

# 5 Oct. World Teachers' Day 2008

# Teachers matter!



© Jacky Delorme



© EducationPhoto.com



© Proctorius



© Jacky Delorme



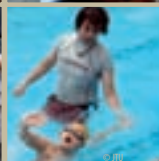
© Photostock



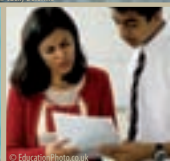
© B



© Mez



© M11



© EducationPhoto.com

5 October at [www.5oct.org](http://www.5oct.org)



Education International  
Internationale de l'Éducation  
Internacional de la Educación  
Bildungsinternationale



United Nations  
Educational, Scientific and  
Cultural Organization

**WORLD TEACHERS' DAY EVENTS**  
**3 October 2008**

**EVENEMENTS**  
**DE LA JOURNEE MONDIALE**  
**DES ENSEIGNANTS**  
**3 Octobre 2008**

# Index

<b>Introduction</b> .....	5
<b>Presentation of World Teachers’ Day events</b> .....	6
<b>Présentation des évènements de la Journée mondiale des enseignants</b> .....	7
<b>Programme</b> .....	8
Programme of World Teachers’ Day Events.....	9
Programme de la Journée mondiale des enseignants.....	11
<b>Ouverture – Maître et élève : une aventure humaine,</b> M. Georges Haddad, Directeur, Division de l’Enseignement Supérieur, UNESCO	
<b>Opening – Student and teacher : a human adventure,</b> Mr Georges Haddad, Director, Division of Higher Education, UNESCO.....	13
<b>Teachers speak out / La parole est aux enseignants</b> .....	16
Maroc – Mme Najia Adbelkarim.....	16
Haïti – Mr. Gilbert Buteau .....	21
Togo – Mr. Kokou Mawunyo Ayedze.....	28
Malaysia – Ms Asha Dass .....	40
France – Mr. Jean-Pierre Loubet .....	47
<b>Message de M. Koïchiro Matsuura, Directeur général de l’UNESCO</b> .....	52
<b>Message of Mr Koïchiro Matsuura, Director-General of UNESCO</b> .....	52
<b>Panel of signatories / panel des signataires</b> .....	57
Introduction to the panel by Mr Nicholas Burnett, Assistant Director-General for Education .....	58
Remarks by Mr. Bill Ratteree, ILO.....	59
Remarks by Mr Philippe Cori, UNICEF.....	62
Remarques de M. Patrick Gonthier, EI .....	64

<b>Experts' panel share their views / Les experts donnent leurs points de vue .....</b>	<b>65</b>
Prof. Beatrice Avalos, Chile .....	66
Prof. Mark Thompson, Canada .....	72
Dr. Nada Moghaizel-Nasr, Lebanon .....	76
Mr Amadou Wade Diagne, Senegal .....	81
<b>Policies for mainstreaming ESD in teacher education / Politiques pour intégrer l'éducation au développement durable dans la formation des enseignants, Pr. Charles Hopkins, UNESCO Chair, York University, Toronto, Canada .....</b>	<b>86</b>
<b>Remarques de clôture, Pr. K. F. Seddoh, Chef de la Section p.i. pour la formation des enseignants, UNESCO.....</b>	<b>93</b>
<b>Closing remarks, Pr. K. F. Seddoh, Chief of Section a.i. for Teacher Education, UNESCO .....</b>	<b>93</b>
<b>Joint Message on the occasion of World Teachers' Day .....</b>	<b>96</b>
<b>Message conjoint à l'occasion de la Journée mondiale des enseignants .....</b>	<b>99</b>

# Introduction



## Presentation of World Teachers' Day events

World Teachers' Day (5 October every year) provides an opportunity to attract attention to teachers and their key role for quality education at all levels. Celebrations are held in various countries of the world and a joint message is prepared by UNESCO, ILO, UNDP, UNICEF, and Education International. A specific theme is identified every year and is the focus of World Teachers' Day events and message. Teacher policies have been chosen to be at the centre of 2008 events.

World Teachers' Day celebrations began with a discussion panel « Teachers Speak Out » to which teachers from various regions of the world participated. They discussed their perception of the situation of teacher policies in their country: teacher status, initial and continuing professional development, career progression, and working conditions. These policies must be evidence-based, have a budget in line with the State's financial capacity, be adapted to the local context and implementation capacities, and be discussed with social partners, in particular teachers themselves.

This discussion panel was followed by the reading of the message by the Director General of UNESCO and a panel of co-signatories on the theme of: "Policies for Teacher Development: What involvement from World Teachers' Day partners?"

In the afternoon, an experts' group (researchers and policy makers) responded to the teachers' panel and gave another point of view on teacher policies at the regional and global level, followed by a plenary presentation on the theme of education for sustainable development in teacher education.



## Présentation des évènements de la Journée mondiale des enseignants

La Journée mondiale des enseignants (5 octobre chaque année) est l'occasion d'attirer l'attention sur les enseignants et leur rôle de premier plan pour la qualité de l'éducation à tous les niveaux. Des fêtes ont lieu dans différents pays du monde et un message conjoint est préparé par l'UNESCO, l'OIT, le PNUD, l'UNICEF, et Education International. Chaque année, un thème spécifique est identifié et mis au centre des évènements et du message de la Journée mondiale des enseignants. C'est ainsi que les politiques des enseignants ont été choisies pour être au centre des évènements de l'année 2008.

La Journée mondiale des enseignants a débuté par un panel de discussion « La parole est aux enseignants » auquel ont participé des enseignants de différentes régions du monde. Ceux-ci ont discuté de leur perception de la situation et des politiques des enseignants de leur pays : statut des enseignants, salaires, formation initiale et continue, progression de carrière, et conditions de travail. Ces politiques doivent être basées sur les résultats de la recherche en éducation, avoir un budget en accord avec les moyens de l'Etat, être adaptées au contexte et aux capacités de mise en œuvre locales, et être discutées avec les partenaires sociaux, en particulier les enseignants eux-mêmes.

Ce panel de discussion a été suivi de la lecture du message par le Directeur Général de l'UNESCO et par un panel réunissant les différents signataires sur le thème : « Des politiques pour le développement professionnel des enseignants : quel investissement des partenaires de la Journée mondiale des enseignants ? ».

Dans l'après-midi, un groupe d'experts (chercheurs ou décideurs politiques) a répondu au panel des enseignants et a donné un autre type de point de vue sur les politiques des enseignants aux niveaux régional et mondial, suivi d'une présentation en plénière sur le thème de la formation des enseignants à l'éducation au développement durable.

# Programme





# Programme of World Teachers' Day Events

**World Teachers' Day**  
**3 October 2008**  
**Room XIII**  
**UNESCO Bonvin Building**

## **I. Morning Session**

- 9:00 – 9:30      **Registration and Morning coffee/tea**  
In front of Room XIII, Bonvin
- 9:30 – 9:45      **Welcome remarks**  
Mr Georges Haddad  
Director, Division of Higher Education
- 9:45 – 11:00     **Teachers Speak Out**  
Moderator: Georges Haddad  
Participants:  
1. Ms Najia Abdelkarim, Morocco  
2. Mr. Kokou Mawunyo Ayedze, Togo  
3. Mr. Gilbert Buteau, Haiti  
4. Ms Asha Dass, Malaysia  
5. Mr. Jean-Pierre Loubet, France
- 11:00 – 11:30    **Open Discussion**
- 11:30 – 11:40    **Message by Mr Koichiro Matsuura**  
Director-General of UNESCO
- 11:40 – 12:30    **Panel of co-signatories**  
**Policies for Teacher Development:**  
**What involvement from World Teachers' Day**  
**partners?**  
Moderator: Mr. Nicholas Burnett  
Assistant Director-General for Education, UNESCO  
UNESCO, ILO, UNICEF, UNDP, EI
- 12:30 – 12:45    **Open Discussion**

12:45 – 13:00      **Closing remarks for the morning session**  
Mr Nicholas Burnett, Assistant Director-General  
for Education

13:00 – 14: 30      **Lunch break**

## **II. Afternoon Session**

14:30 – 15:45      **Experts' panel share their views**  
Moderator: Education International  
Participants:  
1. Prof. Beatrice Avalos, Chile  
2. Prof. Mark Thompson, Canada  
3. Prof. Kabiru Isyaku, Nigeria  
4. Dr. Nada Moghaizel-Nasr, Lebanon  
Mr Amadou Wade Diagne, Senegal

15:45 – 16:15      **Open Forum**

16:15 - 17:15      **Policies for mainstreaming ESD in teacher education**  
Professor Charles Hopkins

17:15 - 17:45      **Open Forum**  
Moderator: Mr. Francisco Seddoh

17:45 - 18:00      **Closing remarks**  
Mr. K.F. Seddoh

18:00                  **Cocktail**  
Delegates' Bar (Miollis)



# Programme de la Journée mondiale des enseignants

**Journée mondiale des enseignants**  
**3 octobre 2008**  
**Salle XIII**  
**1, rue Miollis, UNESCO bâtiment Bonvin**

## **I. Session du matin**

- 9:00 – 9:30      **Enregistrement des participants et thé / café**  
En face de la salle XIII, bâtiment Bonvin
- 9:30 – 9:45      **Message de bienvenue**  
M. Georges Haddad  
Directeur, Division de l'enseignement supérieur
- 9:45 – 11:00     **La parole est aux enseignants**  
Modérateur : Georges Haddad  
Participants :  
1. Mme Najia Abdelkarim, Maroc  
2. M. Kokou Mawunyo Ayedze, Togo  
3. M. Gilbert Buteau, Haïti  
4. Mme Asha Dass, Malaisie  
5. M. Jean-Pierre Loubet, France
- 11:00 – 11:30    **Discussion**
- 11:30 – 11:40    **Message par M. Koïchiro Matsuura**  
Directeur général de l'UNESCO
- 11:40 – 12:30    **Panel des co-signataires**  
Des politiques pour le développement professionnel  
des enseignants : quel investissement des partenaires  
de la Journée mondiale des enseignants ?  
Modérateur : M. Nicholas Burnett  
Sous-Directeur général pour l'éducation, UNESCO  
UNESCO, OIT, UNICEF, PNUD, EI

- 12:30 – 12:45 **Discussion**
- 12:45 – 13:00 **Remarques de clôture de la session du matin**  
M. Nicholas Burnett, Sous-Directeur général  
pour l'éducation
- 13:00 – 14: 30 **Pause repas**

## **II. Session de l'après-midi**

- 14:30 – 15:45 **Les experts donnent leurs points de vue**  
Modérateur: Internationale de l'Education  
Participants:  
1. Prof. Beatrice Avalos, Chili  
2. M Amadou Wade Diagne, Sénégal  
3. Dr. Nada Moghaizel-Nasr, Liban  
4. Prof. Mark Thompson, Canada
- 15:45 – 16:15 **Forum ouvert**
- 16:15 - 17:15 **Politiques pour intégrer l'éducation au développement durable dans la formation des enseignants**  
Professeur Charles Hopkins
- 17:15 - 17:45 **Forum ouvert**  
Modérateur : Mr. Komlavi Francisco Seddoh
- 17:45 - 18:00 **Remarques de clôture**  
Mr. Komlavi Francisco Seddoh
- 18:00 **Cocktail**  
Bar des délégués (Miollis)

**Ouverture – Maître et élève :**  
une aventure humaine,  
M. Georges Haddad, Directeur,  
Division de l'Enseignement Supérieur,  
UNESCO

**Opening – Teacher and student:**  
a human adventure,  
Mr Georges Haddad, Director,  
Division of Higher Education UNESCO



## Maître et élève, une aventure humaine

Aujourd'hui les enseignants sont célébrés à l'UNESCO et dans le Monde.

Plutôt que de vous asséner des chiffres et des données statistiques sur les besoins en enseignants dans telle ou telle partie de notre planète, je souhaite vous proposer un retour dans votre enfance.

Souvenez-vous ainsi de l'émotion qui à l'aube de chaque rentrée vous étreignait à la perspective de découvrir ou de retrouver l'enseignant qui allait vous accompagner tout au long de l'année scolaire.

Souvenez-vous donc de ce sentiment fait à la fois de crainte, d'espoir et d'impatience surtout lorsqu'il s'agissait d'un nouveau maître ou d'une nouvelle maîtresse.

Souvenez-vous encore des discussions en famille en réponse aux interrogations inquiètes de vos parents soucieux, parfois même jaloux, de cette personne qui allait vous prendre en charge de longues heures chaque jour d'école.

Enfin souvenez-vous de l'émotion qui s'emparait de vous à la fin de l'année scolaire lorsqu'il fallait se séparer parfois pour toujours de ce maître que vous avez tant aimé ou tant détesté. Tristesse ou soulagement ?

Vous l'avez compris, il s'agit bien de ce rapport unique et irremplaçable entre un maître et ses élèves que je souhaite mettre en lumière à l'occasion de la Journée mondiale des enseignants.

Certes, le monde éducatif évolue sans cesse, bénéficiant des technologies de l'information et de la communication en progrès et en expansion continus, qui offrent des perspectives innovantes et prometteuses, tout particulièrement en réponse aux défis d'une éducation de qualité offerte à tous et dans toutes les parties du Monde.

Cependant, il semble pour l'avenir tout à fait légitime de se demander si l'émotion de l'enfant serait la même à la perspective de découvrir à la place du maître un écran aussi esthétique et attrayant fut-il.

Notre existence, surtout dans nos plus jeunes années pendant lesquelles se bâtit notre identité, ne peut en aucune manière être uniquement confiée à une virtualité technologique, quelle qu'en soit sa pertinence et son utilité.

L'humain se construit au travers d'émotions en grande partie générées par la rencontre et la découverte de l'autre, permettant ainsi le développement d'une conscience, d'une sensibilité et d'une responsabilité citoyenne.

Je finirai enfin en demandant à celui ou à celle qui a eu la chance et le privilège d'enseigner, de se souvenir un bref instant de sa propre émotion, de son impatience, voire de ses craintes à chaque rentrée scolaire à la perspective de découvrir ces chères petites têtes aux regards pleins de curiosité et de promesses pour un avenir qu'il lui incombait de les aider à préparer avec amour et professionnalisme.

Cette dimension sensible de l'éducation que des romanciers et des poètes ont si bien exprimée dans leurs œuvres, nous devons la préserver et la défendre dans tous les pays. Surtout pour les plus défavorisés d'entre eux dont la jeunesse mérite autant d'émotions, d'amour et de tendresse que celle des pays dont le sur-développement matériel peut entraîner à terme un sous-développement émotionnel aux conséquences imprévisibles.

Il s'agit d'un défi mondial sur lequel repose l'avenir et la pérennité de l'avenure humaine.



## Teachers speak out / La parole est aux enseignants

### **Mme Najia Adbelkarim (Maroc)**

**Syndicat National de l'Enseignement (FDT)  
Bureau National**

#### **Le système éducatif**

##### **La formation Pré- service et la formation in- service**

Malgré des efforts ininterrompus déployés tout au long des quatre décennies en vue de permettre à l'enseignement marocain d'accompagner l'étape du recouvrement de l'indépendance et les expériences de son édification on constate que l'enseignement souffre d'une crise chronique. Pour y remédier, le Roi feu Hassan II en avait désigné une commission royal spécial au sein de laquelle sont représentées toutes les formations afin d'élaborer un projet de la charte national pour l'éducation et la formation.

#### **Objectifs spécifiques de la charte :**

- L'objectif de la commission est de rénover un enseignement intègre dans son environnement, ouvert sur son époque sans reniement de valeurs religieuses sacrées, des fondements de notre civilisation ni de notre identité marocaine dans toutes ses composantes.
- L'objectif aussi est de former un bon citoyen capable d'acquérir les connaissances et les compétences tout en étant profondément attaché à son identité et fier de son appartenance. Conscient de ses droits et de ses devoirs, appréhendant parfaitement le fait local, ses obligations civiques et ses engagements vis-à-vis de lui-même, de sa famille et de sa communauté, disposé à servir sa partie avec loyauté, dévouement, abnégation et sacrifice à compter sur lui-même et à faire preuve d'esprit d'initiative avec confiance, courage et foi et optimisme sur ces fondements



## **\* Les fondements de l'éducation :**

Une éducation qui :

- Se fonde sur les principes et les valeurs de la foi Islamique
- Sur la formation d'un citoyen vertueux, model de modération et de tolérance, ouvert à la science et à la connaissance et doté de l'esprit d'initiative de créative et d'entreprise.
- L'éducation cultivé les valeurs de citoyenneté qui permettent à tous de participer pleinement aux affaires publiques et privées en parfaite connaissance des droits et devoirs de chacun.
- Le système assure la maîtrise orale et écrite de la langue arabe, langue officielle du pays la maitrise de l'amazigh. Et s'ouvre sur l'utilisation des langues étrangères les plus largement utilisées dans le monde.
- L'éducation s'attache aussi à développer l'esprit du dialogue. Elle apprend à accepter la différence et conduit à la pratique démocratique dans le cadre de l'Etat de droit.
- Il aspire à faire avancer le pays dans la conquête de la science et dans la maîtrise des technologies avancés. Il contribue aussi à renforcer sa compétitivité et son développement économique, social et humain à une époque caractérisée par l'ouverture sur le monde.
- La réalisation de ces objectifs nécessite de sensibiliser les éducateurs et la société en entier à adopter envers les apprenants en général une attitude de compréhension, de guidance et d'aide.

## **La formation des enseignants**

Pour que le système d'éducation et de formation puisse remplir ses missions avec succès. ses acteurs et partenaire doivent converger vers une formation des cadres dont le profil est défini, des travailleurs cadres qualifiés, compétents et aptes à contribuer efficacement à la construction continue de leur pays.

La décennie 2000-2009 est déclarée décennie nationale de l'éducation et de formation.

### **A L'éducation :**

L'école marocaine devrait être une école vivante, grâce à une approche pédagogique fondée sur l'apprentissage actif non la réception passive, la coopération, la discussion et l'effort collectif non sur travail individuel seul.

L'université suit la même voie et devait être un établissement ouvert et une locomotive de développement dans chaque région du pays et à l'échelle de la partie toute entière.

### **B La formation des cadres et la formation continue des enseignants**

(D'après l'espace IV page 60 de la charte) a pour but d'assurer une solide formation initiales au enseignants, aux conseillers pédagogiques, aux orienteurs et au personnel d'administration avant leur prise de fonction ; Les objectifs, des durées, les contenues et les régimes de formation sont réaménagés constamment en fonction de l'évolution du contexte éducatif et des résultats de l'évaluation pédagogique et renforcer la recherche pédagogique.

#### **Les centres de formation :**

- C.F.I : Centre de formation des instituteurs
- C.P.R : Centre pédagogique régional pour le cycle collégial.
- ENES : Professeur de 2<sup>ème</sup> cycle secondaire qualifiant  
Professeur d'agrégation  
Professeur des classes préparatoire.

