



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

TTISSA

Forum sur les politiques de formation des enseignants pour l'Afrique subsaharienne **RAPPORT**



Siège de l'UNESCO, Paris, 6-9 novembre 2007

Rapport du Forum sur les politiques
de formation des enseignants
pour l'Afrique subsaharienne

Siège de l'UNESCO, Paris, 6-9 novembre 2007

Les opinions exprimées dans le présent document ne reflètent pas nécessairement la position officielle de l'UNESCO ou de ses États membres et n'impliquent aucun engagement de la part de l'Organisation.

Remerciements

L'équipe de TTISSA tient à remercier tous les participants, les orateurs, les interprètes et tout le personnel qui s'est associé à cet atelier pour leurs contributions. Elle souhaite notamment exprimer sa gratitude à M. Chris Yates, de l'Institut d'éducation de l'Université de Londres pour avoir organisé l'atelier avec l'équipe de la TTISSA et avec le concours de Mme Tara Bukow, consultante pour l'éducation.



Table des matières

Avant-propos	v
Acronymesvii
Résuméix
1 Allocution de bienvenue	11
2 Les discours sur le développement et la formation des enseignants ...	13
2.1 Débat	14
3 Les politiques et la recherche relatives à la formation des enseignants	
3.1 Modèles de processus d'élaboration des politiques	16
3.2 Débat	16
3.3 La recherche sur la formation des enseignants : enjeux des politiques	18
3.4 Le projet sur la question enseignante	21
3.5 Résultats de la recherche à l'échelle régionale sur les enseignants et l'apprentissage de qualité	23
3.6 Débat	25
3.7 Travail en groupes	27
4 Statut et conditions de travail des enseignants	29
4.1 Débat	32
5 Le financement du perfectionnement des enseignants	33
5.1 Questions liées au coût des enseignants	33
5.2 Un modèle de simulation financière	34
5.3 Débat	36
6 Questions émergentes	38
6.1 Le VIH et le SIDA	38
6.2 Technologies de l'information et de la communication (TIC)	41
6.3 Enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP)	43
6.4 De nouveaux modèles d'apprentissage	44
6.5 Débat	46

7	Politiques nationales relatives aux enseignants en Afrique subsaharienne	.48
7.1	Les politiques relatives aux enseignants en Afrique subsaharienne : examen initial	.48
7.2	Le processus de formulation des politiques de formation des enseignants	.49
7.2.1	L'expérience de l'Afrique du Sud	.49
7.2.2	Le processus d'élaboration des politiques au Nigéria	.51
7.3	Débat	.52
7.4	Travail en groupes	.53
8	Synthèse : Les leçons du Forum - Aperçu du travail en groupe	.56
8.1	Les discours sur le développement et la formation des enseignants	.57
8.2	L'élaboration des politiques	.57
8.3	La recherche	.61
8.4	Le statut et les conditions de travail	.64
8.5	Le chiffrage des coûts et les aspects financiers	.65
8.6	Les tendances d'avenir et les questions émergente VIH et SIDA	.68
	TIC	.68
8.7	Les processus de travail de la TTISSA	.69
9	Perspectives d'avenir	.70
9.1	Groupe de pilotage de la TTISSA	.70
9.2	Atelier de suivi	.70
9.3	Renforcement des capacités en vue de l'élaboration des politiques	.71
9.4	Autres domaines à prendre en compte	.72
9.5	Information des partenaires nationaux	.73
10	Conclusion	.74
	Notes	.75
11	Appendices	.77
	Appendice A : Note d'information sur TTISSA	.77
	Appendice B : Note d'information de TTISSA sur le Forum	.79
	Appendice C : Programme de la réunion	.83
	Appendice D : Liste des participants	.87

Avant-propos

L'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA) est un programme décennal (2006-2015) destiné à relever les défis de l'Éducation pour tous (EPT) en Afrique subsaharienne. Elle plaide pour une approche holistique des problèmes tant quantitatifs que qualitatifs liés aux enseignants en Afrique subsaharienne. Quatre résultats ont été identifiés : (1) amélioration du statut et des conditions de travail des enseignants, (2) amélioration des structures d'administration et de gestion des enseignants, (3) élaboration de politiques appropriées relatives aux enseignants et (4) amélioration de la qualité et de la cohérence du perfectionnement professionnel des enseignants.

La TTISSA repose sur un principe de subsidiarité et collabore avec les États membres et les bureaux régionaux, les bureaux multipays et les bureaux de pays de l'UNESCO pour répondre aux priorités convenues. Elle collabore en outre étroitement avec divers partenaires et parties prenantes à tous les niveaux. Le programme, lancé en 2006 dans 17 pays, intégrera progressivement l'ensemble des 46 pays d'Afrique subsaharienne.

Le soutien à l'élaboration de politiques relatives aux enseignants est une dimension essentielle de la TTISSA et répond au besoin identifié par les États membres de disposer de politiques réalisables, fondées sur les faits et chiffrées, adaptées aux problèmes actuels et à leurs évolutions. À cette fin, un Forum sur les politiques de formation des enseignants pour l'Afrique subsaharienne a été organisé au Siège de l'UNESCO du 6 au 9 novembre 2007, réunissant les directeurs et directeurs adjoints chargés de la formation des enseignants dans les pays participant à la première phase de la TTISSA, ainsi que des représentants de l'UNESCO (Secrétariat, Institut international pour la planification de l'éducation, Pôle de Dakar) et des représentants d'organisations partenaires - Banque mondiale, Organisation internationale du Travail et Institut d'éducation de l'Université de Londres.



Le Forum a donné aux participants une occasion d'approfondir leur connaissance et leur compréhension de ce domaine, de réfléchir sur des modèles de définition des politiques et sur des questions qui ont une incidence sur l'élaboration et la mise en œuvre des politiques relatives aux enseignants, comme la recherche consacrée aux enseignants, les questions relatives à l'emploi et à la carrière, le chiffrage des coûts et le financement, les questions émergentes (le VIH et le SIDA, les technologies de l'information et de la communication, les nouveaux modèles d'apprentissage, l'enseignement technique et professionnel) et de mettre en commun leur expérience des problèmes et des processus d'élaboration des politiques. Des recommandations clés ont été formulées à propos du soutien de la TTISSA à l'élaboration de politiques de formation des enseignants en Afrique subsaharienne.

Le présent Rapport présente un compte-rendu de ce Forum et, à ce titre, constitue un document de référence utile où l'on trouvera des informations sur diverses questions majeures. Il est prévu que de tels forums seront un élément clé du soutien fourni par la TTISSA dans ce domaine.



Georges Haddad
Directeur, Division de l'enseignement supérieur

Acronymes

BIE	Bureau international d'éducation de l'UNESCO
BREDA	Bureau de l'UNESCO à Dakar et Bureau régional pour l'éducation en Afrique
CD-ROM	Disque compact à mémoire morte ; cédérom
CEART	Comité conjoint OIT-UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage
DSRP	Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté
EDUSIDA	Initiative mondiale sur le VIH/SIDA et l'éducation
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
EMIS	Système d'information sur la gestion de l'éducation
EPT	Éducation pour tous
ENHANSE	Enabling HIV & AIDS, TB and Social Sector Environment
IIRCA	Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique
IIPE	Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation
IREDU	Institut de recherche sur l'éducation: Sociologie et économie de l'éducation
JAN	La Jeunesse et l'art numérique
NPFTED	Cadre politique national pour la formation et le développement professionnel des enseignants
OIT	Organisation internationale du Travail
ONG	Organisation non gouvernementale

PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PNB	Produit national brut
RESEN	Rapport d'État d'un système éducatif national
SIDA	Syndrome d'immunodéficience acquise
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TTISSA	Initiative pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne
UA	Union africaine
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international
UVA	Université virtuelle africaine
VIH	Virus de l'immunodéficience humaine

Résumé

1. Le Forum sur les politiques de formation des enseignants pour l'Afrique subsaharienne s'est tenu au Siège de l'UNESCO, à Paris, du 6 au 9 novembre 2007. Il réunissait de hauts responsables et des chercheurs issus de différents pays d'Afrique subsaharienne pour examiner les questions, les contenus, les processus, les problèmes et les leçons relatives à l'élaboration des politiques de formation des enseignants dans les pays d'Afrique subsaharienne.

2. L'établissement et l'entretien d'un corps enseignant national de haute qualité est d'une importance primordiale pour la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous (EPT), et tout particulièrement pour un apprentissage de qualité¹. Les enseignants sont à la fois les gardiens et les moteurs du développement culturel. Malgré l'importance de leur rôle, les politiques consacrées spécifiquement aux enseignants sont un domaine largement négligé². Le renforcement des capacités en vue d'améliorer l'élaboration et la mise en oeuvre de politiques en matière d'enseignement et d'apprentissage est donc particulièrement important en Afrique subsaharienne pour la réalisation d'une EPT de qualité.

3. Les politiques relatives aux enseignants et à la profession enseignante devront prendre en compte diverses problématiques, telles que l'évolution du rôle des enseignants, le VIH et le SIDA et les technologies de l'information et de la communication (TIC). Pour être mises en œuvre avec succès, les politiques devront également prendre en compte, les implications de la recherche pour l'enseignement et l'apprentissage, les processus d'élaboration des politiques et les exigences financières, notamment les coûts récurrents. Les cadres nationaux, régionaux et mondiaux sont également importants en ce qu'ils offrent des occasions d'harmonisation, de collaboration et de mise en commun des leçons de l'expérience.

4. Fondé sur ces questions et ces aspects de l'élaboration des politiques, le Forum sur les politiques de formation des enseignants pour l'Afrique subsaharienne avait pour objectifs :

- i. de permettre aux participants une meilleure connaissance et une meilleure compréhension des processus d'élaboration et de mise en œuvre des politiques de formation des enseignants ;
- ii. de déterminer les perspectives d'avenir du soutien de l'UNESCO à l'élaboration de politiques de formation des enseignants par l'intermédiaire de l'initiative TTISSA ;
- iii. de renforcer les relations Sud-Sud dans le domaine des politiques de formation des enseignants.

5. Les participants au Forum étaient notamment les directeurs chargés de la formation des enseignants dans les pays participant à la première phase de la TTISSA, des représentants des principales organisations partenaires, telles que l'OIT, la Banque mondiale et l'Université de Londres, ainsi que des spécialistes de l'éducation de l'UNESCO issus des bureaux hors Siège ou travaillant, au Siège dans les domaines du VIH et du SIDA, des TIC, des nouveaux modèles d'apprentissage et de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels.

6. Le présent rapport propose un compte-rendu des exposés et des discussions qui ont eu lieu au cours de ce Forum et est destiné à être une ressource majeure pour les participants et pour d'autres partenaires concernés. Il fournit en outre une base pour faire progresser le soutien apporté par la TTISSA aux États membres dans le domaine de l'élaboration des politiques de formation des enseignants en Afrique subsaharienne.



1. Allocution de bienvenue

« Nous devons nous employer à adopter une définition plus large du mot « enseignant », qui inclue tous les enseignants, éducateurs et formateurs, y compris les enseignants du supérieur et du secondaire, les enseignants de l'enseignement technique et professionnel, les éducateurs de jeunes enfants et en particulier les enseignants et éducateurs communautaires exerçant dans des environnements éducatifs non formels. »

Le Directeur de la Division de l'enseignement supérieur de l'UNESCO, M. Georges Haddad, a ouvert la session en soulignant la nécessité pour les institutions de l'UNESCO de travailler avec leurs partenaires à la conception de nouvelles approches, de nouvelles institutions, de nouveaux programmes et de nouvelles méthodes afin de soutenir l'éducation et la formation tout au long de la vie pour les enseignants. Ces approches, a-t-il suggéré, dépendront fortement, au XXI^e siècle, de l'efficacité du travail en réseau et de la mise en place de partenariats. Il a rappelé au groupe que l'éducation est un droit humain élémentaire et a insisté sur le fait qu'une éducation de qualité dépend de la mise en place d'enseignants de haute qualité. Il a évoqué les principaux défis à relever, qui consistent à (i) accroître au mieux l'offre d'enseignants en Afrique subsaharienne pour répondre à la demande croissante d'éducation dans le cadre de l'Éducation pour tous et (ii) améliorer la qualité des enseignants et de leurs pratiques sur l'ensemble du continent africain.

