



**BUREAU REGIONAL DE L'UNESCO  
EN AFRIQUE**

**La formation des enseignants  
en Afrique :  
Passé, Présent et Futur**

**Sélection d'articles présentés lors  
du séminaire régional sur la  
formation des enseignants organisé  
à Lomé (Togo) du  
12 au 16 septembre 1994**

**DAKAR, 1996**

Les opinions exprimées par les auteurs ne sont pas nécessairement  
celles de l'UNESCO et n'engagent pas l'Organisation.

Publié par le Bureau régional de l'UNESCO à Dakar  
B.P 3311, Dakar, Sénégal

ISBN 92-9091-050-5

© UNESCO, 1996

## Tables des matières

Introduction.....	5
<b>SECTION A</b> : Considérations générales et expériences nationales .....	9
Chapitre 1 : La formation pédagogique en Afrique subsaharienne par <i>A.H.S. TAAL</i> .....	11
Chapitre 2 : Vue d'ensemble de la formation pédagogique en Ethiopie par <i>Mamo MENGESHA</i> .....	25
Chapitre 3 : Trente années de formation des enseignants au Nigéria : bilan de l'évolution par <i>NWABUNO C. NWABOKU</i> .....	41
Chapitre 4 : La formation des enseignants en Tanzanie : innovations et contraintes par <i>George A. MALEKELA</i> .....	57
Chapitre 5 : Evaluation de la formation des enseignants à l'ENS (Ecole Normale Supérieure) de Dakar - Sénégal par <i>Hamidou Nacuzon SALL</i> .....	69
<b>SECTION B.</b> Formation continue des enseignants .....	83
Chapitre 6 : Formation continue des enseignants en service par <i>Elizabeth ADDABOR</i> .....	85
Chapitre 7 : La formation continue des enseignants : problèmes, progrès, perspectives par <i>Pierrette KONE</i> .....	93
Chapitre 8 : L'expérience de la DIFOP (Togo) en matière de formation continue des enseignants par <i>S.A. GNON KONDE</i> et <i>Zigan ALIHONOU</i> .....	108

<b>SECTION C :</b>	La formation des Enseignants spécialisés .....	119
Chapitre 9	: Formation spécialisée pour les Enseignants : leçons tirées du passé par <i>Ngolo COULIBALY</i> .....	121
Chapitre 10	: Formation des enseignants spécialisés par <i>Joseph I. KINYNA</i> .....	133
Chapitre 11	: Formation à l'enseignement technique au Kenya par <i>Amos MUTHUI</i> .....	147
Chapitre 12	: Quels besoins en matière de formation pédagogique des enseignants du supérieur par <i>Flore GANGBO</i> .....	159
<b>SECTION D:</b>	L'Education pour l'An 2000 .....	173
Chapitre 13	: L'éducation pour tous en l'An 2000 : les exigences de la formation pédagogique par <i>Obert Paradzai NDAVI</i> .....	175
Chapitre 14	: Les exigences de l'éducation pour tous en l'An 2000 en matière de formation des enseignants par <i>Joseph OBEMEATA</i> .....	189
Chapitre 15	: La profession enseignante en Afrique face aux défis du 21e siècle par <i>Pai OBANYA</i> .....	199

## Introduction

Ce livre rassemble quinze articles sélectionnés à partir des communications présentées lors du séminaire régional sur la *Formation des enseignants en Afrique*, organisé à Lomé au Togo du 12 au 16 septembre 1994 par le BRED/UNESCO. Le séminaire avait pour objectif, d'examiner la formation des enseignants en Afrique dans ses dimensions verticale et horizontale. Il s'agissait particulièrement de faire le point sur les pratiques courantes dans le domaine de la formation des enseignants, à la lumière des exigences et des défis de l'Éducation pour tous en l'an 2000.

Le séminaire s'est déroulé en quatre sessions qui ont traité successivement des points suivants :

- aperçu général sur la formation des enseignants pendant les 30 dernières années avec un accent particulier sur la formation continue puis sur la formation de spécialistes, et, pour terminer, une réflexion sur les besoins de l'Éducation pour les temps à venir

Ces quatre sous thèmes constituent les principales parties de cette publication.

La section A (Chapitres 1 à 5) donne un aperçu général de la formation des enseignants dans la région.

Dans le chapitre 1, Taal présente une vue d'ensemble en évoquant les problèmes relatifs à la qualité, la quantité et la pertinence dans le domaine de la formation des enseignants. Une brève description est faite du mode de gestion qui devrait être partie intégrante des programmes de formation.

Les quatre autres chapitres de la section sont des études de cas sur quelques expériences nationales : Éthiopie, Nigeria, Tanzanie, Sénégal.

La formation des enseignants est présentée comme faisant partie d'un processus global de réforme de l'éducation, car comme le dit à juste titre Meyasha, la formation des enseignants ne constitue pas un système isolé.

Il apparaît que chacun des pays concernés est impliqué dans une recherche constante de pertinence aussi bien dans le domaine de l'Éducation en général qu'en celui de la formation des enseignants en particulier. Cette quête constante de la pertinence est la raison d'être du séminaire de Lomé.

La section B (chapitres 6 à 8) présente quelques expériences nationales dans le domaine de la formation continue des enseignants.

Ces chapitres ont été rédigés par des acteurs impliqués dans le processus au Ghana, au Sénégal et au Togo. Ici également est pris en compte le souci d'une amélioration constante.

Pour le Ghana, Addabor (chapitre 6) suggère une amélioration de la coordination. Pour le Sénégal et dans les autres expériences nationales décrites par Koné (chapitre 7) il s'agit d'une approche plus holistique en vue d'un développement de programmes de formation continue des enseignants.

L'article sur le Togo (chapitre 8) présente dans une perspective historique, une institution créée pour la formation continue des enseignants. Le projet faisait partie d'une réforme plus large du système éducatif. Cette approche complète celle de Nacuzon Sall (chapitre 5, Section A) qui se concentre sur l'expérience d'une institution chargée à la fois de formation initiale et continue.

Dans la section C (chapitres 9 à 12), une grande gamme de domaines particuliers relatifs à la formation des enseignants est présentée.

Coulibaly (chapitre 9) décrit les formations relatives aux domaines des arts, des sports et des langues étrangères, ainsi qu'à celui des éducateurs spécialisés au Mali.

Il tire les leçons de cette expérience pour l'avenir. La leçon la plus importante soulignée par l'auteur est que "La société a le devoir de créer les meilleures conditions pour les enseignants en vue de leur épanouissement professionnel et social". C'est le message auquel l'UNESCO et l'OIT aspirent pour les États membres depuis 1966, tel que cela a été explicité dans la Déclaration commune UNESCO/OIT sur le statut des enseignants.

Les chapitres 10 et 11 traitent de l'expérience du Kenya dans le secteur de la formation des professeurs pour les disciplines scientifiques et techniques. Les leçons tirées de l'expérience du Kenya peuvent profiter à d'autres institutions, particulièrement en ce qui concerne l'évolution des besoins au cours du temps. Le problème majeur soulevé par ces programmes est celui du profil des formateurs de formateurs".

Au chapitre 10, Kinyna met l'accent sur la question en disant :

"Le Kenya, comme les autres pays en développement, aura besoin de s'atteler sérieusement au problème des ressources humaines spécialisées pour supporter les composantes spécialisées des programmes de formation des formateurs.

Au chapitre 12, Gangbo présente un type particulier de programme de formation des enseignants. Celui des enseignants de

l'enseignement supérieur. Elle illustre son exposé à partir de ses recherches propres menées à la Faculté des Sciences de la Santé de Cotonou et de la méthodologie utilisée pour évaluer les besoins en vue du développement de programmes appropriés.

La formation pédagogique de enseignants de l'enseignement supérieur correspond à un besoin crucial auquel l'UNESCO accorde une attention importante. Le travail de Gangbo mérite d'être diffusé et étendu à d'autres institutions africaines.

Ces méthodologies peuvent aussi s'appliquer à d'autres secteurs de la formation continue des enseignants, tels qu'évoqués dans la Section B de la présente publication.

L'Éducation Pour tous en l'An 2000 a constitué la principale préoccupation au niveau mondial depuis la Conférence de Jomtien en 1990.

Quelles sont les implications d'un tel objectif fixé pour le monde entier en ce qui concerne la formation des formateurs ?

De quel type de formateur aura-t-on besoin pour faire face à la demande croissante et aux défis de l'éducation de base au sens plus large ?

Ces questions font l'objet des chapitres 13 et 14, illustrés par les exemples du Zimbabwe et du Nigeria. Il est intéressant que cette question de statut des enseignants se pose à nouveau. Ndawi le souligne clairement au chapitre 14 en mettant l'accent sur la nécessité de "revitaliser un statut des enseignants en plein naufrage".

Le livre s'achève par une présentation générale des défis du 21<sup>e</sup> siècle, particulièrement sur la dimension de ces défis relative à l'éducation et au rôle que les organisations d'enseignement peuvent jouer pour relever ces défis. Tous ces problèmes soulevés dans le chapitre font suffisamment l'objet de controverse pour provoquer des débats ultérieurs sur l'objet même du livre. C'est le but visé par la présente publication. Les différents auteurs (qui ont été à divers titres des acteurs dans le processus du développement des programmes de formation des enseignants en Afrique) ne se sont pas contentés de relater des expériences. Ils ont soulevé des problèmes qui nécessiteront des discussions approfondies.

Nous espérons que ce livre contribuera efficacement à animer ces discussions.

juin 1995  
UNESCO/DAKAR

**SECTION A : CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES  
ET ÉTUDES DE CAS**

## La formation pédagogique en Afrique sub-saharienne

Professeur A.H.S. TAAL\*

### Introduction

L'intérêt se focalise de plus en plus sur l'enseignant vu son rôle prépondérant dans la délivrance d'un enseignement de qualité. Par le passé, la mauvaise préparation des enseignants a eu des conséquences négatives sur le système éducatif. Toutes les données disponibles indiquent que les éléments déterminants d'un enseignement performant, à savoir, la maîtrise du sujet enseigné, les compétences pédagogiques et la motivation font cruellement défaut à la plupart des enseignants en Afrique sub-saharienne, bien qu'ils soient à la base des programmes de réforme de l'éducation. Les responsables du système scolaire les considèrent comme les principaux vecteurs d'un enseignement de qualité, et les parents et les étudiants comme la source des succès individuels.

Ces attentes sont rendues plus difficiles par les défis que pose la rapide expansion des systèmes d'éducation.

Les enseignants doivent faire face à un environnement économique, académique, pédagogique et socio-politique assez morose et ne bénéficient d'aucun soutien particulier. Une fois qu'ils sont formés et affectés dans les classes, ils ne sont pas supervisés et ne reçoivent aucune aide suffisante et sont peu motivés pour changer leur environnement pédagogique.

Une des raisons de cette situation est l'incapacité du système de formation pédagogique à préparer les enseignants à gérer un système éducatif de plus en plus complexe dans un environnement où les ressources sont de plus en plus limitées et où la concurrence est encouragée. Ainsi, la compétence des enseignants est un élément clé du succès du système éducatif. L'enseignant doit tenir compte de l'explosion des connaissances et doit pouvoir intégrer à son

---

\* Secrétaire général, Commission nationale pour l'UNESCO, Banjul (Gambie).

programme de nouveaux thèmes et matières comme l'environnement, la démographie et la vie familiale, l'éducation sanitaire, la paix, les droits de l'homme et la démocratie.

Les nouvelles techniques d'enseignement doivent être développées et acquises rapidement. Ainsi la formation pédagogique doit être un processus permettant à l'enseignant de se recycler en permanence. Un avancement professionnel continu est associé à la satisfaction que l'on tire de l'exercice de sa profession et son absence provoque une forte proportion de départs volontaires au niveau de l'enseignement.

Dans ce contexte, il est évident que pour relever le niveau de l'enseignement, les nouveaux enseignants doivent être mieux préparés et plus motivés.

Dans les sous-sections suivantes, l'auteur aborde les points fondamentaux de la formation pédagogique, à savoir : l'amélioration des approches pédagogiques et les problèmes liés à la formation des débutants et aux stages de recyclage.

### **Recrutement et formation des enseignants**

Les éléments déterminants d'un enseignement de qualité sont la maîtrise du sujet enseigné, les compétences pédagogiques, et la motivation à enseigner. Le facteur clé d'un enseignement performant est la préparation académique générale de l'enseignant qui peut avoir lieu avant ou pendant la formation. Dans la plupart des pays en développement, particulièrement en Afrique sub-saharienne, les futurs enseignants n'ont à leur actif que neuf (9) ans de formation générale et sont souvent les élèves les moins compétents de leurs classes. Cette situation est due en grande partie à l'explosion démographique et à la rapide expansion du cycle primaire qui a conduit à encourager l'entrée dans les centres de formation pédagogique, de candidats d'un niveau peu élevé.

Ce niveau faible des candidats fait qu'ils ne sont pas à même d'acquérir les compétences pédagogiques appropriées. Au Nigeria, en 1981, seulement cinq (5) années d'éducation primaire étaient demandées pour accéder aux centres de formation pédagogique.

Ainsi, dans ces centres il a fallu consacrer une grande partie des programmes à des cours de rattrapage, et 80 pour cent des cours portent sur des sujets de l'enseignement secondaire général. Dispenser un enseignement secondaire général dans les centres de formation pédagogique est coûteux et représente en moyenne sept

fois le coût annuel de la formation d'un élève dans le secondaire, dans plusieurs pays africains.

A cet égard, des économies substantielles pourraient être réalisées si on exigeait des futurs enseignants d'obtenir leur formation secondaire dans le système scolaire plutôt que dans les centres de formation pédagogique.

Il est admis que les progrès de l'éducation dépendent largement de la qualification et de la compétence du personnel enseignant, des qualités humaines, pédagogiques et techniques des enseignants et que la pratique de l'enseignement nécessite des compétences spécialisées acquises et conservées par le biais d'une formation continue.

Le but de la formation de l'enseignant devrait être de développer la culture générale et personnelle de l'élève-enseignant et sa capacité à éduquer l'autre, de lui faire prendre conscience des principes qui régissent les relations humaines à l'intérieur et au-delà des frontières et de lui inculquer le sens des responsabilités afin qu'il contribue aussi bien par l'enseignement que par l'exemple au développement social, culturel et économique du pays. Les cours et les autres outils pédagogiques devraient être élaborés de façon à permettre aux enseignants de renforcer leurs qualifications, de modifier ou d'élargir le champ de leurs activités et de rester informé sur l'évolution de la matière qu'ils enseignent et de l'enseignement en général, aussi bien sur le plan du contenu que de la méthode.

Si l'on veut que l'enseignement soit compétitif sur le plan professionnel et que l'enseignant jouisse d'un meilleur statut dans la société il faut le former de façon à ce qu'il soit capable de travailler de manière indépendante et réfléchie, d'acquérir la perspicacité et les compétences d'un professionnel à l'instar de ses homologues des autres professions.

### **Les problèmes liés à la formation professionnelle**

En termes de développement professionnel, l'enseignant acquiert son expérience pédagogique à travers les cours de formation dispensés par les centres et les institutions de formation des universités.

Un des aspects qui semble échapper aux instituts de formation en Afrique est la capacité et la volonté des formateurs d'aller au delà des programmes traditionnels pour acquérir de

nouvelles notions qui élèveraient l'enseignement au niveau de professions équivalentes.

Dans plusieurs pays d'Afrique sub-saharienne la qualité de la formation pédagogique laisse à désirer. Les diplômés des écoles de formation pédagogique en raison du niveau académique peu élevé de ces instituts, n'ont pas toutes les compétences requises. Ce problème est lié à des conditions d'admission peu sélectives et à une demande sans cesse croissante du personnel enseignant. Dans plusieurs de ces pays, la volonté de former plus d'enseignants s'est heurtée à l'absence de ressources humaines, financières et matérielles suffisantes. Alors que le nombre de candidats à la formation pédagogique a considérablement augmenté, la qualité de la formation ne s'est pas améliorée. Pour résoudre ce problème, il faudrait réviser les conditions d'admission aux centres de formation pédagogique afin de renforcer les qualifications académiques et personnelles.

Une grande partie des programmes de formation pédagogique en Afrique sub-saharienne consiste en des cours de recyclage pour les élèves-enseignants n'ayant pas reçu une éducation secondaire générale avant d'entrer dans les centres de formation. Pour cette raison, la pédagogie n'occupe qu'une place peu importante dans ces programmes. En outre, les cours de pédagogie privilégient les questions théoriques comme l'épistémologie, la psychologie et les sciences sociales au détriment des stratégies spécifiques d'éducation.

Dans plusieurs pays, les programmes de formation pédagogique doivent être révisés afin de donner une plus grande place aux matières pédagogiques et de mettre l'accent sur des méthodes comme les stratégies de formulation des questions, le rythme de travail, la gestion du temps et les techniques pratiques d'enseignement.

### **Les problèmes liés au recyclage**

Dans un passé récent, en particulier des années 80 à nos jours les programmes de recyclage sont devenus très populaires et il a fallu élaborer ce genre de programmes pour relever le niveau d'enseignants non qualifiés et non formés.

Deuxièmement, l'explosion de la connaissance et les innovations technologiques, particulièrement dans le domaine de l'informatique, ont rendu nécessaires le recyclage et le renforcement des compétences. Troisièmement, les autorités ont pris conscience de la nécessité de former les directeurs d'écoles à la gestion effective du système scolaire.

Enfin le nombre important d'enseignants dans le système éducatif et la nécessité d'utiliser aux mieux leurs compétences a incité à former un personnel chargé de la gestion et du soutien du corps enseignant.

En résumé, le recyclage a pour objectif de :

- a) relever le niveau des enseignants non formés ou non qualifiés ;
- b) renforcer les compétences des enseignants déjà qualifiés ;
- c) former les directeurs d'école à la gestion du système scolaire ;
- d) former un personnel pour la gestion du corps enseignant et des systèmes de support.

Les programmes de recyclage sont des stratégies d'intervention dans les pays à faible revenu, particulièrement ceux d'Afrique subsaharienne. Parce que la formation professionnelle directe nécessite des ressources financières dont ne disposent pas la plupart des pays, la seule option est de recruter des enseignants d'un niveau peu élevé à des coûts abordables et d'investir dans le recyclage de ces enseignants.

En dehors du fait que la formation pédagogique directe est coûteuse, il a été établi que les tentatives de relever le niveau des enseignants par le biais de la formation pédagogique directe traditionnelle n'ont pas été souvent couronnées de succès.

L'efficacité est synonyme de compétence. Un enseignant qui contribue à la réalisation des objectifs du système scolaire peut-être considéré comme efficace ou compétent. L'efficacité se mesure également à la quantité de travail abattu et considérée en tant que ratio d'une unité de temps par rapport à une unité d'énergie dépensée.

Un enseignant efficace est celui qui a pu aborder le plus de leçons de mathématiques durant la période académique disponible, mais sa performance peut être amoindrie si les élèves n'ont pas compris ces leçons. Ainsi la stratégie d'intervention du recyclage est basée sur le fait que si nous connaissons les différentes méthodes utilisées par les enseignants nous serons à même de les modifier ou de les améliorer.

Les programmes de recyclage sont principalement destinés à rendre l'enseignant plus performant. Ils mettent ainsi l'accent sur les exercices pédagogiques et les méthodes pratiques de l'enseignement des matières principales, sur les moyens d'adapter le programme scolaire à l'environnement physique et social de l'élève, sur la compréhension du développement de l'enfant et de sa façon d'étudier, sur la gestion de la classe, et sur les relations parents/enseignants et avec la communauté. Certains programmes de recyclage des enseignants portent sur la mise à jour de leurs

connaissances et servent à leur inculquer certains comportements comme la faculté d'observer et de démontrer l'esprit d'indépendance et d'initiative et la capacité à travailler en équipe.

Pour atteindre ces objectifs, certaines activités de recyclage ont emprunté des procédures unifiées combinant l'observation des faits, le travail en groupe et un examen approfondi du contenu de l'enseignement.

L'éducation gestuelle, le jeu de rôle, les projets, la solution des problèmes les méthodes d'éducation expérimentale et un panachage des techniques théoriques et pratiques sont les éléments connus de la formation de l'adulte et sont applicables aux approches du recyclage.

### **Types de programme de recyclage**

Les programmes de recyclage des enseignants dans les pays d'Afrique sub-saharienne proposent les cours suivants :

- langue anglaise : à savoir, phonétique, lecture et grammaire ;
- sciences sociales : géographie, histoire et instruction civique ;
- mathématiques et sciences : degré d'aptitude en calcul, sciences générales ;
- études techniques, travaux manuels ;
- formation professionnelle et pratique pédagogique.

D'autres programmes de recyclage utilisent la méthode de formation de groupes élargis d'enseignants. Elle consiste en la formation d'enseignants d'au moins deux écoles voisines.

Les principaux objectifs de ces programmes sont entre autres de :

- développer la motivation des enseignants ;
- les faire participer à des activités de groupe ;
- renforcer leurs connaissances de base ;
- améliorer leurs micro-compétences en enseignement par la pratique ;
- faire une évaluation de leurs performances.

Le but de la formation de groupes élargis est de se démarquer des méthodes traditionnelles d'enseignement et à la place d'impliquer les enseignants dans des activités et des discussions de groupes sur les aspects spécifiques de l'enseignement.

Les sujets de ces programmes devront être sélectionnés soigneusement en tenant compte des besoins pratiques et de l'inexpérience des enseignants. Voici quelques exemples de sujets pouvant être proposés :

- comment noter les devoirs de type gestionnaire ?
- comment organiser une journée annuelle du sport ?
- Que faire lorsqu'un étudiant ne vient pas à l'école ?
- comment organiser une visite à la briqueterie locale dans le cadre des études sociales ?
- comment travailler sans tableau ?
- comment enseigner l'écriture ?

Les résultats de ce type de programmes expérimentés sur le terrain par l'UNESCO au Bangladesh ont révélé que :

- en participant à des méthodes actives d'enseignement, les enseignants ont développé une attitude plus favorable à l'enseignement;
- en participant à des activités de groupes, les enseignants ont amélioré leur pouvoirs d'expression et leur raisonnement logique,
- l'organisation de programmes au sein de l'établissement permet d'éviter ou de diminuer les frais d'internat, de voyage, le versement de per diem etc.;
- si les enseignants sont basés localement, ils ont une plus grande conscience et une meilleure appréciation des besoins et des problèmes locaux et des ressources disponibles ;
- en participant aux programmes deux fois par mois, les enseignants deviennent plus conscients de leurs problèmes professionnels et discutent collectivement de leur résolution.

Les programmes de recyclage peuvent être aussi délivrés par l'enseignement à distance, la radio et les cours par correspondance. Ces méthodes sont utiles pour augmenter les connaissances des enseignants et se sont révélées particulièrement rentables.

Une étude effectuée en Tanzanie a révélé que l'enseignement à distance était non seulement plus efficace que les méthodes équivalentes de formation en internat, mais qu'il était quatre fois moins cher.

La formation des enseignants à distance peut être effectuée par le biais d'Instructions Radio Interactives (IRI), quand les enseignants ne maîtrisent pas correctement leur sujet pour instruire les élèves dans un domaine particulier, en respectant la chronologie et le rythme des instructions. C'est aussi la méthode la moins coûteuse, car une fois que les leçons ont été développées, le coût par élève et par an est très bas car les mêmes leçons peuvent être transmises à des milliers de nouveaux étudiants à un moindre coût.

Les programmes de formation pédagogique à distance doivent fournir aux enseignants de manière graduelle des sujets et du matériel didactique à l'usage individuel et collectif des écoliers.

Les programmes de recyclage ont pour but d'améliorer les compétences de l'enseignant pour un enseignement de qualité.

#### **PLANIFICATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF ET FORMATION DES DIRECTEURS D'ÉCOLE**

Dans les années 80, l'UNESCO a initié un programme pour la formation des directeurs d'écoles dans plusieurs pays d'Afrique sub-saharienne, dans le cadre du fonds UNESCO/SIDA pour la formation des chefs d'établissement. Ce projet comprenait en outre un volet sur l'administration et la gestion du système éducatif. Les objectifs spécifiques de ce projet étaient :

- de permettre aux participants de prendre conscience de l'importance de leur rôle en tant que leaders ;
- d'identifier et de classer les éléments importants du processus de gestion ;
- de connaître les étapes du processus de planification et comprendre en quoi elles sont liées à la bonne gestion d'un établissement ;
- de maîtriser les éléments clé de la communication et être à même d'évaluer leur influence sur un établissement bien géré ;
- de définir le mode de supervision d'une école et citer certains facteurs clé du processus de supervision ;
- d'identifier et de faire une liste des instruments appropriés disponibles pour leur école ;
- de répertorier les archives devant être conservées ;
- de connaître les instructions financières que doivent observer les établissements.

Ce programme de formation a été exécuté par le biais d'une série d'ateliers régionaux et nationaux. Ces ateliers avaient généralement pour thèmes :

- des discussions sur les règlements régissant le corps enseignant ;
- des discussions et/ou jeu de rôle sur l'esprit d'initiative ;
- discussion et élaboration de cas à étudier après planification, organisation, suivi et rapport ;
- le renforcement des connaissances sur la tenue des archives et la comptabilité, la sensibilisation à la gestion scolaire, l'évaluation du rôle de la communication et des relations publiques dans la gestion du système scolaire.

Ces sessions ont été organisées par le biais de débats en plénière, de groupes de travail et de conférences. Les participants à ces ateliers ont identifié certains des principaux problèmes que doivent résoudre les chefs d'établissement, à savoir :

- une planification efficace ;
- l'identification des archives à conserver ;
- le maintien de la discipline au niveau du personnel ;
- la rédaction de rapports.

Les participants à ces ateliers étaient censés devenir plus conscients de leur rôle dans la mise en oeuvre des politiques de réforme du système éducatif, comme la planification, l'organisation, la direction et la surveillance des activités du personnel enseignant et des élèves placés sous leur tutelle.

Au cours des six dernières années, le Programme d'Éducation du Secrétariat du Commonwealth (EDP) a tenté de mobiliser des ressources au niveau national et international pour l'amélioration de la gestion de l'enseignant dans les systèmes éducatifs africains, avec comme objectif principal de renforcer le sens moral et l'engagement des enseignants et par conséquent leurs performances. Au cours des trois dernières années, l'attention s'est inévitablement portée sur la question de la gestion des écoles, la manière dont les enseignants sont motivés à faire de leur mieux, et jusqu'à quel point ils sont considérés comme des professionnels et soutenus dans l'exécution de leurs tâches dans l'environnement scolaire.

A la suite de la Conférence mondiale sur l'Éducation pour Tous qui s'est tenue à Jomtien en Thaïlande en 1990, les Ministères et les Organismes chargés de l'Éducation à travers le monde ont adopté des plans d'action pour l'amélioration des performances du système scolaire. Ces plans s'accordent généralement sur le fait que les directeurs d'établissement sont à la pointe de la lutte pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement de base.

Les chefs d'établissement doivent porter le fardeau de l'exécution de la réforme des programmes, de la maintenance et du développement des locaux scolaires et de la distribution des équipements et du matériel. Les directeurs d'établissement, en Afrique du moins, travaillent souvent dans les conditions les plus difficiles et ne disposent que rarement de ressources et de soutien logistique suffisants. Ils sont en outre rarement formés pour la tâche qu'ils doivent accomplir. Il est cependant admis, qu'il est essentiel que les directeurs d'établissement possèdent de fortes qualités de leaders pour le maintien du moral et des performances des enseignants, particulièrement quand la présence d'inspecteurs ou d'autres éléments de support font défaut dans les écoles.

Le directeur d'établissement formé est un administrateur efficace quand il est capable de s'acquitter des fonctions suivantes :

- gérer et déployer efficacement les ressources scolaires ;
- attribuer adéquatement les résidences scolaires et maintenir des normes satisfaisantes de maintenance et de propreté des locaux scolaires ;
- diriger la mise en application et la modification des programmes et élaborer des programmes tournés vers le développement ;
- favoriser les méthodes professionnelles au sein de l'établissement en impliquant le personnel promu dans la prise de décision ;
- garder en lieu sûr les équipements de laboratoire et le matériel d'atelier ;
- assurer la maintenance de l'équipement ;
- mobiliser les ressources au niveau de la communauté au nom de l'école.

Dans plusieurs pays d'Afrique aujourd'hui, la formation des directeurs d'établissement à la gestion des écoles est devenue une priorité. Toutefois dans la plupart des cas, il s'agit d'un recyclage et d'une formation ad hoc assurée par des structures ministérielles ou d'un cours dispensé dans les centres et instituts de formation pédagogique et les facultés ou par les associations de directeurs d'école et les syndicats d'enseignants.

Dans une étude effectuée récemment par Daddy et Clever Herbert, intitulée Formation et Appui Professionnel des Directeurs d'École en Afrique, les conditions de travail d'un chef d'établissement africain sont ainsi présentées :

- écoles sans moyens de transport, sans électricité ni téléphone, sans papier ni matériel de bureau de base et insuffisance du personnel ;
- personnel enseignant peu qualifié et non formé ;
- absence de discipline professionnelle et de motivation ;
- forte pression de la communauté en ce qui concerne les inscriptions, les résultats des examens, les frais de scolarité et l'utilisation des infrastructures scolaires.

Étant donné le rôle de plus en plus important des chefs d'établissement en Afrique et les attentes des ministères, de la communauté, des enseignants et des élèves, il est impératif de donner la priorité aux programmes de formation des directeurs d'écoles pour un enseignement plus performant. Cette formation devrait se faire avant et pendant la durée du service.

Cependant les exigences de la formation des directeurs d'écoles sont rarement satisfaites de façon progressive pendant leur carrière. Ainsi cette formation donne peu de résultats satisfaisants. Les ateliers de perfectionnement sont la plupart du temps conçus sur une base irrégulière et ad hoc qui se révèle insuffisante en termes de

temps, d'argent et d'énergie déployée. Bien qu'il existe une multiplicité d'initiatives de formation, le principal obstacle à leur développement est que ce type de formation n'est pas coordonné et ne correspond pas à l'orientation de la carrière des enseignants et des directeurs d'école. Il n'est pas étonnant que des préoccupations aient été exprimées sur les fonds investis dans les programmes de recyclage, particulièrement au niveau des ateliers, alors qu'il n'y a pas d'amélioration apparente dans le fonctionnement des écoles.

Procurer des opportunités de formation en Afrique est par ailleurs inhibé par un certain nombre de facteurs, à savoir :

- l'insuffisance des fonds ;
- l'absence de relations avec les ministères pour le développement des programmes de formation ;
- la sélection, la nomination et la promotion des chefs d'établissement est rarement systématique et rationnelle ;
- la responsabilité de la formation et du soutien des chefs d'établissement incombe souvent à des agents disparates comme les instituts et les facultés des centres de formation pédagogique, les écoles d'administration, les autorités responsables de l'éducation au niveau local, les commissions pédagogiques, les comités de gestion scolaire, les centres de documentation, les associations de directeurs d'écoles, les responsables des ministères et les syndicats d'enseignants, qui ont peu de relations entre eux et dont les approches manquent de consistance ;
- absence d'une politique nationale de formation.

#### **DÉVELOPPEMENT DE POLITIQUES DE FORMATION**

Les perspectives d'un plus large accès et d'une plus grande participation à l'enseignement et l'évolution rapide et continue de l'environnement économique, social et culturel ainsi que l'intérêt grandissant dans plusieurs pays pour une instruction de qualité et en particulier pour les résultats de la formation sont entrain de se développer. Pour toutes ces raisons, les enseignants et l'enseignement vont probablement occuper le premier plan des débats sur l'éducation dans les années 90 surtout maintenant que la Banque Mondiale et les autres bailleurs de fonds accordent la priorité à la formation pédagogique.

Les arguments qui mettent l'accent sur le développement des ressources humaines dans d'autres secteurs de l'économie et de la société s'appliquent aussi à l'éducation. La qualité de l'enseignement

en général et de ses résultats ne peuvent être améliorés sans la coopération et l'assistance de bons enseignants. La qualité de l'enseignant ne dépendant pas seulement de sa formation ou de ses diplômes mais aussi de sa motivation et de son engagement. Sans ces vertus, il ne peut y avoir que peu d'intérêt à suivre la performance des élèves et encore moins les aider à s'améliorer.

L'enseignement est une profession plus répandue qu'on ne pourrait le penser. Le nombre d'enseignants employés dans le secteur conventionnel de l'éducation s'élève à 44 millions, ce qui représente presque 1 pour cent de la population mondiale totale. La demande en personnel enseignant pour l'Afrique sub-saharienne d'ici l'an 2000 est de 1.300.000 enseignants pour le cycle primaire et de 900.000 pour le secondaire pour la période allant de 1988 à l'an 2000. Cette croissance sera largement déterminée par l'augmentation du taux de scolarisation, le nombre d'élèves devant passer de 55 millions en 1988 à 104 millions en l'an 2000 pour le cycle primaire et de 12 millions à 31 millions pour le secondaire à la même période.

L'augmentation prévue du taux de scolarisation dans le cycle primaire et secondaire de l'enseignement constituera un énorme défi pour le recrutement et la formation des enseignants dans plusieurs pays d'Afrique sub-saharienne, bien après l'avènement du vingt et unième siècle.

Un des principaux obstacles à la formation pédagogique des enseignants est l'absence de politiques nationales de formation. Le livre blanc de l'ANC (Afrique du Sud) sur le Cadre politique de l'Éducation et de la Formation propose les solutions suivantes :

- le développement d'un système national dans lequel la gestion et le soutien professionnel des enseignants est conçu comme un processus cohérent et intégré ;
- le soutien professionnel des enseignants doit être le principal objectif du système de gestion ;
- l'évaluation, la supervision et l'inspection des enseignants doivent être associées à leur développement professionnel.

Cependant passer de la théorie à la pratique se révèle une activité assez complexe. Le principal objectif des programmes de formation pédagogique est de renforcer l'efficacité de l'enseignant dans le système éducatif au niveau national, local ou scolaire, en mettant particulièrement l'accent sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Ce qui implique de vérifier dans quels domaines des améliorations peuvent être apportées. Il est essentiel de traduire dans la réalité, et sous forme de plans d'action les programmes de

formation pédagogique. Cela permet un criblage et une répartition efficace des ressources à la fois au niveau des ministères de l'Éducation et des écoles. Un plan d'action efficace, doit établir un lien direct entre les éléments suivants :

- objectifs ;
- politiques ;
- priorités ;
- cibles ;
- un plan de formation doit impliquer les stratégies suivantes :
  1. fixation des objectifs du plan de formation ;
  2. établissement des priorités du développement de la formation sur une période définie ;
  3. fixation de cibles pour chaque élément du programme de formation ;
  4. définition des résultats escomptés ;
  5. établissement des critères d'évaluation des performances ;
  6. utilisation d'évaluateurs externes.

La marche à suivre pour mener à bien la mise en oeuvre des objectifs de formation nécessite l'élaboration d'un programme qui indique plus spécifiquement :

1. l'objectif que le programme est censé atteindre ;
  2. la période sur laquelle s'étend le programme de formation ;
  3. ceux qui désirent être impliqués dans le programme de formation et l'étendue de leur engagement ;
  4. l'approche spécifique à adopter ;
  5. les ressources financières, humaines et matérielles à mobiliser,
  6. l'assistance extérieure requise ;
  7. la surveillance et l'évaluation des procédures ;
  8. les critères de réussite.
- 
- le type, le contenu et la longueur des cours de formation pédagogique doivent être conçus de manière à assurer la meilleure préparation possible d'enseignement en tant que carrière ;
  - Il faut un panachage adéquat de la théorie et de la pratique et que des liens soient établis entre les deux dans le cadre de la formation professionnelle directe ;
  - l'entrée dans la fonction enseignante devrait fournir une base solide au travail de l'enseignant au sein de son école et du système éducatif et pour les perspectives futures de carrière ;
  - des opportunités doivent être mises en place pour le développement professionnel continu des enseignants tout au long de leur carrière

afin de répondre à leurs besoins professionnels et à ceux du système dans lequel ils sont employés ;

- les opportunités de carrière et les conditions de travail doivent être tels que la majorité des enseignants expérimentés soient satisfaits de leur profession, gardent un bon moral et restent dans l'enseignement.

Les enseignants sont les plus importantes ressources des programmes d'enseignement. Pour que le corps enseignant soit de la meilleure qualité possible, les politiques mises en oeuvre par les ministères du gouvernement doivent tenir compte de l'interaction de toutes ces variables décisives qui influencent la compétence de l'enseignant.

Ces variables incluent la formation avant l'emploi, les stages de recyclage, le recrutement, la rémunération et le développement personnel.

## **Conclusion**

Certaines questions principales continuent de préoccuper le monde de l'éducation : un moral bas et l'absence de motivation parmi les enseignants et leurs formateurs, une large proportion d'enseignants peu ou non qualifiés, l'insuffisance de matériel pour la mise à jour des connaissances des formateurs et des enseignants, l'absence de programmes continus de recyclage, le manque de coopération entre les formateurs d'enseignants et des ressources financières insuffisantes.

Ces problèmes sont communs à tous les pays d'Afrique subsaharienne. Afin de les surmonter, il serait nécessaire de promouvoir la coopération entre les formateurs d'enseignants en Afrique afin d'exploiter les ressources disponibles dans la région.

Il faut aussi renforcer les ressources financières destinées à la formation pédagogique. Ceci peut être fait en allouant des fonds appropriés à la formation pédagogique dans les budgets des Ministères de l'Éducation Nationale. Cela peut être effectué à travers une évaluation adéquate des besoins de la formation pédagogique au niveau national et la répartition des ressources en fonction de cette évaluation. Le financement adéquat de la formation pédagogique devrait avoir un impact sur le moral et la motivation des enseignants, et permettre d'améliorer leur efficacité et leurs performances.

## CHAPITRE II

# Vue d'ensemble de la formation pédagogique en Éthiopie

Mamo MENGESHA\*

### Contexte

L'Éthiopie est un pays d'une grande diversité géographique. Il couvre une superficie totale de 1 220 000 km<sup>2</sup> incluant l'Erythrée, devenu un état indépendant en 1992.

De hautes montagnes escarpées, de vastes plateaux en terrasse, des gorges profondes et des vallées alluviales ainsi que la partie d'Afrique Orientale de la Rift Valley qui s'étend de la Mer Rouge vers l'extrême-sud et sa proximité de l'Equateur, caractérisent la configuration géographique de l'Éthiopie et favorisent la diversité du climat, des sols et de la végétation.

La taille de la population actuelle est estimée à environ 53 millions d'habitants. Les préparations sont en cours pour l'organisation du second recensement national, prévu pour le 11 Octobre 1994. Le trait le plus saillant des statistiques est le taux de croissance démographique annuel estimé à 3 pour cent. Si cette tendance se poursuit, la taille de la population aura doublée d'ici l'an 2010, d'après les dernières prévisions. Cependant, de plus amples informations sur cette question seront disponibles après le recensement d'octobre.

Les jeunes de 0 à 14 ans représentent 48 pour cent et les personnes âgées de plus de 65 ans environ 4 pour cent de la population totale, ce qui représente un taux élevé d'individus dépendant du reste de la population active (47%). Si l'on y ajoute les gens en chômage et les handicapés physiques, le fardeau placé sur la tranche de la population active est encore plus lourd.

---

\* Chef de la division de la Formation pédagogique Ministère de l'Education, Addis Abéba, Éthiopie.

L'économie du pays est essentiellement basée sur l'agriculture, caractérisée par une exploitation paysanne et des méthodes de production traditionnelles. Ainsi les principales denrées d'exportation sont des produits agricoles comme le café, les graines à huile, les légumineuses, le coton ; la canne à sucre, les fruits et les légumes.

Toutes ces réalités - une vaste étendue de terre avec des infrastructures peu développées à travers les montagnes escarpées, des régions agricoles mal exploitées et surpeuplées, une économie peu florissante basée sur l'agriculture paysanne et des méthodes de production traditionnelles, ont évidemment eu une influence négative sur le système éducatif du pays.

### **Politique éducationnelle et contexte de la réforme**

L'éducation ne constitue pas un système isolé, elle est plutôt une partie du système socio-économique et politique. Le système éducatif en Éthiopie a été ces deux dernières décennies affecté par les politiques coercitives du Gouvernement, la guerre civile et les crises économiques. Par conséquent, le système éducatif est en crise depuis les années 80 jusqu'à nos jours.

Après le renversement du précédent gouvernement en 1974 jusqu'au début des années 80 les infrastructures éducatives se sont développées aux dépens de la qualité. Cependant, cette tendance ne s'est pas poursuivie puisqu'on a assisté à une baisse du taux de scolarisation à tous les niveaux. Ainsi au primaire, il est passé de 35% en 1985 à 22% en 1991/92. Les écoles ont été détruites, ce qui a conduit le pays à enregistrer pour le cycle primaire un des taux de scolarisation les plus bas du continent.

Des campagnes d'alphabétisation successives ont contribué à relever le niveau d'instruction mais n'ont pas eu d'effet durable à cause des troubles sociaux et du manque de matériel de suivi pouvant permettre aux adultes de retenir ce qu'ils avaient appris.

Le secteur de l'éducation a souffert non seulement du manque de qualité et de l'abaissement du taux de scolarisation mais aussi de l'absence d'opportunités pour les femmes, de la disparité de la répartition des infrastructures scolaires entre les zones urbaines et rurales (Annexe 3), de l'insuffisance des ressources, de la déficience de la structure éducationnelle et du manque de pertinence des programmes scolaires.

L'Éthiopie s'ouvre maintenant à une ère de paix et d'espoir après deux décennies marquées par la guerre civile et les catastrophes naturelles. Tous les efforts sont entrepris pour la réhabilitation de l'enseignement par l'introduction de réformes globales pour résoudre les problèmes de l'éducation et élaborer les futures stratégies de développement. En réponse à ces problèmes et pour jeter les fondations des réformes pédagogiques, le Gouvernement de Transition de l'Éthiopie (TGE) a formulé une *Nouvelle Politique d'Éducation et de Formation*, avec des objectifs spécifiques comme l'accès pour tous à l'éducation, un enseignement utile et de qualité et une répartition plus équitable des opportunités.

Les principaux objectifs de la Nouvelle Politique d'Éducation et de Formation sont les suivants :

1. promouvoir une éducation et une formation performantes et appropriées par le biais de programmes conventionnels et non conventionnels ;
2. développer et enrichir la capacité de recherche des étudiants, leur sens de la créativité et leur intérêt pour l'esthétique ;
3. donner à la fois aux personnes handicapées et à celles jouissant de toutes leurs facultés, la possibilité d'étudier en fonction de leurs potentialités et de leurs besoins ;
4. dispenser un enseignement de base et une formation intégrée aux différents niveaux de la formation professionnelle ;
5. Satisfaire la demande nationale en main d'oeuvre qualifiée en assurant une formation dans divers domaines et à des niveaux différents ;
6. faire en sorte que l'éducation, la formation et la recherche soient intégrées de façon adéquate au développement en mettant l'accent sur la recherche ;
7. mettre en place un système d'éducation laïc ;
8. Faire de l'éducation un outil de support pour le développement de la technologie traditionnelle et l'utilisation de la technologie moderne ;
9. dispenser une éducation qui favorise l'épanouissement de la culture démocratique, de la tolérance et la résolution pacifique des conflits ainsi que l'élévation du sens de la responsabilité sociale.
10. assurer une éducation formant des citoyens dotés de valeurs morales et prêts à défendre l'unité démocratique, la liberté, l'égalité, la dignité et la justice ;

11. dispenser un enseignement qui développe le respect pour le travail, des habitudes de travail positives et un amour du travail bien fait ;
12. reconnaître le droit des groupes nationaux à étudier dans leurs langues respectives tout en utilisant une langue pour la communication nationale et internationale ;
13. se servir de l'éducation pour la réorientation du comportement et des valeurs sociales par rapport au rôle et à la contribution de la femme dans le processus du développement ;
14. dispenser une éducation formant des citoyens qui aient une conception nationale et internationale de l'environnement et préservent les ressources naturelles et l'héritage historique de leurs pays ;
15. dispenser un enseignement qui forme des citoyens ayant développé des attitudes appropriées et des compétences pour l'utilisation et la gestion adéquate des biens publics et privés.<sup>1</sup>

Pour atteindre ces objectifs, des stratégies d'application seront mises en oeuvre pour l'année académique 1994/95 qui démarre en septembre pour les niveaux 1 à 5 du cycle primaire.

Ces stratégies consisteront à mettre l'accent sur :

1. la structure et la taille de chaque niveau qui devra être large à la base et gratuit jusqu'au niveau 10, bien que des frais de scolarité soient prévus au delà de ce niveau ;
2. l'investissement privé et la participation communautaire seront encouragés afin de promouvoir l'expansion du système éducatif et d'atteindre un équilibre entre la demande sociale et l'offre de l'enseignement ;
3. la priorité à la scolarisation des filles à tous les niveaux ;
4. l'amélioration des performances internes en terme de réduction du taux des abandons scolaires et des redoublements et la pleine utilisation de toutes les capacités ;
5. la promotion de la formation professionnelle et technique, orientée vers l'emploi indépendant, du niveau de base pour les artisans jusqu'au niveau technique pour les jeunes et les adultes ;
6. le relèvement du niveau des programmes d'études, l'encouragement d'une approche éducative qui offre des solutions aux problèmes et acquisitions d'une expérience pratique ;
7. le renforcement du niveau des examens et du processus de sélection, en ce qui concerne à la fois les sujets et la façon de les

---

<sup>1</sup>TGE (Gouvernement de Transition d'Ethiopie) : politique d'Education et de Formation 1994.

formuler, afin qu'ils soient un moyen d'améliorer la qualité de l'enseignement et d'identifier les compétences utiles au développement ;

8. le renforcement du niveau ou de la qualité de l'enseignement qui traverse actuellement une crise en ce qui concerne les infrastructures et le matériel pédagogique, la baisse du niveau des enseignants (due encore une fois à leurs salaires peu élevés, à l'absence de perspectives de promotion et au statut relativement bas des enseignants dans la société) et de l'importance accordée à l'enseignement dans la société. A cet effet, l'accent sera particulièrement mis sur les mathématiques, les sciences et l'anglais comme sujet au primaire et comme moyen d'instruction au niveau secondaire et supérieur.

Alors que la mise en oeuvre de la Nouvelle Politique d'éducation et de formation prend de l'ampleur, les limites de l'ancien système peuvent constituer des obstacles.

Ces obstacles sont d'ordre divers, ainsi nous nous limiterons à ceux qui s'opposent à la formation pédagogique :

1. Les objectifs et le contenu de la formation pédagogique à tous les niveaux ne correspondent pas au programme spécifique pour lequel les enseignants sont formés. A cet égard, les élèves professeurs n'ont pas été formés adéquatement et n'ont pas les aptitudes professionnelles requises pour appliquer le nouveau programme d'études.
2. Sous le régime socialiste du DERG le taux de scolarisation avait sensiblement augmenté ce qui avait entraîné un besoin de plus d'enseignants alors que les écoles et les instituts de formation n'étaient pas opérationnels. Un grand nombre d'étudiants non formés avaient été recrutés pour enseigner particulièrement au primaire. Ces mesures bien qu'elles aient permis de disposer d'un effectif suffisant ont contribué à la baisse de la qualité de l'enseignement. Ainsi les instituts de formation pédagogique ont fonctionné avec un surplus d'effectifs au fil des ans afin d'assurer la formation professionnelle des nouvelles recrues et le recyclage des enseignants non qualifiés durant les vacances (annexe 4). Cela a conduit à la déprédation et au délabrement des instituts de formation pédagogique.
3. La situation au niveau de l'enseignement secondaire n'est guère plus florissante vu que les diplômés de l'université étaient promus d'office professeurs dans les lycées et collèges quelle que soit leur spécialité. Ainsi environ 60% des professeurs des

- lycées n'ont pas le niveau académique et professionnel requis. La plupart des professeurs du premier cycle de l'enseignement secondaire ont le même niveau que les enseignants du primaire.
4. Les différents programmes (éducation spécialisée, secteur informel, formation professionnelle, éducation préscolaire) ont besoin d'enseignants ayant reçu une formation spécialisée mais pour la plupart de ces programmes, il n'existe pas d'institutions appropriées et bien organisées.
  5. L'absence de motivation de l'enseignant est un des facteurs qui affecte le plus la qualité de l'enseignement et entraîne un taux élevé de redoublements et d'abandons scolaires particulièrement au cycle primaire. En raison de l'absence de perspectives de carrière pour les enseignants, ces derniers manquent non seulement de motivation mais aussi sont incapables d'intéresser les étudiants à leurs matières.
  6. Le nombre d'enseignantes est assez peu élevé (annexe 2) l'effectif féminin ne représentant que 30% des nouveaux élèves professeurs recrutés dans les instituts de formation pédagogique pour le cycle primaire malgré l'attribution d'un quota de 20% pour les filles au sein de ces instituts. La situation est pire au niveau supérieur de l'échelon professionnel. Le taux de femmes directrices d'école est d'environ 1% au primaire et quasiment inexistant au niveau secondaire. Le nombre d'enseignantes dans 12 Instituts de formation pédagogique s'élève à 22 (6,6%).
  7. Une fois qu'ils ont été formés et affectés, les enseignants et les directeurs d'école sont laissés à eux-mêmes et n'ont pas l'opportunité de se recycler et de bénéficier d'un support professionnel.
  8. Les centres de formation pédagogique sont mal intégrés et ont peu ou pas de contacts directs avec les bureaux régionaux, les écoles et les communautés qui sont censés évaluer l'impact de leurs services.
  9. Les cours de formation pédagogique pour le cycle primaire, en réponse à la nécessité d'une langue d'enseignement au primaire, doivent être dispensés dans les différentes langues nationales du pays. Ceci pour des raisons pédagogiques et en vertu du droit qu'ont les différentes nationalités à décider de ce qui est le mieux pour elles. De telles mesures doivent être cependant appliquées avec toutes les précautions nécessaires afin de mener à bien les objectifs de la nouvelle politique éducationnelle.