### **Statistiques des enseignants formés**

Primaire	146987	85% dont 43% femmes
Collégial	63690	25,3% dont 37.2%femmes
Secondaire qualifié	39076	15,5% dont 31% femmes
Centre de formation	1780	0,7%
Enseignement supérieur	9867	
<b>TOTAL</b>	<b>261400</b>	<b>37%femmes</b>

Malgré tous les efforts déployés les enseignants connaissent encore des problèmes au niveau de la formation continue qui demeure insuffisante et standard le niveau des élèves est en diminution à cause du : de manque de conseillers pédagogiques poursuivant les stages

- La formation standard et non spécifique
- Sur effectif des élèves entre 54 et 62 par groupe de classe dans les régions urbaines et rurales
- Insuffisance de moyens d’enseignement : les moyens didactiques.
- Le problème de l’emploi du temps et de répartition de classe 4h pour les langues étrangères 24h de travail par semaine : 6 classes pour chaque enseignant.
- Le problème de diversité des manuels ni les professeurs ni les parents n’ont le droit d’intervention dans le choix des programmes.
- Les activités parascolaires et soutien sont mentionnés sur la charte mais les tableaux de services complets ne permettent pas de les accomplir.
- Abandon scolaire surtout chez les garçons considérant que l’enseignement ne mène pas au marché de l’emploi.

### **Le rôle du syndicat de l’enseignement national dans la formation et la formation continue**

Le syndicat national défend l’école publique, la qualité l’enseignement par la participation de l’amélioration du système éducatif par l’organisation du rencontre, des débats et les séminaires, par des formations, par l’organisation des forums des jeunes enseignants.

Au sein du cercle de la femme, le programme du formation sur le genre.

Il forme des délégués du personnel dans toutes les catégories :

- Agent de service
- Les professeurs
- Les économistes
- Les inspecteurs de l’orientation

- Les inspecteurs pédagogiques
- Les inspecteurs des finances

Il intervient sur la réforme et joue un rôle essentiel dans l'amélioration sociale des enseignants, la promotion interne (préparation aux examens de promotion, et revendique les salaires

Le SNE optimise les compétences et les expertises des cadres enseignants.

Reste à déployer encore plus d'efforts afin de sauver notre système éducatif en accélérant le rythme des réformes. Ce processus qui a connu des retards depuis huit ans au niveau des six volets :

- L'organisation pédagogique
- L'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation.
- Les ressources humaines.
- la gouvernance.
- Le partenariat et le financement.
- L'extension de l'enseignement et son ouverture sur son environnement économique.

C'est l'affaire de tous .Aucune réforme de notre système éducatif ne pourra se faire sans engagement fort et permanent des citoyens et responsables.

Merci de m'avoir écoutée MES HOMMAGES à tous les militants enseignants du monde. Dévoues et, patients.

Najia Abdelkarim  
Membre du Conseil National  
Du Syndicat National de l'Enseignement  
SNE/FDT - Maroc

## M. Gilbert Buteau (Haïti)

Allocution présentée dans le cadre de la journée mondiale des enseignants à L'UNESCO à Paris par Gilbert Buteau, coordonnateur adjoint des écoles associées de L'UNESCO en Haïti, Directeur du collège les normaliens réunis, membre et conseiller à l'association des directeurs d'écoles privées d'Haïti, membre fondateur du COSPEH (consortium du secteur privé de l'éducation en Haïti).

### Situation générale d'Haïti dans le monde

Haïti est un pays en voie de développement situé dans la caraïbe. C'est le pays le plus pauvre des Amériques avec **60% de la population vivant en dessous du seuil de pauvreté** c'est à dire avec moins de 1\$ US par jour. Sa population d'après le dernier recensement s'élève à près de 8 Millions d'Habitants. Avec un **taux d'analphabétisme de 70%** et plus de 1 millions de jeunes en âge scolaire ne fréquentant pas l'école sur une population constituée à 43,6% de personnes de moins de 18 ans, les besoins tant en éducation formelle que non formelle sont énormes. Tenant compte des engagements pris par l'État Haïtien en vue d'atteindre les objectifs de l'éducation pour tous, le rôle des enseignants s'avère déterminent. Qu'en est il exactement de la situation de ces professionnels, indispensables au développement d'un pays, à l'épanouissement d'un peuple et de sa culture?

### Présentation du système éducatif Haïtien

#### Haïti un cas particulier

Depuis les année 60, un fort taux d'accroissement naturel a fait exploser la demande scolaire. L'offre qui était à l'époque assurée principalement par le secteur public n'a pas tenu le rythme. En dépit de la constitution de 1987 consacrant à l'État la responsabilité d'instruire gratuitement les citoyens, comme en France par exemple, le système éducatif Haïtien est à 92% constitué d'écoles catégorisées pudiquement sous le label «non publique», littéralement le secteur privé.

Par école non publique entendez des écoles laïques, congréganistes, communales, communautaires, protestantes indépendantes et enfin des écoles de missions protestantes Il convient de souligner que, contrairement à ce qui se

fait dans de nombreux pays, L'État Haïtien ne subventionne pas ou pratiquement pas les écoles privées. Seules 1,6% des 19240 écoles privées du pays, reçoivent ce que l'on pourrait appeler des subventions. 98,4% des institutions scolaires privées sont de préférence taxées car considérées comme un secteur à but lucratif à l'instar du commerce. L'école que je dirige par exemple verse à l'État un montant annuel moyen de 900 000 Gourdes, 16 500 Euros environ. Inutile dans de telles conditions de dire qu'il n'existe pas de prise en charge de la rémunération des enseignants du privée par l'État Haïtien tel que cela se fait notamment au Zimbabwe, pourtant l'un des rares pays connaissant comme nous une forte prédominance du secteur privé. Mis à part l'intervention de quelques ONG et organisations caritatives, de certaines congrégations religieuses ou de missions protestantes, les revenus des écoles privées et par ricochet, les prestations salariales des maîtres sont presque exclusivement à la charge les familles Haïtiennes.

## **Politique des enseignant(e)s en Haïti**

### **Rôle de l'État dans un secteur dominé par le privé**

Il convient de noter que le pays ne dispose **pas formellement d'une politique des enseignants**. Si certaines mesures ont été prises, elles tardent encore à produire les effets escomptés. L'offre scolaire étant assumée fondamentalement par le privé, les retombées des actions gouvernementales sont souvent à peine perceptibles. Malheureusement le fonctionnement des écoles privées échappe presque totalement à la supervision du ministère de l'éducation nationale. Mis à part les 4 évaluations d'État (6ème année fondamentale, 9ème année fondamentale, Bacc I et Bacc II, les écoles du secteur non publiques ne sont pas évaluées. Il arrive même que des écoles non enregistrées et non reconnues par l'État envoient des élèves aux examens officiels. Un concours de recrutement de futurs inspecteurs d'écoles par l'éducation nationale en 1995 a été coupé court par un changement de ministre. Le nouveau titulaire au portefeuille de l'éducation nationale décidera de monter le service d'inspection sur des bases totalement étrangères aux principes académiques et méritocratiques. Il arrive parfois que les inspecteurs eux même dirigent ou enseignent dans des écoles privées. Le conflit d'intérêt est flagrant.

### **Conditions de travail**

Souvent les classes sont surchargées, 70 élèves par classe en moyenne dans le public. Les locaux des établissements scolaires sont vétustes quand ils existent car des classes se réunissent souvent en pleine nature. Il existe particulièrement en milieu rural des écoles à maîtres uniques où un seul enseignant

doit simultanément prendre en charge toutes les classes d'une même école. Le système est extrêmement hétérogène ainsi, les conditions de travail dans les écoles varient considérablement. Il existe à peu près une vingtaine d'écoles à programme étrangers (Hight schools américains, Lycées Français, écoles congréganistes Catholiques). Ces institutions au caractère très élitiste apporteraient de vifs arguments aux socio pédagogues. Les conclusions de Bourdieu et Passeron sont encore bien actuelles dans ces écoles.

### **Gestion du Personnel enseignant**

Une autre conséquence du poids du privé est que cela a fait de la plupart des profs des contractuels qui vendent des heures çà et là au plus offrant afin de boucler leur fin de mois. Même avec les chaires «à plein temps» de 18 heures de cours proposées dans le public, bien souvent des collègues seront à cheval entre le privé et le public. Avec des charges hebdomadaires dépassant les 40 heures de cours, ils sont majoritairement sans aucune sécurité de l'emploi. Un(e) maître(sse) travaillant à plein temps au sein d'un seul et même établissement scolaire est encore un phénomène marginal, le «mercenariat» étant la règle.

### **Pénurie d'enseignants et recrutements**

Selon la législation Haïtienne, tout cadre de la fonction publique et tout universitaire licencié est habilité à enseigner dans l'école de son choix. Souvent, c'est le cas. En dépit de cela, seul 40% du corps professoral Haïtien à eu son baccalauréat 2<sup>ème</sup> partie (diplôme de terminale). Cette grande minorité se retrouve, pour une bonne part, soit au niveau préscolaire soit au niveau secondaire. Les profs qualifiés manquent au publique puisque 100% des écoles maternelles sont privées et que le secondaire est un cas à part. En effet, de ses 27795 enseignant(e)s, 66% ont le niveau licence. C'est très bien selon nos standards mais il faut cependant comprendre que 89% de ces professionnels du secondaires exercent dans le privé. On peut alors deviner l'attrait du secteur privé secondaire auprès des foyers, même parmi les classes défavorisées. Une autre difficulté qui mine le système c'est la fuite des cerveaux. Elle est très élevée parmi les enseignant(e)s les plus qualifiés. Nombreux sont ceux qui s'expatrient, vers le Québec par exemple. Entre 2003 et 2005, 50 milles familles issues majoritairement de la classe moyenne Haïtienne ont émigré rien que vers le Canada. Le PNUD parle de 80% des ressources humaines qualifiées du pays vivant en terre étrangère.

### **Formation et recrutement**

Face à cet alourdissement de la demande en personnel enseignant tant dans son aspect qualitatif que quantitatif, parlons de **la tentative de 1997, année**

**où le gouvernement de l'époque se lançait dans le programme de scolarisation universelle** selon lequel, l'ensemble des jeunes en âge d'être scolarisés au fondamental (équivalent du primaire dans d'autres pays) devait être accueilli à l'école d'ici 2007. C'est ainsi qu'il a été convenu de former des jeunes ayant à minima réussi la 4<sup>ème</sup> année fondamentale (équivalent du brevet dans certains pays) en leur délivrant au terme de deux années d'études un C.A.P (Certificat d'aptitudes pédagogiques) afin de les intégrer comme enseignants. Mais voilà, aucune grande campagne de recrutement n'a été entreprise et c'est ainsi qu'en 2003, année du dernier recensement scolaire, l'on s'est retrouvé avec un corps enseignant au fondamental (primaire) où seulement 6% des enseignants étaient Capistes. Il n'y avait que 10% de Normaliens et 4,6% seulement d'universitaires. Cela laisse près de 80% des enseignants avec moins que la 9<sup>ème</sup> année fondamentale. Il est clair que vu les besoins pressants en enseignants même minimalement formés, si la formule n'est pas mauvaise mais son opérationnalisation traîne de la patte.

### **Le problème de la langue.**

Un autre frein au recrutement est la barrière linguistique. La langue maternelle en Haïti est le Créole mais l'enseignement et les évaluations aussi bien pour les maîtres que pour les élèves se font presque exclusivement en Français. **Une langue maîtrisée par à peine 15% de la population.** Certaines fois, les évaluations finales en 6<sup>ème</sup> année fondamentale (équivalent du CM2) sont proposées dans les deux langues officielles du pays. Des lacunes en lecture et écriture du créole chez les élèves neutralisent cet effort de bilinguisme. Une réforme vieille de 26 ans, la réforme «Bernard» tarde encore à changer le statu quo au niveau des langues. Le créole et le Français étant dans une situation de diglossie favorable à cette dernière, ce n'est pas demain la veille que ce sérieux travers sera franchi. La langue maternelle de chez nous a énormément progressé mais, il lui manque encore qu'on lui construise une dimension académique d'autant plus qu'un risque d'isolement linguistique plane. Le Français peut certes être une langue d'ouverture mais il demeure la chasse gardée d'une élite intellectuelle infime.

### **Réalité salariale**

#### **Part du budget national allouée à l'éducation**

Financièrement, comment se traduit la valeur accordée par l'État au plus grand nombre de ses fonctionnaires? Tout d'abord, dans le budget de la République nous sommes encore loin des **exigences de 20% que nous font l'EPT. La valeur consacrée à l'éducation ne représente encore que 12%** des



dépenses de l'État Haïtien. Toutefois, depuis 2006, une nouvelle grille des salaires a été élaborée tenant compte de critères tels que la formation académique, l'ancienneté dans le système mais également le cycle dans lequel l'enseignant évolue (fondamental ou secondaire). Comme dans beaucoup d'autres pays, il existe une grande disparité salariale selon qu'on enseigne au préscolaire ou au secondaire.

### **Les Salaires dans le public**

Au fondamental, le salaire d'un Capiste, c'est à dire un détenteur du Certificat d'études pédagogique délivré par l'État, s'élève (pardonnez cet abus de langage) à 2500 gourdes soit 45 euros par mois. Ce n'est pas étonnant que les personnes qualifiées ne se bousculent pas lors des recrutements. Pour sa part, un normalien débutera à 6050 Gourdes (110 Euros) par mois. À sa 5<sup>ème</sup> année dans le système, il pourra percevoir jusqu'à 9100 gourdes par mois (165 Euros). Dans le secondaire, le salaire d'un enseignant de niveau universitaire ou Normalien est de 18500 Gourdes (336 Euros). Les mieux rémunérés, toujours dans le public, sont les directeurs de lycées (écoles secondaires publiques). Ils peuvent percevoir jusqu'à 30000 Gourdes (545 Euros) tandis que leurs homologues du fondamental devront se satisfaire de 10950 Gourdes maximum (200 Euros). Ces salaires sont imposables donc, les valeurs exprimées ont toutes un caractère brut qui sera ainsi révisé à la baisse après le prélèvement d'un ensemble de cotisations fixée par la Loi. Elles varient selon la tranche de salaire de 0 à 15 pourcent du Salaire. En deçà de 5000 gourdes pour une année, le salarié bénéficie d'une exemption totale pour le fisc.

### **Les salaires dans le privé**

Alors que dans le publiques les salaires ont été réajustés, la situation des enseignant(e)s du privé **demeure précarité**. Ils dépendent ainsi de la bonne foi ou des bons vouloir des directeurs d'écoles qui fixent selon des critères souvent très subjectifs les émoluments de nos collègues en Haïti. Nous avanceront néanmoins le chiffre de 250 gourdes (4,5 euros) comme étant le salaire horaire idéal pour la majorité des enseignants Haïtiens, sachant que le salaire moyen étant bien en deçà de ce chiffre. C'est cependant une étude à faire.

Dans le privé, la valeur marchande d'un enseignant dépendra de son ancienneté dans le système, de son niveau de formation, de son parcours dans le secteur (a déjà travaillé dans des écoles cotées) ou des liens personnels qu'il(elle) entretient avec la direction de l'école où il(elle) brigue un poste. Son

traitement dépendra également de ses capacités de négociation avec l(a) direct(ric)eur d'école. Quand nous savons que **dans 90% des écoles privées, les taux de recouvrement des écolages dû par les parents ne dépassent pas 45%, les négociations salariales risquent d'être houleuses.** Ce n'est pas difficile à comprendre sachant qu' Haïti est un pays extrêmement pauvre et que les ménages arrivent à peine à satisfaire leurs besoins primaires. Souvent, ils vivent le dilemme de devoir sacrifier la nutrition au profit de l'instruction.

## Difficultés conjoncturelles

### Catastrophes naturelles

Haïti a récemment été frappées d'une série de catastrophes naturelles. Entre le 15 Août et le 8 Septembre, le pays a été frappé par quatre ouragans consécutifs. En à peine un mois, 795 établissements scolaires ont été endommagés, dont 686 sont à réhabiliter et 109 sont à reconstruire entièrement. Nous avons compris que réchauffement climatique, pauvreté, populations sous éduquée déforestation et saison cyclonique faisaient mauvais ménage. **La leçon a été sévère.** D'où l'urgence de la mise en œuvre d'actions concrètes dans le cadre de la décennie consacrée par l'UNESCO à l'éducation en vue du développement durable. **En dépit des efforts consentis par l'état, l'essentiel des écoles privées sinistrées n'ont toujours pas reçu d'aide selon un porte parole de l'ADEPGOV (association des directeurs d'écoles privées des Gonaïves). Un autre conséquence des ouragans a été le report de la rentrée des classes. L'année scolaire s'est retrouvée amputée d'un mois entier. Cela signifie pour les écoles privées un mois de frais de scolarité en moins et donc un chèque de moins pour les enseignants sur 10 mois.**

### Crise financière mondiale

La crise financière secouant aujourd'hui les grandes places boursières du monde n'est que le signe annonciateur d'une autre crise, économique celle là. Cette toile de fond ne rendra que plus vulnérables les populations pauvres. Nous pouvons déjà anticiper sur une baisse des transferts NORD SUD de capitaux, un influx vital pour les pays en voie de développement. Estimés à plus d'un milliard de dollars américains annuellement vers Haïti, les montants de ces transferts devront être révisés à la baisse. Nous pouvons également augurer que bon nombre de parents, dont la scolarité de leurs enfants en dépendait, éprouveront de sérieuses difficultés à envoyer ces derniers à l'école. De même que le secteur privé de l'éducation formelle, le monde enseignant dans sa majorité subira par ricochet les effets de cette récession mondiale qui pointe du nez.

## Conclusion et recommandations

Sommes toutes, force est de constater que les difficultés sont communes même si leur échelle varie d'un pays à l'autre. Puisque le problème est global, c'est dans cette même dimension qu'il faudra y porter des solutions. Le recours aux TICE pour compenser les manques en quantité et en qualité d'enseignants dans de nombreux États constitue une alternative légitime. Le secteur des nouvelles technologies de l'information et de la communication trouve sa pertinence dans le fait qu'elle puisse induire un effet dupliquant (multiplicateur). Il ne s'agit nullement de remplacer l'homme mais plutôt de le rendre intemporelle en en multipliant l'incidence.

La formation à distance constitue autant une alternative au manque de ressources humaines qualifiées et disponibles. En Haïti, l'expérience de la FOHFAD (Fondation Haïtienne pour la formation à distance) fut un exemple intéressant mais éphémère. Une telle initiative est à reprendre.

Il faut penser et rendre effective la participation des pays du SUD dans la communauté universelle du savoir. Ce sont autant d'expériences et de connaissances que l'humanité ne peut se permettre d'ignorer ou de perdre. Il s'agit moins d'un transfert de compétences que du partage de celles-ci.