Il s'est déclaré désireux de faire de la formation des enseignants un « programme phare » de l'UNESCO et d'amener l'ensemble des 46 pays d'Afrique subsaharienne à s'engager activement dans le cadre du programme TTISSA. Il a insisté sur le fait que l'UNESCO ne pourrait atteindre ses objectifs que grâce à des réseaux et des partenariats. Il a rappelé aux groupes que les institutions soutenant l'UNESCO (notamment pour la formation des enseignants) sont de plus en plus nombreuses et de plus en plus diverses du fait de la TTISSA. Il a déclaré qu'il était particulièrement important que TTISSA soit en

mesure de coopérer activement avec les diverses institutions qui soutiennent l'Initiative et s'assure qu'il y ait une répartition claire du travail et des responsabilités en vue de la réalisation des objectifs de TTISSA. Il a en outre souligné que la TTISSA était un processus cumulatif et à long terme et que tous les pays continueraient de recevoir le soutien de l'Initiative.

M. Haddad a en particulier encouragé les parties prenantes à la TTISSA à œuvrer en vue de l'adoption d'une définition plus large du terme d'« enseignant », insistant sur le fait qu'elle doit s'appliquer à tous les enseignants, éducateurs et formateurs, y compris les enseignants des niveaux supérieur et secondaire, les enseignants de l'enseignement technique et professionnel, les éducateurs de jeunes enfants et en particulier les enseignants et éducateurs communautaires exerçant dans des environnements éducatifs non formels. Il a conclu en encourageant l'assemblée à poursuivre la vision de la TTISSA et à poursuivre la mise en place d'activités et de structures de travail permettant de réaliser les objectifs affichés par l'Initiative.

2. Les discours sur le développement et la formation des enseignants

« Ceux qui déterminent les politiques relatives aux enseignants devraient s'intéresser de plus près au travail accompli par le mouvement fondé sur les capacités dans le domaine de l'éducation et du développement afin de trouver les moyens de mieux utiliser l'« approche par les capacités » en vue de la formulation et de la mise en œuvre de politiques et de l'élaboration des futurs programmes de perfectionnement professionnel des enseignants »

M. Chris Yates, responsable de cours à l'Institut d'éducation de l'Université de Londres, a présenté une communication inaugurale axée sur le développement des discours sur l'éducation relatifs à la formation des enseignants en Afrique subsaharienne. Il a souligné l'importance de la poursuite du travail visant à soutenir la mise en place d'enseignants de qualité en soutenant des systèmes nationaux durables d'éducation et de formation continues des enseignants. Se référant à l'édition 2005 du Rapport mondial de suivi sur l'EPT publié par l'UNESCO, il a reconnu que les déterminants d'une éducation de qualité étaient multiples, complexes, et souvent dépendants du contexte³. Il a appuyé son propos sur des recherches récentes réalisées au Kenya dans le cadre de l'action de renforcement de l'enseignement primaire (SPRED) et évoqué une triple conception de l'apprentissage (l'apprentissage en tant que conséquence, construction et connexion), qu'il a dénommée « apprentissage selon les 3C ».

Il a souligné que, s'il est clair que des investissements nationaux cohérents pour des apports tels que la fourniture de manuels scolaires et la formation des enseignants dans les écoles peuvent contribuer à diversifier et à améliorer les pédagogies d'enseignement et les compétences, et ainsi relever le niveau de résultats des élèves, il est également important de combiner diverses approches du perfectionnement et de l'évaluation en vue d'évaluer et de promouvoir des formes diversifiées d'apprentissage et d'évolution dans les écoles. Il a fait valoir que les programmes de formation des enseignants en Afrique subsaharienne avaient trop longtemps été conçus et évalués

à partir de modèles étroits du type « intrants-extrants », souvent fondés principalement sur une logique de capital humain. Des travaux plus récents se sont efforcés de donner priorité au développement des libertés et des droits de l'homme en appliquant une approche par les capacités à l'éducation et au développement⁴. M. Yates a déclaré que les décideurs qui définissent les politiques relatives aux enseignants devraient s'intéresser de plus près au travail réalisé par le mouvement fondé sur les capacités dans le domaine de l'éducation et du développement pour chercher comment mieux utiliser l'« approche par les capacités » en vue de la formulation et de la mise en œuvre de politiques et de l'élaboration des futurs programmes de perfectionnement professionnel des enseignants. Cette communication est disponible sur le site de TTISSA (<http://www.unesco.org/education/TTISSA>) à l'adresse suivante : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001557/155738E.pdf>

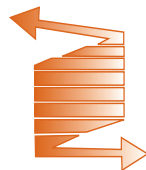
2.1 Débat



En réponse à cet exposé, le groupe a indiqué qu'il avait le sentiment que le rôle de l'enseignant était en train de changer ou avait besoin de changer dans une large mesure. Il jugeait essentiel que les décideurs s'attachent à contribuer efficacement à l'orientation et au rythme du changement. Il a souligné qu'en Afrique subsaharienne, les contextes éducatifs étaient très divers, certains pays étant en situation de conflit d'autres sortant de luttes internes, tandis que d'autres encore connaissent des périodes de relative stabilité. Le groupe a également évoqué les différences considérables entre les priorités et les problèmes politiques au sein de la région.

Les membres du groupe ont insisté sur le fait qu'il importait de mieux comprendre les raisons de l'échec des enfants et le rôle des enseignants et des écoles et dans ce processus. Ils ont convenu que la définition de politiques relatives aux enseignants devait être plus inclusive, afin de prendre en compte des personnels enseignants actuellement négligés par les priorités dominantes, comme les enseignants exerçant dans un cadre privé ou non-formel. Le groupe a également observé

qu'il existait des exemples d'applications de l'approche par les capacités dans l'éducation non formelle. En résumé, le groupe a souligné le fait qu'il était nécessaire que les politiques reflètent la connaissance et la compréhension des différents contextes d'apprentissage afin d'être plus inclusives, plus adaptées, plus diversifiées et plus novatrices.



3. Les politiques et la recherche relatives à la formation des enseignants

« Un bon décideur politique doit être capable d'examiner une situation d'un point de vue critique et l'UNESCO doit continuer à renforcer la capacité des pays à concevoir des politiques judicieuses et rigoureuses permettant une interaction critique avec les perspectives et les priorités des partenaires extérieurs. »

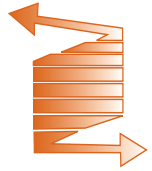
3.1 Modèles de processus d'élaboration des politiques

M. Yusuf Sayed, analyste principal des politiques au sein de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT, à l'UNESCO, a présenté une communication sur « Les modèles d'élaboration des politiques éducatives et leurs implications en termes de formation des enseignants ». L'orateur a tout d'abord examiné les concepts de « politiques » et « d'élaboration de politiques », qu'il a définie comme « un ensemble d'activités liées entre elles et au moyen desquelles les acteurs sociaux interagissent pour faire des choix et prendre des décisions ». Il a suggéré que l'élaboration des politiques comportait souvent trois états : (i) l'état normatif souhaité - le point que l'on souhaite atteindre ; (ii) l'état de processus - comment la politique est élaborée et (iii) l'état empirique - la politique réelle en action. Les options choisies peuvent être rationnelles ou « politiques », mais elles présentent souvent les deux aspects. L'orateur a poursuivi en présentant les caractéristiques principales du « modèle classique » d'élaboration des politiques formulé par Haddad et Demsky (1995) et a examiné les différents acteurs impliqués dans le processus d'élaboration des politiques et le rôle de ceux-ci⁵. Il a mis en relief certaines des hypothèses qui sous-tendent le modèle de Haddad et Demsky et indiqué que l'élaboration de politiques était souvent présentée comme un exercice linéaire et technique et considérée comme un événement unique.

3.2 Débat

Le débat qui a suivi a mis en lumière plusieurs points importants. Les fonctionnaires des bureaux hors Siège de l'UNESCO ont souligné que

« l'absence de politique est parfois une politique en soi ». Dans cette situation de « vide politique », M. Sayed a observé que « lorsqu'il n'existe pas de politique sur une question particulière, c'est parfois par défaut, mais parfois aussi par choix - comme dans le cas des enseignants contractuels ». Le débat s'est poursuivi en évoquant la situation des pays en conflit ou post-conflit, qui ont besoin de modèles différents d'élaboration des politiques. L'orateur a répondu que certaines questions d'éducation étaient communes à l'ensemble des pays d'Afrique subsaharienne et d'autres spécifiques. Il a mis en garde quant au fait que les partenaires du développement pouvaient apporter avec eux leurs propres données et priorités. Un bon décideur politique doit être capable d'analyser une situation d'un point de vue critique et il importe que l'UNESCO continue à travailler au renforcement des capacités des pays afin de permettre à ceux-ci la mise en place de politiques judicieuses et rigoureuses et une interaction critique et indépendante avec les perspectives et les priorités des partenaires extérieurs. M. Sayed a également souligné qu'il importait que le public puisse s'approprier solidement les politiques, par le biais de publications dans la presse, d'auditions publiques, d'émissions de radio et d'autres méthodes de diffusion utilisant les technologies de l'information et de la communication (TIC), et que les organisations de la société civile devaient y être étroitement associées.



Les trois exposés qui ont suivi, destinés à donner un aperçu des résultats et des problèmes récemment mis en lumière par la recherche consacrée aux enseignants, portaient sur les thèmes suivants :

- La recherche sur la formation des enseignants : les enjeux des politiques
- Le projet sur la question enseignante
- La recherche régionale sur les enseignants et l'apprentissage de qualité

À titre d'alternative, un « modèle interactif » d'élaboration des politiques a ensuite été présenté et appliqué à des questions telles que l'évaluation des politiques, compte tenu notamment de leur acceptabilité politique, de leur faisabilité économique, des capacités administratives et de leur souplesse. L'orateur a enfin évoqué les relations entre la recherche et l'élaboration des politiques, établissant une distinction selon que

l'analyse ou la recherche sont menées sur les politiques ou pour les politiques. M. Sayed a conclu en mettant en garde contre l'idée que la formation des enseignants ne serait qu'un « problème » parmi de nombreux autres et a suggéré que toute analyse de situation initiale devait donc être judicieuse et globale.

3.3 La recherche sur la formation des enseignants : enjeux des politiques

« Dans de nombreux systèmes éducatifs, la formation des enseignants est souvent traitée comme le parent pauvre. Il est nécessaire de concentrer plus fortement la recherche sur la mise en place d'une solide capacité de formation et de systèmes d'assurance de qualité à tous les niveaux, sur les performances post-formation et sur le perfectionnement et la gestion des enseignants. »

M. Yusuf Sayed a ensuite présenté les recherches existantes susceptibles de fonder l'élaboration de politiques en matière de formation des enseignants, à partir du travail réalisé pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT et d'autres travaux pertinents.