## **Cadre politique et stratégie de formation pédagogique**

La nouvelle politique d'éducation et de formation met particulièrement l'accent sur la situation de l'enseignant, qui est étroitement liée à la qualité de l'instruction et par conséquent à celle des résultats scolaires à tous les niveaux.

Les déclarations de cette nouvelle politique sur les enseignants sont les suivantes :

1. Les élèves enseignants doivent avoir la capacité, le zèle, l'intérêt professionnel et les compétences physiques et intellectuelles adéquates pour exercer cette profession.
2. Il faut mettre en place un système permettant aux employeurs, aux centres de formation pédagogiques et aux syndicats d'enseignants de participer au recrutement des élèves professeurs.
3. Les programmes de formation pédagogique devront mettre l'accent sur la connaissance de base, l'éthique professionnelle, la méthodologie et la formation pratique.
4. Les enseignants seront certifiés avant d'être affectés à tous les niveaux de l'enseignement.
5. Les enseignants du préscolaire au supérieur devront acquérir les qualifications pédagogiques et les compétences requises dans le domaine de l'enseignement qui leur seront dispensées dans le cadre de la formation professionnelle et les stages de recyclage.
6. Les critères de la promotion des enseignants sont la formation continue, le respect de l'éthique professionnelle et les performances pédagogiques.
7. Les différents échelons de la profession seront établis selon la promotion des enseignants.
8. Les instituts de formation pédagogique, dont ceux du supérieur, vont fonctionner de façon autonome avec l'autorité et la responsabilité nécessaires.
9. Les centres de formation pédagogique devront réaménager leurs programmes afin de dispenser aux enseignants la formation appropriée.
10. L'accent sera mis sur la participation des femmes au recrutement, à la formation et à l'affectation des enseignants.
11. Le volet éducation spécialisée sera inclus aux cours réguliers de formation pédagogique.

12. L'octroi de primes sera encouragé pour motiver les enseignants, particulièrement ceux qui sont affectés dans les régions où les conditions de vie sont difficiles.

Pour relever ces défis et mettre en oeuvre cette nouvelle politique éducationnelle conformément à l'environnement politique favorable de la décentralisation, l'évaluation des capacités et des potentialités est vitale. Certaines des compétences, potentialités et tendances à suivre et qui sont disponibles sont :

1. Des bureaux régionaux seront établis et leurs compétences et responsabilités définies légalement. Ainsi la plupart des questions relatives à l'éducation seront prises en charge par les régions. A cet égard, la formation pédagogique des enseignants du primaire sera assurée au niveau régional; et le ministère de tutelle fournira l'assistance technique, définira les normes et décidera des questions de politique éducative au niveau national. Ainsi les potentialités, la gestion, l'organisation des centres de formation pédagogique et leurs relations avec leurs bénéficiaires immédiats seront renforcés.
2. Il existe 13 centres de formation pédagogique avec un effectif de 378 enseignants dans les régions. Ces centres seront utilisés à la fois pour la formation des débutants et le recyclage des enseignants en service et pour l'élaboration de nouveaux programmes scolaires. Ainsi ces centres s'ils sont rénovés, pourront assurer la formation de 6700 élèves enseignants en même temps que leur hébergement.
3. Au niveau des institutions d'un niveau supérieur on dispose aussi d'infrastructures suffisantes pour la formation de 1254 élèves professeurs et le recyclage de 1665 enseignants pour les enseignants titulaires du diplôme de fin du premier cycle universitaire. Au niveau de la Licence, la capacité d'accueil est de 177 diplômés pour les stages de recyclage et d'environ 380 pour la formation professionnelle directe (1988-1993). Le programme de formation pédagogique pour les titulaires d'un diplôme de troisième cycle a été suivi par 417 participants en 14 ans, sur lesquels 164 (40%) ont achevé leurs études.
4. En utilisant toutes les ressources disponibles, les enseignants de tous les niveaux seront formés et recyclés pour tous les groupes de la structure.

La structure de l'enseignement étant la suivante :

- le préscolaire pour les enfants de 4 à 6 ans ;

- le primaire du niveau 1 à 8 avec un enseignement de base de 1 à 4 et un enseignement général de 5 à 8 ;
- l'enseignement moyen du niveau 9 à 12 avec le premier cycle de 9 à 10 et le second cycle de 11 à 12 en plus de la formation professionnelle à tous les niveaux ;
- au delà du niveau 12, l'enseignement supérieur est sanctionné par le diplôme du premier cycle, la licence et les certificats de spécialisation jusqu'au niveau du Ph.D.

Par conséquent les enseignants pour le préscolaire et le primaire (1er cycle) seront recrutés à partir du niveau 10 et recevront une formation de deux ans (10+2), et pour le second cycle du primaire le niveau requis sera 12+2, le niveau minimum pour être professeur de l'enseignement secondaire sera la licence d'enseignement.

5. Les programmes de formation pédagogique seront améliorés pour cadrer avec les niveaux d'enseignement pour lesquels ces enseignants suivent une formation, avec des séances pratiques adéquates.
6. Il sera procédé à l'augmentation de l'effectif féminin au sein du corps enseignant afin de relever le taux de scolarisation des filles.
7. L'élaboration d'un plan de carrière fonctionnel pour les enseignants est en cours, des propositions faites en ce sens par des professionnels de l'éducation sont examinées au niveau des plus hautes instances du gouvernement.

Les grades proposés pour la promotion des enseignants sont au nombre de six :

- Professeur stagiaire ;
- Professeur non titularisé ;
- Professeur ;
- Professeur titularisé ;
- Assistant ;
- Maître-assistant.

L'objectif final de ce plan de carrière est d'attirer des candidats compétents aux programmes de formation pédagogique, de motiver le corps enseignant, et de conserver les enseignants qualifiés et expérimentés afin d'avoir un enseignement de qualité.

Pour atteindre tous ces objectifs, une description détaillée des tâches est prévue pour les enseignants de niveaux différents afin qu'un système de supervision interne soit instauré dans les établissements, que le matériel pédagogique et les ouvrages soient mis à jour et adaptés par les professeurs eux-mêmes, que des programmes de formation à court terme soient élaborés au niveau des

écoles et que la recherche et l'évaluation soient intégrées aux activités pédagogiques des enseignants :

8. Créer une division de l'enseignement préscolaire et de l'éducation spécialisée au niveau des centres de formation pédagogique, afin que ces programmes y soient intégrés
9. Introduire l'éducation spécialisée dans les programmes d'études des centres de formation
10. Rédiger les programmes de formation pédagogique pour le primaire dans les langues nationales utilisées au niveau de l'enseignement primaire, une certaine expérience est déjà acquise dans ce domaine
11. Des études sont effectuées pour voir dans quelle mesure certains centres de formation pédagogique pour l'enseignement primaire doivent être adaptés pour l'enseignement secondaire en effectuant les aménagements nécessaires, et/ou qu'à la fois les programmes 10+2 et 12+2 soient enseignés dans le même institut. Il est cependant prématuré d'aborder cette question dans l'immédiat
12. L'implication du corps enseignant dans la mise en oeuvre de la Nouvelle Politique d'Éducation et de Formation est à l'état de projet et la première partie de ce programme va être mise à exécution avant la fin du mois de septembre 1994
13. L'enseignement à distance est une méthode potentielle pour la formation des enseignants sur leur lieu de travail. Des activités préliminaires comme la formation des instructeurs des centres de formation pédagogique à la fonction d'encadreurs, ont déjà démarré
14. Les critères de recrutement des nouveaux enseignants seront formulés prochainement.

A l'heure actuelle la plupart de ces stratégies sont à l'état de projet et des activités de planification et de perfectionnement se poursuivent. Ainsi des expériences particulières et innovatrices peuvent être tirées de l'application de ces stratégies à l'avenir avec la participation des régions, des professeurs et de la communauté dans son ensemble.

### **Références**

1. Transitional Government of Ethiopian Education and Training Policy, Addis Ababa, April 1994.
2. Ministry of Education, *Educational Strategies*, Addis Ababa, 1994

3. Basic Information - Department of Teacher Education, Ministry of Education, May 1994.
4. The Transitional Government of Ethiopia, Implementation Completion Report (IDA 6 Credit), May 1994.
5. Comprehensive Education Analysis June - September 1994 (Draft Report).
6. Official Statistics, Ministry of Education.

## ANNEXE 1

### Formation des enseignants : nombre de participants au programme de recyclage au (cycle primaire niveau 1-6)

Année	Nombre prévu	Nombre réel
1980	2000	1530
1981	3000	3811
1982	3500	3033
1983	3600	Pas de programme en raison d'une campagne
1984	3600	1429
1985	3600	
1986		978
1987	3600	1485
1988	3600	669
1989	3600	738
1990	3988	3512
1991	3532	3008
1992	3478	2762
1993	4480	4567
Total	49178	27522

- La durée de la formation pour chaque participant est de trois stages de vacance ce qui équivaut à une année de cours.
- Ce programme est toujours opérationnel.

## ANNEXE 1.1

Professeurs par sexe et niveau enseignement  
public et privé

Année C.E.	PRIMAIRE			
	Hommes	Femmes	Total	% âge féminin
1960	8283	1242	9525	13
1961	9044	1295	10339	12,5
1962	10600	1406	12006	11,7
1963	11835	1679	13514	12,4
1964	13421	1775	15196	11,7
1965	14827	2373	17200	13,8
1966	16034	2610	18644	14
1967	17803	3048	20851	14,6
1968	20690	3779	24469	15,4
1970	23786	5030	28816	17,5
1971	23796	5283	29079	18,2
1972	24410	6277	30687	20,5
1973	26026	7296	33322	21,9
1974	29245	8609	37854	22,7
1975	32335	10012	42347	23,6
1976	35211	11411	46622	24,5
1977	36010	11781	47791	24,7
1978	37866	13056	50922	25,6
1979	42928	13756	56684	24,3
1980	44393	14007	58400	24
1981	50825	15194	66019	23
1982	50109	15531	65640	23,7
1983	52028	16341	68367	23,9
1984	51360	17097	68457	25
1985	51923	17820	69743	25,6

C.E. = Brevet élémentaire

## ANNEXE 1.2

Enseignants par sexe et niveau enseignement  
public et privé

Année C.E.	SECONDAIRE MOYEN			
	Hommes	Femmes	Total	% âge féminin
1960	1392	302	1694	17,8
1961	1631	300	1931	15,5
1962	1813	261	2167	15
1963	1906	261	2167	12
1964	2205	310	2515	12,3
1965	2600	339	2939	11,5
1966	2839	381	3219	11,8
1967	3360	348	3708	9,4
1968	3614	347	3961	8,8
1969	3701	321	4022	8
1970	2128	219	2347	9,3
1971	3443	421	3864	10,9
1972	4310	497	4807	10,3
1973	4365	454	4819	9,4
1974	4918	534	5452	9,8
1975	5386	621	6007	10,3
1976	5482	647	6129	10,6
1977	6120	787	6907	11,4
1978	6566	749	7315	10,2
1979	7684	952	8636	11
1980	8196	1087	9283	11,7
1981	9408	1113	10521	10,6
1982	9270	1082	10940	10,8
1983	9757	1183	10352	10,5
1984	9935	1330	11265	11,8
1985	9870	1126	10896	10,4

## ANNEXE 1.3

Enseignants par sexe et niveau enseignement  
public et privé

SECONDAIRE MOYEN					
Année C.E.	Hommes	Femmes	Total	% Féminin	Année C.C.
1960	1155	253	1408	18	1967/68
1961	1224	244	1468	16,6	1968/69
1962	1453	361	1814	19,9	1969/70
1963	1604	333	1937	17,2	1970/71
1964	1907	392	2299	17,1	1971/72
1965	1990	410	2400	17,1	1972/73
1966	2513	442	2955	15	1973/74
1967	2181	347	2528	13,7	1974/75
1968	2463	367	2830	13	1975/76
1970	3176	334	3510	9,5	1977/78
1971	3428	342	3770	9,1	1978/79
1972	3897	450	4347	10,4	1979/80
1973	4594	549	5143	10,7	1980/81
1974	5127	605	5732	10,6	1981/82
1975	5821	742	6563	11,3	1982/83
1976	6255	808	7063	11,4	1983/84
1977	6739	877	7616	11,4	1984/85
1978	6952	951	7903	11,5	1985/86
1979	7614	933	8547	12	1986/87
1980	8385	918	9303	10,9	1987/88
1981	9743	983	10726	9,9	1988/89
1982	10231	1031	11262	9,2	1989/90
1983	10710	1071	11781	9,2	1990/91
1984	10811	1057	11868	9,1	1991/92
1985	10164	1010	11174	9	1992/93

## CHAPITRE III

### Trente années de formation des enseignants au Nigeria : un bilan de l'évolution

Dr. NWABUNO C. NWABOKU\*

On ne saurait mieux décrire l'importance de la formation des enseignants pour un pays en voie de développement comme le Nigeria qu'avec les propos de UKEJE (1988):

*Toute nation qui n'investit pas de manière adéquate dans la formation et l'éducation des enseignants, mais massivement plutôt dans la production d'ingénieurs, de médecins etc. et dans l'armement, verra que les écoles produiront des hommes médiocres, que les barrages et ponts s'effondreront souvent, que les routes seront des pièges à mort, que la fourniture en énergie électrique sera irrégulière, que les hôpitaux tueront plus qu'ils ne soigneront et que la justice sera contournée et corrompue."*

Un programme de formation des enseignants bien planifié et appliqué est une condition préalable à l'effectivité de tout autre programme éducatif. Au Nigeria, beaucoup d'efforts de réflexion ont été faits dans le sens de la planification et de l'exécution d'un système éducatif qui devait conduire le pays vers ses objectifs nationaux. Ces objectifs sont les suivants :

- une société libre et démocratique ;
- une société juste et démocratique ;
- une société juste et égalitaire ;
- une nation unie, forte et indépendante ;
- une économie forte et dynamique ;
- une terre de perspectives radieuses et sans limites pour tous les citoyens.

En accord avec ces objectifs, le pays a élaboré depuis des années un système de formation des enseignants dans le cadre global du système éducatif. Ce document retrace l'évolution

---

\* Professeur titulaire, Faculté d'Education, Université de l'Etat de Lagos, Lagos, Nigeria.

historique de la formation des enseignants au Nigeria de l'indépendance à nos jours. Les problèmes urgents seront examinés et discutés.

### **L'évolution de la formation des enseignants depuis 1960**

Le Nigeria a pris sa destinée en mains en 1960 au moment de l'indépendance et naturellement sa préoccupation fondamentale fut l'éducation, l'instrument principal pour modeler l'avenir de la jeune nation. Le mécanisme des réformes éducatives fut mis en branle. Avant cela, en préparant l'indépendance le gouvernement avait nommé en Avril 1959 une commission sur le "*Post School Certificate and Higher Education*", pour mener une investigation sur les besoins de l'enseignement supérieur au Nigeria en vue d'atteindre les buts fixés sur la base des exigences moyennes et maximales pour les vingt ans à venir. Cette commission avait à sa tête Sir Eric Ashby et était populairement surnommée la Commission Ashby.

La Commission soumit son rapport en Septembre 1960 dotant ainsi le Nigeria d'un levier solide sur lequel le pays pouvait s'appuyer pour son expansion éducative de l'après-indépendance. Le rapport s'intitulait de manière fort heureuse "investir dans l'Éducation". Il introduisait la planification systématique dans la politique de l'éducation au Nigeria. Parmi les propositions essentielles du rapport en ce qui concerne la fourniture et la formation d'enseignants il y avait les recommandations suivantes :

- organiser des cours de rattrapage à l'intention des instituteurs pendant les vacances dans les locaux de l'Université ;
- créer des services d'encadrement des enseignants pour maintenir le niveau de l'enseignement élémentaire ;
- ouvrir un programme universitaire destiné exclusivement aux futurs enseignants et comportant des cours de formation à l'enseignement;
- créer une nouvelle structure pour la formation d'enseignants de niveau I à travers trois filières :
  - a) un collège de formation pédagogique supérieur
  - b) des départements de formation des enseignants dans des instituts techniques;
  - c) des classes de Form VI supplémentaires pour allier le Higher School Certificate (Baccalauréat) à la formation pédagogique.

Avec l'augmentation continue des effectifs du primaire au début des années 60 et la baisse de niveau constatée, chaque région

a mis sur pied une commission pour examiner le développement et les problèmes liés à son enseignement primaire. Les rapports venus de toutes les régions suggéraient une augmentation équivalente des moyens favorisant la formation des enseignants. Le rapport Ashby avait également recommandé une extension diversifiée de l'enseignement secondaire, technique et professionnel. Au milieu des années 60 le nombre insuffisant d'enseignants qualifiés dont on disposait devint inquiétant. Comme le rapporte Taiwo (1980), en 1963, 16.96% seulement étaient qualifiés pour les instituteurs. Il en était de même pour les écoles secondaires.

Des écoles de formation d'enseignants furent donc ouvertes en plus grand nombre. L'admission au programme de niveau II était désormais possible aux étudiants titulaires des diplômes de niveau III, et à plusieurs niveaux du cycle secondaire. Avec la disparition progressive du diplôme de niveau III le programme de niveau II fut transformé en un cursus de cinq ans du cycle.

La Commission Ashby avait recommandé l'instauration d'écoles de formation d'enseignants de niveau I. Ceci fut appliqué avec la création de collèges d'éducation ou centres de formation pédagogique supérieurs dans tout le pays. Cinq parmi ces institutions démarraient entre 1962 et 1964. Ces collèges étaient affiliés à des universités qui simplifièrent leur programme et contrôlèrent le niveau des examens. Les sortants de ces collèges recevaient le Nigeria Certificate in Education (NCE Certificat d'Aptitude à l'Enseignement) qui leur permettait d'enseigner dans des collèges d'enseignants de niveau II et dans les petites classes du cycle secondaire. En 1968 un collège Technique national fut ouvert à Lagos.

Ce rapport permit également à l'Université d'Ibadan d'initier en 1962 des cours conduisant à la Licence en Lettres (B.A.) et à la Licence en Éducation. L'Université Nsukka du Nigeria avait elle aussi un programme de formation des professeurs semblable, à partir de 1960. L'UNESCO accepta d'apporter une assistance substantielle à l'établissement et à la dotation en personnel d'un Collège de Formation Pédagogique Supérieur (A.T.C.) dans chacune des 3 régions dès 1962.

L'évolution décrite ci-dessus variait d'une région à une autre. Cependant à la fin des années 60, il devint évident que la décennie avait été marquée par une auto détermination de la nation dans le secteur éducatif. D'importants changements avaient été réalisés dans le système éducatif national malgré le fait que la décennie était caractérisée par une certaine turbulence sur la scène

politique. La progression au plan éducatif ne fut pas perturbée par les émeutes dans les régions, les coups et contrecoups militaires, la création de nouveaux États, la sécession d'un régime et finalement la guerre civile en 1967.

Il devint nécessaire d'établir un guide pour la progression future. Un important jalon dans le développement de l'éducation survint en 1969 avec la tenue d'une Conférence nationale sur le développement des programmes organisée par le Conseil national de la recherche en éducation. Le rapport des débats de la Conférence était intitulé "Une Philosophie de l'Éducation au Nigeria".

Les années soixante dix virent une augmentation sans précédent des effectifs du primaire et du secondaire accompagnée du manque de personnel qualifié. La conférence de 1969 fit des recommandations d'une grande portée en ce qui concerne l'avenir du système éducatif. Elle fixa les lignes directrices pour les différents programmes et processus. Elle tenta de réorienter le système éducatif en vue d'une autonomie de pensée, d'une citoyenneté effective et d'une nouvelle identité nationale. En 1993, le Gouvernement Fédéral organisa un séminaire qui traduit cette recommandation en une nouvelle structuration de l'école, à savoir le système 6-3-3-4.

- 6 années d'Éducation de Masse (U.P.E.: Universal Primary Education) .
- 3 années d'Enseignement Moyen (J.S.S.: Junior Secondary School)
- 3 années d'Enseignement Secondaire (S.S.S.: Senior Secondary School) en même temps qu'une formation pédagogique et un enseignement technique et commercial
- 4 années d'enseignement supérieur (voir annexe A)

Cette nouvelle structure donna à la formation enseignante des défis à relever. Parmi lesquels on peut citer :

1. fournir suffisamment d'enseignants pour faire fonctionner les classes de plus en plus nombreuses ;
2. changer le programme de formation des professeurs pour atteindre les objectifs nationaux, et fournir des enseignants pour les nouvelles disciplines, principalement dans le domaine de l'enseignement technologique ;
3. former un personnel spécialisé (par exemple, les conseillers en orientation, les éducateurs spécialisés, le personnel sanitaire etc.) pour faire face aux exigences des tendances éducatives modernes.

Le Plan d'Éducation des Normes fut introduit en 1976 avant la promulgation officielle de la Politique nationale de l'éducation en

1977. La composante formation des enseignants devait être atteinte urgemment. Pour cela, la NPE fixa la NCE comme qualification minimale finale pour les instituteurs (le délai pour l'atteindre est fixé à 1998). Entre-temps l'Institut National des Enseignants (NTI) fut créé avec quatre objectifs :

1. identifier et clarifier les exigences professionnelles des enseignants et de l'enseignement ;
2. élaborer et mettre en oeuvre des programmes ayant comme objectifs le perfectionnement de l'enseignement ;
3. démarrer et entretenir un programme national en harmonie avec les programmes identiques existants ;
4. incorporer une stratégie de changement et d'innovation au sein de son cadre de conception et de fonctionnement.

L'Institut National des Enseignants (NTI) formait au départ les instituteurs non qualifiés. Il simplifia le contrôle le diplôme des enseignants de niveau II. Une partie de son programme consiste à rehausser la qualification des enseignants de niveau II en service pour qu'ils aient le niveau du NCE à travers un système d'enseignement à temps partiel et à distance.

Pour atteindre les objectifs du nouveau système, l'extension de l'éducation des enseignants prit plusieurs formes. Les collèges d'enseignants introduisirent de nouveaux critères de recrutement : les titulaires du diplôme NCE faisaient un programme d'une année, deux années pour ceux qui avaient échoué, trois années pour ceux qui avaient effectué leurs études en S75 (4e année école secondaire) et les titulaires du Modern School Certificate (MSC) et cinq années pour les sortants du primaire. Le gouvernement fédéral prit en charge le financement des collèges au niveau national.

Des changements sont également intervenus au niveau de l'éducation tertiaire dans les années 70. Sept autres Universités furent ouvertes et prises en charge par le Gouvernement Fédéral portant le nombre total d'Universités à 14 en 1979. Toutes ces Universités avaient des programmes de formation d'enseignants. Les enseignants en formation au niveau tertiaire avaient droit à une bourse comme mesure incitative.

Le retour du pouvoir civil en 1979 et l'ambition des États de réaliser les promesses électorales de l'éducation gratuite à tous les niveaux de la nation permet d'observer une autre "explosion" des inscriptions, au niveau secondaire cette fois-ci. De nouveaux collèges de formation furent fondés pour apporter une solution rapide aux postes vacants créés dans le secondaire, portant ainsi leur nombre à 40 sur l'ensemble du territoire. Le programme scolaire de

quelques uns de ces nouvelles écoles obligeait les stagiaires à subir un stage pratique d'une année - la deuxième année de leur formation (Aghenta 1983). Ceci dans une certaine mesure, permit d'atténuer le besoin criard en enseignants.

La politique nationale d'éducation au niveau de l'enseignement secondaire fut mise en oeuvre à partir des années 1982 - 1986 (tous les États n'ayant pas commencé au même moment). Mise à part l'insistance sur la formation d'enseignants notée à travers les larges effectifs, l'étendue des programmes proposés devait correspondre aux plans de formation des enseignants.

Les années 80 virent l'augmentation des programmes scolaires à tous les niveaux et la panique qui s'en est suivie à propos de la fourniture en ressources pour l'enseignement de la technologie (voir Tableau 1).

**Tableau 1 : Prévisions et effectifs des JSS et des SSS (en milliers) et besoins en personnel d'enseignement technique (en milliers) pour 1985-1991**

Niveau	1985/86	1986/87	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91
ENS Moyen (JSS)	7,424	7,526	7,719	7,835	7,955	8,072
ENS Secondaire (SSS)	-	1,761	3,505	5,254	5,434	5,573
Personnel technique	102	109	118	126	128	130
A fournir %	94,52	94,9	93,11	92,25	90,28	

Source : Rapport du Comité d'étude du Ministère Fédéral de l'Éducation (1986) sur la fourniture en personnel d'enseignement technique

L'accroissement en nombre des collèges d'enseignement (technique) était l'option majeure offerte aux gouvernements. Le nombre de ces collèges augmenta de deux en 1984 à neuf en 1988. L'autre effort réel pour pourvoir les écoles secondaires en professeurs qualifiés fut la multiplication des cours à mi-temps au niveau universitaire.

Ces programmes étaient insérés dans ceux du NCE. Il s'agissait de cours pour l'obtention du *Associate Certificate in Education* (ACE) destinés aux enseignants de niveau II, de diplômes à temps partiel en Éducation et des *Post Graduate Diplomas in Education* pour les diplômés universitaires) et les titulaires du *Higher National Diploma from Colleges of Technology*.

Une Commission Nationale pour les Collèges d'Éducation (NCCE) fut créée en 1989 pour coordonner les programmes des dits

collèges. Les examens d'entrée dans toutes les institutions supérieures sont organisés par le *Joint Admission and Matriculation Board* (JAMB) pour l'équivalence des niveaux. Chaque institution a son propre Conseil d'Administration qui s'occupe des programmes et de tous les problèmes.

Dans les années 80, la profession enseignante perdit beaucoup dans le domaine de la pratique. L'environnement du travail était aussi démuné que possible. L'augmentation rapide du nombre d'écoles à tous les niveaux dépassait les prévisions pour leur équipement et leur dotation du personnel. Ceci signifiait que les programmes de formation des enseignants devenaient de moins en moins adéquats et que les produits qui en sortaient devenaient de mauvaise qualité. Cette tendance s'est poursuivie jusqu'à la décennie actuelle: une éducation de masse dans une économie malade. Il existe actuellement environ 42 institutions qui délivrent des diplômes (30 parmi elles ont un volet de formation des enseignants) et 35 collèges d'éducation.

La structure actuelle de la formation des enseignants au Nigeria est indiquée sur la Figure 1. Avec la disparition actuelle du diplôme d'enseignants de niveau II, les seuls programmes de formation reconnus sont essentiellement ceux des Collèges d'Éducation des départements d'éducation des universités.

### **Le Programme du NCE des Collèges d'Éducation**

Le programme du Nigeria Certificate of Education est destiné à offrir aux enseignants une base intellectuelle et professionnelle adéquate pour pouvoir enseigner dans les écoles primaires et dans les collèges d'enseignement moyen (JSS). Pour être admis à suivre ce programme, le candidat doit avoir eu un minimum de trois UV à l'examen du *West African School Certificate* (GCEs"0") ou être titulaire d'un diplôme d'enseignant de niveau II avec des *distinctions* dans au moins deux matières. Les UV en question doivent inclure l'Anglais et les deux matières que le candidat propose d'enseigner.

Le programme du NCE dure trois sessions académiques. Les disciplines proposées sont les langues, les sciences humaines, les sciences fondamentales et appliquées, les matières techniques en plus de la pédagogie. L'élève-professeur suit des cours en pédagogie dans deux matières principales d'un domaine, en Anglais général et dans une matière secondaire.

Chaque collège d'Éducation est affilié à une université qui modère son programme. La structure administrative d'un collège est indiquée dans la Fig. 2.

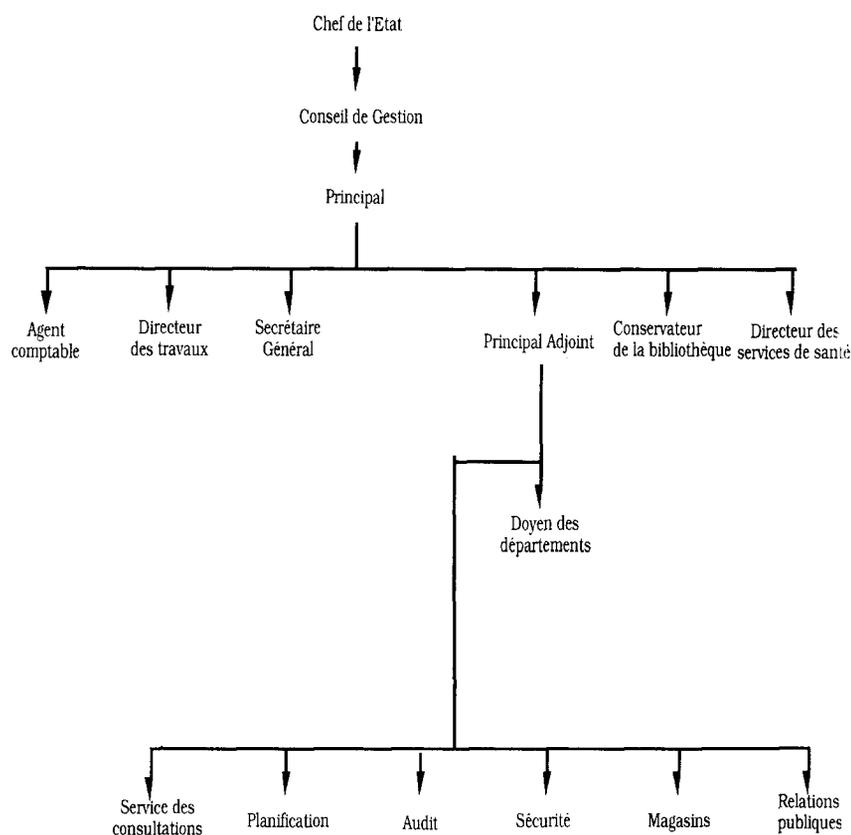
### **Les organes de contrôle de la formation des enseignants**

Le contrôle de la qualité des programmes de formation et des institutions tertiaires est assuré par l'intermédiaire de trois principaux organes.

### **La Commission Nationale des Universités (NUC)**

C'est un corps statuaire mis sur pied en 1962 et qui est responsable de la coordination, du développement et du financement des Universités du Nigeria: la Commission nationale des universités a le pouvoir de nommer des inspecteurs pour surveiller les programmes académiques des Universités. Elle spécifie les niveaux de connaissances minimales des différents cours, détermine les aptitudes physiques requises pour les étudiants et le personnel, admet les diplômes décernés dans un département spécifique, et fixe le nombre de places disponibles dans chaque université.

**Fig. 2 Structure Administrative (Organigramme)  
d'un collège d'Éducation**



Source: Gbadamu et Adekoya (1993)

### **La Commission nationale des collèges d'éducation (NCCE)**

La NCCE a été créée en 1989 en tant qu'organe de coordination entre les collèges d'Éducation. Ses fonctions comprennent : la détermination du niveau minimum, la reconnaissance des diplômes et des programmes. Sous les auspices de la Commission nationale, les collèges sont appelés à se transformer en institutions de formation des enseignants décernant des attestations, des diplômes et des licences diverses telles que le Associateship

Certificate of Education (NCE, B Ed. et le Ed.D. En ce moment, quelques collèges abritent des programmes menant à la licence.

### **La Commission paritaire des examens et inscriptions (J.A M.B.)**

Elle a été créée en 1978 pour organiser les examens d'entrée à l'université et placer les candidats convenablement qualifiés dans les universités. Son rayon d'action a été étendu en 1989 pour inclure les contrôles des entrées dans les collèges d'Éducation et les écoles polytechniques (Collèges de technologie). En plaçant les candidats qualifiés dans des institutions, la Commission tient compte des postes vacants dans les établissements d'enseignement postsecondaire et des préférences exprimées par les candidats pour telle ou telle école et cours.

### **QUESTIONS ACTUELLES ET PROBLÈMES DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU NIGERIA**

La plupart des problèmes dans la formation des enseignants concerne la qualité et le nombre d'enseignants à former au niveau des institutions supérieures. Ils seront examinés à la lumière des objectifs de la formation des enseignants tels que soulignés dans l'article 58 de la Politique nationale de l'éducation :

- a) former des enseignants hautement motivés, consciencieux et efficaces à tous les niveaux de notre système éducatif ;
- b) encourager davantage l'esprit critique et la créativité chez les enseignants ;
- c) aider les enseignants à s'adapter à la vie sociale de la communauté et de la société d'une manière générale et à accroître leur engagement par rapport aux objectifs nationaux ;
- d) fournir des enseignants ayant le profil intellectuel et professionnel adéquat pour leur mission et faire en sorte qu'ils puissent s'adapter aux situations nouvelles aussi bien dans la vie de leur pays qu'à l'échelle du monde ;
- e) accroître l'engagement des enseignants pour la profession enseignante.

### **La question de la qualité**

Avec les qualifications pédagogiques minimum acceptables exigées au Nigeria Certificate of Education, le Nigeria s'est fixé des

objectifs très élevés en matière de formation des enseignants. Les programmes du NCE couverts par les Collèges d'Éducation ressemblent beaucoup au programme d'enseignement supérieur des Universités, ce dernier est simplement plus approfondi.

Les cours de supervision des deux institutions que constituent la Commission nationale des universités et la Commission nationale des collèges d'Éducation fixent le niveau minimal pour les programmes et ressources et désignent les établissements pour les programmes qui correspondent aux niveaux requis. Les cours sont dispensés dans toutes les matières et au niveau du NCE les étudiants se spécialisent dans deux domaines (par exemple, en orientation professionnelle, en éducation physique et sanitaire et en éducation spécialisée).

Le contrôle de la qualité est renforcé par l'admission des étudiants à travers un Joint Matriculation Examination. Pour les collèges d'Éducation en plus de la réussite aux examens d'entrée avec le nombre de points requis, les étudiants doivent avoir obtenu une distinction dans trois matières au GCE "O". Pour les cours d'université le candidat doit en avoir eu cinq. Le point faible des programmes visent la forte demande en éducation post-scolaire.

Le nombre élevé d'établissements et de programmes font qu'on se contente du strict minimum en matière d'équipement et de personnel. Les vieux établissements scolaires sont usés et ne peuvent plus réparer ni changer leur équipement tandis que les nouveaux ne peuvent pas s'en procurer. L'instabilité économique du pays a porté un grand préjudice à la formation des enseignants.

Le stage pratique ou apprentissage des élèves-professeurs ne milite pas en faveur de la production d'enseignants qualifiés. Les stagiaires sont perturbés par les aspects théoriques toujours croissants de l'éducation et des cours de pédagogie. Il leur manque de la pratique pour acquérir et améliorer les aptitudes à l'enseignement. Au cours des quatre dernières années, l'instabilité politique qui règne dans le pays et dans les institutions d'enseignement supérieur ont provoqué des perturbations qui ont fortement faussé les années scolaires et empêché les stages pratiques d'avoir lieu, malgré la recommandation des Commissions nationales des universités qui voulait qu'un minimum de 12 semaines de stage soit tenu.

Quelques Collèges d'Éducation envoient cependant leurs étudiants en stage pendant toute une année scolaire ou un semestre. Dans les universités, il est impossible d'avoir de longues périodes de stage parce que les facultés ne peuvent pas réaménager les emplois du temps pour s'adapter aux étudiants en éducation. L'Université

d'État de Lagos a échoué dans sa tentative d'introduire le stage dans la formation des élèves-professeurs.

Le programme introduit en 1984 par le Programme de Stage à l'École (SAP) exigeait que les élèves-professeurs soient, au début de la formation universitaire en contact avec un système scolaire durant les quatre années d'études en augmentant progressivement leur degré d'implication dans les activités de l'école à travers quatre étapes. Le programme fut interrompu dans la deuxième année à cause des nombreux problèmes de programmation pour les élèves et pour le personnel enseignant. Dans les villes universitaires de petite taille il était également difficile de trouver suffisamment d'écoles assez près de l'université pour que les élèves-professeurs puissent y accéder facilement.

### **La demande en enseignants**

Le problème de la fourniture suffisante d'enseignants au système scolaire nigérian n'a pas encore trouvé de solution. Au moment où des efforts sont déployés pour produire des enseignants en nombre suffisant, beaucoup de facteurs viennent gêner l'équilibre entre l'offre et la demande. Parmi ceux-ci nous pourrions citer :

1. l'image peu reluisante de la fonction enseignante ;
2. la faiblesse des moyens financiers pour augmenter la capacité d'accueil des institutions existantes ;
3. la stagnation des salaires de quelques titulaires du NCE et du B.Ed. à travers la formation continue ;
4. la production inégale d'enseignants par les États et dans les matières d'enseignement.

Au cours des années, l'image de la profession a beaucoup souffert. Face à des professions plus attrayantes et plus lucratives (ex. Médecine, Droit, Banque) les enseignants ont cessé d'être les savants qu'ils étaient dans le passé. Les places disponibles pour la formation des enseignants sont seulement remplies dans les écoles supérieures par des étudiants qui n'ont pas réussi dans leurs choix initiaux et qui ne veulent pas abandonner les études (quelques uns d'ailleurs préfèrent rester chez eux). La profession enseignante a été d'autant plus touchée que même les salaires de base des enseignants ne pouvaient pas être payés. Et cette tendance continue encore aujourd'hui.

Les enseignants sont devenus la classe la plus pauvre parmi les travailleurs Nigériens. Avec la récession économique, l'enseignant a été négligé, marginalisé et frustré. Ceux qui ont des

diplômes d'enseignement n'acceptent de faire ce travail que lorsqu'ils sont incapables d'en trouver un autre.

Annuellement, beaucoup de candidats qui remplissent les conditions ne peuvent être admis dans les établissements post-secondaire à cause du nombre de places limité. Les équipements existants sont dégradés et les fonds pour les augmenter ou les réhabiliter ne sont pas aussitôt disponibles. En conséquence beaucoup d'institutions créent des cours à temps partiel ayant essentiellement pour but de générer des revenus plutôt que d'être académiques. Les enseignants en exercice profitent de ces cours pour élever leur niveau de qualification en payant des sommes exorbitantes.

Malheureusement, la plupart des enseignants qui augmentent leur degré de qualification à travers la formation continue, ou à travers les programmes à mi-temps ne voient pas leur rémunération améliorée. Leurs qualifications professionnelles augmentent cependant. Beaucoup d'entre eux quittent le système dès que l'occasion se présente.

A partir de ce qui précède, on peut conclure en disant que les programmes de formation des enseignants tels qu'ils sont envisagés par la Politique nationale de l'Éducation et les programmes enseignés dans les Universités et Collèges d'Éducation sont adaptés à la qualité d'enseignants dont le système éducatif nigérian a besoin (Udoh, 1984). Cependant l'essentiel pour toute réalisation en matière d'éducation dans le monde en développement, est d'être financièrement rentable. Les objectifs de la formation des enseignants ne seront pas atteints tant que des fonds suffisants ne seront pas disponibles dans les institutions pour la réalisation d'équipements et la fourniture d'autres instruments de travail pour la formation des enseignants.

Des fonds sont aussi nécessaires pour rehausser le statut de l'enseignement par le biais de l'amélioration des salaires, de motivations sociales, de programmes d'aide aux enseignants, etc. D'ici là le problème de la désaffection du personnel enseignant pour l'enseignement restera entier.

### **Les perspectives d'avenir**

Les mouvements de grèves des enseignants à tous les niveaux au cours des cinq dernières années ont attiré l'attention de tout le monde sur le secteur éducatif et les conditions difficiles de

l'enseignant. Les réactions à ces problèmes ont revêtu plusieurs formes.

Les organes de coordination à savoir la Commission nationale de l'Université et la Commission nationale des collèges d'Éducation sont actuellement en train de reconnaître les programmes des Universités et des Collèges d'Éducation. En récompense de cela les établissements et leurs conseils d'administration s'efforcent de remplir les conditions de reconnaissance de leur cours.

Les nombreux syndicats impliqués dans la profession enseignante ont engagé un dialogue avec les différents gouvernements à propos du financement de l'éducation et des conditions de travail des enseignants. Parmi ces organisations, on compte le Syndicat des Enseignants du Nigeria (NUT), le Syndicat des Personnels Académiques des Universités (ASUU), et la Conférence des Principaux d'Écoles Secondaires de tout le Nigeria (NACOPSS). A la suite de cette sensibilisation, le Gouvernement Fédéral avait dégagé en 1992 des Subventions de Réhabilitation en direction des Universités et des Collèges d'Éducation. En 1993, le Gouvernement Fédéral ordonna que 2% des bénéfices annuels des entreprises intervenant au Nigeria soient versés en guise de contribution au Fonds national de l'éducation. Le gouvernement avait aussi mis en place un certain nombre de commissions pour superviser le secteur de l'éducation. Au nombre de celles-ci il y a la Commission nationale de l'enseignement primaire (1990), la Commission nationale de l'enseignement secondaire (1994), et auparavant le Conseil national de l'enseignement technique (1985). Malheureusement le climat politique actuel au Nigeria empêche ces commissions de faire leur travail. On peut espérer toutefois que les problèmes du secteur éducatif qui pèsent sur l'environnement dans lequel les enseignants travaillent de même que sur la qualité et le nombre d'enseignants disponibles dans le système scolaire s'amélioreront.

On ne peut ni dépendre ni compter sur un financement exclusif par le gouvernement, des écoles et de la formation des enseignants à cause du dénuement économique de la nation.

Les commissions et les institutions d'enseignement supérieur dotés de programmes de formation des enseignants doivent se lancer dans une vaste campagne d'aide publique. Une assistance venant des organisations comme l'UNESCO et l'UNICEF doit aussi être sollicitée pour la formation des enseignants.

Des associations internationales pour l'élévation de la qualité de la formation des enseignants doivent être créées. Les programmes

tels que les campagnes d'alphabétisation des masses, l'Éducation pour tous, l'Éducation Environnementale, l'Éducation des femmes, obtiendraient un succès limité sans une campagne analogue pour former les enseignants.

Enfin, le Nigeria doit envisager la création d'Universités d'Éducation ou faciliter la transformation de certains Collèges d'Éducation en Universités d'Éducation. Ceci améliorerait la restructuration du programme de formation des enseignants au niveau supérieur pour satisfaire les besoins de développement en profondeur et la maîtrise des aptitudes pédagogiques et de stratégies. De telles institutions seraient aussi diversifiées pour produire des spécialistes dans toutes les disciplines relatives à l'enseignement et à l'apprentissage; l'instruction doit être plus que l'assimilation d'un programme.

### **Conclusion**

Le Nigeria en tant que nation a fait des efforts concertés pour mettre sur pied le type de système éducatif dont il a besoin pour la réalisation de ses objectifs nationaux et pour son développement suivant ces grandes orientations technologiques. Le domaine de la formation des enseignants n'a pas été ignoré dans cet effort.

La nouvelle structure éducative recommande que la formation des enseignants soit entreprise seulement au niveau supérieur. La raison est que l'entreprise d'éducation doit être confiée à des personnes mûres et professionnellement compétentes.. Les diplômes sanctionnant des formations de niveau inférieur sont en voie de disparition.

Les programmes de formation minutieusement planifiés ont malgré tout connu des difficultés dues au manque de moyens financiers essentiellement. Ceci a limité le niveau d'expansion des programmes et la production conséquente d'un nombre suffisant d'enseignants à tous les niveaux du système éducatif; un autre facteur a été identifié comme étant un frein à la production d'enseignants: il s'agit du manque de considération à l'égard de la profession enseignante qui est devenue plus gênant ces dernières années. Cela est également indirectement lié à la non libération de fonds adéquat en destination du secteur éducatif.

Dans le cadre de l'enseignement supérieur, cette négligence de l'importance de la formation des enseignants se traduit par des difficultés de coopération avec les autres facultés surtout en ce qui concerne les programmations.

A la lumière de tout ce qui précède, les questions relatives aux enseignants et à leur formation doivent bénéficier d'une nouvelle façon de voir, il faudra changer de perspectives. La formation des enseignants est fondamentale pour le succès du système éducatif dans son ensemble. Elle mérite une attention au niveau international. Une campagne internationale doit être menée pour attirer l'attention sur la situation critique de la formation des enseignants. Un programme comme l'Année Internationale de l'Enseignant", "La Journée de l'Enseignant" etc., doit être organisé. L'enseignement est "l'espèce en voie d'extinction" plus que n'importe quelle autre.

Il faut promouvoir des campagnes internationales pour stimuler la formation des enseignants et générer des fonds pour la fourniture d'équipements nécessaires à la formation des enseignants compétents dont les États africains ont besoin pour leur progrès technologique et leur autonomie.

Cette force est la seule qui conduira à l'indépendance économique du continent.

## CHAPITRE IV

### **La formation des enseignants en Tanzanie : innovations et contraintes**

**George A. MALEKELA\***

La formation des enseignants en Tanzanie s'effectue dans des Collèges de Formation d'Enseignants (les TTCs) et dans des Universités. En 1993, 40 de ces collèges ainsi que l'Université de Dar Es Salaam étaient impliqués dans cette formation à différents niveaux. Depuis janvier 1994, l'Université libre de Tanzanie a initié un programme sanctionné par des diplômes parmi lesquels certains en matière d'Éducation.

Les 40 TTCs sous la tutelle du Ministère de l'Éducation et de la Culture (MEC) forment des enseignants pour les écoles primaires et secondaire. La formation des enseignants pour les écoles primaires comportait, jusqu'en 1992, deux niveaux principaux : Niveau A et Niveau B. Le Niveau A recrute les élèves de Form IV ayant obtenu au Certificate of Secondary Education Examination (CSEE), un minimum de deux unités de valeur et deux notes moyennes (pass). Ils sont formés pendant deux ans en pédagogie et dans d'autres disciplines d'ordre académique. Le Niveau B, en voie d'extinction depuis 1992, s'étalant sur quatre années de formation : deux années d'enseignement général (équivalent au plus au Form II) et deux autres années d'enseignement professionnel. Le Niveau B concernait les élèves ayant fini leur études au niveau du Standard VII (école primaire). Des diplômes d'enseignement sont décernés aux candidats ayant réussi aux concours des niveaux A et B. En 1993 par exemple, 8.057 et 3.491 élèves étaient respectivement recrutés pour les Niveaux A et B (MEC, 1994:27).

Neuf des 40 TTCs dispensent aussi des cours de deux ans menant à des certificats aux finissants du Form VI ayant obtenu au moins deux moyennes dans deux matières fondamentales à l'Examen du Advanced Certificate of Secondary Education (ACSEE) en ce qui

---

\* Professeur associé, Département de formation en Education, Université de Dar-Es-Salaam.

concerne les étudiants en Lettres. Pour ce qui est des étudiants en Sciences, il est subsidiairement exigé des candidats trois moyennes puisque le taux d'échec y est très élevé. En 1993 par exemple, 2.366 étudiants étaient régulièrement inscrits à un programme sanctionné par un diplôme. Les titulaires de ce diplôme doivent normalement enseigner dans les petites classes du secondaire (en particulier Form I et II), mais du fait du manque de professeurs de haut niveau ils interviennent souvent jusqu'au Form IV.

Les universités forment des enseignants pendant quatre ans. Elles accueillent normalement les plus méritants des candidats à l'examen du Form VI, et les forment à au moins deux matières académiques et en pédagogie. Entre 1964 et 1990 la formation était accélérée sur trois ans pour satisfaire la demande en professeurs dans le secondaire et dans les TTCs. Dans le souci d'améliorer la qualité de l'enseignement, la formation accélérée a été abandonnée pour donner suffisamment de temps à la formation des enseignants. Les diplômes de l'université dispensent aux élèves un enseignement de Form III à VI et quelques uns d'entre eux sont affectés dans les TTCs où ils assurent la formation des enseignants du primaire et du secondaire et même celle de formateurs qui restent dans les TTCs pour encadrer d'autres formateurs. En 1993-1994 par exemple, 523 étudiants ont suivi une formation pour exercer à l'université (Source: Ministère de la Recherche Scientifique, de la Technologie et de l'Enseignement Supérieur, 1994:13).

