



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

RECHERCHE ET PROSPECTIVE EN ÉDUCATION

RÉFLEXIONS THÉMATIQUES

11
avril 2015

LES ENSEIGNANTS ET LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION DE BASE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

Thibaut Lauwerier

Maître-assistant
Université de Genève

Abdeljalil Akkari

Professeur
Université de Genève

Conditions de travail des
enseignants

Formations des enseignants

Bilan et perspectives de
recherche

La question de la qualité de l'éducation de base en Afrique sub-saharienne repose sur la qualité de ses enseignants. A travers une revue de la littérature produite depuis 2000 en anglais et en français, cette analyse aborde la question des enseignants sous l'angle à la fois de l'évolution de leurs conditions de travail, ainsi que de leur formation. Elle révèle que les enseignants exercent dans des conditions défavorables caractérisées par la précarisation, des faibles salaires et la démotivation. L'analyse démontre par ailleurs que leurs formations, aussi bien initiales que continues, sont faibles et inadéquates, et n'ont donc pas un grand impact sur les pratiques en classe. Ces deux défis majeurs représentent l'enjeu central pour toute amélioration de la qualité de l'éducation de base en Afrique sub-saharienne.

1. CONDITIONS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS

La question cruciale et sensible des conditions de travail des enseignants est centrale pour toute analyse de la qualité de l'éducation de base en Afrique sub-saharienne. En effet, une revue de la littérature depuis 2000 confirme une précarisation de ce métier, alors même que l'enseignant est considéré comme un pilier de la qualité de l'éducation de base. Cette précarisation est le résultat de deux choix politiques dans les années 1980 et 1990 aux effets puissants et communs à de nombreux contextes africains, à savoir les Programmes d'ajustement structurel (PAS) et la scolarisation massive impulsée par les initiatives internationales en faveur de l'Éducation pour tous (EPT).

D'abord, dans le cadre des PAS, il s'agissait après une période de crises économiques successives de remettre de l'ordre dans les finances des États africains. Ces programmes, poussés notamment par les institutions de Bretton Woods (Banque mondiale et Fonds monétaire international), avaient pour leitmotiv la rationalisation des dépenses publiques, y compris dans le secteur éducatif. Des mesures politiques ont donc été prises, au détriment des enseignants et de leurs conditions de travail (Barro, 2008 ; Lauwerier, 2013).

Par ailleurs, dans les années 1990, puis dans les années 2000, un grand nombre d'enseignants ont été recrutés pour répondre à une scolarisation massive, favorisée par l'effervescence des objectifs de l'EPT. Mais la plupart des pays se sont trouvés confrontés à un double problème : non seulement à une pénurie d'enseignants, le continent devant créer 2,3 millions de nouveaux postes d'ici à 2030 (UNESCO-ISU, 2014), mais aussi à des financements limités. Ils ont donc mis en place des politiques d'abaissement du coût salarial tout en créant de nouvelles catégories d'enseignants (« contractuels », « communautaires », « volontaires », etc.), souvent gérées à un niveau décentralisé, et en s'affranchissant des recommandations internationales du travail dans ce secteur (Adotévi, 2008 ; UNESCO-BREDA, 2009). Qui plus est, selon Traoré (2000) et Barro (2008), le recours à ces nouvelles catégories a été une stratégie des décideurs politiques ou des enseignants pour éviter le chômage, avec tout ce que cela suppose sur le plan qualitatif, notamment lorsqu'ils entreront en formation.

Ces nouveaux enseignants sont dits dans la plupart des cas « contractuels », car la durée de leur contrat est limitée dans le temps, celui-ci étant souvent renouvelé par la suite. Une position d'enseignant régulier peut être obtenue notamment à la suite de qualifications supplémentaires (UNESCO-BREDA, 2009). En fonction du degré d'implication de l'État, leur statut est plus ou moins précaire. Par exemple, les enseignants communautaires sont à la charge des communautés (parents) et reçoivent la plupart du temps une rémunération symbolique. Ces nouveaux types d'enseignants connaissent des situations très différentes selon leur pays d'exercice, qu'il s'agisse de la durée de leur contrat ou des plans de carrière (Bourdon et Nkengné-Nkengné, 2007). Il en va de même de leur répartition selon le statut (Giorgi et Christmann, 2009) ; le déploiement

d'enseignants à contrat plus stable se fait de manière inéquitable et favorise davantage les milieux urbains que les zones reculées (CONFEMEN, 2007 ; Mulkeen, 2010).

Comme signalé plus haut, des politiques de réduction des salaires réels dans la profession enseignante ont été mises en place dans la plupart des contextes africains. Les salaires des enseignants représentaient dans les années 1990 en moyenne plus de six fois le PIB par habitant et engageaient jusqu'à 90 % du budget éducatif national. En ce qui concerne le PNB par habitant, les enseignants en Afrique de l'Ouest, en particulier ceux du Sahel sont, en termes comparatifs, parmi les mieux payés au monde. Même en tenant compte du fait que les salaires des enseignants ont eu tendance à diminuer au cours des deux dernières décennies, le salaire moyen dans les pays du Sahel en 2000 est resté à 6,4 fois le PIB par habitant, tandis que, dans le reste de l'Afrique, il était d'environ 4,4 fois (UNESCO-BREDA, 2009). Toutefois, une enquête d'Education International (2007) révèle que les salaires des enseignants sont faibles et généralement en dessous de la ligne de référence de la pauvreté ou du coût de la vie.

Dans les pays anglophones, les salaires étaient déjà relativement faibles, autour de 5,4 fois le PIB par habitant dans les années 1970. Dans les pays francophones, ils se situaient à hauteur de 11,5 fois à cette même période, époque à laquelle ils étaient calqués sur le modèle colonial. Dans les deux contextes, les salaires se sont retrouvés dans les années 2000 à 4 fois le PIB par habitant (UNESCO-BREDA, 2009). Les salaires des enseignants d'Afrique francophone se sont donc fortement dégradés. De plus, les salaires diffèrent selon le statut des enseignants : dans des pays comme le Bénin ou le Cameroun, les fonctionnaires gagnent environ trois fois plus que les contractuels (UNESCO-BREDA, 2009). Toutefois, la différence entre enseignants contractuels et fonctionnaires semble de plus en plus s'estomper dans la mesure où leurs salaires ont tendance à converger, d'autant qu'un contractuel pourra être titularisé au bout de quelques années. Cependant, les enseignants employés par les communautés locales semblent toujours disposer d'un statut précaire (Bourdon et Nkengné-Nkengné, 2007).