L'orateur a indiqué qu'il existait différentes sources de connaissances sur la formation des enseignants, dont : (i) les recherches tirées des rapports mondiaux de suivi de l'UNESCO, (ii) les recherches issues de l'économie de l'éducation et (iii) les recherches empruntées à la tradition qualitative et, en particulier, à la recherche-action (sur les enseignants). Il a abordé la recherche relative à la formation des enseignants de différents points de vue, selon qu'elle était consacrée (i) au problème de l'offre d'enseignants, (ii) à l'amélioration de la qualité de la formation des enseignants et (iii) à des questions liées aux systèmes, comme la gestion et l'utilisation des enseignants, leur affectation, leur financement et leur suivi. Il a ensuite souligné que, dans le cadre de ces programmes et priorités, des méthodes très diverses avaient été employées pour étudier les politiques relatives aux enseignants, notamment la recherche sur les politiques, la recherche-action, la recherche fondée sur des

études de cas, la recherche expérimentale (y compris les essais aléatoires contrôlés) et les études qualitatives à grande et à petite échelle. Il a indiqué que de nombreuses études menées depuis le début du mouvement de l'EPT, en 1990 ont eu pour objet de mieux comprendre comment les enfants apprennent et comment les enseignants leur apprennent à apprendre plus efficacement. Depuis la réunion tenue à Dakar en 2000 sur l'EPT, une attention croissante a été accordée à la recherche visant à améliorer la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement.

L'orateur a présenté des données relatives au nombre d'enseignants nécessaires pour parvenir à l'EPT en Afrique subsaharienne. On estime qu'il faudrait 3,6 millions d'enseignants supplémentaires dans l'éducation de base si l'on voulait disposer des effectifs requis dans l'enseignement primaire en Afrique sub-saharienne pour réaliser l'EPT d'ici 2015 avec un ratio moyen d'un enseignant pour 40 élèves. M. Sayed a précisé que ce chiffre ne tenait pas les enseignants du secondaire. S'il fallait les intégrer dans le calcul, les besoins totaux en enseignants supplémentaires atteindraient le chiffre de 6 millions.

Il a ensuite évoqué plusieurs importantes questions relatives à l'offre d'enseignants. Le nombre d'enseignants formés, par exemple, est très variable, tant à l'intérieur des États d'Afrique subsaharienne qu'entre ces États. Il était également clair que les problèmes d'offre étaient très marqués « entre » pays et « dans » ces pays. D'autres questions portaient notamment sur le recours croissant à des enseignants contractuels, en particulier en Afrique de l'Ouest, où ils représentent désormais plus des deux tiers du personnel enseignant dans plusieurs pays. L'orateur a suggéré que cette situation posait, en termes de politiques, les deux problèmes majeurs de savoir (i) quelle en est l'incidence sur les droits et les conditions de travail des enseignants et (ii) comment préserver et améliorer la qualité de l'enseignement. Il a observé que les recherches menées sur l'incidence du recours à des enseignants contractuels sur la qualité et l'absentéisme ont fait apparaître des résultats mitigés⁶.

Un deuxième domaine évoqué dans l'exposé était celui de la recherche sur la formation des enseignants, à propos de la formation préliminaire, de la formation initiale et de la formation professionnelle continue. L'orateur a analysé les éléments fournis par des travaux de recherche très divers consacrés aux caractéristiques et aux attitudes des enseignants, aux modèles d'offres de formation, au programme de la formation des enseignants, au rôle des stages, à l'efficacité des prestataires, à la recherche qui suit la formation (y compris l'investissement dans la formation professionnelle continue), la déperdition d'enseignants, les études de suivi des enseignants, portant sur l'efficacité et sur l'assiduité ou les absences de ceux-ci, et les études consacrées aux incitations. Il a indiqué qu'il fallait consacrer davantage de recherches aux critères d'admission et aux méthodes de sélection employés pour admettre les enseignants dans les programmes de formation. Il a en outre noté qu'il est rarement procédé à des entretiens pour sélectionner les candidats à la formation initiale des enseignants.

L'orateur a indiqué que de nombreuses études avaient montré que les enseignants en formation connaissaient mal les matières. Il a ajouté que des travaux récents avaient été consacrés à l'incidence des bourses et des encouragements financiers destinés aux enseignants dans les matières souffrant d'un déficit d'enseignants, telles que les mathématiques et les TIC. Il a également réfléchi à la situation des enseignants récemment qualifiés, suggérant que ceux-ci avaient besoin d'un soutien bien plus important que celui qu'ils reçoivent aujourd'hui, en particulier dans la première phase de leur carrière. Il a indiqué que des recherches supplémentaires et la mise en place de systèmes de tutorat au niveau des écoles seraient utiles à cet égard.

Il a ensuite expliqué qu'il était nécessaire d'entreprendre davantage de recherches sur les meilleurs moyens d'améliorer la qualité des formateurs d'enseignants exerçant dans le premier et le deuxième cycles de l'enseignement supérieur. Il est fréquent que les cours de formation des enseignants ne correspondent pas aux discours pour ce qui est des meilleures pratiques. Les cours sont souvent surchargés et les compétences didactiques mal évaluées. L'encadrement des enseignants en

formation est souvent inadéquat et les systèmes de gouvernance des établissements de formation des enseignants sont souvent médiocres.

L'orateur a ensuite examiné les recherches menées au niveau des systèmes. Ces recherches tendent à porter sur l'affectation et l'utilisation des enseignants, les systèmes d'assurance de qualité des enseignants, les systèmes d'inspection, de conseil et de soutien. Il a noté que, dans de nombreux systèmes éducatifs, la formation des enseignants était souvent traitée comme le parent pauvre. Il a suggéré qu'il était nécessaire de consacrer davantage de recherches aux moyens de mettre en place de solides capacités de formation et des systèmes d'assurance de qualité à tous les niveaux, en particulier en matière de performance post-formation et de perfectionnement et de gestion des enseignants. La question de l'offre non-étatique, a-t-il suggéré, est également cruciale, car un nombre croissant d'enseignants exercent dans le secteur privé. D'une manière générale, il est nécessaire d'améliorer la collecte de données relatives aux enseignants et d'élaborer des systèmes d'information sur la gestion de l'éducation afin de fournir régulièrement ces informations en vue d'une meilleure gestion et d'une meilleure administration des enseignants (avec notamment des systèmes plus efficaces de paiement des salaires) ainsi que pour le perfectionnement et le soutien professionnels.

M. Sayed a ensuite observé que la politique de décentralisation croissante du recrutement, de l'affectation, du perfectionnement et de la gestion des enseignants ne résout pas toujours le problème de l'affectation des enseignants dans les zones où le besoin s'en fait sentir. Il a encore noté que l'absence des enseignants est un problème particulièrement important. Des recherches supplémentaires doivent être réalisées dans ce domaine, notamment à propos des incitations.

3.4 Le projet sur la question enseignante

« La déperdition d'enseignants risque de s'accroître dans la plupart des pays, car la déperdition actuelle est maintenue artificiellement à un niveau peu élevé du fait du

grand nombre d'enseignants relativement jeunes recrutés au cours de la récente expansion. (...) De nombreux ministères de l'éducation ont une planification médiocre de l'offre d'enseignants et, dans certains cas, n'en ont qu'un contrôle limité. »

M. Aidan Mulkeen, de la Banque mondiale (région Afrique) a présenté des cas tirés du projet sur la question enseignante de la Banque mondiale. Dans le cadre de cette activité de soutien aux politiques, des études de pays ont été réalisées dans sept pays anglophones d'Afrique subsaharienne : l'Érythrée, la Gambie, le Lesotho, le Malawi, l'Ouganda, la Zambie et Zanzibar (Tanzanie). L'orateur a tout d'abord mis en lumière les problèmes liés à l'offre d'enseignants. Il a observé que presque tous les pays étudiés ne formaient pas suffisamment d'enseignants pour répondre à leurs besoins, bien que quelques-uns semblent avoir des surplus causés par des interruptions du recrutement. Il a indiqué que l'offre d'enseignants rencontre de nouveaux problèmes à mesure que les systèmes secondaires se développent et qu'un nombre croissant d'enseignants du primaire passent dans l'enseignement secondaire. La déperdition d'enseignants risque également de s'accroître dans la plupart des pays, car la déperdition actuelle est maintenue artificiellement à un niveau peu élevé du fait du grand nombre d'enseignants relativement jeunes recrutés au cours des récentes périodes d'expansion. L'orateur a souligné que les difficultés en matière d'offres d'enseignants sont particulièrement aiguës dans certaines matières spécifiques, le plus souvent en mathématiques et en sciences. Il a indiqué que de nombreux ministères de l'éducation ont une planification médiocre de l'offre d'enseignants et, dans certains cas, n'en ont qu'un contrôle limité⁷.

L'orateur a noté qu'outre des difficultés en matière d'offre, presque tous les pays rencontraient des problèmes de répartition des enseignants, en particulier pour attirer et retenir les enseignants dans les zones rurales. Il a évoqué la répartition inégale des enseignants qualifiés dans ces zones et le manque d'enseignantes et de professeurs de mathématiques et de sciences. Il a cependant suggéré que, face à

ces problèmes, des politiques pouvaient être appliquées, consistant notamment à offrir des incitations financières (pas toujours efficaces, mais qui semblent rencontrer un certain succès en Gambie), à recruter localement des enseignants, à offrir un choix de poste et à sélectionner des enseignants susceptibles de travailler en zone rurale⁸.

Une troisième question était celle de la gestion des enseignants. L'absentéisme des enseignants et l'« absence sur place » atteindraient l'un et l'autre des niveaux élevés, mais il est rare que la présence des enseignants soit mesurée d'une manière adéquate. L'orateur a suggéré que certaines des options politiques à envisager seraient, en matière de meilleure gestion et de réduction de l'absence des enseignants, un suivi communautaire, une meilleure formation et un meilleur encadrement des directeurs, l'amélioration des services d'inspection, la suspension du traitement des enseignants absents et l'établissement d'un lien entre la promotion et les performances des enseignants⁹.

Pour finir, M. Mulkeen a souligné l'importance des questions liées au coût des enseignants pour l'élaboration des politiques et a conclu en insistant sur le fait que les questions de qualité, de quantité, de localisation et de coût étaient des aspects interconnectés de l'enjeu des politiques.

3.5 Résultats de la recherche à l'échelle régionale sur les enseignants et l'apprentissage de qualité

« (...) la recherche peut nous aider à mieux comprendre l'incidence potentielle des différentes politiques que les pays peuvent choisir dans des contextes difficiles (...) Nous avons besoin de comprendre beaucoup mieux l'incidence étonnamment faible de la formation des enseignants. »

M. Jean-Marc Bernard, économiste de l'éducation au pôle de Dakar/UNESCO-BREDA, a présenté un exposé fondé sur des travaux récents comprenant des recherches menées sur les enseignants

dans le cadre du « Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN » (PASEC) et au Pôle de Dakar. Il a expliqué que, bien qu'il soit reconnu que de nombreux enseignants soient nécessaires en Afrique subsaharienne si l'on veut réaliser l'enseignement primaire universel, le fait que les salaires des enseignants représentent de 60 % à 90 % du budget de l'éducation place de nombreux pays dans une situation difficile. Il a indiqué que des arbitrages étaient souvent nécessaires entre les salaires et la scolarisation. Certaines catégories d'enseignants, comme les enseignants contractuels, coûtent moins cher et, de ce fait, peuvent contribuer à accroître le nombre d'enfants qui peuvent être scolarisés. Il a indiqué qu'au Niger, par exemple, on estimait que les enseignants contractuels avaient contribué à accroître de 49 % le nombre d'enfants scolarisés.