## **M. Kokou Mawunyo Ayedze (Togo)**

### **Situation des Enseignants en Afrique francophone subsaharienne : Cas du Togo**

#### **INTRODUCTION**

Monsieur le Directeur de la Division de l'Enseignement Supérieur, Secteur de l'Éducation

Mesdames, Messieurs les Enseignants

Distingués Invités

Mesdames et Messieurs.

« S'il n'y a pas de bons enseignants, il n'y aura pas l'Éducation Pour Tous. Ils jouent un rôle pivot dans les réformes de l'éducation et dans les systèmes éducatifs », a déclaré Madame Lalla Aïcha BEN BARKA alors Directrice du Bureau régional pour l'éducation en Afrique.

Mesdames, Messieurs,

Chaque année, depuis 1994, la journée mondiale des enseignants est un moment de réflexion et un effort de la communauté internationale et de l'UNESCO pour rallier un appui massif en faveur de l'éducation. Elle est aussi une opportunité de mobiliser la classe politique, tous les intervenants dans le domaine pour accélérer les progrès de l'éducation. Il reste cependant, peu de temps pour atteindre les objectifs de Dakar ; et le personnel enseignant a un rôle important à jouer. En effet, chaque enfant a besoin d'un enseignant.

Malheureusement, la situation des enseignants due à la crise politique et socioéconomique notamment la question de la vie chère dans les États d'Afrique francophone subsaharienne, devient de plus en plus misérable. Ce constat n'est pas loin de celui établi, en 2006, dans le rapport de l'UNESCO sur l'offre et la demande au plan mondial en matière d'enseignants d'ici à 2015 intitulé « les enseignants et la qualité de l'éducation : suivi des besoins mondiaux à 2015 ». Ce rapport étudie par ailleurs, les conditions de travail et le statut des enseignants, en analysant divers facteurs tels que les critères de recrutement, les échelles de salaire, le nombre d'heures de cours et les politiques de répartition géographique.

Dans le cadre de cette discussion, qu'il me soit permis de vous présenter la situation des enseignants togolais, dans la politique des enseignants, dont le cas n'est pas différent de celui des autres Etats de l'Afrique francophone de l'ouest.

Ainsi, j'aborderai d'abord le statut des enseignants, ensuite, je vous parlerai de leur condition de vie et de travail.

## I. LES STATUTS DES ENSEIGNANTS

Aujourd'hui, on ne peut d'enseignant sans s'intéresser à leur Statuts et à leur carrière.

### 1. 1. Les différents statuts d'enseignants

Au Togo, on assiste à une démultiplication du statut d'enseignants. Ainsi, on distingue :

#### 1.1.1. Les enseignants fonctionnaires ou titulaires

Selon l'article 1er du statut des fonctionnaires du Togo, « A qualité de fonctionnaire, toute personne qui, nommée dans un emploi permanent, a été titularisée dans un grade de la hiérarchie des administrations centrales de l'Etat, des services extérieurs dépendant, ou des Etablissements publics administratifs de l'Etat. »

Tous les enseignants qui sont dans cette situation sont alors appelés Enseignants fonctionnaires.

C'est cette couche d'enseignants qui a bénéficié des formations tant initiale que continue et jouit des avantages liés aux statuts de la Fonction publique. Malheureusement, ils sont les moins nombreux, ce qui agit négativement sur les résultats surtout dans le secondaire.

Le **tableau 1** ci-dessous récapitule leur pourcentage dans le système

Les Niveaux d'enseignement	Pourcentage des Enseignants fonctionnaires
Préscolaire et Primaire	28%
EDIL	07%
Secondaire	24%

### **1.1.2. Les enseignants auxiliaires**

Cette catégorie d'enseignants est née de l'application du Décret N° 96-004/PR du 9 janvier 1996 pour pallier le manque chronique de personnel enseignant, formalisant ainsi la situation des enseignants contractuels et temporaires, les enseignants du Programme Emploi Formation et les enseignants pris en charge par les Associations des Parents d'élèves.

Actuellement, dans l'enseignement préscolaire et primaire, ils représentent 57% et dans le secondaire 23% ce qui joue sur la qualité du système car ils n'ont pas bénéficié de formation initiale.

### **1.1.3. Les Enseignants Volontaires**

On les rencontre dans les Ecoles communautaires appelées EDIL (Ecoles d'Initiatives Locales).

Ce sont des enseignants recrutés et payés par les Associations des Parents d'Elèves et même parfois sur le budget de l'établissement. Leur niveau d'études et de qualification n'est que très peu contrôlé. Dans les EDIL, les Volontaires représentent à ce jour 71%. Ici encore, la qualité de l'enseignement est très menacée.

### **1.1.4. Les Enseignants du Privé**

L'Etat n'arrivant plus à répondre à l'augmentation des effectifs dans les collèges publics, ce sont les privés qui en prennent la relève.

Il y a lieu de distinguer ici les enseignants du privé laïc et ceux du privé confessionnel (protestant, catholique et islamique). L'Etat appuie l'enseignement confessionnel en y affectant des enseignants fonctionnaires qu'il paie lui-même.

Cependant, dans l'enseignement secondaire, malgré le recrutement des enseignants auxiliaires, ceux du privé sont fortement majoritaires 51% contre 24% de fonctionnaires, 23% d'auxiliaires et 2% de temporaires.

### **1.1.5. Les Enseignants temporaires**

Les enseignants temporaires sont un personnel d'appoint recruté pour une seule année scolaire ; il peut leur être fait appel l'année suivante compte tenu des besoins de l'Etat. Ils sont payés à l'acte et ne bénéficient d'aucun autre avantage.

Ce corps d'enseignants tend à disparaître car ne représentant que 15% dans le préscolaire et primaire et 2% au secondaire aujourd'hui.

### 1.1.6. Le Personnel d'encadrement : Inspecteurs et Conseillers pédagogiques

Ce sont d'anciens enseignants fonctionnaires ayant bénéficié de formation initiale et continue avant d'accéder à ce niveau. Cependant, ils sont en nombre très insuffisant et travaillent dans des conditions difficiles comme le montrent les tableaux ci-après : Situation générale dans le public et le privé.

**Tableau 2**

Préscolaire et Primaire		Enseignants	Elèves
Inspecteurs	50	15.133	580.693
Conseillers	54		

**Tableau 3**

Enseignement Protestant		Enseignants	Elèves
Inspecteurs	04	1.580	48.695
Conseillers	15		

**Tableau 4**

Enseignement Catholique		Enseignants	Elèves
Inspecteurs	03 en formation	3.812	133.028
Conseillers	68		

**Tableau 5**

Secondaire 1 <sup>er</sup> cycle		Enseignants	Elèves
Inspecteurs	34	4.011	227.887

**Tableau 6**

Secondaire 2 <sup>e</sup> cycle		Enseignants	Elèves
Inspecteurs	04	1.238	50.489

Il faut retenir de tout ceci, qu'actuellement :

– 50 élèves Conseillers pédagogiques et 97 élèves Inspecteurs sont en formation à la Direction de la Formation Permanente, de l'Action et de la Recherche Pédagogique (DIFOP) et à l'INSE (Institut National des Sciences de l'Education) à l'université de Lomé pour une durée de 2 ans.

## **1.2. La Carrière des Enseignants**

Elle commence par le recrutement.

### **1.2.1. Les critères de recrutement**

Le personnel de la fonction publique en général, et de l'enseignement en particulier n'est recruté que sur concours, en application des textes réglementaires qui existent. L'un de ces textes récents est le Décret N° 96-004/PR du 9 janvier 1996 relatif aux modalités de recrutement et de gestion des enseignants auxiliaires. Cependant, et exceptionnellement, les Associations des Parents d'Elèves (APE) et les communautés sont autorisées à recruter des enseignants pour leurs écoles primaires d'initiatives locales (EDIL) et les écoles primaires publiques (EPP) auxquelles elles voudraient apporter leur appui, conformément aux dispositions de l'arrêté N° 018/MEN-R/CAB du 7 mars 2000.

Le dernier concours de recrutement des enseignants auxiliaires régionaux remonte au mardi 4 mars 2008 pour un total de 1250 places. Mais à ce jour, les résultats ne sont pas encore proclamés.

Après le recrutement, et selon l'article 13 de l'Ordonnance n° 16 du 6 mai 1975 portant Réforme de l'enseignement au Togo, « toute personne recrutée pour enseigner dans un établissement scolaire doit recevoir une formation initiale, y compris les volontaires, dans un centre de formation professionnelle ».

Cette formation initiale doit se poursuivre sur le terrain par le biais de la formation continue (séminaires, stages, journées pédagogiques, cours par correspondance...) à l'initiative des inspecteurs et de la DIFOP.

Cependant, il faut rappeler que les deux dernières promotions d'enseignants formés dans les écoles normales d'Instituteurs de Notsè, de Kara et d'Atakpamé datent de 1983-1984 et 1995-1996.



### **1.2.2. L'évolution de l'enseignant dans sa carrière**

La carrière de l'enseignant fonctionnaire débute le jour où il est recruté et titularisé pour la première fois dans le grade de début d'un corps déterminé ; elle se termine avec la retraite, sauf en cas de décès, de démission, de licenciement, de révocation ou de perte de ses droits civiques.

Pour les enseignants fonctionnaires (minoritaires), le problème de leur évolution en carrière ne s'est guère posé dès lors que la première procédure ait été enclenchée.

Quant aux autres catégories d'enseignants (majoritaires), leur situation est triste. Certains totalisent déjà 18 ans de service sans cotiser le moindre sou pour la retraite. Cependant, l'espoir qui renaît est le Décret pris en juin 2007 par le Chef de l'Etat, garantissant l'intégration à la Fonction Publique de tout enseignant auxiliaire ayant accompli 5 ans d'activités. Ainsi, en application dudit décret, l'Arrêté N° 2019 du 31 décembre 2007 a nommé 9009 enseignants auxiliaires qui ont requis cette ancienneté, dans le cadre des Fonctionnaires de l'enseignement. La révision de leur situation administrative et l'entrée en jouissance des effets financiers continuent par piétiner.

En dehors de leurs statuts et de leur carrière, les enseignants sont également préoccupés par les moyens mis à leur disposition pour accomplir leurs tâches.

## **II. LES CONDITIONS DE VIE ET DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS**

### **2.1. Les conditions de vie de l'enseignant**

#### **2.1.1 Influence des rémunérations**

Pour les enseignants fonctionnaires, ils partagent la même grille salariale que les autres fonctionnaires de leur catégorie. Cependant, ils n'ont pas de statuts particuliers à l'instar des fonctionnaires des services économiques et financiers, de la police, ...qui ont beaucoup d'autres avantages liés à leurs fonctions. Percevant des salaires de misère, il est difficile à l'enseignant d'assurer sa propre survie avant de penser à sa famille. Il y a lieu de rappeler que le SMIG du Togo est le plus bas de la sous région ; il vient d'être relevé à environ **43 Euros** mais la jouissance n'est pas encore effective.

Afin de pouvoir arrondir les fins de mois, ils se transforment les nuits (le temps de corriger les devoirs, de donner les modèles dans les cahiers des élèves, de préparer les fiches ou de se reposer...)

- Qui, en conducteurs de mototaxi loués auprès des propriétaires qui ont travaillé la journée,
- Qui, en agent de gardiennage
- Qui, en veilleur en aidant dans le petit commerce, les bonnes femmes avec les risques d'insécurité et de fatigue inhérentes.

D'autres ont trouvé mieux d'organiser des cours de répétitions aux élèves, dans leur salle de classe aux heures creuses et les jours fériés contre des pièces d'argent. Mais le Ministre des enseignements primaire et secondaire est intervenu pour l'interdire. Beaucoup de parents d'élèves n'ont pas été de son avis.

En ce qui concerne l'enseignant auxiliaire, sa situation est pire. Son salaire subit un abattement de 10% ; il ne jouit pas aussi des avantages prévus dans le décret qui régleme sa carrière comme :

- la titularisation dans leurs corps respectifs,
- l'avancement automatique d'échelon et de grade,
- leur affiliation à la caisse de sécurité sociale.

**Tableau 7** illustrant la situation

<b>Enseignant Catégorie A1</b>	<b>Salaire Débutant</b>	<b>Salaire 10 ans après</b>
Enseignant Fonctionnaire	106.967 Francs CFA / 163 Euros	168.679 Francs CFA / 257 Euros
Enseignants Auxiliaire	97.370 Francs CFA / 148 Euros	97.370 Francs CFA / 148 Euros

Pour revendiquer leurs droits, ils se sont regroupés en collectif des Associations et Professeurs contractuels du Togo et ont lancé une grève en septembre 1999 face au mutisme du gouvernement d'alors. Environ 2100 d'entre eux des lycées et collèges ont été tout simplement licenciés.

Ils ne seront rappelés en activité qu'après 6ans 8 mois (le 23 août 2006) avec le même statut d'auxiliaire sur décisions du ministre de la Fonction Publique et du Travail.

Un des responsables du collectif déclara : « Nous sommes infiniment reconnaissants au Président de la République qui a fait preuve d'humanité et de compréhension en nous rappelant ».

Dans le groupe des rappelés, le plus jeune a 42 ans et le plus âgé 58 ans.

Pour calmer la situation, un décret pris en juin 2007 a garanti l'intégration comme Enseignant fonctionnaire de tout Enseignant auxiliaire ayant accompli 5 ans d'activités. Il faut rappeler ici que l'âge d'admission à la retraite pour les fonctionnaires de la catégorie A est de 60 ans et les Enseignants de la catégorie B est 58 ans.

### **2.1.2. Les problèmes de logement**

La cherté de la vie, bien que touchant le monde entier, frappe de pleins fouets et de façon particulière les enseignants au point que certains sont accumulés par des arriérés de loyer et sont mis à la porte.

Les propriétaires de maisons sont devenus plus exigeants et demandent souvent une caution ou une avance de loyer de 24 mois avant de bailleur les appartements. Or, le logement de l'enseignant est en même temps son lieu de travail et de repos.

Que deviendra en conséquence un enseignant dont les effets ont été mis dehors pour cause d'insolvabilité ? Quelles répercussions cette situation aura-t-elle sur son travail ? Alors que les textes de la réforme de l'éducation de 1975 ont prévu « un logement décent pour chaque enseignant ».

### **2.2. Les conditions de travail de l'enseignant**

La situation n'est pas non plus rose aux enseignants quant à leurs conditions de travail.

#### **2.2.1. Le manque de matériels didactiques et de manuels scolaires**

On note un manque de matériels didactiques pour les enseignants et de manuels scolaires pour les élèves. Même un simple dictionnaire est souvent introuvable dans les écoles. Selon des informations contenues dans le document : **Tableau de bord de l'éducation au Togo, Novembre 2007**, réalisé par la Direction de la Prospective, de la Planification de l'Éducation et de l'Évaluation, avec le soutien de l'APSET (Appui au Pilotage du Système Éducatif Togolais, « Les livres de calcul d'élèves sont nettement insuffisants, surtout dans la région Maritime et dans les Savanes. Les primes d'équipement prévues par la réforme de 1975 n'ont été payées qu'une seule fois en 1995.

### 2.2.2. L'insuffisance d'infrastructures d'accueil des apprenants et l'inégale répartition géographique des enseignants

L'insuffisance d'infrastructures d'accueil des apprenants est entièrement liée à celui des effectifs pléthoriques allant de 100 à 130 élèves par classe dans le public. Comment l'enseignant peut-il donner le meilleur de lui-même face à des salles de classe aux allées trop exiguës où il n'a pas la possibilité de circuler, réduisant le contrôle sur les élèves à ceux qui sont devant. Ce phénomène est observé en milieu urbain.

Aussi, la plupart des écoles ont-elles des cours trop exiguës, poussant les collègues chargés d'éducation physique et sportive à faire le sport dans les rues longeant les établissements. On note également des conditions d'hygiène déplorables : latrines insuffisantes, délabrées, à usage confondu pour filles, garçons et enseignants.

La dégradation des conditions de vie et de travail de l'enseignant est à l'origine des taux d'échec élevés surtout au secondaire comme le montre

le **Tableau 8** ci-dessous sur une période de 7 ans.

B E P C			B A C 1			B A C 2		
Années	Taux % Réussite	Taux % Echec	Années	Taux % Réussite	Taux % Echec	Années	Taux % Réussite	Taux % Echec
2001	61,24	<b>38,76</b>	2001	38,33	<b>61,67</b>	2001	25,68	<b>74,32</b>
2002	47,25	<b>52,75</b>	2002	36,79	<b>63,21</b>	2002	33,49	<b>66,51</b>
2003	48,55	<b>51,45</b>	2003	43,08	<b>56,92</b>	2003	45,69	<b>54,31</b>
2004	72,10	<b>27,90</b>	2004	49,50	<b>50,50</b>	2004	33,65	<b>66,35</b>
2005	45,70	<b>54,30</b>	2005	48,21	<b>51,79</b>	2005	42,27	<b>57,73</b>
2006	57,31	<b>42,69</b>	2006	36,43	<b>63,57</b>	2006	39,13	<b>60,87</b>
2007	44,78	<b>55,22</b>	2007	54,40	<b>45,60</b>	2007	43,77	<b>56,23</b>

Il y a également une répartition géographique inégale des enseignants dans les six directions régionales de l'éducation surtout dans les deux cycles du secondaire comme le montre les Tableaux **9** et **10** pour l'année 2007.

## 1<sup>er</sup> Cycle du secondaire

Régions	Etablissements	Total Elèves	Enseignants
Lomé et Golfe	459	105.836	3.391
Maritime	223	54.014	827
Plateaux	313	75.442	1622
Centrale	74	29.724	605
Kara	122	41.318	739
Savanes	57	23.015	385

## 2<sup>e</sup> Cycle du secondaire

Régions	Lycées	Total Elèves	Enseignants
Lomé et Golfe	77	25.125	816
Maritime	32	9.312	134
Plateaux	50	17.381	324
Centrale	15	7.381	143
Kara	22	10.198	202
Savanes	8	3.395	46

Les situations que vivent les enseignants togolais ne sont pas très loin de celles de leurs collègues des autres pays de la sous région.

Au **Bénin**, le Président de la République a rendu l'école de base gratuite. Du coup, les effectifs ont augmenté dans le public et l'encadrement devenu très pénible pour les enseignants.

Ces derniers, en raison du faible salaire dont ils bénéficient, se considèrent comme les parents pauvres de la politique gouvernementale. Pour joindre les deux bouts, ils sont contraints de multiplier des vacations d'écoles privées à écoles privées, négligeant, bien à contre cœur, l'enseignement dans le public.

En janvier 2008, 25 syndicats béninois de l'éducation réunis au sein du Front d'Actions des Syndicats des trois ordres de l'enseignement ont exigé sans condition du gouvernement :

- l'application immédiate des mesures contenues dans un rapport de la commission technique mise en place par le gouvernement et chargée de la revalorisation de la fonction enseignante.