Il faut également noter l'instabilité qui caractérise les enseignants. S'ils aspirent à des évolutions dans leur carrière, ils n'hésitent pourtant pas à quitter leur profession s'ils trouvent de meilleures conditions dans d'autres métiers (Sow et al., 2004 ; Fomba et al., 2004). Dans de nombreux pays, les mesures incitatives sont inexistantes, ou contreproductives, et il faut attendre parfois de longs mois avant de toucher son salaire (CONFEMEN, 2004 ; UNESCO-BREDA, 2009 ; Tanaka, 2013). Les enseignants les plus qualifiés ou expérimentés, notamment en Afrique de l'Ouest francophone, acceptent de ce fait des postes dans d'autres secteurs qui proposent des conditions de travail plus favorables (Karsenti et al., 2007).

Cette situation défavorable du point de vue salarial peut pousser certains enseignants à des pratiques inefficaces. Dladla et Moon (2013) précisent qu'ils sont d'ailleurs souvent la cible privilégiée des politiques et des médias : ils sont par exemple considérés comme un des corps professionnels les plus corrompus. Il leur est aussi fréquemment reproché

leur absentéisme. Ainsi, Mulkeen (2010) note que les enseignants n'effectuent pas toujours le nombre d'heures officiel préconisé pour l'enseignement, du fait d'absences non autorisées. Certains contextes peuvent expliquer cet absentéisme : la Zambie, par exemple, qui connaît un taux de 60 % d'absentéisme, est aussi un pays profondément touché par le VIH/Sida (Das et al., 2005). Par ailleurs, Barrett (2005) montre les difficultés de redevabilité des enseignants dans un pays comme la Tanzanie où l'approche dominante de ce qui doit être un bon enseignement est en décalage avec les réalités de certains contextes d'Afrique subsaharienne. Pour pallier un manque de capacités et éviter certaines pratiques, Tao (2013) recommande, à partir d'une étude dans ce même pays, d'inclure davantage les enseignants dans les processus de décision.

Au-delà d'une précarisation de la condition enseignante du point de vue des salaires, la profession doit également faire face à des environnements d'enseignement défavorables. Tilak (2009) rappelle en effet que le ratio enseignant-élèves (1/45 en moyenne) est plus élevé en Afrique subsaharienne que dans le reste du monde (1/25 en moyenne). Et cette situation ne fait que s'amplifier depuis les années 1990. Une des options politiques adoptées dans de nombreux pays pour répondre au défi d'effectifs élevés consiste à mettre en place des classes multigrades. Les résultats sont mitigés. Certes, elles permettent l'existence de classes dans des zones peu densifiées, le niveau des élèves est similaire à celui affiché par les classes monogrades, les pédagogies sont plus centrées sur les élèves, et c'est une solution en termes de coût-efficacité dans des contextes socioéconomiques défavorables. Cependant, les enseignants trouvent qu'ils ont plus de travail que dans l'enseignement monograde et ne se sentent pas assez formés aux méthodes du multigrade, qui sont spécifiques (Croft, 2006 ; Mulkeen et Higgins, 2009).

Par ailleurs, les enseignants n'ont pas toujours les outils nécessaires dans leur pratique pour faire face au manque de manuels ou à leur obsolescence. Des études remettent certes en question le lien systématique entre un enseignement de qualité et le fait de disposer de manuels, mais les enseignants peuvent s'en inspirer, par exemple, pour mettre en place des stratégies pédagogiques comme la pédagogie centrée sur l'élève, en complément d'une formation d'enseignants adéquate et d'une réduction des effectifs dans les classes (Barrett, 2007). D'ailleurs, Michaelowa (2001) note que « la disponibilité des livres de classes en langues maternelles est de toutes les variables, qui se rapportent au matériel éducatif et aux équipements scolaires, celle qui influe le plus nettement sur la qualité de l'éducation ».

Nous pouvons également évoquer des disparités au sein de la profession enseignante, notamment celles liées au genre. Les enseignantes sont généralement sous-représentées dans la profession. La moyenne est de 45 % de femmes en 2006 en Afrique subsaharienne (Tilak, 2009). Il existe des variations fortes entre pays : elles sont 14 % au Tchad contre 65 % au Niger (Bonnet, 2007 ; CONFEMEN, 2007 ; UNESCO-BREDA, 2009). Ces disparités sont à mettre en lien avec la persistance de pesanteurs socioculturelles historiques dans de nombreux

pays. Une femme mariée doit notamment rester auprès de son mari et s'occuper de sa famille, et par ailleurs souhaite éviter des situations d'agression dans le cadre de sa profession (Mulugeta, 2012). Pourtant, il a été démontré que les filles sont plus susceptibles de rester à l'école avec des enseignants femmes (Michaelowa, 2003b ; Banque mondiale, 2005).

Les disparités régionales ont également un impact sur les conditions des enseignants. Les défis pour la profession sont accrus en milieu rural, notamment du point de vue du déploiement, des effectifs, de l'absentéisme et des heures de travail, et du suivi pédagogique (Lewin, 2004 ; Mulkeen, 2005 ; Bennell et Akyeampong, 2007). Toutefois, certaines études comme celle de Bennell et Mukyanuzi (2007) en Tanzanie révèlent que le niveau de satisfaction des enseignants est meilleur en milieu rural qu'en milieu urbain. Cela est notamment dû au coût de la vie, plus élevé dans les grandes villes, et au manque de liens avec la communauté environnante.

Finalement, il est important d'évoquer la question de la motivation. De nombreuses données portant sur le métier en Afrique subsaharienne ont traité du faible niveau de satisfaction des enseignants (Michaelowa, 2003a ; Bennell et Akyeampong, 2007). La baisse des salaires en Afrique a eu des effets néfastes sur la qualité de l'éducation, en décourageant les enseignants, en particulier les enseignants expérimentés ayant de l'ancienneté (CONFEMEN, 2004). À cela s'ajoute une absence de perspectives de carrière qui joue défavorablement sur leur satisfaction dans le travail. En Afrique du Sud, si ces perspectives sont bien prévues officiellement, dans les faits elles n'existent pas pour tous les enseignants sur le terrain (Quan-Baffour et Arko-Achemfuor, 2013).

D'après les recherches de Michaelowa (2002) ou Pontefract, Bonnet et Vivekanandan (2013), la satisfaction au travail est une question complexe qui va au-delà des questions de salaire. Un environnement favorable, le respect sociétal ou la capacité des enseignants à être entendus au niveau national peuvent être tout aussi importants. Beaucoup d'études ont en effet montré le rôle crucial de leur insertion dans la communauté et de leur reconnaissance, notamment par les parents, comme facteur de motivation (Bennell et Akyeampong, 2007 ; Nishimura et al., 2009). La recherche de Mpokosa et Ndaruhutse (2008) a démontré que le rôle du directeur d'école était primordial pour l'amélioration de la gestion et de la motivation de l'enseignant. De même, d'autres études mettent l'accent sur l'influence bénéfique sur les enseignants de lieux d'écoute où ils peuvent s'exprimer (Belay et al., 2007). Les amitiés entre le personnel (Hedges, 2002) ou des relations chaleureuses maître-élèves (Kouraogo et Ouedraogo, 2009) peuvent aussi influencer de manière positive sur le maintien des enseignants dans les écoles des zones reculées. A contrario, des politiques portant sur des incitations financières ont de ce point de vue eu des effets négatifs au Zimbabwe, créant des tensions entre collègues (Ndlovu et al., 2014).