**Tableau 1 : Pourcentage des Membres enseignant par qualifications**

Level	Graduate		Diploma		Grade A		Others		Total
	Male	Female	Male	Female	Male	Female	Male	Female	Male
Primary	-	-	-	-	19,5	13,0	39,8	28,4	101,816
second. public	12,1	4,7	53,3	26,3	-	-	2,3	1,1	5,262
Second. private	16,4	0,7	46,7	3,3	-	-	31,4	1,3	4,306
TTCs	17,1	3,4	43,5	16,0	15,1	3,3	1,4	-	1,171
Total	1,4	8,3	4,7	1,5	17,8	11,8	36,7	25,8	112,555

Source : Ministère de l'Education et de la Culture, *Statistiques de l'Education de base en Tanzanie (Best) 1989-1993*, juin 1994, p. 30

## PREMIERS MODELES DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

### Niveau élémentaire

Quelques uns des enseignants du niveau A ont reçu une formation d'un an. A cause du manque d'instituteurs, vers la fin des années soixante, la formation avait été réduite de deux à une année. Cependant, ceux d'entre eux qui ont reçu une formation après 1984 ont passé deux ans dans les écoles de formation. Cette réduction de la durée de la formation était aussi effective pour les enseignants du niveau B qui ont reçu une formation de deux plutôt que de trois ans. Après 1984, la durée de la formation a été allongée d'une quatrième année, dans le souci d'améliorer la qualité de l'enseignement suite à des plaintes du public relatives à la baisse du niveau de celui-ci.

Parmi 70.352 enseignants du niveau B, 37.988 (84%) ont reçu une formation à distance (DTTP) pour satisfaire aux exigences du programme de l'éducation de masse (UPE). Le programme de formation à distance (DTTP) qui avait été initié à la fin des années soixante-dix et au début des années quatre vingt, durait trois ans et reposait sur la combinaison de plusieurs stratégies: l'instruction réelle (en présentiel), les cours par correspondance, les stages pratiques, les programmes radio et audiovisuels et six semaines de stage à temps plein dans les écoles de formation (TTC) pendant la dernière année de formation. La compétence des enseignants issus de ce modèle est sujet à controverse. Certains pensent qu'ils sont aussi compétents que ceux-là qui ont été formés dans les écoles de formation traditionnelles (Voir Châle 1983, Mahick et Temu, 1989). Ils sont sceptiques parce que les enseignants admis à ce niveau étaient, sur le plan académique, plus faibles que leurs autres délégués qui exerçaient dans le secondaire, les écoles de formation et autres institutions post-élémentaires, parce que plus méritants. Selon les sceptiques, ces enseignants de la catégorie B avaient été sélectionnés et formés à tout hasard et dans un environnement étouffant. Quelques uns des enseignants formés à distance (catégorie B) dit-on, ne sont aptes à enseigner que les matières dites "légères", telles que l'éducation civique et le sport.

### Niveau du secondaire

Comme indiqué au tableau 1, il y a trois catégories d'enseignants dans le secondaire: ceux issus de l'université, les

diplômés des départements d'éducation et de formation, et enfin, ceux-là qui n'ont pas reçu une formation professionnelle normale. Les écoles privées secondaires restent les plus affectées par le fait d'avoir des enseignants sans formation, d'autant que le tiers de leur personnel n'en ont reçu aucune. Du fait de l'augmentation rapide des établissements d'enseignement secondaire, en l'occurrence dans le privé, les formateurs des dites écoles sont obligés d'embaucher même des enseignants non qualifiés. C'est-à-dire sans diplôme ou certificat d'aptitude délivré par une école de formation, contrairement à l'esprit du décret (Education Act) de 1978, réglementant le recrutement des enseignants. La plupart de ces enseignants ont quitté l'école après la quatrième année et ont réalisé de médiocres performances à l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire (ACSEE). Cette mauvaise préparation des professeurs explique, en partie, les mauvais résultats des candidats du privé par rapport à leurs homologues des établissements publics aux différents examens et concours.

Parmi ces enseignants, ceux titulaires d'un diplôme en Éducation, ont reçu une formation de deux ans à l'école normale (TTC), tandis que d'autres n'ont bénéficié que d'une formation accélérée d'un an. (Dans le cas de l'université les étudiants reçoivent une formation qui s'étend sur trois ou quatre ans. Ceux d'entre eux qui y ont passé trois ans, ont reçu leur formation entre 1964 et 1990, puisque le programme de quatre ans a été réduit à trois. A la suite de plaintes émanant aussi bien des formateurs que des stagiaires, le programme de quatre ans a été réinstauré.

L'innovation majeure en matière de stage de formation a été la formation à distance (DTTP) initiée en 1976 et qui a duré jusqu'en 1984. Pendant cette période 37.998 professeurs ont réussi, avec succès, le programme et ont beaucoup contribué à l'impulsion du programme d'éducation de masse (UPE) inauguré en novembre 1977. N'eût été cette approche de la formation des enseignants, le processus d'éducation de masse (UPE) aurait été lettre morte. Et ceci surtout dans les contrées rurales pauvres et reculées.

### **La formation continue des enseignants**

La formation continue des enseignants est une nécessité, puisqu'il leur faut progresser au plan académique et professionnel. En outre, les rapides avancées dans le domaine scientifique et technologique exigent des enseignants qu'ils s'adaptent. La formation continue peut revêtir plusieurs aspects allant de séminaires

pendant les week-ends, à des ateliers/séminaires qui durent une semaine ou deux, à des programmes à temps complet d'un ou deux mois et à des cours de mise à niveau, etc.

### **La formation continue des instituteurs**

A partir des années soixante et jusqu'au début des années quatre vingt, il y a eu des cours à temps complet organisés sous les auspices du MTUU, un programme de coopération entre le Gouvernement tanzanien, l'UNICEF et l'UNESCO. Ce programme s'est avéré cher et ne pouvait servir qu'à un nombre réduit d'enseignants. Entre 1970 et 1981, 10% seulement des 98.000 instituteurs ont pu suivre des stages de perfectionnement de deux mois (cf. Mvutu, 1992). Ce programme n'a pu répondre aux attentes de la majorité des enseignants.

Ainsi que nous l'avons indiqué plus haut, la catégorie B est en phase de révision. Cela signifie que 70.352 sur 101 816 instituteurs soit 69%, devront encore subir un stage pour pouvoir accéder à la catégorie A. Ils devront, ainsi, suivre des cours particuliers par correspondance, passer l'examen du certificat d'aptitude à l'Enseignement (CSEE) et subir une formation à temps complet d'un an dans une école normale (TTC) après avoir atteint, au moins, le niveau du troisième palier (Division III) à l'examen.

Entre novembre 1980 et novembre 1992, quelques enseignants de la catégorie B qui voulaient accéder en catégorie A ont reçu une formation du niveau du BFEM (O' level) d'une année, en plus d'une année de formation pédagogique à l'école normale (TTC). Ce programme de formation continue a été aboli du fait de son coût trop élevé et cela d'autant plus que les écoles normales se voyaient fonctionner, en partie, comme de simples établissements secondaires.

Entre les deux périodes en question, il y avait un programme de formation continue à l'intention des enseignants pour l'accès à la catégorie A qui impliquait également des enseignants de cette même catégorie. Ce programme leur offrait une année d'études menant au diplôme du Baccalauréat (A' Level) complétée par un cours de méthodologie à l'école normale (TTC).

La nouvelle politique du Ministère de l'Éducation et de la Culture est que les enseignants des deux catégories (A et B) étudient les disciplines académiques par correspondance à partir de leurs établissements, et s'inscrivent à l'examen en candidats libres. Et

ceux d'entre eux qui auront atteint le palier III ou plus suivront une année de stage à temps complet à l'école normale (TTC).

Les cours par correspondance sont peu coûteux. Cependant, étant donné l'immensité du pays, le manque de matériels didactiques et la concentration dans les zones rurales les plus reculées d'enseignants peu qualifiés ou ayant reçu une formation inadéquate, la nouvelle politique pouvait être discriminatoire à leur égard. Ils auront très peu de chances de collaborer avec leurs collègues de meilleur niveau.

Auparavant, les enseignants de la catégorie A, qui avaient subi un stage de perfectionnement, étaient affectés dans les lycées ou des écoles normales. Au lieu de renforcer le potentiel de l'enseignement au niveau élémentaire, cette tendance l'affaiblissait en éloignant les plus compétents. La nouvelle politique consiste à les retenir dans les écoles primaires. Le danger demeure cependant, d'être "débauché" par les établissements d'enseignement privé, à moins que leur statut et leurs conditions de travail ne soient améliorés.

D'autres programmes de formation continue concernent des disciplines telles que l'économie familiale, l'éducation physique, les arts dramatiques et plastiques, les études commerciales, agriculture, les sciences, les matières techniques, la lecture, l'écriture et arithmétique. En 1993/94 par exemple, 1023 enseignants ont subi une formation continue dans l'enseignement des trois "R" (la Lecture, l'Écriture, l'Arithmétique), les mathématiques, les sciences et l'anglais, disciplines que les apprenants ont du mal à maîtriser (Surungi, 1994).

## **INNOVATIONS DANS LES PROGRAMMES DE FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE**

### **Les centres de recherche et de documentation**

En 1986, le Ministère de l'Éducation et de la Culture avait émis une circulaire pour la mise sur pied de Centres de Recherche et de Documentation (TRC)<sup>2</sup> pour les enseignants dans les écoles primaires à position stratégique et dans les écoles normales. Ces centres devaient contribuer à l'amélioration des conditions d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles élémentaires. Dans certaines circonscriptions, des projets d'ouverture de ces centres

---

<sup>2</sup>Teachers' Resources Centres.

sont en cours. Les changements fréquents des programmes exigent une formation spécifique des enseignants.

L'application des mesures prévues a été très lente faute de directives claires sur les stratégies de sa mise en oeuvre et en raison de ressources financières insuffisantes dans un cadre de gestion très restrictif. Une fois qu'ils seront opérationnels, ces centres de recherche (TRC) devront entreprendre les activités ci-après :

- organisation de séminaires de formation à l'intention des directeurs d'écoles, des enseignants du primaire, des coordonnateurs au niveau des inspecteurs, des membres des comités de gestion scolaire et des conseillers gouvernementaux dans les villages ;
- développement de stratégies novatrices pour l'apprentissage à l'école telles que la confection, à partir de ressources locales, de supports d'enseignement ;
- points de diffusion de matériels didactiques par correspondance pour les enseignants en cours de perfectionnement.
- mise en place de points de rencontres pour des sessions tenues le week-end à l'intention des participants aux cours par correspondance ;
- stockage du matériel didactique et de tout autre support susceptible d'être prêté aux enseignants exerçant dans une circonscription donnée.

Si les ressources (humaines et financières) sont disponibles, les centres de recherche (TCR) pourront devenir des centres d'innovation, permettant une dissémination rapide des changements de programme, des points de rencontre pour les échanges d'idées et facilitant l'accès à des ouvrages de référence. Les quelques centres devenus opérationnels servent de lieux de rencontre pour les cours du soir préparatoires aux examens du O' Level et A Level. Ces centres sont peu coûteux et sont plus accessibles aux enseignants que les écoles normales (TTC). Le budget alloué au Ministère de l'Éducation et de la Culture diminue chaque année. Alors qu'en 1988/89 il disposait de 4,8% du budget, l'année fiscale actuelle (1994-1995) lui alloue le plus faible pourcentage, seulement 1,7% du budget. Le Gouvernement ne semble pas prendre au sérieux la nécessité d'améliorer la qualité de l'éducation. Il y a beaucoup de problèmes depuis l'année dernière: des grèves d'enseignants et des réductions d'horaires de travail et des élèves. Ceux des internats en particulier, ont brûlé le patrimoine de leurs écoles pour des raisons liées à la mauvaise qualité des repas. Après les vacances de juin et juillet, la plupart de ces internats ont réouvert tard, faute de moyens financiers. Le manque criard de ressources affectera inéluctablement

l'ouverture de nouveaux centres de recherche (TCR) et gênera le fonctionnement de ceux qui sont déjà opérationnels.

L'insuffisance des ressources allouées à l'éducation a même entraîné la baisse de la qualité de la formation des stagiaires. Prenant effet à partir de 1992, la composante pratique a été supprimée du programme de formation du fait de l'insuffisance des moyens financiers. C'est là un aspect très sérieux de la faiblesse du programme de formation des enseignants qui met l'accent sur la théorie au détriment de la pratique qui est incontournable dans toute formation professionnelle.

#### **PROGRAMME DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (PEP)**

Avec l'assistance de la DANIDA<sup>3</sup>, le ministère de l'Éducation et de la Culture a récemment mis sur pied le programme de l'Enseignement Primaire (PEP) pour résoudre le problème de la qualité décroissante de l'enseignement élémentaire. L'objet du programme est l'amélioration des conditions d'apprentissage. Cette amélioration est possible par le biais de :

- l'ouverture de centres de recherche et de documentation (TRC) ;
- la confection de supports pédagogiques plus performants ;
- l'amélioration de la qualité de l'environnement scolaire par la réhabilitation des bâtiments existants; la construction de salles de classe supplémentaires, et le développement de stratégies préventives de maintenance du patrimoine scolaire ;
- l'amélioration de la qualité dans la gestion.

Cette approche met l'accent sur l'engagement et le dévouement des communautés sur une base participative dans la planification et dans l'application des décisions à la mesure des potentialités de chaque localité.

Le programme de l'Enseignement Primaire (PEP) est en ce moment exécuté sur une base expérimentale dans les localités de Mbeya, Songea, Mbulu, Maswa, Bukoba, et Kilosa. Les donateurs impliqués dans cette exécution du programme sont, en plus de la DANIDA, l'Association pour l'amitié entre la Tanzanie et le Mozambique, la Banque Mondiale et les gouvernements des républiques d'Irlande et les Pays Bas. Ce dernier est à l'origine du

---

<sup>3</sup>Danish International Development Aid : l'Aide danoise au développement international.

programme d'Éducation de masse dit BEP, car pour lui, l'Éducation devait aussi mener à plus de participation et de responsabilisation pour les adultes.

Le problème crucial que pose cette approche est la question de la durabilité du programme après le retrait des bailleurs de fonds. L'enthousiasme et la contribution locale devront rester intacts au niveau des centres de décisions sinon l'édifice s'effondrera quand les donateurs auront fermé le robinet. Bien que nous ne puissions pas juger le degré d'implication des communautés locales dans ce programme (PEP), il nous semble satisfaisant du fait même de son approche participative.

## **INNOVATION DANS LES STAGES DE FORMATION**

La révision du statut des enseignants de la catégorie B et l'arrêt du recrutement du personnel au terme du cycle élémentaire, pour instruire leurs "pairs" du primaire constituent les seules innovations majeures dans ce domaine. Les enseignants reculés au terme du cycle élémentaire représentaient 70 % du personnel enseignant.

Puisqu'au fil des années la qualité de l'enseignement primaire a accusé une chute libre, il est normal que cette catégorie d'enseignants perde son crédit. Du fait du nombre sans cesse croissant d'étudiants de quatrième année au terme de leur cursus, ces derniers ont été recommandés en remplacement des premiers candidats. En dépit de la politique fixant le niveau de qualification minimum pour enseigner au palier III de l'examen d'aptitude (CSEE), le taux élevé d'échecs oblige les décideurs à recruter parmi les meilleurs diplômés du palier IV. En 1993, sur les 35.025 candidats issus de l'enseignement public et privé par exemple, seulement 21% avaient accédé du palier I au palier IV. Selon les nouveaux critères de recrutement, le reste avait été considéré comme refusé puisque 59 % ont atteint le palier IV et 20 % durent essuyer un échec d'office (Source: Ministère de l'Éducation et de la Culture. 1994 : page 19). Puisqu'ils devaient également rejoindre d'autres secteurs, le nombre d'admis aux écoles normales était insuffisant.

En conséquence, cette situation requiert aussi l'amélioration de la qualité de l'enseignement secondaire. Ne pas la redresser conduirait soit à continuer le recrutement de candidats médiocres, soit à laisser des postes vacants dans les écoles normales. Ce qui serait anti-économique et signifierait un manque plus sensible de personnel enseignant dans le cycle élémentaire.

## Les enseignants du secondaire

L'innovation dans le domaine de la réforme réside dans les critères même de recrutement du personnel. Seuls ceux qui ont un niveau minimum correspondant au palier II du Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire (ACSEE) sont retenus.

Cependant, le taux élevé d'échecs dans les disciplines scientifiques autorise le recrutement même de candidats médiocres, puisqu'autrement il y aurait un manque plus sensible de personnel enseignant dans le cycle secondaire.

La formation continue est une nécessité reconnue pour tous les enseignants, car ils ont constamment besoin d'être initiés aux nouvelles méthodologies et approches pédagogiques, dans un souci d'une adéquation avec un monde sans cesse changeant. En outre, du fait de restrictions budgétaires, même des programmes consacrés à la formation continue des enseignants des disciplines scientifiques organisés à l'Université de Dar-es-Salaam (INSET) sont suspendus depuis 1992, faute de ressources financières. Les programmes de formation continue qui semblent les moins affectés sont ceux-là qui bénéficient d'un appui financier. Parmi ceux-là on note le Projet d'Appui à l'Enseignement de l'Anglais (ESP) parrainé par le British Council.

Les diplômés, et ceux qui n'ont pas subi une formation professionnelle, pourvus d'un niveau de qualification minimum pour poursuivre des études supérieures, peuvent depuis 1994 solliciter une inscription à l'Université libre de Tanzanie (OUT) qui a ouvert ses portes à cette même date. Un nombre considérable de diplômés et bien d'autres qui avaient auparavant des difficultés à s'inscrire dans les universités traditionnelles, pour une raison ou une autre, ont à présent la possibilité de poursuivre des études universitaires par correspondance. D'après Mmrai (1993), 382 étudiants suivent en ce moment des cours de formation d'enseignants du secondaire. Le Ministère de l'Éducation et de la Culture consacre la somme de 7,4 millions de Shillings tanzaniens (soit 13.883 dollars des États Unis) à couvrir, en partie, les coûts induits par le recyclage de professeurs inscrits à l'Université Libre de Tanzanie (Sarungi, 1994:19).

Le fait de consacrer encore plus de fonds au service des bourses d'études devrait davantage motiver les enseignants pour une plus grande implication dans les cours de recyclage académique et professionnel. Il est beaucoup moins onéreux de recycler les enseignants de cette manière, malgré les problèmes bien connus que

pose l'enseignement à distance dont le caractère discriminatoire à l'endroit des femmes actives n'est un secret pour personne.

### **Les écoles normales (TTC)**

La politique ici est de libéraliser ces institutions et leur administration (Source: Ministère de la Recherche Scientifique, de la Technologie et de l'Enseignement Supérieur, 1993: page 47) afin de former un nombre suffisant d'enseignants qualifiés. A ce jour, le décret N° 25 de 1978 n'a pas encore été demandé pour permettre aux organisations non-gouvernementales de prendre en charge leurs propres écoles normales. Les écoles normales administrées par ces ONG ont toutes été nationalisées en 1969.

En ce qui concerne ces écoles, l'innovation est d'avoir mis l'accent sur la nécessité pour leurs propriétaires et administrateurs, d'assurer la disponibilité et l'accessibilité à des infrastructures et équipements adéquats, et de veiller au développement des enseignants. Cependant, la mise en oeuvre de cette nouvelle politique dépendra de la libération de ressources idoines par les parties concernées.

L'autre innovation a trait aux qualifications des formateurs dans les écoles normales. le niveau minimal de qualification des formateurs sera l'obtention d'un diplôme universitaire valable en plus des qualifications professionnelles appropriées, de la spécialisation et de l'expérience. En théorie, cette innovation semble emprunter une bonne voie dans la perspective d'améliorer la qualité de l'éducation. Des ressources devront être consacrées à la réalisation de cette innovation pour qu'elle ne reste pas lettre morte.

### **Conclusion**

La formation des enseignants est importante dans tout système éducatif pour garantir la disponibilité d'un personnel qualifié. Cette formation ne devrait pas être dissociée des conditions de vie et de travail des enseignants, car même si un enseignant a reçu une excellente formation, sa performance pourrait être émoussée dans un environnement inopportun caractérisé par un manque de ressources de bonne qualité, de matériels et d'infrastructures convenables. En plus, les enseignants doivent être rémunérés et logés de façon adéquate pour mieux servir. Il devrait également y avoir à leur intention des mesures incitatives et un programme de

formation continue, pour leur assurer un bon niveau et l'opportunité d'avancer au plan professionnel.

Une fois que ces conditions de vie et de travail seront remplies, il sera non seulement possible d'attirer des enseignants de haut niveau, mais aussi de les retenir. Le contraire favorisera l'existence d'enseignants médiocres et peu motivés et la fuite des meilleurs en direction de pâturages plus verdoyants.

## CHAPITRE V

### **Evaluation de la formation des enseignants à l'ENS (École Normale Supérieure de Dakar - Sénégal)**

**Hamidou Nacuzon SALL\***

La formation des enseignants s'entend selon des modèles aussi variés que différents suivant les pays. A côté des traditions qui s'inspiraient du système français des écoles normales d'instituteurs et des écoles normales supérieures, la voie universitaire semble gagner progressivement du terrain. Les facultés de sciences de l'éducation ou les établissements qui s'y apparentent comme par exemple les facultés de pédagogie et de psychologie - assurent dans un nombre croissant de pays la formation des enseignants ou y interviennent pour une part importante.

La distinction du cadre de formation des enseignants pose la double question de la nature de la formation et du niveau d'entrée/sortie des formés. Alors que les enseignants du supérieur semblent encore échapper à toute politique de formation pédagogique, les instituteurs et les professeurs de collège ou de lycée ne reçoivent pas généralement la même formation.

Pour les instituteurs, là où les Écoles Normales d'Instituteurs et les Centres de Formation pédagogiques existent encore, le recrutement s'effectue à un niveau au moins équivalent à la fin de la classe de troisième de l'enseignement moyen (premier cycle de l'enseignement secondaire ou Cite 2 selon la Classification Internationale Type de l'Enseignement), pour des formations dont la durée varie de un à trois ans. Mais en raison de la priorité qui devrait être accordée à l'enseignement fondamental tel que le préconise la Conférence mondiale sur l'Éducation pour Tous tenue à Jomtien en Thaïlande du 5 au 9 mai 1990, une nouvelle tendance semble amener à la création d'Écoles de Formation des Instituteurs (EFI).

Pour les collèges et les lycées, il peut encore y avoir ici et là des enseignants recrutés dès la fin des études secondaires (Deuxième

---

\* Enseignant à l'E.N.S. (Ecole Normale Supérieure de Dakar).

cycle de l'Enseignement Secondaire ou CITE 3) et envoyés sans aucune formation devant les élèves. On peut cependant supposer que les Écoles Normales Supérieures créées en Afrique francophone pendant les années 60, avec le concours de l'UNESCO, devraient pouvoir satisfaire les besoins. La tendance qui se dessine ici également tend à ériger les Écoles Normales Supérieures en Facultés de Sciences de l'Éducation.

Ce bref survol permet de camper des situations assez diversifiées et qui s'apprécient différemment. Certains combattent l'expansionnisme des Sciences de l'Éducation là où d'autres doutent de la compétence des professeurs les plus expérimentés à assurer dans les ENS une bonne formation aux professeurs de collège et de lycée. Il arrive même que quelques uns soutiennent que point n'est besoin de formation pour faire un bon enseignement.

Malgré cette diversité des opinions, on peut affirmer que la qualité de l'enseignement dépend pour une part importante du professionnalisme des enseignants. Le professionnalisme laisse entendre que l'enseignant doit être à l'aise face à ses élèves.

A ce titre, il doit savoir écouter, savoir prévoir et répondre à des sollicitations, savoir motiver, savoir organiser et communiquer des contenus, savoir s'exprimer avec correction et aisance sans être pédant, savoir se servir d'auxiliaires pédagogiques et d'aides audio crypto visuelles, savoir évaluer, savoir organiser la classe... Le professionnalisme laisse également supposer que l'expérience seule, serait-elle doublée de la maîtrise des contenus à enseigner, ne suffit pas à faire un bon enseignant, et qu'un modèle immuable de formation ne saurait prévaloir en tous temps et en tous lieux.

La formation des enseignants quel que soit le niveau pour lequel elle s'entreprenne doit être une quête permanente. Elle doit se fonder sur la remise en cause des certitudes. Elle doit être à l'écoute du terrain et en phase avec le développement scientifique et technologique.

Depuis 1982 (1), l'ENS de Dakar qui voudrait contribuer positivement au professionnalisme des enseignants s'efforce d'être critique par rapport à ses propres pratiques, et procède régulièrement à des bilans.

En 1992, elle organisait un séminaire interne sur la formation et la recherche. En 1983, la section des corps de contrôle adoptait un plan de formation. En 1984, l'option était prise de délivrer aux sortants un diplôme complet, rompant ainsi avec la tradition de la titularisation au cours de la première année d'exercice.

En décembre 1992 un Séminaire national était organisé pour débattre des résultats de l'évaluation sur la formation et les produits de la formation. En juin-juillet 1993 se tenait à Dakar un Colloque international sur le même thème.

En réalité, le Séminaire national et le Colloque international ont été l'occasion pour l'ENS de Dakar d'élaborer un modèle d'évaluation.

## **LE MODELE D'ÉVALUATION**

### **La délimitation du Cadre théorique**

L'ENS est une institution complexe relevant de l'Université, c'est-à-dire de l'enseignement supérieur qui est lui-même un sous-système du système éducatif national.. Il n'a donc pas paru utile de tenter une macro-évaluation classique ou une évaluation systémique qui aurait investi l'intégralité des aspects relevant :

- du contexte;
- des inputs ou intrants;
- du processus;
- des produits.

Il s'agit plus simplement de recueillir et de traiter de l'information afin de déterminer :

- a) si les formations dispensées à l'ENS répondent à leurs "objectifs" (implicites ou explicites);
- b) si les formations réalisées satisfont ceux qui en bénéficient (les diplômés et leurs utilisateurs et les formateurs).

L'objet de l'évaluation est la formation (et non pas l'institution) (2).

Selon De Ketele (1988 b), la formation est à la fois le processus systématique d'acquisition de savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-devenir et le résultat de ce processus. Ainsi, cette définition permet de jeter un regard critique sur la formation (comme processus) et sur ses produits (comme résultats du processus de formation).

Comment porter un regard critique sur la formation comme processus et comme résultat ?

L'ambition déclarée des évaluateurs" commis par l'ENS est de dire si les produits (les diplômés en exercice) sont "bons", sinon quelles corrections apporter aux intentions et au processus qui a permis de les former.

L'évaluation, réalisée dans cette perspective s'est inspirée du modèle D. Stufflebeam (3)

Selon Stufflebeam, l'évaluation en éducation est le processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles".

Cependant, cette définition a été complétée par celle proposée par de Ketele à partir de 1988, selon laquelle "l'évaluation est un processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision" (4).

Trois sources d'informations ont été identifiées pour évaluer la formation et les produits de la formation à l'ENS :

1. les macros et les micro-décisions exprimées par le pouvoir organisateur de la formation et l'institution;
2. déterminer le degré de pertinence entre les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir réalisés d'une part avec les orientations générales et les missions, d'autre part avec les réalités du milieu;
3. déterminer l'adéquation de la quantité et la qualité des produits avec les orientations générales.

### **La mise en oeuvre du processus évaluatif**

Les objectifs visés étaient :

- de décrire les intentions afin de délimiter les macro-décisions ou orientations générales effectivement assignées à l'institution; d'identifier les micro-décisions et surtout de s'interroger sur la pertinence des formations préconisées par rapport aux macro-décisions ;
- d'analyser la formation afin de circonscrire le processus de formation mis en oeuvre, c'est-à-dire d'identifier les objectifs réalisés par l'institution, et de se demander si les réalisations sont pertinentes par rapport aux plans de formation préconisés ;
- d'apprécier les opinions que les formés, leurs utilisateurs et même les responsables de la formation ont effectivement réalisée ;
- de déterminer le nombre de formés et leur répartition; de rechercher la pertinence des résultats statistiques avec les micro-décisions et l'adéquation entre les résultats statistiques et les macro-décisions ;
- d'analyser les opinions que les formés ont d'eux-mêmes en tant que professionnels (de l'éducation/enseignement), de déterminer le degré de correspondance entre les produits mis sur le marché et les

- besoins de l'éducation ; de déterminer l'adéquation entre le processus de formation mis en oeuvre avec les résultats ;
- de préparer la prise de décisions pour des solutions orientées vers les intentions et vers les processus.

Les différentes étapes du processus évaluatif figurent sur le schéma ci-dessous.

**Tableau 1 : Schéma simplifié du plan d'évaluation**

I. Les intentions		II. La formation		III. Les décisions	
I.1	I.2	II.1	II.2	III.1	III.2
Macro-décision Mission de l'ENS	Micro-décision Objectifs et plans de formation à l'ENS	Processus	Résultats	Intentions	Processus
Orientations fixées par l'État	Objectifs et plans de formation proposés par l'ENS	II.1.1 Formations réalisées	II.2.1 Résultats statistiques	III.1.1 Selon les enquêtes	III.2.1 Selon les enquêtes
				III.1.2 Recommandation concertation nationale lors du séminaire national	III.2.2 Recommandation concertation nationale lors du séminaire national
rp1 Pertinence I.2/I.1.	rp2 Pertinence II.1.1/I.2				
		rp3 Pertinence II.2.1/I.2			
		ral Appréciation II.2.1/1.2			
		Appréciation formations réalisées	II.2.2. Appréciation résultats		
		ra2 Adéquation II.2.1/II.1.1.			
rc : Correspondance rcl : III/séminaire ; rc2 : III/II.1.1 et I.2 ; rc3 ; III/I.1					

## **Application du modèle et des résultats**

L'opérationnalisation du modèle évaluatif a nécessité :

- objectif général ;
- objectifs secondaires ou de recherches ;
- questions centrales de recherches ;
- questions-problèmes ;
- recherches de pertinence ;
- recherches d'adéquation ;
- recherches de correspondance.

L'approche triangulaire imposait :

- de recueillir et d'analyser tous les textes législatifs et réglementaires ;
- de dépouiller les cahiers de textes (carnet de bord) des différentes cohortes, les plans de formations préconisés et ceux qui ont été mis en oeuvre ;
- d'interroger les diplômés (sortis de l'ENS et les formateurs (5)). Enfin, des "experts" nationaux et internationaux ont été régulièrement consultés.

Les données recueillies ont fait l'objet :

- d'une analyse de contenu (textes réglementaires, carnets de bord, plans de formation) ;
- grâce à des logiciels : ISSA, SPSS, HS et WORD (questionnaires formés, utilisateurs, formateurs) ;
- d'une analyse quantitative ;
- d'une recherche d'explication.

### **Les résultats de l'évaluation**

L'exploitation et l'interprétation des données aboutissent à des résultats dont certains pouvaient être attendus, d'autres insoupçonnés, et certains relativement troublants.

S'agissant des textes réglementaires, les micro-décisions élaborées par l'ENS traduisent intégralement les macro-décisions définies par l'État.

En réalité il est apparu que la distinction entre les micro-décisions et les macro-décisions est tenue. En effet, c'est l'E.N.S. qui prépare les textes réglementaires (lois et décrets) en y mettant force détails qui en font pratiquement de véritables micro-décisions ou quasi plans de formation.

C'est à ce titre que l'ENG peut facilement dispenser des formations qui respectent fidèlement les textes réglementaires.

Cependant, elle ne met pas totalement en oeuvre les plans de formation. Des activités de formation qui y sont clairement mentionnées ne sont pas dispensées.

La formation est efficace parce qu'elle atteint les objectifs assignés, étant donné que l'ENG forme différentes catégories de personnels en nombre attendu.

Cependant, les durées, les modes d'évaluation, les profils de sortie et les formateurs posent problème.

La formation a pu atteindre ses objectifs; toutefois, elle présente des insuffisances qui se révèlent être de sérieux handicaps sur le terrain.

Elle est donc efficace *sans être efficiente* et doit être améliorée (6).

A ce titre, les nouvelles orientations à définir pour l'ENS révèlent de la régulation. Il devra s'agir de mettre totalement en oeuvre les plans de formation périodiquement révisés.

En effet, en tenant compte de l'expérience acquise sur le terrain et des besoins même diffus, les solutions préconisées par les enquêtes et les recommandations du séminaire national sont toutes ou presque toutes des options déjà prises par l'État et figurent à ce titre dans les textes de lois et les décrets. Ces options sont bien souvent préparées par l'ENS qui tarde pourtant à les appliquer.

Les faiblesses de la formation et leur conséquence sur l'efficacité des produits sur le terrain font suite à la non application ou la mise en oeuvre peu satisfaisante des textes réglementaires (macro et micro-décisions). Elles nécessitent, à ce titre, des actions de régulation (7), c'est-à-dire des actions visant à améliorer le processus et les résultats par l'ajustement des actions aux textes réglementaires, aux réalités et aux exigences du terrain. Ce qui rend nécessaire la prise de décisions de différents types (B).

En résumé, on peut retenir que :

- la formation et ses produits répondent aux orientations définies par l'État et donnent satisfaction sur le terrain ;
- les actions de formation dispensées par l'ENS respectent dans une très large mesure les orientations fixées par l'État;
- tous les textes réglementaires ne sont pas mis en application ;
- les sortants de l'ENS s'estiment bien formés grâce à une formation que toutes les enquêtes et tous les utilisateurs jugent utile, pertinente et nécessaire, mais ils ne donnent pas tout à fait satisfaction sur le terrain.

L'évaluation permet de déceler les forces et les faiblesses de la formation dispensée entre 1982 et 1990, et les solutions qu'elles appellent.

### ***Les forces de la formation***

Les forces peuvent être ainsi résumées :

- a) application des textes réglementaires dans leur grande majorité ;
- b) formation utile, nécessaire et pertinente ;
- c) diplômés satisfaits de leur formation.

### ***Les faiblesses de la formation***

Les faiblesses peuvent être ainsi résumées :

- a) des aspects des textes réglementaires non appliqués (formation en informatique et formation continue non prise en charge, etc.) ;
- b) des jugements défavorables aux formateurs (insuffisances dans la qualification et les critères de recrutement, manque d'assiduité aux lieux de stage, etc.) ;
- c) des insuffisances dans le contrôle des tâches des formateurs (non systématisation du dépôt des plans de cours.. etc.) ;
- d) des durées de formation insuffisantes (en section FIAB) ;
- e) des insuffisances dans les modes d'évaluation (manque d'objectivité, critères pas bien définis etc.) ;
- f) des profils de chercheur et d'innovateur, (formation insuffisante en administration et gestion scolaire etc.).

Cependant, une comparaison du traitement des opinions exprimées et l'analyse des textes réglementaires permet de faire les constats suivants :

- les points qui entraînent des sentiments de satisfaction portent non seulement sur les aspects fondamentaux d'une formation (application des textes, formation utile et pertinente, produits bien formés) mais et surtout ces impressions positives sont exprimées dans une large proportion dépassant souvent les 3/4 des consultés ;
- par contre ceux qui ont été identifiés comme des faiblesses relèveraient plutôt de points spécifiques et, au vu des résultats, ne sont cités que par une minorité même si parfois les pourcentages sont assez importants comme au niveau des qualités déontologiques, morales et professionnelles des produits de l'E.N.S.

### ***Les solutions***

Elles concernent :

- a) le renforcement des activités de formation comme l'étude des programmes et le micro-enseignement ;

- b) l'affirmation de l'importance de la déontologie et des relations à autrui dans le métier enseignant ;
- c) la redéfinition des profils d'entrée/sortie pour intégrer de nouvelles activités ou disciplines comme les techniques de communication et la planification ;
- d) la nécessité d'évaluer toute activité de formation dispensée comme le micro-enseignement ;
- e) l'autorisation d'accoler les grades universitaires en transformant l'ENS en une véritable faculté spécialisée ;
- f) la nécessité de redéfinir les critères de recrutement de formateurs.

### **Les perspectives**

Une des étapes les plus importantes de tout processus d'évaluation est le suivi. Celui-ci a été entrepris dès juillet 1994 grâce à des réunions internes destinées à clarifier et à opérationnaliser les recommandations adoptées par le Séminaire national de décembre 1992 et le Colloque international de juillet 1993.

A la rentrée universitaire 1993-94, la durée de la formation des élèves-professeurs titulaires de la maîtrise passait de 1 an à 2 ans. Cette importante modification de la durée de la formation entraîne également un changement indiciaire pour les professeurs titulaires du nouveau CAES qui sera admis en équivalence du CAPES.

Cependant, la formation des élèves-professeurs titulaires de la licence dure toujours 1 an. L'harmonisation de leur formation avec celle des futurs "CAESIENS" devra être envisagée. En l'état actuel de la réglementation, les enseignants titulaires de la licence et du CAME peuvent après obtention de la maîtrise s'inscrire en deuxième année du CAES.

Une des perspectives les plus prometteuses de la mise en oeuvre des recommandations est relative à l'introduction des langues nationales dans le système éducatif. En effet, les principales langues nationales du Sénégal figurent aux programmes de la Faculté des Lettres de l'UCAD. L'ENS qui recrute parmi les titulaires de la licence et de la maîtrise de cette faculté pourrait mettre à profit les compétences ainsi acquises.

Compte tenu du projet pédagogique d'ouverture du système éducatif. En effet sur le milieu, l'ENS pourrait ainsi initier la formation de professeurs de langues nationales qui interviendraient dans les lycées et collèges, dans les Écoles de Formation

d'Instituteurs et qui participeraient aux différentes campagnes d'alphabétisation en langues nationales.

Au lycée et au collège, les enseignements en langues nationales pourraient également faire l'objet d'épreuves facultatives aux examens scolaires (diplômes de fin d'études moyennes et baccalauréat).

### **Conclusion**

Quoique son nom ne le dise pas, l'ENS de Dakar est un établissement de l'Université de Dakar qui a rang de faculté. Les formateurs qui y encadrent et assurent la formation des futurs enseignants et inspecteurs ont tous été pendant cinq ans au moins des enseignants du moyen ou de secondaire, ou des inspecteurs du terrain. Parmi eux une large majorité continue leurs carrières professionnelles à l'université. La formation à l'ENS de Dakar est donc servie par des universitaires.

Cependant les faiblesses identifiées laissent penser que les formations dispensées ne sont pas de type universitaire. Autrement dit, les formateurs actuels qui sont en majorité des universitaires continuent à dispenser aux futurs enseignants une formation presque entièrement basée sur la transmission de leurs savoir-faire professionnels non formalisés.

L'avenir de la formation des enseignants est dans le professionnalisme. Il doit s'agir en effet de former des agents capables d'accomplir les missions qui leur seront confiées, de réfléchir sur leurs pratiques, de proposer et de mettre en oeuvre les innovations qui s'imposent naturellement afin que l'éducation ne soit jamais en déphasage avec la culture vivante.

### **NOTES ET RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

- 1 Voir liens ENS n° 15 1982 : Spécial séminaire. Disponible à la bibliothèque de l'ENS.
2. Jean Marie de Ketele (1988a) se demande : "l'évaluation institutionnelle doit-elle porter sur l'institution dans sa globalité (...) Peut-elle limiter son objet à un ou plusieurs sous-système ? (...)" ; in Jean Marie de Ketele (Mars 1988) ; L'évaluation institutionnelle : quelques éléments pour délimiter le concept. Tiré à part à communiquer par l'auteur.
3. Plusieurs auteurs considèrent qu'il n'y a d'évaluation qu'orientée vers la prise de décision, voir notamment : (a) J.M. de

Ketele (1988a) : 1 - L'évaluation institutionnelle : Quelques éléments pour délimiter le concept, 13 mars 1988 (tiré-à-part à communiquer par l'auteur) ; 2 - (1989) L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation (texte communiqué par l'auteur) ; 3 - (1986) l'évaluation: approche descriptive ou prescriptive, Bruxelles: Editions Universitaires/De Boeck Université 1986 ; (b) D.L. Stufflebeam et coll. (1980) : l'évaluation en éducation et la prise de décision, Québec : Les Éditions NHP (Gre/N.H.P. Inc. Québec) 1980 ; (c) Roland Abrecht (1991) : L'évaluation formative : une analyse critique, Bruxelles : De Boeck 1991 ; (d) J. Cardinet (1988a) : 1 - Évaluation scolaire et pratique, Bruxelles: De Boeck 1988 ; 2 - (1986b) Évaluation scolaire et mesure, Bruxelles : De Boeck 1988 ; (e) OCDE (1988) La notion de productivité dans les établissements d'enseignement supérieur, Québec: Presses de l'Université du Québec 1988 ; (f) Linda Allal (1991) : Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants, Bruxelles : De Boeck 1991 ; (g) Gérard Figari (1994) : Évaluer : Quel différentiel ? Bruxelles : De Boeck 1994.

4 Jean Marie De Ketele (1988b) : Guide du formateur. Bruxelles : De Boeck 1988

5. Entre juillet 1982 et juillet 1990 l'École Normale Supérieure a formé 1120 professeurs d'enseignement moyen recrutés avec une licence, 362 professeurs d'enseignement secondaire titulaires d'une maîtrise en rentrant à l'ENS (soit 1482 professeurs d'enseignement moyen et secondaire. L'établissement a formé pendant la même période 637 professeurs de collège d'enseignement moyen recrutés avec le baccalauréat, 124 inspecteurs-adjoints et 125 inspecteurs. Grâce à la mise en oeuvre de la méthode aréolaire, l'enquête a permis de recueillir les opinions de 542 professeurs d'enseignement moyen et secondaire, 190 professeurs de collège d'enseignement moyen et 51 inspecteurs.

6. Efficience : productivité du mode d'exécution d'une activité, c'est-à-dire mesure dans laquelle les apports ont été convertis en produits d'une façon satisfaisante. Par conséquent, alors que la notion d'efficacité se rapporte à la question générale de savoir si les objectifs d'une activité ont été atteints, la notion d'efficience se limite à la qualité de la gestion et à la

productivité. "Une activité pourrait être efficace sans être efficiente, si elle atteint ses objectifs alors qu'elle a été mal exécutée". in Glossaire des termes de technologie éducative, UNESCO : IBE data (2è édition) 1987, p172.

7. Régulation : Processus continu visant à améliorer le fonctionnement et les résultats par l'ajustement des actions aux finalités et par l'harmonisation de chaque sous-système avec le système lui-même et avec chacune des autres parties (UNESCO : Glossaire des termes de technologie éducative, UNESCO : IBE data 2è, p 234).
8. 11 - Pour les différents types de décisions, cf. D. Stufflebeam, in "L'Évaluation en éducation et la prise de décision" Les Éditions NHP Québec, 1980, p 100 et suivantes :
  - "Les décisions de planification spécifient quels sont les grands changements dont a besoin un programme. Ce besoin s'impose à la suite d'une prise de conscience du manque d'harmonie entre les intentions du programme et ce qu'il est fait dans les faits, ou d'une prise de conscience du manque de lien entre ce que le programme pourrait devenir et ce qu'il semble en voie de devenir". "Les décisions de structuration spécifient les moyens pour atteindre les buts fixés à la suite de décision de planification. Elles doivent tenir compte de variables telles que la méthode, le contenu, l'organisation, le personnel, l'horaire, l'équipement et le budget". "Les décisions d'application sont celles qu'implique la mise en oeuvre du plan d'action. Elles proviennent de deux sources : (1) la connaissance des spécifications de la procédure, et (2) une connaissance soutenue de la relation existant entre les spécifications procédurales de départ et les procédures véritablement en usage. "Les décisions de révision...on s'en sert pour déterminer dans quelle mesure on atteint les objectifs et s'il faut continuer, interrompre, élargir ou modifier de façon drastique l'activité en cause".

**SECTION B : LA FORMATION CONTINUE  
DES ENSEIGNANTS**

## CHAPITRE VI

### Formation continue des enseignants

Elizabeth ADDABOR\*

#### Introduction

L'enseignement est une profession qui nécessite des connaissances et des compétences spécialisées. Ces qualités s'acquièrent par le biais d'une formation continue sérieuse. L'éducation est un secteur dynamique qui évolue avec le temps. Ainsi, l'enseignant doit suivre une formation continue pour pouvoir faire face à l'explosion de la connaissance qui est caractéristique de notre temps. De nouveaux concepts et phénomènes naissent chaque jour dans le domaine de la science et de la technologie. Si l'enseignement est un processus qui facilite l'acquisition des connaissances, l'enseignant doit alors être formé de façon adéquate pour jouer son rôle efficacement. C'est l'enseignant qui dirige ses élèves et leur montre les différents domaines de la connaissance. Il est important que la Formation Pédagogique se renouvelle constamment pour être conforme aux exigences du présent et du futur. L'enseignant doit ainsi bien maîtriser son sujet et posséder un bon niveau, et c'est le recyclage qui est le meilleur moyen d'améliorer et de faire évoluer l'enseignement et l'acquisition des connaissances en milieu scolaire.

Comme le déclare Smith (1969, pp. 151 - 152), le recyclage a les objectifs suivants :

- 1 pallier les carences des enseignants dues à la mauvaise qualité de leur formation initiale ;
- 2 développer les compétences et les connaissances pédagogiques conformes aux nouvelles exigences de l'enseignement ;
- 3 améliorer et mettre à jour les connaissances de l'enseignant sur la matière qu'il enseigne ;
- 4 former l'enseignant à la pratique d'activités extra scolaires .

---

\* Division de la Formation pédagogique, ministère de l'Education, Ghana.

Le recyclage peut être aussi utilisé pour rendre l'enseignant mobile au sein du service et le préparer à la promotion.

### **Quels types de recyclage pour les différentes catégories d'enseignants en Afrique : l'exemple du Ghana**

En 1951, sous le premier gouvernement nationaliste dirigé par le Dr Kwame Nkrumah, le Plan accéléré de développement de l'enseignement a été mis sur pied. Il avait comme objectif de développer l'éducation à tous les niveaux. La scolarité gratuite au cycle élémentaire pour les enfants entre 6 et 12 ans avait été instaurée. La mise en œuvre de ce plan a favorisé le développement du système éducatif. Cette extension des infrastructures scolaires a fortement ébranlé le cycle primaire où une pénurie d'enseignants qualifiés sévissait. Il a été alors décidé de procéder au recrutement d'un grand nombre d'élèves enseignants. C'étaient des gens qui n'avaient pas reçu de formation professionnelle et d'un niveau peu élevé à qui on avait dû dispenser sur le tas une formation intensive de six semaines pour les préparer à enseigner au cycle primaire. Cette formation était dispensée dans des centres mis en place spécialement à cet effet, "les Centres pour Élèves Enseignants". Leurs programmes comprenaient l'étude de l'Anglais, de l'Arithmétique et des Méthodes Pédagogiques. Les élèves enseignants suivaient des cours sur la préparation des leçons et l'utilisation du matériel didactique et chaque enseignant rentrait chez lui avec un lot de ce matériel selon la classe où il devait enseigner. Dans ces centres les élèves qui n'avaient pas un bon niveau n'étaient pas encouragés à se tourner vers l'enseignement alors que les meilleurs étaient poussés à entrer dans les Centres de Formation Pédagogique. La formation de six semaines était si intensive qu'elle permettait de définir le profil de ces enseignants et de mettre au point pour eux une méthode permettant à la plupart d'entre eux de devenir des enseignants professionnels.

### **Formation spécialisée et spécialistes des matières**

Au milieu des années 60, la mise en place de programmes de formation d'urgence n'était plus une priorité car les infrastructures de la formation pédagogique s'étaient développées par le biais des collèges du Ghana Education Trust. Plus tard, des cours de formation spécialisés d'une durée de deux ans ont été introduits pour

répondre à la demande en personnel des collèges d'enseignement moyen. Puis ces enseignants spécialisés ont été détachés dans les Bureaux Régionaux et Territoriaux de l'Éducation en tant que "Spécialistes des Matières". Ces spécialistes se rendaient en équipes, dans les écoles ou les groupes d'écoles où ils organisaient des cours de recyclage pour les enseignants. Ces spécialistes des matières prenaient en charge leur domaine de spécialisation et se concentraient surtout sur la méthodologie et la confection de supports pédagogiques. Ces cours de recyclage étaient très efficaces et aidaient les enseignants à résoudre leurs problèmes. A cette époque, le niveau de l'enseignement était à son apogée dans le pays. Les cours spécialisés dans les centres de formations ont été supprimés en 1976 et à la fin des années 70 la plupart des spécialistes des matières avaient été affectés dans les écoles après l'exode massif des enseignants du pays en raison des conditions économiques difficiles. Des mauvaises conditions de logement, l'insuffisance des infrastructures et du matériel et la frustration ressentie dans l'exercice de leur profession, tout ceci avait contribué à pousser les enseignants hors des classes et même hors du pays. La récession économique a porté un coup au prestige des enseignants au sein de la communauté. Les enseignants qualifiés ont estimé qu'ils pouvaient vendre leurs services et ont préféré exporter leurs compétences.

#### **Institut de planification et d'administration du système éducatif (IEPA)**

En 1974, l'Institut de Planification et d'Administration du Système Éducatif (IEPA) a été établi à l'Université de Cape Coast pour le recyclage des Cadres de l'Enseignement. L'institut a très vite commencé à dispenser des cours sur la Gestion et l'Administration Financière pour les Cadres et des cours sur l'Orientation et l'Activité de conseil pour les enseignants mais ses activités ont du être suspendues en raison des difficultés économiques qui ont frappé le pays dans les années 70 et au début des années 80.