L'orateur a ensuite examiné la manière dont la recherche peut nous aider à mieux comprendre l'incidence potentielle des différentes politiques que peuvent choisir les pays en situation difficile. La recherche peut notamment aider à estimer l'impact des différents profils d'enseignants sur la qualité de l'apprentissage des élèves, qui se révèle faible dans toute l'Afrique. L'orateur a cependant souligné qu'il existait de fortes disparités internes et externes à cet égard. L'évaluation de l'impact des enseignants exige des modèles de valeur ajoutée et une analyse adéquate. Il a indiqué que les modèles actuels suggèrent que l'incidence des diplômes universitaires, de la formation ou du statut des enseignants n'était pas aussi importante qu'on pourrait le penser¹⁰.

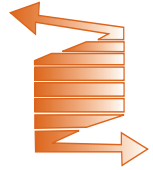
L'orateur a souligné le fait que la recherche indique que les enseignants et la classe elle-même sont les deux facteurs qui influent le plus sur l'apprentissage des élèves. En moyenne, 24 % des progrès des élèves dans les pays d'Afrique subsaharienne étudiés par le PASEC peuvent être attribués à ces facteurs. Il a encore souligné le fait que l'efficacité de la gestion des enseignants, en termes de recrutement, d'incitations et de temps d'apprentissage réel ou alloué, pouvait être cruciale pour la qualité des résultats d'apprentissage des élèves. Des recherches supplémentaires sur ces sujets sont nécessaires. M. Bernard a également indiqué qu'il était nécessaire de comprendre beaucoup mieux l'incidence étonnamment faible de la formation des enseignants.

3.6 Débat

Les trois exposés ont suscité un débat parmi les participants. On trouvera ci-après certains des commentaires formulés et un résumé des autres points principaux tirés de ce débat.

Le responsable du développement de la formation des enseignants éthiopiens a observé que, dans son pays, les enseignants sont de plus en plus en mesure de traiter le contenu des programmes, mais manquent souvent des compétences pédagogiques nécessaires pour enseigner efficacement ces contenus. Il a suggéré qu'il était donc important d'aider les enseignants à améliorer leurs compétences en matière d'animation plutôt que de transmission, et qu'il était de toute évidence vital de trouver l'équilibre approprié pour le programme de formation des enseignants. Il a également évoqué les éléments de plus en plus nombreux montrant que les enseignants quittaient l'enseignement au terme d'une courte période de service et a suggéré qu'il importait de tenir compte des implications de cette tendance dans les politiques de formation des enseignants, en particulier dans les situations où la formation des enseignants était traditionnellement concentrée en début de carrière.

Le directeur de la formation initiale et continue du Niger a indiqué que son pays travaillait actuellement à sa politique de formation des enseignants. L'un des problèmes est, selon lui, l'identification de candidats assez qualifiés à la formation d'enseignants. Les orientations mondiales font évoluer les conceptions de ce qu'est un « enseignant professionnel » et le rôle et les attentes de l'enseignant évoluent rapidement dans de nombreux contextes. Il a évoqué les nouveaux domaines dans lesquels une compétence était attendue, par exemple l'éducation sanitaire, les TIC, la sensibilité à la question du genre, le handicap, l'expertise en matière de besoins spéciaux et l'éducation inclusive. Il a également souligné le fait que, dans certains pays, la pyramide des âges des enseignants se traduira par le fait que de nombreux enseignants prendront bientôt leur retraite, ce qui pose d'importants problèmes de remplacement. En outre, il est particulièrement nécessaire de former





les directeurs d'écoles et de former et soutenir les enseignants contractuels, qui sont de plus en plus nombreux.

L'inspecteur de l'enseignement secondaire pour l'option « sciences de la vie et de la Terre » du Burkina Faso a évoqué la manière dont son pays a récemment relevé le niveau des qualifications nécessaires pour enseigner au niveau élémentaire. Dans le pays, le niveau de départ requis pour les enseignants de l'éducation de base, qui était jusqu'à présent le « niveau A », sera désormais fixé au niveau d'un diplôme. Au Burkina Faso, tous les enseignants sont tenus d'exercer durant trois ans dans des zones rurales aussitôt après l'obtention de leur diplôme. Les enseignants de sciences et de mathématiques entrent avec un « niveau A », puis suivent un cours de formation de quatre ans dans un institut de formation des professeurs de sciences et de mathématiques. D'autres enseignants reçoivent deux années de formation universitaire, suivies par un cours de deux ans dans un établissement de formation des enseignants.

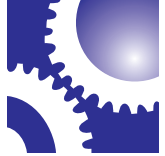
Ces commentaires ont mis en lumière diverses tendances, dont certaines sont contradictoires. D'un côté, la pression visant à accroître l'accès se traduit par des politiques de recrutement des enseignants qui engagent des enseignants possédant un niveau d'éducation et de formation préalable moins élevé. Se pose alors la question de l'impact de ce phénomène sur la qualité de l'éducation dispensée. Par ailleurs, les États expérimentent de plus en plus des mécanismes de tests conçus pour améliorer la qualité de leur personnel enseignant - en relevant les normes de départ et en mettant en place des systèmes abordables et efficaces de formation continue. Il a été suggéré qu'il était clairement nécessaire que l'UNESCO soutienne et encourage une intensification de la recherche consacrée aux enseignants en Afrique subsaharienne et, en particulier, se concentre sur la question de la motivation des enseignants et sur les moyens de parvenir à une plus grande implication professionnelle.

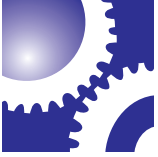
3.7 Travail en groupes

À l'issue des exposés consacrés à la recherche et du débat qui a suivi, les participants ont travaillé en groupes sur la question de la recherche, autour des thèmes suivants : 1) forces et faiblesses de la recherche ; 2) les différents niveaux ou différents types de recherche ; 3) les distorsions de la recherche ; 4) les lacunes de la recherche ; 5) les voix de la recherche de qui entend-on la voix ? Quelles sont les voix qui sont laissées de côté ? ; 6) l'évaluation des recherches contradictoires ; 7) les réponses possibles à la recherche en termes de politiques ; 8) accès/utilisation/diffusion de la recherche et 9) le renforcement des capacités de recherche.

Les débats ont révélé que la recherche présentait des lacunes que les participants ont jugées importantes :

- Apprentissage : Recherches menées dans les classes sur l'apprentissage des enfants, en particulier pour ce qui concerne la mise en place d'une mesure plus fiable et plus valide de l'apprentissage.
- Identité : L'identité et le développement des notions de citoyenneté, avec notamment des recherches supplémentaires sur l'impact des activités liées à la citoyenneté et sur le rôle des enseignants dans ce domaine.
- Liens : Liens entre les caractéristiques des enseignants, les pratiques d'enseignement et les résultats d'apprentissage des élèves.
- Qualité : Suivi efficace de la qualité de l'apprentissage au niveau des écoles, y compris l'utilisation des résultats des examens, notamment comme référence. Il est également nécessaire d'acquérir une compréhension plus profonde du soutien à apporter aux enfants d'Afrique subsaharienne pour qu'ils acquièrent des « compétences intellectuelles plus élevées ».





- Voix : Les participants ont jugé qu'il fallait comprendre beaucoup plus profondément quelles voix étaient entendues et représentées par le biais de la recherche, et débattre des implications liées à ce phénomène.
- Accès et impact : Meilleure diffusion des résultats de la recherche parmi les principaux groupes partenaires et évaluation de l'impact des mesures de diffusion, en particulier pour ce qui concerne en termes de politiques.

4. Statut et conditions de travail des enseignants

« (...) il est vital d'impliquer les organisations enseignantes, notamment les syndicats, dans la définition des politiques éducatives d'ensemble, ainsi que de favoriser une coopération étroite entre les autorités éducatives, les organisations enseignantes, les parents et les institutions de recherche. »

M. Bill Ratteree, spécialiste du secteur de l'éducation à l'Organisation internationale du travail (OIT) a présenté un exposé intitulé « Dialogue social, emploi et carrières, efficacité des conditions d'enseignement et d'apprentissage », qui attirait l'attention sur l'importance de certains des principes inscrits dans les Recommandations concernant la condition du personnel enseignant y compris du personnel enseignant de l'enseignement supérieur, adoptées par l'OIT et l'UNESCO en 1966 et 1997. Ont également été évoquées les conclusions de la neuvième session du Comité conjoint OIT-UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant (CEART)¹¹.

L'orateur a souligné l'importance de l'implication des parties prenantes concernées, en particulier des enseignants et de leurs organisations, pour les changements proposés dans les politiques relatives au statut, au perfectionnement professionnel et aux conditions de travail des enseignants. Il a notamment évoqué les principes de l'OIT, soutenus par l'UNESCO dans le cadre des Recommandations et le travail mené en commun par le CEART, qui souligne la valeur de la liberté d'association, d'une large consultation, du dialogue et de la négociation collectifs et de la participation active des enseignants à la prise de décisions. Il a été indiqué que les négociations avec les enseignants devaient se dérouler dans un cadre institutionnel reconnu et que les mesures ad hoc, notamment les délibérations et accords individuels, devaient être évitées. Les bénéfices d'une action en faveur de l'amélioration du dialogue social par une représentation collective assurée par les organisations enseignantes ont été évoqués. Ces bénéfices étaient notamment la réduction de l'aliénation des parties prenantes, la mise en place d'alliés et d'alliances progressives et la réduction des grèves

et des arrêts de travail coûteux. L'orateur a souligné que les bénéfices d'un dialogue social inclusif l'emportent sur ses inconvénients dans les négociations avec les organisations enseignantes sur les politiques. Le dialogue social a été décrit comme le « ciment » de toute réforme éducative. Les États membres ont été instamment invités à mettre en place un dialogue social qui fasse partie intégrante des processus de planification et d'élaboration des politiques en matière d'éducation. L'orateur a souligné qu'il était vital d'impliquer les organisations enseignantes, notamment les syndicats, dans la définition des politiques éducatives d'ensemble, ainsi que de favoriser une coopération étroite entre les autorités éducatives, les organisations enseignantes, les parents et les institutions de recherche.

L'orateur a décrit la manière dont, à l'ère de l'EPT, de nombreux pays passent de systèmes éducatifs élitaires à des systèmes de masse. Cela pose des problèmes particuliers en matière d'offre d'enseignants et d'amélioration de la qualité, et l'orateur a insisté sur le fait que le principe essentiel de toute expansion (y compris du recrutement et de la formation d'urgence) devait être de ne pas mettre en péril les normes professionnelles ni faire subir aux élèves une perte de qualité. Les enseignants non qualifiés doivent travailler avec les conseils d'enseignants qualifiés, en particulier dans leurs premiers temps de service.

L'orateur a ensuite évoqué les politiques, en indiquant que de nombreux facteurs influencent et déterminent les décisions politiques en matière de politiques de recrutement, notamment pour ce qui concerne les niveaux de salaires, les perspectives et la sécurité de l'emploi, la progression des carrières et les valeurs professionnelles et intrinsèques. La question du recrutement des enseignants contractuels a été examinée par rapport aux bonnes pratiques préconisées par l'UNESCO et l'OIT. Il a expliqué que le débat sur le recrutement avait pris une plus grande ampleur sous la pression de l'EPT, avec le développement de formes plus diversifiées d'emplois et de contrats, mais qu'un examen récemment commandité par l'OIT des pratiques de nombreux pays indiquait que le recrutement d'enseignants sous-qualifiés et à bas prix était une

fausse économie. Les principes essentiels permettant de remédier à de telles politiques consistent notamment à faire en sorte que de telles politiques de recrutement d'enseignants ne soient adoptées qu'à titre exceptionnel, que les mesures prises ne mettent pas en péril les normes professionnelles et la qualité de l'apprentissage, que les candidats sélectionnés pour la profession dans le cadre de programmes de formation d'urgence se voient accorder par la suite le droit à un programme complet de perfectionnement professionnel et, notamment, que les pays qui investissent insuffisamment dans l'éducation et l'enseignement cherchent à porter cet investissement au niveau de référence international de 6 % du PNB, afin de pouvoir engager les dépenses adéquates pour disposer d'un corps enseignant professionnel.