La faible motivation des enseignants dans ce contexte joue défavorablement sur la qualité de leur enseignement et a pu conduire à une instabilité institutionnelle dans de nombreux pays, avec notamment des grèves à répétition et des « années blanches » (Welmond, 2002 ; Lauwerier, 2013). Une étude

menée en Afrique du Sud a d'ailleurs révélé l'impact négatif des grèves sur les apprentissages, en particulier ceux des élèves les plus marginalisés (Wills, 2014).

Enfin, Buckler et Gafar (2013) ont conduit une recherche portant sur le moral des enseignants et s'étendant sur quatre années dans une région rurale du Ghana. Une des conclusions est que la formation a en partie permis d'améliorer leur moral, notamment en leur procurant une identité professionnelle d'enseignant. En revanche, les enseignants qui n'ont pas les capacités suffisantes pour améliorer le niveau de leurs élèves en sont affectés.

En résumé, nous constatons que la profession enseignante en Afrique est prise dans une tension entre deux impératifs aussi importants l'un que l'autre. Le premier concerne les équilibres macro-économiques et la nécessité pour les pays de la région d'avoir des budgets maîtrisés. Le deuxième concerne la volonté d'assurer les conditions minimales permettant aux enseignants de travailler. Or, ces deux impératifs sont contradictoires, puisque le premier favorise la précarisation ou la contractualisation, ce qui influence négativement l'attractivité de la profession et la motivation des enseignants.

2. FORMATIONS DES ENSEIGNANTS

Le deuxième axe se focalise sur le faible niveau de formation des enseignants d'Afrique subsaharienne, qui entrave l'amélioration de la qualité de l'éducation de base.

Comme précédemment, ce problème est en relation avec les choix politiques de ces dernières décennies, et notamment les PAS qui ont eu pour conséquence le départ anticipé à la retraite d'enseignants qualifiés (Lauwerier, 2013). Ces PAS ont également causé la fermeture et/ou la restructuration des écoles de formation d'enseignants (Samake, 2007), et donc ces centres attirent surtout les personnes des régions où ils se trouvent (Akyeampong, 2003).

Tout d'abord, les futurs enseignants abordent généralement leur formation initiale avec un niveau de scolarisation faible : plus de la moitié d'entre eux, en Afrique anglophone comme en Afrique francophone, ont un niveau de second cycle secondaire, sans en avoir nécessairement le diplôme (Banque mondiale, 2005 ; Bonnet, 2007), les enseignants fonctionnaires étant souvent choisis avec un meilleur niveau scolaire initial que les enseignants contractuels ou communautaires (CONFEMEN, 2007). Les critères de sélection d'entrée en formation initiale ne sont donc pas suffisants dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne. Il existe d'ailleurs souvent un flou autour de ces critères (Lewin et Stuart, 2003). Ainsi, au Mali, le niveau des élèves enseignants est si faible à leur arrivée en formation initiale qu'il y a un fort taux de déperdition (Giorgi et Christmann, 2009). Mais, d'après Michaelowa (2003a), qui s'appuie sur des résultats du PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN [Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la francophonie]), l'obtention ou non d'un baccalauréat par les futurs enseignants n'est pas synonyme de meilleure performance.

Le problème réside toutefois dans le fait que, pour de nombreux futurs enseignants, la plupart des systèmes éducatifs africains ne sont pas en mesure de proposer des formations en nombre suffisant par rapport au besoin de maîtres qualifiés (Lewin et Stuart, 2003).

En Afrique, la majorité des enseignants sont formés, et davantage dans la partie anglophone que dans la francophone (Tilak, 2009 ; UNESCO-BREDA, 2009). Cependant, les situations sont très diverses : par exemple, au Tchad, 27 % des enseignants ont suivi une formation, 36-37 % à Madagascar et au Togo (Tilak, 2009). Au Lesotho, en 2006, 44 % des enseignants du primaire et 42 % des enseignants du secondaire n'ont pas connu de formation initiale (Education International, 2007). Au Sénégal, « plus de la moitié des enseignants [...] du primaire ne sont toujours pas formés et le ratio des élèves par enseignant formé tourne autour de 70 pour 1 » (UNESCO-ISU, 2014, p. 19). Qui pis est, dans certains contextes, le nombre d'enseignants non formés augmente : au Malawi, il y avait un enseignant qualifié pour 83 élèves en 2005 contre 81 en 1993-1994 (Nishimura et al., 2009). Autrement dit, il est très largement fait appel à des enseignants qui n'ont pas de qualification adéquate. Des stratégies ont donc été mises en place pour former des enseignants déjà en exercice mais sans formation initiale dans de nombreux pays d'Afrique. D'après l'étude de Marphatia et al. (2010), au Burundi, au Malawi, au Sénégal et en Ouganda, le nombre d'enseignants non formés diminue. En revanche, le nombre d'enseignants sous-formés et employés à contrat déterminé a augmenté.

Là aussi, selon le statut des enseignants, les niveaux de formation initiale sont plus ou moins élevés : par exemple, il n'est souvent pas demandé de minimum à un enseignant employé par une communauté. Comme pour les conditions de travail, il existe des disparités régionales en termes de qualification : en Namibie, 40 % des enseignants sont qualifiés en milieu rural contre 92 % dans la capitale (Mpokosa et Ndaruhutse, 2008). Il peut aussi y avoir un fossé entre enseignants du public et du privé, comme au Sénégal : 23 % seulement des enseignants du privé dans le cycle élémentaire ont suivi une formation professionnelle (CONFEMEN, 2007).

Par ailleurs, les pays qui sont les plus éloignés des objectifs de l'Éducation pour tous sont aussi ceux qui ont vu leur formation se raccourcir le plus. Pour la moitié des enseignants de pays d'Afrique anglophone, la formation initiale ne dépasse guère deux années (UNESCO-BREDA, 2009). Elle est même très souvent en deçà dans certains contextes, notamment en Afrique de l'Ouest (Akyeampong, 2003 ; Fomba et Diarra, 2003 ; Bourdon et Nkengné-Nkengné, 2007 ; Adotévi, 2008). Une étude de la Banque mondiale (2005) confirme ce constat et montre le peu de satisfaction d'une grande majorité d'enseignants interrogés sur leur temps de formation au Burkina Faso, au Niger et au Sénégal. D'ailleurs, vu la durée de la formation, même si les enseignants connaissent bien le contenu du curriculum, ils n'ont pas tous les outils pédagogiques nécessaires pour l'enseigner (Najjumba et Marshall, 2013).