#### ***Programme modulaire***

Les mauvaises conditions économiques ont durement touché l'enseignement. Les programmes de recyclage ont marqué un temps d'arrêt malgré le recrutement de plusieurs nouveaux élèves enseignants. Afin de ne pas suspendre toute activité et en même temps de former des enseignants compétents à un moindre coût, le Programme Modulaire post-moyen a été initié lors de l'année

académique 1982/83. A travers ce système, un élève enseignant en service suivait pendant deux années consécutives des cours de recyclage et complétait sa formation par deux autres années passées en internat dans un centre de formation conventionnel. Ce système retenait les élèves enseignants sur le terrain pour combler le vide créé par l'exode des enseignants qualifiés tout en leur permettant de se former sur le tas pour améliorer leurs compétences professionnelles et académiques. Après leur formation, ces enseignants étaient affectés dans des régions éloignées. Ils étudiaient leur programme sous forme de modules sur une période bien déterminée. Ils étaient autorisés sur une base hebdomadaire puis mensuelle à se réunir pour travailler sur leurs modules sous la supervision de Responsables Régionaux de la Formation.

Des cours étaient aussi organisés pendant les vacances pour les étudiants des programmes modulaires dans des centres de formation pédagogique sélectionnés. Ces cours se déroulaient sur 12 semaines. A la fin de la deuxième année un Examen National de Promotion était organisé par la Division de la Formation Pédagogique et les candidats qui avaient réussi rejoignaient les étudiants de troisième année du cycle régulier. Ceux qui avaient échoué à la deuxième session étaient exclus de l'école de formation. Ce programme a contribué au recyclage d'un grand nombre d'élèves enseignants, améliorant ainsi leurs compétences académiques et professionnelles. Il leur a aussi permis d'acquérir l'esprit d'autodidacte. Cependant, il a été établi que le taux de réussite des étudiants des programmes modulaires était inférieur à celui des étudiants inscrits dans les programmes conventionnels, comme l'indique le tableau ci-dessous.

**Comparaison des résultats pour les Programmes  
modulaire et régulier**

N°	Nom Collèges	N° Candi-dats	N° Admis-sion	N° Candi-dats	N° Admis-sion	Modu-laire	Régulier
1	Akrokerri	82	38	82	38	46,3%	46,3%
2	Foso	74	44	75	60	59%	80%
3	Abetifi	33	10	63	44	30%	70%
4	St. Francis	36	16	95	74	44%	78%
5	Peki	36	9	108	64	25%	60%
6	Amedzofe	28	7	91	56	25%	63%
7	Kibi	61	23	72	39	38%	54%
8	Wa	37	17	73	45	46%	73%
9	St. Louis	10	0	80	51	0%	64%
10	Komenda	33	15	48	35	45%	73%

On a observé que les candidats ayant le niveau du cycle moyen secondaire ne s'adaptèrent pas au programme modulaire à cause de leur faible niveau académique qui les rendait inaptes à la lecture et à la compréhension des modules

***Réformes du recyclage***

A la fin des années 80, le programme modulaire a à son tour été supprimé. Les nouvelles Réformes du Système Éducatif ont été introduites en 1987. Le Ghana avait dépassé les jours difficiles et les nouvelles réformes du système éducatif étaient introduites en 1987. Ce qui a impliqué des changements du programme et du contenu du système éducatif et le début d'une ère nouvelle pour les programmes de recyclage. Ces réformes sont subventionnées par l'aide étrangère et sont conçues pour favoriser l'accès à l'éducation et réduire le taux d'abandon scolaire. Ces réformes tendent aussi à supprimer les disparités entre les sexes puisqu'elles cherchent à augmenter le taux de scolarisation des filles. Elles ont en outre comme objectif d'améliorer la qualité de l'enseignement. Des cours ont été élaborés pour toutes les catégories d'enseignants pour les initier au nouveau programme. Ces cours abordaient les différentes matières du programme. Ils étaient dispensés sur une base régionale. L'innovation du programme de recyclage est la formation d'un noyau de formateurs pour chaque région. Ils sont issus de tous les niveaux de l'enseignement et dirigent les cours de recyclage au niveau régional. Ils jouent le rôle de personnes-ressources pour la région .

### ***Cours de recyclage pour enseignants ajournés/ou devant passer la deuxième session***

Il a toujours existé dans le système des enseignants formés mais non certifiés. Ces enseignants n'ont jamais obtenu de promotion et sont par conséquent frustrés. Le graphique suivant illustre cette question.

Année	3 <sup>e</sup> Année Post secondaire		4 <sup>e</sup> Année Post-moyen	
	N° Candidats	N° Réussite	N° Candidats	N° Réussite
1985/86	1236	846	3471	1773
1986/87	924	664	2793	738
1987/88	1100	791	3806	2589
1988/89	1385	1019	2884	1734
1989/90	1946	1316	2893	1885

Auparavant, le travail de ces enseignants était inspecté après quelques années d'enseignement et des diplômes leur étaient remis sur recommandation. Cependant, depuis 1987, un cours de six semaines en internat est organisé pour cette catégorie d'enseignants. Son programme comprend l'Anglais, les Mathématiques, la Pédagogie et l'Enseignement Général. Il y a quatre centres qui dispensent ce cours. Cette formation est destinée à les aider à relever leur niveau. C'est un cours très intensif et à l'issue des six semaines, un examen est organisé pour l'ensemble des candidats et ceux qui réussissent reçoivent un diplôme. Ces cours de recyclage sont organisés par le Ministère de l'Éducation du Ghana, et l'Association Nationale des Enseignants du Ghana. Ces cours ont aidé bon nombre d'enseignants non certifiés à obtenir leurs diplômes et à regagner confiance en eux afin d'améliorer leurs performances en classe. De 1990 à 1993, 7086 enseignants de ce type ont bénéficié de cours de recyclage et 5931 d'entre eux ont pu obtenir leurs certificats.

### **Que reste-t-il à faire et comment ? Les nouvelles tendances du recyclage**

A l'heure actuelle, des discussions sont en cours pour rapprocher les cours de recyclage de l'école. La nomination de Superviseurs devant inclure la visite des écoles dans leurs circuits pour assister les enseignants renforce cette mesure. Un superviseur à la charge de visiter 20 à 30 classes sur son circuit selon les distances.

Il est aussi admis que des relations plus étroites doivent être établies entre la formation directe et le recyclage.

Au Ghana, plusieurs groupes d'intérêt se sont engagés dans les programmes de recyclage. Parmi eux se trouvent, le Ministère de l'Éducation, le Département Ghanéen de l'Enseignement, l'Association Nationale des Enseignants du Ghana (GNAT), l'Université de Cape Coast, etc.

Chacune de ces institutions a son programme particulier et très souvent les mêmes personnes sont invitées à assister à ces programmes. Il se peut que ceux qui ont besoin des cours ne soient pas invités. Le 1er août 1994, il y a eu une réunion de tous les organismes concernés par la formation pédagogique, des enseignants et des bailleurs de fonds à l'Université de Cape Coast pour discuter de la nouvelle orientation des programmes de recyclage. Le consensus était qu'il fallait les élaborer de façon à satisfaire les besoins de l'enseignant et que la formation directe et le recyclage devaient être étroitement liés. Une Commission Nationale de Recyclage composée d'enseignants, d'administrateurs, de représentants des centres de formation pédagogique et d'autres instituts sera mise sur pied pour coordonner les activités de recyclage. Un autre centre d'intérêt est le renforcement de la supervision du système scolaire qui nécessite la formation adéquate des chefs d'établissement. Ainsi, une plus grande attention est accordée à ce type de formation. En 1992, le Secrétariat du Commonwealth/UNESCO/CIDA a sponsorisé la rédaction d'un manuel sur la formation des Directeurs d'École. Ce manuel traitait de la gestion du système scolaire. Le Ghana a participé à la rédaction de ce manuel, mais son niveau s'est révélé trop élevé pour les directeurs d'école du cycle primaire. Un ouvrage plus simple subventionné par l'UNICEF et l'APD a été élaboré au niveau national et est actuellement utilisé pour la formation des chefs d'établissement du primaire. Un premier lot de directeurs ont commencé à être formés au niveau du siège régional. Ce manuel est conçu pour une formation autodidacte et les directeurs d'écoles peuvent s'en servir pour étudier seuls ou en groupe.

## **Conclusion**

Des opportunités de s'améliorer doivent être données aux enseignants. Il y a encore beaucoup à faire dans ce domaine et il faut faire preuve de dévouement et d'engagement. L'Éducation doit plutôt favoriser le changement que la continuité, et puisque les individus

résistent naturellement au changement, cela ralentit le processus des innovations au niveau de l'éducation. Cependant, en faisant preuve de détermination, nous pourrions atteindre nos objectifs. La formation de l'enseignant doit être continue car l'impact de son travail n'a pas de limites.

### **BIBLIOGRAPHIE**

1. Éducation, Society and Development in Ghana - M.K.  
ANTWI
2. Broaden your Outlook - GNAT
3. Report of the Sub-Committee on the Modular Programme - NTTC

## CHAPITRE VII

### **La formation continue des enseignants : problèmes, progrès et perspectives**

**Pierrette KONE\***

Il est difficile de donner des réponses concises à des questions de cette ampleur. Pour faire de façon rapide cependant juste le bilan des acquis, il faut prendre du recul. Car les problèmes de formation des enseignants interrogent nos propres pratiques et bien souvent nos propres formations.

Il serait imprudent de prétendre avancer des solutions.. Cela pourrait faire croire qu'il suffit de proposer pour réaliser. La question de la formation continue est complexe et ses approches sont diverses. Sa dénomination soulève à elle seule des débats terminologiques et théoriques dans lesquels nous ne nous engagerons pas.

L'occasion nous est offerte ici d'enrichir notre expérience à la faveur de celle des autres et de prendre la juste mesure de problèmes qui, à cause de leur ampleur, nous jettent souvent dans des actions qui ne sont pas toujours suffisamment mûries.

Nous sommes invités à porter un regard relativement distancié sur notre expérience en matière de formation, afin de dégager ce qui peut apparaître comme une problématique parmi d'autres de la formation continue pour tous les enseignants, du primaire et du secondaire. La formation à l'enseignement pour les professeurs d'université est encore rare. Ils n'ont d'autre formation en cours d'emploi que celle qu'ils veulent bien se donner. Cela soulève quelques interrogations qu'il conviendra de formuler ultérieurement.

Après une brève définition, générale et simple de la Formation Continue (F.C.) par les rôles qu'elle exerce, nous considérerons le public auquel elle s'adresse, le contenu de cette formation et les personnes qui le dispense. Puis nous examinerons les attentes et les besoins des enseignants, les difficultés et les

---

\* Maître-Asistant, Ecole normale supérieure, Université Cheikh Anta Diopk  
Dakar, Sénégal.

contraintes que suscite la F.C. Enfin, quelques éléments de ce qui nous paraît être les conditions d'une amélioration de la F.C., et les préalables nécessaires à sa réalisation. Pour donner corps à cette réflexion, nous nous appuyerons sur le cas que nous connaissons le mieux, celui du Sénégal.

### **Définitions, rôles et fonctions**

La Formation Continue s'entend comme la Formation des Enseignants en cours d'emploi.

Elle consiste généralement en une prolongation de la formation Initiale acquise dans une école professionnelle. Elle a pour rôle la mise à niveau des enseignants déjà en fonction mais n'ayant pas reçu de formation systématique à l'enseignement, et le suivi des enseignants dans leur pratique quotidienne, à fin de perfectionnement, de recyclage, d'entretien des compétences et de supervision. Elle assume trois types de fonction :

- une fonction d'encadrement
- une fonction d'évaluation et de remédiation
- une fonction d'information et d'apprentissage.

La fonction d'encadrement s'apparente à une relation d'aide et de soutien.

La fonction d'information et d'apprentissage réalise pas à pas, en situation et selon l'évolution du travail de l'enseignant et/ou de son contexte, une formation qui prolonge les acquis de la formation initiale, développe la maîtrise des techniques d'enseignement/apprentissage, informe et initie à l'innovation. Il arrive que la formation continue se substitue à la formation initiale quand celle-ci fait défaut.

La fonction évaluative et de remédiation rejoint la fonction d'encadrement en ceci qu'elle s'exerce par l'intermédiaire de cette dernière (réalisation correcte des programmes, des instructions officielles, des méthodologies prescrites etc.) A cela s'ajoute la recherche, avec ou sans l'enseignant, des remèdes à des difficultés particulières observées dans sa classe.

### **Le public et les lieux de formation**

La Formation continue s'adresse à deux types d'enseignants :

- ceux qui ont reçu une formation professionnelle avant d'entrer en fonction ;

- ceux qui, recrutés sur le tas, ont pris fonction sur le critère de leur niveau académique pour combler un manque.

A ces publics correspondent des types d'intervention diversifiés selon les besoins. La demande d'aide est très forte de la part des enseignants après les réticences de départ dues à la perception de la fonction d'encadrement comme une supervision et un contrôle. Cette demande porte sur la didactique des matières enseignées, les méthodologies des exercices d'apprentissage, l'usage de techniques et d'outils didactiques.

Dans la plupart des cas, les lieux de formation sont lieux d'exercice. Des plages horaires sont ménagées à cet effet dans les établissements scolaires ou sont prévus des lieux de rencontre entre les enseignants, constitués en équipes pédagogiques par discipline.

Selon les circonstances, et pour des interventions de plus grande ampleur, les enseignants peuvent se déplacer à l'intérieur d'une zone où d'une zone à l'autre, pour participer à des activités concrètes et réflexives, concentrées dans le temps : demi-journée ou journée(s) pédagogique(s), séminaires, ateliers. Ils sont alors dégagés de leurs tâches.

### **Les structures de formation**

Elles sont de deux types. Les unes sont autonomes comme les associations de professeurs, les ONG etc. Les autres sont intégrées, tantôt à des ensembles institutionnels de formation, tantôt elles sont une institution du Ministère de l'Éducation Nationale.

C'est le cas au Sénégal de la "Structure de Formation Continue" créée par arrêté ministériel en 1984, financée sur la base d'une Convention franco-sénégalaise.

Avant cette période, avec l'appui du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) et sous la supervision de l'UNESCO le Centre pédagogique supérieur, chargé de former des professeurs de collège en deux ans, recrutés parmi les instituteurs titulaires, allait devenir en 1967 l'École normale supérieure de Dakar.

Parmi les missions qui lui sont attribuées figure "l'organisation de stages de recyclage pour les personnels enseignants" et "la Formation continuée des enseignants".

Pour les enseignants de l'école élémentaire, la formation initiale effectuée en institution de formation existait depuis la création de l'école élémentaire. L'École Normale Supérieure s'est rapidement centrée sur la formation initiale des enseignants du secondaire.

devenue obligatoire pour tous les futurs enseignants. Mais les besoins du terrain font que sont toujours recrutés des enseignants sans formation professionnelle.

Aussi la création de la structure de formation continue est-elle née de la nécessité de pallier les difficultés des enseignants en début de carrière quelle que soit la trajectoire qui les a conduit à l'enseignement.

L'objectif principal est donc d'améliorer les performances professionnelles des enseignants.

Pour ce faire, il fallait un lieu d'expression des besoins des enseignants, de remise en question des savoirs et des pratiques, d'échange d'expérience et de réflexions, d'expérimentation des innovations. Ces préoccupations justifient l'existence d'une structure spécialisée.

La structure de formation continue se donne pour but de "briser l'isolement de l'enseignant, de créer une dynamique de réflexion sur la pédagogie, de renouveler les contenus et les méthodologies sur les disciplines suivantes : le Français, l'Histoire et la Géographie, les Sciences physiques et les Mathématiques, avec une priorité accordée à ces dernières et au Français, langue d'enseignement et langue officielle.

Aujourd'hui, "la structure de formation continue" s'est affirmée dans ses rôles. Elle s'est développée au fil des années et couvre toutes les régions du pays. Cette structure soutient les professeurs dans leurs tâches, appuie le travail des inspecteurs et des chefs d'établissement.

A présent, la formation continue des enseignants est prise en charge par le Programme de Développement des Ressources Humaines (P.D.R.H.) franco-sénégalais. Il encadre les personnels des collèges et lycées dans trois disciplines : mathématiques, sciences physiques et sciences. Il étend des actions communes à ces disciplines et à chacune d'elles. Les actions de ce programme visent à instaurer, entre autres, une meilleure cohérence du processus de formation", à favoriser la liaison entre le primaire et le secondaire. D'importants moyens matériels financiers et humains ont été affectés à la réalisation de ce programme.

En 1992, un programme de formation à distance a été développé avec l'université du Québec et l'appui de l'Agence de Coopération culturelle française. Il s'agissait de porter la formation sur les lieux d'exercice de la fonction enseignante. Les professeurs de français, enseignants au collège et n'ayant pas reçu de formation professionnelle, ont été les premiers à bénéficier de cette formation à

titre expérimental. Elle a été étendue ensuite au perfectionnement des professeurs de lycée de la même discipline.

Voici donc à titre d'exemple, une forme de structuration de la formation continue. Quelles que soient les manières dont on la conçoit et les moyens dont on dispose, la formation continue reste le moyen privilégié pour assurer la maintenance et l'actualisation permanente des compétences et des savoirs des enseignants, et garantir ainsi la qualité de l'enseignement. L'aspect relationnel qu'elle implique, soutient l'action quotidienne de l'enseignant et constitue un des facteurs susceptibles de maintenir les enseignants dans leurs fonctions.

### *Les formateurs*

Selon les systèmes les formateurs affectés à la formation continue des enseignants sont dénommés soit conseiller pédagogique, soit inspecteur. (Ceci est variable selon les pays et selon les ordres d'enseignement primaire ou secondaire). Parfois les deux fonctions sont exercées par une seule et même personne, parfois elles sont distinctes et leurs attributions bien différenciées. Quelles que soient les dénominations, tous les systèmes évoluent vers la priorité à la fonction d'encadrement et de soutien sur la fonction de contrôle.

Ce qui ne signifie pas que la fonction de contrôle soit abandonnée. Elle est exercée et vécue différemment, notamment en ce qui concerne la supervision et l'évaluation des enseignants.

Bien que le rôle de conseiller pédagogique se généralise, la fonction de contrôle est encore très prégnante dans les interventions. Mais l'efficacité des interventions met rapidement en veilleuse les réticences éventuelles.

### *Les contenus*

Les interventions des formateurs en formation continue visent principalement l'amélioration des pratiques d'enseignement, l'information sur les innovations. Les activités menées en sont le reflet. Il s'agit majoritairement d'activités informatives (exposés sur les contenus scientifiques sous-jacents aux programmes scolaires) et d'activités modélisantes sous forme d'atelier et d'observations pédagogiques (préparation, prestation, analyse critique d'une activité didactique donnée, de démarche, de stratégie, de forme d'exercice, etc.).]

Réunions d'animation et visites de classes sont les modalités d'intervention les plus courantes. L'organisation à la base est la cellule pédagogique. Le travail se fait en groupe ou en équipe. Les

interventions se font sur des questions aussi variées que la maîtrise du contenu des disciplines, la pratique d'une méthodologie, les ressources documentaires nécessaires à l'application du programme, la préparation de cours, etc. L'évaluation est le sujet le moins fréquemment traité, le plus difficile au dire des enseignants, surtout en français, le plus problématique pour les enseignants comme pour les formateurs.

Au terme de chaque séance d'animation ou de visite de classe, le formateur remplit une fiche qui a pour fonction de synthétiser les observations, de structurer le compte-rendu, de porter un jugement sur le groupe ou sur l'enseignant concerné. Un autre type d'intervention a pour fonction la réactualisation des connaissances scientifiques. Tous les enseignants peuvent en bénéficier. La structure de formation continue répond également aux demandes particulières des enseignants pour résoudre des problèmes particuliers.

Toutes les interventions concourent à approfondir la réflexion sur les pratiques en situation à rechercher en commun des solutions aux problèmes rencontrés. Chaque unité de formation élabore son propre programme en tenant compte des axes majeurs du programme national élaboré par les conseillers pédagogiques ou par les inspecteurs. La formation continue a une visée corrective ; elle est centrée sur l'efficacité de l'enseignant.

Enfin, il faut faire une place à part aux associations professionnelles qui incluent souvent dans leurs attributions la contribution à la formation continue des enseignants.

### *Les attentes et les besoins*

A l'occasion de ces interventions, les enseignants manifestent des attentes et des besoins, formulent des demandes.

Ils attendent de cette formation une nette amélioration de leurs compétences qui leur permette d'enseigner en toute quiétude et d'assurer leur promotion. La préoccupation du développement de leur carrière apparaît fréquemment dans les dires des enseignants : la préparation aux concours, la promotion, la migration vers les postes de gestion après cinq années de carrières, prennent parfois le pas sur les soucis pédagogiques. Les enseignants souhaitent un soutien pédagogique constant en matière de préparation de cours. Ils demandent de la documentation scientifique et pédagogique (les ressources documentaires manquent et sont peu renouvelées) ainsi que des manuels et des directives pédagogiques qui les aideraient dans leur pratique quotidienne.

### *Les difficultés et les contraintes*

On ne peut prétendre rendre compte de façon exhaustive du perfectionnement et du recyclage des enseignants. L'évocation de quelques traits dominants permettront d'orienter la réflexion vers la recherche de solutions à quelques difficultés majeures.

Tout d'abord on constate une progression générale dans le développement de la formation continue en direction de l'enseignement primaire et secondaire et une nette tendance à harmoniser cette formation pour tous les ordres d'enseignement.

Le cas des enseignants d'université doit être traité à part et peut-être en d'autres lieux, en raison de la spécificité de la formation des enseignants du supérieur, des tâches qui leur incombent et de la rareté professionnelle initiale dans cet ordre d'enseignement.

Ainsi donc une "Formation continue" des enseignants du supérieur se fait sur le tas, par l'obligation de recherche à laquelle ils sont assujettis. C'est une occasion de réactualiser - leurs connaissances et de suivre le développement de leur discipline. Les relations qu'ils peuvent entretenir avec leurs collègues par - le biais des rencontres scientifiques et des échanges documentaires contribuent également à leur formation.

Mais bien souvent des blocages institutionnels entravent la liberté de mouvement, de relations et d'échange. De plus, les moyens financiers existants ne sont pas majoritairement affectés aux secteurs favorisant le développement scientifique et humain de cet ordre d'enseignement auquel est dévolue la tâche d'élaborer les savoirs, d'impulser et de développer la recherche.

Les enseignants d'université ont besoin pour se perfectionner d'échanger librement avec la communauté scientifique, de disposer d'équipement documentaire et de communication appropriés, de recevoir une formation pédagogique correspondant aux situations auxquelles ils sont confrontés dans leur enseignement. Une véritable coopération en matière de Formation continue contribuerait à lever bien des blocages.

Les difficultés surgissent principalement :

- i. de la discontinuité entre la formation initiale la formation continue au plan des structures, personnels d'encadrement, des programmes, bref en raison de l'absence d'une politique globale de formation, envisageant l'une et l'autre dans une même conception ;
- ii. de la disparité des niveaux de formation et de recrutement des formateurs ;

- iii. de l'hétérogénéité des structures de formation et des profils rejaillit sur l'articulation entre les deux types de formation et renforce les cyclages entre la formation scientifique professionnelle, la théorie et la pratique. Ces mots prennent souvent des connotations particulières. Le premier est plutôt péjoratif, le second sert parfois de refuge devant la difficulté à percevoir les fondements scientifiques des prescriptions didactiques. Le glissement se fait alors imperceptiblement de substituer à l'enseignement d'une pédagogie scientifique, l'enseignement de ses propres recettes.
- iv. des dysfonctions entre les contenus de la formation initiale et les réalités du terrain, par manque de corrélation dans la conception et les programmes de formation initiale et de formation continue. Ces dysfonctions ont un impact non négligeable sur l'efficacité des enseignants. La tentation du dogmatisme guette le formateur démuné devant les réalités du terrain ;
- v. des carences de la recherche de terrain : incertitudes méthodologiques, fiabilité des résultats, généralisabilité des résultats, etc.) et de ses applications (hâtives, mécaniques, transférées sans précaution). Il est nécessaire de conduire une réflexion patiente et approfondie. Elle permettrait de faire l'économie de beaucoup de tâtonnements et d'erreurs toujours graves en matière d'éducation.

#### ***Quelles voies concrètes ?***

Pour améliorer la formation des enseignants à tous les niveaux, il faut la concevoir - dans son ensemble, en envisageant successivement tous les ordres d'enseignement et leurs articulations. Il faut également tenir compte des spécificités des disciplines. Elles ont des implications sur les profils de formation, les contenus, la durée et les coûts de la formation.

Il est également nécessaire d'élever le niveau de recrutement et le niveau de formation des enseignants, notamment dans l'enseignement primaire et secondaire. Le recrutement sur titre ou sur la maîtrise minimale des contenus disciplinaires n'informent pas suffisamment sur le profil d'entrée des candidats.

Il convient en plus d'homogénéiser, à l'intérieur de chaque catégorie, le niveau de formation des enseignants.

La fonction enseignante ne doit pas être considérée comme le recours des demandeurs d'emploi des recalés de l'université des diplômés difficiles à orienter, de ceux qui ont des incertitudes d'emploi. Ces perceptions nuisent à une motivation durable dans la formation comme dans la fonction.

La création de filières académiques pour l'enseignement dans les universités, réduirait la charge de l'enseignement des contenus académiques des écoles de formation, au profit d'une formation professionnelle plus adéquate à la complexité des fonctions d'un enseignant efficace de notre temps.

Il est nécessaire de former les formateurs en formation continue aux spécificités équivalentes à celles des formateurs en formation initiale.

A court terme, il est important de résorber le recrutement des enseignants sans formation professionnelle.

Les problèmes auxquels sont confrontés les enseignants dans leurs classes exigent, pour l'efficacité de l'enseignement, la qualité de leurs interventions et la constance dans la carrière, qu'une formation à la didactique (comment enseigner et quoi enseigner) leur soit donnée, qui leur permette de sortir d'ornières comme la programmation et la préparation des cours, l'évaluation des apprenants, la question des groupes, etc.

Il faut donc agir sur la motivation des enseignants. Tout en réclamant un soutien constant, bien que pénétrés de l'intérêt de la formation continue, les enseignants participent difficilement aux activités qui leur sont proposées, de façon spontanée, parce qu'elle n'a aucune répercussion sur leur salaire et sur leur promotion.

Enfin, il est déterminant d'encourager et de favoriser la recherche en formation initiale comme en formation continue. Elle permet d'intérioriser la formation. Car l'enseignant refait par lui-même un itinéraire scientifique, des connaissances et des savoir-faire qu'il ne s'était peut-être pas appropriés pendant qu'il était sous la guidance du formateur. De plus, l'utilisation en formation de connaissances tirées de la recherche, offriront aux enseignants des occasions de dialogue avec leur (futur) terrain d'exercice. A la fois stratégie de formation et source de résolution de problème, la recherche est une occasion de confrontation féconde entre la théorie et la pratique. Elle développera la créativité des enseignants, leur donnant ainsi les moyens d'améliorer leurs pratiques, leur faisant découvrir des raisons d'évoluer.

## CHAPITRE VIII

### **L'expérience de la DIFOP (Togo) en matière de formation continue des enseignants**

**S.A. GNON-KONDE\***

et

**Zigan ALIHONOU\***

La formation continue est aujourd'hui, dans le domaine de l'Éducation, un élément essentiel de la politique globale de formation des enseignants. Ce perfectionnement continu est nécessité soit par l'obsolescence rapide des connaissances acquises dans les centres de formation initiale, soit par le faible niveau de recrutement dans la profession. C'est ainsi que dans la recherche de moyens d'éducation plus adaptés et plus efficaces le Togo a mis en place avec la réforme de 1975, une politique systématique de formation des enseignants.

La formation des enseignants apparaissait dès lors comme une priorité essentielle au moment où le Togo s'assignait, entre autres objectifs de développement, la formation des ressources humaines. C'est pourquoi nous voudrions vous faire part dans le cadre de ce séminaire de l'expérience togolaise en matière de formation continue. Dans cet ordre d'idées, nous aborderons successivement les cadres et structures de la formation continue, les domaines concernés, les stratégies de formation, les résultats obtenus et les perspectives d'avenir.

#### **Les cadres et structures de la formation continue**

Le perfectionnement systématique des enseignants du premier degré est né de notre Réforme scolaire. En effet, depuis septembre 1975, le système scolaire togolais a été entièrement rénové, dans ses

---

\* Directeur de la Formation continue, DIFOP, Lomé, Togo.

\* Directeur des Etudes, DIFOP, Lomé, Togo.

finalités et objectifs, dans ses contenus et méthodes ainsi que dans sa structure qui compte désormais 4 Degrés d'Enseignement à savoir :

- Premier degré : Préscolaire et Primaire (3 ans + 6 ans)
- Deuxième degré : Cycle du Secondaire (4 ans)
- Troisième degré : 2e Cycle du Secondaire (2e - terminale) (3 ans)
- Quatrième degré : Enseignement supérieur (après le BAC)

Cette réforme a préconisé "qu'un système d'éducation postscolaire et permanent permette à chaque citoyen de continuer à peu de frais sa propre formation" et que "la qualification professionnelle du personnel enseignant et d'encadrement soit le souci majeur des responsables du système".

Ce qui s'est traduit dans les faits par la création des structures de formation initiale et permanente à savoir l'Institut National des Sciences de l'Éducation rattaché à l'Université du Bénin (Lomé), l'École Normale Supérieure (Atakpamé), l'École Normale des Institutrices des Jardins d'Enfants (Kpalimé), les Écoles Normales d'Instituteurs de Notsé et de Kara, la Direction de la Formation Permanente, de l'Action et de la Recherche Pédagogique (DIFOP) chargée entre autres, plus spécialement du perfectionnement des enseignants en cours d'emploi.

Qu'il nous soit permis de rappeler brièvement les principales missions assignées à la Direction de la Formation Permanente, de l'Action et de la Recherche Pédagogique (DIFOP), organe central de la formation à distance qui sont :

- la recherche pédagogique et l'adaptation permanente des méthodes et programmes d'enseignement aux réalités et aux besoins du pays ;
- la conception, la production et la diffusion du matériel didactique adapté aux programmes de l'École Nouvelle Togolaise ;
- la formation des cadres de l'Éducation (Inspecteur de l'enseignement des 1er et 2e degré, conseillers pédagogiques, professeurs d'Écoles Normales d'Instituteurs) ;
- le recyclage et le perfectionnement du personnel enseignant en cours d'emploi par des publications pédagogiques diverses (notamment par la revue pédagogique "Le Lien"), des stages, des séminaires, des cours par correspondance, des émissions radiophoniques et télévisuelles ;
- l'enseignement des langues nationales à l'école ;
- l'adaptation de l'École aux différents milieux togolais (par des activités pré-scolaires tendant à insérer l'élève dans son milieu).

Pour accomplir les tâches qui lui sont confiées, la DIFOP a été structurée en six (6) Divisions :

- la Division des Programmes, Méthodes et Recherche Pédagogiques ;
- la Division du Perfectionnement et du Recyclage. Division de la Formation Pré-professionnelle (Formation des Formateurs).
- la Division de la Production.
- la Division des activités Péri-Scolaires.
- la Division de la Documentation et de l'Information Pédagogiques.

Au total, la DIFOP est en fait une institution spécialisée en formation continue, au service des autres directions d'enseignement. C'est un cadre de formation qui, en dehors de ses ressources propres, a partie liée avec l'Université du Bénin pour les problèmes d'approfondissement des connaissances académiques. Elle fait appel également aux inspecteurs, conseillers pédagogiques et chefs d'établissement.

## **LES DOMAINES ET STRATÉGIES DE FORMATION CONTINUE**

Compte tenu des limites de temps imposées par la programmation de notre séminaire, nous ne pouvons qu'évoquer rapidement quelques domaines et stratégies de formations.

### **Les Domaines**

La formation continue couvre pratiquement tous les domaines de la vie scolaire : disciplines enseignées et leur didactique, gestion des établissements, les innovations pédagogiques (populations, environnement, école et milieu, etc.) Certains domaines disciplinaires sont particulièrement privilégiés notamment les langues nationales, le Français, l'Anglais, les Mathématiques.

### **Les Stratégies**

Compte tenu du pourcentage élevé des enseignants du primaire insuffisamment formés au lancement de la Réforme en 1975, ce degré d'enseignement a particulièrement retenu l'attention des responsables de notre système éducatif. Une catégorisation des enseignants a été opérée afin d'apporter à chaque population-cible un complément de formation soit dans un cadre présentiel, soit à distance.

### *La formation présentielle des enseignants au Togo*

Avec la réforme de 1975 le changement est désormais au premier plan des préoccupations. Pour les enseignants l'idéal n'est plus seulement de posséder de bonnes connaissances académiques, mais il fallait aussi accentuer leur efficacité professionnelle, c'est-à-dire, les mettre en prise avec les nouveaux programmes et les nouveaux centres d'intérêt des élèves. Ainsi pour que les enseignants accèdent à un style commun d'action, la formation présentielle dans le cadre de séminaires et de stages a été retenue. Mais il ne s'agit pas de permettre seulement aux enseignants de se rencontrer au hasard de bonnes volontés ou selon les affinités, ou encore moins, selon des thèmes étrangers aux élèves dont ils ont la charge. Pour que l'action éducative ait un minimum de cohérence et d'efficacité, il était important d'organiser systématiquement la vie pédagogique et le changement dans un cadre centralisé.

Dans cette perspective la DIFOP est le Centre de coordination des activités de formation continue présentielle. A cet effet un programme de formation est élaboré chaque année de concert avec les Directions d'enseignement à partir des besoins de formation identifiés par enquête. Les durées des sessions de formation varient d'une semaine à 3 mois.

Les stages et séminaires se proposent d'atteindre en général les objectifs distincts :

- permettre aux participants un approfondissement personnel de connaissances ;
- mener une réflexion didactique sur différentes techniques pédagogiques pour accompagner les projets de rénovation pédagogiques ;
- doter les enseignants de nouvelles techniques pédagogiques.

Dans cette optique, plusieurs opérations ont été menées. Nous en retiendrons trois (3) qui sans justifier une véritable étude de cas, méritent toutefois plus qu'une simple mention :

a) Les stages de perfectionnement des enseignants en mathématiques et en sciences dans le cadre du Projet Banque Mondiale.

Les objets assignés à ces stages sont les suivants :

- améliorer la qualité de l'enseignement des mathématiques et des sciences dans le but de permettre aux élèves issus du 2e Degré soit d'appliquer leurs connaissances aux problèmes de la vie quotidienne, soit de poursuivre avec succès leurs études au 3e Degré.

Dans ce cadre général il s'agit de faire :

- maîtriser une approche méthodologique globale faisant une large place à la démonstration et aux applications pratiques ;

- expérimenter de nouveaux programmes en rapport avec cette méthodologie globale.

La stratégie de formation donnait la priorité à un enseignement pratique plutôt que théorique - aussi les séminaires ont ils été axés sur :

- la fabrication de matériel de sciences à partir de ressources locales ;
- la manipulation de matériel scientifique ;
- la réflexion sur les nouvelles méthodes d'enseignement de sciences.

b) Les séminaires sur les techniques d'élaboration des curricula

### **Objectif du séminaire**

Analyser en détail les exigences de la nouvelle Politique éducative togolaise afin d'en tirer les grandes lignes pour l'élaboration de curricula appropriés, précisément il s'agit de :

- décrire les buts et finalités de la politique éducative togolaise;
- élaborer, à partir de ces buts et finalités, des objectifs à court et à moyen termes pour chaque étape de l'enseignement du Premier Degré;
- partir des objectifs clairement élaborés pour faire un choix judicieux du contenu, des matériels, et d'autres moyens susceptibles d'aider à la réalisation sur le terrain des buts et finalités de l'enseignement du Premier Degré.

### **Contenu du séminaire**

Pour aider à la réalisation des objectifs assignés aux travaux de ces 5 jours, les sujets suivants seront abordés :

- les concepts de base en matière de curriculum ;
- objectifs d'un curriculum ;
- le choix du contenu, le choix de matériel didactique ;
- la mise en application d'un curriculum ; l'évaluation d'un curriculum ; l'élaboration des grandes lignes d'un curriculum ; les caractéristiques d'une équipe sur le curriculum.

### **Méthode de travail**

Pour atteindre les objectifs fixés pour le séminaire les méthodes suivantes ont été employées : Exposé introductif qui a consisté à susciter l'intérêt des participants au sujet de l'exposé. Débats en vue d'examiner à fond plusieurs points de vue sur le sujet.

du débat. Travaux en atelier pour réfléchir davantage et produire des projets de curriculum.

c) Les séminaires de formation des directeurs d'école au rôle d'animateur pédagogique :

- Durée: 5 jours.
- Objectifs : doter les directeurs d'école de la capacité à s'autoformer en vue d'acquérir une certaine aisance dans leur rôle d'encadreur pédagogique.
- Stratégies : il ne s'est pas agi de faire de simples exposés aux participants. Ils ont été initiés, concrètement à tirer des documents mis à leur disposition, des éléments nécessaires à l'accomplissement de leurs tâches.

### ***La formation à distance des enseignants en cours d'emploi: cas du projet PNUD-UNESCO Togo***

#### *a) Justification du Projet*

Au lancement de la réforme en septembre 1975, 40 % des enseignants du Premier Degré n'avaient pas dépassé la classe de 5e de l'enseignement général et ne pouvaient présenter que le Certificat d'Études Primaires comme diplôme académique. A la même date, les plus diplômés (près de 40%) n'avaient que le Brevet des collèges (BEPC), 1% avait le Baccalauréat, et à peine 10% des enseignants avaient reçu une formation initiale pré-professionnelle. Pour la mise en oeuvre correcte de la Réforme (l'esprit et la lettre) il était d'une nécessité impérieuse de procéder d'abord à l'élévation du niveau de culture générale des enseignants et de celui de leurs prestations professionnelles.

En effet, le manque de formation initiale de bon nombre d'enseignants avait notamment contribué à une baisse sensible de la qualité de l'enseignement. Face à cette situation le gouvernement togolais avait décidé de mettre en place une politique plus hardie de formation en cours d'emploi des enseignants avec le concours financier du PNUD, de l'UNESCO, et de la Coopération Française.

#### *b) Objectifs*

La formation à distance avait pour objectifs de :

- relever le niveau de connaissances générales des enseignants ;
- d'améliorer le niveau de leurs connaissances pédagogiques ;
- de les mettre en mesure d'affronter les concours professionnels.

### *c) Stratégies*

Les stratégies ont consisté à utiliser et à combiner harmonieusement tous les types de perfectionnement des enseignants et à répartir les tâches et les rôles entre les institutions partenaires : à la DIFOP revenait l'harmonisation d'ensemble de la formation à distance et le suivi.

- La Direction du 1er Degré et les inspecteurs, aidés des conseillers pédagogiques d'écoles assumaient l'encadrement effectif des apprenants sur le terrain.
- Les Écoles normales devraient compléter cette formation à distance de façon intensive pendant 3 mois.

Pour atteindre les objectifs les moyens suivants sont utilisés :

- des réunions pédagogiques, regroupant les apprenants avec un encadrement assuré par les directeurs d'écoles, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs ;
- un travail individuel des intéressés sur des dossiers pédagogiques
- des correcteurs de devoirs centralisés sur des dossiers pédagogiques ;
- des correcteurs des devoirs centralisés au niveau des inspections;
- des émissions radiophoniques d'appui au cours ;
- des articles pédagogiques publiés dans la revue "Le Lien".

### *d) Les activités*

La formation à distance ou "télé-enseignement" relève de la compétence exclusive de la DIFOP. C'est un enseignement multi-média intégré, fondé sur les cours par correspondance, la revue pédagogique et les émissions radio. En d'autres termes chaque médium est le complément des deux autres aussi bien en extension qu'en profondeur .

Par exemple ce qui ne peut pas passer dans un dossier des cours par correspondance fait l'objet d'un article de "Lien" et d'une émission radiophonique destinée aux apprenants selon les différentes catégories ciblées. Les enseignants qui suivent le télé-enseignement ont été répartis en quatre groupes-cibles :

- Niveau 1* : Les moniteurs qui n'ont pas fait la classe du cours moyen deuxième année ou l'une des deux premières classes de l'Enseignement secondaire (6e et 5e) ;
- Niveau 2* : Les moniteurs qui ont suivi la classe de 4e ou plus dans l'enseignement secondaire ;
- Niveau 3* : Les moniteurs-adjoints et les instituteurs adjoints stagiaires ;

*Niveau 4* : Les instituteurs- adjoints et les instituteurs stagiaires (BEP).

### ***Les Cours par Correspondance***

Chaque cours part d'un module adapté au milieu et au niveau de l'apprenant. Il comporte une série de petits exercices progressifs et auto-correctifs suivis d'un devoir de synthèse.

Chaque cours traite d'une notion importante dans la discipline concernée. Ces notions sont celles qui sont enseignées dans les classes de l'enseignement primaire. Elles sont présentées progressivement selon un ordre de difficultés croissant. On traite des notions qui reviennent souvent aux épreuves des examens professionnels.

### ***La méthode adoptée est la suivante :***

On part d'un fait concret (par exemple d'un texte, en ce qui concerne le Français) qui contient la notion considérée (exemple : Le Groupe Nominal - Le GN). Par des questions précises et des manipulations on amène l'apprenant à observer ce fait. De cette observation, on dégage une règle. Ensuite on propose des exercices pratiques appelés travaux pratiques (TP) dont les corrigés sont donnés à la fin du cours. L'apprenant doit se reporter à ce corrigé pour savoir si sa réponse est exacte ou non et il ne doit plus traiter un exercice tant qu'il n'a pas trouvé la réponse correcte à l'exercice précédent. Le cours se termine par un devoir qui doit être traité et envoyé à l'inspection pour correction.

Les cours sont donc très pratiques. Ils veulent amener l'apprenant à mieux maîtriser certaines notions et de ce fait à mieux les enseigner.

Les cours doivent être étudiés d'abord individuellement, puis collectivement (en groupe), avec un encadrement assuré par les Directeurs d'école. Aussi l'apprenant doit-il disposer d'un cahier pour consigner ses nouvelles acquisitions. Les cours sont conçus et élaborés par des Commissions créées par une décision ministérielle.

Ces Commissions comprennent des cadres de la Direction de la Formation Permanente, de l'action et de la Recherche Pédagogiques (DIFOP), des Inspecteurs de l'Enseignement du Premier Degré, des Professeurs d'Écoles Normales d'Instituteurs, des Professeurs de l'Institut National des Sciences de l'Éducation (INSE) et des Professeurs de l'Enseignement du Troisième Degré. Selon les niveaux, le nombre de dossiers par apprenant varie entre 4 et 9 par an.

### ***La Revue Pédagogique "Le Lien"***

Éditée par la DIFOP, la revue pédagogique "Le Lien" paraît pendant l'année scolaire au rythme de six (6) numéros par an. Elle contient diverses rubriques, dont celles de culture générale, de pédagogie générale, de pédagogie spéciale, de préparation aux examens professionnels, de courrier des lecteurs et des auditeurs, etc. Dans le cadre du télé-enseignement, elle reprend, développe et enrichit certaines notions traitées dans les cours par correspondance. Les apprenants sont tenus de s'abonner à cette revue.

Une formation spécifique est aussi assurée aux encadreurs des enseignants pour leur permettre de bien s'acquitter de leurs tâches d'encadrement et d'animations pédagogiques.

### ***Les émissions radiophoniques***

Conçues comme appui aux cours par correspondance et à la revue pédagogique, les émissions radiophoniques développent et enrichissent certaines notions traitées dans les cours, singulièrement en psychopédagogie et en français. Elles traitent aussi des notions de culture générale. Elles comportent deux rubriques de "l'Heure du Maître" et "l'École et Nous". Les émissions de "l'Heure du Maître" veulent être une aide pratique pour l'enseignant, en lui donnant notamment des conseils dans le domaine des méthodes d'enseignement des principales disciplines. En culture générale, elles traitent de sujets relatifs à des domaines variés : histoire et géographie de l'Afrique et du monde, éducation civique, réforme de l'enseignement, économie, zoologie, problèmes du Tiers-Monde, etc.

Celles de "l'École et Nous" sensibilisent les parents d'élèves et le grand public aux problèmes de l'École et de l'Éducation.

Exemple : La discipline à l'école, les déperditions scolaires, l'échec scolaire, l'école de promotion collective, etc. Conçues par des commissions spécialisées, les émissions radiophoniques sont diffusées hebdomadairement par Radio Lomé, Radio Kara.

Maître d'œuvre de l'opération "Télé-Enseignement", la DIFOP a organisé chaque année des séminaires et stages en direction des directeurs d'écoles, des inspecteurs et conseillers pédagogiques.

En effet, en plus de leurs activités habituelles, les inspecteurs ont pour tâches essentielles :

- de choisir les enseignants qui doivent suivre les cours ;
- d'assurer la distribution des dossiers ;
- d'organiser des séances mensuelles de correction des devoirs, des journées et conférence pédagogiques.

Ils sont aussi chargés du suivi régulier des apprenants. Les conseillers pédagogiques doivent les aider dans l'exécution de ces tâches.

Quant aux directeurs d'écoles, il leur est demandé d'assurer l'encadrement rapproché des enseignants. Ils doivent aussi organiser et animer des séances d'étude en groupe des cours par correspondance et des débats sur les émissions radiophoniques. L'exploitation des articles pédagogiques de la revue se fait aussi sous leur conduite. Certains d'entre eux doivent corriger les devoirs des apprenants dans les commissions de correction mises en place par les inspecteurs.

Enfin la DIFOP assure le suivi des apprenants grâce aux journées de rencontre entre apprenants, concepteurs des cours de la DIFOP et les correcteurs et encadreurs sur le terrain. Les uns et les autres y exposent leurs difficultés respectives (le niveau des cours, la méthode utilisée, le matériel indispensable, le temps d'apprentissage et de rédaction des devoirs, les problèmes spécifiques des enseignants, les heures d'émissions, les problèmes techniques de réception etc.). Ce sont des séances les plus enrichissantes pour les uns et pour les autres, car dépouillées de tout verbalisme dogmatique.

## **LES RÉSULTATS OBTENUS ET LES PERSPECTIVES D'AVENIR**

### **En formation présentielle**

Les stages et séminaires ne sont pas toujours bien perçus par l'ensemble des partenaires de l'éducation en raison des intérêts parfois divergents. En effet moderniser la pédagogie prête souvent à controverse ; on l'a vu au Togo avec les problèmes d'innovation en mathématiques. Il faut ajouter également que "le malaise enseignant" freine largement la participation efficiente aux sessions de formation. Le désir de se renouveler est freiné par la conjoncture de crise économique et financière qui bloque les possibilités de promotion individuelle. Les rapports institutionnels créent parfois des problèmes de coordination. Cela est accentué par le manque d'harmonisation entre les différents partenaires : les professeurs d'Université dépositaires de la compétence académique, les formateurs de la DIFOP orientés vers l'innovation, les Inspecteurs et les Conseillers Pédagogiques

On ne manquera pas aussi de signaler que les stages et séminaires coûtent cher.

## **En formation à distance**

### ***Les Résultats positifs***

Sur le plan interne, les suivis des cadres de la DIFOP, les rapports des inspecteurs, des conseillers pédagogiques et des directeurs d'écoles, les témoignages des apprenants eux mêmes, voire les élèves, constituent une sorte d'évaluation empirique non négligeable. Tous ces rapports et témoignages nous ont confortés dans notre entreprise de formation à distance des enseignants du Premier Degré de notre pays. Sur le plan externe, deux types d'évaluation ont été opérés : d'une part, au niveau international, l'Institut National des Sciences de l'Éducation a été mandaté pour procéder à l'évaluation du "Télé-Enseignement", d'autre part, conformément à la procédure habituelle de l'UNESCO, des évaluations tripartites (gouvernement, Bailleurs de fonds et Agence d'Exécution) successives ont été menées correspondant aux différents projets de "perfectionnement des enseignants en cours d'emploi". Tous ont abouti aux mêmes conclusions :

- la formation à distance intégrant plusieurs médias donne des résultats satisfaisants à tous les niveaux, depuis les décideurs politiques jusqu'aux apprenants dans leur classe, en passant par les techniciens responsables de l'opération ;
- les taux de réussite aux examens professionnels des enseignants régulièrement inscrits au Télé-enseignement varient entre 60 et 90 %. Des chefs d'établissements et de conseillers pédagogiques ont avoué qu'à travers leurs activités d'encadrement le Télé-Enseignement leur a permis d'élever leur niveau de culture générale et professionnelle ;
- la catégorie des moniteurs a pratiquement disparu du système de l'Éducation nationale scolaire togolais grâce à la formation à distance.

En effet, le ministère de l'Éducation nationale a ordonné une évaluation générale de tous les enseignants qui se trouvaient dans cette catégorie. Le résultat a été satisfaisant.

### ***Les difficultés rencontrées***

Le succès de la formation à distance que nous venons d'exposer n'a pas été obtenu sans difficultés. Elles sont nombreuses. Qu'il nous suffise d'en rappeler les plus notoires .