Ont également été examinées certaines des recommandations de "la Déclaration de Prétoria" sur le personnel enseignant, adoptée en 2005. L'orateur a indiqué que ces recommandations procédaient d'une initiative de l'OIT menée avec 14 pays d'Afrique australe et le Nigéria. Elles visaient à répondre à de graves pénuries d'enseignants et à améliorer le recrutement. Les délégués ont recommandé que les États membres adoptent des objectifs et un calendrier fixe afin d'assurer à tous les enseignants une qualification correspondant à des normes nationales définies. Ils ont également suggéré la mise en place d'infrastructures supplémentaires de formation de base des enseignants, avec notamment un plus grand nombre d'institutions de formation des enseignants et de centres locaux pour les enseignants, des conseils professionnels d'enseignants, des codes d'éthique et la fixation de seuils pour l'investissement dans la formation professionnelle continue. La nécessité de trouver, en matière de rémunération des enseignants, un équilibre entre les incitations à devenir et à rester enseignant par comparaison avec d'autres emplois et la capacité d'un pays à financer les systèmes éducatifs a également été évoquée. L'orateur a déclaré que la dernière session du CEART avait déploré la diminution des salaires des enseignants sur le long terme, à laquelle il convenait de porter remède si l'on voulait mettre en œuvre une éducation de qualité dans un pays.

L'orateur a également invité à traiter avec vigilance les déséquilibres entre les sexes dans la profession, en particulier au niveau de l'encadrement, tout en corrigeant les manques d'équité ou d'égalité par l'instauration de pratiques et de politiques plus attentives à la question du genre. Il a souligné que le niveau de violence dans les écoles augmentait et que cette violence avait une incidence négative sur le recrutement et le travail des enseignants. Il a évoqué l'abandon de plus en plus précoce de leur profession par les enseignants et les graves implications pour tous les États membres, en termes de coût et de qualité, de la réduction de la durée de service des enseignants. M. Ratteree a en outre observé que, depuis l'adoption de la Recommandation de 1966, étaient apparus de nouveaux problèmes qui n'avaient pas été prévus alors, tels que le VIH et le SIDA, les TIC et certains aspects des débats récents sur l'équité entre les sexes, notamment à propos de l'accroissement de la violence dans les écoles. Il a conclu en notant les efforts entrepris pour mettre à jour l'emploi de la Recommandation de 1966, sur la base des conclusions et des recommandations du CEART.

4.1 Débat



Le débat qui a suivi s'est axé sur la question des pays qui renoncent aux politiques recourant à des enseignants contractuels, qui avaient permis d'élargir considérablement l'accès à l'école dans de nombreux pays, et sur les modalités d'un dialogue social efficace entre les autorités éducatives et les organisations enseignantes. M. Ratteree a noté que les pays devaient tenir compte soigneusement du coût potentiel à long terme, pour la qualité, du recours à des enseignants contractuels et de la réduction des programmes de formation des enseignants. Pour ce qui est du dialogue social, il a déclaré que la capacité des organisations enseignantes à participer efficacement à un large dialogue social sur l'éducation doit être renforcée par la coopération internationale. La volonté des autorités nationales à participer à un tel dialogue doit être encouragée.

5. Le financement du perfectionnement des enseignants

Sur le thème du « Financement du perfectionnement des enseignants », deux exposés ont été présentés, l'un par M. Serge Péano, de l'UNESCO-IPE et l'autre par M. Jean-Pierre Jarousse, du Pôle de Dakar - UNESCO/BREDA.

5.1 Questions liées au coût des enseignants

« (...) Lorsqu'on fait des choix politiques, il est important de protéger l'investissement dans l'éducation, pas seulement en termes chiffrés, mais aussi afin d'assurer une qualité et une efficacité suffisantes, ainsi que pour prêter attention aux questions d'équité. »

M. Serge Péano, spécialiste principal de programmes à l'Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation, a présenté la première contribution relative au coût de l'éducation et au financement des enseignants dans le contexte de la réalisation de l'EPT. Il a mis en relief le fait que les coûts sont liés à la demande d'éducation (laquelle dépend principalement de la population en âge scolaire et des niveaux de scolarisation), aux conditions d'apprentissage (par exemple le nombre d'élèves par enseignant, l'organisation pédagogique ou les infrastructures matérielles), aux conditions de travail et au niveau de rémunération des enseignants, compte tenu notamment de leur charge de travail, de leur affectation, de leur statut et de leur qualification.

L'orateur a examiné les possibilités d'éducation dans un contexte d'ajustement structurel ou lorsque les gouvernements sont soumis à d'importantes pressions en matière de dépenses. Dans le scénario idéal et à très long terme, ces pays pourraient favoriser la croissance économique ou réduire leur population dans des proportions qui leur permettraient de financer les besoins de leur système éducatif. À court et à moyen terme cependant, l'orateur a indiqué qu'il était nécessaire de trouver des solutions afin de réaliser des ajustements

entre le niveau de scolarisation, les conditions d'apprentissage et les conditions de travail des enseignants. Toutes les mesures possibles peuvent être résumées ainsi : faire plus avec les mêmes ressources, c'est-à-dire diminuer les coûts unitaires ou mobiliser d'autres sources de financement.

L'orateur a souligné qu'en pratique, faire plus avec les mêmes ressources impliquait l'ajustement d'un certain nombre de variables, dont la taille des classes, l'organisation de la scolarisation, l'emploi de matériels ou de personnel moins coûteux et une utilisation plus efficace des ressources (au moyen par exemple d'une meilleure gestion du personnel ou d'une réduction des taux de redoublement). Il a ensuite expliqué que, d'autre part, la mobilisation d'autres sources de financement pouvait consister à recourir à des donateurs extérieurs, à mettre en œuvre des activités générant des revenus ou à impliquer les parents ou la communauté.

M. Péano a conclu en observant qu'il importait, en choisissant des politiques, de protéger l'investissement dans l'éducation, non seulement en vue de la prise en charge d'un nombre adéquat d'élèves, mais également pour assurer la qualité et l'efficacité tout en restant attentif aux questions d'équité.

5.2 Un modèle de simulation financière

« Le principe de base du modèle est relativement simple. Il prend en compte à la fois le côté des ressources et celui des dépenses de la politique éducative, et cela d'une manière interactive, afin d'aider à modéliser et à bâtir une politique nationale d'éducation durable. »

M. Jean-Pierre Jarousse, chef du Pôle de Dakar (UNESCO/BREDA), a expliqué que le mandat du Pôle de Dakar était d'apporter un appui aux États membres en vue du diagnostic et de l'analyse des problèmes de leur secteur éducatif, ainsi qu'aux gouvernements en vue de l'élaboration de politiques éducatives efficaces. Pour remplir ce

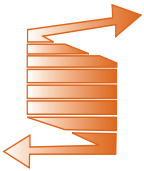
mandat, le Pôle de Dakar produit des analyses et des synthèses statistiques et contribue au renforcement des capacités nationales par divers moyens, notamment des cours dispensés à distance, dont certains sont validés par l'acquisition de crédits.

Il a présenté un modèle de simulation financière initialement défini par l'Institut de recherche sur l'éducation : Sociologie et économie de l'éducation (IREDU) et actuellement utilisé par le Pôle de Dakar pour aider les responsables de l'élaboration des politiques éducatives, notamment ceux qui sont chargés des enseignants, à prévoir et à planifier en fonction de besoins évolutifs. L'orateur a expliqué que le modèle de simulation financière pouvait être utilisé : (i) comme outil technique pour chiffrer les ressources allouées à l'éducation et pour contribuer à la conception de politiques caractérisées par des arbitrages, la gestion des flux d'élèves et des financements insuffisants et (ii) comme outil de communication pour faciliter le dialogue entre les acteurs concernés, notamment les techniciens, les décideurs, le personnel des ministères, les partenaires de la société civile et les donateurs.

Il a exposé le principe de base du modèle, relativement simple, qui consiste à prendre en compte à la fois le côté des ressources et celui des dépenses des politiques éducatives, et cela d'une manière interactive, afin de contribuer à la modélisation et à la construction d'une politique éducative nationale durable. L'orateur a indiqué que le modèle était à la fois assez sensible pour fournir des simulations précises et assez simple pour favoriser une bonne compréhension et une appropriation par tous les partenaires. À partir d'une année de référence, des projections sont réalisées pour l'année cible, qui prennent en compte la situation économique du pays (par exemple le PNB et la pression fiscale), ainsi que les choix politiques, notamment les arbitrages possibles entre les différents niveaux de l'éducation. Pour obtenir les chiffres les plus précis et plus cohérents possibles pour l'année de base et pour examiner les options politiques réalistes, les simulations sont impérativement précédées d'une analyse du secteur éducatif.

M. Jarousse a souligné le fait que le modèle ne pouvait pas, en lui-même, donner d'informations sur la manière dont les choix politiques envisagés par un pays donné seraient mis en œuvre, mais qu'il permettait d'estimer ce que coûterait une politique si elle était mise en œuvre. Les États membres d'Afrique subsaharienne peuvent obtenir auprès du Pôle de Dakar d'autres détails sur le logiciel de modélisation et les matériels y afférents, ainsi que des conseils et un soutien en termes de renforcement des capacités.

5.3 Débat

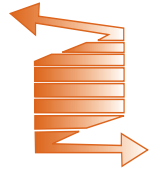


Les participants ont reconnu l'importance de la simulation financière et ont observé que des documents tels que les plans d'EPT manquaient parfois de telles informations. Le risque d'avoir un trop grand nombre de documents de planification différents, qui pourraient manquer de cohérence, a également été souligné. Les représentants de l'IIPE et du Pôle de Dakar ont souligné que leurs institutions contribuaient déjà aux activités de renforcement des capacités au bénéfice des partenaires nationaux et que les besoins en la matière demeuraient importants.

Les participants ont évoqué les possibilités d'utiliser plus efficacement les ressources éducatives, examinant des questions telles que la construction d'écoles, les horaires doubles, les classes multiniveaux et la répartition des enseignants. Le recours aux horaires doubles, qui se révèle parfois efficace, soulève également la question de savoir comment maintenir la qualité avec un nombre d'heures réduit. Pour ce qui concerne les classes multiniveaux, il a été souligné que cette approche pouvait également exiger un soutien supplémentaire pour les enseignants. Le recours, en compensation de la réduction de la formation préalable des enseignants, à un complément de formation continue plus largement acquise en milieu scolaire et utilisant les méthodes de l'enseignement ouvert et à distance, a également été mis en lumière.

Les orateurs ont insisté sur le fait qu'il importait de procéder à un diagnostic de la situation au moyen de méthodes telles que le

diagnostic RESEN élaboré par le Pôle de Dakar. Le diagnostic peut aider à identifier les alternatives et l'espace disponibles pour réaliser des améliorations avant d'entreprendre des simulations financières détaillées. La question des salaires des enseignants a également été évoquée par le groupe et il a été souligné que, dans certains États membres, les enseignants avaient de telles difficultés à joindre les deux bouts qu'il était irréaliste de réduire encore leurs salaires. Dans d'autres pays, les salaires sont liés au niveau de qualification. Les enseignants communautaires sont un sujet de préoccupation particulier, en termes tant de qualité que d'équité, car les communautés les plus pauvres doivent souvent payer leurs enseignants. Cette diversité des situations des enseignants a été perçue comme appelant des stratégies diverses. Plus récemment, les donateurs ont choisi de contribuer directement aux salaires des enseignants communautaires. Les participants ont jugé qu'une politique consistant à diminuer le ratio entre les salaires des enseignants et le PNB par habitant se situait dans un contexte de croissance économique nationale et ne diminuerait pas nécessairement le pouvoir d'achat ou le salaire nominal des enseignants.