Toutefois, plus que sur la durée de la formation, c'est sur la qualité des programmes de formation qu'il faudrait davantage agir. Par exemple, dans de nombreux pays, du fait de l'insuffisance des formations initiales des enseignants, les jeunes élèves ne peuvent acquérir les concepts mathématiques ou les compétences en lecture nécessaires (Pryor et al., 2012 ; Akyeampong et al., 2013). En outre, en Afrique de l'Ouest francophone, la formation initiale est généralement effectuée en langue française. Or, « les données révèlent que la langue maternelle des élèves-maîtres est, à plus de 98 %, autre que le français » (Banque mondiale, 2005, p. 53).

Les formations sont également souvent en décalage entre ce qui est attendu à partir du curriculum et la préparation que les enseignants reçoivent (Mulkeen, 2010 ; Akyeampong et al., 2011). Plus précisément, la formation n'est pas en mesure de permettre de repenser les croyances sur la profession et d'adopter de nouveaux comportements (Akyeampong, 2002, 2003), l'idée étant seulement de suivre à la lettre ce qui provient des ministères (Akyeampong et Lewin, 2002). Les décideurs politiques n'ayant pas pris en compte les réalités des enseignants ont conçu des réformes qui allaient au-delà de leurs capacités (O'Sullivan, 2010) ou de leurs réalités culturelles et matérielles (Harley et al., 2000).

Les conclusions des études de Mtika et Gates (2010) au Malawi, de Robinson en Afrique du Sud (2003) ou de Schweisfurth (2002) en Gambie indiquent que l'appropriation et l'application de l'éducation centrée sur l'apprenant restent limitées car les pratiques de classe ont peu changé malgré les notions pédagogiques progressistes liées au constructivisme social promu dans les institutions de formation des enseignants. Cela suppose selon les auteurs la nécessité d'examiner des moyens pertinents et des adaptations éventuelles pour garantir les bénéfices de cette approche.

Plutôt que d'imposer un type d'approche pédagogique, Barrett (2007) propose d'aller au-delà de cette polarisation classique et, se basant sur une expérience menée en Tanzanie, de mettre à la disposition des enseignants une large palette de techniques d'enseignement. Des enseignants ou des formateurs plus impliqués dans la réflexion sur le curriculum accroîtraient la pertinence du contenu de la formation (Akyeampong et al., 2011). O'Sullivan (2006) et Hardman et al. (2008) recommandent même que les formateurs d'enseignants soient engagés dans la recherche, notamment sur leur propre pratique. En Ouganda, des enseignants ont développé leur propre recherche empirique pour arriver à des conclusions pertinentes pour leur enseignement (Heneveld, 2007).

Par ailleurs, il faut souligner le profil inadapté des formateurs pour la formation initiale en Afrique de l'Ouest francophone (Banque mondiale, 2005). Par exemple, au Ghana, ils sont plus soucieux de traiter ce qui est prescrit plutôt que des pratiques réelles en classe (Akyeampong, 2003). Les formateurs d'enseignants devraient pouvoir avoir accès à des formations tout au long de leur vie professionnelle pour parfaire leurs connaissances qui sont souvent dépassées (Lewin, 2004).

Un des moyens pour pallier en partie la carence d'une formation initiale de faible qualité en Afrique subsaharienne serait la mise

en place de formations continues adéquates. Or, là aussi, la plupart des auteurs mettent en évidence la faiblesse, voire l'inexistence de celles-ci. Le plus souvent, il s'agit de formations courtes (quelques semaines, jours, voire heures) planifiées au niveau central par le ministère de l'éducation sur des thèmes spécifiques, comme l'introduction de nouveaux curricula ; il existe cependant des expériences alternatives, notamment en Zambie où des centres de ressources locaux sont gérés par des enseignants et où les formations sont réparties sur la base de besoins spécifiques (Mulkeen, 2010). Les directeurs d'école, qui ont souvent la responsabilité de mettre en œuvre ce type de formation, ne sont pas suffisamment préparés à cette fonction, d'où l'impression d'un faible soutien de leur part ressenti par les enseignants. De plus, les tuteurs/inspecteurs qui devraient suivre régulièrement les enseignants n'ont pas les moyens matériels (moyens de transport en particulier) pour assurer cette activité (Kunje et al., 2003). Le ratio inspecteur-enseignants est dans la plupart des pays considéré comme faible : il est en moyenne de 700 enseignants pour un inspecteur dans les pays anglophones (Mulkeen, 2010).

Des chercheurs ont mis en lumière des approches de la formation continue qui se sont révélées avoir un impact positif sur la pratique des enseignants. C'est le cas lorsqu'il existe un lien plus étroit avec la formation initiale, qu'elles ont lieu en milieu scolaire, qu'elles sont proposées avec des incitations financières et des qualifications (Hardman et al., 2008, 2011 ; Akyeampong et al., 2011).

Ainsi, il est nécessaire d'établir des relations plus proches entre les centres de formation et les écoles, avec notamment la mise en place de tutorat, de moments de pratiques ou de formations sur site (Welford et Mosha, 2002 ; Lewin et Stuart, 2003 ; Mattson, 2006 ; Bunyi et al., 2013).

Qu'il s'agisse de formation initiale ou continue, le recours à des programmes à distance paraît représenter une solution pertinente pour agir dans une telle situation d'adversité. D'après une recherche conduite pour la Banque mondiale, il s'agit de la seule option réaliste en Afrique subsaharienne car, selon les auteurs, elle peut offrir des programmes de haute qualité, durable et rentable au niveau institutionnel ou de la classe (Moon et al., 2005).

Cependant, l'efficacité de tels programmes reste encore à démontrer. Karsenti (2006), malgré un intérêt certain de la formation à distance et l'engouement manifeste notamment au niveau de la coopération internationale, souligne entre autres que ce type de formation n'est pas nécessairement plus efficace que les formations plus traditionnelles en présentiel. C'est d'autant plus le cas en Afrique où l'e-learning suppose des pédagogies qui vont à l'encontre de nombreuses cultures. L'insuffisance des infrastructures et la faiblesse des connexions Internet dans certains contextes africains entravent également la possibilité de mettre en place des systèmes de formation à distance pour combler les carences des situations actuelles (Karsenti et al., 2007).