### ***Sur le plan pédagogique***

#### ***Difficultés liées aux contenus des Cours par Correspondance***

Le niveau académique relativement faible et l'hétérogénéité de la durée de la formation scolaire des apprenants font que les contenus de certains Cours de correspondance sont considérés comme trop difficiles ou trop faciles à assimiler pour certains apprenants du même niveau.

Bien sûr bon nombre d'apprenants les trouvent adaptés à leur niveau et à leurs besoins, mais certains n'y trouvent pas toujours leur compte. L'idéal aurait été de concevoir des cours individualisés, correspondant au niveau académique et professionnel réel de chaque maître. Cet idéal est irréalisable, compte tenu du nombre important des enseignants. Néanmoins il apparaît recommandé de concevoir des cours par correspondance d'un niveau intermédiaire entre les cours du Niveau II et ceux du Niveau III, à l'intention des moniteurs-adjoints qui ne sont pas titulaires du Brevet d'Études du Premier Cycle BEPC).

#### ***Sur le plan des conditions d'apprentissage***

Les enquêtes régulières réalisées par la DIFOP révèlent que la majorité des enseignants suivent assez régulièrement les cours. Mais on constate aussi un certain relâchement au niveau de quelques enseignants dans l'étude des cours. Les raisons évoquées sont multiples : incompréhension de certains, manque de temps, isolement, etc.

Au fur et à mesure du déroulement des activités du projet, la DIFOP cherche et préconise des solutions pour vaincre les difficultés rencontrées.

#### ***Sur le plan technique***

Quelques pannes ont pu remettre en cause le calendrier de distribution des cours. De même, les conditions de réception des émissions Radio sont loin d'être partout satisfaisantes.

#### ***Sur le plan financier***

Disons tout de suite que la formation à distance telle que nous l'avons entreprise et menée à terme au Togo, a coûté beaucoup d'argent. En effet, ces résultats ont été atteints grâce à des gros moyens financiers et humains. Sur le plan financier, les différents projets Éducation Banque Mondiale, PNUD-UNESCO, l'assistance

de la Coopération française ont drainé près de 10 milliards de Francs CFA vers le Togo.

Dans cette enveloppe globale, la formation à distance n'a pas utilisé moins de 2 milliards de Francs CFA pour l'équipement (les appareils d'impression et d'émissions de documents textuels et sonores, achat de véhicules pour la distribution des cours), de l'organisation des sessions de conception des cours, stages et séminaires de formation des encadreurs, des journées de suivi des apprenants, de stages intensifs dans les ENI, des missions d'experts, des voyages d'étude et d'information, etc. Pour réduire les coûts et les motiver, une modique contribution a été demandée aux apprenants.

Ainsi, il apparaît que la formation continue, en particulier la formation à distance est une opération fort coûteuse.

### ***Sur le plan humain***

Cette formation à distance a mobilisé beaucoup de ressources humaines (administrateurs scolaires et encadreurs pédagogiques, experts résidents, consultants, missionnaires techniciens, ouvriers spécialisés, personnel subalterne d'appui).

On ne pourra jamais évaluer correctement cette dépense d'énergie humaine car personne ne comptait ses heures à la tâche pour le succès de l'opération.

### ***Sur le plan socio-politique***

Les plus grosses difficultés pour la "Formation à Distance" dans notre pays sont venues des troubles socio-politiques. Les graves dérapages et l'insécurité ont paralysé les activités du Télé-Enseignement depuis la rentrée scolaire d'octobre 1992 qui coïncidait pratiquement avec la fin des Projets-Education : les sessions de conception, les tournées de distribution des dossiers et de suivi, les stages de formation des encadreurs pédagogiques etc., ont été organisés dans des conditions très difficiles. Certaines activités ont été purement et simplement annulées.

## **LES PERSPECTIVES D'AVENIR**

Comme nous le disions au début de cet exposé, la formation continue est une donnée essentielle de notre temps, compte tenu de la rapidité des changements dans tous les domaines. En effet les innovations qui, autrefois, demandaient plusieurs générations prennent place aujourd'hui en moins d'une décennie. Les hommes

sont confrontés à un univers physique, intellectuel et moral absolument inédit. Les hommes deviennent des étrangers dans leur propre milieu ne sachant plus à quoi s'accrocher. "Ils se sentent désarçonnés". La vérité se change en dogme qui devient à son tour un préjugé. L'efficacité d'hier devient une abominable routine. Le changement permanent est une dimension nouvelle, un nouvel ordre de valeur, voire une "suprême valeur".

La formation continue est donc une donnée incontournable. Mais comment l'organiser au bénéfice des enseignants eux-mêmes, des élèves, de nos systèmes éducatifs et de l'ensemble de nos projets de société.

Il est souhaitable que l'ensemble des actions et activités de formation des enseignants repose sur une stratégie globale intégrée au niveau des structures et centres de formation, des profils des programmes et des moyens à mettre en oeuvre. La désarticulation et la parcellisation actuelles sont fort préjudiciables pour les enseignants, les élèves et nos États qui dispersent ainsi leurs énergies et leurs modestes moyens.

Cette stratégie globale devrait partir des techniques d'auto-formation de l'enseignant fondées sur ses besoins réels et la détermination à les satisfaire en faisant appel à toutes les possibilités dont il dispose : les documents écrits et sonores personnes-ressources etc.

Cette auto-formation, pour donner les résultats escomptés pour l'enseignant et le système, devrait être soutenue par une politique de formation continue organisée au niveau de l'État avec des programmes adaptés à chaque catégorie d'apprenants pour ne pas dire adaptés à chaque enseignant selon ses besoins réels et non supposés par les gestionnaires du système éducatif.

Cette formation continue devrait prévoir un dispositif d'incitations et de motivations de points indiciaires avec incidence effective sur le bulletin de paye, dispense partielle pour certains examens professionnels au vu des résultats de la formation continue, proposition de Bourses d'études ou de stage, etc.

Mais cette formation continue, même organisée comme c'est le cas actuellement dans la plupart de nos pays, devrait être le prolongement de la formation initiale. Les liens entre les deux types de formation sont trop évidents et méritent d'être analysés et exploités.

C'est les deux faces d'une même réalité qui est l'acquisition, par l'enseignant, d'un certain nombre de savoir, savoir-faire et savoirs-être. Ainsi les structures et centres de formation continue et

de formation initiale devraient harmoniser leurs techniques, leurs programmes et s'épauler mutuellement : la formation initiale peut être revue et corrigée à partir des problèmes posés sur le terrain par la formation continue. Cette dernière devrait s'articuler sur la première.

Compte tenu des aspirations actuelles de nos sociétés, des thèmes nouveaux et porteurs sont plus spécialement indiqués pour la formation continue : éducation en matière d'environnement, de population, d'instruction civique, de démocratie, etc.

Dans tous les types de formation des enseignants, une attention particulière devrait être portée sur les problèmes des recherches en éducation surtout ceux de la recherche-action ou recherche opérationnelle ou appliquée. Il ne s'agira pas de faire des enseignants des chercheurs-spécialistes. Mais de créer chez eux une tournure d'esprit afin de les amener à comprendre et à critiquer, si possible, les publications de recherche en éducation.

Enfin, il s'agira de les stimuler à optimiser leurs pratiques quotidiennes. En effet, l'enseignant devrait jouer un rôle central dans l'innovation pédagogique et sa diffusion à travers les activités de formation continue.

Au seuil du 3e millénaire, les mutations socio-politiques, économiques, scientifiques et technologiques imposent aux enseignants d'aujourd'hui, plus qu'à ceux d'hier, des comportements absolument nouveaux face à l'acquisition des savoir et de leur transmission d'une part et, surtout, face à l'élève et à la société toute entière d'autre part.

**SECTION C : FORMATION SPECIALISEE  
POUR LES ENSEIGNANTS**

## CHAPITRE IX

### Formation spécialisée pour enseignants

NGolo COULIBALY\*

Le présent texte a pour objet de donner un aperçu synthétique sur la politique de formation d'enseignants spécialistes et d'éducateurs spécialisés au Mali. Il s'articule autour des points suivants :

- les structures de formation d'enseignants spécialistes ;
- les conditions d'accès à ces structures de formation ;
- les difficultés ;
- les structures d'éducation spécialisée ;
- la situation des éducateurs spécialisés ;
- les perspectives.

#### STRUCTURES DE FORMATION D'ENSEIGNANTS SPÉCIALISTES

L'organisation du système éducatif du Mali fait que le personnel au niveau du deuxième cycle de l'Enseignement fondamental est constitué d'enseignants spécialistes appelés Maîtres du Second Cycle (MSC).

En effet, l'Enseignement Fondamental au Mali comprend un premier cycle de 6 ans animé par des enseignants généralistes appelés Maîtres du Premier Cycle (MPC) et un second cycle de 3 ans animé par des Maîtres du Second Cycle (MSC).

En ce qui concerne le pré-scolaire et l'éducation spéciale, l'on note l'existence de monitrices de jardin d'enfants et d'éducateurs spécialisés. La situation des éducateurs spécialisés sera examinée plus loin.

Au niveau de l'Enseignement Secondaire Général, Technique et Professionnel, le personnel est constitué de Professeurs d'Enseignement Secondaire Général, Technique et Professionnel. Ils sont tous spécialisés dans différentes disciplines.

---

\* Ministère de l'Education de base, Bamako (Mali).

L'Enseignement Supérieur est animé par des Professeurs d'Enseignement Supérieur dont certains sont formés au Mali, au niveau de l'Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée (ISFRA).

Il sera essentiellement question ici des maîtres du Second Cycle de l'Enseignement Fondamental, des éducateurs spécialisés (l'éducation pré-scolaire et l'éducation spéciale), et au passage certains aspects relatifs aux Professeurs d'Enseignement Secondaire Général, Technique et Professionnel et aux Professeurs d'Enseignement Supérieur seront considérés pour illustrer des préoccupations qui se manifestent aujourd'hui dans la politique de formation des enseignants spécialistes au Mali. Tel serait, par exemple le cas des Professeurs spécialistes de langues étrangères et d'enseignement technique.

La réforme de l'éducation intervenue au Mali en 1962, a mis en place des structures de formation d'enseignants spécialistes qui sont les Écoles Normales Secondaires, l'École Normale Supérieure, l'Institut National des Arts, l'Institut National des Sports, le Centre de Formation d'Éducateurs pré-scolaires, l'Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée.

Il reste entendu que ces structures ont été progressivement mises en place.

Les Ecoles Normales Secondaires ont pour mission de former des Maîtres du Second Cycle (MSC) spécialistes pour le Second Cycle de l'Enseignement Fondamental.

L'Institut National des Arts forme des enseignants spécialistes dans des domaines comme la musique, la peinture pour le Second Cycle de l'Enseignement Fondamental et l'Enseignement Secondaire Général.

L'Institut National des Sports forme, entre autres, des Maîtres d'Éducation Physique.

L'École Normale Supérieure forme des Professeurs d'Enseignement Secondaire Général dans diverses spécialités pour les établissements d'Enseignement Secondaire.

### **Conditions d'accès aux structures de formation**

Les conditions d'accès aux structures de formation d'enseignants ont connu des variations. Avant 1985, l'entrée dans les Écoles Normales Secondaires (ENSEC) se faisait sur titre en première année pour les titulaires du Diplôme d'Études

Fondamentales (DEF), (diplôme obtenu après 9 ans d'études avec succès) ou d'un diplôme équivalent pour un cycle de formation de quatre (4) ans et en troisième année pour les titulaires du Baccalauréat ou d'un diplôme équivalent.

De 1985 à 1989, les Écoles Normales Secondaires (ENSEC) recrutent sur concours parmi les titulaires du DEF ou d'un diplôme équivalent pour un cycle de quatre (4) ans.

Pendant la même période, les titulaires du Baccalauréat ou d'un diplôme équivalent étaient toujours admis dans les ENSEC sur titre en troisième année.

Cependant, depuis 1989, les Écoles Normales Secondaires recrutent uniquement sur concours en première année parmi les titulaires du Baccalauréat ou d'un diplôme équivalent pour un cycle de formation de deux (2) ans.

En ce qui concerne les Instituts (Arts et Sports), l'accès se fait toujours à partir du DEF pour une formation de quatre (4) ans. L'accès à l'Institut National des Arts se fait sur titre. Quant à l'Institut National des Sports, un concours d'entrée est organisé pour les titulaires du DEF.

Dans le domaine de l'Éducation Pré-scolaire, il existe une seule école pour l'ensemble du Mali : École de Formation des Éducateurs pré-scolaires. Cette école offre une formation de deux (2) ans pour former des monitrices de jardin d'enfants.

L'accès à l'École de Formation des Éducateurs pré-scolaires se fait essentiellement sur concours : un concours direct (pour les titulaires du DEF) et un concours professionnel pour les candidats qui ont au moins trois (3) ans de pratique professionnelle.

Quant à l'École Normale Supérieure (ENSUP), on y accède sur titre avec le Baccalauréat ou un diplôme équivalent. Les Maîtres du Second Cycle y accèdent également sur concours professionnel après au moins cinq (5) ans de pratique professionnelle.

Les différentes modifications dans l'accès aux ENSEC sont le résultat d'efforts visant à l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

L'on sait que la connaissance de la discipline de spécialité, les bonnes techniques pédagogiques et l'engagement professionnel entre autres, concourent à faire de l'enseignant un acteur efficace du système éducatif.

Au niveau des Écoles Normales Secondaires, les disciplines de spécialisation sont les suivantes :

- Mathématiques - Physique - Technologie (MPT)
- Mathématiques - Chimie - Technologie (MCT)

- Chimie - Biologie (CB)
- Sciences Naturelles - Agriculture - Élevage - Technologie (SNAET)
- Langues - Dessin - Musique (LDM)
- Lettres - Histoire - Géographie (LHG)
- Sciences Naturelles - Physique - Chimie (SNPC)
- Éducation Physique et Sportive (E.P.S.)

Le tableau en annexe donne une illustration du nombre d'enseignants formés par spécialité de 1985 à 1993.

L'École Normale Supérieure forme des spécialistes au sein des Départements d'Enseignement et de Recherche (DER).

### **Les difficultés**

Les difficultés liées à la formation des enseignants spécialistes sont variées. Elles vont des conditions d'accès aux structures de formation à la formation propre des futurs enseignants spécialistes.

La qualité des enseignants est un des facteurs importants dans le fonctionnement qualitatif d'un système éducatif. Le contexte socio-économique dans lequel le pays se trouve n'est pas sans effet sur la politique de formation des enseignants. Les mesures de redressement économique font que le recrutement d'enseignants par la fonction publique est très limité. Cette situation a entraîné un effet de désaffection de la fonction enseignante. Le tableau joint en annexe illustre les variations d'effectifs.

En ce qui concerne par exemple, les Écoles Normales Secondaires, après quatre (4) ans de mise en application du concours de recrutement en première année sur la base du Baccalauréat pour une formation de deux (2) ans, l'on note une baisse considérable des effectifs. De 215 élèves-maîtres en 1988, on passe à 20 élèves-maîtres en 1992.

Le nombre des Écoles Normales Secondaires a été réduit : de quatre (4) écoles en 1988, l'on est à une seule actuellement. S'agissant de la localisation des structures de formation, certaines étaient implantées dans des localités où les écoles d'application ne suffisaient pas pour satisfaire aux exigences de formation pratique des élèves-maîtres.

La politique qui a incité au fait de recruter des bacheliers en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement ne s'est pas avérée concluante. En effet, les bacheliers ne se montrent pas très réceptifs aux conseils et critiques des Directeurs d'Écoles qui n'ont pas fait leur formation d'enseignants spécialistes à partir du Baccalauréat. Ils

manifestent une grande instabilité professionnelle en cherchant toujours d'autres opportunités pour quitter l'enseignement. Dans le domaine de l'enseignement technique et professionnel, les enseignants spécialistes sont difficiles à maintenir en permanence dans l'enseignement. Ces spécialistes, une fois formés quittent la plupart du temps l'enseignement pour oeuvrer dans d'autres secteurs d'activités pour des questions de revenus, de motivation et de satisfaction au travail.

Tous ces aspects constituent des difficultés auxquelles le Mali est confronté dans la formation des enseignants spécialistes: désaffection de la fonction enseignante, difficulté de formation et de rétention dans la profession enseignante.

Sur le plan de la spécialisation en langues étrangères, il y a lieu également de souligner la nécessité de réexaminer la pratique en cette matière.

En effet les changements intervenus ces dernières années dans les pays de l'Est ont occasionné la baisse du flux d'étudiants maliens en direction de ces pays. Les changements de politique en matière de coopération ont entraîné des frais d'études très élevés dans les Universités de ces pays qui recevaient des centaines d'étudiants maliens.

Ce contexte explique le fait que beaucoup d'élèves ne sont plus intéressés par l'étude de la langue russe au niveau du secondaire. De ce fait, les enseignants spécialistes de la langue étrangère russe sont sous-employés. Les DER de langues étrangères doivent procéder à des réajustements dans leurs politiques de formation en terme de qualité et de pertinence.

A la lumière de la politique de formation des enseignants spécialistes au Mali, il y a lieu aujourd'hui de se poser des questions pertinentes sur la désaffection manifeste dont souffrent les Écoles de Formation d'Enseignants Spécialistes.

La nécessité d'élaborer une politique d'accès plus attrayante à la formation d'enseignants spécialistes s'impose. Les contextes national et international exigent la mise en place d'une politique cohérente de formation des enseignants spécialistes. L'éducation pour tous ne saurait être une réalité sans une prise en compte de ces acteurs indispensables que constituent les enseignants.

Dans la Déclaration Mondiale sur l'Éducation pour tous, il est avancé que tous les enfants, tous les adolescents et tous les adultes devraient avoir accès à l'éducation fondamentale. Dans cette perspective, le Mali a élaboré son plan national d'éducation pour tous qui vise, entre autres, à :

- revitaliser le système de l'éducation de base ;
- élargir la base du système éducatif ;
- réduire les iniquités entre les sexes et les disparités entre régions ;
- rechercher une adéquation entre la formation et l'emploi: ce plan national renforce davantage l'importance que le Mali a toujours accordée à l'éducation pré-scolaire et spéciale.

### **Les structures d'éducation spécialisée**

Dans l'article 3 de la Déclaration Mondiale de l'Éducation pour Tous, il est indiqué : "Les besoins éducatifs des handicapés exigent une attention spéciale. Il est nécessaire de prendre des mesures pour assurer, dans le cadre même du système éducatif, l'égalité d'accès à l'éducation de toutes les catégories de personnes handicapées".

En termes de justice sociale et d'équité, ce passage constitue un élément très important dans la politique éducative de tout pays.

Au Mali, les Associations de bienfaisance, encouragées par les autorités gouvernementales ont contribué au renforcement de l'action éducative du Gouvernement par la création d'institutions d'éducation spéciale qui sont, de nos jours, au nombre de sept (7).

L'Union Malienne des Aveugles (UMAV) a à son actif deux Instituts :

- l'Institut des Jeunes Aveugles de Bamako (IJA) ;
- l'Institut Régional des Jeunes Aveugles de Gao (Capitale de la région de Gao).

L'Association Malienne pour la Promotion Sociale des Handicapés Physiques (AMPHP) a contribué à la création de trois (3) centres d'éducation spéciale :

- le Centre de Réadaptation des Handicapés Physiques (CRHP) de Bamako ;
- le Centre de Réadaptation des Handicapés Physiques de Ségou (Capitale de la Région de Ségou) ;
- le Centre de Réadaptation des Handicapés Physiques de Gao (Capitale de la Région de Gao).

L'Association Malienne de Lutte contre la Déficience Mentale chez l'Enfant (AMALDEME) dispose d'un Centre Médico-Psycho-Educatif (CMPE).

L'Association Malienne pour la Promotion des Sourds et sourds-muets (AMPSON) a un Centre Expérimental des Jeunes Sourds et Sourds-Muets.

Toutes ces institutions visent à assurer aux différents types d'handicapés une éducation leur permettant d'être des citoyens à part entière :

- encadrer les enfants handicapés;
- favoriser leur intégration dans le système éducatif ordinaire;
- rendre l'enfant handicapé autonome.

En plus des équipements nécessaires, il faut un personnel qualifié pour l'accomplissement des missions assignées à ces institutions.

### **Situation des éducateurs spécialisés**

Les institutions d'éducation spéciale sont animées par des éducateurs spécialisés.

Au Mali, il faut préciser que la "*la formation sur le tas*" dans les institutions d'éducation spéciale a contribué à la formation du personnel d'éducation spéciale. Les stages, les séminaires et les ateliers de formation ont également contribué à la formation de cette catégorie de personnel enseignant. L'apport de la coopération internationale constitue également un élément important dans les différentes approches de formation du personnel d'éducation spéciale : le Centre Médico-Psycho-Educatif fait venir des spécialistes d'Europe qui forment durant leur séjour le personnel malien.

Il y a également des Bourses de stage et de formation qui sont octroyées dans le cadre de la coopération internationale.

De nos jours, les éducateurs spécialisés qui ont bénéficié d'une bourse de stage sont au nombre de quatorze (14). Ceux qui ont bénéficié d'une bourse de formation sont au nombre de neuf (9) dont cinq (5) pour l'éducation des jeunes aveugles et quatre (4) pour l'éducation des enfants déficients mentaux. En ce qui concerne l'encadrement des sourds et sourds-muets, trois (3) éducateurs ont bénéficié de "formation sur le tas". Les stages à l'extérieur ont couvert les spécialités suivantes :

- sténo-braille ;
- C.A.P. (Certificat d'Aptitude Professionnelle) aux non voyants ;
- pédagogie des Handicapés de la vue et des malvoyants ;
- C.A.P. tricotage ;
- psycho-motricité ;
- orthophonie ;
- ergothérapie ;
- technique d'enseignement pour les handicapés mentaux;

- psychologie.

Ceux qui ont bénéficié de formation à l'extérieur ont fait différentes spécialités au niveau du Diplôme d'Études Approfondies (DEA), de la Maîtrise et du Doctorat : Science de l'Éducation, Pédagogie des handicapés de la vue et des malvoyants; Sciences. Mathématiques, Musique (braille) etc...

Le manque de structures appropriées de formation d'éducateurs spécialisés au Mali constitue un handicap au développement de la capacité d'encadrement des institutions spécialisées existantes. Le problème de stabilité professionnelle se pose également au niveau de certaines catégories d'éducateurs spécialisés. Certains d'entre eux qui ne souffrent d'aucun handicap mais qui ont été formés pour encadrer les handicapés quittent souvent le domaine de l'éducation spéciale pour aller travailler dans d'autres secteurs pour des raisons de revenus, de motivation ou de satisfaction au travail.

Ces différents problèmes font que le nombre d'institutions spécialisées et d'éducateurs spécialisés est assez restreint au Mali alors qu'il reste de larges besoins à couvrir.

La volonté nationale, la solidarité internationale à travers la coopération internationale, ont fait de l'éducation spéciale une réalité au Mali. Cependant il reste encore beaucoup à faire pour la couverture efficace des besoins au niveau de toutes les régions du pays.

### **Perspectives**

Les perspectives vont porter d'une part, sur la politique de formation d'enseignants spécialistes, et d'autre part sur la formation des éducateurs spécialisés.

L'expérience accumulée dans la formation des enseignants spécialistes depuis bientôt quelques décennies doit conduire nécessairement à un dépassement socio-économique en termes de qualité et de contribution au progrès socio-économique, culturel, scientifique, technique et technologique des différents pays Ouest africains. Dans cette perspective, certaines questions méritent d'être examinées en profondeur dans la politique de formation des enseignants spécialistes :

- n'est-il pas temps d'accorder une priorité à la mise en place d'une politique attrayante à la fonction enseignante face à la désaffection de la profession que l'on note ici et là ? ;

- les programmes de formation d'enseignants spécialistes (à tous les niveaux) ont-ils contribué à développer suffisamment une autorité professionnelle par les enseignants ? Les programmes devraient renforcer le sens de l'éthique professionnelle et l'engagement professionnel chez les enseignants.

La société doit à son tour réunir les conditions les meilleures pour que les enseignants puissent s'épanouir professionnellement et socialement.

La manière de former les enseignants spécialistes doit être ancrée dans les différentes cultures de la sous-région pour faire avancer le niveau de maîtrise que les sociétés ont de la réalité, entendue au sens le plus large. Cette approche doit constituer un point de réflexion pour les actions futures en matière de formation des enseignants spécialistes.

La remise en question des paradigmes dans leurs spécialités doit également retenir l'attention dans la formation des enseignants spécialistes. La répétition des mêmes éléments à travers des générations dans certains domaines peut s'avérer inopérant, inefficace et contribuer peu à la connaissance et à la maîtrise de l'environnement. Les enseignants spécialistes doivent être des agents de changement dans leur spécialité. L'on ne saurait se contenter d'un processus fait uniquement de consommation (assimilation) des productions d'autres cultures.

La formation doit constituer un couple consommation-production au niveau des connaissances. Le fonctionnement d'un tel couple conduirait inévitablement à l'ancrage dans les différentes cultures de la sous-région tout en assurant un courant d'échanges fructueux avec d'autres cultures. Dans une perspective plus large d'intégration sous-régionale, les enseignants spécialistes de langues devraient avoir un rôle important à jouer. Les langues africaines doivent trouver maintenant un espace d'épanouissement dans les Départements d'Enseignement et de Recherche (DER), dans les Instituts ou les Facultés. Dans tous les cas, la formation des enseignants spécialistes constitue un élément significatif dans la recherche de l'excellence dans les systèmes éducatifs.

En ce qui concerne l'éducation spéciale, la création d'une structure de formation d'éducateurs spécialisés constitue aujourd'hui une priorité dans le contexte malien.

Un projet d'édification d'un Centre de formation des éducateurs spécialisés est à l'étude avec les partenaires au développement. L'existence d'une telle structure s'avère indispensable pour que les institutions d'éducation spéciale puissent

élargir leur capacité de fonctionnement en donnant satisfaction aux nombreux besoins qui se manifestent dans le milieu.

Cette structure permettra non seulement au personnel en service de recevoir une formation polyvalente de qualité, en terme de stages et de recyclages, mais aussi elle contribuera à la formation de nouveaux éducateurs.

## **Conclusion**

L'éducation constitue à la fois un droit et un investissement. A cet effet, elle doit retenir fortement l'attention des décideurs des pays de la sous-région en vue de permettre un décollage économique et une amélioration significative de la qualité de vie. La formation des enseignants spécialistes à tous les niveaux doit être placée dans une dynamique de changement qualitatif et d'amélioration de la qualité de la vie.

L'éducation spéciale doit se développer davantage pour plus de justice et d'équité dans la société. L'éducation pour tous ne doit pas aboutir à une exclusion. Elle doit répondre aux besoins fondamentaux de tous. Les enseignants spécialistes et les éducateurs spécialisés doivent bénéficier d'un environnement qui les valorise et eux-mêmes doivent contribuer fondamentalement à la valorisation de la fonction enseignante. Une solide et pertinente formation professionnelle ne constitue-t-elle pas un atout important dans la défense du statut professionnel par les acteurs concernés ?

## **Références**

- Barton, LEEN et Stephen WALKER (1981) *School Teachers and Teaching* - The Falmer Press, Barcombe, Lewes, Sussex BN 85 DL England.
- COULIBALY N'Golo (1985) *Les enseignants et les Réformes en Afrique de l'Ouest: Éléments d'analyse de la Condition Enseignante au Mali*. Communication au Colloque organisé par le Centre d'Études et de Documentation sur le Développement de l'Éducation en Afrique (CEDDEA-Université Laval. Québec-CANADA.
- Direction Nationale de l'Éducation Pré-scolaire et Spéciale (DNEPS) (1994) : *Note sur les Institutions d'Éducation Spéciale au Mali*.

- UNICEF (1990) Déclaration Mondiale sur l'Éducation pour Tous et cadre d'Action pour répondre aux besoins Éducatifs fondamentaux.
- Conférence Mondiale sur l'éducation pour Tous 5-9 mars 1990. Jomtien, Thaïlande.
- The World Bank (1993) Teachers in *Developing Countries: Improving Effectiveness and managing Costs*. Editors: Joseph P. FARELL, João OLIVEIRA, washington DC, EDI Seminars series.

## CHAPITRE X

### Formations des enseignants spécialisés

Joseph I. KINYNA\*

Depuis que la majorité des états africains ont accédé à l'indépendance à la fin des années 50, l'Éducation entre autres secteurs, a connu plusieurs changements. Il y avait un certain nombre d'attentes et d'aspirations à l'indépendance que les nations en général et les individus en particulier étaient soucieux de rendre concrètes, en utilisant l'Éducation comme moyen d'y parvenir. A cette époque, et compte tenu de l'expérience coloniale, l'éducation apparaissait comme le meilleur moyen de réaliser ces rêves et ces aspirations.

A cet égard, des conférences portant spécifiquement sur l'éducation ont été organisées et des commissions mises sur pied pour orienter l'éducation de sorte qu'elle soit le vecteur d'un développement national rapide ainsi que de la réalisation des aspirations individuelles. L'idée étant de retirer, dans les plus brefs délais, tous les avantages de l'indépendance récemment acquise. Au Kenya trois commissions principales ont été créées pour articuler et diriger les tendances et les programmes du système post-indépendance.

#### **La Commission nationale sur les objectifs et politiques du système éducatif**

Une commission présidée par le Ministre de l'Éducation de l'époque, M. Peter Gachathi, a été mise sur pied en 1975 et a présenté son rapport en 1976. Cette commission était chargée de définir une nouvelle série d'objectifs pour la deuxième décennie de l'indépendance et d'élaborer un plan d'action spécifique pour la réalisation de ces objectifs. Certaines de ces principales recommandations qui se rapportent à notre sujet de discussion étaient Une nouvelle méthode d'enseignement, appelée la méthode 9-4-3,

---

\* Directeur de l'Ecole des Professeurs de Sciences au Kenya, Nairobi, Kenya.

proposant 9 ans d'enseignement de base (primaire et premier cycle du secondaire), 4 ans pour le second cycle du secondaire (3-6) et 3 ans d'enseignement universitaire sanctionnés par la Licence.

Le programme d'étude de l'enseignement de base devait comprendre un volet formation professionnelle avec des matières comme la menuiserie, la maçonnerie, les études commerciales (dactylographie, comptabilité et commerce) pour favoriser l'installation à leur propre compte de ceux qui arrêtent leurs études au niveau de la neuvième année.

La commission avait en outre recommandé une suppression progressive des frais de scolarité pour les classes restantes (cette suppression étant déjà effective pour les classes de I à IV) selon le calendrier suivant :

Classe V, suppression des frais de scolarité en 1978

Classe VI en 1979

Classe VII et VIII, en 1980.

Cette mesure devrait permettre d'atteindre l'objectif d'une éducation de base pour tous dans les plus brefs délais. Elle a en fait eu des effets positifs car en 1988 le Kenya a pu inscrire 98 % des enfants en âge d'être scolarisés dans ses établissements primaires.

La commission a aussi recommandé que les niveaux plus élevés et spécialisés de l'enseignement soient directement liés aux besoins de la nation en matière de développement, et que les bénéficiaires de ce type de formation prennent à leur charge la plus grande part de son coût. Cette dernière proposition a été faite pour soulager le fardeau financier imposé au gouvernement par la Déclaration du Libre Accès pour Tous à l'éducation primaire.

Afin d'encourager la spécialisation de l'enseignement, le gouvernement a décrété la gratuité de l'enseignement après l'obtention du Brevet Élémentaire du Premier Cycle afin de permettre aux élèves compétents de poursuivre leurs études jusqu'en première et en terminale et d'accéder à l'Université. Cette mesure a été appliquée pendant 10 ans après l'indépendance.

Pour ceux qui désirent poursuivre leurs études supérieures à l'étranger, le Gouvernement a mis en place un Office de Sélection Central avec des représentants dans chaque province pour s'assurer qu'indépendamment des compétences académiques, il y ait une répartition équitable des Bourses offertes. Cette politique est encore rigoureusement observée à tous les niveaux de la formation dans les institutions publiques.

### **Rapport du groupe présidentiel sur la création d'une deuxième université au Kenya (1981)**

Ce rapport est communément désigné sous le nom du Rapport Mackay car la commission qui l'a rédigé était présidée par un Professeur canadien de l'Université du New Brunswick, C.B. Mackay. Cette commission avait été mise sur pied par l'Université de Nairobi, qui avait alors acquis son plein statut universitaire en 1970, après son détachement de l'Université de l'Afrique de l'Est.

Ce rapport a donné naissance à l'Université Moi en 1984 qui se consacre essentiellement à l'enseignement de matières tournées vers le développement comme la foresterie, l'agriculture et le développement des ressources hydrauliques. Cette tendance a rapidement favorisé l'établissement d'autres universités agréées comme l'Université Kenyatta (1985), l'Université Egerton (1987) et l'Université Jomo Kenyatta (1993).

Ce rapport a aussi recommandé un nouveau système 8:4:4 - 8 ans d'enseignement primaire, 4 ans d'enseignement secondaire et 4 ans d'enseignement universitaire pour l'obtention de la Licence. Cette recommandation a conduit à la suppression du niveau "A" (5&6) de l'enseignement secondaire.

Le rapport Mackay a aussi mis l'accent sur le développement de l'enseignement professionnel à tous les niveaux. Cette mesure était destinée à former des individus pouvant se servir de ce qu'ils avaient appris à l'école pour gagner leur vie à la fin de n'importe lequel des cycles, en exerçant un emploi indépendant.

### **Rapport du groupe de travail présidentiel sur l'éducation et la formation du personnel pour la prochaine décennie et au delà (1988)**

Ce rapport est aussi désigné sous le nom de Rapport Kamunge puisqu'il était dirigé par M. James Mwangi Kamunge, ancien Directeur de l'Éducation. Ce rapport avait comme objectif l'évaluation du système 8:4:4 ainsi que l'examen des exigences pratiques de l'Éducation pour la prochaine décennie et au delà.

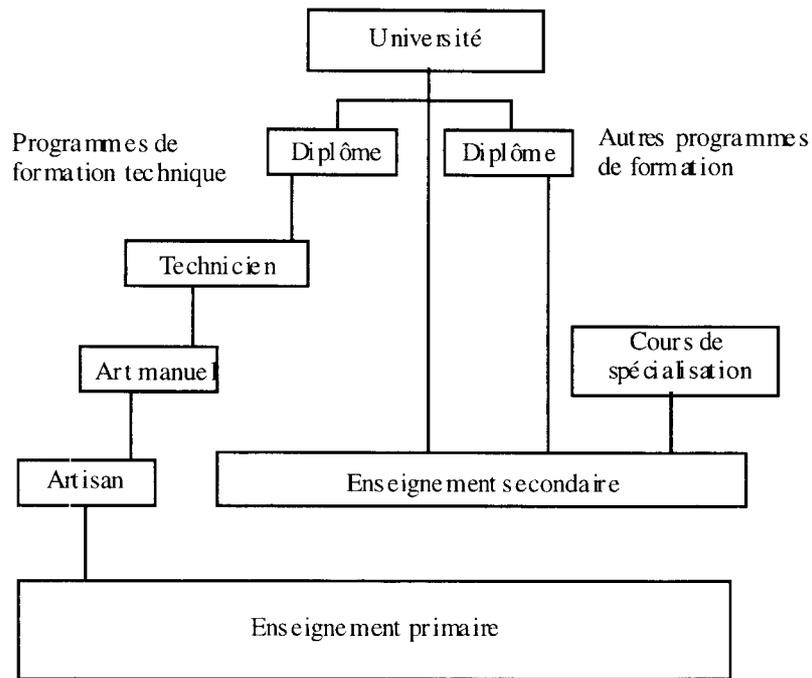
Le rapport a accueilli favorablement le système 8:4:4 et a fait des propositions pour le soutenir. Le soutien de la composante formation professionnelle nécessitait des aménagements appropriés et supplémentaires, un équipement et un matériel d'enseignement et de formation, ainsi que des enseignants qualifiés. Ces besoins n'étaient pas faciles à couvrir devant la montée de l'inflation.

Cependant le Kenya devait se préparer à soutenir une population dont le nombre d'individus serait de 35 millions en l'an 2000 - 8,6 millions au moment de l'accession à l'indépendance - dont les 14 millions seraient en quête d'un d'emploi.

Pour la résolution de ce problème, le Rapport a préconisé le concept du partage des frais entre le Gouvernement, les communautés, les parents et les bénéficiaires de l'enseignement et de la formation. La formation d'associations regroupant les parents et les professeurs, qui travaillaient avec les Conseils de Gouverneurs pour soutenir les efforts du gouvernement pour installer les infrastructures nécessaires dans les établissements, a gagné de l'ampleur à cette période.

Une autre recommandation importante de ce rapport était que des cours sur l'environnement soient introduits à tous les niveaux du système éducatif afin de permettre une protection adéquate et le renforcement de la productivité de l'environnement. Cette mesure était d'autant plus urgente que 75 % des terres du Kenya sont arides ou semi-arides. En outre, la majorité des élèves sortant des écoles primaires et secondaires vivent et travaillent dans les zones rurales.

Le rapport Kamunge a proposé les associations suivantes entre les programmes d'enseignement et de formation pour mettre en oeuvre ses recommandations.



### **Spécialisation**

D'après ce graphique et pour répondre aux aspirations mentionnées plus haut, la spécialisation est devenue un trait dominant de la formation, particulièrement dans les années 70. En ce qui concerne la formation des enseignants, deux niveaux de spécialisation sont apparus.

Catégories élargies de spécialisation basées sur les groupes ciblés tels que :

## Formation des enseignants pour le préscolaire

qui prend rapidement de l'ampleur dans les zones urbaines mais se développe plutôt lentement en zone rurale. La formation des enseignants pour le préscolaire est un concept relativement récent et, comme toute innovation, en premier dans les centres urbains. Cependant, notre centre de développement des programmes d'études (Institut de l'Enseignement du Kenya) s'est sérieusement attelé à cette question et a mis sur pied un département compétent, le Centre National pour l'Enseignement Préscolaire afin de développer pleinement cette composante de la formation. Malgré le caractère récent de ce concept, il est évident d'après les statistiques suivantes que l'éducation préscolaire a gagné une certaine ampleur depuis l'accession à l'indépendance.

Année	Nombre d'enseignants	Nombre d'institutions préscolaires	Taux d'inscriptions
1972	5 000	6 000	300 000
1987	16 551	12 192	662 045

En dépit de l'expansion rapide de ce secteur, il y a toujours un besoin d'écoles supplémentaires car le taux d'inscription pour 1987 était seulement de 27 % du nombre total d'enfants qui auraient pu être inscrits (entre 3 et 5 ans) dans les écoles de l'époque.

L'autre problème crucial est que sur le nombre d'enseignants disponibles en 1987, seuls 35% avaient reçu une formation spécifique pour le préscolaire. Cependant des efforts sont entrepris à tous les niveaux pour intensifier la formation et le recyclage des enseignants déjà en exercice. Les universités devraient aussi proposer des programmes dans ce domaine au niveau de la Licence.

### Programmes de formation des enseignants pour le Primaire

A l'heure actuelle, ces programmes sont proposés dans les 21 centres de formation pédagogique publics et les cinq instituts de formation pour le primaire subventionnés par des institutions religieuses.

Le taux de scolarisation à l'école primaire a augmenté considérablement avec un taux de 891.553 élèves inscrits au moment de l'indépendance qui atteindra les 7 millions d'ici l'an 2000.

Le nombre d'enseignants a aussi beaucoup augmenté, de 22.727 au moment de l'indépendance, il est passé à 142.807 en 1986.

Il y a quelques années, le nombre d'enseignants formés comparé à celui des enseignants non-formés posait un problème. mais le gouvernement a pris toutes les mesures nécessaires pour l'élimination du phénomène des enseignants non formés. Actuellement seules certaines zones marginalisées souffrent de ce problème, mais toutes les dispositions nécessaires ont été prises pour y remédier.

#### **Programmes de formation des enseignants du Secondaire Moyen**

Comme ceux dispensés à l'école des Professeurs de Sciences du Kenya et au Centre de Formation Pédagogique de Kamugo. Ils portent essentiellement sur les Sciences et les Travaux Manuels et ont été initiés à la fin des années 80.

#### **Formation à l'enseignement professionnel dans les Instituts de formation technique**

Elle s'est développée rapidement depuis l'indépendance. En 1964, seulement 2066 élèves professeurs étaient inscrits dans les Écoles Polytechniques, les instituts de Formation Technique, les instituts de Technologie Harambee (Autonome), les Écoles Polytechniques Nationales et les autres instituts de formation des secteurs publics et privés. Cependant en 1975, ce nombre s'est élevé à 8.025 et en 1986 à 21.093.

En 1987, il y avait 545 Centres Polytechniques Junior établis par les communautés locales et soutenus par le Ministère de la Culture et des Affaires Sociales. Ils proposent des cours d'artisanat, menuiserie, maçonnerie et couture aux élèves sortants de l'école primaire.

Toujours en 1987, 17 instituts de technologie ont été ouverts avec des moyens privés, mais ils reçoivent actuellement un soutien financier du gouvernement alors que l'Institut d'enseignement du Kenya leur fournit des enseignants, des services d'orientation professionnelle et leur permet de développer leurs programmes d'études. Des cours de travaux manuels sont dispensés par ces instituts dans des matières comme la mécanique et l'électricité, les études commerciales, l'agriculture, la construction etc, et des

examens y sont organisés par l'Office National Kenyan des Examens.

Les écoles d'enseignement technique se sont développées rapidement passant de 4 à 18 en 1982. Elles proposent toujours une formation de 4 ans d'enseignement technique après le cycle primaire.

En plus des instituts cités plus haut, il existe trois écoles polytechniques nationales assurant la formation d'une main d'oeuvre technique d'un niveau moyen et supérieur.

L'insuffisance d'enseignants spécialisés en formation professionnelle et technique est actuellement un sujet de préoccupation. Malgré l'enthousiasme qui a marqué le lancement et la maintenance de ces institutions, des efforts sérieux n'ont pas été entrepris pour renforcer les services de soutien nécessaires au succès de ces programmes. A l'avenir ce soutien doit être une priorité.

#### **Programmes de formation des Professeurs d'Université**

Des cours pour l'obtention de la Licence d'enseignement sont proposés dans les 5 universités publiques et les quatre universités privées du Kenya.

Les universités produisent actuellement un nombre satisfaisant de professeurs en Sciences Humaines mais pour les programmes scientifiques et la formation professionnelle le manque d'enseignants se fait toujours sentir. Pour cette raison, le gouvernement a éliminé progressivement les programmes de formation pour professeurs de Lettres dans l'enseignement moyen, mais ont retenu la partie du programme basée sur les matières scientifiques.

Alors que nos universités ont des programmes académiques performants, l'aspect pédagogique de la formation des enseignants a soulevé des réactions diverses, vu que les résultats enregistrés à ce niveau se sont révélés insuffisants.

En outre, les programmes d'études au delà de la Licence, qui constituent environ 10 % de l'ensemble des programmes universitaires n'ont pas été coordonnés assez efficacement pour répondre à la demande nationale en spécialistes. La tendance a plutôt été de laisser l'initiative à la formation au delà de la Licence à l'étudiant et à ses professeurs.

Dans les années 80 un effort significatif a été fait pour proposer des programmes du niveau de la Maîtrise pour les

encadreurs des centres de formation pour le primaire et le secondaire afin d'en faire des spécialistes de la formation pédagogique.

Ces programmes accueilleraient 60 enseignants par an. La Banque Mondiale finançait cette opération qui a malheureusement pris fin en 1988. Cette initiative était certainement heureuse et aurait obtenu des résultats satisfaisants si elle avait été étendue à la composante technique et professionnelle de la formation pédagogique.

Un autre développement significatif en ce qui concerne l'enseignement universitaire a été la mise sur pied d'une commission pour l'enseignement supérieur en 1985 pour coordonner et harmoniser l'enseignement universitaire. Cette commission est renforcée afin de pouvoir se consacrer pleinement à la question de la qualité et de la pertinence des programmes universitaires particulièrement en ce qui concerne la formation des enseignants.

### **Programmes de formation pour enseignants spécialisés**

Ces programmes sont destinés à la formation des personnes handicapées et sont coordonnés par l'Institut Kenyan de l'Éducation Spécialisée. Cet institut a été créé en 1985 pour la formation d'un personnel enseignant pour les personnes handicapées. Il propose actuellement une formation de deux ans sanctionnée par un diplôme, pour des enseignants déjà qualifiés intéressés par l'éducation spécialisée. Il organise aussi tous les deux ans des stages de recyclage d'une durée de trois mois pour environ 80 enseignants.

En dépit du fait que plusieurs Organisations non gouvernementales et Agences d'aide comme DANIDA et ACTION AID ont apporté un soutien effectif à l'Éducation spécialisée, il y a encore une forte demande en enseignants dans ce secteur. Il est malheureux que 94 % des personnes handicapées au Kenya n'obtiennent pas de place dans les instituts d'éducation spécialisée à cause du manque de personnel pouvant les prendre en charge.

Néanmoins, on a pu constater que l'institut Kenyan de l'Éducation Spécialisée s'est remarquablement développé au cours des cinq dernières années, et qu'il y a eu récemment un décret présidentiel pour une extension supplémentaire de ses activités. Cette extension comportera de nouvelles dimensions comme la production de supports pédagogiques, l'évaluation des handicaps chez les enfants et le développement de programmes pour leur apprendre à se prendre en charge.

L'absence de programmes spécifiques dans nos universités publiques pour former des enseignants dans ce domaine, est un autre obstacle qui doit être surmonté dans l'avenir.

*La spécialisation dans une matière* peut aussi se faire au niveau des universités et des centres de formation pour l'enseignement moyen où les élèves professeurs choisissent entre les Lettres, les Sciences ou la Technique. Ils choisissent aussi les sujets qui les intéressent dans chaque matière.

Ce type de spécialisation fait cruellement défaut dans les Centres de Formation Pédagogique pour le cycle primaire où les élèves enseignants sont formés pour enseigner toutes les matières au programme des établissements primaires. Cependant, au cours de ces cinq dernières années, certains experts de l'éducation ont exercé des pressions pour que la spécialisation soit introduite dans ces programmes.

La Conférence sur la formation pédagogique qui doit se tenir au mois de décembre de cette année, va certainement se pencher sur cette question, surtout que le manque d'enseignants au cycle primaire n'est plus un problème majeur au Kenya, sauf dans les régions économiquement défavorisées.

La nécessité d'introduire un volet de spécialisation dans les centres de formation pour le primaire se fait encore sentir avec les recommandations du Rapport Kamunge qui préconise le renforcement de la formation professionnelle dans les écoles primaires. Si des matières comme l'Agriculture, les Études commerciales, les travaux manuels, l'artisanat et l'économie familiale prennent plus d'importance dans l'enseignement primaire, il est urgent que les enseignants qui dispensent ces cours reçoivent une formation adéquate.

Ce même rapport a aussi fortement recommandé la suppression de la méthode qui consiste à assigner un enseignant par classe pour enseigner toutes les matières même celles qu'ils ne maîtrisent pas lors de leur formation. L'amélioration de la qualité de l'enseignement dans le primaire sera certainement une tâche de longue haleine.

#### **Méthode d'enseignement à l'école des professeurs de sciences du Kenya**

Puisque ce séminaire s'intéresse aux leçons tirées des expériences passées, j'ai jugé opportun de faire une présentation des méthodes d'enseignement à l'École des Professeurs de Sciences du

Kenya (KSTC) afin d'en tirer des conclusions et de pouvoir faire des recommandations supplémentaires.

Le KSTC a été créé en 1966 avec comme objectif principal de pallier l'insuffisance des professeurs de sciences au niveau du secondaire. L'exécution de ce projet était assuré conjointement par les gouvernements Kenyan et Suisse pour les 10 premières années du fonctionnement de l'École.

Présentement, les élèves professeurs de cet institut sont des élèves sortants de troisième ayant obtenu au minimum "C" ou "C-" dans les deux matières principales qu'ils étudieront au centre de formation. Ces deux matières sont choisies entre les mathématiques, la Physique, la chimie, la biologie, le travail des métaux, la menuiserie et le dessin industriel.

En plus de ces deux matières principales, le KSTC dispense à chaque étudiant au cours de la première année afin de faire d'eux des enseignants complets, les cours suivants :

- communication en anglais ;
- études environnementales ;
- bibliothéconomie ;
- cours d'atelier pour leur permettre de créer leurs propres supports pédagogiques.

Éducation physique : ce cours est proposé à tous les étudiants pendant les trois années de la formation. Ceci en considération du fait que la santé physique des élèves et celle de leurs futurs élèves contribue de manière significative à leur santé mentale.

Un cours de pédagogie est aussi dispensé tout au long de la formation. Ce cours inculque aux élèves enseignants la pédagogie, la philosophie, la méthodologie et les compétences pratiques nécessaires pour transmettre le contenu de tous les sujets étudiés. Les étudiants acquièrent aussi des connaissances en gestion et en administration dont la dactylographie et la comptabilité pour leur permettre de remplir leurs tâches avec compétence quand ils deviennent chefs d'établissement.

Les deux premières années, l'accent est mis sur la maîtrise du contenu académique dans leur principaux domaines de spécialisation.