- l'organisation de la deuxième visite médicale au profit de tous les enseignants
- la mise sur pied du comité de suivi des recommandations du forum
- le reversement des enseignants communautaires et contractuels locaux en tant que contractuels de l'Etat conformément à la décision du conseil des Ministres du 28 novembre 2007.

En **Guinée Conakry**, la situation des enseignants contractuels particulièrement est très difficile. Cette catégorie du personnel éducatif a été recrutée pour un double but :

- juguler le chômage chronique des jeunes diplômés
- apporter un effectif supplémentaire au personnel enseignant

De toute évidence, au lieu que les diverses mesures d'accompagnement prises soient appliquées, pour leur permettre de subsister en attendant la régularisation de leur situation administrative, on assiste plutôt à des scènes de souffrance dont ils sont victimes : Retard allant de 6 à 12 mois dans la perception des salaires d'où des abandons de poste pour aller grossir les rangs des chômeurs dans la capitale.

### En **Côte d'Ivoire et en République Démocratique du Congo**,

La situation de guerre qu'ont connu ces pays a vidé les élèves de leur salles de classe laissant les enseignants au chômage et dans des situations précaires, certains se livrant aux petits jobs de métayages. Certains, pour ne pas être pris pour cibles, ont préféré prendre les armes.

### **Conclusion**

Les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne connaissent diverses fortunes mais les politiques des enseignants demeurent presque les mêmes d'un pays à un autre avec une situation très pénible.

En dehors des conditions de vie et de travail très précaire des enseignants, ceux-ci ont des idées vagues des différentes réformes qui se succèdent au gré de l'homme politique. Aussi, devons-nous savoir que l'implication des enseignants dans toute politique éducationnelle est fondamentale pour sa réussite et comme le disait ORWELLE, MAEROFF (1993, p.2), je cite :

« Les projets les plus grandioses tourneront court si les enseignants n'ont pas les moyens de les mener à bien. De fait, toute tentative de soutien aux élèves doit passer par les enseignants. Si les enseignants ne sont pas convaincus du bien fondé d'une approche et ne savent pas comment la mettre en pratique, alors elle a peu de chances de survivre » fin de citation.

En tant qu'enseignant, nous devons nous intéresser aux politiques éducatives, à leur évolution parce que désormais, notre participation dans leur définition, leur mise en œuvre et leur renouvellement est requise. Désormais, nous ne voulons plus être perçus comme de simples agents d'exécution mais de véritables collaborateurs.

Enfin, le mardi 16 septembre passé, le nouveau Premier Ministre Togolais, dans sa déclaration de politique générale devant les Députés annonçait pour le secteur de l'éducation, un plan d'urgence en 5 points qui prend en compte certaines doléances exposées dans la plate forme revendicative des enseignants :

- la mise en place du mécanisme alternatif de financement permettant la suppression progressive des frais d'écolage ;
- la réhabilitation et/ou la construction d'un nombre restreint de salles de classe et de latrines ;
- l'équipement de salles de classe en table bancs et la dotation en manuels scolaires dans l'enseignement primaire ;
- la formation initiale des enseignants recrutés en 2008 et la formation continue des enseignants du primaire ;
- le pré positionnement de kits scolaires pour les élèves affectés par les catastrophes, de kits de réfection et des tentes pour 100 écoles.

Il est à remarquer ici que cette déclaration vient en réponse en partie aux besoins les plus pressants du système éducatif togolais mais notre souhait est qu'elle ne reste pas un vœu pieux.

JE VOUS REMERCIE DE VOTRE BIENVEILLANTE ATTENTION.

## **Ms Asha B. Dass (Malaysia)**

### **TEACHER POLICIES IN MALAYSIA**

Good morning ladies and gentlemen. I feel truly honoured to be invited for the World Teacher's Day Celebration and to have the great pleasure of sharing my views on teacher policies, which is the theme of this celebration. Experts usually speak about teachers but teachers rarely have opportunities to speak about themselves. For this opportunity, I thank the organizers of this Teacher's Day Celebration specifically Mr. Georges Haddad for mooted the idea on hearing teachers' voices and Dr. Lucio Sia for the invitation. I also would like to thank the Malaysian Ministry of Education, particularly the respected Director for Education in Malaysia, Dato Hj. Alimudin Bin Hj. Mohd Dom and the Chief Secretary of the Ministry of Education, the respected Tan Sri Dr. Zulkurnain B. Hj Awang and the Penang State Education Director, Tuan Haji Ibrahim Mohamed for approving my request to attend this celebration at such short notice. I had two angels in the form of Ms. Patricia Zarka from UNESCO and Ms. Adibah Hanum Hussein from the Ministry of Education in Malaysia. I thank them for without their kind assistance I would not have been able to make it here today.

There is one person whom I would like to make special mention. She is Prof. Dr. Molly N.N. Lee from Malaysia, who is currently the Programme Specialist in Higher Education and Coordinator in UNESCO, Bangkok. It is because I have been blessed with the opportunity to be a student of a great teacher such as her that I am here today. As today's World Teachers' Day Celebration coincides with the 3<sup>rd</sup> day of the Eid al Fitr Celebrations, to all the Muslims here, I wish you, Eid al Fitr.

Respected Ladies and gentlemen, at present I am an English language teacher in a technical secondary school in the state of Penang in Malaysia called Sekolah Menengah Teknik Tunku Abdul Rahman Putra or known as the Technical Institute. This is one of the oldest technical schools in the country and was named after Malaysia's first Prime Minister Tunku Abdul Rahman Putra Al Haj who inaugurated the school in 1964. My school's principal Mr Rihdwan Zalay sends his warmest greetings.



Now to move on to the purpose I have been invited here. Today I have been requested to share with you my experiences on teacher policies; whether these policies are known to teachers, how teachers are involved, whether these policies have evolved and have impacted teachers and their teaching. Ladies and gentlemen, the thoughts I share today on teacher policies in my country, Malaysia, do not represent any particular group or organization but are based on my personal experience as a secondary school or equivalent to high school classroom teacher in the Malaysian education system for twenty years.

There are many policies related to teachers and the teaching profession in Malaysia. To provide a focus for my presentation, I would like to speak about a policy instituted by the Malaysian Ministry of Education in making the teaching profession more respectable and prestigious by providing opportunities for promotions, better salaries and at the same time improving the quality of classroom teaching and teachers.

In the same year that the World Teachers Day was first celebrated, in 1994, teachers in Malaysia also had a reason to celebrate. Based on a memorandum made by the Ministry of Education to the Malaysian cabinet entitled 'A System for Promotions in the Education Service – Proposal towards Enhancing the Quality of the Education Service and Producing Excellence/ Master Teachers', a new position called "Guru Cemerlang" in the Malay language, which is the national language of Malaysia, was created. In the English Language, this position is called the Master Teacher. This creation of this position served as a form of incentive for teachers who have served with excellence in their own subject fields in schools and in teacher training colleges. What is the description of a Master Teacher? A Master Teacher is one who shows:

- Excellence in personality; having characteristics such as confidence, creativity, cooperation as well as an open and positive attitude.
- Excellence in knowledge and skills related to teaching and learning, learning resources and students' needs.
- Work excellence such as improving students' results, ability and interest to learn and acquire skills.
- Excellence in communication such as being able to interact as well as convey ideas and thoughts effectively.
- Excellence in potential; meaning that the Master Teacher is constantly learning and contributing to the field of education.

A thought may have crossed some of your minds as to why a policy instituted in 1994, is being talked about today. Allow me to clarify those thoughts. Though this policy is not a new one, I have chosen to talk about it for three reasons.

Firstly, I see, this policy which resulted in the creation of the Master Teacher position as truly celebrating, finally realizing and acknowledging the importance of classroom teachers as direct contributors in enhancing the quality of education provided by the government's educational system.

Secondly, in the past two years, after the launching of the Blue Print for Education Services (2006-2010) by the Ministry of Education, there has been increased emphasis on the part of the Ministry of Education to enhance the professionalism and status of the teaching profession.

Thirdly, I am a Master Teacher. Therefore, I believe I am in a position to share my experience about the policy that led to the creation of the position of Master Teacher from a first hand perspective as I am a product of this policy.

Until 1994, the school classroom teacher in Malaysia had no prospects of promotion if he or she chose to be a classroom teacher until the age of retirement. If a school classroom teacher sought to seek better prospects such as a promotion leading to better career prospects and better remuneration in the system, the teacher had to leave the classroom. The only promotion positions available were as a headmaster or a senior assistant for primary school or known as elementary school and similarly for secondary or high school, the positions of senior assistants or principal. The other option for promotions and better salary led the classroom teacher even further away from the classroom as well as the school. Teachers were offered administrative positions in district or state education departments or in the Ministry of Education. Herein lay the dilemma or issue. Many excellent classroom teachers were reluctant to take on these positions which offered better promotion and salary prospects because it would take them out of the classroom. These promotions also resulted in schools losing excellent teachers who if had a choice would have loved to remain as classroom teachers. To draw upon a quote in one of the Ministry of Education's websites, "Education loses when promotion begins" Of course, there are excellent teachers who want to serve in administrative positions related to education. The issue being discussed does not concern them. However, for those who

chose to be classroom teachers resigned themselves to the fact that there would be no prospects of promotion, therefore they would remain in the same position till they retired from the teaching service.

As a result, unlike other professions, the teaching profession was not seen as a career choice but as a job. Unlike other professions that enabled competent and excellent professionals to climb up the career ladder, the classroom teacher could not climb up the ladder as there was no ladder to climb in the first place. I do not know whether there are similar perceptions and expressions in your country but in Malaysia, it used to be quite common to hear parents chastising their children saying, "If you don't study hard, you'll end up becoming a teacher" or "If you can't get a job, then become a teacher". Even there are teachers who introduce themselves as "I am just a teacher".

Recognizing the need and importance of bringing respectability and dignity to the teaching profession, the government formulated policies so that the teaching profession would become a desirable career choice. Through these policies, several significant changes were made. Among the changes were, the salary structure for teachers was reviewed which resulted in increments in salary and in more allowances given to teachers. But for me, the most significant change was the creation of job promotions for classroom teachers whilst remaining as classroom teachers.

The creation of the Master Teacher position has created a system for promotions for teachers, whereby teachers 'can move up without moving out.' In 1994, promotion positions were created; one in the primary school and one in the secondary school. With these promotions, the classroom teacher could be in the same salary scale as the headmaster or principal of the school but remaining as classroom teachers. Teachers who are qualified and interested would be recommended by the principal or headmaster as the school's candidate/ candidates to apply for the position. Officers from the Schools Inspectorate Division will observe the teacher, view his or her service records and seek feedback from students, colleagues of the applicant and the principal or headmaster before the teacher is appointed. After a period of probation, the teacher would be promoted to the position.

This policy was formulated with the objective of enhancing the prestige and respectability of excellent classroom teachers through better remuneration and promotion. Though the offer was attractive, there was a catch to it. Herein lay the next dilemma. If a classroom teacher were to accept the posi-

tion of Master Teacher, he or she must agree to be transferred to another school- most likely a posting to a rural school. The teachers who qualified for the Master Teacher position would be teachers who have served at least 10 years or more. By having to move, they would have to relocate, thus leaving behind the home they own, uprooting their children from their schools and not knowing if their working spouses could gain employment or be transferred to the new location. The incentive of the Master Teacher position was not worth the cost incurred in accepting the Master Teacher position. Hence, this policy did not benefit teachers as envisioned and the response from teachers was lukewarm.

In 2003, the Malaysian government restructured the salary scales and promotion categories for the civil service. This restructuring augured well for classroom teachers as it saw the creation of more promotion categories for classroom teachers. As a result, a system called the 'fast track' was established. The fast track benefits the Master Teacher for through this 'track', Master Teachers can qualify to be promoted even faster and could be on a higher salary scale in comparison with other classroom teachers who have been serving longer. More categories for Master Teachers were created. The Master Teacher could move to the next higher position after 3 years.

Realizing the reluctance of teachers to relocate, a change was made in the policy which enabled teachers to serve in their own schools once they received their appointment as Master Teacher. The change in this policy encouraged more teachers to take up the position as Master Teacher. Positions for Master Principal similar to the Master Teacher were also created.

In every national agenda for the development of the country, the Malaysian government places great emphasis on education as a key means for this purpose. Under the 9<sup>th</sup> Malaysian Plan, one of the agenda formulated by the Ministry of Education the Blueprint for the Development of Education. In this blueprint there are 6 strategic cores. They are nation building, the development of human capital, the strengthening of national type schools, closing the gap for access to education, enhancing the respectability and prestige of the teaching profession and elevating the excellence of existing institutions.

With regard to enhancing the respectability and prestige of the teaching profession, there are 3 components that are emphasized. They are teacher quality, teacher career and teacher welfare. More Master Teacher positions

have recently been created. For example, last year, in 2007, the Public Services Department offered 9,984 positions for Master Teachers and Master Principals among the 300,000 principals, headmasters and teachers serving in the government sector in the country.

The Malaysian government's seriousness and sincerity in elevating the status of the teaching profession is clearly evident with regard to the position of Master Teacher. Today classroom teachers have the opportunity to hold a position and be paid the same salary as well as enjoy similar allowances as a State Education Director or a Professor in a university in Malaysia whilst remaining a classroom teacher. At present there are teachers who are holding this position. This is something no teacher in Malaysia could have ever imagined would happen.

Nevertheless, the issues involving the policy on the Master Teacher continues. The issue currently faced by several Master Teachers is that teachers who were appointed as Master Teachers in primary schools while they were non-university graduates, will lose their position as Master Teachers if they further their studies and obtain a bachelor degree. This is because there is no provision in the policy for Master Teachers for teachers from a non-graduate category to move to a graduate Master Teacher category. Those who have pursued their degrees to improve their academic qualifications face this dilemma. Hence, once they have gained higher academic qualifications they cease holding the position and no longer receive the recognition as Master Teachers. Perhaps this is a policy implementation glitch as a result of oversight.

In Malaysia, teacher related policies are continually evolving. The Ministry of Education and the Honourable Education Minister, Datuk Seri Hishamudin Tun Hussein has always had the willingness to listen and renegotiate terms and conditions for the enhancement of the quality of teachers and the delivery of quality education. Under his administration of the Ministry of Education, many of the teachers' grouses have been addressed. For example, housing facilities for teachers and better incentives especially for teachers posted in rural areas. As in earlier dilemmas related to the policy on Master Teachers, I am confident policy changes will be made to accommodate these teachers who have upgraded their academic qualifications.

Between policy and implementation of the policy on Master Teacher, there are still issues that need to be worked out. However, undeniably this policy

has been a contributing factor in not only raising the dignity and respectability of the teaching profession but has also translated to better remuneration for classroom teachers. It is also helping to improve the quality of education and to increase the contributions of classroom teachers in improving the quality of education in Malaysia. Master Teachers as members of National and State Councils under the Ministry of Education, share their classroom experiences and expertise by working closely with the ministry, state and district education offices to help other classroom teachers.

Respected, Ladies and gentlemen, I firmly believe that the policy related to the Master Teacher is not just lip service. It has definitely positively impacted teachers and the teaching profession in Malaysia.

Thank you and Happy Teachers' Day.

## **M. Jean-Pierre Loubet (France)**

### **COMMUNICATION : CONDITIONS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS**

Bonjour, je tiens à remercier tous ceux qui m'ont permis de me trouver parmi vous ce jour pour une réflexion commune sur le métier d'enseignant :

Comme le disait fort justement Georges Haddad, « exercer le métier d'enseignant c'est avant tout éprouver une émotion dans la rencontre professeur/élève ». En effet, cette « émotion » je l'ai ressentie très fortement lorsque j'ai eu la chance de vivre, au début de ma carrière, 2 expériences d'enseignement : l'une au Cameroun et la seconde au Maroc. Elles m'ont définitivement conforté dans mon choix professionnel.

Actuellement, j'enseigne le Français à mi-temps dans un collège de milieu rural, où l'on expérimente des pratiques interculturelles, (depuis 1989, date où a été mis en place un appariement avec un établissement scolaire du Maghreb, en réponse à des manifestations à caractère raciste à l'encontre d'une jeune collègue d'origine maghrébine !).

D'autre-part, la MAFPEN (Mission Académique pour la formation du personnel) a fait appel à mes services, en 1994, comme Chargé de Mission sur le dossier « interculturel ». J'ai ainsi rejoint l'équipe du CEFISEM (Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants migrants), en tant que formateur.

A ce jour, j'assume toujours, la responsabilité des stages inscrits à la rubrique :

« pédagogie interculturelle et transversale » au PAF (Plan académique de formation), ainsi que l'accompagnement des projets d'échanges euro-méditerranéens, mis en place dans l'Académie, pour une « modification » des représentations – souvent négatives ! – du « migrant ».

Au cours des formations dispensées, j'ai souvent conversé avec les stagiaires sur leurs conditions de travail, sur leurs frustrations, sur les joies aussi que leur procure leur métier d'enseignant, ce qui m'a amené à poser la problématique suivante : « Peut-on encore envisager « sereinement » une carrière d'enseignant au XXI<sup>ème</sup> siècle ? :

I – Dans un 1<sup>er</sup> temps, j’essaierai de lister les difficultés rencontrées par ces collègues :

- En premier lieu, la difficulté pour accéder au corps des enseignants : le nombre de postes au concours du CAPES étant en réduction constante.
  - Ensuite, pour les conditions matérielles dans l’exercice de leur profession : stagnation des salaires, peu de possibilité de promotion professionnelle, et peu de « reconnaissance » de l’institution.
  - De même, la « formation » reçue par l’enseignant pour lui permettre d’exercer « efficacement » sa profession pose problème :
- a) D’abord au niveau de la formation « initiale » dispensée dans les IUFM (Institut Universitaire de la formation des Maîtres).

Outre les incertitudes planant actuellement sur le devenir de ces organismes de formation, divers reproches leur sont adressés par les enseignants eux-mêmes :

- Regret devant la diminution très significative du temps de formation consacré à la « pratique », laissant très souvent les nouveaux enseignants démunis lorsqu’ils prennent leur premier poste. On a d’ailleurs noté l’abandon de la profession par de nombreux enseignants déçus après 1 an ou 2 ans d’exercice !
  - Regret de la carence d’information sur les publics scolaires de « milieux défavorisés ». En fait, ces dernières années on assiste à la disparition, dans les emplois du temps des futurs enseignants, des interventions de « partenaires extérieurs » : par exemple le CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des enfants nouvellement arrivés et du voyage) qui avait coutume de diffuser des informations sur l’accueil et la scolarisation des enfants migrants, sur le rôle des ELCO (Enseignants de langue et culture d’origine, - véritables médiateurs interculturels entre les familles et les enseignants ! -, et sur la thématique de la « diversité des cultures » ; les structures associatives et les centres socio-culturels des quartiers, pour une présentation de leurs pratiques d’accompagnement à la scolarité, qui permettent d’établir un dialogue triangulaire école/famille/quartier.
- b) En second lieu la « formation continue », censée accompagner l’enseignant (et le rassurer) durant toute sa carrière.
- Période faste pour la formation continue lorsque la MAFPEN (Mission Académique pour la formation du personnel E.N.) était à l’initiative du PAF annuel, jusqu’à la fin des années 90.