Dans l'ensemble, on peut conclure que les enseignants africains ont souvent des difficultés à mettre en pratique ce qu'ils ont acquis lors de leur formation. De nombreux

auteurs, observant la faible qualité de cette formation et se basant en partie sur les conclusions des rapports du PASEC, précisent que le niveau de formation aurait peu d'influence sur les pratiques en classe, quoique, pour neuf pays africains étudiés, « l'effet maître » représente tout de même 27 % des facteurs d'acquisition (Bernard et al., 2004 ; CONFEMEN, 2007). Les enseignants nouvellement qualifiés n'ont pas après leur formation les outils nécessaires pour rendre les leçons attrayantes et éveiller l'intérêt de leurs élèves (Lefoka et Sebatane, 2003). Les compétences des enseignants ont été testées dans certains pays concernés par le PASEC et le SACMEQ (Consortium de l'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation). Il ressort, par exemple, des résultats du PASEC au Tchad et en Guinée qu'une part importante des enseignants a des difficultés, notamment en lecture, écriture et mathématiques (Bonnet, 2007). Pour Altinok (2013), tandis que dans certains pays les connaissances des enseignants n'ont pas un fort impact sur les résultats des élèves, dans d'autres, comme la Namibie et l'Afrique du Sud, leur effet est à l'opposé très important et significatif.

Au-delà de la formation, l'expérience des enseignants aurait également des effets positifs sur leurs pratiques et donc sur les acquis scolaires (UNESCO-BREDA, 2009). Or, dans de nombreux pays d'Afrique, n'ont été recrutés la plupart du temps que des novices, sans qu'aucun support adéquat ne vienne compenser ce manque d'expérience (conseillers pédagogiques, inspecteurs, etc.). Une étude de Rabiou, Boube et Laouali Malam (2010) au Niger révèle à travers des tests effectués sur les élèves en mathématiques, lecture et écriture que ceux-ci sont plus performants lorsqu'ils apprennent avec un enseignant titulaire plutôt qu'avec un enseignant contractuel. D'autres nuancent cette différence entre enseignants contractuels et titulaires (Bourdon, Frölich et Michaelowa, 2007 ; Bourdon et Nkengne Nkengne, 2007).

Même s'il est difficile de mesurer l'impact de la formation initiale sur la pratique, il semblerait, selon Lewin (2004), qu'elle permettrait tout de même d'acquérir certaines compétences (planification de cours, gestions des élèves et des ressources, etc.) et de prendre confiance. D'après O'Sullivan (2006), les formations efficaces sont celles qui ont permis une adaptation aux ressources dans de tels contextes d'adversité. Malgré l'insuffisance de ces ressources, certains enseignants ont été en effet capables de proposer un enseignement de qualité.

Les enseignants ont des difficultés à enseigner dans les langues de l'ancienne colonie ou dans les langues nationales, faute de formation adéquate pour l'utilisation de ces médiums, et en particulier du bilinguisme (Clegg et Afitska, 2010).

Malgré des efforts dans les formations pour instituer des approches centrées sur les élèves, en Afrique subsaharienne, la pédagogie utilisée reste majoritairement frontale avec la présence encore forte de la récitation et de la mémorisation (Hardman et al., 2012). Les observations de pratiques d'enseignement montrent que l'élève se trouve dans un rôle passif et développe des habiletés de bas niveaux taxonomiques (Dembélé et Lefoka, 2007). Les résultats de Pontefract et Hardman (2005) ont également révélé la prédominance de

la récitation par cœur et de la répétition sans s'assurer d'une compréhension suffisante par les élèves. Par ailleurs, la pratique montre que les enseignants délivrent leur enseignement de manière non critique (Akyeampong et al., 2011).

Pour faire face à ces difficultés, différentes stratégies se mettent en place comme c'est le cas en Érythrée, en milieu rural, où Belay et ses collègues (2007) ont relevé deux catégories d'enseignants : les « statiques » et les « développeurs », ces derniers étant davantage dans une posture de créativité et de mise en lien avec la communauté. Dans le même ordre d'idées, Barrett (2008) distingue trois différentes identités professionnelles bien que non homogènes et en mouvement chez les enseignants en Tanzanie à partir de leur discours : les « relationneurs » (relaters), les auto-améliorants (self-improvers) et les enseignants ayant eu une formation professionnelle (vocational teachers), catégorie à l'intérieur de laquelle se trouvent les observateurs (gazers) et les conteurs (storytellers). Ainsi, les enseignants n'abandonnent pas toujours les anciennes approches. Ils adoptent notamment celles avec lesquelles ils se sentent le plus confiants (Nakabugo et Siebörger, 2001 ; Lauwerier et Akkari, 2013).

Donc au lieu de juger la formation comme inefficace et ainsi de sacrifier la durée de la formation, il faudrait plutôt s'interroger sur la pertinence des programmes de formation et notamment sur la place de la pratique dans la formation (Bernard et al., 2004).

En résumé, cette section sur la formation des enseignants a montré plusieurs tendances en Afrique subsaharienne. La première concerne la faiblesse du niveau de scolarité à partir duquel les enseignants sont intégrés en formation initiale ou dans les classes. Cela pose la question de la base de départ d'un métier essentiellement intellectuel. La deuxième tendance, qui n'est pas sans lien avec la réduction du poids de l'État, consiste à démanteler les structures traditionnelles de formation (écoles normales) sans offrir une alternative professionnalisante. La troisième tendance constatée est le développement des programmes de formation continue comme un « soin palliatif ». Nous pouvons donc légitimement nous interroger, comme dans de nombreuses études présentées, sur la valeur ajoutée pédagogique de la formation initiale et continue qui ne semble pas donner les outils pour des enseignements et apprentissages de qualité.

3. BILAN ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE

L'analyse fait ressortir deux enjeux majeurs pour la fonction enseignante en Afrique sub-saharienne. D'abord, les enseignants exercent trop souvent dans des conditions défavorables caractérisées par la précarisation, des faibles salaires et la démotivation. Ensuite, leurs formations, aussi bien initiales que continues, sont faibles et inadéquates, et n'ont donc qu'un faible grand impact sur les pratiques en classe. Ces deux aspects constituent des entraves à la contribution des enseignants à l'amélioration de l'éducation de base sur le continent. Mais la question enseignante ne doit pas être

envisagée isolément des autres dimensions de l'école. Les langues d'instruction, la disposition de supports pédagogiques ou des environnements scolaires et extrascolaires favorables sont quelques-uns des éléments qui entrent en jeu dans la qualité de l'éducation de base, et par là même, le travail des enseignants.

Certes, certains auteurs mettent l'accent sur des pistes d'amélioration possibles à travers des recherches qui exposent des expériences positives. C'est notamment le cas avec l'utilisation de la recherche pour la pratique des enseignants ou encore des formations continues sur le lieu de travail.

Nous pensons ainsi que la recherche doit pouvoir approfondir certains domaines concernant les enseignants en Afrique subsaharienne, en commençant entre autres par proposer davantage d'études avec des données qualitatives. Comme l'a noté Buckler (2011), les mesures quantitatives pèsent de manière excessive dans l'appréciation de la qualité de l'éducation, et en particulier sur la question des enseignants. Elle affirme que nous avons besoin de plus d'observations en classe et de jugements qualitatifs, notamment pour comprendre les besoins de formation des enseignants, cela étant d'autant plus vrai dans les zones reculées.