Les participants se sont également inquiétés qu'un ministère puisse accroître le recrutement des enseignants au détriment de la qualité. Certains pays ont cependant réussi à réaliser des progrès aussi bien quantitatifs que qualitatifs. Enfin, des préoccupations ont été exprimées quant au fait qu'un nombre croissant de jeunes éduqués dans une situation de croissance économique faible et de taux de chômage élevés. Il a été souligné que le sous-investissement dans l'éducation présentait un risque plus élevé que le surinvestissement en la matière. On ne connaît pas de modèle de développement pour une société analphabète.

6. Questions émergentes

Au cours de l'atelier ont été présentés quatre exposés sur des questions émergentes et sur les politiques de formation des enseignants : (i) le VIH et le SIDA, (ii) les TIC, (iii) l'EFTP et (iv) les nouveaux modèles d'apprentissage.

6.1 Le VIH et le SIDA

« (...) il est important de donner aux enseignants les moyens de répondre au VIH et au SIDA en utilisant des stratégies multiples (...) les enseignants doivent être formés à aborder dans leur enseignement le VIH et le SIDA, en donnant priorité aux jeunes enseignants et à la formation préalable. »

Mme Tania Boler, spécialiste du programme de la section VIH et SIDA de l'UNESCO, a présenté un exposé sur les enseignants et le VIH en Afrique subsaharienne, qui abordait quatre thèmes : comment les enseignants sont affectés par le VIH, les connaissances et les attitudes des enseignants à l'égard du VIH et du SIDA, les autres problèmes liés au VIH auxquels sont confrontés les enseignants et l'EPT et l'Initiative mondiale sur le VIH/SIDA et l'éducation (EDUSIDA).

L'oratrice a indiqué qu'EDUSIDA était l'une des trois activités menées à haut niveau par l'UNESCO dans le domaine de l'éducation. Principalement centrée sur l'élaboration d'une réponse globale du secteur éducatif au VIH et au SIDA, elle est planifiée et mise en œuvre au moyen de partenariats. Mme Boler a ensuite présenté les cinq principales composantes de l'initiative EDUSIDA : (i) une éducation de qualité comprenant des principes trans-sectoriels ; (ii) contenus, programmes et matériels d'apprentissage, (iii) formation et soutien des éducateurs ; (iv) politiques, gestion et systèmes et (v) approches et points d'entrée types. Il importe donc de donner aux enseignants les moyens de répondre au VIH et au SIDA en utilisant des stratégies multiples.

Elle a montré que la formation était nécessaire afin de :

- donner aux enseignants les moyens de réduire le risque d'infection auxquels ils sont eux-mêmes soumis et de mieux comprendre les effets nocifs de la stigmatisation et de la discrimination liées au VIH ;
- assurer un environnement de travail sûr et protecteur (en particulier pour les enseignants séropositifs) ;
- dispenser aux élèves une éducation globale et factuelle en matière de VIH et de SIDA.

L'exposé a également évoqué la manière dont le VIH affecte les enseignants. Elle a indiqué qu'on pensait, au début de la pandémie, que les enseignants étaient particulièrement vulnérables au VIH du fait qu'ils disposaient de revenus relativement élevés et étaient affectés dans des communautés diverses. Elle a cependant précisé que cette hypothèse était peu étayée, peu d'études ayant été spécifiquement menées à ce jour sur les enseignants et l'infection par le VIH. La seule étude importante réalisée en Afrique subsaharienne provient d'Afrique du Sud. Cette étude a révélé un taux moyen d'infection de 12,7 % pour les enseignants, contre un taux de 21,4 % pour le groupe d'âge de 25 à 34 ans. Ces taux étaient, dans l'ensemble, semblables aux taux nationaux d'infection, ce qui suggère que les enseignants ne sont pas particulièrement vulnérables au VIH. L'étude a également fait apparaître que la déperdition d'enseignants liée à la mortalité était passée de 7 % en 1997 à 17,7 % au début de 2000, en pourcentage du total de la déperdition d'enseignants en Afrique du Sud¹².

L'oratrice a également souligné que certains éléments suggéraient que les connaissances et les attitudes des enseignants envers le VIH et le SIDA étaient à la fois limitées et erronées. Ainsi, une récente étude kenyane a révélé d'importantes et troublantes lacunes dans les connaissances des enseignants à propos du VIH et du SIDA, ainsi

que, selon les déclarations des intéressés, de faibles taux d'utilisation de préservatifs 13 % seulement des enseignants qui avaient des partenaires multiples affirmant qu'ils utilisaient toujours des préservatifs¹³. Elle a recommandé de faire des enseignants la cible privilégiée de la prévention du VIH et de réaliser des efforts de prévention et de sensibilisation afin de réduire leur exposition au risque de VIH.

D'autres problèmes liés au VIH auxquels sont confrontés les enseignants ont également été évoqués. Il s'agissait notamment de savoir comment assurer aux enseignants une formation efficace leur permettant d'aborder le VIH et la sexualité dans leur enseignement, comment contribuer à la prise en charge des orphelins et des enfants vulnérables et comment leur assurer au mieux un soutien psychosocial, comment répondre aux besoins des enseignants séropositifs, comment assurer une couverture d'enseignants adéquate compte tenu de l'absentéisme des enseignants lié au VIH et comment faire en sorte que les enseignants séropositifs puissent suivre efficacement leur traitement tout en continuant à enseigner.

L'oratrice a suggéré que les directions responsables de la formation des enseignants mettent en place des politiques et des environnements plus favorables du point de vue du VIH. Elle a en particulier déclaré qu'il était important que les directions de la formation des enseignants et les ministères de l'éducation élaborent des politiques applicables sur le lieu de travail et tenant compte des effets du VIH. Cela pourrait se faire en aidant les enseignants à s'appuyer sur les réseaux de soutien existants et sur les syndicats enseignants et en leur assurant un meilleur accès, sur une base volontaire, à des conseils et à un dépistage, à des services de prévention, à des traitements et à des programmes de soutien. Elle a en outre suggéré que les ministères de l'éducation envisagent de faire des écoles des centres de soins et de soutien. L'OIT et l'UNESCO ont élaboré à cet égard des politiques applicables sur le lieu de travail dans le secteur éducatif pour l'Afrique australe, qui pourraient être utilisées comme point de départ.

Mme Boler a conclu en soulignant la nécessité pour la TTISSA de se demander comment intégrer au mieux le VIH et le SIDA dans toutes les composantes de la formation des enseignants. Elle a insisté sur le fait que les enseignants devaient être formés à aborder le VIH et le SIDA dans leur enseignement, en donnant priorité aux jeunes enseignants et à la formation préalable, et que les gouvernements devaient faire du soutien aux enseignants et aux élèves infectés et affectés une priorité.

6.2 Technologies de l'information et de la communication (TIC)

« Avec l'évolution des coûts et des réalités, les pays en développement révisent leur opinion sur les TIC et ne les considèrent plus comme un luxe, mais comme une nécessité (...) Réussir à intégrer les TIC dans l'enseignement et l'apprentissage est une entreprise complexe, qui comporte nombre d'importants facteurs de succès et risques d'échec. »

M. Cedric Wachholz, spécialiste du programme au Bureau du sous-Directeur général de l'UNESCO pour l'éducation, a présenté un exposé sur le développement et l'utilisation des TIC dans le contexte de la formation des enseignants. Il a indiqué que, du fait de l'évolution des coûts et des réalités, les pays en développement révisaient leur opinion sur les TIC, ne les considérant plus comme un luxe, mais comme une nécessité essentielle. L'orateur a déclaré que, pour être efficacement employées, les TIC devaient être abordables et durables et que les politiques en la matière devaient se fonder sur les faits. Réussir l'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage est une entreprise complexe, qui comporte nombre d'importants facteurs de succès et risques d'échec.

L'orateur a indiqué que l'UNESCO avait conçu, avec des partenaires, une « boîte à outils » pour les TIC dans l'éducation, destinée aux responsables de l'élaboration des politiques (www.ictinedtoolkit.org) et visant à aider les pays et les institutions à planifier systématiquement l'intégration des TIC, notamment en : (i) faisant passer au premier plan

les objectifs éducatifs (c'est-à-dire en prêtant attention aux problèmes d'accès, de qualité, de coût et de localisation) ; (ii) en assurant une intégration verticale et horizontale (des décideurs aux apprenants et du matériel et de son entretien à la formation, aux contenus, aux politiques et à l'évaluation) et (iii) en envisageant toutes les options technologiques (par exemple la radio, le téléphone mobile et l'ordinateur) et en commençant par diriger l'élaboration des composantes logicielles. L'orateur a indiqué que les objectifs éducatifs des TIC peuvent notamment être d'élargir les possibilités, à rompre l'isolement ou à accroître l'efficacité ou la qualité au moyen de stratégies consistant par exemple à rendre l'apprentissage plus motivant, à enrichir les contenus, à proposer un apprentissage tout au long de la vie, à améliorer la planification et la gestion des politiques (par exemple au moyen des EMIS) ou par la réduction de la fracture digitale.

L'orateur a également déclaré qu'une analyse des TIC dans l'éducation en Afrique a été entreprise par InfoDev (Banque mondiale) en 2007, sur la base d'enquêtes menées dans 53 pays. L'étude a montré qu'on était passé des projets pilotes à une démarche privilégiant l'élaboration des politiques. M. Wachholz a indiqué que la formation tendait principalement à avoir lieu une fois pour toutes et mettait l'accent sur le développement des compétences opérationnelles dans le domaine des TIC plutôt que sur l'intégration des TIC dans la pratique pédagogique. M. Wachholz a également informé le groupe qu'un kit destiné aux éducateurs, élaboré dans le cadre du programme La Jeunesse et l'art numérique (JAN), était disponible pour aider les éducateurs et les élèves intéressés à utiliser mieux et plus efficacement les TIC. Ce kit est disponible sur le portail de l'UNESCO. Un portail de l'UNESCO dédié à la formation des enseignants et aux TIC, accessible à l'adresse <http://www.unescobkk.org/education/ict/teachertraining>, propose de nombreuses ressources utiles et des exemples de projets.

6.3 Enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP)

« Une partie du problème de développement de l'Afrique (...) est liée au fait que le statut de l'EFTP est encore considéré comme inférieur, ce qui freine indubitablement le développement du continent. (...) l'amélioration des capacités en matière de formation des enseignants de l'EFTP est essentielle pour le succès de l'EFTP et la réduction de la pauvreté. (...) si l'on veut résoudre les problèmes de développement auxquels l'Afrique est confrontée, il sera nécessaire de faire en sorte qu'un tiers des effectifs scolarisés dans le secondaire sur le continent passe dans l'EFTP. Aujourd'hui, dans la plupart des États, moins de 1 % des effectifs est attiré vers le secteur de l'EFTP. »

M. Hashim Abdul Wahab, spécialiste principal du programme dans la Section de l'enseignement scientifique, technique et professionnel de l'UNESCO, a présenté un exposé sur la formation des enseignants et les politiques dans le domaine de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP). Il a informé le groupe que l'UNESCO avait élaboré des instruments normatifs visant à soutenir les progrès et la réforme de l'EFTP, à savoir la Convention sur l'enseignement technique et professionnel de 1989 et la Recommandation révisée concernant l'enseignement technique et professionnel de 2001. Ces instruments normatifs sont disponibles à la fois sous forme imprimée et en CD-ROM. Il a également indiqué que l'UNESCO allait mettre en place une stratégie visant à revitaliser l'EFTP en Afrique subsaharienne, récemment adoptée par les ministres africains de l'éducation et publiée prochainement.