Le premier semestre de la troisième année est utilisé pour perfectionner leurs aptitudes pédagogiques par le biais du micro-enseignement afin de les préparer aux six mois de stage pratique, à l'issue desquels ils seront prêts à démarrer leur carrière dans l'enseignement.

Les "camemberts" des annexes (a), (b) et (c) illustrent la répartition des heures pour les diverses matières du programme de formation pédagogique au KSTC durant les trois années qu'un étudiant passe dans ce centre. L'annexe (a) démontre que l'accent est mis sur les matières académiques. Ceci étant dû au fait que les élèves professeurs sont des anciens élèves de troisième et qu'ils seront affectés dans ces mêmes classes après l'obtention de leur diplôme. D'où la nécessité de renforcer leur maîtrise de ces matières. Une certaine priorité est aussi accordée à la pédagogie étant donné que les compétences pédagogiques sont aussi importantes que la connaissance du sujet enseigné. Il est consacré moins de temps aux autres matières qui ont néanmoins leur importance, car elles contribuent à donner à l'enseignant une formation complète.

Un peu plus de temps est aussi accordé à l'anglais par rapport aux autres matières mineures car il est primordial pour un enseignant de posséder des connaissances en communication.

L'annexe (b) illustre l'importance que nous attachons à la pratique pédagogique et l'annexe (c) celle que nous accordons à la pratique par rapport à la théorie. Les diplômés du KSTC sont bien connus pour l'approche pratique de leur méthode d'enseignement.

Le financement des programmes du KSTC a souvent présenté des difficultés au cours des cinq dernières années à cause des restrictions imposées par les programmes d'ajustement structurel. Ainsi, le coût de la formation d'un étudiant s'est élevé à environ 1000 dollars par an alors que nous ne disposons que de 400 dollars. Nous avons tenté de surmonter ce problème en appliquant la méthode du "partage des frais" mais cette contrainte est toujours ressentie et menace de faire baisser notre niveau. Un groupe de travail a été mis sur pied au niveau national pour examiner cette situation.

Depuis sa création, le KSTC a assuré la formation de 5652 professeurs de sciences. Ces derniers ont eu un remarquable impact sur l'enseignement des sciences au niveau national en raison de leur engagement et de l'approche pratique qu'ils utilisent dans la transmission de leur savoir.

### **Conclusion - recommandations**

D'après ce document il est évident que le Kenya a fait des progrès rapides en ce qui concerne la promotion de l'éducation pour Tous, et il est probable que d'ici l'an 2000, nous aurons presque atteint cet objectif. Les efforts du pays en la matière ont été exprimés

clairement par les commissions étudiées plus haut, et d'importantes mesures de mise en application ont été adoptées.

Il est aussi évident que le Kenya a beaucoup mis l'accent sur la spécialisation de la formation, un phénomène important à tous les niveaux. Les programmes de l'enseignement ne peuvent pas se permettre d'ignorer les besoins scientifiques et technologiques de la société, spécialement dans les pays en développement où la pauvreté a atteint un niveau élevé, en gardant à l'esprit que la science et la technologie sont les piliers du développement de toute nation.

Cependant les recommandations des commissions et la volonté d'introduire la formation professionnelle à tous les niveaux de l'enseignement ne peut produire les résultats escomptés que si des démarches pragmatiques sont adoptées pour développer systématiquement toute proposition positive. Un travail de recherche approprié doit être effectué afin de déterminer les types adéquats de technologie - moderne ou traditionnelle - qui sont adaptés à l'économie kenyane, avant même leur application.

En outre le Kenya, comme d'autres pays en développement, devra examiner sérieusement le problème de la formation d'un personnel spécialisé pour soutenir la composante éducation spécialisée des programmes de formation pédagogique.

L'insuffisance des fonds et des infrastructures inappropriées sont le principal obstacle à l'adoption de cette mesure. Si elle n'est pas appliquée, les autres efforts consentis risquent de ne pas avoir les résultats escomptés, comme on l'a observé sous d'autres cieux : par exemple en Tanzanie, en 1971, il avait été envisagé que sur les 93 établissements secondaires publics du pays, 39 devaient se spécialiser dans l'agriculture, 31 dans les études commerciales, 14 dans l'enseignement technique et 9 dans l'économie familiale.

L'intention était évidemment louable. Mais quand le problème de la main d'oeuvre et des infrastructures s'est posé, il a été difficile de la concrétiser.

Les universités publiques, supervisées par la Commission pour l'Enseignement Supérieur, devront poursuivre leurs efforts visant à mettre sur pied des programmes de formation pédagogique spécialisés pour les formateurs d'enseignants et élaborer des directives adéquates pour les études du 3ème cycle. Les effets de multiplication de cette mesure seraient alors ressentis dans l'ensemble du système.

Actuellement, les formateurs d'enseignants sont des gens qui ont acquis une certaine expérience dans l'enseignement et qui font preuve d'intérêt pour la formation pédagogique. Bien que la

Commission Nationale d'Affectation des Enseignants ait assuré consciencieusement leur promotion et leur affectation, il est nécessaire de les faire participer régulièrement à des stages de recyclage pour l'amélioration de leurs performances. La crise dans ce secteur est si profonde qu'il a été suggéré la mise sur pied de programmes d'urgence pour se consacrer à ce volet de la formation.

Enfin, le BREDA doit continuer à organiser des séminaires de ce genre et à rassembler les pédagogues des différents pays africains pour réfléchir ensemble et faire des propositions constructives. Ces dispositions vont certainement contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et du niveau de vie en général à travers l'Afrique.

### **Références**

- Report of the National Committee on Educational Objectives and Policies, December, 1976
- Report of the Presidential Working Party on the Second University in Kenya, September, 1981
- Report of the Presidential Working Party on Education and Manpower Training for the Next Decade and Beyond. March, 1988
- Innovations in Mathematics, Science and Technology in Africa, by Veronica M. Mullei
- Principles and Practices of Education (second edition) J.S. Farrant.

## CHAPITRE XI

# Formation à l'enseignement technique au Kenya

Amos MUTHUI\*

### Contexte général de l'enseignement technique au Kenya

L'enseignement technique au Kenya dans son ensemble a une histoire relativement brève. Jusqu'en 1960, les établissements d'enseignement technique n'existaient qu'à Nairobi, à savoir l'École Technique et huit autres institutions appelées Lycées techniques. A un niveau supérieur il a été créé le Lycée Technique Royal d'Afrique Orientale qui a donné naissance à l'actuelle Université de Nairobi. L'École Technique de Nairobi qui est devenue l'actuel Institut Universitaire de Technologie du Kenya avait un programme destiné à fournir l'appui et l'expertise nécessaire aux secteurs spécifiques de l'industrie. Au fil du temps, cet institut a élargi le champ de ses activités et a diversifié le contenu de sa formation alors que les lycées techniques des années précédentes continuaient à dispenser les bases de la connaissance technique, particulièrement dans le domaine de la menuiserie, du travail des métaux et de la mécanique. Il faut noter que les élèves de ces lycées devaient aussi préparer le brevet de fin d'étude du premier cycle secondaire et que l'enseignement technique n'était qu'une composante relativement peu importante du programme scolaire. A un niveau inférieur un enseignement technique était dispensé dans des établissements de moindre envergure, à savoir, les Instituts chrétiens de formation industrielle et les centres nationaux de formation des jeunes.

Une formation d'un niveau plus élevé en ingénierie et en techniques commerciales était dispensée au Lycée Royal Technique de l'époque. L'enseignement technique n'était cependant pas une matière reconnue du système éducatif qui était plus tourné vers

---

\* Ecole de Formation des Professeurs de l'Enseignement technique, Nairobi, Kenya.

l'enseignement général classique des "3 R", les matières principales de l'enseignement secondaire général.

Plusieurs commissions ont été mises sur pied après l'indépendance, d'après l'exemple britannique :

- 1965 : Rapport kenyan sur l'Éducation
- 1976 : UCEOP
- 1988 : Le rapport Kamunge (Focus sur l'avenir de l'enseignement)

Ces rapports n'étaient pas nécessairement complémentaires particulièrement en ce qui concerne la formation des enseignants du technique.

La nécessité de subvenir aux besoins de l'enseignement technique était clairement exprimée mais il n'y avait pas de coordination dans le processus de mise en oeuvre. La Commission sur l'Éducation de 1965 considérait l'enseignement technique comme un simple moyen "d'atteindre des objectifs économiques nationaux", ce qui d'après le rapport de la commission était pratiquement impossible à réaliser car l'orientation future, l'étendue et la nature des activités économiques et les besoins conséquents en main d'oeuvre ne pouvaient être prévus. Le rapport poursuit en faisant une recommandation plutôt abrupte à savoir "qu'il n'y a pas lieu dans un avenir prévisible d'établir une nouvelle école technique pour la formation de techniciens supérieurs.

Dans un tel contexte, peu de choses pouvaient être avancées sur la nécessité de former des enseignants techniques au début des années soixante, et le pays continuait à faire appel exclusivement à des enseignants étrangers. L'accent était toujours mis sur l'acquisition de compétences manuelles de base pour les Africains. Jusqu'en 1971, la présence des matières industrielles dans l'enseignement était symbolique, et cette matière était considérée comme tout autre du programme, et n'était pas censée déboucher sur une carrière.

### **Les Efforts entrepris en direction de la formation des enseignants du technique**

La formation des enseignants du technique a débuté de façon périphérique en 1966. L'ouverture de l'École de Formation des Professeurs de Sciences, un projet ambitieux subventionné par le Gouvernement Suédois par le biais de l'Agence Suédoise pour le Développement International (SIDA), comportait un volet formation d'enseignants en techniques industrielles. Ce type de formation,

malgré son importance, n'a été qu'une expérience marginale, puisque la principale activité de cette institution était la formation de professeurs de sciences, ce qui fait que seulement 12 à 16 pour cent du programme étaient destinés à la formation d'enseignants en techniques industrielles. Bien que ces derniers soient peu nombreux, l'excellente préparation qu'ils avaient reçue a été une contribution importante à la formation des enseignants techniques.

L'enseignement technique dans la région d'Afrique Orientale a reçu une impulsion vers 1967 quand une équipe d'experts de l'UNESCO a accordé au Personnel enseignant du Lycée Technique de l'Ouganda, des Bourses d'études pour recevoir une formation à l'étranger. Bien que l'on ne possède pas de statistiques, il est admis que ce programme a directement ou indirectement profité au Kenya et au reste de la région d'Afrique Orientale. Dans le même temps, à la fin des années soixante le gouvernement entreprenait de développer un programme de formation des enseignants du technique à l'Institut Universitaire de Technologie du Kenya à Nairobi. Cette formation a été menée à l'aveuglette et n'a pas eu de réel impact en tant que programme intégré. Elle est plutôt devenue une formation en internat où les enseignants sont absorbés dans de courtes sessions de formation pédagogique.

L'étude la plus importante sur la nécessité d'un enseignement technique global a été effectuée en 1971 quand une équipe d'experts canadiens, par le biais de l'Agence Canadienne pour le Développement International a recommandé la mise sur pied de l'École de Formation des Professeurs de l'Enseignement Technique du Kenya à Nairobi, pour assurer la formation complète de professeurs de l'enseignement technique et commercial. Ce projet conjoint du Canada et du Kenya devait au départ être mis en oeuvre par l'Université du New Brunswick pour l'Agence Canadienne pour le Développement International. Cette institution a démarré ses activités au milieu des années 70 en utilisant des locaux loués, alors que l'école était construite sur un site de 35 ha dans la périphérie de Nairobi. Elle continue jusqu'à présent de former les enseignants en sciences techniques et commerciales. L'annexe 01 indique le nombre d'enseignants diplômés de cette école.

Il faut noter que le principal objectif de l'extension de l'enseignement technique au Kenya, est à long terme, d'écarter le spectre du chômage, en inculquant aux gens des compétences leur permettant d'être aptes à l'emploi et en leur offrant des opportunités d'accéder à un emploi indépendant.

La formation de ces spécialistes s'est évidemment heurtée à plusieurs obstacles qui seront explicités plus bas et auxquels il faudra trouver des solutions.

## **Difficultés rencontrées**

### **Planification inadéquate**

La planification de la formation spécialisée était initialement de nature éphémère et ne sortait pas du cadre du futur immédiat. Il n'est donc pas surprenant que sur une période d'environ vingt ans, plusieurs commissions sur l'éducation aient été instituées et que leurs rapports aient à chaque fois modifié le système éducatif de façon significative. Comme c'est le cas de la Commission Ominde en 1965, particulièrement en ce concerne le programme d'études.

### **Stratification politique et sociale**

Sous la domination britannique et jusqu'au début des années soixante, seuls les membres de la classe dirigeante pouvaient recevoir un enseignement technique. Il y avait une tendance persistante à ne pas développer cette forme d'enseignement alors que ceux qui en avaient les moyens, à savoir, les européens et les asiatiques, pouvaient toujours aller recevoir une formation technique à l'étranger, particulièrement en Grande-Bretagne.

En outre, l'enseignement sous toutes ses formes a été ségrégationniste et se situait à quatre niveaux, un pour les européens, les asiatiques, les arabes et les africains, la qualité allant décroissante dans cet ordre. Par exemple, dans les années soixante, la population européenne recevait du gouvernement pour son éducation 5 fois plus de fonds que la population africaine. Par ailleurs, à l'École Polytechnique du Kenya, l'enseignant de souche européenne percevait à peu près deux fois plus que son collègue africain effectuant le même travail.

Il faut noter que dès l'accession à l'indépendance au début des années soixante, le nouveau gouvernement a adopté de nouvelles lois pour corriger ce déséquilibre. Ceci a contribué à renforcer le développement de l'enseignement technique ainsi que la formation des enseignants.

### **Contraintes financières**

Le développement d'un programme d'enseignement technique ainsi que des infrastructures qui l'accompagnent nécessite un investissement important.

L'aménagement des infrastructures, la formation des enseignants, surtout comme elle avait débuté au Kenya, aurait été un processus très lent sans l'aide du CIDA au Kenya.

L'autre option consistant à initier un programme de formation pédagogique dans les institutions déjà en place, tel que mentionné ci-avant, allait se révéler inefficace en termes de coût.

En règle générale, toute entreprise qui ne rapporte pas de bénéfice dans l'immédiat tend à être délaissée. La formation d'enseignants spécialisés, comme ceux destinés à l'enseignement technique qui est source de dépenses importantes semble être vouée au même sort.

La formation technique en elle-même a largement été un succès au niveau des instituts de technologie, en grande partie parce que les entreprises industrielles et commerciales sponsorisaient directement leur personnel technique et sont capables d'en tirer profit à court terme.

### **Explosion démographique**

Le Kenya a un taux de croissance démographique relativement élevé. La mortalité infantile a sensiblement diminué alors que l'espérance de vie a continué à augmenter à la même période et est passée de 47 à 59 ans sur une période relativement courte. Cette tendance a eu pour effet de grever lourdement les ressources disponibles et proportionnellement de réduire les dépenses consacrées aux programmes de formation. Ainsi, alors que le gouvernement avait initialement engagé une politique de gratuité de la scolarité pour le cycle primaire, il a fallu graduellement transférer ce lourd fardeau sur les parents. Ces derniers étant souvent incapables de prendre en charge les frais de scolarisation, il en a résulté un fort taux d'abandon scolaire et la perte de talents, certains. Certains efforts ont aussi été perdus dans les cas où l'élève enseignant ne s'est pas montré suffisamment intéressé par l'acquisition de l'expertise technique.

### **Départs volontaires**

Une étude effectuée dans les années 70 a indiqué que la plupart des élèves professeurs de l'enseignement technique et scientifique considéraient la carrière dans l'enseignement comme une seconde priorité. La première étant une formation d'un niveau plus élevé à l'Université, en espérant qu'elle débouchât éventuellement sur un emploi plus prestigieux et mieux rémunéré. Un enseignant technique serait plus attiré par le secteur privé. Les entreprises industrielles et commerciales où il gagnerait un salaire trois ou quatre fois plus élevé que dans l'enseignement. Ce "braconnage" systématique de la part du secteur privé réduit la formation de l'enseignant spécialisé à un exercice presque futile.

Au cours des deux dernières années nous avons assisté au cas fréquent d'enseignants issus de nos institutions quittant l'enseignement où ils gagneraient entre 7.000 et 10.000 shillings, pour le privé où leurs nouveaux salaires étaient de 35.000 shillings, ceci représentant le salaire de base.

Une enseignante en secrétariat qui a enseigné à peine un an, a quitté la fonction publique où elle touchait 5.000 shillings par mois, pour le privé où son salaire s'élève à 30.000 shillings. Les salaires sont trop attractifs pour que les enseignants continuent à être motivés à poursuivre leur carrière ou à considérer la sécurité de l'emploi.

Le gouvernement a sans doute consenti de gros efforts pour combler le fossé, mais le taux de départs volontaires est encore très élevé en raison de la forte concurrence des établissements à but lucratif où la situation est plus avantageuse.

### **Demande fluctuante**

Une série d'événements ont causé un excédent artificiel des enseignants du technique sur le terrain. Nous disons artificiel car cette relative saturation est due à :

- la récente crise économique qui a limité la progression de l'enseignement technique. Les institutions n'ont pas pu se développer, tandis que les élèves enseignants n'ont pas été en mesure de couvrir les frais élevés de scolarité ;
- les implications politiques et sociales du remplacement des enseignants non formés par d'autres qualifiés. Les intentions sont louables, mais les implications politiques et sociales d'une telle mesure ont peut-être constitué des obstacles ;

- le Programme d'Ajustement Structurel de la Banque Mondiale et du F.M.I. (PAS) qui nécessite que le gouvernement réduise le volume de la fonction publique, ce qui signifie que même les enseignants techniques ne sont pas épargnés, qu'ils soient qualifiés ou non.

Ces facteurs entre autres, sont dus aux récents développements, et sont fortement tributaires des tendances économiques négatives. En cas d'amélioration de la situation, la prévision initiale sur le nombre d'enseignants du technique à former serait réalisable.

### **Concurrence**

Les années soixante ont vu l'émergence de plusieurs Écoles communautaires dont chacune avait comme objectif le développement de la science et de la technique dans son organisation. Initialement, ces Instituts de Technologie n'avaient pas de professeurs qualifiés puisqu'ils étaient conçus sur la base "Harambee" (auto-développement communautaire). Quand le gouvernement est intervenu pour apporter son aide, il s'en est suivi que l'affectation des enseignants formés a donné lieu à un double emploi inutile. C'est toujours le cas, du fait de la nature assez délicate de leur mission initiale. Il faudra un certain temps pour résoudre ce problème du double emploi.

### **Des enseignants techniques pour ceux qui ont des besoins spécifiques**

Il a été établi que la meilleure façon d'aider les handicapés est de leur permettre d'acquérir une certaine indépendance. Les enseignants techniques pour handicapés, d'autre part, doivent recevoir une formation spéciale. Des efforts ont été entrepris pour augmenter le nombre de ces enseignants déjà sur le terrain. J'ai noté avec plaisir que pratiquement tous les enseignants qui dispensent un enseignement technique aux non-voyants, aux mal-entendants et à tous les autres handicapés physiques à travers le pays, sont diplômés de l'École de Formation des Professeurs de l'Enseignement Technique du Kenya. Alors qu'actuellement seuls les enseignants du cycle primaire reçoivent une formation à l'Institut Kenya de l'Éducation Spécialisée, on espère que sous peu un département sera ouvert pour cette spécialité à l'École de Formation des Professeurs

de l'Enseignement Technique pour les enseignants à un niveau supérieur.

### **Égalité entre les sexes**

Il a été reconnu que les femmes sont défavorisées dans l'accès à la technologie et encore plus à l'enseignement technique, et des actions décisives sont désormais entreprises pour corriger cette situation. La première est la décision effective de donner la priorité aux femmes en cas de compétition. La deuxième est de donner accès dès le bas âge - pour les deux sexes - aux connaissances pratiques et techniques ainsi que l'intégration de ces connaissances dans le programme. Une troisième méthode consiste à aider les femmes à organiser des séminaires où des informations importantes peuvent être échangées. A cet égard, les femmes déjà actives dans le domaine de la technologie, celles qui enseignent dans la technique et sont dans les affaires ou l'entrepreneuriat en général, peuvent créer par le biais de ces séminaires un effet de multiplication de l'échange de ces informations.

### **conclusion**

Alors que l'on cherche toujours des solutions aux problèmes antérieurs, il faut encore effectuer des recherches pour établir dans quelle mesure les objectifs du développement du programme de formation des enseignants ont été atteints à ce jour.

### **Références**

- "A feasibility Study on the Technical Education" in Kenya 1971  
James Galagher et al.
- "Technical Education in Kenya" : 1971 by John McKnow "Kenya Education Commission" : 1965
- "National Commission on Educational Objectives and Policies", 1976.

## Annexe 1

### Nombre d'enseignants sortis de l'école de formation à l'enseignement technique au Kenya

Année	Nombre	Année	Nombre
1979	118	1987	177
1980	88	1988	172
1981	154	1989	234
1982	-	1990	322
1983	205	1991	332
1984	226	1992	344
1985	185	1993	400
1986	170	1994	385*
TOTAL		3818	

\* : Sujet à une vérification finale.

### Répartition par spécialisation

Enseignement technique (jusqu'en 1989)	585
Enseignement industriel (jusqu'en 1989)	265
Études commerciales (dont secrétariat et comptabilité)	933
Ingénierie mécanique (depuis 1990) (dont technique automobile et agronomie)	492
Construction et Génie civil (dont charpenterie/menuiserie, plomberie et maçonnerie)	501
Industrie électrique (électricité, électronique, installation)	303
Économie familiale/Gestion institutionnelle)	256
Formation de formateurs	228

## Annexe 2

### Déploiement des enseignants techniques

Les diplômés du KTTC sont affectés par la Commission d'Orientation des Enseignants dans les institutions suivantes :

- Instituts Universitaires de Technologie Nationaux
- Instituts de Formation Technique
- Centres de Formation Pédagogique (à la demande)
- Écoles Secondaires (la plupart proposent des matières techniques)
- Écoles Primaires (qui peuvent dispenser un enseignement spécialisé)
- Instituts pour Étudiants Handicapés : non-voyants, mal-entendants, ou autres handicapés physiques (un effort soutenu est accompli dans ce domaine).

Où peuvent être soumis à des transferts interministériels pour être engagés au :

- Service National de la Jeunesse (Instituts d'Ingénierie)
- Instituts de Formation du Ministère de la Défense (Armée de terre, Armée de l'air, Marine)
- Autres ministères et Agences gouvernementales (principalement agriculture, santé, travaux publics et habitat, hydraulique, transport et communications, et secteur para-public entre autres).

Note : La Commission d'Orientation des Enseignants n'affecte normalement pas les enseignants dans des institutions qui ne dépendent pas du Ministère de l'Éducation ou du Ministère de la Recherche, de l'Enseignement technique et de la Technologie. Ils peuvent être aussi "phagocytés" par les sociétés privées, les écoles commerciales.

### **Annexe 3**

Conditions requises pour entrer au KTTC pour l'obtention du diplôme en Enseignement technique :

- Ingénierie et Économie Familiale - (4 trimestres ou 15 mois)
  - Être titulaire du BEPC, en plus du Brevet en travaux manuels Partie III du Conseil National des Examens du Kenya (KNEC) ou du Brevet de technicien du KNEC Partie II ou du Brevet de l'École Polytechnique Nationale ou de toute autre institution équivalente, dans le domaine approprié de spécialisation.

Spécialiste en Enseignement Commercial : (7 trimestres ou 27 mois)

- Secrétariat : Réussite à toutes les matières de l'examen KNEC niveau 2: dactylographie, sténographie, anglais commercial, secrétariat, classement et commerce. NB: Les candidats doivent réussir à la troisième partie de ces matières pour obtenir le Diplôme d'Enseignement Technique.

Comptabilité : Brevet d'Expertise Comptable Publique Partie I (CAP)

- Le Candidat doit réussir un certain nombre de devoirs du CAP partie II pour obtenir le Diplôme du KTTC.

Formation en vue du Certificat d'Études Techniques : (pour l'obtention du Brevet en enseignement technique)

Brevet en travaux manuels du KTTC Partie II dans les matières respectives : principalement agriculture et économie familiale.

#### **Programme général**

- Pédagogie : Formation de Base - Méthodes Générales, Méthodes Spéciales, Philosophie de l'Enseignement, Psychologie de l'enseignement, Élaboration du Programme, Technique Pédagogique, Méthodes de Recherche, Financement et Administration scolaire, Orientation et Conseil, etc.
- Renforcement des compétences : 25 à 30 % du temps est consacré à renforcer les compétences du candidat dans son domaine de spécialisation.
- Matières de support : Entrepreneuriat, Informatique, Mathématiques, Anglais et Éducation physique.

- Pratique pédagogique : 3 mois de pratique - pratique pédagogique sur le terrain sous la supervision des formateurs de l'École et de l'administration de l'école concernée.

L'évaluation finale est faite par une équipe d'inspecteurs nommés par le Directeur de l'Enseignement technique au Ministère.

Notes: Chaque diplômé devrait être capable d'enseigner au moins deux matières en plus de sa spécialité. Ainsi un diplômé en Ingénierie électrique doit pouvoir enseigner en plus de cette matière, les mathématiques, le dessin industriel, ainsi que l'entrepreneuriat.

## CHAPITRE XII

# Quels besoins en matière de formation pédagogique des enseignants du supérieur ?

Flore GANGBO\*

Toute université a entre autres deux missions fondamentales: l'enseignement et la recherche. Dans cette présentation, nous nous intéressons uniquement à la formation des enseignants à leur tâche d'enseignement.

La formation des formateurs des cours primaires et secondaires est acquise. Au niveau supérieur, la formation des enseignants n'est pas systématique car tout le monde pense que les diplômés du supérieur sont capables d'enseigner aux étudiants des universités.

La formation des enseignants du supérieur à la recherche est une nécessité bien établie depuis longtemps. Quant à leur formation à la fonction enseignante, c'est seulement depuis environ une quinzaine d'années qu'elle fait l'objet de réflexion et de formation, surtout dans les pays nord-américains.

En réalité il y a un certain nombre de facteurs qui nous obligent désormais à être plus attentifs à la formation des formateurs en matière de pédagogie dans l'enseignement supérieur.

### **La problématique de la formation pédagogique des enseignants du supérieur**

Premièrement : l'Université forme des personnes utiles à la société. Or, la plupart du temps, elle définit les objectifs généraux, mais elle ne donne pas aux enseignants une idée claire sur la façon dont ils doivent s'adapter, apprendre et exercer leurs rôles. Pour que les formations dispensées à l'Université soient efficaces, il faut

---

\* Professeur-Assistant, Faculté des Sciences de la Santé, Cotonou, Bénin.

porter une attention particulière aux compétences pédagogiques des formateurs.

Deuxièmement : Le recrutement des enseignants et leur promotion se font sur la base des travaux de recherche et de leur compétence en recherche et non sur la compétence en pédagogie.

Troisièmement : Il y a schématiquement deux grandes orientations à l'Université : l'orientation professionnelle (médecine et spécialités médicales, droit) et l'orientation purement académique "intellectuelle" (lettres, sciences ...). De ce point de vue, les compétences pédagogiques ne sont pas les mêmes pour les deux catégories d'étudiants.

Quatrièmement : En réalité l'enseignant est souvent autodidacte ; il organise son enseignement en se référant à un modèle ou selon son intuition. Il est centré plus sur le contenu "à transmettre" que sur la manière de transmettre ce contenu. L'enseignant s'occupe plus de ce qu'il va dire que de ce que l'étudiant apprend.

Cinquièmement : Il faut prendre en compte les échecs fréquents et massifs des étudiants dans les universités. L'Association Internationale de Pédagogie universitaire en se penchant sur ce sujet en ce qui concerne les universités africaines a évoqué l'influence des incompétences pédagogiques des enseignants.

Cette hypothèse ne doit pas être ignorée puisque, Lapointe (1992) considère le milieu d'éducation comme un système de formation dans lequel les ressources humaines (les éducateurs, les étudiants), l'environnement, et les ressources matérielles et financières forment un ensemble d'éléments en interaction dynamique organisés en fonction d'un but.

Sixièmement : On ne peut plus ignorer ni la contribution progressive des sciences de l'éducation, ni le développement des sciences et techniques de la communication dans l'amélioration de la formation à l'université. Désormais on n'a donc plus le droit de proclamer que "quand on maîtrise bien son sujet on n'a pas besoin d'une pédagogie particulière pour l'exposer".

Ainsi, si l'on veut aider les enseignants à mieux assumer leurs différents rôles, il faut les former, c'est-à-dire planifier et mettre en oeuvre pour eux un programme de formation.

L'élaboration systématique d'un programme de formation/enseignement, s'il veut être efficace doit passer nécessairement par la phase d'étude des besoins de formation (Brien, 1991 ; Lapointe, 1992).

Il faut donc identifier les besoins de formation pour réduire l'écart entre la situation actuelle des enseignants et la situation désirée.

## **Définitions des termes clés**

### **La formation pédagogique**

C'est le processus d'acquisition ou d'amélioration des compétences pédagogiques chez les enseignants.

On distingue la formation pédagogique de base et le perfectionnement pédagogique (Ferland, 1987 ; Bireau, 1990 ; Stritter et Coll, 1991).

- La formation pédagogique de base ou initiation à l'enseignement s'adresse aux enseignants en début de carrière ; elle porte en général sur : la préparation des objectifs pédagogiques, l'évaluation des objectifs pédagogiques, l'évaluation des apprentissages et de l'enseignement, l'utilisation des techniques d'enseignement, les principes de l'éducation des adultes, les relations interpersonnelles et la communication, etc.
- Le perfectionnement pédagogique ou formation continue s'adresse aux enseignants ayant déjà une expérience dans l'enseignement au niveau universitaire ; elle porte sur l'apprentissage facilité par l'ordinateur, la télévision ou la vidéo, la conception d'un module d'auto-apprentissage, la préparation et l'utilisation de simulations, etc.

### **Les besoins de formation pédagogique**

La définition la plus utilisée dans la littérature pour désigner le concept de besoins est : "l'écart" entre une "situation actuelle" jugée non satisfaisante ou imparfaite et une "situation désirée" jugée idéale, satisfaisante ou parfaite, 1988 (Katualla, 1988 ; Brien, 1991 ; Lapointe, 1992).

Il y a plusieurs classifications de besoins. Celle que nous jugeons utile et retenons pour notre propos est la suivante :

- les besoins *exprimés* par les enseignants pris individuellement ou en groupe
- les besoins *révélés* par l'analyse des pratiques pédagogiques des enseignants soit en direct soit à l'aide de tests ou questionnaires etc.

- les besoins *liés aux exigences* du système de formation. Par exemple à la FSS, le projet de la réforme des études médicales a opté pour :
  - axer la formation universitaire sur les problèmes prévalants de santé des individus et des communautés;
  - intégrer chaque fois que cela est pertinent et possible les sciences de base aux sciences cliniques, afin de favoriser l'autonomie des apprentissages chez les étudiants (Conseil Facultaires, 1991).

Il est évident que les compétences pédagogiques nécessaires pour atteindre le but d'un tel programme de formation diffèrent de celle d'un système d'enseignement de type traditionnel disciplinaire.

### **Comment identifier les besoins de formation pédagogique des enseignants du supérieur ?**

Il faut d'abord collecter des informations au niveau de certaines sources en utilisant des techniques appropriées. Il faut ensuite analyser celles-ci et les priorités ce qui permettra d'élaborer un programme de formation pertinent.

#### **Les informations à collecter dans une étude de besoins de formation pédagogique**

La tâche d'enseignement regroupe un certain nombre de comportements dont l'acquisition permet à l'enseignant de remplir efficacement sa fonction.

L'étude des besoins de formation pédagogique a pour but de rechercher la présence ou l'absence de ces comportements ou variables. Les principales variables sont relatives à :

- la planification de tout ou partie d'un cours ou programme de formation ;
- la mise en oeuvre de tout ou partie d'un cours ou programme de formation ;
- l'évaluation des apprentissages et du processus de formation ;
- la conception et/ou la mobilisation de ressources didactiques.

### **Les sources de collecte des informations**

De nombreuses sources peuvent être considérées lorsqu'on identifie les besoins de formation pédagogique (Katuala, 1988 et Lapointe, 1992).

Les sources à privilégier pour rechercher les besoins de formation pédagogique des enseignants du supérieur sont :

- les enseignants eux-mêmes : c'est d'ailleurs la source idéale (Lapointe, 1992) ;
- l'inventaire des aptitudes exigées par la tâche d'enseignement ; c'est le cas des besoins liés aux exigences de la tâche (Bureau, 1990 ; Stritter et Coll., 1991) ;
- toutes les sources qui peuvent aider à identifier les besoins des enseignants : les étudiants actuels et anciens, la direction de l'institution etc.

### **Les techniques de collecte des informations**

Il existe de nombreuses techniques dont chacune a des avantages et des inconvénients.

Le choix d'une technique doit permettre de recueillir fidèlement l'opinion des participants à la collecte des informations tout en permettant une expression libre des personnes consultées. Ce choix peut prendre en compte un certain nombre de critères comme la rapidité d'exécution de la technique, le consensus, la qualité et la quantité des données etc. (Lapointe, 1992). Citons en quelques unes :

- l'observation directe : l'observation se fait à l'aide d'une grille de correction (Scallon, 1988 ; Girard et Goulet, 1991) ; les critères d'observation doivent être au préalable sélectionnés.

Cette technique exige que celui qui l'utilise soit un bon observateur et un bon juge. Un des inconvénients est que l'enseignant se sachant observé peut se comporter comme un acteur.

On peut augmenter la fidélité et l'objectivité de l'observation en l'enregistrant sur une cassette vidéo. La conception et l'utilisation d'une grille d'évaluation sont aussi importantes. La cassette enregistrée permet à l'enseignant d'avoir un document personnel qui objective la qualité de ses gestes ; en outre, l'enregistrement vidéo permet de revenir sur des séquences retenues pour des discussions pour aider l'enseignant à améliorer ses prestations. Cette technique est efficace et relativement chère.

- Les questionnaires : sont les plus utilisés ; ils permettent d'atteindre un grand nombre de personnes ; mais les répondants n'ont pas toujours l'occasion d'y développer leurs idées ; leur rédaction exige le respect d'un certain nombre de règles et l'exploitation des résultats, un bon analyste.
- Les discussions de groupes restreints :
  - \* la technique du groupe nominal : TGN (ses avantages sont décrits dans l'expérience réalisée au Bénin) ;
  - \* le groupe à interactions réciproques : c'est la forme classique des réunions ; cette technique est peu coûteuse ; mais beaucoup d'énergies y sont dépensées et parfois des participants ont l'impression d'avoir perdu leur temps. Cette technique est influencée par les personnes qui s'expriment avec facilité, les leaders naturels, les autorités etc ;
  - \* la technique de l'incident critique : on part d'un incident rapporté ou vécu pour identifier les raisons qui font que des incidents ont empêché la réalisation de l'objectif défini au préalable ; les incidents ou comportements inefficaces permettent de situer les besoins de formation ; mais l'incident peut provoquer des réactions extrêmes et ne pas contribuer à l'étude de besoin.
- La consultation : simple, peu coûteuse, elle peut être longue et les données difficiles à quantifier ;
- Les interviews : structurées ou non : elles ont l'avantage de laisser la place à des explications ou commentaires ; elles peuvent être longues et les interviewés peuvent jouer un rôle d'acteur. Lorsqu'on a recueilli les besoins il faut rechercher les besoins prioritaires pour mettre en route des activités permettant d'y répondre.

### **Résultats de quelques expériences**

#### **L'étude des besoins de formation pédagogique à la FSS de Cotonou**

Cette étude d'analyse de besoins de formation pédagogique a été conduite par la commission pédagogique de la FSS de Cotonou dans le cadre de la préparation de la réforme des études médicales à la Faculté des Sciences de la Santé de Cotonou.

La FSS a été créée en 1971. Les enseignants béninois de la FSS sont actuellement au nombre de 64. Selon leur grade

académique, ils se répartissent comme suit : professeurs (20 %), professeurs agrégés (39 %), professeurs assistants (41 %). La répartition selon l'âge est la suivante : 30 à 40 ans (4,7 %), 41 à 50 ans (76,2 %), 51 à 60 ans (14,3 %), 60 ans et plus (4,8 %). Les femmes sont au nombre de 9 (14 %).

Ces enseignants sont des fundamentalistes (15 %) ou des cliniciens (85 %) tous spécialistes dans une discipline donnée. Leurs activités sont : l'enseignement, la recherche, le service aux individus et aux communautés (soins), les services à la faculté (administration et commissions facultaires).

L'objectif de l'étude est d'identifier les besoins actuels de formation pédagogique des enseignants de la FSS à partir de leurs points de vue.

L'étude devrait faire participer tous les enseignants à l'enquête et ce, à l'occasion d'une journée-bilan. En définitive 25 enseignants sur 64 étaient présents au moment prévu et ils ont tous pris part à l'enquête, sans distinction de rang académique.

La technique utilisée est celle d'une technique de groupe restreint : la technique du groupe nominal. Elle a été choisie à cause de certains de ses avantages : elle est peu coûteuse ; elle force les participants à se concentrer sur le sujet traité; elle favorise l'alternance du travail individuel et du travail de groupe ; par rapport aux autres techniques de groupes restreints, elle permet de minimiser l'influence des leaders et dépersonnalise les discussions. Les étapes de cette technique sont résumées par Nadeau (1988) et explicitées par Lapointe (1992).

Le tableau 1 de la page suivante présente par ordre de priorité les résultats retenus au terme de la TGN chez les enseignants à la FSS.

**Tableau 1 : Liste par ordre de priorité des énoncés recueillis**

<b>Rang</b>	<b>Libellé</b>	<b>Ex</b>	<b>N</b>	<b>Mu</b>	<b>O</b>
1er	Maîtriser les méthodes d'élaboration des objectifs pertinents	189	24	7,87	1,54
2e	Maîtriser la technologie audiovisuelle	142	25	5,68	2,07
3e	Maîtriser les techniques d'évaluation des apprentissages	104	20	5,2	1,80
4e	Gestion du temps imparti	89	18	4,94	2,46
5e	Pouvoir cerner les priorités des étudiants	76	12	6,43	2,78
6e	Comment préparer un cours	76	14	5,42	2,63
7e	Technique du cours magistral	71	14	5,07	2,49
8e	Méthodes d'évaluation de l'enseignement	52	17	3,05	2,43
9e	Animer un cours	51	14	3,64	2,08
10e	Parler devant un auditoire	50	11	4,54	2,63
11e	Capter et maintenir l'attention	49	9	5,44	1,83
12e	Rédaction de cas cliniques pour travaux dirigés	46	13	3,33	2,17
13e	Intéresser l'étudiant à un enseignement	46	10	4,6	3,13
14e	Compétence en informatique et préparation du matériel d'enseignement	39	10	3,9	3,04
15e	Méthodes d'élaboration des cours polycopiés	32	9	3,55	2
16e	Améliorer les relations étudiants-enseignants	18	8	2,25	1,63
17e	Améliorer les connaissances en anglais	14	3	4,94	1,63
18e	Savoir diriger une réunion	6	2	3	1

*Légendes*

- EX : Somme des poids accordés à l'énoncé  
 N : Nombre de personne ayant voté  
 Mu : Poids moyen accordé à l'ensemble des énoncés

- O : Dispersion des votes sur l'énoncé (dans l'exemple de l'énoncé occupant le 1er rang, 66 % des personnes (16/24) ont attribué un poids se situant entre 7,87 +/- 1, 54 c'est-à-dire entre 6, 14 et 9,41).

L'élaboration des objectifs est une préoccupation pour la plupart des enseignants de la FSS ; cet énoncé a fait l'objet d'un bon consensus (coefficient de variation = 13,61).

En plus de l'élaboration des objectifs pertinents, la maîtrise des techniques audiovisuelles et les techniques d'évaluation des apprentissages sont des thèmes pour lesquels les besoins de formation pédagogique sont les plus ressentis.

A l'inverse les enseignants sont moins disposés à recevoir une formation sur les méthodes d'élaboration des cours photocopiés, sur les relations enseignants/étudiants et sur la façon de diriger une réunion.

L'identification des besoins faite, il y a lieu ensuite de planifier et de mettre en oeuvre la formation. Une question fondamentale demeure cependant : comment motiver les enseignants à se former en pédagogie ? Nous y reviendrons brièvement dans notre conclusion...

#### **L'étude de besoins de formation pédagogique aux USA**

Jason et Wesberg ont publié en 1982 une étude sur les enseignants et les enseignements dans les écoles de médecine aux USA. Cette étude a porté sur les domaines d'aide possible et les modalités à utiliser dans le cadre du perfectionnement pédagogique ; les répondants ont été regroupés en trois catégories : ceux qui ont manifesté le besoin d'une aide, ceux qui ne l'ont pas manifesté et ceux qui sont restés indécis. Les résultats sont présentés dans le tableau 2.

**Tableau 2 : Domaine et demandes d'aides  
en pédagogie selon les enseignants des écoles  
de médecine aux USA**

Domaines d'aide	Demande d'aide	
	Manifestée	Non manifestée
Évaluation de la manière de dispenser l'enseignement	84 %	14 %
Évaluation de la performance des étudiants	79 %	15 %
Évaluation de l'efficacité de son enseignement	78 %	10 %
Utilisation de la technologie éducative	74 %	16 %
Formulation des objectifs	68 %	22 %
Cours magistral	65 %	27 %
Discussion en groupe	58 %	31 %
Supervision individuelle des étudiants	50 %	39 %
Conception d'enseignement individualisé	47 %	36 %
Habilités interpersonnelles	41 %	42 %
Conception/utilisation de l'enseignement par ordinateur	41 %	43 %

Les thèmes qui apparaissent prioritaires sont relatifs à l'évaluation, l'utilisation de la technologie éducative et la formulation des objectifs éducationnels.

Dans les deux enquêtes, les besoins de formation pédagogiques sont les mêmes mais l'ordre de priorité est différent. Les trois premiers besoins pour lesquels une aide est souhaitée sont :

- les objectifs : l'élaboration des objectifs pédagogiques (Cotonou)
- la maîtrise des aides audiovisuelles (Cotonou)
- l'évaluation : l'évaluation de la manière d'enseigner (USA) ; l'évaluation de l'enseignement (USA).

Dans l'ensemble des deux enquêtes, les besoins de formation pédagogique se rapprochent des trois pôles de tout système éducatif avec ses composantes à savoir : le savoir, l'apprenant et l'intervention pédagogique comme l'indique le schéma suivant.

SAVOIR - Types de savoirs  
(liés aux objectifs)  
- conditions d'apprentissage

---

APPRENANT  
D'APPRENTISSAGE

SITUATION

- Conditions :  
physiques  
psychologiques  
intellectuelles et de vie  
- attitude de l'enseignant  
- stratégie d'apprentissage

- stratégie d'enseignement/  
apprentissage  
- système d'évaluation  
- ressources humaines

### **Conclusion**

Parmi les activités des enseignants, celles qui leur permettent de réaliser leurs objectifs personnels sont la recherche et l'enseignement (Ferland, 1987 ; Allen, 1989). Pour aider le corps professoral à remplir ses rôles, il faut lui permettre de fonctionner plus confortablement et efficacement dans son milieu universitaire. Pour que cette aide soit efficace, il faut identifier les besoins de formation pédagogiques et motiver les enseignants à cette formation.

La motivation des enseignants est influencée par l'équilibre entre :

les forces freinatrices :

- le critère principal de recrutement et la promotion qui est la compétence en recherche ;
- l'insuffisance des ressources humaines;

les forces motrices, par exemple à Cotonou, il s'agit de :

- l'engagement du décanat,
- la formation des ressources humaines en pédagogie,
- l'efficacité de la commission pédagogique etc.

La reconnaissance institutionnelle est un facteur de motivation importante pour encourager les enseignants et leurs formateurs dans leurs efforts d'amélioration des compétences pédagogiques car beaucoup d'enseignants pensent que le temps consacré à devenir meilleur est contre productif car le temps aurait pu être consacré à d'autres activités plus valorisantes.

La formation pédagogique de l'enseignant doit être centrée sur lui (student centered) et non sur son formateur (teacher centered), ce que l'enseignant devrait appliquer lui même lorsqu'il s'agira à son tour de former les étudiants.

La formation pédagogique des enseignants, n'est pas encore perçue par tous comme une nécessité puisque le recrutement des enseignants se fait sur la base de leurs compétences en recherche.

Il faut donc susciter chez l'enseignant, c'est-à-dire l'amener à avoir envie d'acquérir les compétences en matière de pédagogie.

#### **Quelle est la phase de la motivation dans l'acquisition des compétences ?**

La motivation est le moteur, la pièce vitale pour la formation.

L'auteur Brien (1991 et 1992) s'est inspiré du modèle de Anderson (1983) pour décrire les trois phases de l'acquisition d'une compétence à savoir :

- la phase de motivation : où l'apprenant est prêt à investir l'effort nécessaire parce qu'il se rend compte qu'il lui manque des compétences pour accomplir une tâche ; il se construit alors mentalement des attentes de ce que l'apprentissage va lui permettre de réaliser (il est donc motivé) et prend la décision d'acquérir ces compétences.
- la phase de montage au cours de laquelle, l'apprenant acquiert les connaissances et les procédures qui lui permettent d'être compétent.
- la phase de rodage au cours de laquelle, après plusieurs essais répétés et les correctifs qui lui sont apportés, l'apprenant démontre sa maîtrise de la compétence ou sa performance

## - MOTIVATION

---

- MONTAGE  
(connaissances,

procédures

3 - RODAGE  
(Performance)

ACQUISITION DE  
LA COMPÉTENCE

### **Bibliographie**

- Association Internationale de Pédagogie Universitaire. Les échecs dans l'enseignement supérieur. A.I.P.U., Montréal, 1991.
- Anderson J.R. : The Architecture of Cognition : Cambridge, Massachussets, Havard University Press, 1983.
- Brien R. : Science cognitive et formation, Presses de l'Université du Québec, Québec, 1991.
- Brien R. : Design pédagogique. Introduction à l'approche de Gagné et Briggs, Eds St Yves Inc, 1992.
- La Faculté des Sciences de la Santé de Cotonou et la réforme des études médicales, Conseil facultaire, 1991.
- Ferland J.J. : Les grandes questions de la pédagogie médicale. Presses de l'université du Québec, Québec 1991.
- Girard R et Goulet P. : Expériences de formation universitaire à l'université de Laval. Actes du congrès de l'association internationale de pédagogie universitaire (A.I.P.U.), Université Laval, 1991.
- Jason H. et Westberg J. : Areas in witch Teachers Say they Want Help. In : Teachers and Teaching in US Medical Schools; Appleton-Century-Crofts, Norwalk, pp 133, 139, 1982.
- Knowles M. : The Modern Practice od Adult Éducation : Andragogy vs Pedagogy : New-York Associated Press, 1972.

- Knowles M. : *The Adult Learner : A Neglected Species*, Houston, Gulf Publishing Company, 244 pp; 1978.
- Katuala J. : *Formation des conseillers-formateurs en management des organisations et entreprises des femmes en Afrique francophone*, Université d'Atlanta : Institut des affaires internationales et du développement, 1988.
- Lapointe J.J. : *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation : une approche systématique*. Presses de l'Université du Québec, 1992.
- Nadeau M.A. : *L'évaluation de programme, Théorie et pratique*; 2eme édition, Québec, Presses de l'Université, Laval, 1988.
- Roger J. : *Adult Learning* Penguin Books Education ; Middlesex, England, Harmondsworth, 1971.
- Scallon G. : *L'évaluation formative des apprentissages. Vol 2 Instrumentation* ; Presses de l'Université du Québec, 1988.
- Stritter F.T., Bland C.J. et Youngblood P.L. : *Determining Essential Faculty Competencies. Teaching and Learning in Medicine. Vol 3 (4) ; 232 - 238*, 1991.

**SECTION D : L'EDUCATION POUR  
L'AN 2000**

## CHAPITRE XIII

# **L'Education pour tous en l'An 2000 : les exigences de la formation pédagogique**

P.NDAWI\*

### **Le problème et le contexte de la situation**

Lors d'une Conférence Internationale qui a réuni des responsables de gouvernement et des représentants d'agences internationales, d'associations professionnelles et d'organisations non gouvernementales à Jomtien en Thaïlande en Mars 1990, cent cinquante cinq (155) gouvernements se sont engagés à assurer l'éducation pour tous les enfants et les adultes - avant l'an 2000. Cela signifiait que ces gouvernements s'engageaient à mettre à la disposition de tous les enfants en âge d'aller à l'école et de tous les adultes qui n'avaient pas eu l'occasion d'être instruits durant leurs jeunes années, une éducation de base qui leur permettrait d'acquérir le degré d'instruction et d'aptitude en calcul nécessaire à leur intégration dans une société moderne. Nous faisons le bilan de cet engagement à un moment où nous pouvons prédire sans risque de nous tromper, que les nations sont en mesure d'atteindre cet objectif. En Septembre 1993, trois ans après la Conférence de Jomtien. 200,000 enfants déplacés par le conflit civil en Croatie n'ont pas pu être scolarisés, 99 pour cent des garçons et des filles en Somalie ont été privés d'enseignement à cause de la guerre, alors qu'on a constaté au Mali, que 68 personnes sur cent sont illettrées.