- Actuellement, seul un nombre restreint d'enseignants accède à ces formations, du fait d'une réduction très sensible de l'offre (compte tenu des restrictions budgétaires). Le veto de nombreux chefs d'établissements, peu favorables à une absence de leurs professeurs sur le temps de travail constitue également un frein important. Leur attitude s'explique en partie, du fait :
  - de la réduction, dans les établissements, du nombre de « surveillants » ou de TZR (Titulaire sur zone de remplacement),
  - mais aussi, de la réticence des autres enseignants de l'établissement, peu enclins à assurer le « remplacement » de leurs collègues en formation. Cette attitude se justifie pour des raisons d'ordre matériel, leur emploi du temps étant très chargé. A cause de la suppression de nombreux postes, ils doivent donc accepter des heures supplémentaires, afin que les besoins dans la discipline soient satisfaits.

Elle a également une origine éthique : ces remplacements de collègues « dispensent » l'administration de la création de postes dans les établissements.

- Enfin, des difficultés croissantes dans les relations : professeurs/élèves/familles.
  - a) Beaucoup de jeunes professeurs se sentent très vite « dépassés » dans leurs premiers postes. Face aux élèves, ils doivent alors vaincre un certain nombre de difficultés :
    - le manque d'ambition des élèves, souvent fascinés par des exemples de réussite facile et ne comprenant pas l'intérêt du travail à l'école.
    - le manque de « préparation » les laisse « démunis » face à certains élèves car ils ne possèdent pas les clés de la communication, particulièrement dans le cas de « milieux fortement ethnicisés ».
    - le transfert de la violence du quartier à l'intérieur même de l'établissement (voir les nombreux faits divers relatant des « agressions » d'enseignants).
    - l'application de « programmes officiels », souvent inadaptés au niveau de la population locale.
    - un décalage entre l'image idéalisée de l'élève proposée à l'IUFM et la réalité du terrain : soit à cause d'un déficit culturel dans les zones d'éducation prioritaire rurales, soit par un manque d'intérêt des élèves pour les activités culturelles proposées, - pourtant nombreuses et variées - dans les quartiers.

Bon nombre se plaignent également d'avoir des relations « houleuses » avec les familles ou même de n'avoir aucun contact avec elles (en particulier, lors de réunions parents/professeurs).

- En effet, nous constatons que « l'image » de l'enseignant n'a cessé de se dégrader aux yeux des familles, depuis les années 70.
- On constate parfois une « agressivité » des familles à l'encontre de certains professeurs. On peut penser qu'elle est due à une grande détresse de familles rencontrant de gros problèmes économiques.
- Cette « image négative » est hélas très souvent entretenue par les médias, présentant l'enseignant comme appartenant à une catégorie privilégiée : sécurité de l'emploi, nombreux jours de congés, absences fréquentes, présence sur le lieu de travail pour un nombre d'heures très faible...

Il – Toutefois, actuellement, on peut constater quelques « avancées positives », particulièrement dans le sens d'une ouverture de l'école sur son environnement immédiat (l'école n'est plus « une forteresse » et le seul lieu où on dispense l'éducation !).

1) Un effort considérable de la plupart des collectivités locales et territoriales pour permettre aux enseignants de pratiquer une véritable pédagogie interculturelle, valorisant les « cultures diverses » représentées au sein de l'école en accordant des moyens financiers conséquents pour mener à bien les projets.

2) Des textes officiels de l'Éducation Nationale récents, prônent :

- le développement des pratiques pédagogiques « transversales », dans le but de remotiver des élèves en situation d'échec, en valorisant les disciplines où ils sont en situation de réussite.
- les pratiques pédagogiques interculturelles dans le cadre des cours, en particulier les échanges culturels en direction des pays d'origine des migrations. Ainsi, l'école donnera l'image positive de toutes les « cultures » représentées dans la classe.
- l'implication de plus en plus importante des parents dans les activités scolaires, leur permettra de vaincre cette crainte que beaucoup éprouvent encore vis-à-vis du « lieu du savoir ».

Cette mesure prendra d'autant plus de sens, que nous serons en présence de familles migrantes. – Certaines d'ailleurs ne parlent pas français ... Qu'importe, prenons dans ce cas un interprète, un ELCO par exemple ! Elles viendront d'autant plus volontiers, qu'elles seront invitées « à partager » quelque chose, et non pour répondre à une convocation à la suite de « problèmes » causés dans l'établissement par leur enfant !

**Message de M. Koïchiro Matsuura,  
Directeur général de l'UNESCO**

**Message of Mr Koïchiro Matsuura,  
Director-General of UNESCO**



## Message du Directeur Général de l'UNESCO

Excellences, Mesdames et Messieurs les Ambassadeurs et Délégués  
Permanents,  
Mesdames et Messieurs les Experts et représentants de la profession  
enseignante,  
Mesdames et Messieurs les représentants des Agences du Système  
des Nations Unies partenaires de la journée mondiale des enseignants,  
Honorables invités,  
Mesdames et Messieurs,

En ce jour où nous célébrons l'un des plus beaux métiers du monde, ma  
pensée va tout d'abord aux enseignants venus de toutes les régions pour  
partager avec nous, non seulement leurs convictions et leurs espoirs mais  
aussi leurs préoccupations.

J'associe, bien entendu, à mes souhaits de bienvenue, les représentants  
des Agences sœurs du Système des Nations Unies présentes à cette jour-  
née avancée exceptionnellement au 3 octobre pour raison de calendrier,  
l'Internationale de l'Éducation, notre partenaire représentant les syndicats  
de la profession enseignante et les experts invités pour nous faire part de  
leur riche expérience dans le domaine de la formation des enseignants et  
de l'Éducation pour le Développement Durable.

Enfin, vous tous qui avez bien voulu répondre à notre invitation, soyez les  
bienvenus à l'UNESCO.

Mesdames et Messieurs,  
Partout dans le monde des efforts considérables ont été consentis, particu-  
lièrement ces dix dernières années, pour augmenter le nombre des enfants  
scolarisés. Dans plusieurs régions, l'Enseignement Primaire Universel est en  
voie de devenir une réalité et les taux bruts de scolarisation avoisinent ou  
dépassent les 100%.

Toutefois, l'Afrique, malgré les efforts de plusieurs pays pour élargir la  
couverture de l'enseignement primaire, fait l'objet de notre préoccu-  
pation.

Alors qu'en 1990 près de la moitié des enfants africains n'avaient pas accès au primaire, la proportion a été ramenée à 30% en 2006. A l'instar du Kenya, de l'Ouganda, de la République unie de Tanzanie et de bien d'autres pays, l'instauration de la gratuité de l'enseignement primaire a entraîné une nette augmentation du nombre d'inscriptions.

Au niveau de l'enseignement secondaire, l'augmentation des effectifs observée au primaire a entraîné un effet immédiat. Les effectifs d'élèves sont passés de 21 millions à 26 millions entre 1998 et 2002. Mais le taux brut de l'Afrique au niveau du secondaire demeure en 2006 à 32% contre 53% pour l'ensemble des pays en développement.

L'enseignement supérieur suit la même tendance que les autres niveaux du système même si l'accès en Afrique reste le plus faible du monde.

Cette amélioration relative observée au niveau quantitatif ne doit pas nous faire perdre de vue que de nombreux problèmes demeurent à tous les niveaux. Il s'agit notamment du taux élevé de l'abandon, de la médiocrité des taux d'achèvement dans plusieurs pays et de la faiblesse des résultats de l'apprentissage.

Beaucoup reste à faire pour améliorer la qualité de l'éducation particulièrement pour les enfants des catégories les plus vulnérables, et faire en sorte que ces enfants maîtrisent les savoirs et les compétences de base nécessaires pour vivre au 21ème siècle, augmenter la productivité, renforcer la cohésion sociale et réduire la pauvreté.

Au cœur des obstacles et des goulots d'étranglement que les Etats Membres rencontrent sur la voie du développement de leurs systèmes éducatifs se trouve l'enseignant. De nombreux problèmes se posent :

Au niveau quantitatif, où le déficit mondial est estimé à 18 millions d'enseignants. Pour l'Afrique on estime les besoins à 3,6 millions d'enseignants supplémentaires à recruter d'ici 2015. L'absentéisme des enseignants et la pénurie des personnels administratifs provoqués par la pandémie du VIH/SIDA contribuent à aggraver cette situation. L'expérience de l'augmentation des effectifs d'enseignants en procédant à un recrutement massif de contractuels n'a pas toujours constitué une solution à cause du risque de l'instauration d'un système à deux vitesses.

Au niveau qualitatif, l'insuffisance et parfois l'inadéquation de la formation des personnels empêchent l'école de développer un vrai apprentissage centré sur l'élève et propice au développement de l'intelligence, de la créativité et de l'innovation.

En outre, dans beaucoup de pays, la profession manque d'attrait faute d'un statut valorisant pour permettre l'épanouissement de l'enseignant, son attachement à son métier et la reconnaissance auquel il aspire au niveau de la société.

L'UNESCO a décidé d'apporter sa contribution à la solution du problème de l'enseignant en faisant du projet TTISSA (Teacher Training Initiative for Sub-Saharan Africa) une des trois initiatives majeures de son action dans le domaine de l'Éducation. Depuis le début du programme en 2006, cette initiative a apporté une contribution notable dans le domaine de l'élaboration de politiques sur la formation des enseignants, de l'amélioration de l'assurance de la qualité et du renforcement des capacités.

Au côté de l'O.I.T., elle poursuit ses efforts pour la mise en œuvre au niveau de l'ensemble des Etats Membres, des Recommandations relatives à la condition des personnels enseignants adoptées en 1966 pour le Primaire et le Secondaire et en 1997 pour le Supérieur.

Par ailleurs, le thème de l'enseignant est inscrit comme l'une des questions majeures qui sera discutée au cours de la réunion du Groupe de Haut niveau sur l'Éducation pour Tous qui se tiendra à Oslo les 16 au 18 décembre 2008.

Dans son action en général, et particulièrement au niveau de l'Afrique et des Pays en développement, l'UNESCO fait du développement des politiques, des stratégies et des plans de développement de la profession enseignante une priorité par laquelle elle continuera à jouer son rôle d'incitation, d'accompagnement et de renforcement des capacités tout en ne perdant pas de vue que ces politiques doivent être conçues comme un continuum qui englobe le processus de formation des enseignants et prend en compte toutes ses étapes depuis le recrutement des élèves professeurs jusqu'au développement professionnel de l'enseignant en passant par la formation initiale.

Je voudrais renouveler ici mon appel aux partenaires de l'éducation notamment aux pays industrialisés, afin qu'ils poursuivent leurs efforts de financement et concrétiser leurs engagements en faveur de l'éducation pour tous au niveau mondial.

Pour terminer mon propos, je voudrais inviter l'ensemble des Etats Membres et des partenaires de Education à faire de la question enseignante une de leur principale priorité et à lui accorder toute l'attention et l'appui qu'elle mérite afin que grâce à des enseignants compétents et motivés, l'école retrouve sa place de lieu par excellence où se posent les fondations pour le développement des Nations.



**Panel of signatories / panel  
des signataires**



## Introduction to the panel by Mr Nicholas Burnett, Assistant Director-General for Education

Mr Nicholas Burnett, Assistant Director-General for Education, moderated the panel of co-signatories. He introduced the members of the panel namely: Mr William Ratteree, Senior Programme Officer, ILO; Mr Philippe Cori, Director, UNICEF Brussels; and Mr Patrick Gonthier, Education International, Vice President for Europe

Mr Burnett clarified the objective of the panel, which was to describe co-signatories' involvement in relation to teachers and teacher policies and how their organizations advise and support governments. He then provided introductory remarks by describing the main features of an effective national teacher policy:

- **A clearly defined vision** for instance, to produce quality, highly skilled, knowledgeable and creative teachers based on explicit performance standards.
- **Comprehensive and holistic:** deals not only with the coherence and continuity of training opportunities throughout the career of each teacher, but also touches on status and working conditions, management and administrative structures.
- **Standards-based:** Policy focuses on standards to be implemented including evaluation of teachers' performance – i.e., what they should know and be able to do – and means of verification of policies based on these standards.
- **Focus on life-long learning:** Policy promotes ongoing professional development for all teachers throughout their careers, with the recognition they have earned, be it through certification upgrades, salary increments or other mechanisms

He briefly cited some common problems, obstacles, and concerns as they relate to policy and described how partners could best support the development of effective teacher policies.

The panelists next spoke about their organization's involvement with teachers. ADG facilitated the open discussions and also paved the way for the Director-General's remarks to honor and celebrate teachers.



## Remarks by Mr. Bill Ratteree, ILO

The Director-General and Assistant Director-General of UNESCO,  
Representative of EI and UNICEF,  
Distinguished Guests and participants,

The ILO congratulates UNESCO for organizing this special event and affirms its unqualified support for this year's World Teachers Day theme, "Teachers matter". Teachers matter for their students, for parents and families of learners, for communities and societies. They matter to quality education for every child if countries are going to achieve Education for All and the Millennium Development Goals by 2015. They matter in an increasingly competitive and information based world, one even more in search of economic and political equilibrium these in troubled times.

Stating the obvious, however, means very little if we do not back up nice declarations with policies and activities that support highly qualified individuals to become teachers, stay in the profession and work to the best of their abilities and to the highest professional standards. That was the central message of the ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers, already when it was adopted in 1966 at a time of great political, economic and social change in the world. It remains the key message we need to focus on today: professional and motivated teachers matter to good quality education for everyone. The Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on teachers (CEART) has been advancing this message for 40 years now.

Support for the CEART's work to monitor and promote use of the Recommendations constitutes one of the ILO's main activities, in constant association with UNESCO and EI. The aim is to help governments, employers, teachers and their organizations to develop and implement good teacher and teaching/learning policies. For example, in April this year the ILO and UNESCO organized a first ever fact-finding mission to Japan to review and advise on teacher evaluation, merit assessment and consultation and negotiation in Japanese education. For the first time the CEART is also looking into higher education policies affecting teachers in Australia. ILO has worked with UNESCO over the years to organize policy seminars with education authorities and teachers' organizations in many regions. Despite these efforts, often carried out on a shoestring budget, it is clear that the

Recommendations are far from being universally recognized tools for decision-makers. With UNESCO and other partners we need to examine how best to bolster such work through more effective approaches to CEART's monitoring and promotional work despite the chronic limitations on UN system budgets.

If we look back to the mid-1960s, we would realize that it was also a time of major concern over teacher shortages in the developing world, now a challenge worldwide. This is due in no small part because the standards of the 1966 Recommendation, and its sister standard, the UNESCO Recommendation on higher education teachers, are not being widely met. In recent years ILO has worked through a special action programme on teacher shortages with more than 30 countries, using national research and policy dialogue forums or regional meetings to address the nature, causes and possible solutions to these shortages, however they manifest themselves. UNESCO and EI have been strong partners in this endeavour. We continue to support countries such as Niger to rethink the widespread use of poorly trained and under paid contractual teachers, most of them women, without reducing access to education in remote and rural areas.

The ILO's currently focuses on developing a comprehensive toolkit on human resources in education. This toolkit will be based on the standards of the international Recommendations, the 40 years experience of the CEART, ILO standards and experience in human resources and good practices from many countries. When validated by dialogue between governments, private school employers and teachers' organizations this resource will be widely disseminated and training support given to constituents in its use. The goal is to help planners, managers and teacher unions to approach the problems of teacher recruitment, retention and professional support in a more forward-looking and sustainable way.

The ILO's work would be incomplete without a stress on the critical issue of fully engaging teachers and their organizations in education decision-making through effective social dialogue –consultations and negotiations– what the CEART itself has called “the glue” of education reform. Too many member States and international organizations ignore or create barriers to social dialogue between authorities and teachers' organizations. This means teachers' knowledge and classroom experiences are underutilized, and national reforms have little support or ownership for teachers, most often translating into poor outcomes if not outright failure. When that

happens, all stakeholders are losers. The ILO has an active programme to help build capacity for better social dialogue.

The ILO also believes that achieving progress in these areas will assist us to meet other major international objectives, notably the struggle to eliminate child labour. The ILO works closely with teachers, EI, UNESCO, UNICEF and other international development partners through the Global Task Force on Child Labour and Education for All. Experience points to a direct link between a healthy teaching profession, and the role that the teachers and teachers' organizations play in tackling child labour: quality education is the right response to combating child labour.

The key issues facing teachers and therefore quality education for all is very much a part of the ILO's international campaign of "Decent Work" for teachers as for any other category of worker. Respecting the right policy choices for effective teaching and learning conditions, in essence for Decent Work in education and therefore quality education will benefit teachers and education generally.

Today's event is a great opportunity to renew our commitment to goals and commitments. The ILO is proud to be associated with this partnership.



## Remarks by Mr Philippe Cori, UNICEF

UNICEF is very happy to be with you today at the occasion of World Teacher's Day as teachers are key partners of UNICEF in working together to achieve the Millennium Development Goals. Teachers are very involved with UNICEF in promoting Children Rights and in developing Child friendly schools. Teacher are also key partners in social mobilization activities at community level and in promoting social behavior changes such as promoting health issues (for immunization, use of malaria bed nets...), hygiene best practices, against HIV-AIDS stigma particularly towards children... Teachers are also key partners in situation of emergencies particularly after natural disasters where bringing children back to school provides an essential sense of normalcy for children while helping them recover from their trauma.

UNICEF works with governments and makes all efforts to advocate towards them that it is crucial to prioritize teachers' conditions of service to ensure quality education and a sustainable approach to development-teachers being these key partners for development at community level in many developing countries.

UNICEF is also advocating for more women at higher teaching levels beyond primary schools but also at secondary and higher school management levels. Female teachers are too often left with lesser paid teaching functions and locations which in many instance expose them to a higher probability of contracting HIV-AIDS with a lesser capacity to cope financially with related treatment.

UNICEF makes all efforts to encourage all government strategies to reach the goals of universal education with an equal opportunity for boys and girls so that there is a pool for teachers as some 17 million teachers will still be needed in coming years. It is also important that governments contextualize their teacher policies which are evidence-based and realistic to facilitate recruitment of a sufficient and effective teaching force.

UNICEF also encourages governments to be innovative by using new technologies and supportive to new pedagogical approaches which place children at the centre of the school curriculum with a strong emphasis on those which are difficult to access and to be engaged in an educational process.

