of the government, wars and teachers' living conditions. Consequently, one of the problems that currently characterizes the school system in Goma is the absence of continuing professional development for teachers. To help teachers take responsibility for their own continuing professional development, prior identification of their socio-professional development needs proved to be relevant. The purpose of this article is to describe and analyze these needs. A questionnaire was distributed to 151 secondary school teachers in Goma in a post-war situation, and 20 of these teachers were interviewed. Quantitative and qualitative analyzes were performed based on the approaches of Nadeau (1984) and Lapointe (1992). The results indicate that teachers have glaring needs in professional skill development. In reference to our scale of assessment, the average weight given to the current situation (2.85) indicates that the whole set of competences is generally "not well mastered".

## RESUMEN

### **Las necesidades prioritarias en competencias profesionales: percepciones de los maestros y maestras del Norte-Kivu sobre su formación continua**

Patrice OKITO PAMIJEKO, Universidad Laval, Quebec, Canadá

Denis SAVARD, Universidad Laval, Quebec, Canadá

La formación del magisterio en la ciudad de Goma, en la República democrática del Congo, ha sido negativamente evaluada desde la época colonial. A partir de una formación inicial esencialmente religiosa, fue posteriormente orientada hacia contenidos universitarios, y después fue transformada en formación continua bajo la forma de jornadas pedagógicas. Esta idea de la formación desgraciadamente no se ha mantenido debido al abandono gubernamental, las guerras y las condiciones de vida. Como consecuencia, uno de los problemas que caracterizan actualmente al sistema escolar de Goma es la falta de formación continua del magisterio. Con el fin de ayudarlo a auto-formarse profesionalmente, era pertinente la previa identificación de sus necesidades. El objetivo de este artículo es describir y analizar dichas necesidades. Para la compilación de los datos se distribuyeron 151 cuestionarios a maestros y maestras de secundaria de Goma después de la guerra y 20 de ellos fueron entrevistados. Se realizaron análisis cuantitativos y cualitativos según la perspectiva de Nadeau (1984) y de Lapointe (1992). Los resultados muestran que las necesidades del cuerpo magisterial relacionadas con las competencias profesionales son flagrantes. Utilizando nuestra escala de juicio, el peso medio asignado a la situación actual (2,85) muestra que el conjunto de competencia es generalmente « poco dominado ».

---

## INTRODUCTION

Depuis deux décennies en République démocratique du Congo, les autorités de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel aux échelles nationale, provinciale et territoriale partagent l'objectif de réorganiser la formation professionnelle du personnel enseignant. Dans ce pays, plus précisément dans les écoles secondaires de la ville de Goma, au Nord-Kivu, la formation des enseignants et des enseignantes a évolué négativement depuis l'époque coloniale. D'une formation initiale essentiellement religieuse, elle a été orientée, en 1960, année de l'accession du pays à la souveraineté nationale, vers des contenus universitaires accompagnés de stages. À partir de 1961, elle a été transformée en une formation continue sous forme de journées pédagogiques: ateliers de formation, séminaires, supervision et mentorat.

Malheureusement, cette visée de formation n'a pas duré en raison du désengagement de l'État relativement à la gestion scolaire, des guerres, des conflits perpétuels et des conditions de vie précaires (Youdi, 2006). Conséquemment, l'un des problèmes qui caractérisent actuellement le système scolaire de Goma est l'absence de formation continue des enseignants et des enseignantes. Il est à préciser que la formation initiale des enseignants du primaire est de quatre ans et qu'elle se donne dans les écoles de formation pédagogique. Au secondaire, cette formation comporte deux programmes offerts dans les universités pédagogiques : 1) le graduat, qui s'effectue en trois ans et forme des enseignants donnant des cours aux 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles du secondaire; 2) la licence (équivalent du baccalauréat au Canada), qui dure cinq ans et forme des enseignants donnant des cours au 3<sup>e</sup> cycle du secondaire. Après leur formation initiale, ces enseignants sont censés continuer d'acquérir de nouvelles connaissances issues des données de recherches récentes dans le cadre de leur formation continue. Afin de contribuer à leur autoformation, nous avons mené une étude en vue d'identifier leurs besoins en formation continue. Le but de cet article est de présenter une partie des résultats de notre recherche, notamment les besoins en formation continue que les enseignants et les enseignantes interrogés ont jugés extrêmement prioritaires et très prioritaires. Avant de présenter ces résultats, nous abordons le cadre conceptuel, puis nous décrivons brièvement la méthodologie utilisée. Nous concluons en formulant certaines recommandations relatives à la formation continue du personnel enseignant.

## CADRE CONCEPTUEL

Nous nous sommes appuyés sur trois concepts pour mener notre recherche : les concepts de formation continue, de besoin et de compétence professionnelle. Les paragraphes qui suivent les exposent brièvement.

### Le concept de formation continue

La formation continue est synonyme de diverses dénominations présentes dans la littérature anglaise et française : développement professionnel, perfectionnement professionnel, *in-service education*, formation ou éducation permanente, recyclage (Abdelhak, 1990). Selon Etumangele (2006), tous ces synonymes désignent une démarche contribuant à la formation d'un enseignant en poste.

Le concept de formation continue est souvent considéré comme étant polysémique; son emploi change d'un auteur à l'autre. Mulele (2017) explique, à propos de ses fondements historiques, que la formation continue a connu plusieurs changements de paradigmes au cours des dernières années. De manière générale, la formation continue « désigne tous types et formes d'enseignement ou de formation poursuivis par ceux qui ont quitté l'éducation formelle à un certain niveau et qui ont exercé une

fonction ou qui ont assumé des responsabilités d'adultes dans une société donnée» (Ntibanyendera, 2010, p. 75). Ce type de formation constitue un ensemble d'activités que tout employé explore pour développer, par des moyens pédagogiques, ses connaissances et ses habiletés en vue d'améliorer ses conditions d'existence. La formation continue est un programme de formation destiné à tout individu ayant déjà quitté les bancs d'école, un programme focalisé spécifiquement sur l'acquisition, l'approfondissement ou la mise à jour des connaissances (Ntibanyendera, 2010).

L'engagement des enseignants et des enseignantes dans leur formation continue conduit à ce que nous appelons la culture de la formation continue (Savoie-Zajc, Dolbec et Charron-Poggioli, 1999). Il conduit à des apprentissages dans trois champs : individuel, institutionnel et professionnel (Maheux, 1997). Dans le champ individuel, chaque praticien définit les besoins spécifiques de son développement professionnel; c'est la capacité réflexive que possède tout membre du corps enseignant de dégager ses points forts et ses points faibles, et de procéder à l'évaluation continue de sa pratique pour exprimer les bases d'une autoformation (Perrenoud, 1998). Pour ce qui est du champ institutionnel, l'enseignant ou l'enseignante est plutôt guidé par les normes et les règles qui caractérisent sa culture organisationnelle. Quant au champ professionnel, Maheux (1997) et Mulele (2017) relèvent l'esprit de franche collaboration entre les membres du personnel enseignant. Dans cette optique, la formation continue devient un processus dans lequel les personnes s'engagent afin d'atteindre les objectifs définis par l'équipe-école en tenant compte des champs d'intérêt et des compétences de chacun et du groupe. Selon Maheux (1997), cet engagement dans des actions de formation continue est nécessaire pour la réussite des élèves. Ces actions aident à développer les compétences professionnelles et à faire face à la complexité de leur rôle lié aux caractéristiques des élèves. Dans ce contexte, Kpoumié Monjap (2004) explique que pour mettre à niveau la compétence du personnel, qui semble faible, les experts empruntent le chemin des actions de la formation continue consistant à assurer la mise à jour des connaissances du personnel d'un établissement scolaire. Selon cet auteur, la formation continue permet à une personne de s'adapter aux changements suggérés par les recherches et la société, et d'améliorer systématiquement le niveau de ses compétences. Dans cette perspective, Kacher (2009) explique que la formation continue est une activité permettant aux employés de bien développer leurs synergies, leurs comportements et leurs compétences professionnelles qui sont à l'état de vieillissement. Cette activité permet à tout employé de bien effectuer son travail, d'avoir un contrôle sur celui-ci, de maîtriser les changements et d'être préparé à assumer d'autres tâches (Amri, 2007).

Pour sa part, Maheux (1997) explique que les actions de formation continue peuvent être collectives (par exemple, un débat sur un nouveau logiciel) ou individuelles (par exemple, la lecture personnelle). Dans le contexte d'actions collectives de formation continue, les enseignants et les enseignantes sont appelés à s'engager dans ces actions et à collaborer avec d'autres membres du personnel scolaire. Dans le contexte d'actions individuelles de formation continue, ils et elles s'engagent sur une

base personnelle en fonction de leurs propres besoins et de leurs champs d'intérêt spécifiques. Cela sous-entend que chaque individu ou chaque équipe-école a des besoins en formation continue particuliers et spécifiques. Ces besoins varient selon les forces, les défis, les champs d'intérêt du personnel enseignant et les caractéristiques des élèves. Sachant que les enseignants et les enseignantes de chaque système scolaire ont leurs propres besoins en formation continue, nous nous sommes attachés à déterminer les besoins en formation continue du personnel enseignant de la ville de Goma, au Nord-Kivu. Avant d'énumérer ces différents besoins, nous allons définir le concept de besoin.

### **Le concept de besoin**

Lapointe (1992) considère le mot besoin comme étant un désir, une envie, un état d'insatisfaction qui est provoqué par un sentiment de manque. Roegiers, Wouters et Gérard (1992) le définissent comme un décalage entre une situation dite réelle et celle vue comme idéale. Pour Labesse (2008), ce concept est un écart quantifiable entre deux situations: une situation actuelle et une situation désirable. C'est aussi une différence entre un résultat désiré et un résultat présent ou actuel (Chiadli, Jebbah, et De Ketele, 2010). Une autre définition, celle D'Amboise et Garand (1995), énonce que «les besoins désignent ce que l'on considère comme nécessaire à l'existence ou au bon fonctionnement d'un système» (p. 2).

Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes inspirés de Labesse (2008) pour délimiter le concept de besoin. Ce dernier renferme trois éléments principaux:

- une situation désirable;
- une situation actuelle;
- l'existence d'un écart entre ces deux situations.

À partir de ces trois éléments, nous pouvons identifier les besoins en formation continue sachant que cette dernière constitue un élément déterminant pour le succès d'une politique de transformation d'un système scolaire (Mokonzi et Kadongo, 2009). Au Nord-Kivu, depuis quelques décennies, les enseignants et les enseignantes ne sont plus régulièrement formés ni recyclés en cours d'emploi. Les quelques rares formations organisées avec l'appui des organismes internationaux ne ciblent qu'une minorité d'enseignants, ceux et celles qui donnent les cours d'options (Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel, 2005; Mopondi, 2010). L'Institut de formation des cadres de l'enseignement secondaire est paralysé par le manque de fonds et ne remplit pas sa mission de formation continue, une situation qui explique le pourcentage élevé d'enseignants et d'enseignantes sous-qualifiés en ce sens qu'ils n'ont pas suivi un programme de formation des maîtres dans le système scolaire du Nord-Kivu (Mokonzi et Kadongo, 2009; Nyembwe Ntita, 2009). Selon Mokonzi et Kadongo (2009), les besoins des enseignants et des enseignantes du Nord-Kivu sont d'ordre individuel et collectif. En ce qui a trait à leur

formation continue, selon ces auteurs, leurs besoins ont principalement trait aux compétences, aux interventions, aux ressources matérielles et à l'informatique.