Par ailleurs, Tao (2012) suggère de repenser la recherche sur les enseignants dans les pays du Sud qui d'après elle comporte des biais occidentalocentristes. Elle pense notamment que, au lieu de chercher à comprendre « comment améliorer la qualité d'un enseignant ? », il faudrait plutôt se demander « pourquoi les enseignants font ce qu'ils font ? ». Cela permettrait d'inclure la voix et la participation des enseignants, et favoriserait aussi des analyses et des stratégies qui répondent à leurs réalités complexes.

Enfin, Mulkeen, Chapman, DeJaeghere et Leu (2007) ont relevé quatre caractéristiques de la recherche sur les enseignants en Afrique : (a) elle se concentre prioritairement sur la clarification des dimensions du problème plutôt que de formuler et de tester des solutions alternatives ; (b) une grande partie de la littérature tend à être descriptive sur les efforts pour attirer, déployer et retenir les enseignants, mais il manque souvent des preuves solides de l'efficacité des approches décrites ; (c) les études longitudinales manquent, qui permettraient de suivre les effets et les conséquences des interventions à long terme pour améliorer l'enseignement ; et (d) certaines recherches ont été menées au sein de projets et ne sont rapportées que dans les documents de ces projets, souvent de manière succincte.

Ainsi, à travers ces différentes propositions, il devrait être possible de renverser quelque peu la problématique et de s'intéresser à des pratiques efficaces, innovantes, d'enseignants africains dans des contextes d'adversité. En effet, il est peu probable que, dans les prochaines années, les gouvernements africains ou la coopération internationale soient capables d'investir davantage dans l'éducation de base, d'attirer de meilleurs candidats et de réformer la formation initiale et continue. Il est donc important de creuser ce qui permet dans de telles situations de faire un bond au niveau de la qualité en valorisant les potentialités pédagogiques de

certaines enseignants plutôt que d'insister, comme la plupart des études le font, sur ce qui ne fonctionne pas.

Les enseignants sont l'un des piliers d'une éducation de qualité comme l'ont démontré de nombreuses recherches et recommandations. Encore faudrait-il s'interroger sur le concept même de qualité. Il est notamment important de voir, au-delà des acquis scolaires quantifiables, si l'enseignant a les outils nécessaires pour permettre une éducation pertinente, c'est-à-dire qui correspond aux attentes et aux besoins des élèves et de leur communauté, pour améliorer les acquis d'apprentissage et contribuer ainsi au développement du pays.

BIBLIOGRAPHIE

Adotévi, J. A.-B. 2008. « Les expériences nouvelles en matière de formation et de professionnalisation des enseignants : analyse comparée et perspectives » (p. 11). Présenté lors du séminaire « Professionnaliser les enseignants sans formation initiale : des repères pour agir », 2-6 juin 2008, Paris.

Akyeampong, K. 2002. Reconceptualizing teacher education in the Sub-Saharan African context. *Journal of International Cooperation in Education*, vol. 5, n° 1, p. 11-30.

—. 2003. *Teacher training in Ghana - Does it count ? Multi-Site teacher education research project (MUSTER)*. Brighton, Centre for International Education, University of Sussex.

Akyeampong, K. et Lewin, K. M. 2002. From student to newly qualified teachers in Ghana : Insights into becoming a teacher. *International Journal of Educational Development*, vol. 22, n°3-4, p. 339-352.

Akyeampong, K., Pryor, J., Lussier, K. et Westbrook, J. 2013. Improving teaching and learning of basic maths and reading in Africa : Does teacher preparation count ? *International Journal of Educational Development*, vol. 33, n° 3, p. 272-282.

Akyeampong, K., Pryor, J., Westbrook, J. et Lussier, K. 2011. *Teacher preparation and continuing professional development in Africa*. Brighton, Centre for International Education, University of Sussex.

Altinok, N. 2013. *The impact of teacher knowledge on student achievement in 14 Sub-Saharan African countries*. Paris, UNESCO.

Banque mondiale. 2005. *Étude sur la formation et la gestion des enseignants du primaire en Afrique de l'Ouest (Burkina Faso, Mali, Niger et Sénégal)*. Washington, DC, Banque mondiale.

Barrett, A. M. 2005. Teacher accountability in context : Tanzanian primary school teachers' perceptions of local community and education administration. *Compare : A Journal of Comparative and International Education*, vol. 35, n°1, p. 43-61.

—. 2007. Beyond the polarization of pedagogy : Models of classroom practice in Tanzanian primary schools. *Comparative Education*, vol. 43, n° 2, p. 273-294.