Au Zimbabwe, le 19 Août 1994, un des quotidiens locaux a rapporté qu'avec un taux de croissance démographique de 3 % par an, la population qui était de 10 millions d'habitants en 1990 augmenterait de 1.500.000 individus en 1995. Ce qui signifierait une moyenne de 5,3 enfants par famille nécessitant l'augmentation par un facteur de 2 et demi le nombre des écoles en une génération (30 ans) afin de maintenir la capacité d'accueil actuelle des

---

\* Maître de Conférence, département des études littéraires, Université de Zimbabwe, Harare, Zimbabwe

établissements. Par ailleurs, certaines écoles ne possèdent pas les infrastructures nécessaires et le Trésor Public ferait mieux d'investir dans de nouveaux projets plutôt que renforcer les anciens.

Dans la plupart des autres pays, l'éducation de base ne reçoit pas d'investissements suffisants et reste un secteur non prioritaire. Ainsi la faisabilité de l'objectif de l'éducation pour tous (EFA) reste aléatoire.

Cependant, malgré le tableau sombre décrit plus haut, plusieurs états ont fait des efforts louables pour la réalisation de cet idéal (EFA 2000). Il est cependant urgent que les enseignants en tant que professionnels, soient prêts pour cette éventualité.

EFA 2000 soulève trois questions fondamentales, à savoir l'Accès, la Qualité et la Pertinence. Alors que la question de l'accès est la responsabilité des gouvernements, elle implique l'extension des structures d'accueil et la formation de plus d'enseignants, ainsi, les problèmes du volume de la qualité et de la pertinence de l'enseignement dispensé repose entièrement sur les épaules des professionnels, des enseignants et bien sûr des formateurs d'enseignants que nous sommes.

La formation Pédagogique est une institution du service public : elle produit un personnel destiné à servir le système éducatif général. Dans une large mesure, c'est ce personnel qui à des degrés divers détermine ce qui doit être enseigné et comment. Il doit non seulement assurer mais aussi réviser et renforcer la qualité et la pertinence du produit qu'il propose.

Pour cela, le système qui produit les enseignants (la formation pédagogique) ne doit pas seulement répondre mais aller au devant des besoins et exigences du système éducatif, à mesure qu'il évolue, s'il veut rester pertinent.

Ce chapitre va démontrer que (EFA 2000) est consciente de cette situation et des problèmes qui l'accompagnent et propose des solutions pour que la formation pédagogique puisse produire un nouveau type d'enseignants capables de délivrer un enseignement de qualité pour tous (ou de réadapter les anciens enseignants à cette nouvelle réalité).

Kenneth King (1994) dans son éditorial du *Norrag News* d'Août 1994 a mis en garde contre le fait de préconiser l'adoption de mesures similaires pour l'enseignement supérieur dans des pays différents. "Il est important d'admettre que la diversité des situations et des circonstances dans chaque pays influence la nature de l'analyse de la politique à appliquer pour l'enseignement supérieur. Il faudrait se garder de généraliser en ce qui concerne les systèmes

d'enseignement supérieur, les problèmes qui y sont liés et les stratégies pour les résoudre. Cependant, il est aussi vrai qu'en gardant cet avertissement à l'esprit, plusieurs générations utiles peuvent être faites au niveau régional puisque nous partageons des situations similaires, à savoir la pauvreté, l'insuffisance de main d'oeuvre, des programmes d'études exotiques etc.

Quels sont les problèmes auxquels EFA 2000 risque d'être confronté et que la formation pédagogique doit prévoir ?

### **Quantité et demande croissante de personnel**

EFA dans les pays où l'accès à l'instruction est limité à un petit nombre, signifiera automatiquement une augmentation des infrastructures scolaires et par conséquent de la demande en enseignants plus qualifiés. Les Écoles Normales et autres institutions de formation pédagogique ne sont pas à même de fournir assez d'enseignants. Cette situation ressemble à plusieurs égards à celle qui avait prévalu dans plusieurs états africains au moment de leur accession à l'indépendance quand l'accès à l'éducation avait augmenté, conduisant à une forte demande en enseignants qualifiés. Les solutions adoptées à cette époque devraient être reconduites aujourd'hui afin de pouvoir former suffisamment d'enseignants pour EFA 2000.

Au Zimbabwe, par exemple, lors de l'accession à l'indépendance de ce pays en 1980, une nouvelle méthode de formation des enseignants, le Cours de Formation Pédagogique Intégré du Zimbabwe (ZINTEC), a été introduite pour compléter le système de formation traditionnel. Le ZINTEC proposait aux élèves enseignants un cours de théorie concentré sur 16 semaines au centre de formation, puis les envoyait dans les écoles où ils avaient en charge une classe à plein temps pendant trois ans, sous la supervision d'encadreurs et où le reste de la formation théorique leur était dispensé sous forme d'un enseignement à distance. Au bout de ces trois ans, ils retournaient à l'école pour y assister à un autre cours de 16 semaines avant de recevoir leur diplôme. Cette méthode de formation, contrairement à la méthode traditionnelle de quatre ans dispensée au sein de l'école, produisait des enseignants qui savaient comment prendre leur classe.

La question qui se pose ici est de savoir quelles sont les faiblesses inhérentes à cette approche d'apprentissage de la formation pédagogique.

C'est parce que cette méthode du ZINTEC semble avoir été concluante que d'autres pays peuvent s'en inspirer s'ils sont confrontés à une demande soudaine en enseignants qualifiés. Cependant certaines précautions sont nécessaires avant de s'engager dans ce processus. Si la méthode du ZINTEC avait été un succès total on aurait pu s'attendre à ce que le Zimbabwe renforce ou même développe ce projet. Le ZINTEC a eu un effet certain sur le modèle traditionnel de formation pédagogique dans la mesure où la formation est passée de 3 à 4 ans et le stage pratique d'un trimestre (3 mois) à 2 ans, permettant à l'enseignant d'acquérir une formation plus complète. Malgré cela, quatre ans plus tard, en 1984, des collèges ZINTEC ont été intégrés à des centres de formation traditionnels, ce qui a débouché sur leur absorption totale et sur l'abandon de la méthode ZINTEC, les élèves issus de ces institutions étant pris en charge par les trois centres ZINTEC restants. A ce jour, il ne reste que deux écoles ZINTEC qui ne possèdent pas d'infrastructures suffisantes et ne peuvent accueillir que peu d'étudiants.

Même le statut de leurs directeurs est inférieur à celui des directeurs des centres de formation traditionnels. Cela implique que ce programme n'a pas eu tout le succès escompté. En fait les gens estimaient que les enseignants sortis de ces écoles n'avaient pas reçu une formation suffisante. C'est la critique habituelle formulée contre les paradigmes de "Marché Social" de la formation pédagogique. On s'est aussi rendu compte que les coûts d'utilisation des véhicules (fournis par les bailleurs de fonds) pour la supervision sur le terrain et la production d'équipements pour l'enseignement à distance ne pouvaient être supportés à grande échelle, et qu'il fallait ramener le projet à des proportions plus raisonnables.

Le point souligné ici est que quand nous décidons d'adopter ces approches de production rapide et en masse à la formation pédagogique, nous devons les modifier et en supprimer tous les aspects négatifs qui pourraient conduire à la critique des enseignants issus de ce système et par extension de la formation pédagogique en général. D'autres nations désireuses de s'embarquer dans des projets similaires devraient tenir compte de l'expérience du Zimbabwe.

Le Malawi a lancé en 1994 un cours de formation intensive de deux semaines et demi pour 15.000 enseignants non qualifiés afin qu'ils puissent arriver en classe avec quelques connaissances générales. Ce cours devait être suivi d'une formation à distance sur le lieu d'affectation sur une longue période, et finalement d'une

année passée dans un centre de formation pédagogique pour l'obtention de leur diplôme d'enseignant qualifié.

Le développement de ce programme doit être suivi avec attention afin de profiter de ces expériences et de les utiliser pour améliorer toute entreprise similaire dans l'avenir.

En 1974, la Tanzanie s'est fixé d'atteindre l'objectif de la formation pour tous en 1987. Au départ, l'enthousiasme était grand et les taux d'inscriptions avaient considérablement augmenté, mais cette tendance ne s'est pas maintenue. En 1994, seulement 70 pour cent des enfants en âge d'aller à l'école sont scolarisés. En plus d'un environnement scolaire défavorable, on a rapporté que certains parents ne sont pas satisfaits des performances d'enseignants n'ayant pas reçu une formation adéquate et qu'ils considèrent l'enseignement comme une perte de temps. Ces expériences devraient guider nos efforts pour la formation rapide d'enseignants pour faire face à ce genre d'expansion du système éducatif.

Une autre question que nous ne pouvons pas continuer à occulter est qu'alors que les pays sont "étouffés" par les budgets élevés consacrés à l'éducation (comparés aux autres secteurs), ils doivent trouver une autre alternative que l'éducation conventionnelle pour atteindre l'objectif d'EFA 2000. Le cas du Zimbabwe illustre bien le problème des budgets élevés consacrés à l'éducation, où pour l'exercice financier 1993/1994, 30,44 pour cent du budget national a été consacré à l'éducation. Pour l'année 1994/1995, 29, 56 pour cent du budget a encore été alloué à l'éducation. Ces contraintes financières seront longtemps ressenties et des alternatives moins coûteuses doivent être envisagées, spécialement pour le financement d'EFA 2000.

Si l'on trouve ces alternatives, nos enseignants formés selon la méthode traditionnelle seront-ils en mesure de s'adapter à un autre type d'enseignement que celui qui est dispensé dans le système éducatif sous sa forme actuelle ? Comment pourrons nous les préparer à une telle éventualité ? N'est-il pas temps que notre système de formation pédagogique traditionnel inclue dans ses programmes des méthodes d'enseignement non-conventionnelles ? Ne devons-nous pas inclure des outils comme la radio, les films et les vidéo-cassettes, le matériel pour l'enseignement à distance dont le besoin peut se faire sentir quand les formes alternatives d'éducation seront adoptées ? Si nous ne le faisons pas nous même qui s'en chargera à notre place ?

## **Sacrifier la qualité au profit de la quantité**

Avec le nombre sans cesse croissant de consommateurs de ce produit (l'éducation) dans un contexte où les ressources humaines et matérielles sont limitées, particulièrement dans nos pays où le taux de pauvreté est élevé, la qualité de l'EFA que nous pouvons proposer est susceptible d'être remise en question. Il est fort probable que nous ne disposerons pas de livres, de cahiers, de salles de classe, de laboratoires, de stylos, de craies et autres matériels didactiques en quantité suffisante.

Il a toujours été démontré que le volume de l'enseignement fourni est inversement proportionnel à la qualité, surtout lorsque les ressources sont limitées (plus la quantité est élevée, moins la qualité est bonne). L'enseignant formé selon la formule traditionnelle est à même de faire face au surplus des effectifs. Comment pouvons-nous préparer un enseignant à affronter des situations imprévues ? Comment pouvons-nous aller au devant des problèmes ?

John Elliot (1993 : 17-18) propose le paradigme herméneutique de la formation pédagogique qui met l'accent sur la compréhension de la situation et du rôle de l'enseignant dans la recherche au niveau scolaire. Basée sur l'idée que chaque situation pédagogique est unique et que les problèmes sont imprévisibles, le paradigme herméneutique apprend à l'enseignant à fournir les réponses intelligentes dans des situations pratiques qui sont complexes et ne peuvent pas être spécifiées à l'avance. Il fournit ainsi la base des programmes de formation pédagogique et de formation continue pour les enseignants déjà en service. Les enseignants formés selon cette méthode seront à même de surmonter les situations imprévues de l'EFA 2000.

L'enseignant doit être formé à la pratique réfléchie et à l'analyse basée sur la recherche des problèmes qui peuvent surgir pendant l'exercice de ses fonctions et pour le perfectionnement de solutions qu'il a élaborées seul et qui ne sont pas tirées des livres.

Alors que les enseignants ont été préparés par des formules étroites à opérer dans des situations prévues, nous nous sommes servis des stages de recyclage pour entraîner les enseignants à faire face à de nouvelles situations (par rapport au contenu et à la méthodologie). Pour la mise en oeuvre d'EFA 2000 nous ne disposerons peut-être pas de ressources suffisantes et l'initiation des nouveaux étudiants va les utiliser entièrement et il ne restera donc rien pour le recyclage des enseignants déjà formés. Il est donc important de doter les enseignants que nous formons des capacités

nécessaires à la maîtrise du nouveau matériel didactique, à l'identification des nouveaux problèmes, à la formulation de leurs propres solutions, qu'ils pourront essayer et évaluer afin de les améliorer. En bref, nous devons préparer les enseignants pour "l'inconnu".

### **La question de la pertinence**

La pertinence de l'enseignement que nous dispensons dépend des exigences de la situation dans laquelle il est donné. Alors que ces exigences ne peuvent pas toujours être prévues, l'approche herméneutique citée plus haut, peut fournir la réponse à cette question. L'enseignant doit avoir des compétences pour rechercher et identifier les nouveaux besoins des élèves, envisager des hypothèses et proposer et appliquer des solutions. Ce qu'on remarque des programmes académiques africains est qu'ils ne conviennent pas aux élèves concernés par l'EFA 2000. Certains de ces élèves ne dépasseront pas le cycle primaire. Certains jeunes devront être formés pour survivre dans un environnement où trouver un emploi n'est pas évident. Des adultes voudront connaître les avantages du fait d'être alphabétisés. Dans certaines classes d'alphabétisation pour adultes, certains élèves ont demandé, "Pourquoi être alphabétisé ? je ne vais plus me mettre à la recherche d'un emploi" ou "si je participe à ces classes allez-vous me donner une recommandation pour ma promotion?" L'enseignement que nous allons dispenser doit être varié et pertinent sinon nous ne ferons que renforcer le sentiment de frustration de ceux qui assistent à nos cours. Nos enseignants doivent être formés pour dispenser ce genre d'enseignement.

Dans la plupart des pays africains, il existe un malentendu qui s'est développé depuis la période coloniale et tous les efforts entrepris pour effacer ce malentendu nous ont encore plus écarté de notre objectif.

L'éducation conventionnelle a été dans la plupart des cas introduite pendant la colonisation par les Missionnaires qui avaient leurs propres objectifs différents des nôtres, à savoir répandre l'évangile. Le fait de savoir lire et écrire et compter était important en ce sens qu'il contribuait à propager la parole d'évangile; les convertis devaient savoir lire la Bible et pouvoir convertir d'autres personnes à leur tour, les projets de l'église devant être soutenus par plusieurs personnes.

Quand les gouvernements coloniaux se sont engagés à éduquer les natifs du pays, ils ont choisi de les orienter vers des matières "sans danger" et des sciences théoriques qui étaient censées produire des enseignants, des infirmiers, des formateurs agricoles et des subalternes du secteur industriel.

Pour leurs propres enfants blancs, ils ont mis en place des structures où ils pouvaient apprendre des matières comme la comptabilité, le commerce et acquérir des connaissances industrielles pratiques comme l'usinage, la menuiserie, la fabrication etc. Ces enfants étaient préparés pour occuper dans le futur les postes de dirigeants de l'industrie.

Quand les gouvernements de majorité noire ont accédé au pouvoir, les blancs se sont tournés vers l'industrie où ils avaient consolidé leur pouvoir et se sont bien sûr livrés à des actes de sabotage. S'ils se sont retirés ils n'ont laissé derrière eux que des "ruines industrielles".

Le gouvernement de la majorité noire s'est alors vu contraint de redresser la situation alors que les noirs n'avaient pas reçu la formation adéquate qui était alors réservée aux blancs.

### **Les principaux défis à relever**

- L'insuffisance des ressources pour une population sans cesse croissante et qui a favorisé la théorisation d'un enseignement qui aurait plutôt dû être pratique.
- L'insuffisance d'enseignants qualifiés pour les "nouvelles" matières.
- Des infrastructures scolaires inadéquates, exemple : absence d'électricité pour certaines machines.

Ainsi le programme scolaire idéal n'a pas pu être mis en place et à la fin de leurs études les élèves sortants inexpérimentés se sont retrouvés dans un monde où il n'y avait pas de place pour eux ; dans un monde exigeant où il faut pouvoir se prendre en charge professionnellement et posséder un capital qu'ils n'ont pas - en un mot, dans un monde de frustration. La seule alternative étant de recevoir une formation supplémentaire si elle est disponible et si l'on peut se le permettre. Ainsi notre système scolaire, même en faisant des efforts, a dispensé une éducation pour l'érudition et non la survie. En fait, le problème essentiel est que notre système scolaire a toujours répondu trop tard aux exigences de la vie réelle, ce qui fait qu'il répond aux exigences d'hier, et non à celles d'aujourd'hui ou

de demain. A la lumière de cette expérience, le programme EFA 2000 ne doit pas être réactif aux exigences de la vie, mais plutôt les prévoir et aller au devant des exigences futures auxquelles seront confrontés les élèves sortants des écoles.

Pour atteindre cet objectif, nos programmes de formation pédagogique doivent être aussi plus proactifs et préparer dès maintenant les enseignants à inculquer à leurs élèves des connaissances qui leur seront utiles dans le futur.

Jusqu'à quel point peut-on prévoir le futur et aller au devant de ses exigences sans risque de se tromper ? Si on a une vision qui n'atteint ne serait ce que l'horizon, il faudrait l'utiliser comme un guide utile. Le problème actuellement, est que les programmes scolaires sont conçus pour des situations déjà vécues comme si l'on ne pouvait voir que derrière soi mais pas à un centimètre devant. Même si l'avenir ne peut pas être prédit avec certitude, les futurs enseignants plutôt que d'être préparés à répondre aux exigences du présent et du passé, devraient être formés de façon à pouvoir analyser les exigences de toute nouvelle situation (dont celles du futur) et à réagir de façon adéquate.

La formation pédagogique sous sa forme actuelle produit des enseignants capables de travailler sur des programmes d'études existant déjà ; il serait peut-être temps d'envisager la formation d'enseignants capables d'élaborer de nouveaux programmes, d'améliorer les anciens, d'écrire des ouvrages, d'introduire de nouveaux supports pédagogiques, de chercher et d'identifier les solutions aux nouveaux problèmes et de pouvoir africaniser le contenu de l'enseignement.

Les formateurs des enseignants sont-ils eux mêmes prêts à leur inculquer ces connaissances ? Comment peuvent-ils être préparés à cette tâche ?

Des solutions différentes peuvent être proposées à ces questions selon les pays, mais généralement, elles nécessitent un recyclage et une réorientation adéquate des formateurs des enseignants en abandonnant les programmes consacrés à Socrate, Aristote ou à Piaget pour se tourner vers les exigences de l'an 2005, 2020 ou 2030. Ce qui permettrait de former des enseignants capables de dispenser un enseignement adéquat comme il a été exprimé plus haut.

La question de la pertinence de l'enseignement va au delà de l'adaptation du contenu des leçons aux exigences de la vie de tous les jours. Un enseignement pertinent doit permettre à l'élève de poursuivre ses études à un niveau supérieur s'il en a les possibilités.

ou d'exercer un emploi indépendant s'il ne parvient pas à être embauché. Les statistiques relevées au niveau de mon pays, le Zimbabwe, présentent un tableau relativement sombre et doivent nous inciter à remettre en question la validité de notre système éducatif orienté vers l'enseignement général. Cette question de la validité sera à l'ordre du jour avec la mise en oeuvre d'EFA 2000.

La nécessité d'un enseignement et d'une formation d'un niveau plus élevé au Zimbabwe peuvent être évalués en considérant le nombre de candidats au Brevet Élémentaire du Premier Cycle (BEPC). Le tableau 1 indique le nombre d'élèves qui ont passé au moins cinq matières au BEPC pour une session, pour les années 1991, 1992 et 1993 et le nombre de ceux qui ont réussi, alors que le graphique 1 montre le taux d'accès au secteur tertiaire de l'enseignement.

**Tableau 1 : Taux de réussite au BEPC**

Années	Candidats	5 matières avec C	Ou mieux
		Nombre	% de réussite
1991	123320	25816	20,9
1992	107645	23217	21,5
1993	101127	23286	23,1
Total	332092	72419	21,8
Moyenne	110697	24139	21,8

Les chiffres du tableau indiquent que 21,8 pour cent des candidats au BEPC réussissent à cet examen (ce qui ne veut pas dire qu'ils ont tous accès à une formation tertiaire). Peut-être qu'un taux de 8 pour cent poursuivent leurs études et se présentent à des examens d'un niveau plus élevé. Cependant plus de 70 pour cent des candidats au BEPC, échouent à cet examen qui est pour eux le dernier.

Bien qu'ils aient payé des frais de scolarité et d'examen qui sont lourds à supporter pour les familles démunies dont ils sont issus, ces candidats finissent par échouer. Certains d'entre eux vont devenir des domestiques, des balayeurs, des coursiers, des chauffeurs s'ils ont de la chance. Le peu qu'ils auront retenu de ce qu'ils ont appris à l'école ne leur sera pas d'une grande utilité. Est-il juste que 70 pour cent des élèves suivent un programme d'études inadéquat pour que la moitié des 30 pour cent restants puissent faire un usage adéquat de ces connaissances.

Si cette expérience doit se poursuivre au Zimbabwe, allons nous permettre encore longtemps que 80 pour cent des élèves ne tirent aucun profit des programmes en vigueur au nom de l'accès à l'éducation pour tous en l'an 2000 ? Allons nous laisser 80 pour cent de la génération future être marquée du sceau de l'échec ? Ce serait certainement immoral. C'est certainement le rôle des pédagogues de dispenser un enseignement pertinent même à ceux qui ne s'en serviront pas comme d'un tremplin pour poursuivre leurs études, mais comme une fin en soi. Continuer à inculquer des connaissances dont nous savons qu'elles n'ont aucun intérêt pour l'élève, seulement parce qu'une minorité en a besoin pour poursuivre ses études, remet sérieusement en question notre crédibilité en tant que professionnels. Rien ne justifie un tel comportement.

Ces chiffres du graphique 1 démontrent que même pour ceux qui réussissent au BEPC la situation n'est pas meilleure, car 52 pour cent d'entre eux n'arrivent pas à trouver une occupation définie ou vont grossir les rangs de leurs collègues qui ont échoué, ce qui crée un sentiment de frustration vu que leur réussite au BEPC ne leur est d'aucune utilité.

Graphique 1 : Accès aux institutions de formation tertiaire des diplômés du BEPC (moyenne 1991-93)

École d'Agriculture	:	600 (0,5%)
École d'Infirmiers et affiliés	:	500 (0,4%)
Centres de Formation pour jeunes	:	900 (0,8%)
700 Centres d'Apprentissage	:	2000 (1,8%)
Écoles Normales	:	5100 (4,6%)
Polytechnique		
Écoles techniques et centres de Formation Professionnelle	:	5000 (4,5%)
Écoles Privées	:	30000 (27,1%)
Baccalauréat	:	9000 = Universités
(8,2%) 2000 (1,8%)		
Non Défini	:	57 600 (52,1%)
Intégration Probable	=	53 1000

Les élèves qui veulent poursuivre leurs études à un niveau supérieur ont l'ambition d'accéder à l'Université. Cependant ce rêve n'est réalisé que par un petit nombre d'entre eux (22%). Les autres devant trouver une autre alternative ou finissant par échouer totalement.

En moyenne, seuls 2 000 étudiants sont admis en Première Année dans les universités du pays. Ce qui fait que 7 000 autres (78%) :

- s'inscrivent dans des universités étrangères
- suivent des cours universitaires à distance
- ignorent leur Baccalauréat et vont suivre les cours destinés aux titulaires du BEPC; ou
- vont grossir les rangs de la main d'oeuvre non spécialisée du secteur formel et informel; ou
- restent à la maison.

Les chiffres des tableaux et graphiques précédents indiquent clairement que la majorité des élèves qui passent le BEPC (qui sanctionne la fin de l'enseignement général) ne poursuivent pas leurs études dans cette filière. 22 pour cent d'entre eux échouent, alors que 52 pour cent de ceux qui réussissent ne parviennent pas à poursuivre leurs études. Malgré cette réalité tangible qui se répète année après année, les enseignants à cause de la nature de leur formation, continuent à dispenser leurs cours comme si toute la classe devait entrer à l'université. Les programmes scolaires proposés par les enseignants sortis de nos centres de formation pédagogique forment les élèves à leur seule intégration dans le circuit universitaire; ils tiennent rarement compte des réalités du chômage qui attend effectivement la plupart d'entre eux.

Si l'on tire les leçons de l'expérience du Zimbabwe, que doit faire la formation pédagogique pour influencer les enseignants à répondre de façon adéquate aux besoins des élèves à la fin de leurs études ? Il faudra de toute évidence introduire des changements fondamentaux dans les programmes de formation pédagogique comme cela a été suggéré plus haut.

## **Revaloriser la fonction enseignante**

Le travail de l'enseignant a été largement facilité par le fait que la société le considère comme un modèle même hors de la classe. Avec l'objectif de l'EFA, peu de gens vont acquérir plus de prestige au plan social que l'enseignant. L'augmentation du nombre d'enseignants va créer une situation d'inflation qui va empêcher les gouvernements de payer aux enseignants les salaires qui leur permettraient de se développer socialement. La formation pédagogique peut-elle continuer à ignorer cette menace réelle qui plane sur le statut de la fonction enseignante.

On nous a parlé (au cours de ce séminaire) du ternissement de l'image de l'enseignant au Nigéria, de l'exode des enseignants du Ghana, de la difficulté de trouver des candidats qualifiés à l'entrée dans les centres de formation pédagogique en Tanzanie, au Mali et en Côte d'Ivoire. Nous avons donc l'obligation de donner aux nouveaux enseignants certaines dispositions leur permettant de garder un bon moral dans l'exercice de leur profession.

Déjà, des syndicats d'enseignants dans certains pays comme la Gambie, le Malawi, le Zimbabwe, la Tanzanie, le Ghana, pour ne citer que ceux là, se sont engagés à travers des programmes basés dans les écoles, à relever et soutenir le moral des enseignants. Les enseignants doivent recevoir une formation sur ces importantes questions syndicales.

La formation pédagogique doit désormais inscrire dans ses programmes d'études des questions syndicales et l'entrepreneuriat afin de permettre aux enseignants de développer leur profession et de mettre en commun leurs ressources dans des projets lucratifs.

Une banque ou une coopérative immobilière pour les enseignants par exemple, générerait plus de fonds pour augmenter les salaires des enseignants; il existe plusieurs possibilités.

Est-il du ressort de la formation pédagogique de préparer les enseignants à la survie hors de la classe ?

## **CONCLUSION**

L'éducation pour Tous en l'an 2000 soulève clairement les questions de la suffisance de la main d'oeuvre et de la qualité de l'enseignement dispensé auxquelles la formation pédagogique doit trouver une réponse. Des méthodes de formation rapide des enseignants devront être employées mais la formation pédagogique devra s'assurer qu'elles ne compromettent pas la qualité de

l'enseignement de l'EFA qui sera délivré. L'enseignement devra répondre aux besoins de l'élève que nous ne pouvons pas prévoir avec certitude, ainsi, nos enseignants ne doivent pas recevoir de formation étroite basée sur des questions spécifiques déterminées à l'avance, mais doivent posséder les compétences nécessaires pour identifier les besoins changeants de l'élève et élaborer les supports pédagogiques appropriés qui conviennent aux besoins de l'élève.

Une question se pose alors, "les formateurs des enseignants sont-ils en mesure de donner aux enseignants ce type de formation ?" Comme ce n'est pas le cas de la plupart d'entre eux, il est nécessaire d'élaborer des programmes de recyclage pour ces formateurs.

Si un État a comme objectif EFA 2000, il est logique qu'il cherche à garder ses enseignants en leur proposant des salaires et des conditions de travail alléchants ou tout au moins raisonnablement compétitifs. Des efforts doivent être entrepris dans d'autres domaines comme le contrôle démographique afin que la demande en écoles supplémentaires ne dépasse pas des proportions raisonnables.

EFA 2000 est un noble idéal mais il faut anticiper sur les exigences économiques et professionnelles qui l'accompagnent pour les salaires maintenant.

### **Références**

- Elliot J. (1993) *Reconstructing Teacher Education*. The Farmer Press, London.
- Kennedy M.M. (1991) *Research Centres in Teacher Education*, NCRTL, Michigan.
- Teaching and Teacher Education* Vol.1 Number 4, 1985.
- Manpower Monitor* Vol.1 N°1 June 1994, Zimbabwe Ministry of Higher Education.
- UNESCO Sources* (Special Issue 1994-95) N° 50 Sept. 1993.

## CHAPITRE XIV

### **Les exigences de l'Éducation pour tous en l'An 2000 en matière de formation des enseignants**

**Joseph. OBEMEATA\***

La Déclaration mondiale sur l'Éducation pour Tous stipule que la réalisation de "l'énorme potentiel du progrès humain dépend de la capacité des hommes à acquérir la formation et l'ouverture nécessaires pour tirer profit de la somme croissante de connaissances utiles et des nouveaux moyens de partager cette connaissance". Ainsi, l'Article III exige que "l'Éducation de base soit développée". Cependant, l'Article IV énonce que "la question de savoir si l'accroissement des chances de l'accès à l'éducation débouchera sur un développement significatif - pour l'individu et pour la société - dépend du fait qu'apprendre est le résultat de ces chances". Le préambule de la Déclaration affirme, entre autres choses, que "plus de 100 millions d'enfants et un nombre incalculable d'adultes ne finissent pas leurs programmes d'éducation de base, beaucoup d'entre eux se soumettent aux exigences d'assiduité mais n'acquièrent pas les connaissances fondamentales ni les aptitudes nécessaires à tout apprentissage ultérieur".

Avec des services d'éducation de base démultipliés, on peut espérer que la formation des enseignants produise des enseignants pour satisfaire la demande croissante des services d'éducation. Toutefois, étant donné les objectifs de la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour Tous, produire plus d'enseignants ne doit pas être une fin en soi. Si les enseignants formés doivent être capables de faire face à la connaissance sans cesse grandissante et de s'assurer que les apprenants acquièrent un savoir nécessaire, des aptitudes et des valeurs sans lesquelles l'Éducation pour Tous serait un vain mot, il est obligatoire qu'ils soient spécialement formés pour les exigences de l'Éducation pour Tous. Les enseignants à fournir doivent être beaucoup plus que des enseignants tout court, ils

---

\* Institute of Education, University of Ibadan, Ibadan, Nigeria.

doivent aussi être dispensateurs de cours pour adultes et assurer des tâches d'agents du développement de la communauté.

Les exigences de l'EPT 2000 en matière de formation des enseignants doivent varier d'un pays à un autre, d'une culture à une autre. On peut ainsi examiner, dans un court article, les exigences de l'Éducation pour Tous sur la formation des enseignants au niveau de tous les pays d'Afrique. De ce fait, dans le cadre de cet article, nous avons tenté de considérer les exigences de l'EPT 2000 en nous référant exclusivement au Nigéria.

### **Le cas du Nigéria**

Au Nigéria, l'accessibilité à l'Éducation est un sérieux problème bien que les politiques éducationnelles du pays depuis 1976 aient mis l'accent sur la possibilité de faire accéder tout enfant nigérian à l'Éducation. Selon les chiffres fournis par le Ministère Fédéral de l'Éducation, le nombre d'élèves du primaire est passé de 8,1 millions en 1976 à 14,6 millions en 1983. En 1984, 1985, 1986 et 1987 les effectifs du primaire étaient respectivement de 14,4 millions, 13 millions et 11,2 millions. Les chiffres indiquent qu'à partir de 1984, au moment où la récession économique commençait à se faire sentir réellement, ces mêmes chiffres entamèrent leur baisse qui se poursuit depuis lors. Les abandons scolaires au niveau du primaire ont été de l'ordre de 42% et 56%.

Bien que les chiffres indiquent une brusque augmentation des effectifs du primaire, jusqu'en 1984 au moins, le taux de réussite à la fin du cycle primaire est bas et loin d'être permanent. D'après une enquête menée par Nwoltu (1991) au niveau des parents d'élèves, des professeurs, des autorités locales et de celles du Ministère de l'Éducation d'un État, il a été constaté à l'unanimité que la performance de ceux qui arrivent à la fin du cycle primaire, était insatisfaisante du point de vue des notes obtenues à l'examen du Certificate First School Leaving et de l'acquisition des aptitudes de base en vue d'une participation effective à la vie de la communauté. Ce constat qui ne concernait qu'une partie du Nigéria, est caractéristique des résultats de l'éducation primaire à travers le pays.

Dans une étude, Obemeata (1991) rapportait que sur 283 personnes interrogées, 76% indiquaient que les élèves nigériens du cycle secondaire n'étudiaient pas autant que l'on s'y attendait de leur part. D'une autre étude où Obemeata examinait, sur trois années consécutives, à savoir 1988, 1989 et 1990, en ce qui concerne neuf

matières, il constate que la performance des élèves était faible dans toutes les matières en question.

Des rapports d'études de l'IEA dans lesquels le Nigéria était impliqué, semblaient montrer que les enfants nigériens ont obtenu des résultats inférieurs à ceux des pays les plus avancés du monde. Ce constat ainsi que d'autres, semble confirmer le Rapport de la Banque Mondiale (1990) selon lequel les élèves du secondaire dans les pays en voie de développement apprennent très peu, en deçà de ce que prévoit le programme scolaire et moins que les élèves du secondaire dans les pays les plus avancés du monde.

Au Nigéria, l'expérience a montré que la qualité de l'enseignant et le niveau des apprenants dépend largement (mais pas entièrement) de la compétence et du développement de l'enseignant. Cet enseignant a un rôle important à jouer dans la formation de ses élèves. Il serait cependant appréciable que l'influence de l'enseignant sur la vie sociale, personnelle et productive de ses élèves reflète, dans une grande mesure, la formation professionnelle qu'il a reçue. Comme l'a montré Obanya (1981), "les enseignants sont les principaux exécutants des politiques d'éducation d'un pays. Ils doivent ainsi être bien préparés pour leur travail par le biais d'une formation solide avant et au cours de leur service".

Il est généralement admis qu'il est nécessaire de produire des enseignants de haute qualité en vue de permettre à un système éducatif d'atteindre ses objectifs. Au Nigéria, les objectifs de la formation des enseignants sont fixés comme ci-après, selon les termes de la *Politique Nationale de l'Éducation* :

- produire des enseignants hautement motivés, consciencieux et efficaces à tous les niveaux de notre système éducatif ;
- encourager davantage l'esprit critique et la créativité chez les enseignants ;
- aider les enseignants à s'adapter à la vie sociale de la communauté et de la société d'une manière générale et à accroître leur engagement par rapport aux objectifs nationaux ;
- fournir des enseignants ayant le profil intellectuel et professionnel adéquat pour leurs tâches et faire en sorte qu'ils puissent s'adapter aux situations nouvelles aussi bien dans la vie de leur pays que de celle du monde ;
- accroître le dévouement des enseignants à la profession enseignante.

Un examen minutieux des cinq objectifs de la formation des enseignants énumérés ci-dessus semblerait indiquer que la formation des enseignants au Nigéria a pour intention de produire des enseignants efficaces, c'est-à-dire des enseignants qui seraient efficaces dans l'exercice de leurs fonctions en tant qu'enseignants. L'efficacité d'un enseignant est une question complexe qui explique largement pourquoi elle a été définie différemment par les nombreux chercheurs dans ce domaine. Cependant, pour les besoins de cet article, qu'il nous suffise de dire que l'efficacité d'un enseignant est ressentie positivement par les élèves, l'école et la communauté dans laquelle l'école est implantée.

Si les objectifs de l'Éducation pour Tous en l'An 2000 doivent être atteints, des efforts devraient être déployés pour produire des enseignants ayant des caractéristiques capables d'utiliser des méthodes et des techniques variées pour enseigner leur discipline de manière logique et ordonnée, capables de suivre le programme scolaire et de suivre des plans de travail; et enfin des enseignants usant d'une variété de méthodes et techniques pour fixer la mesure dans laquelle les objectifs de l'enseignement sont en train d'être réalisés.

Au Nigéria, les enseignants présentent différents degrés de qualification. Dans certaines parties du pays, il existe des enseignants non qualifiés. Ce sont des diplômés de fin d'études secondaires et des diplômés d'écoles polytechniques et de collèges. Quelques uns sont formés pendant deux ou cinq ans et d'autres formés dans des écoles supérieures d'éducation, des instituts d'éducation et des facultés d'éducation.

Quelle que soit la catégorie d'enseignants formés, on se plaint généralement des débutants dans la profession enseignante au Nigéria. Ils ne sont pas souvent équipés de manière adéquate pour faire face aux problèmes qui assaillent l'enseignant dans l'exercice de ses fonctions. On dit qu'ils sont mal préparés pour entreprendre un grand nombre des multiples devoirs quotidiens qu'ils doivent faire. Un autre défaut qui a été constaté chez les débutants est qu'ils n'ont pas l'habitude de lire bien qu'ils aient maîtrisé les contenus académiques et professionnels du programme de formation des enseignants. Il n'est pas rare de voir des enseignants qui ont cessé de lire depuis leur sortie de l'école de formation. Ce faisant, ils n'ont pas augmenté les connaissances et aptitudes apprises pendant la formation, mais ils désapprendront à la longue. Tous les défauts que nous avons identifiés chez l'enseignant nouvellement diplômé jettent

un doute sur la qualité de la formation reçue par les enseignants au Nigéria.

Plusieurs facteurs ont rendu difficile la production d'enseignants efficaces au Nigéria. Un de ceux-là est la qualité de ceux qui viennent se former pour devenir enseignants. En général, ceux qui s'inscrivent aux différentes catégories d'institutions de formation d'enseignants ne sont pas les meilleurs "échantillons". Obanya (1982) confirmait cette affirmation quand il disait dans sa communication d'ouverture qu'une "grande partie des personnes qui étudient l'éducation, même au niveau universitaire, le font seulement après avoir échoué à l'examen d'entrée dans la discipline qu'ils avaient choisie. Beaucoup de parents conseillent à leurs enfants d'aller vers des institutions de formation d'enseignants seulement quand ils n'ont pas les qualités requises pour entrer dans d'autres ou quand ils sont exclus des autres circuits".

Une autre raison expliquant la qualité médiocre de beaucoup de produits des institutions de formation des enseignants au Nigéria et dans beaucoup d'autres pays africains, est le manque de formation de ceux qui sont chargés de former des enseignants.

Si l'apprentissage doit être amélioré dans les écoles, des réformes fondamentales doivent être entreprises dans la formation des maîtres en vue de garantir la production d'enseignants aptes à gérer les écoles. La réforme doit concerner le contenu académique et professionnel de la formation, la formation continue en cours d'exercice; elle doit aussi encourager la recherche dans tous les aspects de l'apprentissage. Il est important que les formateurs de formateurs aient été eux-mêmes formés dans ce but et qu'ils possèdent les caractéristiques et qualités qu'ils attendent de ceux qu'ils ont formé. Ils devraient bien connaître les sources du savoir, les aptitudes et les méthodes nécessaires pour transmettre les informations aux élèves-maîtres/professeurs.

Si les enseignants doivent être efficaces dans l'accomplissement de leurs devoirs et capables de s'adapter aux situations nouvelles, ils doivent recevoir au cours de leur formation une base professionnelle et intellectuelle adéquate. Il serait souhaitable que les critères ainsi que la situation de base de la profession enseignante soient changés. L'éducation et la stimulation des élèves est en train de remplacer progressivement le simple fait d'instruire. Il est donc essentiel que les conditions dans lesquelles les enseignants sont formés soient profondément remaniées pour qu'ils deviennent essentiellement des éducateurs plutôt que des spécialistes dans la transmission de programmes scolaires pré-établis.

## **Matière et contenu professionnel**

Dans la formation initiale des enseignants, que ce soit au Nigéria ou dans tout autre pays africain, l'accent doit être mis sur le contenu académique du programme de formation. Si les enseignants doivent aider leurs élèves à acquérir des connaissances de certaines matières, ils doivent eux aussi avoir une bonne connaissance de ces matières. Sinon, ils seront semblables à des aveugles qui guident d'autres aveugles. Il est donc essentiel que le contenu académique du programme de formation (surtout pour ceux qui sont appelés à enseigner au niveau supérieur) soit augmenté et revu à la hausse qualitativement. On devrait accorder autant sinon plus d'importance à l'aspect professionnel de la formation des enseignants qu'au contenu académique du programme de formation. Malheureusement, d'aucuns pensent qu'il suffit de bien connaître son sujet pour pouvoir l'enseigner sans avoir besoin d'apprendre des méthodes d'enseignement. Le côté professionnel de l'éducation de l'enseignant est très important : il vise à familiariser l'élève professeur avec les concepts et principes qui viennent de ces disciplines fondamentales de l'éducation, et qui doivent servir de cadre théorique et guider ultérieurement les enseignants dans leurs choix et décisions professionnelles.

Le stagiaire apprend des matières telles que la Psychologie, la Philosophie de l'Éducation, et la Sociologie de l'Éducation dans le but, croit-on, de se doter d'instruments utiles pour faire face à ces besoins immédiats d'enseignants. On devrait cependant se rendre compte que les élèves-professeurs ne peuvent pas devenir des psychologues ou des philosophes dans ce court délai et qu'une longue période d'étude serait nécessaire s'ils ont l'ambition de devenir psychologue ou philosophe. Toutefois, ce qui est enseigné devrait s'avérer utile. Très souvent, les formateurs enseignent ces matières sans les lier à la situation de classe. Ceci étant, les élèves-professeurs ont tendance à ne pas voir comment les nombreux cours d'éducation qu'ils reçoivent sont applicables aux situations de classe. Ils les voient comme des cours indépendants et isolés qu'on apprend pour soi. Il est important que les cours d'éducation, quels qu'ils soient, présentent une utilité par rapport aux besoins immédiats de l'enseignant et des élèves qui sont à sa charge. On devrait mettre l'accent sur l'éthique professionnelle dans la formation des enseignants en tant que moyen supplémentaire de renforcement du contenu professionnel de la formation. Des cours comme l'Administration de l'éducation, l'Évaluation de l'Éducation, la

Supervision et l'Inspection, devraient bénéficier de beaucoup plus d'attention qu'ils ne le sont actuellement. Des dispositions ont été prises concernant ces cours dans le cadre des programmes de formation des enseignants. Cependant, ils sont souvent mal organisés et à peine appropriés aux situations de classe.

Le stage pratique qui est censé offrir aux enseignants en fonction une occasion d'acquérir une expérience sur le tas et d'appliquer ce qu'ils ont appris, est généralement fait au hasard ou mal organisé. Pour être sûr que les nouveaux venus dans la profession enseignante sont équipés de manière adéquate pour exercer leur rôle en qualité d'enseignants et de faire face aux problèmes qu'ils sont susceptibles de rencontrer, il a été recommandé qu'une sorte de formation-apprentissage leur soit prodiguée. En conséquence de cela, et comme partie intégrante du programme de formation des enseignants, les stagiaires doivent être rattachés à des enseignants professionnellement qualifiés pour une durée déterminée. Pendant cette période de stage et d'apprentissage, l'élève-professeur est censé acquérir une connaissance des tâches journalières dans lesquelles beaucoup de débutants présentent des lacunes. Malheureusement, cette recommandation n'a pas fait l'objet d'une attention particulière, alors qu'elle pourrait conduire à une nette amélioration de la qualité des nouvelles recrues si elle était appliquée. L'enseignement, tout comme les autres professions, nécessite un stage sérieux.

### **Nécessité de la formation continue**

Il est probablement nécessaire d'entreprendre une étude pour voir si les élèves-professeurs ayant de solides aptitudes et un niveau de connaissances acceptables deviendraient après formation des enseignants plus efficaces que ceux dont le niveau est plus faible. Cependant, il est presque sûr que les élèves-professeurs dont le niveau de connaissances est élevé apprendraient plus, réussiraient mieux la formation que ceux dont le niveau est plus faible.

En outre, il ne serait pas bon pour l'image de la profession enseignante que ce soit ceux qui constituent la lie des élèves arrivés en fin de cycle qui choisissent de devenir des enseignants. Les ministères de l'Éducation doivent donc systématiquement fournir des efforts en vue d'encourager ces diplômés dont le niveau de compétence est élevé, à entrer dans des institutions de formation pour devenir des enseignants.

Quelle que soit l'efficacité avec laquelle la formation est donnée, il y aura toujours des lacunes auxquelles on pourrait remédier après. De plus, les connaissances et les techniques dans l'enseignement comme dans les autres professions évoluent. Cropley et Dave (1978) affirment que "le savoir, dans certains domaines, se multiplie en deux tous les 8-10 ans". Cela étant, la possibilité d'être déphasé existe toujours.

En outre, il est impossible que la formation reçue puisse fournir à ceux qui débutent dans la fonction enseignante tout le savoir-faire qui leur sera utile durant toute leur carrière. Les professeurs formés actuellement sont appelés à rester dans le métier trente ans encore ou plus. En conséquence, les professeurs doivent suivre une formation continue non seulement en vue de mettre leurs savoirs et leurs techniques à jour, mais aussi pour acquérir de nouvelles techniques dans des domaines imprévus après leur formation initiale.

Si l'individu doit être pourvu des besoins d'apprentissage de base qui lui permettent de "survivre, de développer ses capacités au maximum, de vivre et de travailler dans la dignité, de participer pleinement au développement, d'améliorer la qualité de sa vie, de prendre les décisions adéquates et de continuer à s'instruire", les programmes de formation des enseignants devront produire des hommes qui ne sont pas seulement destinés à enseigner dans des salles de classes, mais qui sont aussi des éducateurs ruraux et des agents du développement communautaire. Ces hommes devront être des enseignants bien adaptés aux conditions locales dans lesquelles ils travaillent. Ils devront être outillés en vue d'initier et d'organiser une vaste gamme d'activités du développement communautaire.

Puisque dans la plupart des pays africains la population rurale est importante, il est essentiel que l'intégration rurale soit un aspect important des politiques gouvernementales. Il est indispensable donc que les programmes assurent la formation d'enseignants capables d'apporter des changements dans la communauté. Dans la formation de ce type d'enseignants, des efforts doivent être déployés pour les aider à acquérir des aptitudes et les techniques qui feront de leurs apprenants des hommes désireux de changement. De tels enseignants conscients de leur appartenance à une communauté, doivent en plus être imaginatifs, capables de faire du bon travail, prêts à favoriser la réalisation des objectifs nationaux et le développement communautaire. Il doivent être formés dans l'amour de la patrie et doivent être capables et désireux de développer cet amour chez ceux qu'ils sont chargés d'éduquer.

Dans le but d'atteindre ces objectifs de formation, il est nécessaire que ces programmes soient organisés sur à peu près le même modèle que ceux des instituts de formation parrainés par l'UNESCO et établis dans quelques pays africains. Ceux-ci avaient deux objectifs fondamentaux :

former des enseignants évoluant dans le primaire et essentiellement en zone rurale, outillés pour être des "animateurs" capables de jouer un rôle effectif dans la communauté ;

recycler et assurer une formation supérieure au personnel déjà en exercice : inspecteurs de l'enseignement primaire, conseillers pédagogiques, professeurs, directeurs d'écoles et instituteurs à tous les niveaux, pour les tenir informés des réformes pédagogiques en cours et les initier aux nouvelles méthodes et techniques (Faure, 1972).

Ce qui est proposé ici donc est que les collèges de formation produisent des enseignants qui sont en plus des acteurs du développement communautaire. Le programme destiné aux enseignants en formation devrait servir de base pour les former avant et au cours de leur exercice. L'expérience menée par l'UNESCO ne semble pas avoir été largement reproduite dans d'autres pays africains. Il est nécessaire de l'expérimenter à nouveau.

### **Conclusion**

En conclusion, nous pouvons courir le risque de généraliser en affirmant qu'il ne sera pas possible de produire des enseignants mûrs, capables d'obtenir l'effet escompté sur les apprenants, l'école et la communauté, des enseignants capables de contribuer à la solution des problèmes nationaux, à moins de changer de priorité dans la méthode de formation des enseignants. Ce qui est recommandé dans l'Éducation pour Tous, ce n'est pas seulement une augmentation du nombre d'enseignants pour faire face à la population scolaire grandissante, mais aussi une augmentation du nombre d'enseignants dont la majorité est hautement qualifiée. Ces derniers doivent également être capables de penser d'une manière adulte, créative et indépendante, étant au courant à la fois des priorités nationales et éducatives et connaissant aussi les besoins de leurs apprenants, compétents dans les matières qu'ils enseignent et en même temps capables de communiquer clairement aux élèves, ce dont ils ont besoin suivant leurs capacités.