## **Le concept de compétence professionnelle**

Depuis le tournant du millénaire, le concept de compétence devient un sujet qui en intéresse plus d'un. Certains auteurs (Baribeau, 2009; Bidjang, 2005) expliquent que le terme *compétence* est polysémique en ce sens que les points de vue de différents acteurs sur son utilisation sont divergents et parfois incompatibles. Dans cette perspective, Tardif (2006) explique que le terme *compétence* n'est pas univoque, car il réfère à de multiples concepts: apprentissages, transfert, opérations, efficacité, cognition et situations. Malgré le caractère polysémique du concept, nous allons retenir, dans cette étude, cinq caractéristiques essentielles qui le définissent. Selon Baribeau (2009), ces caractéristiques ont permis à plusieurs auteurs d'en arriver à un consensus sur la compréhension du concept: 1) une compétence est toujours contextualisée car il faut un contexte particulier pour qu'elle se développe; 2) cette mise en œuvre suppose que la personne mobilise un ensemble de ressources appropriées à la situation; 3) la personne sélectionne, coordonne, met en œuvre ou mobilise les ressources pertinentes à la situation spécifique; 4) les différentes tâches de la situation sont ensuite traitées avec succès à l'aide de ressources et de l'articulation des différents résultats de ces traitements; 5) une compétence suppose que l'ensemble de ces résultats a permis non seulement de traiter la situation avec succès, mais aussi d'obtenir des résultats socialement acceptables.

Dans cette étude, la compétence professionnelle en enseignement est un savoir-agir permettant la mobilisation de façon appropriée de diverses ressources disponibles: des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

## **Les besoins en compétences professionnelles**

Altet (1994) explique que les compétences en enseignement sont d'ordre technique et didactique. Ces compétences permettent de performer dans la carrière (Baribeau, 2009; Bidjang, 2005) en vue de mieux amorcer l'activité d'enseignement-apprentissage (Ekanga Lokoka, 2013; Masselter, 2004) et d'améliorer le rendement scolaire des élèves (Etumangele, 2006; Mulele, 2017; Vita, 2014). Savoie-Zajc *et al.* (1999) et Youdi (2006) soulignent que, pendant leur carrière, les enseignants et les enseignantes acquièrent ou renouvellent leurs compétences grâce à des activités de formation continue: formation de longue durée, formation par des pairs ou mentorat, séminaires, lectures personnelles, ateliers de formation et débats. Malheureusement, au Nord-Kivu, ces activités de formation continue n'existent plus depuis quelques décennies. Comme cela est mentionné dans les travaux de certains auteurs, les besoins des enseignants sont multiples: participation aux sessions de formation

(Mabika, 1999; Youdi, 2006), connaissance de la méthode à enseigner (Ekanga Lokoka, 2013), exploitation des ressources (Abdelhak, 1990; Bidjang, 2005; Mabika, 1999), préparation du cours (Youdi, 2006) et connaissance du programme (Vita, 2014).

## MÉTHODOLOGIE

Dans notre étude, nous avons opté pour une méthodologie mixte faisant appel à la collecte et à l'analyse de données aussi bien quantitatives que qualitatives. Karsenti et Savoie-Zajc (2000) considèrent l'approche mixte comme pragmatique, puisque les données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives afin d'enrichir la méthodologie et, éventuellement, les résultats de recherche. Il s'agit d'une vision binoculaire, d'un dialogue découlant de la complémentarité des méthodes en vue de saisir toute la complexité de la réalité (Reichardt et Rallis, 1994). Selon St-Cyr, Tribble et Saintonge (1999, p. 118), l'approche mixte est considérée comme «un compromis acceptable pour en arriver à décrire une ou des réalités ayant des affinités avec d'autres réalités tout en admettant que certaines sont irrémédiablement différentes». Kani Konaté et Sidibé (2008) expliquent que l'approche qualitative est un ensemble de techniques, d'investigations dont l'usage très répandu donne un aperçu du comportement et des perceptions des gens, et qui permet d'étudier leurs points de vue sur un sujet particulier, et ce, de façon plus approfondie que dans un sondage. En revanche, l'approche quantitative est une enquête empirique systématique des phénomènes sociaux faisant appel à des techniques statistiques, thématiques ou informatiques (Saint-Cyr, 1994). Nous avons utilisé un questionnaire portant entre autres sur les compétences professionnelles pour recueillir le premier type de données. Pour ce faire, nous nous sommes inspirés des travaux de Gauthier, Bidjang, Mellouki, et Desbiens (2005) pour identifier les différents besoins en compétences professionnelles. Ces compétences ont été étudiées par l'entremise de 41 composantes (voir liste en annexe). Les personnes interrogées devaient évaluer leur situation actuelle et la situation désirée en ce qui a trait aux compétences professionnelles liées à l'enseignement. Chacun des niveaux de situation comportait une échelle de quatre valeurs: «Pas du tout», «Peu», «Bien» et «Très bien». Ce questionnaire a été élaboré à partir des travaux de Bidjang (2005) et de Jeffrey et Sun (2006).

Pour ce qui est des données qualitatives, un canevas d'entrevue a été élaboré pour recueillir les opinions des interviewés. Les entrevues ont permis aux participants et aux participantes d'exprimer librement leurs opinions sur leurs besoins en compétences relatives à l'enseignement et aussi de compléter les informations qu'ils n'ont pas données au moment de remplir le questionnaire. Certaines questions portaient sur les compétences professionnelles (par exemple, Vous arrive-t-il de planifier l'enseignement? Si oui, quelle est la fréquence par jour, semaine, mois? Vous arrive-t-il de préparer régulièrement la leçon du jour?), alors que d'autres portaient sur le concept de besoin (par exemple, Quels sont les besoins en formation continue que vous éprouvez? Selon vous, quels sont les besoins prioritaires et pourquoi?).

La collecte des données a eu lieu en situation d'après-guerre, soit de novembre à décembre 2013, à Goma, au Nord-Kivu. Dans notre étude, l'expression *situation d'après-guerre* fait référence aux répercussions et aux séquelles laissées par les guerres et qui affectent les secteurs vitaux de la province. Au Nord-Kivu, les guerres de 1996 et de 1998 ont eu une incidence sur les sphères politique, sociale et économique, y compris dans le secteur de l'enseignement. À cet effet, Youdi (2006) mentionne que les guerres ont détruit toutes les sphères nationales, y compris l'enseignement. Il explique que les guerres ont laissé des séquelles qui affectent maintenant le système scolaire, notamment la vie professionnelle et sociale du personnel enseignant du Nord-Kivu. Le questionnaire a été distribué à 151 enseignants et enseignantes de Goma, et 20 d'entre eux ont été interviewés. De ce nombre, nous avons choisi des ressortissants du Nord-Kivu, plus précisément les plus anciens en raison de leur vécu expérientiel. La sélection a été faite aléatoirement pour le volet quantitatif à partir d'une liste remise par les gestionnaires des écoles, alors que dans le volet qualitatif, les personnes ont été sélectionnées parmi celles qui ont répondu au questionnaire, selon leurs disponibilités. Ces 151 répondants et répondantes provenaient de 20 établissements scolaires de la ville de Goma, et ils sont issus des quartiers riches et pauvres. La durée moyenne de la passation du questionnaire était de 45 minutes, tandis que celle de l'entrevue était de 35 minutes.

Tableau 1. **Caractéristiques des répondants et des répondantes**

Caractéristiques	Valeur	n	%
Genre	Femmes	63	41,7
	Hommes	88	58,3
Âge	20-30 ans	47	31,1
	31-40 ans	55	36,4
	41-50 ans	36	23,8
Cycle d'enseignement	51 ans et plus	13	8,6
	1 <sup>er</sup> cycle	55	36,4
	2 <sup>e</sup> cycle	46	30,4
Expérience professionnelle	3 <sup>e</sup> cycle	50	33,1
	Moyenne = 14,04 années		
	Variation = 2-41 années		

L'échantillon comprenait 88 hommes et 63 femmes. La classe d'âge la plus représentée était celle des 31 à 41 ans (36,42 %), le nombre moyen d'années d'expérience professionnelle était de 14 ans et tous les cycles (1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>) étaient représentés.

Pour analyser les données issues des entrevues, nous avons utilisé l'approche systémique de Lapointe (1992). Cette approche permet d'appréhender le besoin dans sa globalité. Elle se divise en deux phases: la «préconceptanalyse» de besoins et la

« conceptanalyse » de besoins. La phase de « préconceptanalyse » de besoins consiste à définir la situation problématique par des arguments solides, à cerner les limites du système, puis à définir et à valider les variables pour lesquelles il faudra évaluer les besoins lors de la « conceptanalyse ». Cette phase comporte ainsi trois étapes : la définition de la situation problématique, les limites de la « conceptanalyse » et la définition des variables. Pour sa part, la « conceptanalyse » de besoins consiste à établir l'importance des besoins et leur ordre de priorité parmi les variables de la banque constituée lors de la « préconceptanalyse » (Lapointe, 1992). Dans cette phase, le chercheur mesure l'écart entre une situation désirée et une situation actuelle. Les verbatim ont été analysés à l'aide du logiciel QDA Miner. Ce logiciel a permis non seulement d'analyser les verbatim, mais aussi de découvrir des relations de séquences et de cooccurrences entre les codes, et d'explorer des liens possibles entre le codage de documents et les variables catégorielles qui y sont associées. L'approche de Nadeau (1989) a permis l'analyse des besoins issus du questionnaire. Pour ce faire, des calculs statistiques tels que la moyenne (M), l'écart (E) et l'indice des priorités de besoins (IPB) ont été effectués. L'écart absolu a été calculé en soustrayant la moyenne de la situation désirée (SD) de celle de la situation actuelle (SA), et ce, pour chaque énoncé ( $E = SD - SA$ ). Une fois les écarts notés, nous avons procédé au classement des énoncés par ordre décroissant des valeurs de ces écarts. Quant à la détermination de l'indice de priorité des besoins, nous avons appliqué la formule suivante :

$$IPB = \text{degré d'importance} \times (\text{degré d'importance} - \text{degré actuel de maîtrise})$$

Ces calculs, réalisés à l'aide du logiciel Excel, ont permis d'analyser les données, de déterminer les divers besoins et de les classer par ordre de priorité. Toujours dans le but de classer les besoins exprimés, nous nous sommes servis de l'échelle de jugement d'Abdellatif et al (2010).

Tableau 2. **Échelle de jugement utilisée pour interpréter les données issues de la situation actuelle et de la situation désirée**

	Situation actuelle (SA)	Situation désirée (SD)
0,1-1,8	Pas du tout	Pas du tout
1,9-2,8	Peu	Peu
2,9-3,8	Bien	Bien
3,9-4,8	Très bien	Très bien
4,9 et plus	Extrêmement bien	Extrêmement bien

Source : Abdeslam (1991)

Comme cela a été mentionné précédemment, les analyses ont permis de déterminer les divers besoins. Cependant, compte tenu du but de l'article, nous allons nous limiter à la présentation des résultats associés aux besoins en compétences relatives à l'enseignement.

## PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce sont les besoins en compétences professionnelles relatives à l'enseignement que nous avons choisi de traiter dans cet article. Nous tenons à souligner que nous présentons uniquement les besoins qui ont été jugés «Extrêmement prioritaires» et «Très prioritaires». Lorsque cela est pertinent, certains résultats quantitatifs sont complétés par les propos recueillis lors des entretiens individuels.