L'orateur a insisté sur les liens directs et essentiels unissant la pauvreté et l'EFTP. Il a déclaré qu'en Afrique subsaharienne, l'amélioration des compétences en matière de formation des enseignants de l'EFTP était essentielle pour le succès de l'EFTP et pour la réduction de la pauvreté. Il a ajouté que de nombreux États d'Afrique subsaharienne

n'avaient pas prévu la formation des enseignants des établissements techniques. Il a en outre souligné qu'aujourd'hui, à cause notamment de la disponibilité croissante des TIC, de nombreux enseignants de l'enseignement technique sont souvent, faute d'avoir accès à ces technologies, moins qualifiés que leurs élèves. Il a instamment demandé à la TTISSA d'assurer une grande visibilité au perfectionnement des enseignants de l'EFTP et à l'application des TIC dans les programmes de perfectionnement des enseignants.

La formation des enseignants de l'EFTP impliquant souvent différents ministères, M. Abdul Wahab a insisté sur la nécessité d'améliorer le dialogue entre les différents ministères en vue d'une meilleure coordination interministérielle dans le domaine de l'éducation et de la formation des enseignants de l'EFTP.

6.4 De nouveaux modèles d'apprentissage

« (...) les récents progrès de la compréhension des fonctions cérébrales doivent être mieux reflétés dans les cours de formation des enseignants et les enseignants devraient être formés aux questions de santé mentale, car elles concernent la classe. »

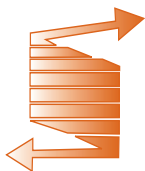
Mme Maria Malevri, spécialiste du programme dans la Section de l'inclusion et de l'amélioration de la qualité de l'apprentissage de l'UNESCO, a présenté un exposé sur les nouveaux modèles d'apprentissage. Elle a rappelé au groupe que l'amélioration de la qualité de l'apprentissage dans les écoles est un objectif central de l'EPT. Sa présentation a souligné trois domaines : (i) l'importance de la promotion des études transversales et transculturelles ; (ii) la nécessité de contextualiser la compréhension en se fondant sur les meilleures recherches qualitatives et quantitatives disponibles et (iii) l'importance d'utiliser la langue maternelle pour effectuer un apprentissage efficace au cours des premières années. Elle a indiqué qu'il était particulièrement important de ne pas surcharger les enfants par un enseignement en plusieurs langues au cours des premières années du primaire. Elle a

en outre souligné que l'EPT exigeait une vision élargie de l'éducation de base, incluant le développement de la santé et de la nutrition scolaires.

L'oratrice a insisté sur la nécessité d'accorder une plus grande attention aux approches multisectorielles de l'EPT et de consacrer davantage d'efforts pour établir des liens entre les actions du gouvernement et les institutions de recherche. Elle a donné des exemples de nouveaux éléments relatifs au processus d'apprentissage mis en lumière par les neurosciences, qui montrent les effets de la nutrition et de la santé mentale sur le développement du cerveau, qui a diverses fonctions interconnectées¹⁴. Elle a déclaré qu'il était nécessaire que les récents progrès de la compréhension des fonctions cérébrales soient mieux reflétés dans les cours de formation des enseignants et a ajouté que les enseignants devaient recevoir une formation sur les incidences des questions de santé mentale sur la classe.

L'oratrice a décrit l'enseignement en classes multiniveaux comme une activité à grande échelle - qui concerne aujourd'hui, sous une forme ou sous une autre, quelque 192 millions d'élèves sur 647 millions inscrits dans l'enseignement primaire à travers le monde. Elle a souligné qu'il importait donc de renforcer la formation des enseignants en vue de l'enseignement en classes multiniveaux, en particulier pour ceux qui exercent dans des pays en développement, où ces classes sont courantes¹⁵. La nécessité de former les enseignants à mieux enrichir par leur enseignement les compétences linguistiques de l'enfant a également été évoquée. Mme Malevri a enfin informé le groupe que l'UNESCO préparait actuellement une série d'études de cas traitant des moyens d'améliorer l'apprentissage en vue d'une éducation plus inclusive.

6.5 Débat



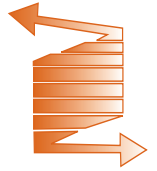
Le débat qui a suivi les exposés consacrés aux problèmes émergents a souligné le fait que ces évolutions contemporaines offraient autant de possibilités qu'elles posaient de problèmes et qu'elles concernaient, en outre, tous les enseignants et éducateurs.

Le Secrétaire exécutif de la Commission nationale des établissements supérieurs d'éducation du Nigéria a observé que l'un des principaux problèmes affectant de longue date l'EFTP en Afrique subsaharienne était qu'elle était perçue comme inférieure aux autres domaines d'apprentissage, ce qui lui confère un statut médiocre. Cet intervenant a fait écho à l'opinion de l'oratrice selon laquelle une partie des problèmes de développement de l'Afrique était liée au fait que l'EFTP continuait d'être mal perçue, ce qui constituait indubitablement un frein au développement du continent. Des questions ont également été posées sur les moyens de changer cette situation.

M. Abdul Wahab a répondu en soulignant la nécessité pour les pays d'Afrique subsaharienne de mettre en place des conseils nationaux de l'EFTP et de soutenir le renforcement des capacités en matière de création d'entreprises et de gestion des petites entreprises. Il a répété que, si l'on voulait résoudre les problèmes de développement auxquels est confrontée l'Afrique subsaharienne, il serait nécessaire que 30 % des effectifs de l'enseignement secondaire du continent s'orientent vers l'EFTP. À l'heure actuelle, la plupart des états attirent moins d'1 % des effectifs vers le secteur de l'EFTP, ce qui, a-t-il de nouveau souligné, est un obstacle sérieux au développement de l'Afrique.

La discussion a ensuite porté sur le fait que les nouvelles connaissances n'étaient pas appliquées ou utilisées aussi rapidement ou aussi globalement qu'elles pourraient l'être. Il a été observé que l'extension des connaissances et l'amélioration de la pertinence de ces connaissances pouvait dépendre du changement des manières d'apprendre et d'appliquer ce que l'on apprend. Ceux qui forment les enseignants sont au cœur de ce processus.

Mme Malevri a observé que les évolutions des connaissances (par exemple les progrès dans des domaines tels que les neurosciences cognitives, la psychologie de l'enfant, le développement linguistique ou l'intelligence émotionnelle) n'étaient souvent reflétées que lentement dans les programmes des systèmes nationaux de formation des enseignants et que les centres nationaux de conception des programmes et leurs programmes de formation se voyaient souvent allouer des financements insuffisants. En outre, leur personnel a peu d'occasion de renouveler ses connaissances, ce qui a pour conséquence que de nombreux cours de formation restent fortement obsolètes. Que plus est, les nouvelles technologies d'apprentissage, dont l'application pourrait contribuer à apporter plus aisément et plus rapidement des réponses efficaces à des problèmes tels que le VIH (notamment par l'amélioration et l'extension de l'application des TIC ou par l'application des sciences du comportement), ne se diffusent et ne sont adoptées que lentement. Mme Malevri a souligné que les idées et des choix des responsables de l'élaboration des politiques éducatives et des formateurs des enseignants étaient très importants.



7. Politiques nationales relatives aux enseignants en Afrique subsaharienne

« (...) dans le cas de l'Afrique du Sud, le cadre national des politiques de formation et de perfectionnement des enseignants (NPFTED) s'efforce de surmonter le lourd héritage de colonialisme et de sous-développement dont souffre le pays et de préparer les Sud-africains à contribuer à une économie qui se situe actuellement au deuxième rang du continent africain et compte parmi celles dont la croissance est la plus rapide au monde. »

7.1 Les politiques relatives aux enseignants en Afrique subsaharienne : examen initial

Mme Tara Bukow, consultante pour l'éducation, a tout d'abord expliqué que la TTISSA était en train de cartographier la situation actuelle en matière d'élaboration de politiques relatives aux enseignants en Afrique subsaharienne. Elle a indiqué que, dans le cadre de ce travail, un examen initial de l'état de l'élaboration des politiques relatives aux enseignants avait été commandé pour un groupe de pays choisis. À cette fin, l'examen portait sur six politiques nationales relatives aux enseignants (Afrique du Sud, Guinée, Lesotho, Niger, République démocratique du Congo et Zambie). L'oratrice a ensuite présenté une synthèse du champ des politiques examinées. Elle a noté que certaines de ces politiques (par exemple en Afrique du Sud) s'appliquaient à tous les niveaux de la formation des enseignants, tandis que d'autres (par exemple au Niger) se concentraient uniquement sur le niveau de l'éducation de base.

L'oratrice a également noté que la majorité des politiques traitaient de problèmes liés au contexte du pays, présentaient des projections à propos des enseignants et un aperçu du système éducatif, analysaient les principales composantes de la formation des enseignants et présentaient en détail tant les problèmes que les plans d'action et stratégies envisagés. Certaines politiques s'intéressaient également au processus d'élaboration des politiques, y compris par l'instauration d'un dialogue avec les parties prenantes, des recensions de la littérature

existante et l'élaboration de politiques sur la base des plans sectoriels d'éducation existants et de cadres de développement plus larges, tels que les documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP). Mme Bukow a indiqué que certaines politiques rendaient compte de domaines thématiques émergents, tels que les TIC, le VIH et le SIDA et la réalisation de l'égalité entre les sexes. Elle a conclu en identifiant certains des problèmes les plus couramment cités dans les politiques, à savoir notamment l'insuffisance des budgets, le manque de connexions entre la formation des enseignants et la pratique dans les classes et le caractère fragmentaire de la formation continue.

7.2 Le processus de formulation des politiques de formation des enseignants

7.2.1 L'expérience de l'Afrique du Sud

M. Haroon Mahomed, d'Afrique du Sud, a présenté une étude de cas consacrée au processus d'élaboration du cadre national des politiques de formation et de perfectionnement des enseignants (NPFTED).

L'orateur a tout d'abord suggéré que, dans les pays qui obtiennent d'une manière constante de bons résultats en matière d'éducation (par exemple le Canada, la Finlande, le Japon, Singapour, la République de Corée et Cuba), l'approche adoptée mettait l'accent sur trois points principaux : 1) avoir les meilleurs enseignants, 2) obtenir qu'ils donnent le meilleur d'eux-mêmes et 3) intervenir quand les apprenants commencent à prendre du retard¹⁶. Il a expliqué que, dans le cas de l'Afrique du Sud, le NPFTED s'efforçait de surmonter le lourd héritage de colonialisme et de sous-développement dont souffrait le pays et de préparer les Sud-africains à contribuer à une économie qui se situe actuellement au deuxième rang du continent africain et compte parmi celles dont la croissance est la plus rapide au monde. L'orateur a ensuite présenté une histoire des origines et du développement du NPFTED, en évoquant notamment la période antérieure à 1994, au cours de laquelle la formation des enseignants était assurée par 150 établissements dans le cadre du système d'apartheid, lequel a eu pour effet une grande inégalité dans la formation des enseignants.

L'orateur a ensuite indiqué qu'un audit de la formation des enseignants avait été réalisé en 1995 et s'était traduit par la fermeture des 150 établissements de formation des enseignants qui constituaient précédemment, dans le cadre de l'apartheid, un système de formation des enseignants à caractère racial. Le programme de rationalisation qui a suivi comprenait une réintégration sélective des institutions de formation des enseignants dans 23 institutions d'enseignement supérieur. Le gouvernement sud-africain a ensuite produit deux documents sur les politiques, destinés à orienter la mise en œuvre de sa nouvelle approche de l'éducation et de la formation des enseignants : (i) des « normes et standards pour la formation des enseignants » et (ii) des « normes et standards pour les éducateurs ». Le NPFTED a ensuite été conçu en vue d'apporter une plus grande clarté et une plus grande cohérence au système de formation des enseignants et, en dernière analyse, de susciter un grand respect pour une profession enseignante de qualité.