- . 2008. Capturing the « différence » : Primary school teacher identity in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, vol. 28, n° 5, p. 496-507.
- Barro, A. A. 2008. *Politiques publiques, école et gestion du personnel enseignant dans l'éducation de base au Sénégal*. École doctorale des sciences humaines et sociales. Bordeaux, Université Bordeaux II.
- Belay, A., Ghebreaab, F., Ghebremichael, T., Ghebreselassie, A., Holmes, J. et White, G. 2007. How newly qualified primary teachers develop : A case study in rural Eritrea. *International Journal of Educational Development*, vol. 27, n° 6, p. 669-682.
- Bennell, P. et Akyeampong, K. 2007. *Teacher motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia*. Brighton, Centre for International Education, University of Sussex.
- Bennell, P. et Mukyanuzi, F. 2005. *Is there a teacher motivation crisis in Tanzania ?* Londres, Department for International Development.
- Bernard, J.-M., Kouak Tiyab, B. et Vianou, K. 2004. *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*. Dakar, CONFEMEN.
- Bonnet, G. 2007. *What do recent evaluations tell us about the state of teachers in Sub-Saharan Africa ?* Paris, UNESCO.
- Bourdon, J., Frölich, M. et Michaelowa, K. 2007. *Teacher shortages, teacher contracts and their impact on education in Africa*. Hambourg, Institut d'économie internationale de Hambourg.
- Bourdon, J., et Nkengné-Nkengné, A. P. 2007. « Les enseignants contractuels : avatars et fatalités de l'éducation pour tous ». Dans : Actes du Séminaire international CIEP, 11-15 juin 2007, Paris, « La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale ».
- Buckler, A. 2011. Reconsidering the evidence base, considering the rural : Aiming for a better understanding of the education and training needs of Sub-Saharan African teachers. *International Journal of Educational Development*, vol. 31, n° 3, p. 244-250.
- Buckler, A. et Gafar, A. I. A. 2013. « Professional development and female teacher morale in rural communities ». Dans : B. Moon (dir. publ.), *Teacher education and the challenge of development : A global analysis* (p. 115-128). Abingdon, Routledge.
- Bunyi, G. W., Wangia, J., Magoma, C. M. et Limboro, C. M. 2013. *Teacher preparation and continuing professional development in Kenya*. Nairobi, Kenyatta University.
- Clegg, J. et Afitska, O. 2010. *Teaching and learning in two languages in African classrooms*. Bristol, University of Brighton.
- CONFEMEN. 2004. *Enseignants contractuels et qualité de l'école fondamentale au Mali : quels enseignements ?* Dakar, CONFEMEN.
- . 2007. *Évaluation PASEC.Sénégal*. Dakar, CONFEMEN.
- Croft, A. 2006. « Prepared for diversity ? Teacher education for lower primary classes in Malawi ». Dans : A. Little (dir. publ.), *Education for all and multigrade teaching : Challenges and opportunities* (p. 103-126). Dordrecht, Springer.
- Das, J., Dercon, S., Habyarimana, J. et Krishnan, P. 2005. Teacher shocks and student learning : Evidence from Zambia. *The Journal of Human Resources*, vol. 42, n° 4, p. 820-862.
- Dembélé, M. et Lefoka, P. 2007. Pedagogical renewal for quality universal primary education : Overview of trends in Sub-Saharan Africa. *International Review of Education*, vol. 53, n° 5-6, p. 531-553.
- Dladla, N et Moon, B. 2013. « Teachers and the development agenda. An introduction ». Dans : B. Moon (dir. publ.), *Teacher education and the challenge of development : A global analysis* (p. 5-18). Abingdon, Routledge.
- Education International. 2007. *Teacher supply, recruitment and retention in six Anglophone Sub-Saharan African Countries*. Bruxelles, Education International.
- Fomba, C. O. et Diarra, M. F. 2003. *Évaluation de l'impact des formations des contractuels de l'éducation sur leurs pratiques de classes*. Bamako, ROCARE/UNICEF.
- Fomba, C. O., Malla, L., Traoré, S. et Tounkara, A. 2004. *La formation, le développement professionnel, l'appui et la gestion des enseignants du primaire en Afrique de l'Ouest francophone : le cas du Mali*. Montréal, CIPGL.
- Giorgi, R.-P. et Christmann, P. 2009. *Étude sur la formation, la gestion, l'affectation et le redéploiement des enseignants du cycle fondamental au Mali*. Paris, CIEP.
- Hardman, F., Abd-Kadir, J., Agg, C., Migwi, J., Ndambuku, J. et Smith, F. 2008. Changing pedagogical practice in Kenyan primary schools : The impact of school-based training. *Comparative Education*, vol. 45, n° 1, p. 65-86.
- Hardman, F., Abd-Kadir, J. et Tibuhinda A. 2012. Reforming teacher education in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, vol. 32, n° 6, p. 826-834.
- Hardman, F., Ackers, J., Abrishamian, N. et O'Sullivan, M. 2011. Developing a systemic approach to teacher education in Sub-Saharan Africa : Emerging lessons from Kenya, Tanzania and Uganda. *Compare : A Journal of Comparative and International Education*, vol. 41, n° 5, p. 669-683.
- Harley, K., Barasa, F., Bertram, C., Mattson, E. et Pillay, S. 2000. « The real and the ideal » : Teacher roles and competences in South African policy and practice. *International Journal of Educational Development*, vol. 20, n° 4, p. 1-18.
- Hedges, J. 2002. The importance of posting and interaction with the education bureaucracy in becoming a teacher in Ghana. *International Journal of Educational Development*, vol. 22, n° 3, p. 353-366.

- Heneveld, W. 2007. Whose reality counts ? Local educators as researchers on the quality of primary education. *International Review of Education*, vol. 53, n° 5-6, p. 639-663.
- Karsenti, T. 2006. Comment favoriser la motivation et la persévérance des étudiants dans les FOAD : stratégies pédagogiques pour l'Afrique. *Bulletin de l'UNESCO-IIRCA*, vol. 8, n° 1, p. 7-12.
- Karsenti, T., Garry, R.-P., Bechoux, J. et Tchameni Ngamo, S. 2007. *La formation des enseignants dans la francophonie. Diversités, défis, stratégies d'action*. Montréal, AUF.
- Kouraogo, P. et Ouedraogo, N. M. 2009. Exploring educational quality through classroom practices : A study in selected primary school classes in Burkina Faso. *Journal of International Cooperation in Education*, vol. 12, n° 1, p. 51-69.
- Kunje, D., Lewin, K. et Stuart, J. 2003. *Primary teacher education in Malawi : Insights into practice and policy*. Brighton, Centre for International Education, University of Sussex.
- Lauwerier, T. 2013. *L'influence de la Banque mondiale sur les politiques nationales d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone*. Genève, FAPSE, Université de Genève.
- Lauwerier, T. et Akkari, A. 2013. Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique ? Constats et controverses. *Revue Africaine de Recherche en Éducation*, n° 5, p. 55-64.
- Lefoka, J. P. et Sebatane, E. M. 2003. *Initial primary teacher education in Lesotho*. Brighton, Centre for International Education, University of Sussex.
- Lewin, K. M. 2004. *The pre-service training of teachers : Does it meet its objectives and how can it be improved ?* Paris, UNESCO.
- Lewin, K. M. et Stuart, J. S. 2003. *Researching teacher education : New perspectives on practice, performance and policy*. Brighton, Centre for International Education, University of Sussex.
- Marphatia, A. A., Legault, E., Edge, K. et Archer, D. 2010. « The role of teachers in improving learning in Burundi, Malawi, Senegal and Uganda : great expectations, little support ». Londres, Action Aid International.
- Mattson, E. 2006. *Field-Based models of primary teacher training. Case studies of student support systems from Sub-Saharan Africa*. Cambridge, International Research Foundation for Open Learning.
- Michaelowa, K. 2001. Primary education quality in francophone Sub-Saharan Africa : Determinants of learning achievement and efficiency considerations. *World Development*, vol. 29, n° 10, p. 1699-1716.
- . 2002. Teacher job satisfaction, student achievement, and the cost of primary education in francophone Sub-Saharan Africa. *Hamburgisches Welt-Wirtschafts-Archiv*. Consulté le 20.02.2014 ; sur <https://opus.zbw-kiel.de/dspace/bitstream/10419/19349/1/188.pdf>
- . 2003a. *Les déterminants de la qualité de l'éducation primaire : enseignements de la mise en œuvre du PASEC en Afrique subsaharienne francophone*. Document de travail. Bussy Saint-Georges, ADEA.
- . 2003b. *Améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne : quelques résultats du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN*. Hambourg, Institut d'économie internationale de Hambourg.
- Moon, B., Leach, J. et Stevens, M.-P. 2005. *Designing open and distance learning for teacher education in Sub-Saharan Africa : A toolkit for educators and planners*. Washington, DC, Banque mondiale.
- Mpokosa, C. et Ndaruhutse, S. 2008. *Managing teachers. The centrality of teacher management to quality education. Lessons from developing countries*. Londres/Reading, VSO International/CfBT.
- Mtika, P. et Gates, P. 2010. Developing learner-centred education among secondary trainee teachers in Malawi : The dilemma of appropriation and application. *International Journal of Educational Development*, vol. 30, n° 4, p. 396-404.
- Mulkeen, A. 2005. *Teachers for rural schools. A challenge for Africa*. Washington, DC, Banque mondiale.
- . 2010. *Teachers in Anglophone Africa. Issues in teacher supply, training, and management*. Washington, DC, Banque mondiale.
- Mulkeen, A., Chapman, D., DeJaeghere, J. et Leu, E. 2007. *Recruiting, retaining, and retraining secondary school teachers and principals in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, Banque mondiale.
- Mulkeen, A. et Higgins, C. 2009. *Multigrade teaching in Sub-Saharan Africa. Lessons from Uganda, Senegal, and The Gambia*. Washington, DC, Banque mondiale.
- Mulugeta, E. 2012. *Teacher education policies from gender perspective : The case of Ghana, Nigeria and Senegal*. Addis-Abeba, UNESCO-IICBA.
- Najjumba, I. M. et Marshall, J. H. 2013. *Improving learning in Uganda. Vol. II : Problematic curriculum areas and teacher effectiveness : Insights from national assessments*. Washington, DC, Banque mondiale.
- Nakabugo, M. G. et Siebörger, R. 2001. Curriculum reform and teaching in South Africa: Making a « paradigm shift » ? *International Journal of Educational Development*, vol. 21, n° 1, p. 53-60.
- Ndlovu, S. Phiri, K. et Mutale, S. B. 2014. The effects of teacher incentives on education in Bulawayo, Zimbabwe. *European Journal of Academic Research*, vol. 2, n° 2, p. 1-9.
- Nishimura, M., Ogawa, K., Sifuna, D. N., Chimombo, J., Kunje, D., Ampiah, J. G., Byamugisha, A., Sawamura, N. et Yamada,