Les analyses ont porté sur 41 composantes des compétences relatives à l'enseignement (voir liste des composantes en annexe). Les résultats révèlent que, sur ces 41 composantes, 5 ont été jugées «Extrêmement prioritaires», 1 «Très prioritaire», 12 «Prioritaires», 11 «Peu prioritaires» et 12 «Pas du tout prioritaires ou non prioritaires».

Les cinq besoins extrêmement prioritaires sont les suivants :

1. Emploi correct des technologies de l'information et de la communication dans les buts de se constituer des réseaux d'échange et de formation continue dans son domaine d'enseignement et dans sa pratique pédagogique;
2. Connaissance et utilisation des technologies de l'information et de la communication en enseignement et apprentissage;
3. Utilisation correcte des technologies de l'information et de la communication dans la recherche de l'information et la résolution de problèmes d'enseignement et d'apprentissage;
4. Capacité à déterminer les avantages et les limites des technologies de l'information et de la communication comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage;
5. Approche socioconstructiviste.

Un besoin très prioritaire :

- Adoption de stratégies afin de prévenir l'émergence de comportements indésirables et capacité à intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent.
- Dans les sections suivantes, nous allons expliquer, à tour de rôle, les cinq besoins jugés extrêmement prioritaires, puis le besoin jugé très prioritaire.

### Les cinq besoins jugés extrêmement prioritaire

Comme le montre le tableau 3, pour la composante «Connaissance et utilisation des technologies de l'information et de la communication en enseignement et apprentissage», la moitié (50,9%) des répondants et des répondantes ont un niveau rudimentaire («Pas du tout»). Ces résultats concordent avec ceux de Mokonzi et Kadongo (2009) qui notent que le niveau de maîtrise en informatique est relativement bas. Qualitativement, les interviewés jugent qu'ils ont un niveau relativement bas pour le même énoncé. Malgré «le manque de connaissances en technologies de

l'information et de la communication, les participants interviewés manifestent un intérêt pour l'acquisition et le développement de connaissances en technologies de l'information et de la communication». En établissant un parallèle entre les résultats de cette étude et ceux de Mokonzi et Kadongo (2009), nous constatons qu'il y a concordance, puisque les résultats indiquent le manque de connaissances en technologies de l'information et de la communication des enseignants.

Tableau 3. **Besoins en « Connaissance et utilisation des technologies de l'information et de la communication en enseignement et apprentissage » et en « Emploi correct des technologies de l'information et de la communication dans les buts de se constituer des réseaux d'échange et de formation continue dans son domaine d'enseignement et dans sa pratique pédagogique »**

	Connaissance et utilisation des technologies de l'information et de la communication en enseignement et apprentissage				Emploi correct des technologies de l'information et de la communication dans les buts de se constituer des réseaux d'échange et de formation continue dans son domaine d'enseignement et dans sa pratique pédagogique			
	Situation actuelle (SA)		Situation désirée (SD)		Situation actuelle (SA)		Situation désirée (SD)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Pas du tout	77	50,9	1	0,7	74	49	1	0,7
Peu	52	34,4	2	1,3	57	37,7	3	1,9
Bien	22	14,7	32	21,2	19	12,6	25	16,6
Très bien			116	76,8	1	0,7	122	80,8
<b>Total</b>	<b>151</b>	<b>100,0</b>	<b>151</b>	<b>100,0</b>	<b>151</b>	<b>100,0</b>	<b>151</b>	<b>100,0</b>
<b>Moyenne (M)</b>	<b>1,64</b>		<b>3,74</b>		<b>1,65</b>		<b>3,77</b>	
<b>Écart (M SD et M SA)</b>	<b>2,1</b>				<b>2,12</b>			

(f= signifie Fréquence)

En ce qui concerne l'énoncé « Emploi correct des technologies de l'information et de la communication dans les buts de se constituer des réseaux d'échange et de formation continue dans son domaine d'enseignement et dans sa pratique pédagogique », les résultats indiquent que la moitié (49,9 %) des participants et des participantes ont un niveau de réalisation relativement rudimentaire correspondant à « Pas du tout ». En revanche, moins de 12,6 % des répondants et des répondantes pensent que leur niveau est « Bien ». Les présents résultats tendent vers ceux des recherches menées par Laforce (2002) révélant qu'au moins 30 % des diplômés en enseignement éprouvent des difficultés à « employer correctement les technologies de l'information et de la communication dans leurs échanges ». Sur le plan qualitatif, les interviewés disent qu'ils sont incapables d'employer les technologies de l'information et de la communication pendant leurs échanges. Ils souhaitent atteindre un bon niveau en ce domaine.

Tableau 4. **Besoins en « Utilisation correcte des technologies de l'information et de la communication dans la recherche de l'information et la résolution de problèmes d'enseignement et d'apprentissage » et en « Capacité à déterminer les avantages et les limites des technologies de l'information et de la communication comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage »**

	Utilisation correcte des technologies de l'information et de la communication dans la recherche de l'information et la résolution de problèmes d'enseignement et d'apprentissage				Capacité à déterminer les avantages et les limites des technologies de l'information et de la communication comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage			
	Situation actuelle (SA)		Situation désirée (SD)		Situation actuelle (SA)		Situation désirée (SD)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Pas du tout	55	36,4	2	1,3	41	27,1	1	0,7
Peu	66	43,7			67	44,4	2	1,3
Bien	26	17,2	29	19,2	35	23,2	32	21,2
Très bien	4	2,6	120	79,4	8	5,3	116	76,8
<b>Total</b>	<b>151</b>	<b>100,0</b>	<b>151</b>	<b>100,0</b>	<b>151</b>	<b>100,0</b>	<b>151</b>	<b>100,0</b>
<b>Moyenne (M)</b>	<b>1,86</b>		<b>3,79</b>		<b>2,09</b>		<b>3,74</b>	
<b>Écart (M SD et M SA)</b>	<b>1,93</b>				<b>1,65</b>			

(f= signifie Fréquence)

Comme le montre le tableau 4, pour l'énoncé « Utilisation correcte des technologies de l'information et de la communication dans la recherche de l'information et la résolution de problèmes d'enseignement et d'apprentissage », les résultats indiquent que plus du tiers (36,4 %) des répondants et des répondantes ne maîtrisent « Pas du tout » cette compétence. Par contre, 17,2 % d'entre eux jugent qu'ils ont atteint le niveau de réalisation « Bien ». Ces résultats concordent également avec ceux de Mokonzi et Kadongo (2009) qui notent que le niveau de maîtrise en informatique est encore rudimentaire. L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2001) explique qu'une bonne exploitation des ressources, notamment celles liées aux technologies de l'information et de la communication, en vue d'un usage pédagogique par les enseignants servirait d'outil de formation professionnelle permettant d'élargir leur champ d'activités pratiques. Les personnes interviewées indiquent qu'elles ne savent pas comment effectuer des recherches efficaces sur Internet. En comparant les résultats de notre étude à ceux de Mokonzi et Kadongo (2009), nous remarquons qu'il y a une concordance.

Pour l'énoncé « Capacité à déterminer les avantages et les limites des technologies de l'information et de la communication comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage », les résultats révèlent que 44,4 % des répondants et des répondantes le maîtrisent « Peu ». Ces résultats sont dus au manque d'ordinateurs disponibles. Dans

cette perspective, Basambombo (2011) explique que les enseignants congolais n'ont pas accès à des ordinateurs à l'école pouvant faciliter leur préparation de cours. Qualitativement, 15 personnes interviewées disent qu'elles sont incapables de déterminer les avantages et les inconvénients des technologies de l'information et de la communication comme soutien pendant leur enseignement pratique. Cinq personnes affirment que le peu de connaissances acquises en technologies de l'information et de la communication est causé par les centres privés en informatique. Les résultats de notre étude corroborent ceux de Mokonzi et Kadongo (2009) ainsi que ceux de Basambombo (2011) rapportant que le manque de connaissances des enseignants et des enseignantes relatives aux technologies de l'information et de la communication ne leur permet pas de comprendre leurs avantages dans la vie pratique.

Tableau 5. **Besoins en « Méthode socioconstructiviste »**

	Méthode socioconstructiviste			
	Situation actuelle (SA)		Situation désirée (SD)	
	F	%	F	%
Pas du tout	31	20,5	3	1,9
Peu	55	36,4	4	2,6
Bien	57	37,7	38	25,2
Très bien	8	5,3	106	70,2
(Vide)				
Total	151	100,0	151	100,0
Moyenne (M)	2,28		3,64	
Écart (M SD et M SA)	1,36			

(f= signifie Fréquence)

En ce qui concerne la composante «Approche socioconstructiviste», comme le montre le tableau 5, les résultats révèlent que 37,7% des participants et des participantes ont atteint un niveau correspondant à «Bien», contre 36,4% qui estiment avoir atteint un niveau correspondant à «Peu». Ces résultats s'expliquent par le manque de matériel et de ressources nécessaires qui permettent aux enseignants d'organiser les activités scolaires liées à cette approche. Les présents résultats quantitatifs corroborent ceux d'Ekanga Lokoka (2015), lesquels indiquent que les enseignants congolais n'utilisent presque pas l'approche socioconstructiviste en classe. Les enseignants et enseignantes se limitent plutôt aux actions leur permettant de réaliser un exposé dynamique illustré. En considérant les données qualitatives, les personnes interrogées disent qu'elles sont à l'aise lorsqu'elles utilisent la méthode magistrale. Selon ces mêmes personnes, l'approche socioconstructiviste est passive et ennuyante. En comparant les résultats de cet énoncé à ceux d'Ekanga Lokoka (2006), nous constatons que les tendances sont presque les mêmes, car elles

révèlent le désintéressement des enseignants par rapport à l'approche socioconstructiviste.

### Le besoin jugé très prioritaire

Tableau 6. **Besoins en « Adoption de stratégies afin de prévenir l'émergence de comportements indésirables et capacité à intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent »**

	Adoption de stratégies afin de prévenir l'émergence de comportements indésirables et capacité à intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent			
	Situation actuelle (SA)		Situation désirée (SD)	
	F	%	F	%
Pas du tout	16	10,6		
Peu	35	23,2	5	3,3
Bien	74	49,0	19	12,6
Très bien	16	10,6	127	84,1
<b>Total</b>	<b>151</b>	<b>100,0</b>	<b>151</b>	<b>100,0</b>
<b>Moyenne (M)</b>	<b>2,74</b>		<b>3,81</b>	
<b>Écart (M SD et M SA)</b>	<b>1,07</b>			

(f= signifie Fréquence)

Pour l'énoncé «Adoption de stratégies afin de prévenir l'émergence de comportements indésirables et capacité à intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent», les résultats révèlent que presque la moitié des répondants et des répondantes (49,0%) ont atteint le niveau de situation actuelle «Bien», tandis que 23,2% ont atteint le niveau de situation actuelle «Peu». En ce qui a trait aux entretiens individuels, 12 des 20 personnes interviewées expliquent qu'elles possèdent des stratégies pour prévenir l'émergence de comportements indésirables chez les élèves, tandis que 4 autres mentionnent que, pour faire face à l'émergence de ces comportements indésirables, elles s'inspirent des stratégies de leurs enseignants du secondaire. Quant aux 4 dernières personnes interrogées, elles disent n'avoir jamais élaboré de stratégies pour intervenir dans de telles situations.