## CHAPITRE XV

### **La profession enseignante en Afrique face aux défis du 21<sup>e</sup> siècle**

**Pai OBANYA\***

Ce chapitre jette tout d'abord un regard sur le 21<sup>e</sup> siècle (en considérant les signes qui peuvent déjà être perçus) tout en soulignant ses caractéristiques les plus marquantes. Nous tenterons, autant que possible, de mettre en relief les aspects des caractéristiques facilement visibles du 21<sup>e</sup> siècle qui sont susceptibles de présenter de sérieux défis pour l'Afrique. Ensuite, nous nous concentrerons sur les défis spécifiques à l'éducation avant d'analyser le rôle que l'on attend des enseignants et des organisations d'enseignants. Notre objectif est de situer les défis auxquels les enseignants sont susceptibles d'être confrontés au 21<sup>e</sup> siècle dans leur véritable contexte de manière générale.

#### **Le monde au 21<sup>e</sup> siècle**

Les tendances actuelles (dans différents domaines : socio-économique, politique, scientifique, technique, culturel, etc...) annoncent un monde du 21<sup>e</sup> siècle dans lequel les êtres humains auraient réalisé des progrès considérables, mais dans lequel ils ne mèneront pas forcément une vie plus heureuse et plus satisfaisante.

Sur le *plan politique*, le rêve d'aujourd'hui tend à se concentrer sur trois domaines principaux : la promotion de la paix, la consolidation de la démocratie et le renforcement de la solidarité internationale. La fin de la guerre froide, les initiatives entreprises par l'Organisation des Nations Unies pour hisser au premier plan son "agenda pour la paix", la fin heureuse de l'apartheid et l'émergence d'un climat de paix visant à promouvoir la paix.

La fin de la guerre froide n'a cependant pas mis fin au commerce illégal des armes. Elle a aussi eu tendance à tourner les conflits communautaires plus vers l'intérieur (comme on peut le

---

\* Directeur UNESCO, Dakar, Sénégal.

noter pour les conflits internes dans l'ancienne Yougoslavie, en Angola, au Mozambique, en Somalie, au Burundi et dans la catastrophe récente au Rwanda).

La démocratie (perçue simplement en tant que "multipartisme") a pu faire des progrès dans différentes parties du monde. Cependant, lorsqu'on examine le concept dans son sens réel de libre participation des peuples aux affaires concernant leur bien-être et leur gestion, et le libre choix des dirigeants par le biais d'élections libres, on a le sentiment qu'il reste encore beaucoup à faire.

Dans de nombreux cas, les anciens dirigeants ont été ramenés au pouvoir politique par le biais du nouveau processus censé être démocratique, mais ils ont continué à utiliser leurs vieilles méthodes despotiques. Le terme "opposition" est entré dans l'usage politique partout pour signifier "ceux qui ne viendront jamais au pouvoir" et "ceux qui devront toujours être prêts à combattre l'ordre établi". Pire encore, l'ingérence extérieure a permis de toujours imposer aux populations de nombreux pays du tiers monde les dirigeants politiques (au lieu que ces derniers soient librement choisis).

La solidarité internationale, qui a été pendant longtemps un rêve universel, a bénéficié de gros efforts au cours de ce siècle. La période allant de la seconde guerre mondiale jusqu'à nos jours est particulièrement marquée par la créativité avec la mise sur pied de l'Organisation des Nations Unies et de ses diverses agences. La même période a également vu la création et le renforcement d'organisations régionales et sous-régionales partout dans le monde.

Il y a eu cependant un large écart entre les intentions et les réalités dans ce cas particulier. En Afrique, les organisations sous-régionales ont été trop nombreuses pour être viables. Elles ont eu tendance à mettre l'accent sur les grandes rencontres et les grands projets aux dépens de la promotion authentique de l'intégration régionale et on adopte chaque année des plans d'action et des traités dont on ne cesse de repousser indéfiniment les délais de mise en oeuvre. On peut en dire autant des organisations régionales similaires d'Asie, du Monde Arabe et d'Amérique Latine. La plupart d'entre elles ne fonctionnent qu'en tant qu'institutions et non pas vraiment en tant que mécanismes viables pour la promotion de l'intégration régionale.

L'Union européenne se trouve cependant à différents niveaux de fonctionnalité. Elle est récemment devenue puissante. Il en est de même pour le G-7/G-8 qui semble défendre jalousement

ses intérêts communs et ne révèle guère ses problèmes internes aux non-initiés.

Au sein des organisations internationales, l'idéal est que toutes les nations soient égales. Cependant, la réalité est que les pays les mieux établis, les plus industrialisés et les plus riches sont plus égaux que les autres. Leur puissance économique, industrielle et technique semble leur conférer une puissance politique plus importante que leur part de la population du monde ou leur part de ses ressources naturelles et de sa masse terrestre.

Par conséquent, les signes indiquent que le 21<sup>e</sup> siècle verra encore un monde où, du point de vue politique, les nations puissantes deviendraient plus puissantes tandis que les nations faibles ne demeureront que de petites démocraties. Il est probable que l'espoir d'un village planétaire demeure toujours très fort; Mais ce village pourrait être fortement orienté vers les fantaisies et les caprices des nations les plus puissantes.

Sur le plan *économique*, on peut imaginer une situation toujours liée étroitement à la situation politique déjà décrite. La tendance qui se dégage est celle d'un appauvrissement continu des pays les plus pauvres, d'un développement possible de la puissance économique des dragons d'Asie et de quelques autres nations et de la limitation des opportunités pour une véritable croissance économique dans les pays industrialisés.

De tous les problèmes économiques auxquels sont confrontés les pays pauvres, le *fardeau de la dette* est celui qui pourrait avoir les effets les plus pervers au 21<sup>e</sup> siècle. Avec seulement les cinq années qui nous séparent de la fin du 20<sup>e</sup> siècle, on ne peut entrevoir aucune issue à ce problème. En fait, il s'aggrave de plus en plus étant donné que tout ce que l'on gagne comme devises sert à payer le service de la dette. Les avantages des programmes d'ajustement structurel n'ont pas été ressentis sur le terrain même dans les pays reconnus pour avoir suivi les diktats de la Banque Mondiale et du F.M.I..

Les progrès des dragons d'Asie dépendront d'un certain nombre de facteurs : la stabilité politique dans la région, l'évolution de la politique et de l'économie au Japon et le degré de compétitivité de leur industrie par rapport à la situation qui prévaut en Amérique du Nord et en Europe occidentale. Étant donné qu'il est bien possible que ces forces restent puissantes, il faudrait des miracles économiques de la part des nouveaux pays riches d'Asie pour maintenir un niveau raisonnable au 21<sup>e</sup> siècle.

Les tendances actuelles ne signifient pas d'ailleurs bonheur économique pour les riches pays industrialisés. Il existe un point où la prospérité économique de ces pays est tributaire du niveau du pouvoir d'achat dans les pays les moins développés. Avec l'endettement croissant des pays pauvres, il est possible que leur capacité de payer les importations diminue tandis que dans les pays riches la production de denrées d'exportation pourrait subir un coup dur.

Il est possible que la demande de services sociaux de toutes sortes augmente dans les pays riches. La population de plus en plus vieillissante aura besoin de soins. Ainsi, il est possible que les personnes qualifiées sans emploi et les travailleurs d'âge moyen se retrouvent au chômage à cause des nouvelles technologies. En outre, une société avancée a tendance à exercer sur son gouvernement des demandes de plus en plus sophistiquées. De telles demandes pourraient, au 21<sup>e</sup> siècle, obliger les gouvernements des pays riches à se replier sur eux-mêmes afin de satisfaire davantage les besoins des populations. Un tel changement pourrait se traduire par une réduction des programmes d'aide militaire et externe.

En résumé, la situation de l'économie mondiale au 21<sup>e</sup> siècle peut ne pas être tout à fait rose. Il pourrait y avoir plus d'argent, plus de produits, plus de services, mais pas forcément plus de richesse. Les pays pauvres et les couches les plus pauvres de la population des pays riches pourraient cependant souffrir davantage d'une stagnation économique grave à laquelle on pourrait assister dans le monde.

Sur les *plans scientifique et technique*, il est possible que le monde du 21<sup>e</sup> siècle fasse des progrès considérables en effet. Les progrès actuels réalisés dans les domaines de la biotechnologie et de la technologie de la recherche et de l'information spatiale font déjà naître de grands espoirs pour les améliorations en matière de communication, de médecine, d'agriculture, de météorologie, de systèmes d'alerte avancés, de nutrition, etc... Ces progrès peuvent aider l'humanité à résoudre certains problèmes qui se posent aujourd'hui, comme ceux liés à la sécheresse, à la conservation des aliments, et contribuer à une meilleure compréhension du cancer, des maladies cardio-vasculaires et du Sida éventuellement.

L'utilité des progrès prévus en science et en technologie pour l'humanité dépendra cependant d'un certain nombre de facteurs. Le premier facteur sera l'importance accordée au respect de l'environnement humain dans l'exploitation future des ressources naturelles. Le deuxième facteur concerne le degré d'empiètement de

la politique sur la science. Si les problèmes humains sont étudiés du point de vue scientifique et si les progrès sont entravés par les querelles politiques internes, les chances de faire progresser les connaissances au profit de l'humanité pourraient être réduites à néant. La troisième considération est d'ordre économique. La recherche scientifique et son application technologique sont des entreprises onéreuses. Dans les cas de prospérité économique, il est relativement facile de trouver un financement pour la recherche et le développement (auprès du gouvernement ou de sources privées). On doit par conséquent assainir les situations économique et financière d'ici le 21e siècle en tant que moyen permettant de libérer des fonds pour le développement de la science et de la technologie au profit des citoyens du monde.

Sur le *plan culturel*, il est possible que le 21e siècle soit celui des interactions multiples. Dans le monde occidental, les valeurs (classiques) séculaires et les arts créatifs pourraient avoir plus d'interaction avec la culture populaire, ce qui se propage maintenant de plus en plus vigoureusement à travers les médias. La culture occidentale pourrait également tirer plus d'influences du monde non occidental. L'occidentalisation des autres cultures continuera probablement avec la progression de l'économie de marché et l'ouverture d'autres cultures au sein du village planétaire de demain. Ceci pourrait se traduire par un enrichissement mutuel des cultures.

L'interaction mutuelle entre les cultures, au sens géographique, pourrait aussi s'accompagner d'interactions avec la culture scientifique et technologique. Ceci se produira au fur et à mesure que de plus en plus de gens sont exposés à la télévision, aux ordinateurs et aux autres influences scientifiques et technologiques sur la société. C'est ce qui se passe déjà dans le domaine de la musique avec une "stéréorisation" des instruments traditionnels.

Dans de nombreux endroits, les types de relations interpersonnelles pourraient également changer. La naissance de mégapoles, l'augmentation des migrations, la nécessité croissante de satisfaire les besoins financiers immédiats, l'augmentation du nombre de téléphones, de radios, de téléviseurs, etc..., pourraient se traduire par des formes d'interactions moins personnalisées. Ceci aura certainement des répercussions sociales et psychologiques.

A partir de l'analyse précédente, on peut conclure que le monde du 21e siècle aura certainement ses merveilles. Il n'est toutefois pas certain que ses merveilles transformeraient le monde de manière trop radicale. Les rêves de paix, de solidarité internationale, de progrès scientifique et technique, de prospérité économique,

d'une participation plus large au développement culturel et de consolidation de la démocratie demeureront. On intensifiera les efforts afin d'atteindre ces objectifs, mais les blessures du 20e siècle pourraient toujours rester béantes.

### Quels défis spécifiques pour l'Afrique ?

Quels que soient les problèmes susceptibles de se poser au 21e siècle, le monde s'efforcera de faire un grand bond en avant. Dans ce contexte, et étant donné les problèmes actuels de l'Afrique, cette dernière sera confrontée à un double défi : la *survie* et l'*appartenance*.

*Survivre* signifie que l'Afrique doit se tirer de ses difficultés actuelles. Cela veut tout d'abord dire qu'on doit permettre à une démocratie authentique de prendre racine et de se développer en Afrique. Les éléments de base sont bien connus. Ce sont :

- la nécessité d'expression et d'associations ;
- les institutions garantissant les libertés fondamentales et les droits de l'homme ;
- l'institutionnalisation de la concertation et du dialogue en tant que moyen permettant de parvenir à un consensus et de prendre des décisions ;
- l'existence d'institutions législatives et judiciaires ayant des pouvoirs séparés ;
- la liberté de choisir les dirigeants et de les changer, si nécessaire, par le biais d'élections libres et transparentes ;
- l'acceptation du fait que la non appartenance au gouvernement ne signifie pas ne pas faire partie de la société.

Le processus de démocratisation actuellement en cours en Afrique n'a pas encore atteint ce stade. Pour que l'Afrique puisse véritablement survivre il faut un progrès démocratique plus important afin de libérer l'énergie créatrice des Africains en faveur du développement, à travers la liberté pour chaque citoyen d'apporter des idées et d'élaborer des objectifs de développement pour le peuple et par le peuple.

Survivre signifie également que l'Afrique doit sortir de son désordre économique et social actuel. Les moyens d'y parvenir ont été largement reconnus depuis le début des années 1980 dans le *Plan d'Action de Lagos*, dans les programmes des Nations Unies pour le redressement de l'Afrique, dans le *Cadre Alternatif Africain pour le Redressement Socio-économique* de la C.E.A., dans le *Traité d'Abuja sur l'Intégration Économique Africaine* adopté par l'OUA et

dans bien d'autres documents bien élaborés. Ce qui manque, c'est la volonté de procéder à des réformes économiques internes. C'est en fait ce refus de procéder à des réformes économiques internes (l'élimination du gaspillage et de la corruption, la mobilisation des personnes pour qu'elles investissent leur énergie dans le développement national, la réalisation des choses importantes d'abord, l'habitat etc...) qui a eu pour conséquence les programmes d'ajustement structurel imposés de l'extérieur.

Dans les domaines politiques et économiques pour la survie, la communauté internationale a une responsabilité vis-à-vis de l'Afrique. Premièrement, les amis de l'Afrique sur le plan international devront aider à assurer un fonctionnement correct de la démocratie, en se gardant d'intervenir dans le choix des populations de leurs dirigeants. Deuxièmement, la coopération économique internationale devra toujours tenir compte du bien-être des populations d'abord. Ce n'est qu'une population bien motivée, instruite, bien portante et dynamique qui puisse bâtir une économie. Des populations asservies, non motivées, ne possédant pas les capacités techniques et intellectuelles, mal nourries et mal logées, et des gouvernements travaillant dur sous le fardeau de la dette ne peuvent pas bâtir une économie saine.

C'est pourquoi la communauté internationale doit se réorienter vers un type d'ajustement structurel qui se concentrerait sur les termes de l'échange plus justes pour l'Afrique. Un tel programme d'ajustement structurel devra également examiner de près et de manière critique les dettes de l'Afrique afin de distinguer les vraies dettes des créances douteuses, de convertir certaines des vraies dettes en investissements pour le bien-être de l'homme, d'annuler celles qui ne peuvent être remboursées, de rééchelonner de manière humaine le restant des vraies dettes et de supprimer un nouvel endettement.

En plus de la simple survie, l'Afrique doit aussi *être présente*. On ne doit pas laisser le village planétaire prévu pour le 21<sup>e</sup> siècle avoir des bas quartiers à la périphérie. Il ne faut pas que l'Afrique devienne de tels quartiers et elle ne devrait pas se mettre en marge du 21<sup>e</sup> siècle. Le moyen d'y parvenir constitue peut-être le défi majeur auquel l'Afrique devra faire face dans un avenir proche. Pour en faire partie, l'Afrique doit combler le *fossé du développement* qui existe actuellement entre elle et les autres régions du monde. Ce "rattrapage" peut se réaliser au mieux à travers l'investissement dans le développement des ressources humaines de l'Afrique, au sens le plus large du terme. La majeure partie de la

tâche devant être effectuée concerne le domaine de l'*Éducation* dans ses contextes informels, non formel et formel. Les défis de l'Afrique dans ce domaine sont énormes comme le montre l'analyse suivante.

### **Les défis relatifs au domaine de l'éducation**

Les défis auxquels l'Afrique est confrontée dans le domaine de l'éducation peuvent se résumer dans l'expression "*Dispenser l'Éducation à tous ses Citoyens*". Nous pouvons examiner cette expression plus en détail (a) en précisant le sens des termes "Éducation" et "Tous", (b) en précisant le contenu et le résultat de chaque type d'Éducation, (c) en précisant le meilleur type de professionnels de l'éducation pour promouvoir l'Éducation pour Tous, et (d) en précisant la nature des investissements nécessaires pour la promotion de l'Éducation pour Tous.

### **Quel type d'éducation et pour quelle catégorie de personnes ?**

Il faut comprendre que ce que l'Afrique doit faire pour rattraper le reste du monde au cours du siècle prochain c'est promouvoir vigoureusement l'Éducation *pour tous*. Dans ce contexte (comme dans tout autre contexte) l'Éducation implique l'identification et le développement systématique de toutes sortes de talents, de capacités et de possibilités utiles du point de vue social (et en rapport avec les valeurs culturelles de l'Afrique et ses besoins de développement socio-économique durable), dans tous les endroits, parmi toutes les catégories de personnes, à toutes les étapes de la vie. Dans la pratique, cela signifie qu'il faut aider les *foyers* en Afrique à jouer leurs premiers rôles consistant à inculquer la culture et à poser une base solide pour l'éducation de toute une vie. Cela veut dire aussi qu'il faut donner aux parents (surtout aux mères) les possibilités de se perfectionner en permanence, de s'instruire dans les domaines de la nutrition, de l'hygiène, des soins et de l'alimentation de l'enfant qui sont nécessaires à la survie de l'enfant, à la stimulation rapide de ce dernier et à une socialisation significative.

Après le foyer, vient la communauté immédiate qu'il faut mobiliser pour laquelle élaborer ses propres structures et son mécanisme pour la socialisation et l'inculcation des capacités et des talents. Quelle que soit la nature d'une communauté (pauvre, riche,

rurale, urbaine), il existe des structures pour inculquer les valeurs acceptables du point de vue social (familles élargies, lieux de culte, activités récréatives, etc...). Chaque société possède également les facilités pour le développement des capacités (système d'apprentissage traditionnels, sports et jeux, services collectifs, etc...). Ces facilités peuvent être créées (en utilisant des méthodes traditionnelles) là où elles n'existent pas, et renforcées là où elles existent déjà sous une certaine forme.

A ce sujet, il sera nécessaire d'accorder une attention particulière aux zones urbaines. Ce sont des lieux de rencontre des personnes venant d'horizons différents. Elles sont toujours désavantagées sur le plan des services sociaux. Le surpeuplement rend impossible la construction d'installations pour la détente. Les autres maux sociaux (criminalité, abus de drogue, violence) nécessitent une attention particulière et les activités socio-éducatives peuvent constituer un moyen d'amélioration de la qualité de la vie dans de tels endroits.

Les zones rurales isolées et lointaines mériteront également une attention toute particulière. A ce propos, il faudra faire une meilleure utilisation des structures sociales existantes (famille élargie, les méthodes d'apprentissage traditionnelles comme les écoles coraniques et les classes d'âge). On devra ajouter à celles-ci les besoins de survie au 21<sup>e</sup> siècle : l'alphabétisation, les notions de calcul, les notions relatives à l'utilisation des graphiques, les compétences techniques en matière de manipulation, les connaissances nutritionnelles de base, les méthodes culturelles améliorées, l'amélioration de l'artisanat local et toutes les compétences possibles permettant d'apprendre à apprendre.

Nous voulons dire qu'une *meilleure politique informelle* serait la base la plus appropriée que l'on puisse poser pour une solide structure d'éducation formelle de base pour l'Afrique du 21<sup>e</sup> siècle. Des foyers éclairés très unis pour former des communautés éclairées constitueraient un premier pas important dans ce sens. Il va falloir couvrir les communautés et les foyers se trouvant dans des endroits et des conditions différents étant donné que l'Éducation pour Tous n'implique pas l'exclusion et la marginalisation.

Il convient de souligner que la marginalisation et l'exclusion peuvent toucher toutes les classes sociales. On ne reconnaît pas souvent que les enfants de l'élite Africaine courent le risque de devenir une classe marginalisée. N'ayant que des compétences en anglais et en français, ils sont exclus de la riche culture véhiculée principalement à travers les langues africaines, devenant ainsi un

groupe sans culture. A l'abri des conditions physiques et économiques difficiles dans lesquelles se trouve le reste des africains, ils risquent de ne pas pouvoir affronter les réalités auxquelles ils sont susceptibles d'être confrontés dans le monde réel de l'Afrique. Et, éduqués en dehors du contexte africain dans des écoles privées, ils ne peuvent pas, à l'avenir, devenir de vrais chefs dans les communautés auxquelles ils n'ont jamais appartenu.

Donc, la leçon à tirer est qu'il faut des infrastructures socio-éducatives appropriées du point de vue social et culturel pour les privilégiés. Il faudra en même temps des infrastructures améliorées du point de vue scientifique et technique pour une socialisation rapide, dès l'enfance, des moins privilégiés en Afrique au 21<sup>e</sup> siècle.

*L'Éducation formelle* pour tous a ses composantes fondamentales et post-fondamentales. Les premières composantes peuvent être considérées comme étant *Obligatoires* et les secondes comme *facultatives*. S'agissant de la *composante fondamentale* (c'est-à-dire l'éducation dispensée aux enfants et aux adolescents dans les institutions scolaires), le point important est que l'éducation devra être *accessible*. *L'accessibilité* a ses dimensions physique, psychologique et socio-économique. Sur le plan physique, les institutions d'éducation doivent être assez proches des endroits où les populations sont concentrées. Sur le plan psychologique, ce que l'on enseigne dans les écoles ne doit pousser dehors aucune catégorie d'élèves (c'est-à-dire qu'il faut veiller à bien prendre en compte les besoins spécifiques de toutes les catégories d'élèves). Sur le plan socio-économique, l'enseignement doit être abordable pour que les enfants issus de milieux socio-économiques pauvres ne soient pas exclus.

*L'Éducation Formelle Post-fondamentale* devra couvrir les formes classiques d'enseignement général, secondaire, technique et supérieur. Ceci devra cependant être complété par diverses formes d'éducation de type non conventionnel. Ceci nécessite des approches novatrices en ce qui concerne la satisfaction des besoins des personnes qui peuvent ne pas être d'ordre purement intellectuel.

Pour que l'Afrique soit au rendez-vous du 21<sup>e</sup> siècle, elle devra en fait combler son déficit actuel en matière d'éducation causé principalement par la satisfaction des besoins intellectuels de ses habitants. Le pire, c'est que même ces besoins intellectuels n'ont pas été satisfaits.

Pour le 21<sup>e</sup> siècle, l'éducation en Afrique doit s'occuper davantage des 3C (*le Cerveau*, *le Coeur*, et les *Capacités motrices*). L'éducation de base devra accorder une attention égale à chacun de

ces droits en tant que moyen permettant de procurer à chaque personne une base solide pour *réfléchir*, *sentir*, et *agir*. En ce qui concerne le niveau post-fondamental, il faut des programmes qui soient diversifiés pour satisfaire les besoins de trois principales catégories de personnes comme le montre la figure I.

Les capacités

Le Cerveau                      Le Coeur   motrices

RÉFLÉCHIR

(pour les intellectuels)

---

---

SENTIR

(pour les Artistes)

---

---

AGIR

(pour les Techniciens)

---

---

Figure I: Un projet d'éducation post-fondamentale polyvalente pour le 21e siècle

La figure I cherche à illustrer le fait que chaque société aura des personnes dont l'intérêt n'est pas orienté vers le développement des capacités intellectuelles. Il y aura des gens qui ont une vocation pour les arts et la technique. Une éducation post-fondamentale polyvalente devra satisfaire les besoins de toutes ces catégories de personnes.

La pratique actuelle qui consiste à s'occuper uniquement du *Cerveau* (satisfaction des besoins intellectuels) devra être améliorée dans deux sens principaux : en mettant les gens suffisamment en contact avec les arts (*le coeur*) et la technique (*les capacités motrices*) et en élaborant des programmes axés sur les arts et la technique afin de couvrir les besoins de tous les citoyens.

Ceci constitue en effet un défi majeur car cela nécessite de nouveaux types d'enseignement secondaire et post-secondaire. Il faut convaincre à la fois les citoyens et les gouvernements pour qu'ils expérimentent de nouvelles approches. Il faut également

exploiter les structures extra-scolaires de la société dont l'abondance a eu tendance à être négligée par l'Afrique.

Au 21<sup>e</sup> siècle, l'Éducation pour Tous devra aussi satisfaire les besoins des *personnes ayant largement dépassé l'âge de la scolarité*, ou des personnes qui n'ont pas été scolarisées pour une raison ou pour une autre.

Dans le contexte africain, elle couvrira une large variété de groupes dont les besoins en matière d'éducation sont présentés au Tableau I.

**Tableau I : Un projet d'Éducation pour toutes les catégories extra-scolaires**

<b>Catégorie</b>	<b>Les besoins principaux en matières d'enseignement</b>	<b>Les dispositions socio-éducatives proposées</b>
Adultes analphabètes	Alphabétisation de base dans ses diverses formes	Programmes d'alphabétisation de base liés aux besoins civiques, sociaux, scientifiques et techniques pour la survie
Néo-alphabètes	Consolidation de l'alphabétisation	Renforcement des compétences en matière d'alphabétisation de base. Acquisition de compétences techniques, sociales et celles permettant d'apprendre à apprendre
Personnes n'ayant pas profité pleinement de l'enseignement formel	Les besoins des catégories I et II ci-dessus plus l'acquisition du niveau d'éducation de base	Dispositions semblables à celles des catégories I et II ci-dessus en mettant l'accent sur les compétences permettant d'apprendre à apprendre.

<b>Catégorie</b>	<b>Les besoins principaux en matière d'enseignement</b>	<b>Les dispositions socio-économiques proposées</b>
Les sans-emploi et autres personnes sans compétences utilisables ou vendables	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formation pour l'acquisition de compétences</li> <li>- Esprit d'entreprise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposition à l'enseignement général permanent</li> <li>- Programmes d'amélioration liées à l'emploi</li> <li>- Compétences permettant d'apprendre à apprendre</li> </ul>
Ouvriers et travailleurs indépendants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidation des connaissances acquises</li> <li>- Nouvelles compétences nécessaires pour la performance en cours d'emploi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposition à l'enseignement général permanent</li> <li>- Programmes d'amélioration des compétences liées à l'emploi</li> <li>- Compétences permettant d'apprendre à apprendre</li> </ul>
Les personnes déjà instruites	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Besoins pour la survie qui n'ont pas été satisfaits par le système éducatif</li> <li>- Compétences pour l'adaptation à la vie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposition aux nouvelles idées et aux nouvelles technologies</li> <li>- Compétences permettant d'apprendre à apprendre</li> </ul>
Les vieillards et les personnes sur le point de prendre leur retraite	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptation à l'âge moyen et à la vieillesse</li> <li>- Adaptation aux exigences des transformations opérées dans la vie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soins personnels</li> <li>- Éducation sanitaire</li> <li>- Esprit d'entreprise</li> </ul>

Le tableau I fournit en effet une partie des réponses à la question soulevée plus haut dans cet exposé : *Quel type d'éducation et pour qui ?* Toutes les catégories de personnes se trouvant dans le cadre extra-scolaire seront prises en compte dans un programme d'éducation suffisamment différencié et adapté aux besoins de groupes spécifiques se trouvant dans des endroits précis. L'éducation formelle sera dispensée sous forme de *cours de tronc commun* qui accorde une attention égale au cerveau, au coeur et aux capacités motrices. L'éducation post-fondamentale sera élargie afin de satisfaire les besoins des personnes orientées vers le développement intellectuel, les arts et la technique. Par dessus tout, les foyers et les communautés seront appuyés et développés afin de poser les bases de l'Éducation et de la soutenir dans tous ces aspects.

En résumé, le terme *Éducation* signifiera développer tous les aspects possibles du potentiel humain chez toutes les catégories de personnes, dans toutes sortes de conditions et à toutes les étapes de la vie. Les compétences seront inculquées en utilisant toutes les formes d'éducation tout en mettant l'accent, dans tous les cas, sur les compétences permettant d'apprendre à apprendre.

Il faudra accorder une attention toute particulière à *l'Éducation des femmes et des jeunes filles* dans tous les programmes d'Éducation pour Tous. Les femmes représentent plus de la moitié de la population de l'Afrique et un programme d'éducation significatif ne peut ignorer la moitié de la population. En outre, l'effet multiplicateur de l'éducation des femmes est important étant donné que les femmes instruites (à travers leurs actions au sein de la famille et l'amélioration des compétences et du statut que confère l'Éducation) peuvent mieux compléter le travail de l'école dans la tâche d'éducation et dans l'amélioration de la qualité de la vie pour la famille et la société.

En abordant la question relative à l'éducation des femmes et des jeunes filles, on doit accorder une attention particulière aux questions relatives à l'accès, dans ses formes sociales et psychologiques. Ainsi, nous devons aller au-delà du simple fait d'envoyer les jeunes filles à l'école. Tout doit être mis en oeuvre pour s'occuper de leurs besoins spécifiques à l'école afin qu'elles puissent rester à l'école et, mieux, qu'elles puissent réussir. On doit donner aux jeunes filles des chances égales à celles des garçons en ce qui concerne les programmes scolaires (c'est-à-dire pouvoir suivre les mêmes domaines d'études que les garçons). En outre, les méthodes et le matériel pédagogique ne devront pas contenir

d'éléments tendant à contrarier les jeunes filles, à leur assigner des rôles inférieurs ou à les décourager de développer tout leur potentiel.

Dans le cadre extra-scolaire, on doit mettre un accent particulier sur les *femmes et les questions relatives aux femmes* pour les raisons déjà évoquées. Premièrement, les femmes constituent la majorité des analphabètes. Leur capacité de contribuer au développement de la société peut être libérée grâce à des types d'enseignement appropriés. Deuxièmement, aucune démocratie ne peut être significative si elle ne tient pas compte des besoins du groupe qui constitue la majorité de la population.

### **Quelle éducation pour le 21<sup>e</sup> siècle et avec quels instruments ?**

La réponse de l'Afrique en matière d'éducation aux défis de survie et d'appartenance auxquels elle doit faire face au cours du 21<sup>e</sup> siècle nécessite un programme d'enseignement qui soit : (a) enraciné dans la culture et imprégné des valeurs africaines, (b) ouvert aux apports extérieurs, mais soigneusement adapté aux réalités africaines, (c) orienté vers la créativité, et (d) bien intégré.

#### **Un programme enraciné dans la culture**

L'Éducation en Afrique, pour être digne de ce nom, devrait repartir à la base et mettre l'accent sur le rôle primordial de l'éducation qui est celui *d'acculturation*. C'est là un objectif réalisable en promouvant l'éducation de base par les langues africaines. Ce recours aux langues pourrait également intégrer les valeurs, modes de pensée, l'histoire, les traditions et la vision du monde qu'elles véhiculent.

Les valeurs culturelles africaines peuvent également être inculquées autrement : organiser le travail scolaire autour des concepts de coopération et l'esprit d'équipe. Le recours aux formes traditionnelles de conter des histoires, l'illustration et de communiquer peut être à cet égard. Il en va de même pour l'apprentissage et l'enseignement des sports et jeux africains, les valeurs de la nourriture africaine, l'approche des soins de santé et l'adaptation de tous les sujets scolaires aux besoins de l'environnement immédiat.

### **Un programme ouvert aux apports extérieurs**

Pour appartenir véritablement au 21<sup>e</sup> siècle, l'Afrique doit s'ouvrir aux influences extérieures, en prenant soin de rejeter de manière systématique et vigoureuse les influences négatives. La première approche consiste à enraciner profondément le programme d'enseignement dans les valeurs culturelles africaines, car un peuple qui se connaît sera à même de décider de ce qui ne lui convient pas.

L'enseignement intensif de l'anglais et du français sera un moyen de s'ouvrir au monde extérieur. Cependant cet enseignement se fondera sur les langues africaines. Une telle base solide permettra de former des africains qui n'assimileront pas de manière générale la musique de Mozart, le théâtre de Shakespeare, la poésie de Victor Hugo, le roman de Dickens, ni l'histoire aux civilisations non africaines, ou la science et la technologie aux concepts occidentaux. Articuler l'enseignement autour des valeurs culturelles africaines permettra de démontrer que celles-ci ont toujours fait partie de la vie africaine et que les nouvelles idées venues de l'extérieur ne seront utiles que si elles aident à enrichir ce que l'Afrique a toujours possédé.

### **Un programme orienté vers la créativité**

Le 21<sup>e</sup> siècle sera un siècle où la connaissance des matières ne sera pas l'objectif le plus important d'un programme, ce en raison du fait que la période sera vraisemblablement marquée par davantage de connaissances. Une autre raison est que chacun sera censé trouver des solutions aux problèmes qui se poseront, les défis auxquels l'existence humaine est confrontée étant divers. Qui plus est, l'Afrique devra rejoindre le monde de ceux qui réfléchissent, inventent, découvrent et créent.

Dans la pratique, comment élaborer un programme d'enseignement tourné vers la créativité ? Tout d'abord, il faudra démystifier le terme "créativité" et lui donner son sens véritable qui est l'aptitude à remettre en question, à examiner de manière critique, à rechercher des solutions de remplacement et à prendre des risques. Ensuite faire remarquer que même si la créativité est un trait cognitif d'importance elle peut être inculquée à tous les niveaux et dans toutes les formes d'enseignement.

Il est nécessaire dans le contexte scolaire d'aller de l'approche *dirigiste* à celle d'*encadrement* dans toutes les activités d'enseignement/apprentissage, comme le montre le tableau II.

**Tableau II : Approches "Dirigistes contre "Encadrement"**

	<b>Dirigiste</b>	<b>Encadrement</b>
Matériel	En général un manuel scolaire structuré "logiquement" par page ou chapitre	En général une gamme variée de matériels (textes et autres) avec des activités préscolaires, complément du travail livresque
Enseignant	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emploi généralement la méthode orale</li> <li>- Parle le plus</li> <li>- Le calme de la classe est perçu comme la preuve que les élèves apprennent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plante le décor et fait faire aux apprenants diverses activités</li> <li>- Encourage la participation</li> <li>- Utilise beaucoup les connaissances intérieures des apprenants</li> </ul>
L'Apprenant	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Écoute attentivement</li> <li>- Prend des notes dictées par l'enseignant</li> <li>- Ne fait que les devoirs dictés par l'enseignant</li> <li>- Ne parle que lorsque l'enseignant l'y invite</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prend part aux discussions sous diverses formes même en contredisant l'enseignant</li> <li>- Prend également des initiatives</li> <li>- Prend des notes de manière analytique</li> </ul>
Processus d'enseignement/ apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseignement de face</li> <li>- Mémorisation et apprentissage des notes</li> <li>- Accent sur les faits, chiffres, récitation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'organisation de la classe est plus variée</li> <li>- Accent sur l'analyse et la réflexion créative</li> </ul>
Résultats escomptés	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaissance du sujet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Goût d'apprendre accru</li> <li>- Aptitudes à apprendre améliorées</li> <li>- Nouvelles approches récompensées</li> </ul>

On peut aisément avancer que l'invitation à aller de l'approche "Dirigiste" à "l'Encadrement" n'est pas nouvelle, puisque les pédagogues le répètent depuis bien longtemps. En outre c'est la pratique qui sous-tend les formes africaines de l'éducation traditionnelle.

### Un programme intégré

Ce serait *surcharger le programme* que d'inclure sous forme de disciplines distinctes toutes les préoccupations du monde du 21<sup>e</sup> siècle dans le programme scolaire car aucune école n'est capable d'exécuter un tel volume de travail. Il importera plutôt d'adopter une approche intégrée de l'organisation du programme qui mettra l'accent sur les aptitudes à développer et s'inspirera des différentes disciplines possibles dans la recherche de solutions aux problèmes spécifiques.

Par conséquent, la tendance actuelle à toujours "inclure" de nouvelles idées et de nouveaux problèmes dans le programme scolaire devrait être remplacée par celle qui consiste à incorporer les nouvelles préoccupations de l'homme" dans les programmes existants. Dans la pratique, cela reviendra à regrouper toutes les disciplines existantes en cinq principaux domaines :

Etudes sociales, humanistes et culturelles	Histoire, géographie, économie, politique, sociologie, religion, etc...
Mathématiques, sciences naturelles et ressources naturelles	Mathématiques et ses applications, biologie, sciences aéronautiques, etc...
Langues, littérature et pensée humaine	Langues, littérature, philosophie, etc...
Arts et spectacles	Musique, beaux arts, théâtre, etc...
Application des arts, des sciences et de la technologie	Disciplines techniques/professionnelles et leurs fondements socio-économiques

Les Programmes d'éducation de base devraient insister sur ces cinq domaines (comme disciplines fondamentaux). Pour les programmes post-fondamentales, l'accent sera fonction de l'orientation et des besoins des groupes spécifiques d'apprenants.

On insistera dans chaque domaine sur la méthodologie, les principes généraux, les processus et l'application pratique de ce qui

est appris. Ce sera une façon d'enseigner à être créatif et de développer les aptitudes à apprendre à apprendre.

### **Le profil de l'enseignant professionnel du 21<sup>e</sup> siècle**

On ne fera face aux défis de l'éducation au 21<sup>e</sup> siècle que s'ils sont traduits en programmes scolaires réalisables. Des idées progressives peuvent être mises en oeuvre par des personnes qui ont été profondément impliquées dans le développement de ces idées et qui par conséquent en ont intériorisé les objectifs et principes de base.

C'est la raison pour laquelle l'enseignant du 21<sup>e</sup> siècle doit être *un professionnel* dans tous les sens du terme, ce qui suppose les cinq éléments ci-après : (a) l'aptitude, (b) l'éducation, (c) la formation, (d) le comportement, (e) le statut social. Le futur enseignant devra les avoir tous. Pour les enseignants déjà en service, élaborer des programmes de carrière tenant compte des éléments qui pourraient faire défaut.

La formation de l'enseignant professionnel comporte des dimensions *verticales* et *horizontales*. Prendre en compte la dimension verticale revient à donner au futur enseignant une éducation préalable et à lui assurer un développement professionnel et continu à travers un programme horizontal, étroitement lié à la verticale, comprend l'élargissement des connaissances de l'enseignant pour d'autres *rôles* comme celui de directeur et dans divers services du système éducatif (inspection/supervision, élaboration de programmes, orientation, etc...).

Le tableau III résume le plan de professionnalisation de l'enseignement des années à venir, si l'Afrique veut se doter d'un programme d'enseignement capable de faire face aux défis du 21<sup>e</sup> siècle. La réaction habituelle devant de telles suggestions est le manque d'enseignants. Par conséquent, on continuera à recourir aux mesures palliatives. Un argument peu solide car n'ayant jamais été appliqué à d'autres professions. Alors, les mesures palliatives n'ont pas donné de véritables enseignants ni par vocation ni par formation.

**Tableau III : Programme de professionnalisation  
de l'enseignant**

<b>Sélection</b> (Décision concernant les personnes à former)	- en fonction d'un bon niveau d'instruction, d'un bon standing et des aptitudes à l'enseignement
<b>Préparation initiale</b> Éducation et formation caractérisée par la <i>rigueur</i> , la <i>créativité</i> et le sens de <i>l'analyse</i> .	<b>Développement de la carrière</b>
<b>Stage pratique</b> Concomitant ou consécutif	<b>Comportement</b> Fierté de la profession en faisant montre de système de valeurs et comportements appropriés
<b>Qualification</b> Habilité ou non à enseigner	<b>Statut</b> Reconnaissance sociale, prestige social, respect de soi

**La question controversée du financement  
de l'éducation**

Entrer dans le 21<sup>e</sup> siècle (par l'éducation) représentera un investissement colossal pour les pays africains. D'où la question comment financer l'Éducation pour Tous ?

On entend souvent l'argument suivant sur les coûts de l'éducation en Afrique : "l'éducation coûte déjà chère aux gouvernements africains, en moyenne quelque 20-30% des dépenses publiques, dont 80-90% servent à payer les salaires des enseignants, laissant peu de place à l'investissement". Sur la base de ce qui précède, les plans d'ajustement structurel ont proposé toutes sortes de solutions de partage des coûts, des moyens de supporter une partie des charges par les parents, les communautés et le secteur privé. Le fait que ces plans n'aient pas encore réussi à alléger le poids du gouvernement et des populations est une preuve de leur caractère non opérationnel.

C'est le moment de prendre en compte les arguments contraires et de poser les questions suivantes :

- Quelle proposition de la somme d'argent cotée pour l'Éducation est réellement dépensée pour ce secteur ?
- Quelle proportion de la somme d'argent dépensée pour l'Éducation est réellement utilisée pour le financement de la promotion de l'enseignement et de l'apprentissage ?
- Dans quelle mesure les dépenses pour l'Éducation sont-elles comparables avec les dépenses inutiles pour des affaires qui n'ont rien à voir avec le bien-être humain ?
- Quelles mesures ont été prises pour estimer, en termes financiers, les contributions en nature faites par divers bénéficiaires de l'Éducation en Afrique ?
- Quelle a été la contribution (souvent inaperçue et méconnue) du secteur non-formel au développement des ressources humaines en Afrique, de façon plus bénéfique à la société que les services offerts par le secteur formel organisé ?

Si ces questions et d'autres types de questions appropriées sont posées, on trouvera que l'Éducation pour Tous peut être financée en Afrique. Un vrai processus d'ajustement structurel qui réduit les dépenses inutiles dans divers domaines (y compris le secteur de l'Éducation lui-même) peut libérer des fonds pour l'Éducation. En outre, si l'on mobilise le secteur non formel et si on l'aide à se joindre à l'action pour la promotion de l'Éducation, les sacrifices non financiers qu'il consent souvent peuvent accroître les coûts financiers de l'Éducation. Par ailleurs, les communautés africaines ont toujours consenti des sacrifices personnels pour la promotion de l'Éducation. Ce n'est que lorsqu'elles ne peuvent pas s'assurer que leur argent est judicieusement utilisé qu'elles acceptent de contribuer. Si un système d'ajustement structurel interne peut être mis en place (en impliquant les personnes dans tous les aspects de la prise de décision sur l'éducation) il deviendra plus facile de les amener à faire de nouveaux sacrifices. Ceci est principalement dû au fait qu'elles auront leur mot à dire en décidant comment les fonds sont utilisés.

Il convient cependant de lancer un appel pour un changement radical de mentalité dans l'analyse du financement de l'éducation. Il se trouve que c'est le groupe qui a bénéficié de l'éducation (souvent à grands frais pour les gouvernements) qui avance souvent qu'il n'y a pas d'argent pour dispenser l'éducation aux autres. Au 21<sup>e</sup> siècle, pour des raisons d'équité, ces groupes devront investir dans une sorte de fonds pour l'éducation nationale.

Le changement de mentalité s'avère encore plus nécessaire lorsque les analyses considèrent l'éducation comme étant un secteur qui signe les ressources. Il est rare que l'on accorde l'attention qu'il faut au revers de la médaille (l'éducation en tant qu'investissement très mental). C'est cet aspect de la question qui devra être examiné avec une plus grande attention.

En examinant la question du financement de l'éducation, il convient également de faire une distinction nette entre *dépenser* simplement *pour l'Éducation* et *investir réellement dans l'Éducation*. Jusqu'à présent, l'Afrique n'a fait que dépenser pour l'éducation et non investir. Pour vraiment investir, on devra aborder la question, à savoir "quel type d'éducation et pour quelle catégories de personnes ?" Les méthodes d'examen de la question ont déjà été suggérées. L'Afrique doit dépenser pour un type d'éducation qui soit plus à même de produire des individus pouvant promouvoir le développement dans la société en général.

La comparaison avec des pays se trouvant dans d'autres endroits du monde montre que l'Afrique ne dépense pas beaucoup pour l'Éducation. La question de savoir si l'éducation peut oui ou non résoudre tous les problèmes de développement est un vieux débat. Le débat n'a cependant pas prouvé que les pays où les gens ont une espérance de vie élevée, des familles de petite taille bien nourries, un logement confortable, des services sociaux qui fonctionnent sont ceux qui sont habités par des personnes qui n'ont pas profité des avantages de l'Éducation.

Il faut souligner que le fardeau de la dette actuel de l'Afrique a constitué une entrave au financement des projets de développement y compris l'éducation. La communauté internationale devra s'engager dans de réelles affaires avec l'Afrique en reconsidérant ces dettes suivant les suggestions faites plus haut dans cet exposé. Cette reconsidération devra libérer davantage de fonds pour l'Éducation.

L'Afrique doit simplement faire les choses importantes d'abord. Investir pour son peuple qui (le moment de la récolte venu) investira dans le développement de leurs pays. Les personnes bien instruites, bien informées et qualifiées seules peuvent aider l'Afrique à se "rattraper" (dans le domaine de la survie et de l'appartenance) au 21<sup>e</sup> siècle.

Une autre façon d'examiner la question consiste à considérer les effets de l'insuffisance d'investissement dans l'Éducation. Les conséquences ont été le sous-développement et les diverses ramifications. L'Afrique ne peut ni survivre ni faire partie si elle entre dans le 21<sup>e</sup> siècle avec son sous-développement.

## Quel rôle pour les organisations d'enseignants ?

Les organisations d'enseignants africaines devront, dans les années à venir, relever le défi consistant à veiller à ce que l'Éducation n'échoue pas en Afrique. Ils devront poursuivre leur double rôle consistant à défendre *les conditions des enseignants et les conditions de l'enseignement*. Sur ce plan pratique, ceci (dans le cadre de l'Afrique du 21<sup>e</sup> siècle) se traduit par les actions concrètes suivantes formulées sous forme de slogan.

Les enseignants doivent s'organiser et s'unir, *être présents au niveau communautaire* et s'impliquer ainsi dans l'action de développement en matière d'éducation en partant du niveau le plus bas (l'école individuelle, la communauté locale etc) vers le haut.

Les enseignants doivent s'organiser et s'unir afin de *s'armer de connaissances et de compétences en matière d'analyse* nécessaires pour comprendre les nouvelles évolutions autour d'eux, pour pouvoir rejoindre d'autres secteurs dans l'examen des questions relatives au développement y compris les questions liées au développement de l'éducation.

Les enseignants doivent s'organiser et s'unir afin de *prendre des mesures visant à professionnaliser l'enseignant* et lutter durement pour la reconnaissance du statut des enseignants de la part de la société.

Les enseignants doivent d'organiser et s'unir afin de prendre des mesures visant *à changer la mentalité d'enseignant en termes d'idées progressistes sur l'Éducation, de respect de soi, de fierté professionnelle et d'assurance*.

Les enseignants doivent s'organiser et s'unir afin *d'avoir leur mot à dire* dans les questions nationales et plus particulièrement devenir une autorité respectée dans les questions concernant l'Éducation, les Enseignants et l'Enseignement.

Les enseignants doivent s'organiser et s'unir afin *d'entreprendre des études soutenues et systématiques* sur les besoins des populations en matière d'Éducation et de devenir ce groupe de pression toujours prêt à offrir des politiques et des approches alternatives à la quiet du *suivi par les enseignants des progrès réalisés par chaque nation dans le domaine de l'Éducation.*

Les enseignants doivent s'organiser et s'unir afin *de s'impliquer dans le mouvement ouvrier et des travailleurs professionnels en tant que force puissante*, et moyen d'influer sur les autres groupes pour exercer une pression pour le développement de l'Éducation, une condition préalable au développement dans tous les secteurs socio-économiques.

C'est demander un peu trop en effet ! Cela implique que les organisations d'enseignants soient mieux organisées, gèrent leurs propres affaires de manière démocratique, développent les connaissances et les compétences professionnelles de leurs membres et aient leur mot à dire dans les affaires nationales. Si les organisations d'enseignants ne s'organisent pas, d'autres leur imposeront une organisation. Les autres groupes, généralement des professionnels ne faisant pas partie du domaine de l'éducation, continueront à leur dicter ce qu'il faut faire pour l'éducation et le gâchis actuel continuera. L'éducation au 21e siècle en Afrique ne peut continuer à souffrir d'un tel gâchis.

## **Conclusion**

Cet exposé a souligné les défis qui se présentent à l'Afrique au 21e siècle et la façon dont ils se traduisent en défis spécifiques à l'éducation ainsi que la façon dont les enseignants doivent s'organiser pour faire face à ses défis. Les suggestions faites face à ces défis afin de fournir l'éducation à Tous les Africains au 21e siècle semblent trop ambitieuses, comme un simple rêve et même irréalistes.

On peut soulever des questions quant à savoir si l'on a bien tenu compte des chiffres considérables et des nombres importants impliqués. On peut même dire que la question du financement a été traitée trop à la légère. On peut aussi demander pourquoi une approche point par point n'a pas été envisagée.

Une bonne réaction consiste à se dire que c'est la survie même de l'Afrique qui est en jeu. Il s'agit de savoir comment faire

pour que l'Éducation permette à l'Afrique de survivre au 21e siècle et de rejoindre le reste du monde en faisant partie de ce siècle. Cette survie et cette appartenance nécessiteront l'amélioration de la puissance scientifique, technique et économique. Nous pensons que l'Éducation constitue la seule réponse ici et que les enseignants ne doivent pas demander moins que cela. Le prix à payer pour avoir négligé l'Éducation (à mesure que nous nous préparons à entrer dans le 21e siècle) est de continuer à demeurer dans la classe des marginalisés et des exclus.