UNICEF is very much concerned with this 10% of children which despite all efforts for universal education are difficult to reach and often forgotten such as handicapped children, street children living in remote rural areas, the urban children living in slums, children belonging to ethnic or linguistic minorities.....

UNICEF is a strong advocate with its partners for more flexible and quality funding in support of education while exploring innovative funding mechanisms to cope with the challenges of achieving the related Millennium Development Goals.



## Remarques de M. Patrick Gonthier

### Education Internationale

Le 5 octobre est un jour de fête. L'ensemble du monde est appelé à fêter, en honorant les enseignants, l'avenir, le savoir, la culture. Le monde est appelé à fêter celles et ceux qui, chaque jour, avec patience, de la maternelle à l'université, transmettent à leurs élèves la soif d'apprendre et de comprendre.

L'Internationale de l'Education est la fédération syndicale mondiale représentant 30 millions d'enseignants, d'universitaires et de travailleurs de l'éducation dans plus de 170 pays. Son audience, sa force, les combats qu'elle mène font d'elle une organisation respectée et écoutée. elle travaille sans relâche pour que dans tous les pays les enseignants puissent bénéficier des droits fondamentaux, pour qu'ils aient des conditions de travail matérielles et morales à la hauteur de leur mission.

Mais aujourd'hui, nous fêtons le 5 octobre dans un climat de crise économique. Les conséquences de cette crise sont imprévisibles sur le long terme. Des inquiétudes se manifestent. Elles sont de plusieurs ordres. Il y a tout d'abord les inégalités qui ne cessent de s'accroître, les difficultés matérielles qui risquent d'entraîner des enfants vers le travail précoce et non vers l'école. Il y a le poids de la dette qui va peser lourd dans de nombreuses économies et qui mettra davantage les objectifs du millénaire hors de portée. Il y a l'égoïsme des pays les plus riches qui risquent de trouver de l'argent pour leur système financier aux dépens de l'aide à apporter aux pays les plus pauvres.

La crise n'est pas une bonne nouvelle pour la planète. Elle est une désastreuse nouvelle pour les pays où l'on vit avec moins de deux dollars par jour, dans les pays où le droit à l'éducation n'est pas une réalité pour les filles et les garçons, dans les pays où les savoirs et les qualifications restent hors d'atteinte pour le plus grand nombre.

Le 5 octobre, les enseignants sont fêtés. L'Internationale de l'Education a fait de ce jour un grand jour de témoignages, de solidarité mais aussi d'exigences pour que leur métier soit reconnu et respecté.



**Experts' panel  
share their views / Les experts  
donnent leurs points de vue**



**Prof. Beatrice Avalos, Chile**

**Teachers and Policies with Reference  
to the Latin American Region**

Centro de Investigación Avanzada en Educación  
Universidad de Chile

In this presentation I discuss issues related to teacher policies from two perspectives: teachers' work and teacher's professional career.

The complexity of teachers' daily work has been noted in many studies and if one asks teachers to narrate how a typical school week looks like, they will refer to a number of different activities that they undertake. Amongst these, of course, teaching or interacting with students is a central task. But before teaching takes place teachers need to plan or consider the points for the class, the students and their particular difficulties or needs. In many contexts planning also means to make or search for the materials needed to illustrate their points, and this may require time-consuming bureaucratic procedures such as permission to use a video or to move students from one room to another. After the school day and in the course of the week there may be homework to correct, meetings to attend, parents to talk to, activities with students in need of special coaching or attention, and so on. Chilean teachers who are subject to periodic performance evaluation have had to learn about preparing portfolios, allocating their free time to put these together. Teachers are not just executors of actions. They need to think how to deal with the complex concepts of their curricular specialisations, they need to make judgements before and during teaching interactions, they need to widen their knowledge base and teaching procedures. And teachers also, like any other professional, need to feel that their social jurisdiction (students, parents, other teachers, educational authorities) value their work and reward it accordingly.

In terms of policy, all these activities, responsibilities, frustrations some times and at others, feelings of success and enjoyment, have specific nests. This means that specific policies directed to teachers may recognise this complex world of teachers' work and address their needs accordingly

and in a coordinate manner. Or policies may address them partially and in fragmented ways. The links between educational policy concerns and specific teacher-policies can take the following forms:

- Teachers' quality in teaching may be addressed by incentives, teacher development opportunities, performance evaluation and accountability policies.
- Teachers' well-being and motivation may be addressed by adequate student-numbers, salaries, working hours, and overt recognition of the importance of their work.
- Teachers' overall effectiveness should be addressed by all of the above policies properly aligned with each other.

The way policies are formulated, the particular focus they have, the degree to which they work together towards both the concerns of the educational system as a whole and the concerns of teachers and their educational tasks, is a key factor in improving the quality of teaching and retaining good teachers in schools. This means that policy frameworks may be formulated so as to enhance teachers and their work as key actors in reaching the main objectives of the educational system, or they may take teachers as instruments or secondary actors in the process of reaching educational results, blaming them for failures and rewarding them for successes. The current policy environment in many countries has examples of both approaches.

### **Teachers' working conditions**

Student/teacher ratios, teachers' workload and teacher salaries exemplify contested issues in the formulation of teacher policy. Depending on how they are formulated, they may enhance or deter teachers' professional commitment and work. While there is disagreement about what is the optimum number of students per teacher that is conducive to good learning results, it is difficult to deny that large student numbers shorten the time that teachers have available to assess student learning, to correct their homework, to assist learning difficulties, to manage misbehaviour, or to deal with other more complex situations such as school violence and drugs. Equally a heavy teaching load (teaching periods) has effects on the time that is left for meetings and other school or professional activities related to professional development.

Student/teacher ratios in Latin America are variable. High student /teacher ratios at primary level can be found in Honduras, Nicaragua, Colombia and urban locations in Chile (averages above 30 students to a teacher). The number of teaching periods also varies. In Chile, teachers contracted on a full-time basis may teach up to 43 (45minute) periods per week while in other countries teachers may have lower actual teaching periods, but with salaries so low that teachers must supplement their income by engaging in other types of employment, whether related or not to teaching.

Salaries in Latin America are below those of other professionals, ranging from a low in Nicaragua (50% of what other professionals earn) to a high in Venezuela (90% of what other professionals earn). In real terms, they vary from yearly salaries of US\$6,000 (PPA) to slightly over US\$ 15,000 (PPA)<sup>1</sup>.

There are policies that support teachers' work and effectiveness such as salary differentials according to location of work (bonuses for working in rural or remote areas, or urban poor), which operate for example in Perú and Bolivia. Incentive structures may support teachers' effectiveness depending on whether teachers have been provided the opportunity to learn what is expected of them in their initial and continuing professional development. Among incentives schemes in operation is the Brazilian fund (FUNDEF) for poorer schools of which 60% is directed to the improvement of teachers' working conditions and salaries. There are also schemes that offer teacher incentives on the basis of school results as in the case of Chile (SNED).

Some policies could be considered to hinder more than enhance teacher work and status, as for example, the selection of teachers for tenure based on content knowledge examinations without the assurance that teachers had the opportunity to learn what is expected of them. The high level of teacher failure in such an examination held recently in Peru, and the public attacks weathered on teachers as a result, might be considered as the effect of a counter productive policy. Successive and multiple reform projects that require teacher implementation are also indication of policies that, while they may have the interests of the educational system and of the students in mind, end up resisted or ignored by teachers or worse, contribute to their frustration and lack of commitment.

---

1 CEPAL (2007). *Panorama Social de América Latina*. Santiago: CEPAL.

## Teachers' lives and career paths

From the perspective of the profession of teaching, how teachers are initially prepared for their work and the opportunities offered to continue learning throughout their career are important components of teacher policies. All the systems in Latin America include policies that address these two essential components of professional growth. In the past twenty-five years almost all of teacher education has been raised from secondary to tertiary level, and in a number of countries most of secondary teacher preparation and a good number of primary preparation programmes are offered at universities. But there is general agreement that the quality of many of these programmes is not satisfactory. In part this is due to a lower quality of intake than for other professions (which may be the result of low salary levels and lower social status of teachers). But it also has to do with the quality of processes in the institutions, the preparation of teacher educators and the degree to which the programmes are monitored both in terms of their response to needs and demands for teachers as well as in the competence of the new teachers they prepare. Chile exemplifies a case of unregulated teacher education in that it is offered mostly by universities that have as their only obligation to submit to periodic accreditation (a process that is only just beginning). Unregulated teacher supply has led to an excess of teachers in Peru, while the effects of provincial control of teacher education in Argentina has resulted in a much greater number of teacher education institutions and new teachers than those required by the growth of the system. On the other hand, Argentina offers an interesting example of what might be considered a policy in the right direction: the establishment of a teacher education coordinating institution at federal level charged with policy discussion, research and especially coordination of teacher education institutions. While, the new Institute may not have the power to streamline the production of new teachers, it should be able to warn about excesses, and assist in the provision of opportunities for quality control and professional development of educators in line with adequate teacher performance standards.

Beginning to teach is a complex process as noted in a great number of studies and research on the experiences of new teachers. Increasingly it is recognised in policy documents that teachers should be assisted in this phase of their career<sup>2</sup> through processes usually known as "induction". Until very

---

2 See OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Retaining and Developing Effective Teachers*. Paris: OECD.

recently, there was little attention in Latin American policy given to beginning teachers. However, there are signs that policy makers are starting to discuss how new teachers may be assisted in their needs once they are contracted on a temporary or even tenured basis. Chile has piloted a scheme to prepare mentors, Perú is including induction in its proposed teacher career path, and so is Colombia. Guatemala is hoping to counteract the limitations of its preparation of primary level teachers through some form of induction. In other words, there are promising steps being taken in the direction of providing assistance for beginning teachers.

Continuous professional development is recognised as important in all the teacher policy documents or frameworks in Latin America. There have been many different programmes established to address teachers' needs in relation to reforms, to particular needs such as intercultural bilingual education, or improvement in the teaching of curricular subjects. Donor assistance has been important in the support of these projects. While such assistance has been key in the setting up of continuing professional development activities, it also means that if these activities are not inserted in a policy framework and become institutionalised, they tend to fade away once the external assistance is stopped.

The review of different initiatives in the field of continuing professional development points to the need for better policy frameworks that guarantee that all teachers will have opportunities for professional development related to their needs; and that these will not be limited to one-off programmes linked to a new project or initiative. The Ministers of Education of the Region have recognised this need and agreed to move towards integrated teacher continued professional education systems in their countries.

As professional development opportunities improve and various teacher performance evaluation and incentives' schemes are implemented, care should be taken that these be properly aligned with each other within the context of formal career paths. Equally they should include opportunities for teachers to take on different teaching-related responsibilities as they progress in their professional life. There are countries moving in this direction. Mexico has a career path (still subject to different types of criticism), Colombia and Perú are establishing career paths. Chile has a well-established teacher evaluation scheme and is discussing with the teachers' union the development of a proper career path.

## **Coordinated policy frameworks and institutions**

As we consider the strengths and limitations of teacher-related policies in the Latin American Region, it is important to stress the need for national coordinated policies and monitoring institutions in which each one of the different initiatives or schemes in place or proposed are aligned with each other. By this, we mean that teacher career paths, teacher performance evaluation and incentives are in line with initial teacher education, induction and continuing education policies and that these in turn operate in environments where teachers' work is valued and rewarded with appropriate salary structures and working conditions.



**Prof. Mark Thompson, Canada**

## **TEACHER POLICIES**

By

Mark Thompson

Delivered on World Teachers' Day, October 3, 2008-10-23

“Teacher policies”—what are they? I was asked to speak about “teacher policies” today. When I enquired what kind of policies was appropriate, I was told any policies would fit under the topic, so I looked for inspiration.

Frankly, we are not used to talking about “teacher policies.” These policies are often a subset of education policies, literacy policies, etc. Students and their families are more numerous and usually more influential than teachers, so special policies for teachers may not be on the policy agenda. Teaching is a female-dominated profession in most of the world. Female teachers often have responsibility for their own families in addition to working with their students. The status of women in some societies too often relegates female teachers to lesser positions in social hierarchies. Teachers are motivated by their students and often make sacrifices for them instead of seeking a place in the policy framework for themselves. Finally, society often places new responsibility on schools (never reducing the subjects to be taught), and these additional responsibilities crowd the agenda in education, often neglecting teachers’ concerns.

As a retired university professor and long-time member of the CEART (Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel), I have reflected on these issues at length.

The question I ask myself is “What should guide teacher policies?” The answer, I believe is in the principles of the 1996 Joint ILO/UNESCO Recommendation on the Status of Teachers. This forward-looking document remains relevant today. It can and should guide policies governing teachers.

Three principles are especially important. The first is that teaching is a profession. The 1966 Recommendation states:



Teaching ... is a form of public service which requires of teachers expert knowledge and specialized skills, acquired and maintained through rigorous and continuing study ...

This definition of a profession applies equally to other professions: engineering, law, medicine and the like. The validity of this principle for teachers should be recognized, but unfortunately it is not.

Governments in many parts of the world, North and South, too often act on the belief that commitment, empathy for students and enthusiasm are sufficient to equip a citizen to be a teacher. Highly-motivated persons without professional qualifications are placed in the classroom to meet real or perceived teacher shortages. It goes without saying that the same policies do not apply to nurses, physicians, engineers and the like, but one can easily neglect its application to teachers. Most citizens think we are experts on schools, since almost all of us attended school at some time in our lives. We all reflect back on our time as students and, rightly or wrongly, judge the performance of today's schools against some standard that we recall from our youth. These reflections lead to acceptance of serious compromises of the principles that teaching is a profession and should be treated as such.

A second principle in the 1966 Recommendation is:

the status of teachers should be commensurate with the needs of education as assessed in the light of educational aims and objectives. . . .

This principle also should guide policies for teachers. If we want a learning society, a literate society, a knowledge-based economy, then the teaching profession should be at the forefront of national or regional policies for economic and social development, to say nothing of improving educational systems. Too often this is not the case.

I hear in UNESCO concerns expressed that "the best people don't go into teaching." I ask why. In my view, there are many answers to this question.

Not everyone wants the same job description for an entire career or at least many years. I was in that situation for over 30 years, and I was very comfortable. But not everyone wants that career trajectory. Perhaps we should consider engaging qualified teachers for a time, and permit them to leave honourably after a period of good service. I believe that if we hire well,

we will lose some of our staff. Perhaps teaching should be examined in that light.

I ask how well are teachers compensated. I do not know of any profession with high status and low pay. Professions that attract the best people have high standards of admission and at least adequate compensation. No one enters teaching expecting to become rich, but teachers should expect earn a decent and respectable standard of living from employment as a teacher. No teacher should have to take a second job, be it tutoring students or some non-educational position, in order to live and support a family.

Another question is what working conditions teachers have. Do they have adequate facilities and equipment? No professional can work effectively without proper equipment. Why would the “best people” be expected to enter a profession where working conditions are inadequate, so inadequate that it is almost impossible for the professional to perform successfully. Even if economic, social or political circumstances cause conditions to be less than ideal, is there a commitment to remedy these deficiencies quickly? Compromises to this principle may be necessary in extreme circumstances—the 1966 Recommendation recognizes that fact. But the longer these compromises endure, the longer “the best people” will avoid the profession.

A third major principle in the Recommendation to guide teacher policies is to respect the role of teacher organizations in the formulation of educational policies.

Individual teachers are engaged in the practice of their profession. Many are women who have significant family responsibilities. Thus, teachers rely on their organizations to speak for them, to express their concerns and advocate for their preferred policies. Frankly, this principle is still not observed in many parts of the world, both North and South.

CEART receives allegations from teacher organizations of violations of the 1966 Recommendation. The most common subjects of allegations concern the status of teacher organizations. Teachers don't complain to CEART about enormous classes, even though they work under the most difficult circumstances. They complain that educational authorities and other groups don't respect their professional organizations. Teachers don't complain that they are not paid for weeks on end, even though we know that non-payment of salaries is unfortunately common in some parts of the

world. They complain that authorities do not listen to their organizations. Teachers don't complain when they are threatened with violence in the course of their work. We all know of tragic incidents when teachers are injured or even killed while carrying out their duties. They complain that their organizations are not part of the process for making policies for teachers or the education system.

Are other professionals treated this way?

If I have to state one over-riding principle to govern teacher policies, it would be "emphasize quality in the profession." Treat teachers with respect; compensate them adequately; support their work; listen to their concerns; engage their organizations in relevant decisions; honour more often than just World Teachers Day, and the best will come.

Thank you.



## Dr. Nada Moghaizel-Nasr, Lebanon

« Teachers matter », conclut le mot de M. Matsuura.

« Teachers matter », est le titre éloquent du document passionnant produit par l'OCDE, qui explicite l'enjeu de cette affirmation en sous-titre : « Attirer, former et retenir des enseignants de qualité ».

### A. Pourquoi « Teachers matter » ?

Ceci n'est plus à prouver.

« Teachers matter », car savons le rôle de l'enseignant dans le **développement des structures mentales d'une population et de son capital humain**.

« Teachers matter », car nous nous avons dépassé, en ce XXI<sup>e</sup> siècle tous les fatalismes:

- Le **fatalisme psychologique**, qui prédominait dans les années 50. Cette « idéologie des dons » qui prétendait que certaines personnes sont douées pour apprendre et d'autres pas. La réussite étant perçue alors comme dépendant des dons personnels de l'élève.
- Le **fatalisme sociologique**, des années 60. Le milieu social de l'élève étant désigné comme facteur déterminant de la réussite scolaire.
- Actuellement, grâce aux **recherches en sciences de l'éducation** et aux **récentes découvertes sur le cerveau**, la réussite n'est plus imputée à un don inné, ni à l'appartenance sociale. Ses causes sont recherchées dans un autre champ qui s'est avéré explicatif, celui de l'école dans ses diverses composantes.

A la fin du vingtième siècle:

- Les recherches sur le **cerveau** ont prouvé son **énorme plasticité et sa capacité d'apprentissage**. Elles ont prouvé que **l'intelligence se développe**.
- Les recherches dans le champ de la **pédagogie** et la psychologie, ont introduit les notions d'**éducabilité**, de modifiabilité cognitive, de biais d'accès préférentiel à l'information.

Ces recherches convergent, pour situer les variables explicatives de la réussite scolaire au sein de l'école, **rompant avec tout déterminisme**.

On s'est ainsi déplacé de « **l'idéologie des dons** » à la « **pédagogie des conditions** », comme l'appelle Philippe Meirieu.

Il s'agirait donc d'assurer au **sein de l'école et de la classe** les conditions qui permettent la qualité de l'enseignement et la réussite scolaire.

Le **métier d'enseignant**, et celui de cadre administratif ou pédagogique, se trouvent par là **transformés, enrichis**.

Les recherches en sciences de l'éducation ont prouvé ce que l'on nomme maintenant « **L'effet maître** ». C'est-à-dire que le maître est la variable déterminante de la qualité de l'enseignement, et qu'il joue un rôle fondamental dans la réussite ou l'échec scolaires.