## RECOMMANDATIONS

Compte tenu de ces résultats, nous présentons un certain nombre de recommandations en vue d'aider les enseignants et les enseignantes de la ville de Goma, au Nord-Kivu, à satisfaire leurs principaux besoins en compétences professionnelles relatives à l'enseignement.

### Les besoins de formation en informatique

Dans les écoles secondaires du Nord-Kivu, le problème de la formation en informatique se pose avec acuité. Les enseignants et les enseignantes ont un niveau relativement rudimentaire dans ce domaine, comme les résultats de notre étude l'ont révélé. Par ailleurs, étant donné le manque de documents et compte tenu de l'évolution fulgurante des technologies en enseignement et apprentissage, il importe :

- que tous les enseignants et les enseignantes sachent utiliser des outils informatiques dans leurs salles de classe;
- qu'une formation en informatique soit offerte aux enseignants et aux enseignantes en poste afin qu'ils puissent acquérir une connaissance de base dans ce domaine.

### Les besoins liés aux approches et stratégies pédagogiques

Au regard des résultats en lien avec le cinquième besoin jugé extrêmement prioritaire ainsi qu'au besoin jugé très prioritaire, nous recommandons :

- que des sessions de formation portant spécifiquement sur l'approche socio-constructiviste et sur les stratégies de prévention et de gestion des comportements indésirables des élèves soient organisées pour les enseignantes et les enseignants.

## CONCLUSION

Le but de cet article était de présenter les résultats liés aux besoins en compétences relatives à l'enseignement dans la ville de Goma en contexte d'après-guerre. Nous nous sommes essentiellement penchés sur 41 composantes faisant partie des compétences liées à l'enseignement. Par l'entremise de ces 41 composantes, nous avons été en mesure de déterminer, puis de classer les besoins jugés extrêmement prioritaires et très prioritaires. Bien entendu, cette étude ne s'est pas réalisée sans obstacle, car nous avons rencontré des difficultés d'accès au personnel enseignant. Malgré ces écueils, nous avons pu réaliser un échantillonnage aléatoire. Au terme de notre recherche, les résultats ont révélé que les besoins des enseignants et des enseignantes du Nord-Kivu sont criants. En effet, concernant les cinq besoins jugés extrê-

mement prioritaires, nombreux sont les enseignants et enseignantes qui ne possèdent pas du tout de connaissances en technologies de l'information et de la communication, et qui ne maîtrisent aucunement la recherche sur Internet.

---

## Références bibliographiques

- ABDELHAK, E. (1990). *Analyse des besoins de perfectionnement pédagogique des enseignants des établissements agricoles supérieurs marocains* (Mémoire de maîtrise non publié). Université Laval, Québec, Canada.
- ABDELLATIF, C., JEBBAH, J. et De KETELE, J-M. (2010). L'analyse des besoins en formation pédagogiques des enseignants du supérieur au Maroc : comparaison de plusieurs dispositifs. Montréal, *Revue des sciences de l'éducation*, 36 (1), 45-67.
- ABDESLAM, L. (1991). *Évaluation, prédiction et optimisation de la fiabilité des mesures de besoins à l'aide de la théorie de la généralité* (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada).
- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: Presses universitaires de France.
- AMRI, L. (2007). *L'importance des pratiques de développement et de formation continue auprès de la main-d'œuvre vieillissante dans l'administration publique au Québec* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada).
- BARIBEAU, A. (2009). *Analyse des pratiques d'évaluation des compétences d'enseignants de français, secondaire premier cycle, pour établir un jugement professionnel lors du bilan des apprentissages* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada).
- BASAMBOMBO, D.K. (2011). *Impact salarial des enseignants du primaire sur le rendement scolaire des élèves des écoles privées de la ville province de Kinshasa* (Mémoire de licence non publié). Institut supérieur du commerce de Kinshasa, République démocratique du Congo.
- BIDJANG, S.G. (2005). *Description du niveau de maîtrise des compétences professionnelles des stagiaires finissants en enseignement au Québec* (Thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Québec, Canada.
- D'AMBOISE, G. et GARAND, D. (1995). Identification des difficultés et besoins des PME en matière de gestion des ressources humaines. *Gestion 2000*, 11(1), 109-132.

- EKANGA LOKOKA, L. (2015). Quelle est la place (attendue et effective) des «méthodes actives» au sein de l'enseignement de l'histoire en République démocratique du Congo? *Histoire et enseignement*. Repéré à <http://www.histoireetenseignement.be/2013/10/quelle-est-la-place-attendue-et-effective-des-methodes-actives-au-sein-de-lenseignement-de-lhistoire-en-republique-democratique-du-congo-par-lamb/>
- ETUMANGELE, E. A. (2005). *Le taux de scolarisation du Sankuru, en République démocratique du Congo (RDC)*. Shandong, République Populaire de la Chine. Repéré à <http://www.sankurufoundation.org/scolarisation.html>
- GAUTHIER, C., BIDJANG, S.G., MELLOUKI, M. et DESBIENS, J.-F. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents? Une enquête québécoise*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- JEFFREY, D. et SUN, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- KAGHER, Z. (2009). *La formation continue et son impact dans l'entreprise* (Mémoire de maîtrise non publié). Université Abderrahmane Mira, Béjaïa, Algérie.
- KANI KONATÉ, M. et SIDIBÉ, A. (2008). Extraits de guide pour la recherche qualitative. Repéré à <http://www.ernwaca.org/panaf/RQ/fr/definition.php>
- KARSENTI, T. et SAVOIE-ZAJC, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- KPOUMIÉ MONJAP, A.D. (2004). *Mondialisation économique et condition enseignante dans les pays en développement (PED): le cas du Cameroun et de la Guinée Conakry* (Mémoire de maîtrise non publié). Université de Montréal, Québec, Canada.
- LABESSE, M.E. (2008). *Cadre de référence sur l'analyse de besoins de formation. Volet formation continue*. Québec: Institut national de santé publique du Québec.
- LAFORCE, L. (2002). *Enquête auprès des premières personnes diplômées des baccalauréats en éducation préscolaire et enseignement au primaire (BEPEP), cohorte 1995-1999*. Québec, Québec: Table de concertation MEQ-Universités.
- LAPOINTE, J.J. (1992). *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation. Une approche systémique*. Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MABIKA, M.C. (1999). *Profils sociodémographiques des chefs de ménage déterminants familiaux de la scolarisation: cas de huit quartiers de Kinshasa* (Mémoire de licence non publié). Université de Kinshasa, République démocratique du Congo.

- MAHEUX, G. (1997). Formation continue des personnels scolaires. Regards sur mon expérience. Dans L.-P. Boucher et M. L'Hostie (dir.), *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques* (p. 25-38). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MASSETER, G. (2004). *La formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire*. Paris, France: Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports.
- Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel (2005). *Monographie de la province du Nord-Kivu*. Goma, République démocratique du Congo: auteur.
- MOKONZI, G. et KADONGO, M. (2009). *République démocratique du Congo. Fourniture efficace de services dans le domaine de l'enseignement public*. Johannesburg, Afrique du Sud: Open Society Institute.
- MOPONDI, A.B.M. (2010). *Approches socioculturelles de l'enseignement en Afrique subsaharienne*. Paris, France: L'Harmattan.
- MULELE, P. (2017). *L'intégration des pratiques évaluatives des apprentissages: analyse de besoins de formation continue chez les enseignants gabonais du primaire (cas de l'évaluation sommative)* (Mémoire de maîtrise non publié). Université Laval, Québec, Canada.
- NADEAU, M.-A. (1989). *La mise en priorité de besoins* (version 2). Document d'accompagnement du logiciel. Cap Rouge, Québec.
- NTIBANYENDERA, N.E. (2010). *Analyse critique des besoins de perfectionnement des directeurs d'établissement primaire public francophone au Québec: le cas de la région de Québec* (Thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Québec, Canada.
- NYEMBWE NTITA, A. (2009). *Le français en République démocratique du Congo: états des lieux*. Kinshasa, République démocratique du Congo: CELTA.
- OCDE. (2001). *Environnements pédagogiques et pratiques novatrices*. Paris, France: OCDE.
- PERRENOUD, P. (1998). *Gérer sa propre formation continue. Voyage autour des compétences 10*. Paris, France: ESF.
- REICHARDT, C.S. et RALLIS, S.F. (1994). *The qualitative-quantitative debate: New perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- ROEGIERS, X., WOUTERS, P. et GÉRARD, F.-M. (1992). Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en œuvre. *Formation et technologies – Revue européenne des professionnels de la formation*, 1(2-3), 32-42.
- SAINT-CYR, L.D. (1994). *La coopération et les nouvelles formes d'organisation du travail: une étude de cas*. Hull, Québec: Université du Québec à Hull.
- SAVOIE-ZAJC, L., DOLBEC, A. et CHARRON-POGGIOLI, N. (1999). La formation continue: une exploration et une illustration de la notion. *Vie pédagogique*, 113, 12-16.
- ST-CYR TRIBBLE, D. et SAINTONGE, L. (1999). Réalité, subjectivité et crédibilité en recherche qualitative: quelques questionnements. *Recherché qualitatives*, 20, 113-125.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation, Québec.
- VITA, N. (2014). *Visions et rôles des acteurs et des bénéficiaires d'enseignement dans le développement du curriculum d'enseignement secondaire technique et professionnel au Sud-Kivu* (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada).
- YOUDI, R.V. (2006). *Les effets des conflits et violences sur la scolarisation en République Démocratique du Congo*. Kinshasa, République démocratique du Congo: Réseau Famille et scolarisation en Afrique (FASAF).

## Annexe

### Liste des 41 composantes

Rang	Énoncés
1	22. Emploi correct des technologies de l'information et de la communication dans les buts de se constituer des réseaux d'échange et de formation continue dans son domaine d'enseignement et dans sa pratique pédagogique
2	21. Connaissance et utilisation des technologies de l'information et de la communication en enseignement et apprentissage
3	23. Utilisation correcte des technologies de l'information et de la communication dans la recherche de l'information et la résolution de problèmes d'enseignement et d'apprentissage
4	24. Capacité à déterminer les avantages et les limites des technologies de l'information et de la communication comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage
5	4b. Méthode socioconstructiviste
6	25. Adoption de stratégies afin de prévenir l'émergence de comportements indésirables et capacité à intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent
7	5c. Matériels didactiques
8	5. Exploitation des ressources
9	18. Transmissions aux parents, de façon claire et explicite, des résultats attendus et de l'état de la progression des apprentissages de leur enfant, ainsi que son degré de maîtrise des compétences visées par le programme d'enseignement
10	7. Appui sur des données didactiques et pédagogiques pertinentes dans le choix des contenus d'enseignement et des stratégies d'intervention
11	14. Privilège aux travaux à domicile
12	15. Adapter constamment l'enseignement en vue de favoriser la progression de ses auto-apprentissages
13	3. Liens entre les connaissances à enseigner et d'autres domaines du savoir
14	16c. Évaluation sommative
15	16b. Évaluation continue
16	28. Participation à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention adapté
17	17. Communication claire et explicite aux élèves des résultats attendus ainsi que l'état de la progression de ses apprentissages et le degré des compétences visées par le programme de l'enseignement
18	16a. Évaluation formative
19	5b. Manuels scolaires
20	5a. Curriculum
21	20b. Mission de l'éducation
22	20a. Curriculum
23	12. Amélioration constante de son expression orale et écrite
24	2. Capacité d'intéresser les élèves et de mettre à leur portée les connaissances disciplinaires
25	26d. Sobriquet
26	11. Emploi d'un langage varié et approprié dans l'enseignement
27	13. Gestion de classe
28	26b. Retard
29	11b. Langage écrit