- S. 2009. A comparative analysis of universal primary education policy in Ghana, Kenya, Malawi, and Uganda. *Journal of International Cooperation in Education*, vol. 12, n° 1, p. 143-158.
- O'Sullivan, M. C. 2006. Lesson observation and quality in primary education as contextual teaching and learning processes. *International Journal of Educational Development*, vol. 26, n° 3, p. 246-260.
- . 2010. Reform implementation and the realities within which teachers work: A Namibian case. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 32, n° 2, p. 219-237.
- Pontefract, C., Bonnet, G. et Vivekanandan, R. 2013. « UNESCO's teacher training initiative for Sub-Saharan Africa (TTISSA) : A holistic response to the teacher challenge ». Dans : J. Kirk, M. Dembélé et S. Baxter, *More and better teachers for quality education for all. Identity and motivation, systems and support* (p. 15-34). Montréal, Collaborative Works.
- Pontefract, C. et Hardman, F. 2005. The discourse of classroom interaction in Kenyan primary schools. *Comparative Education*, vol. 41, n° 1, p. 87-106.
- Pryor, J., Akyeampong, K., Westbrook, J. et Lussier, K. 2012. Rethinking teacher preparation and professional development in Africa: An analysis of the curriculum of teacher education in the teaching of early reading and mathematics. *The Curriculum Journal*, vol. 23, n° 4, p. 409-502.
- Quan-Baffour, K. P. et Arko-Achemfuor, A. 2013. The effects of lack of career path on job satisfaction among South African teachers. *Anthropologist*, vol. 15, n° 1, p. 25-32.
- Rabiou, R., Boubé, M. et Laouali Malam, M. 2010. Contractualisation et qualité de l'enseignement de base au Niger. *African Education Development Issues*, n° 1, p. 69-84.
- Robinson, M. 2003. Teacher education policy in South Africa: the voice of teacher educators. *Journal of Education for Teaching*, vol. 29, n° 1, p. 19-34.
- Samake, B. 2007. « Mali, enseignants recrutés sans formation initiale. La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale ». Dans : Actes du séminaire international CIEP, 11-15 juin 2007, Paris, « La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale ».
- Schweisfurth, M. 2002. Democracy and teacher education: Negotiating practice in The Gambia. *Comparative Education*, vol. 38, n° 3, p. 303-314.
- Sow, P. B., Kane, A., Ndiaye, B. D. et Mbaye, El Hadj T. 2004. *La formation, le développement professionnel, l'appui et la gestion des enseignants du primaire en Afrique de l'Ouest francophone : le cas du Sénégal*. Montréal, CIPGL.
- Tanaka, C. 2013. « The exploration of teacher incentives: Experiences of basic schools in rural Ghana ». Dans : M. Ginsburg, *Preparation, practice, and politics of teachers. Problems and prospects in comparative perspective* (p. 139-160). New York, Springer.
- Tao, S. 2012. « Who is the third world teacher ? A critical review of texts on teachers in Sub-Saharan Africa ». Texte non publié.
- . 2013. Why are teachers absent ? Utilising the capability approach and critical realism to explain teacher performance in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, vol. 33, n° 1, p. 2-14.
- Tilak, J. B. G. 2009. Basic education and development in Sub-Saharan Africa. *Journal of International Cooperation in Education*, vol. 12, n° 1, p. 5-17.
- Traoré, S. 2000. La formation des maîtres du premier cycle de l'enseignement fondamental au Mali : problèmes et perspectives. *Nordic Journal of African Studies*, vol. 9, n° 3, p. 29-48.
- UNESCO-BREDA. 2009. *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant*. Dakar, UNESCO-BREDA.
- UNESCO-ISU. 2014. *Recherche enseignants formés pour garantir le droit de chaque enfant à l'enseignement primaire*. Montréal, UNESCO-ISU.
- Welford, G. et Mosha, H. 2002. « Incentives grants, management training and teacher change in Dar es-Salaam, Tanzania ». Dans: S. E. Anderson (dir. publ.), *Improving schools through teacher development : Case studies of the Aga Khan Foundation projects in East Africa*. Leyde, Swets et Zeitlinger.
- Welmond, M. 2002. Globalization viewed from the periphery: The dynamics of teacher identity in the Republic of Benin. *Comparative Education Review*, vol. 46, n° 1, p. 37-65.
- Wills, G. 2014. *The effects of teacher strike activity on student learning in South African primary schools*. Johannesburg, Economic Research Southern Africa.

Pour citer l'article :

Lauwerier, T. et Akkari, A. 2015. Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne. *Recherche et prospective en éducation*, UNESCO, Paris [Réflexions Thématiques, N° 11].