Les anciens élèves que nous sommes et que nous contenons, n'ont pas attendu ces recherches sophistiquées pour le savoir.

La réussite et l'échec, qui étaient appréhendés en termes individualistes ou en termes macro sociologiques, sont maintenant perçus comme concernant **l'ensemble de l'école**. L'école et ce qui se déroule silencieusement dans ses salles de classes.

Savoir que **selon le maître qu'il a, ou l'école qu'il fréquente**, un enfant a des chances très différentes de se développer, c'est reconnaître que **tout n'est pas joué en fonction des atouts et des handicaps dont il aurait hérité**. C'est aussi **interpeller directement l'institution scolaire et l'enseignant**.

Les recherches prouvent que l'effet-école et l'effet maître sont encore **plus marqués chez les élèves les plus faibles et dans les pays en voie de développement**.

## **B. Ce métier comment a-t-il évolué ?**

Ce métier qui « compte », affronte des **défis nouveaux. Il se complexifie et change d'identité**.

Il a fondamentalement évolué au cours des années, passant d'un travail envisagé comme une « **vocation** », puis comme un « **métier** », insistant sur les savoirs techniques ; enfin comme une « **profession** », reposant sur une expertise et des capacités réflexives de haut niveau.

En effet, à travers l'histoire, plusieurs **types identitaires** ont traversé la représentation que l'on a de ce métier :

- Du « **Maitre instruit** » ou « **magister** » : qui maîtrise avant tout un savoir disciplinaire et mène une pédagogie transmissive, on est passé à l'
- « **Enseignant technicien** » : qui possède et applique un répertoire de techniques didactiques, pour enfin voir l'enseignant comme un
- « **Praticien réflexif** » : qui a des compétences disciplinaires, mais aussi pédagogiques et réflexives. Un praticien :
  - capable d'**analyser ses propres pratiques** et de les réajuster, ne se contentant pas d'appliquer ce qui a été pensé par d'autres,
  - capable de **travailler en équipe**,
  - de s'investir dans la gestion de son établissement, et de l'envisager comme **organisation apprenante**,
  - engagé dans une **dynamique de projet et d'apprentissage** qui lui permet de se renouveler et de répondre aux défis qui émergent.

Le travail enseignant devient donc plus complexe et plus diversifié. Il implique **sa professionnalisation** et **sa valorisation**. C'est-à-dire :

- Une **redéfinition des tâches** à assurer (enseignement, coordination, gestion, travail d'équipe etc.).
- Une **redéfinition du référentiel de compétences** qui précise ce que l'enseignant doit être ou devenir.
- des implications au niveau de la formation des **enseignants : universitisation de la formation initiale, formation tout au long de la vie, liens avec la recherche et l'innovation**, réflexion sur le **contenu de formation** visant à traduire le référentiel de compétences brigué, et surtout, **réflexion sur les approches et méthodes de formation**, afin qu'elles soient modélisantes, et permettent l'acquisition des compétences visées et développent surtout les capacités réflexives.

Le métier d'enseignant est à un carrefour, comme l'avait dit Philippe Perrenoud, entre la **prolétarianisation** et la **professionnalisation**. Il oscille donc « entre deux avenir très contrastés ».

Le choix de la professionnalisation, place l'enseignant au cœur du processus d'amélioration de la qualité de l'éducation et garantit cette qualité.

La professionnalisation toutefois, « ne se décrète pas », mais **se construit avec les enseignants** qui « produisent leur profession ».

Elle est par ailleurs « constructiviste » et « se joue à plusieurs », selon les termes de Perrenoud. Elle exige donc des modifications dans le fonctionnement des établissements scolaires et l'engagement de nombreux acteurs.

### C. Quel est le rôle du CEART dans tout cela ?

Cette conscience des enjeux stratégiques du métier enseignant a donné naissance à des **instruments internationaux, les deux Recommandations de 1966 et 1997.**

Et comme preuve de leur importance, un **dispositif international exceptionnel** a été mis en place où sont représentées toutes les parties du monde, le CEART.

Le CEART est une sorte d'« **observatoire interventionniste** ».

Observatoire qui **brosse une image** des conditions de la pratique de ce métier dans le monde, et du respect ou pas des Recommandations.

Mais observatoire, qui ne se contente pas d'observer. Observatoire, **qui émet des suggestions pour améliorer les conditions de travail des enseignants, qui préconise des mesures concrètes qui guident l'action de l'OIT et de l'UNESCO, qui reçoit les allégations des enseignants et mène des négociations en leur faveur.**

Le CEART, qui a comme mission de veiller au respect des Recommandations est une preuve que celles-ci sont toujours **vivantes**. Elles sont vivantes pour plusieurs raisons. J'en retiendrai une.

C'est que ces Recommandations ont des parents. Des parents adoptifs, il est vrai, mais des parents quand même. Et les parents, adoptifs ou pas, n'arrêtent pas de mettre au monde leur enfant, même s'ils ne l'ont pas eux-mêmes engendré. Les parents sont ceux qui veillent, s'inquiètent, « portent » et accompagnent.

– « Où dois-je me diriger ? » demande Alice au pays des merveilles, dans le si beau livre de Lewis Carrol

– « Cela dépend où tu veux aller », lui répond le chat.

Ces recommandations dessinent les grandes lignes de la route à prendre, et sur laquelle les pays du monde se sont mis d'accord.

A l'heure des replis identitaires, cette feuille de route est précieuse.

Elle nous permet de cheminer ensemble dans un monde commun.

Elle nous dit où aller.

Elle nous dit que « Teachers matter ».

Les membres du CEART ne sont pas des policiers sur cette route, non, mais des radars et aussi de clignotants.





## Mr Amadou Wade Diagne, Senegal

### **Analyse de la situation de la formation des enseignants du non formel dans les pays LIFE de l'Afrique subsaharienne**

Les participants au Forum de Dakar en 2006 se sont engagés collectivement à assurer la réalisation de six (6) nobles et ambitieux objectifs dont les deux suivants concernaient directement alphabétisation et l'éducation non formelle:

- Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances et de compétences nécessaires dans la vie courante
- Améliorer de 50% les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et de formation continue d'ici à 2015.

En réponse à ces engagements, les types de programmes suivants se sont développées au profit des enfants non scolarisés et déscolarisés précoces âgés de 9 à 14/15 ans, des jeunes sans formation ou sans qualification professionnelle et des adultes 15 ans et plus :

- **l'alternative à l'intérieur du modèle formel :**
  - les écoles associatives (EA) et les écoles « coins de rue » (ECR) au Sénégal
  - le modèle « La passerelle » au Niger
- **l'alternative au formel :**
  - les écoles communautaires de base (ECB) au Sénégal,
  - les Centres d'éducation pour le Développement (CED) au Mali,
  - les Centres d'Education de Base Non formelle (CEBNF), les Ecoles Communautaires « ECOM) et les Centres Bamna Nuara au Burkina Faso,
  - les Centres de Formation pour le développement Communautaire « CFDC »), Le Développement d'Unités Didactiques d'Alphabétisation et de Loisirs (D.U.D.A.L), les Centres d'éducation alternatives pour adolescents et les écoles de seconde chance au Niger

- La formation qualifiante non formelle par l'apprentissage
- **la réfraction à ces deux alternatives :**
  - les daaras au Sénégal
  - les écoles coraniques rénovés au Niger
  - les méhadras en Mauritanie
- **les centres d'alphabétisation :**
  - les Centres d'animation et de lecture au Sénégal
  - les Foyers d'éducation permanente (FEP) et les centres Ajami au Niger
  - les Centres Permanents d'Alphabétisation/Formation (CPAF) au Burkina Faso
  - les Centres d'Alphabétisation Fonctionnelle (CAF) et les Centres d'Apprentissage Féminin (CAFé) au Mali
  - les Classes d'alphabétisation en Mauritanie.

Ces réponses se fondaient sous les approches stratégiques suivantes : l'éducation comme un droit de la personne humaine, l'alphabétisation comme un investissement et pas comme une dépense sociale et l'alphabétisation au service de la diversité culturelle.

La situation générale dans les pays de l'étude est marquée par les tendances lourdes suivantes :

- une évolution démographique fulgurante portée par d'une forte fécondité supérieur à 5%
- des difficultés à réaliser les objectifs de l'EPT avec une augmentation des effectifs d'analphabètes et une stagnation ou une légère hausse du pourcentage de femmes analphabètes.
- Des conflits qui risquent d'anéantir les efforts : 9 pays sont en état de paix relative, 3 sont confrontés à des rébellions locales actives et 4 vivent un conflit violent épisodiquement dormant, ayant pour enjeu le pouvoir politique
- La présence de pays qui viennent juste de se doter d'une politique d'Education Non Formelle à côté de pays qui ont besoin soit de réactualiser la leur ou d'amorcer son processus d'élaboration participative
- La faiblesse du financement avec des budgets alloués au sous-secteur ne permettent pas d'atteindre les objectifs quantitatifs et qualitatifs retenus pour déduire de 50% les niveaux d'analphabétisme

Le constat suivant a été fait dans les pays de l'étude : le nombre de participants aux programmes d'alphabétisation pour diminuer de moitié la popu-

lation analphabète et le nombre de personnels enseignants nécessaire à la réalisation de cette ambition ne sont pas connus des services de planification des ministères en charge du sous-secteur.

En outre, pour l'essentiel, peu de pays ont formulé de manière cohérente et approfondie une véritable politique de formation des enseignants du non formel. Il existe çà et là des tentatives de réponse parcellaire à la fois au statut et à la formation initiale et continue de ces enseignants comme cela est le cas avec le Programme pivot de formation des enseignants au Nigeria.

Les données disponibles permettent de classer les enseignants du non formel selon les catégories suivantes :

- des engagés à temps partiel sans qualification formelle et au niveau local pour alphabétiser un groupe d'apprenants («bénévoles» rémunérés ou non souvent sans d'autres activités rémunérées)
- des éducateurs d'adultes à temps plein avec une qualification formelle et employés dans des programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle des gouvernements et des ONG
- des enseignants à temps plein dans d'autres secteurs éducatifs qui font des prestations en éducation des adultes.

On note l'absence d'une structure interne aux directions en charge de l'ENF dédiée spécifiquement à la formation des personnels. Cette fonction d'identification des besoins, de formulation d'un plan de formation et de déroulement du dispositif de renforcement des capacités est diluée dans d'autres responsabilités dans une structure dont le niveau hiérarchique dans l'organigramme équivaut à un bureau ou une division.

Dans la plupart des pays, l'absence de structures formelles de formation et l'inexistence de programmes de formation propres à l'alphabétisation, permettant de produire de façon permanente des cadres et agents d'alphabétisation caractérisent fondamentalement la formation du personnel d'encadrement de l'alphabétisation. Dans ce contexte d'absence de filière spéciale, la formation du personnel d'encadrement du non formel se trouve assurée par les structures centrales et déconcentrées du ministère en charge du non formel. Cependant, d'autres acteurs non étatiques interviennent dans la formation des alphabétiseurs pour leur propre compte ou pour le compte de tiers. Il s'agit des ONG, des projets de développement ou des firmes privés.

Les objectifs en matière formation des enseignants du non formel (objectifs quantitatifs et qualitatifs, besoins en enseignants par catégorie : alphabétiseurs, moniteurs des formules alternatives) sont peu explicites dans les documents officiels. Dans de rares cas, on note une planification opérationnelle concernant les besoins en personnel.

De manière générale dans les pays LIFE, le système actuel n'est capable de produire ces enseignants pour les raisons suivantes : les ressources nécessaires pour satisfaire la demande en personnel enseignant pour le non formel ne sont pas en conséquence quantifiées sauf dans de rares.

En définitive, les problèmes suivants ont été notés dans la formation des enseignants du non formel :

- Il y a très peu de véritables programmes de formation (initiale et/ou continue) officiellement reconnus pour les alphabétiseurs en cours de fonction ;
- Les programmes de formation quand ils existent ressemblent plus à des cours de recyclage sur les stratégies d'alphabétisation qu'à des formations en éducation des adultes en tant que concept à la fois spécifique et globale (andragogie) ;
- Les formations assurées actuellement ne prennent pas en compte les différentes catégories d'alphabétiseurs ;
- Les formations administrées n'ont ni un budget propre, ni soumis à des évaluations individuelles ;
- La mobilité des personnes formées faute de statut ou de plan de carrière attractif fait qu'il faut à chaque fois former de nouveaux alphabétiseurs.

La définition et la mise en œuvre d'une politique de formation sont le défi à relever par les pays africains en matière d'ENF. La nécessité de la définition d'une politique nationale de formation du non formel dans une vision stratégique et systémique interpelle les acteurs face à la quête permanente de la qualité des interventions.

Face à la diversité des offres éducatives et à l'option stratégique d'intersectorialité qui exigent la prise en compte des divers besoins des secteurs de la vie nationale, des acteurs de tout âge, de tout sexe, de tout milieu, la politique de formation tentera de répondre à l'harmonisation des interventions et à la constitution d'une masse critique d'intervenants hautement qualifiés.

Les actions suivantes devront être donc engagées :

- Formulation ou réactualisation des plans de développement de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle
- Mise en place d'un cadre officiel portant statut des personnels enseignants du non formel
- Elaboration d'une politique de formation des personnels du non-formel laissant une large place aux enseignants
- Définition d'une méthodologie de planification des formations sur la base des besoins quantifiés et des ressources réellement mobilisables
- Harmonisation des plans de formation et l'adaptation nationale des outils et supports existants

Dans ce cadre, les besoins en appuis de la part de l'UNESCO sont les suivants :

- Formation de formateurs de haute qualité au niveau régional ou sous-régional
- Accompagnement scientifique et méthodologie des pays dans cette dynamique de rénovation de la formation des personnels de l'ENF
- Facilitation de l'accès aux ressources externes pour la mise en œuvre des actions retenues au niveau régional, sous-régional ou national
- Appui à l'adoption d'une stratégie régionale de formation des cadres

**Policies for mainstreaming ESD  
in teacher education /  
Politiques pour intégrer l'éducation  
au développement durable  
dans la formation des enseignants,  
Pr. Charles Hopkins, UNESCO Chair,  
York University, Toronto, Canada**

The quest for a more sustainable future is being waged on many fronts. As the quest began at a concerted international level in Rio de Janeiro at the United Nations Conference on Environment and Development in 1992, forty major issues were identified as either threats to or means of achieving sustainability. Working with these forty issues formed the core of the agreed upon action plan called Agenda 21. These were the forty issues that could be agreed upon by all nations however it was clear that many more issues upon which agreement was unattainable needed to be resolved. One of these original agreed upon forty issues was the need to engage education, public awareness, and training, now collectively referred to as Education for Sustainable Development (ESD) in this quest.

Four years later, in 1996, in New York at the UN Commission on Sustainable Development, four of the forty issues were singled out for special attention and work programmes. One of these crucial four was Education, Public Awareness and Training. Again in 2000 as the Millennium Development Goals were identified, education rose to the fore. In 2002 at the World Summit on Sustainable Development (WSSD) in Johannesburg ESD was highlighted and in 2004 the UN General Assembly again singled out the key role by declaring 2005 to 2014 the UN Decade of Education for Sustainable Development.

While it is clear that education, public awareness and understanding, and training programmes play a crucial role in achieving a more sustainable future the formal education community remains only partially engaged. What can be done to engage the world's nearly 60,000,000 teachers and the considerable influence that higher education can bring to the sustainability challenge? How do nations move from enlightened pilot projects in ESD to a truly systemic response without endangering the very premise that education is not a tool for indoctrination? This is especially difficult in education systems that are themselves confused about the continuously evolving nature of sustainable development and the world's need to itself experiment and learn. Our education systems are so much better able to pass on agreed upon knowledge and facts than helping our students cope with uncertainty and to question prevailing worldviews and hegemony.

One of the first issues that needed clarification was what ESD was and was not. School systems are painfully aware that there are many societal issues

and problems that education is called upon as a component of the programmes designed to address these issues. Every one of the forty chapters of Agenda 21 called for an ESD component. Each of the major UN Conferences of the 90's such as the UN Conference on Women in Beijing or the UN Conference on Population in Cairo had their own education, public awareness and training components. There are over 80 "adjectival educations" such as Population Education, Equity Education, HIV Aids Education, Human Rights Education, Environmental Education, Computer Education etc. that want a central place in the formal education curriculum. It is clear that adding "Sustainability Education" then, as number 81 is not the answer.

ESD is challenged with engaging all of our formal education systems, preschool to tertiary, to learn and to educate our way out of the current unsustainable future trajectory. This is an enormous undertaking and will not be achieved by renaming the weather class in grade 5 Science as climate change. This challenge is far beyond a quick curriculum shuffle. The challenge must engage education policy, procedures, programmes and practice in every aspect.

In addition, ESD has been shouldered with the task of preparing not only youth with the values, skills and knowledge to cope with the world they will inherit but to also work with the current generations to minimize the challenge for our children and grandchildren. This calls for a concerted effort that engages formal, non-formal and even informal education and training systems.

If ESD is not the 81st adjectival education, let me briefly clarify what ESD is. There are four main thrusts that ESD is trying to address.

The first thrust is access to quality education. This thrust has much in common with Education for All (EFA) and is widely understood and accepted. ESD is a strong proponent of EFA but also has a strong Northern component. The Northern component addresses the high dropout rates and the issue of retention. At the heart however is the discussion of "quality" and appropriateness of the education currently being delivered. The questioning of the heavy bias of reading as the preferred learning style continues to be raised by professionals concerned with underachieving youth. As technology enables other learning styles such as manipulative and auditory etc. to become more entrenched in formal education systems there is a call for education systems to address these needs as the perpetual 25% dropout rate is generating a



growing number of unemployable citizens and hence a sustainability issue for society. In this sense ESD is closely aligned with the Decade for Literacy.

The second thrust of ESD is the need for the reorienting of existing education systems. The recognition that in many cases it is our most educated nations that are leaving the deepest ecological footprints upon the planet. Most of the world leaders in both the private and public sectors are graduates of the finest higher education institutions. The answer is clearly not to bring the current existing education systems to the rest of the world without profound questioning and re-evaluation of the values and perspectives that are embedded within. This is not a simple task. Societies must ask what our students should know, be able to do, and value when they graduate. This is very similar to the Delors' Report on Learning, *The Treasure Within* released in the mid 90's by UNESCO. This reorienting must address the values and curriculum; but it must also address what is evaluated, reported upon, the practices modeled by the institution, and even the buildings themselves.

At the heart of this reorientation is the need to move beyond the traditional model of learning as "acquisition" of facts and skills based on right/wrong or true/false approaches. This has served us well in the past and is not to be dropped altogether but we must learn how to infuse complexity and the possibility of a multiplicity of "correct" answers. We need to focus more on preparing students for uncertainty. They need to become more reflective and participatory. Addressing the "hidden" curriculum of creativity, self-reliance, tolerance and relating to others is needed.