Rang	Énoncés (suite)
30	11a. Langage oral
31	27c. Relations amoureuses (blonde, chum)
32	19. Précision des objectifs et des buts que vise le cours
33	26c. Déplacement pendant le cours
34	1. Connaissance de la matière à enseigner
35	8. Planification des matières à enseigner
36	26a. Bavardages
37	27b. Drogue
38	9. Préparation du cours
39	27a. Bagarre
40	10. Tenue du journal de classe
41	4a. Exposé magistral

## La déclinaison de la professionnalisation dans le secteur de l'enseignement au Cameroun

**Ibrahim ABDOURHAMAN**

Université de Maroua, Extrême-Nord, Cameroun

VOLUME XLV : 3 – HIVER 2018

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Éditrice**

Natalie Tremblay, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Jean Labelle,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Jules Rocque,  
Université de Saint-Boniface  
Phyllis Dalley,  
Université d'Ottawa

**Révision linguistique**

Révisart  
France Brûlé

**Directeur général de l'ACELF**

Richard Lacombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Étienne Ferron-Forget

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303  
Québec (Québec) G1K 6E1  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)

# La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne

Coordination du numéro :

**Martial DEMBÉLÉ**, Université de Montréal, Québec, Canada

**Geneviève SIROIS**, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

**Liminaire**

**1 La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne**

Martial DEMBÉLÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

Geneviève SIROIS, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

**13 La pénurie de personnel enseignant du primaire en Afrique subsaharienne francophone : quels progrès depuis les indépendances?**

Geneviève SIROIS, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

Martial DEMBÉLÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

Olivier LABÉ, Institut de statistique de l'UNESCO, Québec, Canada

**35 L'allocation des ressources enseignantes en Afrique subsaharienne francophone : pour une meilleure équité des systèmes éducatifs**

Patrick NKENGNE, Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO –

Pôle de Dakar, Dakar, Sénégal

Léonie MARIN, Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO –

Pôle de Dakar, Dakar, Sénégal

**61 Le personnel enseignant et l'enseignement dans l'agenda du Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation (ROCARE) : état des lieux vingt ans après Maclure (1997)**

François Joseph AZOH, École normale supérieure d'Abidjan, Abidjan, Côte d'Ivoire

Affoué Philomène KOFFI, Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire

Martial DEMBÉLÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

**83 Le profil du personnel enseignant du primaire au Burkina Faso : construction d'une typologie par l'analyse des pratiques enseignantes et relation avec la formation initiale**

Afsata PARÉ-KABORÉ, Université Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso

François SAWADOGO, Université Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso

**106 Les besoins prioritaires en compétences professionnelles : perceptions des enseignants et des enseignantes du nord-kivu sur leur formation continue**

Patrice OKITO PAMIJEKO, Université Laval, Québec, Canada

Denis SAVARD, Université Laval, Québec, Canada

**128 La déclinaison de la professionnalisation dans le secteur de l'enseignement au Cameroun**

Ibrahim ABDOURHAMAN, Université de Maroua, Extrême-Nord, Cameroun

# La déclinaison de la professionnalisation dans le secteur de l'enseignement au Cameroun

**Ibrahim ABDOURHAMAN**

Université de Maroua, Extrême-Nord, Cameroun

## RÉSUMÉ

En partant des différentes acceptions du concept de professionnalisation et de ses dimensions, la présente étude propose d'analyser le sens qu'en a donné le gouvernement camerounais et les actions qui en ont découlé. Un corpus documentaire constitué des plans quinquennaux, des plans d'ajustement structurel, des stratégies globales de développement et des stratégies sectorielles de l'éducation concernant la période de 1960 à 2020, complété par des entretiens avec des personnes-ressources, a été soumis à une analyse du contenu. Il ressort de cette analyse que deux grandes dimensions de la professionnalisation sont mises en œuvre au Cameroun, celle de l'enseignement, pris comme corporation, et celles des enseignements. La première a fait l'objet de plusieurs politiques publiques, sans pour autant être officiellement désignée sous le terme professionnalisation. Quant à la seconde, elle est présente dans le discours officiel depuis le milieu des années 1970. Elle vise une meilleure gestion des flux d'élèves et une insertion facile des jeunes dans la vie active. La présente étude suggère un examen plus approfondi du rapport entre « professionnalisation des enseignements » et « professionnalisation du personnel enseignant ».

## ABSTRACT

### Variation of professionalization in the education sector in Cameroon

Ibrahim ABDOURHAMAN, University of Maroua, Far North, Cameroon

Starting with the various meanings of the concept of professionalization and its dimensions, this study analyzes the meaning that the Cameroonian government attached to it and the resulting actions. A content analysis was conducted on a documentary corpus consisting of five-year plans, structural adjustment plans, global development strategies and education sector strategies covering the period of 1960-2020, supplemented by interviews with selected resource persons. This analysis shows that two major dimensions of professionalization are implemented in Cameroon: that of teaching, taken as a corporation, and that of study programs. The first dimension has been the subject of several public policies, without being officially designated under the term professionalization. The second has been salient in the official discourse since the mid-1970s. It aims for a better management of student flows and the smooth integration of the youth into working life. This study suggests a closer examination of the relationship between the "professionalization of study programs" and the "professionalization of the teaching staff".

## RESUMEN

### La declinación de la profesionalización en el sector educativo en Camerún

Ibrahim ABDOURHAMAN, Universidad de Maroua, Extremo-Norte, Camerún

A partir de las diferentes acepciones del concepto de profesionalización y de sus dimensiones, el presente estudio propone un análisis del significado que le ha otorgado el Gobierno de Camerún y las acciones que se ha desprendido. Un cuerpo documental constituido por los planes quinquenales, los planes de ajuste estructural, las estrategias globales de desarrollo y las estrategias sectoriales en educación relacionadas con el periodo 1960 – 2020, completado con entrevistas con especialistas, fueron sometidas a un análisis de contenido. Este análisis muestra que dos grandes dimensiones de la profesionalización han sido implementadas en Camerún: la educación entendida en tanto que corporación, y la de la enseñanza. La primera ha sido objeto de varias políticas públicas, sin por ello haber sido oficialmente designadas con el término profesionalización. En cuanto a la segunda, ha estado presente en el discurso oficial desde mediados de los años 1970. Su objetivo ha sido aumentar el flujo de alumnos y una inserción más fácil de los jóvenes a la vida activa. El presente estudio propone un examen más detallado de la relación entre « profesionalización de la enseñanza » y « profesionalización del personal educativo ».

## INTRODUCTION

En dépit d'un recours fréquent au terme *professionnalisation* dans les milieux de l'éducation, le concept a très peu retenu l'attention de la communauté scientifique au Cameroun. À l'exception de Maingari (1997), qui fait figure de pionnier sur cette question, presque rien n'a été entrepris dans ce sens. Le thème est souvent abordé au détour de sujets voisins, comme la formation, les méthodes pédagogiques, l'adéquation entre la formation et l'emploi, l'identité professionnelle des enseignantes et enseignants ou leur motivation. Le récent ouvrage dirigé par Galy, Bachir Bouba et Menye Nga (2016), centré sur les enjeux et les défis de la profession enseignante dans l'université camerounaise, semble enclencher un mouvement dans cette direction. Cependant, cette étude elle-même n'a accordé que peu de place à la professionnalisation proprement dite. Pourtant, c'est depuis le milieu de la décennie 1970 que la professionnalisation a commencé à être évoquée dans le secteur de l'éducation au Cameroun (Ondoa, 2013, tome CLXXXIV)<sup>1</sup>. En partant des principales conceptions de la professionnalisation, le présent article tente de mettre en lumière le sens donné par les pouvoirs publics à ce concept ainsi que les actions qui en relèvent.

## CONTEXTE GÉNÉRAL ET PROBLÉMATIQUE DE LA PROFESSIONNALISATION AU CAMEROUN

Trois périodes ont marqué sur le plan socioéconomique l'évolution du Cameroun depuis l'indépendance en 1960 : la mise en œuvre des plans quinquennaux de développement (1960 et 1986), la crise économique (1986-2003) et le retour de la croissance, observé depuis le début des années 2000. Chacune de ces périodes a été affectée par des problèmes liés à la professionnalisation du secteur de l'éducation.

### Mise en place et développement du système éducatif et défis de la professionnalisation

L'indépendance et la réunification<sup>2</sup> ont confronté le Cameroun aux défis de la construction nationale et du développement économique, social et culturel. Pour relever

- 
1. Ce document est une compilation en 250 tomes des textes et documents à caractère juridique, administratif, techniques, etc., relatifs à l'évolution du Cameroun de 1815 jusqu'à 2013. Nous nous sommes servi de certains de ces tomes qui correspondaient aux éléments de notre corpus documentaire. Pour citer avec précision les parties que nous avons consultées, nous avons jugé utile de mentionner à chaque référence le tome correspondant.
  2. Le Cameroun a connu une triple expérience coloniale. Après avoir été sous protectorat allemand de 1884 à 1916, le territoire, scindé en deux, a été placé sous mandat de la Société des Nations (SDN), puis sous tutelle de l'Organisation des Nations Unies (ONU) et confié à la Grande-Bretagne et à la France. Le 1<sup>er</sup> janvier 1960, la partie française accède à l'indépendance. La partie britannique avait été rattachée à la colonie du Nigeria et était constituée du *Northern Cameroons* et du *Southern Cameroons*. À la veille de l'indépendance du Nigeria le 11 octobre 1961, les populations du *Southern Cameroons* se prononcent pour leur rattachement au Cameroun, rattachement baptisé Réunification, alors que celles du *Northern Cameroons* décident de rester nigérianes.

ces défis, l'État a opté pour une planification quinquennale reposant sur les principes du « libéralisme planifié », du « développement autocentré », de « l'équilibre » et de la « justice sociale » et s'inscrivant dans un cadre plus vaste, celui des programmes de développement à long terme (Ondoa, 2013, tome CLXXXIV, p. 6).

Le système éducatif était appelé à jouer un rôle de premier plan dans la mise en œuvre de cet ambitieux programme. Les autorités avaient à cet effet suivi les recommandations de la Conférence d'Addis-Abeba (Éthiopie) de 1961<sup>3</sup>. Dans cette perspective, elles firent appel à l'UNESCO pour la planification et le développement d'un système éducatif camerounais. Les propositions émises par l'organisation onusienne furent alors intégrées à la planification globale, dont le premier programme (1960-1980) visait à « [d]oter en vingt ans le Cameroun d'un enseignement général obligatoire adapté aux besoins économiques du pays [...] » (Ondoa, 2013, tome CLXXXI, p. 41). Le second programme, lancé en 1980 et brusquement interrompu par la crise en 1986, cherchait à fournir à tous les enfants âgés de 6 à 14 ans une éducation de base et à continuer les réformes entreprises dans tous les cycles<sup>4</sup> (Ondoa, 2013, tome CLXXXV).

De 1960 à 1986, le secteur de l'éducation a accompli des progrès, qui se sont traduits par une augmentation des effectifs d'élèves. Cependant, en fait, dès le départ, « [l]e 1<sup>er</sup> Plan avait prévu un développement modeste de l'enseignement compte tenu du taux élevé des charges récurrentes de ce secteur. Il n'a pas été respecté dans ce domaine, et on a assisté à un véritable bond en avant des effectifs scolarisés [...] » (Ondoa, 2013, tome CLXXXII, p. 17). Ce décalage entre prévisions et demande sociale réelle d'éducation n'a pas changé durant la période de référence, ce qui a eu une incidence sur les paramètres vitaux de l'enseignement : infrastructures, personnel enseignant et programmes. Faute de ressources suffisantes, infrastructures et personnels ont toujours évolué en deçà du rythme imposé par l'accroissement des effectifs des élèves. Quant aux réformes visant l'adaptation des programmes, elles nécessitent la formation ou le recyclage de l'ensemble du personnel, mais ces initiatives touchent moins de 15 % de la cible (Ondoa, 2013, tome CLXXXIII, p. 413).

- 
3. Ces recommandations étaient les suivantes : fournir une main-d'œuvre qualifiée, nécessaire au développement du pays, en investissant prioritairement dans l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur; soutenir un rythme croissant et accéléré dans le primaire afin d'aboutir à la scolarisation primaire universelle à l'horizon 1980 (UNESCO-UNECA, 1961).
  4. Ces réformes devaient permettre de former un « Camerounais nouveau, connaissant non seulement l'arithmétique et la logique, mais aussi pénétré d'un sens pratique, ouvert aux autres expériences, et liant l'utile d'une formation sérieuse à l'agréable requis comme vecteur et impératif du développement » (Ondoa, 2013, tome CLXXXV, p. 21-22).

## **Crise économique, dégradation de la condition enseignante et éducation pour tous**

L'embellie économique de ce premier quart de siècle d'indépendance, qui a permis de gérer tant bien que mal la question de professionnalisation dans le secteur de l'enseignement, cède la place à la crise. Celle-ci apporte des bouleversements sur le terrain de l'économie, sonnante le glas des plans quinquennaux. Le pays se tourne alors vers le Fonds monétaire international et souscrit au premier plan d'ajustement structurel (Pigeaud, 2011). Il s'ensuit la réduction des salaires des fonctionnaires, la privatisation des entreprises d'État et la dévaluation du franc de la Communauté financière africaine. Tout cela entraîne un ralentissement, voire un arrêt des investissements dans les infrastructures éducatives, une détérioration de celles-ci, une diminution de la conscience professionnelle du personnel enseignant et une dévalorisation de la perception sociale de l'enseignant (Kpoumié Monjap, 2004).

À la même période, la Conférence de Jomtien (1990) et le Forum de Dakar (2000) lancent et soutiennent l'initiative en faveur de l'Éducation pour tous. Le gouvernement camerounais instaure, dans le sillage de ce mouvement, la gratuité de l'école primaire en 2001. Cela conduit à une explosion des effectifs, sans réelles mesures d'accompagnement en termes d'infrastructures, rendant encore plus pénible le travail enseignant.

On peut dire que les problèmes de professionnalisation dans le secteur de l'éducation ont d'abord concerné la formation des enseignantes et enseignants ainsi que celle des élèves, la capacité d'accueil et l'efficacité interne du système durant la période qui a précédé l'ajustement structurel. Avec l'avènement de celui-ci, les problèmes s'étendent aussi aux conditions de travail et à la rémunération des enseignants.

## **Professionnalisation dans le secteur de l'enseignement et (con)quête de l'émergence**

La fin de l'ajustement structurel est caractérisée par un retour de la croissance, l'admission du Cameroun à l'initiative Pays pauvres très endettés et l'élaboration du Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté en 2003. À partir de 2010 est conçu le Document de stratégie pour la croissance et l'emploi, qui s'inscrit dans la quête de l'émergence du Cameroun à l'horizon 2035. Désormais, il ne s'agit plus de gérer simplement le passif causé par l'ajustement structurel, mais d'inscrire la professionnalisation dans une démarche prospective devant conduire le Cameroun au statut de pays à revenu intermédiaire, selon le *Grand dictionnaire terminologique*. Dès lors, on remarque que le concept de professionnalisation fonctionne exactement comme un mot d'ordre, utilisé à profusion (Artois, 2014).

Donc, l'accroissement de la démographie scolaire et la faiblesse de ressources économiques et financières ont constitué des facteurs majeurs ayant agi de façon négative sur le développement ainsi que sur la performance du système éducatif camerounais depuis l'indépendance. Les problèmes dont ils sont la base et les défis qu'ils ont soulevés relèvent pour une bonne part de la professionnalisation.

## DÉFINITION DE LA PROFESSIONNALISATION

Wittorski dit du vocable « professionnalisation » qu'il se caractérise à la fois par un « consensus lexical » et un « fort *dissensus* sémantique » (2014, p. 15). Sa polysémie se justifie par le fait que la professionnalisation participe de l'action sociale. Son usage dépend en plus de l'idéologie véhiculée par ses promotrices et promoteurs ainsi que des enjeux qu'ils poursuivent (Wittorski, 2014; Morales Perlaza, 2016). Tout cela, associé à l'interpénétration des registres savant et familial, rend problématique l'usage de ce mot (Broussard, 2014, p. 75). Dans le présent article, nous nous contentons de présenter deux acceptions, l'une issue de la sociologie des professions et l'autre, des milieux du travail et de la formation.

### La professionnalisation comme dynamique des professions

La professionnalisation comme dynamique des professions ou des groupes professionnels est envisagée selon trois approches : le fonctionnalisme, l'interactionnisme et le conflictualisme. Le fonctionnalisme, dont les figures de proue étaient Carr-Saunders et Wilson (1933), Parsons (1939) et Wilensky (1964), s'est développé aux États-Unis entre 1930 et 1960. C'est un paradigme positiviste qui considère que les professions présentent un certain nombre de critères, tels que l'autonomie, le contrôle par les pairs, l'idéal de service et une formation universitaire (Bourdoncle, 1993; Morales Perlaza, 2016), qui les placent au-dessus et les distinguent de façon objective des métiers. Dans cette perspective, Merton (1953), une autre figure du fonctionnalisme, définit la professionnalisation comme le parcours qu'effectue une occupation pour devenir une profession en remplissant les critères mentionnés ci-dessus, l'exemple type de cet aboutissement se trouvant dans les professions libérales.

Une telle conception, fortement attachée à la tradition américaine et au modèle des professions libérales, restreint forcément le statut de profession à un nombre limité d'occupations. Cela exclut plus ou moins la pratique de l'enseignement qui, dans le contexte africain d'aujourd'hui, est loin de constituer un ensemble homogène. Certains groupes d'enseignantes et enseignants ne remplissent pas tous les critères exigés par les fonctionnalistes. Les spécialistes n'ont d'ailleurs jamais réussi à s'accorder quand il s'agit de déterminer si oui ou non l'enseignement constituait une profession (Bourdoncle, 1993).

En réaction à l'approche fonctionnaliste est née, dans les années 1960, l'approche interactionniste, incarnée au début par Hughes (1996). Au lieu de voir dans les traits caractéristiques d'une profession des critères objectifs, l'interactionnisme les appréhende comme des construits sociaux et donc comme les fruits de l'interaction sociale. La profession désigne ainsi, selon cette deuxième conception, n'importe quel métier qui aura réussi à s'imposer dans son domaine et à se faire reconnaître par la société (Bourdoncle, 1993; Morales Perlaza, 2016). La démarche interactionniste préconise d'axer les recherches sur la notion de «groupes professionnels» et accorde ainsi une importance accrue au concept de professionnalisation. Celle-ci renvoie à un processus ouvert et instable par lequel un groupe professionnel parvient à imposer son monopole sur les autres. Vu sous cet angle, on peut dire que l'enseignement a quand même réussi à se constituer en corps professionnel, «nettement délimité du reste de la société, cultivant une conscience aiguë de la haute valeur de ses missions, faisant l'objet d'une légitimation [...] par des instances externes, et auquel s'identifient la quasi-totalité de ses membres» pour reprendre Robert et Mornettas (1994, p. 98).

Enfin, la troisième approche, le conflictualisme, prolonge la conception interactionniste, en tenant pour acquis le principe de la reconnaissance sociale comme condition d'existence d'une profession. Cependant, il y voit en plus un dispositif pour contrôler les marchés. Ce dispositif mettrait en lumière un rapport de pouvoir qui, selon les marxistes, vise à soumettre à l'État les professions et à provoquer, en définitive, leur prolétarianisation. Selon les néo-wébériens, il conduirait plutôt, à travers une stratégie professionnelle, à la fermeture sociale (Bourdoncle, 1993; Morales Perlaza, 2016). Dans des pays de tradition française comme le Cameroun, force est de constater que la légitimité de l'enseignement est fondée sur sa reconnaissance par l'État (De Lescure, 2013).

D'abord développé par les fonctionnalistes aux États-Unis entre les années 1930 et 1960, à partir de la définition de la profession, le concept de professionnalisation s'est enrichi des critiques interactionnistes et conflictualistes qui l'ont axé sur la notion de groupe professionnel. Cependant, ces trois conceptions n'intègrent que partiellement ou indirectement d'autres préoccupations politiques qui orientent ce concept vers l'insertion socioprofessionnelle des jeunes.

### **La professionnalisation comme dispositif particulier de promotion d'emplois**

La conception que nous présentons ici n'entre pas en contradiction avec les trois précédentes, mais les complète. En effet, parmi les critiques formulées à l'encontre de l'enseignement pour en réclamer la professionnalisation, figurait en bonne place son manque d'efficacité externe ou sa faible efficacité externe. Or c'est ce qui intéresse particulièrement les personnes qui soutiennent cette conception. Elles voient la professionnalisation comme un dispositif particulier de promotion de l'emploi et la situent dans le cadre de la quête des solutions par l'État aux problèmes sociaux, à

travers la lutte contre le chômage. Centrée sur l'adéquation entre la formation et l'emploi, cette conception traduit l'idée de «formation professionnelle» tout en privilégiant le sens de «l'emploi» dans la définition de la notion de profession (Boussard, 2014). Allant dans le même sens, Wittorski (2014), dans sa typologie des professionnalisations, parle de «professionnalisation-formation».

En réalité, ce type de professionnalisation se sert de l'enseignement comme il se servirait d'autres moyens (organisations impliquées dans la formation, entreprises, etc.) pour promouvoir l'emploi. Si l'enseignement se trouve ainsi très sollicité, c'est sans doute en raison de sa capacité à former intégralement l'individu, et plus particulièrement du fait de sa contribution à l'employabilité des jeunes.

En somme, deux conceptions complémentaires de la professionnalisation se dégagent de ce qui précède. Rapportées à l'enseignement, ces deux conceptions renvoient respectivement à l'évolution de la profession enseignante ou au groupe professionnel formé par les enseignantes et enseignants et à la formation et à l'emploi des jeunes. Nous désignons la première forme de professionnalisation par le terme *professionnalisation de l'enseignement*. Quant à la deuxième, parce qu'elle agit le plus souvent sur les programmes de formation, nous la désignons par le terme *professionnalisation des enseignements*. Cette tentative de conceptualisation nous sert de base pour analyser le discours et les politiques relatives à la professionnalisation au Cameroun et dont nous décrivons ci-après les principaux éléments méthodologiques.

## MÉTHODOLOGIE

Le contexte décrit plus haut nous a conduit à entreprendre une recherche qualitative reposant sur l'exploitation d'une série de documents et d'entretiens. Nous revenons dans cette section sur la stratégie de collecte et d'analyse des données de cette étude.