The third and fourth thrusts include public awareness/understanding of SD and training programmes for the public and private sectors. These two thrusts have less to do with formal education than the first two so I will give them less attention here. However I do wish to point out the need for synchronicity between the messages that are given in formal education with messages that appear in the public forum. If there is a great discrepancy between what is said in class and what the students observe beyond the classroom in the rest of the school or the community then there is little gained.

One of the keys to moving beyond the small project approach that has to date been in the hands of a few innovative teachers and principals is the need to address ESD at the senior education official level. While there has been a tremendous increase in the environmental component of ESD through Green Schools, Sustainable Schools, Global Schools, and Green-Leaf

Schools etc. it is at the policy and procedure level that major decisions affecting the broader aspects of ESD are made. Decisions such as the imposition of school fees and other hidden costs that ban students; decisions regarding what is taught, evaluated, and decisions that exemplify the core pervasive values within the system are decided at the senior official level. Erecting sustainable school buildings in wealthier school systems, providing toilets and nutritious food programs in more impoverished areas, following sustainable purchasing policies and enforcing human resource policies regarding promotion, gender and other equity issues are largely the purview of senior education leaders. Statistics and other records or indicators on the systems performance are crucial to address quality education for all students. These are key components of ESD and again are beyond the realm of teacher. While these decisions are far removed from the classroom their impact is greatly felt throughout the entire system.

With so few resources at their disposal, senior education officials need to make cautious and wise decisions as they move forward to address ESD. While the need for caution and wisdom is recognized, simply ignoring or refusing to engage and respond is not an acceptable choice. There are at least three main areas of ESD policy intervention. The first is an education role in national sustainable development plans. The second is the infusion of ESD in existing education policy documents while the third is the development of new ESD policy to specifically address local sustainability issues. These issues may be either existing or envisioned in the future.

Let me identify a source of support and help for the policy experts. Recognizing the need to reorient the entire formal education system, UNESCO began a programme in 1999 to explore how institutions that educate and prepare new teachers could be engaged in this reorienting process. In the first stage, teacher education institutions (TEI) in approximately 35 countries from all regions around the world were engaged in a major research programme. The objective was to discern what locally relevant and culturally appropriate ESD reorientation practice could be undertaken with their existing resources. The UNESCO Chair at York University in Toronto, Canada coordinated this research. Concrete guidelines based upon this research and the network developed case studies and UNESCO has published the Guidelines, sharing them widely. With the help of UNESCO and the various TEI a second phase of developing regional networks of teacher education institutions to further research and implement the ESD goals is underway in over 100 TE institutions worldwide.

I mention the resource that these teacher education institutions can provide to senior policy makers in their decision making as these TEI are in many nations. Not only do they prepare new teachers but they also deliver in-service, write textbooks, assist in policy development and prepare school leaders. They are also well networked globally and willing to assist. It is important for the senior policy makers to collaborate closely with those who have the ESD project experience, be they TE faculty, classroom teachers or principals etc.

To further assist the policy makers, regional or national in-service programmes are extremely useful. Currently the UNESCO Chair in ESD at York University in Canada is collaborating with the Faculty of Education, the School of Business, a national NGO called Learning for a Sustainable Future and with financial assistance from the private sector and Environment Canada. This collaboration has resulted in the creation of the Sustainability and Education Academy (SEdA) where senior policy makers in the Ministry of Education, Faculties of Education and School Officials such as Directors and Superintendents come together as teams to explore, learn and strategize together about the ESD reorienting possibilities in their system. The areas of exploration include a wide range of policy and programme opportunities including Governance, Goals, Mission, Human Capacity Development, Community Relations, Built Resources such as buildings, transportation, and procurement etc. Lastly, but of great importance the teams address the need of building an understanding and culture of sustainability throughout their system. This broad concept of ESD assistance for policy leaders could be adapted for other regions to facilitate the reorientation discussion that is spoken of but remains largely unexplored or implemented by much of formal education.

Policy makers can find expertise or “strengths” in many areas. ESD “strengths” can be found in the various discipline based professional bodies, other ministries or government departments and teacher associations such as Education International (EI). In many countries the disciplines are meeting to consider their subject’s contribution to ESD. Strengths also exist in other institutional organizations such as the International Association of Universities (IAU). One of the most promising new strengths is an ESD alliance that I have the pleasure of announcing today, between neuroscientists and TEI in Sweden. The technological advancement in neuroscience instrumentation such as fMRI machines etc. now make it possible for researchers to better understand learning and brain activity in real time. Neuroscientists can add

their expertise to the challenge of reorienting pedagogy to address predominantly oral based cultures and to bring new insight into building upon our cultural intrinsic knowledge.

In addition ESD is seeking “strengths” and synergy from such diverse sources as EFA, Literacy and corporate training programmes to inform early ESD policy initiatives. One such example is the early talks with the cell phone manufacturer Ericsson to explore how future cell phones could be used as oral “textbooks” or other education devices. Many opportunities are on the horizon but remain beyond the purview of individual teachers.

Of the many challenges of addressing ESD on a systemic basis, enlightened policy, resourced and visibly endorsed by senior education leaders remains a challenge for many of the world’s teachers. But for those education leaders who have already moved onto the ESD “front” and are feeling the excitement and renewed sense of purpose of education, the question is shifting from the original question of Rio, “What can education contribute to sustainability” to a new and challenging question. What can the search for a sustainable future contribute to education?

Remarques de clôture,  
Pr. K. F. Seddoh, Chef  
de la Section p.i. pour la formation  
des enseignants, UNESCO

Closing remarks, Pr. K. F. Seddoh,  
Chief of Section a.i. for Teacher  
Education, UNESCO

## Remarques de clôture

Au terme de cette belle journée où nous avons reconstitué pour un temps une sorte de monde en miniature pour rendre hommage à la profession enseignante, permettez-moi, au nom du Directeur Général de l'UNESCO, de remercier très sincèrement tous les acteurs qui ont contribué à la réussite de la journée : les représentants des enseignants provenant de toutes les régions du monde, les Agences partenaires du système des Nations Unies, Education Internationale et tous les amis de la profession enseignante.

Je me félicite du consensus qui a prévalu tout au long de la journée. Le rôle indiscutable et irremplaçable de l'enseignant dans le développement des systèmes éducatifs est unanimement reconnu mais la situation sociale des acteurs de la profession n'est pas toujours des plus enviables.

Nous reconnaissons donc tous la nécessité de prendre des mesures qui conviennent pour valoriser le statut de l'enseignant en ayant à l'esprit, les recommandations adoptées par l'UNESCO et l'OIT en 1966 et en 1997. Nous saluons les initiatives heureuses prises par certains états membres dans ce domaine, notamment l'exemple des « Master Teachers » qui nous a été présenté par nos collègues de Malaisie et souhaitons que les bons exemples du genre soient encore plus nombreux dans les années à venir.

L'UNESCO se réjouit que, tout au long de la journée, la question de la finalité de notre action a constitué une constante préoccupation. Quel monde voulons-nous faire pour les jeunes gens et les jeunes filles d'aujourd'hui et de demain ? Quel développement pour réaliser les aspirations de ce monde ? Quelle éducation pour préparer les acteurs d'aujourd'hui et de demain ? Quel enseignant pour animer ce système éducatif que nous appelons de nos vœux ?

Il est heureux que la conférence du Professeur Hopkins, qui a clôturé de fort belle manière notre journée, nous ait rappelé que la seule option qui vaille pour le développement de nos pays, c'est celle du développement durable. Puisse cette prise en compte du développement durable irriguer l'action de l'enseignant à tous les niveaux du système éducatif afin que demain soit mieux qu'aujourd'hui.

A tous ceux qui ont fait le déplacement de Paris à l'occasion de la Journée Mondiale de l'Enseignant, je souhaite un bon retour dans leurs pays respectifs.

Je déclare clos, au nom du Directeur Général de l'UNESCO les activités de la journée mondiale de l'enseignant de l'année 2008.

# Joint Message on the occasion of World Teachers' Day

## 5 October 2008



Education International  
Internationale de l'Éducation  
Internacional de la Educación



Today is World Teachers' Day, a day when we acknowledge the essential role teachers play in providing children, young people and adults with a relevant and appropriate education. However, in many countries, there is a severe shortage of teachers, with an estimated 2 million new posts and 18 million additional teachers needed worldwide if universal primary education is to be achieved by 2015. For some countries, this will mean an increase in their teaching force of up to 280 percent. An even greater number of teachers will be required if adequate provision of secondary, higher, technical and vocational, or non-formal education is to be assured. These numbers will be higher still if all teachers are to be fully and appropriately qualified for the levels and subjects they teach. Even when the overall supply of teachers is sufficient, remote and disadvantaged areas across the globe may suffer persistent problems in recruitment and retention. This shortage of qualified teachers is one of the biggest challenges to achieving the Education for All (EFA) goals.

The teaching profession also faces the challenge of providing a quality education to meet the new demands of the 21st century. Economic, social, scientific and technological needs, the issues of sustainable development, poverty reduction and related questions of decent work for all, the AIDS epidemic and school violence are increasingly impacting on the profession. Since women constitute the majority of the primary teaching workforce, and



are often disproportionately affected by these issues, the potential impact is compounded. Gender must therefore be central to the solutions. Furthermore, progress towards EFA, and in particular universal primary education, is leading to an increasingly diverse population of learners, with implications for schooling and teachers.

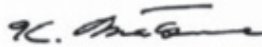
Faced with such high expectations, teachers often feel undervalued, insufficiently supported and ill equipped professionally to cope with the realities of the environments in which they work. More recruitment, full and appropriate teacher training, better targeted deployment and management, salary and incentives which compare favourably with those in other occupations requiring similar qualifications, better working and living conditions, ongoing professional support and opportunities for career development are all crucial to meet the new challenges. The 1966 ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers and the 1997 UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher Education Teaching Personnel provide comprehensive guidance on a range of teacher policies, rights and responsibilities. As such they are a foundation for forward-looking national policies and practices to create a 21st century, professional teaching force.

National level teacher policies need to be coherent with existing global and regional frameworks, to help assure quality, identify benchmarks in the interest of greater harmonization as international teacher migration and mobility increases, and contribute to improved status and working conditions for teachers. They must also be aligned with broader Poverty Reduction Plans and education policies. It is important that teacher policies be set firmly within local and national contexts, evidence-based and realistic in order to facilitate the recruitment and retention of a sufficient and effective teaching force. They must take into account the findings and implications of research at all levels and national, financial and managerial capability and economic prospects. Meeting the 1990s benchmark of 6% GDP invested in education would help in many under funded national systems. Plans and policies also need to be prioritized, sufficiently financed and flexible in order to respond to evolving demands. For example, if the traditional higher education based model is not able to supply timely and sufficient numbers of teachers, innovative approaches to teacher training could be deployed, without undermining quality.

Throughout the process of policy development, it is crucial to ensure that social dialogue takes place between stakeholders, including policy makers, teachers,

and their organizations. Social dialogue will help build national consensus and ownership towards a more efficient implementation of teacher policies. It is addressed in the ILO/UNESCO and UNESCO Recommendations. Much work is being undertaken to build the capacity of key stakeholders to participate in educational policy development, but more capacity building is needed.

On World Teachers' Day we celebrate teachers across the world, in all countries, towns and villages. We assert the need to ensure that the role of teachers in achieving quality Education for All is clearly articulated and reflected in policies which will foster a motivated, valued and effective teaching force. On this World Teachers' Day we thank the teachers and affirm that yes, TEACHERS MATTER.



Koichiro Matsuura  
Director-General  
UNESCO



Juan Somavia  
Director-General  
ILO



Kemal Derviş  
Administrator  
UNDP



Ann M. Veneman  
Executive Director  
UNICEF



Thulas Nxesi  
President  
Education International

# Message conjoint à l'occasion de la Journée mondiale des enseignants

5 octobre 2008



C'est aujourd'hui la Journée mondiale des enseignants, journée où nous rendons hommage au rôle essentiel que jouent ces derniers en dispensant aux enfants, aux jeunes et aux adultes une éducation pertinente et appropriée. Cependant, de nombreux pays souffrent d'une grave pénurie d'enseignants, puisqu'on estime que 2 millions de nouveaux postes et 18 millions d'enseignants supplémentaires sont nécessaires dans le monde si l'on veut réaliser l'enseignement primaire universel d'ici à 2015. Pour certains pays, ces chiffres représenteraient une augmentation de plus de 280 % du corps enseignant. Un nombre encore plus important d'enseignants sera requis pour assurer comme il convient l'enseignement secondaire, supérieur, technique et professionnel, ou encore l'éducation non formelle. Ces chiffres seront encore plus élevés si l'on veut que tous les enseignants disposent d'une qualification complète et adaptée aux niveaux d'enseignement dont ils sont chargés et aux matières qu'ils enseignent. Même lorsque le nombre global d'enseignants est suffisant, certaines zones isolées et défavorisées peuvent, de par le monde, être confrontées à des problèmes tenaces de recrutement et de maintien en poste des enseignants. Cette pénurie d'enseignants qualifiés est l'un des plus grands défis à relever pour atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT).

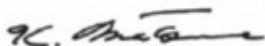
Le corps enseignant est en outre confronté au défi qui consiste à dispenser une éducation de qualité répondant aux nouvelles exigences du XXI<sup>e</sup> siècle. Les besoins économiques, sociaux, scientifiques et technologiques, les problèmes du développement durable et de la réduction de la pauvreté et les questions qui s'y rapportent, à savoir celles d'un travail décent pour tous, de l'épidémie du SIDA et de la violence en milieu scolaire, ont une incidence croissante sur la profession. Le fait que les femmes représentent la majorité du corps enseignant dans le primaire et qu'elles soient souvent touchées de manière disproportionnée par ces problèmes en accentue encore l'incidence potentielle. La question du genre doit donc être au cœur des solutions. Par ailleurs, les progrès en direction de l'Éducation pour tous, et en particulier vers l'enseignement primaire universel, se traduisent par une population d'apprenants de plus en plus diversifiée, ce qui a des conséquences pour la scolarisation et pour les enseignants.

Devant des attentes si élevées, ces derniers se sentent souvent sous-estimés, insuffisamment soutenus et mal armés professionnellement pour faire face aux réalités de l'environnement dans lequel ils travaillent. Un recrutement plus important, une formation complète et appropriée des enseignants, une affectation et une gestion mieux ciblées, des salaires et des primes soutenant avantageusement la comparaison avec ceux des autres professions exigeant un même niveau de qualification, de meilleures conditions de travail et de vie, un soutien professionnel permanent et des possibilités d'évolution de carrière sont autant d'éléments essentiels pour parvenir à relever les nouveaux défis. La Recommandation OIT/UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant et la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur adoptée par l'UNESCO en 1997, fournissent des orientations détaillées pour un ensemble de politiques, de droits et de responsabilités concernant les enseignants. Elles sont donc, à ce titre, le fondement de politiques et de pratiques nationales anticipatrices qui permettront de constituer le corps enseignant professionnel du XXI<sup>e</sup> siècle.

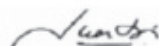
Les politiques relatives aux enseignants au niveau national doivent être cohérentes avec les cadres mondiaux et régionaux existants, afin de contribuer à assurer la qualité, à identifier des points de référence en vue d'une plus grande harmonisation - dans un contexte de migration et de mobilité internationales croissantes des enseignants -, et à améliorer le statut et les conditions de travail des enseignants. Elles doivent aussi être alignées sur les plans de réduction de la pauvreté et les politiques éducatives à plus grande échelle. Il est important que les politiques relatives aux enseignants soient fermement ancrées dans les contextes locaux et nationaux, qu'elles soient fondées sur des faits, et qu'elles soient réalistes, afin de faciliter le recrutement et le maintien en poste d'un corps enseignant efficace et assez nombreux. Elles doivent prendre en compte les résultats de la recherche et ses implications à tous les niveaux, ainsi que les capacités en termes de financement et de gestion et les perspectives économiques au plan national. Atteindre le point de référence des années 1990, qui fixait à 6 % la part du PIB à investir dans l'éducation, serait bien venu pour de nombreux systèmes nationaux souffrant d'un financement insuffisant. Un ordre de priorité doit en outre être établi pour les projets et politiques, qui doivent aussi disposer des financements et de la souplesse nécessaires pour répondre à l'évolution des exigences. Par exemple, si le modèle traditionnel fondé sur l'enseignement supérieur ne permet pas de fournir en temps voulu un nombre suffisant d'enseignants, des approches novatrices pourraient être adoptées en matière de formation des enseignants, sans qu'il soit porté atteinte à la qualité.

Tout au long du processus d'élaboration des politiques, il est essentiel de garantir le dialogue social entre les parties prenantes, notamment les décideurs, les enseignants et leurs organisations. Le dialogue social contribuera à créer un consensus et un sentiment d'appropriation au niveau national en vue d'une mise en œuvre plus efficace des politiques relatives aux enseignants. Cette question est évoquée dans les recommandations de l'OIT/UNESCO et de l'UNESCO. De nombreux efforts sont déjà engagés afin de renforcer la capacité des principales parties prenantes à participer à l'élaboration des politiques éducatives, mais le renforcement des capacités doit encore s'intensifier.

La Journée mondiale des enseignants est l'occasion de célébrer les enseignants du monde entier, de tous les pays, de toutes les villes et de tous les villages. Nous affirmons la nécessité de veiller à ce que le rôle des enseignants dans la réalisation d'une éducation de qualité pour tous soit clairement défini et exprimé dans des politiques qui encouragent la constitution d'un corps enseignant motivé, estimé et efficace. En cette Journée mondiale des enseignants, nous les remercions et proclamons qu'assurément, ILS COMPTENT !



Koïchiro Matsuura  
Director-General  
UNESCO



Juan Somavia  
Director-General  
ILO



Kemal Derviş  
Administrator  
UNDP



Ann M. Veneman  
Executive Director  
UNICEF



Thulas Nxesi  
President  
Education International

A poem contributed  
by Mr S.J. Agboola  
for World Teachers' Day

Mr Agboola is a teacher form Nigeria

**Teaching, the Father of all Professions**

You are the root of all noble professions  
The live wire of society  
The worthy source of enlightenment and  
The inestimable elixir of life

You shed light on all grey areas  
Remove the blinding scales from the eyes of all mortals  
Transform all times, places, people and events and  
Break all shackles of ignorance

You are indispensable to the human race  
Invaluable in the search for Knowledge  
Ineluctable to all who mean well and  
Indefatigable to all forces

You produce kings and philosophers  
Nurture statesmen and opinion leaders  
Tend the movers and shakers of society and  
Rule the minds of those that matter

Your exploits transcend all borders  
Your effects shake the planet  
Your power to reform cannot be doubted and  
Your influence surpasses those of the mightiest armies in history