### Collecte des données

En ce qui concerne la collecte des données, nous avons au préalable procédé à la constitution d'un corpus de textes à étudier. Nous aurions pu nous intéresser à tous les documents susceptibles de traiter de la professionnalisation, tels que les instructions ministérielles, les thèmes retenus lors des grands événements (célébration de la rentrée, des journées internationales, etc.) ou même d'autres textes juridiques. Cependant, nous avons ciblé des documents ayant pour objet la formulation et la mise en œuvre de politiques en matière d'éducation, d'économie et de développement pour la période 1960-2020 : plans quinquennaux, plans d'ajustement structurel, stratégies globales de développement et stratégies sectorielles de l'éducation (voir le tableau 1). Ce choix est dicté non seulement par le fait que ces documents servent de base à la politique de professionnalisation dans le secteur éducatif, mais

aussi par le fait qu'ils renseignent sur sa mise en œuvre et permettent de saisir l'articulation entre la professionnalisation du secteur de l'éducation et les autres secteurs de la vie du pays.

Tableau 1. **Liste des 15 documents analysés**

Type de documents	Titre	Date ou période	Nombre de pages
Plan quinquennal	Premier plan quinquennal de développement économique, social et culturel	1961-1965	658
	Deuxième plan quinquennal de développement économique, social et culturel	1966-1970	910
	Troisième plan quinquennal de développement économique, social et culturel	1971-1975	737
	Quatrième plan quinquennal de développement économique, social et culturel	1976-1980	811
	Cinquième plan quinquennal de développement économique, social et culturel	1981-1985	626
	Sixième plan quinquennal de développement économique, social et culturel	1986	497
Plan d'ajustement structurel	Document préparé par les autorités camerounaises en collaboration avec les services du Fonds monétaire international et de la Banque mondiale	1997	47
	Document cadre de la politique économique et financière à moyen terme (1997/98-1999/2000)	1997-2000	20
	Plan d'action pour l'amélioration de la gestion des dépenses publiques	2002	12
	PAS [Plan d'ajustement structurel] II. Rapport d'évaluation de performance de projet (REPP)	2007	54
	PAS [Plan d'ajustement structurel] III. Rapport d'évaluation de performance de projet (REPP)	2002-2004	87
Stratégie globale	Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté	2003	318
	Document de stratégie pour la croissance et l'emploi	2010-2020	234
Stratégie sectorielle	<i>Draft</i> du document de stratégie sectorielle de l'éducation	2006-2015	231
	Document de stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation	2013-2020	140

Pour compléter ces sources, nous avons mené des entretiens avec cinq personnes-ressources qui, par leurs multiples fonctions et leurs spécialités respectives, ont été associées à un moment donné de leur carrière à la conception ou à la mise en œuvre des politiques éducatives en général et de celles liées à la professionnalisation en particulier. Ce sont :

- un enseignant à l'université à la retraite, ayant occupé des fonctions administratives et pédagogiques au secondaire et à l'université, dont celle de vice-recteur en charge de la professionnalisation (personne-ressource 1);
- un enseignant à l'université, responsable du Département des sciences de l'éducation dans une école normale supérieure (personne-ressource 2);
- une professeure d'école normale d'instituteurs à la retraite, ayant été responsable d'une école normale d'instituteurs de l'enseignement général et de structures de coordination au niveau départemental et régional (personne-ressource 3);
- une professeure d'école normale d'instituteurs à la retraite, ayant été responsable de structures de coordination dans un arrondissement ainsi qu'au niveau départemental et régional (personne-ressource 4);
- un professeur de lycée d'enseignement technique, ancien inspecteur de pédagogie et actuellement chef d'un établissement d'enseignement technique (personne-ressource 5).

La méthode semi-directive a été retenue, et un guide d'entretien comportant quatre rubriques a été élaboré à cet effet. Elles se rapportent à :

- l'identité et au parcours des personnes-ressources;
- leurs connaissances en matière de politique de professionnalisation;
- leur expérience de la professionnalisation au Cameroun;
- leur appréciation de la politique de la professionnalisation menée par le Cameroun dans le secteur de l'éducation.

Les entretiens, effectués dans la première moitié de septembre 2017, ont duré en moyenne une trentaine de minutes chacun.

### **Analyse des données**

Nous avons soumis aussi bien les documents que les données d'entretiens à l'analyse du contenu. Ainsi, nous avons d'abord procédé à une lecture des documents écrits pour repérer les occurrences du mot *professionnalisation* et déterminer le sens dans lequel il était employé. Cela nous a permis de dégager l'option choisie et les réformes engagées par le Cameroun en matière de professionnalisation.

Pour ce qui est des entretiens, nous les avons transcrits et nous nous sommes servi des déclarations fournies par les personnes-ressources pour compléter nos informations et étayer l'analyse, surtout en ce qui concerne la mise en œuvre des politiques de professionnalisation et l'impact de ces politiques sur la profession enseignante.

## **POLITIQUE DE PROFESSIONNALISATION ET IMPACT SUR LA PROFESSION ENSEIGNANTE**

Le traitement des données recueillies et leur analyse ont donné lieu à l'organisation des résultats en deux séquences : l'usage du mot et la politique de professionnalisation d'une part, l'impact de cette politique sur la profession enseignante d'autre part.

### **Usage du mot *professionnalisation* et politiques correspondantes**

En examinant notre corpus, on constate que chaque fois que le mot *professionnalisation* est évoqué, c'est dans le sens de « professionnalisation des enseignements ». Cet usage a commencé au milieu des années 1970, lorsque dans son quatrième plan quinquennal (1976-1981) l'État déclare que :

[...] l'enseignement supérieur du Cameroun doit, autant que possible, être professionnalisé. L'enseignement secondaire qui doit conduire les meilleurs éléments à l'enseignement supérieur, doit surtout pour éviter une sur-production des diplômés risquant de devenir beaucoup plus importants que les besoins en cadres supérieurs, orienter la majorité des jeunes du secondaire vers l'enseignement technique et à la formation professionnelle (Ondoa, 2013, tome CLXXXIV, p. 84).

C'est véritablement à partir de 2003, avec les stratégies globales de développement et les stratégies sectorielles de l'éducation, que le recours au concept de « professionnalisation des enseignements » est devenu fréquent, renvoyant à des mesures ou à des politiques particulières. En effet, cette année-là, le Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté reconnaît le poids de plus en plus important de l'enseignement technique dans le système éducatif, ce qui va de pair avec les besoins de professionnalisation des jeunes. Pour y répondre, le document annonce la création d'un ministère chargé de l'enseignement technique et de la formation professionnelle et l'élaboration d'une stratégie sectorielle de l'éducation (Ondoa, 2013, tome CLXXXVII, p. 234). Par cette stratégie, la République du Cameroun envisage d'abord « la formation professionnelle comme un moyen de professionnalisation des enseignements, de développement des ressources humaines et un mécanisme de régulation des flux » (2006, p. 9). En outre, face à l'inadéquation entre le système d'enseignement et les besoins économiques d'une part et face à l'inadaptation de ce système à l'évolution technologique d'autre part, la République du Cameroun perçoit la nécessité d'une « refonte des programmes dans la perspective d'une professionnalisation en vue de répondre aux besoins économiques et aux options du pays et permettre une insertion sociale harmonieuse des produits du système éducatif » (2013, p. 65). Cette

[p]rofessionnalisation des enseignements [devrait également s'opérer] dans les écoles de formation en faisant en sorte que les savoir-faire constituent le socle de tous les savoirs dispensés aux apprenants, de manière à

permettre à ces derniers de développer harmonieusement leur société d'existence tout en se développant eux-mêmes (p. 113).

Dans le même ordre d'idées, «la professionnalisation des enseignements sera plus affinée [sic]» (Ondoa, 2013, tome CLXXXVII p. 629), indique le Document de stratégie pour la croissance et l'emploi. Son pendant dans le secteur de l'éducation est le Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation (2013-2020). La République du Cameroun y précise qu'elle entend renforcer avec le secteur privé un partenariat profitable à la «professionnalisation de l'enseignement supérieur et [au] développement des formations professionnelles dans les secteurs porteurs de l'économie» (République du Cameroun, 2013, p. 45). Toujours pour l'enseignement supérieur, il est question de concrétiser l'idée, déjà émise dans le *Draft* du document de stratégie sectorielle de l'éducation, d'un fonds pour la professionnalisation, dans la perspective de l'amélioration de la formation universitaire. (République du Cameroun, 2006, p. 80). Pour le secondaire, c'est aux écoles normales supérieures qu'il est demandé de professionnaliser davantage la formation des élèves-professeurs et de participer à la réflexion et à la mise en œuvre de la réforme des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (p. 79). Quant à l'ensemble des cycles d'enseignement, le gouvernement, dans la perspective de «l'adéquation entre la formation et le monde de travail [...], va réformer les curricula. Il mettra sur pied des commissions, avec pour missions, entre autres, de procéder à la certification des compétences professionnelles par la validation des acquis de l'expérience» (République du Cameroun, 2013, p. 80).

En fin de compte, le discours sur la professionnalisation dans le secteur de l'éducation semble pencher vers la «professionnalisation des enseignements» plutôt que vers la «professionnalisation de l'enseignement». Les personnes-ressources corroborent cette information lors des entretiens: elles attestent à l'unanimité que, dans le cadre de la mise en œuvre des politiques des différents ministères, il a toujours été question de réformes des programmes. Par exemple, «le problème lié à la professionnalisation des programmes, à leur harmonisation et aux stratégies visant à former des personnes capables de réalisations concrètes a essentiellement nourri toutes nos réunions de concertation», affirme la personne-ressource 3, qui s'occupe de la formation d'enseignantes et enseignants. Une telle orientation exclut en quelque sorte du discours de la professionnalisation les questions liées aux conditions de travail des enseignants et à leur statut. À en croire la personne-ressource 1, «[c]es questions sont soulevées par les syndicats. Elles sont perçues et traitées par le gouvernement comme relevant plus du politique que du technique». Le discours se présente ainsi comme une nouvelle façon de désigner des politiques destinées à prendre en compte une vieille préoccupation qui a obsédé le gouvernement depuis l'indépendance. Cette préoccupation avait donné lieu à plusieurs réformes au succès mitigé, notamment à la ruralisation de l'enseignement, aux réformes curriculaires, à la réforme universitaire de 1993 ou encore à l'adoption du système Licence-Master-Doctorat. Dès lors, quel impact cette orientation a-t-elle pu avoir sur la profession enseignante?

## « Professionnalisation des enseignements » et « professionnalisation de l'enseignement »

Les réformes curriculaires représentent l'exemple le plus emblématique des politiques de professionnalisation des enseignements au Cameroun. À travers la mise en œuvre de ces réformes, il est possible d'apprécier le rapport qui existe entre cette forme de professionnalisation et celle axée sur l'évolution de la profession enseignante. Cette mise en œuvre a touché tous les niveaux scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur.

Au primaire, c'est l'adoption de l'approche par compétences qui a caractérisé ce mouvement. Expérimentée au début des années 1990, elle est reprise et fixée comme objectif dans le *Draft* du document de stratégie sectorielle de l'éducation (République du Cameroun, 2006). Sa mise en œuvre, consistant à mettre en pratique un programme complètement nouveau à travers un dispositif de formation continue du personnel enseignant, a emprunté une approche descendante. Cependant, la faiblesse des ressources et l'inadaptation de ce dispositif quant à la diffusion de l'innovation en ont limité les effets (Cros *et al.*, 2009). Aujourd'hui, l'approche par compétences est généralisée à l'école primaire, mais le principal défi demeure toujours, comme le constate la personne-ressource 3,

son appropriation par les instituteurs dans les salles de classe, ce malgré la tenue chaque mois des journées pédagogiques. Bon nombre d'intervenants dans les classes maîtrisent encore mal l'approche. En plus, une nouvelle version de l'[approche par compétences], l'enseignement explicite, vient d'être introduite dans les ENIEG [Écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général], ce qui est susceptible de créer de nouvelles disparités dans sa mise en application.

L'approche par compétences a aussi gagné le secondaire. Elle y intervient alors que le pays avait considérablement réduit son intervention dans le secteur de l'éducation lors de l'ajustement structurel. Les établissements secondaires avaient en conséquence fait face à une pénurie d'enseignantes et enseignants ainsi qu'à une démotivation de ceux-ci, affectés par les mesures d'austérité (Jiatsa Jokeng, 2015). La conséquence a été l'arrivée massive dans l'enseignement de personnes non formées, recrutées par les établissements scolaires et payées au rabais par les parents d'élèves. La présence de ces enseignantes et enseignants, qu'on a appelé vacataires, était un indicateur de la dégradation du statut de l'enseignant. Au fil des décennies, la situation a perduré et l'État s'est accommodé de l'aide des vacataires, qu'il s'est pourtant gardé de recruter ou de payer. Tout en évitant de conduire ces personnes qui persévéraient dans ce métier de « roue de secours » malgré leurs conditions précaires vers les corps d'enseignants certifiés, l'État les convie néanmoins aux séminaires didactiques qu'il organise à l'intention de son personnel enseignant. Les vacataires se sont ainsi retrouvés dans les circuits de formation continue tout comme leurs collègues

ayant reçu une formation initiale. Toutefois, comme le souligne la personne-ressource 1,

le problème, c'est que le nombre d'inspecteurs pédagogiques et les moyens affectés à leur travail ne leur permettent d'atteindre qu'une proportion faible de leur public cible, les enseignants. À cela s'ajoute le fait que les exigences de l'[approche par compétences] découragent certains enseignants et suscitent finalement une levée de bouclier de leur part dans les réseaux sociaux, la trouvant inefficace, voire inopérante.

Toujours selon la personne-ressource 1, cette désaffection vis-à-vis d'une approche censée apporter plus de professionnalisation dans le corps enseignant cache en réalité un fait, étudié et révélé dans une thèse récemment soutenue, selon lequel plus de 80 % des institutrices et instituteurs ne connaissent pas l'approche par compétences (Yakam, 2018, p. 14).

Dans l'enseignement secondaire technique, la réforme de ce type d'enseignement amorcé depuis les années 2000 préconise la formation par alternance pour les élèves et des stages en entreprise pour le personnel enseignant pendant les vacances. Elle aboutit surtout en 2008 à l'introduction d'une épreuve de stage de cinq semaines en milieu professionnel à l'examen du Certificat d'aptitude professionnelle de la section industrielle, dont l'effectivité est attendue en 2018. «Mais l'on se demande comment cela va se passer. Il se pose un problème: on a pas assez de moyens pour appliquer cette politique», affirme la personne-ressource 5.

Dans l'enseignement supérieur, le souci porté à la professionnalisation des enseignements semble plus grand. Il s'est notamment manifesté dans les réformes mises en place par le gouvernement au début de la décennie 1990, comme le montrent les textes analysés ainsi que les entretiens. Toujours dans la perspective d'assurer l'adéquation entre la formation et l'emploi, les universités d'État avaient été sommées de délaisser l'orientation exclusivement humaniste de leurs enseignements pour introduire dans leur curriculum des modules de professionnalisation, à l'intérieur desquels on trouverait des formations (unités de valeur) en communication, en éducation, en arts du spectacle, etc. Ces formations, comportant entre quatre et six unités de valeur pour le cycle Licence, ont eu pour effet de doter la jeunesse étudiante diplômée de compétences «pratiques» qui, dans la recherche ou la création d'emploi, pouvaient constituer un atout. La profession enseignante au Cameroun a ainsi reçu des jeunes issus des universités et ayant suivi un module de formation en éducation. Bien qu'elle n'ait pas été la destinataire de la politique de professionnalisation des enseignements entreprise dans les universités d'État, la profession enseignante profite des étudiantes et étudiants qui, sans se destiner à l'enseignement au début de leurs études, ont reçu un bagage pédagogique qu'ils ont ensuite mis à la disposition des lycées, faute d'avoir trouvé un emploi lié à leur diplôme ou à leurs aspirations professionnelles. Toutefois, l'impact sur la profession enseignante est faible

parce que non seulement « cette initiative concerne que peu de gens, comparés aux effectifs de la profession enseignante, mais tous n'ont ni l'envie ni la chance de se retrouver dans l'enseignement<sup>5</sup> », explique la personne-ressource 1.

## CONCLUSION

En somme, l'analyse de la professionnalisation a conduit à l'étudier à travers les programmes de développement depuis l'indépendance. Alors que dans de nombreux pays la professionnalisation semble surtout évoquée en rapport avec la situation des enseignantes et enseignants, au Cameroun elle a surtout été invoquée et usitée en rapport avec le souci qu'ont eu les différents gouvernements de rendre « utilisables » les enseignements offerts à l'école aux élèves. On peut dire que les pouvoirs publics ont opté pour une politique qui relègue les enseignants à la troisième place dans le triangle pédagogique « savoir-élèves-enseignant », pour emprunter à Houssaye (2000). Par ailleurs, cette approche fait de la professionnalisation dans le secteur de l'éducation une entité à part, distincte des questions relevant du statut des enseignantes et enseignants, de leur reconnaissance sociale ou de leur identité professionnelle. Cette déclinaison de la professionnalisation, restrictive et peu attentive aux actrices et acteurs censés la mettre en œuvre, montre en fin de compte l'inclination de l'État à choisir la solution la moins onéreuse, l'acceptation la moins susceptible de déclencher au sein de la profession enseignante des revendications auxquelles il ne pourrait faire face, contexte économique oblige. Le présent article a simplement introduit l'étude sur les rapports entre « professionnalisation des enseignements » et « professionnalisation des enseignants ». Cet aspect mérite d'être approfondi surtout qu'actuellement, la jeune génération d'enseignants n'hésite pas à s'emparer des réseaux sociaux pour revendiquer de meilleures conditions de travail.

- 
5. Bien que la considération sociale de l'enseignante ou l'enseignant ne soit pas très valorisante actuellement, la demande d'entrée dans ce secteur est très forte, comparée à l'offre de places proposées par l'administration. Tout récemment (en 2018), l'État a créé une école normale supérieure de l'enseignement général à Bertoua, dans l'est du pays, et une école normale supérieure de l'enseignement technique à Ebolowa, dans le sud, portant le nombre de ces deux types d'écoles à trois. Ces deux nouvelles écoles ont connu une ouverture en cours d'année, et un concours offrant 250 places pour chacune a été organisé. À Bertoua, on a enregistré 20 000 candidates et candidats contre 14 000 à Ebolowa. Ces chiffres donnent une idée de la demande potentielle actuelle d'entrée dans la profession enseignante au secondaire général et technique, puisque les deux concours ont eu lieu alors que toutes les autres écoles similaires avaient déjà procédé au recrutement de leurs élèves.

## Références bibliographiques

- ARTOIS, P. (2014). Éditorial. Professionnalisation, recherches en clair-obscur. *Travail-Emploi-Formation. Les professionnalisations contemporaines*, 11, 4-9.
- BOURDONCLE, R. (1993). Professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- BOUSSARD, V. (2014). Professionnalisation, mode d'emploi. Pistes d'analyses des modalités de professionnalisation contemporaines. *Travail-Emploi-Formation*, 11, 74-89.
- CARR-SAUNDERS, A. et WILSON, P. (1933). *The professions*. Oxford, Angleterre: Clarendon Press.
- CROS, F., DE KETELE, J-M., DEMBÉLÉ, M., DEVELAY, M., GAUTHIER, R-F, GHRIS, N., LENOIR, Y., MURAYI, A., SUCHAUT, B. et TEHIO, V. (2009). *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00523433/document>
- DE LESCURE, E. (2013). Quelques considérations actuelles sur la professionnalisation des métiers de la formation. *TF Refa. Professionnalisation et nouvelles formes de professionnalités des formateurs d'adultes*. 9, 33-47.
- GALY, M., BACHIR BOUBA et MENYE NGA, F. (dir.). (2016). *La profession enseignante dans l'université camerounaise: enjeux et défis*. Paris, France: L'Harmattan.
- HOUSSAYE, J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne, Suisse: Peter Lang.
- HUGHES, E. C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis. Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie*. Paris, France: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- JIATSA JOKENG, A. (2015). *La condition de l'enseignant vacataire au Cameroun*. In *Vacatarium*. Paris, France: L'Harmattan.
- KPOUMIÉ MONJAP, D. A. (2004). Mondialisation économique et condition enseignante dans les pays en développement (PED): le cas du Cameroun et de la Guinée Conakry (mémoire de maîtrise non publiée). Université de Montréal, Québec, Canada.
- MAINGARI, D. (1997). La professionnalisation de l'enseignement au Cameroun. Des sources aux fins. *Recherche et Formation*, 25, 97-112.

- MERTON R. K. (1953). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris, France : Plon.
- MORALES PERLAZA, A. (2016). Les savoirs professionnels à la base de la formation des enseignants au Québec et en Ontario: une étude comparative des modèles universitaires de professionnalisation et de leurs enjeux (thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, Québec, Canada.
- ONDOA, M. (2013). *Textes et Documents du Cameroun (1815-2012)* (250 tomes). Yaoundé, Cameroun: Éditions du Kilimandjaro.
- PARSONS, T. (1939). The professions and social structure. *Social Forces*. 17(4), 457-467.
- PIGEAUD, F. (2011). *Au Cameroun de Paul Biya*. Paris, France : Karthala.
- République du Cameroun. (2006). *Draft du document de stratégie sectorielle de l'éducation*. Yaoundé, Cameroun : auteur.
- République du Cameroun. (2013). *Document de Stratégie Sectorielle de l'Éducation et de la Formation (2013-2020)*. Yaoundé, Cameroun : auteur.
- ROBERT, A. et MORNETTAS, J.-J. (1994). Les professeurs aujourd'hui, le syndicalisme, la profession. *Revue française de pédagogie*, 109, 89-104.
- UNESCO-UNECA. (1961). *Final Report. Conference of African states on the development of education in Africa*. Addis Ababa, Éthiopie : auteur.
- UNESCO. (1962). *Groupe de planification de l'éducation au Cameroun. Rapport établi à la suite de la première mission (10 mars-20 mai 1962)*. Paris, France : auteur.
- WILENSKY, H. L. (1964). The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, 70 (2), 137-158.
- WITORSKI, R. (2014). La professionnalisation: transformer un concept social en concept scientifique. *TEF-Travail-Emploi-Formation*. 11, 14-30.
- YAKAM, I. (2018). Ingénierie de formation et compétences professionnelles des enseignants de l'éducation de base de la Région de l'Adamaoua (thèse de doctorat non publiée). Université de Maroua, Cameroun.