Après avoir exposé la portée et l'objet du NPFTED, l'orateur a examiné les liens entre l'éducation et la formation professionnelles initiales et la formation et le perfectionnement professionnels continus. Pour ce qui concerne l'éducation et la formation initiales, il a indiqué que la politique sud-africaine avait mis en place une qualification initiale standard pour l'accès à la profession enseignante (une de licence en éducation avec 120 crédits à caractère pratique), un diplôme en quatre ans et un diplôme professionnel. Il a indiqué que la politique prévoyait également un schéma de bourse pour les nouvelles recrues de l'enseignement. Pour ce qui est de la formation et du perfectionnement professionnels continus en Afrique du Sud, M. Mahomed a indiqué qu'elle reposait un système de points attribués à l'issue de cours assurés par des prestataires habilités et qu'un comité consultatif pour la formation des enseignants devait prochainement être créé. M. Mahomed a également fourni des précisions sur le corps enseignant sud-africain et évoqué l'état de la mise en œuvre du NPFTED.

7.2.2 Le processus d'élaboration des politiques au Nigéria

Une étude de cas consacré à la politique nationale du Nigéria relative aux enseignants a été présentée par M. Mohammed Junaid, secrétaire exécutif de la commission nationale des écoles normales, qui a expliqué que la politique relative aux enseignants était une composante de la politique nationale d'éducation du Nigéria, qui s'applique à l'ensemble du cycle éducatif - préprimaire, primaire, secondaire et supérieur. Cette politique s'applique tant au secteur privé qu'au secteur public. La politique de formation des enseignants couvre la formation préalable et en cours d'emploi et le perfectionnement professionnel continu des enseignants tout au long de leur carrière. Cette politique repose sur des normes et est axée sur les standards qui s'appliquent dans le cadre des programmes de formation préalable et en cours d'emploi, en mettant particulièrement l'accent sur l'évaluation des performances des enseignants en classe.

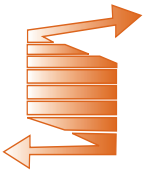
L'orateur a également indiqué que le processus d'élaboration de la politique du Nigéria relative aux enseignants avait commencé sous la forme d'un partenariat entre le ministère fédéral de l'éducation, l'UNESCO et USAID autour du projet « Enabling HIV & AIDS, TB and Social Sector Environment » (ENHANSE). En 2004, les trois organisations ont créé une équipe spéciale sur la formation des enseignants, en vue d'examiner les questions liées à la réforme de l'éducation. Le mandat de cette équipe spéciale était d'identifier les pratiques, les perceptions et les problèmes, de définir quelle était la politique de formation des enseignants existantes au Nigéria et de formuler des recommandations en vue de l'élaboration d'une politique nationale d'ensemble.

L'orateur a indiqué que des partenaires très diverses étaient impliqués dans les processus d'élaboration de la politique relative aux enseignants et que priorité était donnée à l'élaboration d'un consensus interactif. Le processus d'élaboration de la politique comprenait des réunions et des activités de recherche (menées au moyen de questionnaires, d'observations en classe, d'entretiens et de débats) organisées dans six États du pays. L'équipe spéciale a identifié un certain nombre

d'options, dont l'exigence d'un perfectionnement professionnel obligatoire pour les enseignants, l'introduction d'une nouvelle certification et d'une habilitation des enseignants, l'introduction d'un code de conduite pour les enseignants, l'introduction d'une qualification et d'une expérience professionnelle minimales, la mise en place de nouvelles exigences pour la nomination des inspecteurs scolaires et le contrôle régulier des écoles.

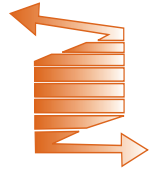
M. Junaid a conclu en indiquant que plusieurs séries de réunions avaient été organisées entre septembre 2006 et décembre 2007. La première de ces réunions avait pour objet d'examiner les résultats de l'examen mené par l'équipe spéciale sur la formation des enseignants et de déterminer diverses options en matière de politiques. Au cours de ce processus, un projet de politique a été élaboré par le groupe de travail sur la formation des enseignants en collaboration avec les principales parties prenantes et les partenaires internationaux du développement, avec les conseils d'un consultant local. Ce projet de politique a été présenté à diverses parties prenantes et révisé avant d'être soumis à un processus d'approbation impliquant divers organes concernés, dans l'attente de son approbation finale en décembre 2007.

7.3 Débat



Au cours du débat qui a suivi les trois exposés, des exemples d'élaboration de politiques de formation des enseignants dans d'autres pays ont été identifiés. Le responsable du développement de la formation des enseignants en Éthiopie a décrit la politique des programmes de perfectionnement des enseignants du pays et le processus adopté en Éthiopie, comprenant la création d'un comité de coordination du perfectionnement des enseignants et d'un groupe consultatif sur la formation des enseignants, destinés à piloter et à coordonner le processus d'élaboration de la politique relative aux enseignants. La directrice de la formation des enseignants de Zambie a évoqué le rôle joué par des acteurs extérieurs (Commonwealth of Learning et Université de Northampton, au Royaume-Uni) dans l'élaboration de la politique en Zambie. Elle a cependant souligné que

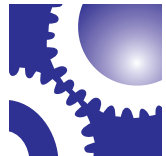
les autorités zambiennes s'étaient activement impliquées à tous les stades de ce processus. Les participants ont jugé que le rôle et l'influence des acteurs extérieurs dans la conception de politiques nationales pouvaient avoir des implications tant positives que négatives.



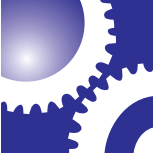
L'exemple de l'Afrique du Sud a été applaudi comme un courageux pas en avant pour la formation des enseignants en Afrique. Au cours de la discussion qui a suivi, M. Mahomed a observé que la mise en œuvre du NPFTED rencontrait de nombreux problèmes, tels que la gestion de la coordination entre les pouvoirs publics nationaux et provinciaux, l'obtention des financements nécessaires, la mise en place de prestataires de haute qualité pour la formation des enseignants, l'élaboration de données fiables et précises et la mise en place d'une coordination efficace des principaux partenaires sociaux. Il a également noté que le coût de tous les aspects de la mise en œuvre du NPFTED n'avait pas encore été entièrement chiffré.

7.4 Travail en groupes

À la suite de la présentation des études de cas, les participants issus des différents pays ont travaillé en groupe pour échanger leurs réactions et examiner les processus d'élaboration des politiques dans leurs pays respectifs.



Les remontées des groupes ont fait apparaître que la moitié environ des pays représentés au forum disposaient de politiques de formation des enseignants, tandis que l'autre moitié n'en avaient pas ou engageaient tout juste le processus d'élaboration d'une politique. Il a été souligné que les politiques existantes reposaient sur une vision du renforcement de la profession enseignante et la reconnaissance de l'importance des enseignants dans la quête d'une éducation de qualité. Il a été affirmé que, bien qu'un grand nombre des politiques existantes soient déjà intégrées dans les politiques, plans et cadres généraux du secteur éducatif, cette intégration devait être améliorée. Le débat a mis en lumière le fait que la portée des politiques existantes était variable, certaines d'entre elles portant sur l'ensemble du système éducatif et

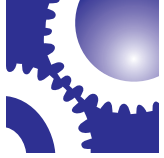


d'autres se concentrant sur la seule éducation de base. Le débat a fait apparaître que plusieurs politiques prenaient en compte des tendances émergentes telles que le VIH et le SIDA et l'utilisation des TIC.

Les pays ayant mis en place des politiques ont observé que, dans la plupart des cas, des recherches avaient été menées en vue d'orienter ces politiques, mais certains participants ont suggéré que ces recherches devaient avoir une dimension centrée sur les communautés. Le processus d'élaboration des politiques était variable d'un pays à l'autre, certains pays créant formellement des groupes consultatifs ou des équipes spéciales et d'autres choisissant des processus aux structures plus souples. Certains pays recouraient à la publication de gazettes ou à l'organisation de forums pour solliciter l'opinion du public. Les questions de financement ont été moins évoquées, l'accent portant davantage sur les processus de validation et de diffusion. Bien que divers moyens aient été employés pour la diffusion dans la société civile, plusieurs des participants ont noté que la sensibilisation n'était pas forcément très forte au sein des principaux groupes concernés.

Pendant que les participants représentant les pays débattaient des questions évoquées ci-dessus, les représentants des bureaux hors Siège de l'UNESCO étaient invités à réfléchir sur leur expérience du soutien aux processus d'élaboration des politiques des pays et d'envisager le rôle que l'UNESCO devrait jouer à cet égard. Dans son rapport, le groupe a souligné le fait que les principaux acteurs de l'élaboration des politiques de formation des enseignants étaient les gouvernements, mais que les partenaires du développement pouvaient jouer un rôle important. Compte tenu du fait que l'UNESCO s'emploie à soutenir tous les niveaux de l'éducation, elle peut aider les pays à faire en sorte que leurs politiques adoptent une vision holistique du système et intègrent les différents sous-secteurs. Il a en outre été suggéré que l'UNESCO pouvait contribuer à promouvoir des processus plus participatifs de l'élaboration des politiques, impliquant diverses parties prenantes, telles que les universités, les institutions de formation des enseignants, les syndicats enseignants, les communautés, les médias et autres. Le groupe a pensé que l'UNESCO pouvait également jouer

d'avantage un rôle de médiation, compte tenu de ses relations avec les acteurs aux niveaux mondial, régional (Union africaine), sous-régionales (communautés économiques régionales) et nationales (gouvernements, partenaires du développement). Les participants ont enfin observé que l'UNESCO pouvait aider les États membres à mieux négocier leurs politiques entre les différents niveaux.



8. Synthèse : Les leçons du Forum

Les remontées de chacun des groupes de travail sont résumées ci-dessous.

Aperçu du travail en groupe



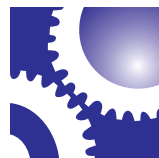
Cette séance a été organisée comme un exercice d'analyse rétrospective et de fixation d'un programme de travail. Les principaux objectifs de la séance étaient les suivants :

- i) réfléchir sur la pertinence et l'importance des principaux problèmes soulevés durant les exposés ;
- ii) identifier, examiner et continuer à intérioriser la compréhension des problèmes auxquels est confrontée l'élaboration de politiques relatives aux enseignants en Afrique subsaharienne ;
- iii) synthétiser et hiérarchiser les principaux points en vue de l'action à venir de la communauté de la TTISSA

Le groupe a travaillé en sept groupes thématiques :

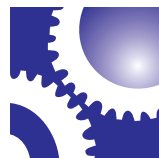
- 1 Les discours sur le développement et la formation des enseignants ;
- 2 L'élaboration des politiques ;
- 3 La recherche ;
- 4 Le statut et les conditions de travail ;
- 5 Le chiffrage des coûts et les aspects financiers ;
- 6 Les tendances d'avenir et les questions émergentes ;
- 7 Les processus de travail de la TTISSA.

8.1 Les discours sur le développement et la formation des enseignants



Le groupe a reconnu que l'approche par les capacités appliquée au perfectionnement des enseignants pouvait apporter un complément théorique utile aux discours et aux pratiques existantes en matière de perfectionnement des enseignants. Il a été jugé que l'approche du perfectionnement des enseignants fondée sur les compétences et les savoir-faire et liée à la théorie du capital humain et à une vision élargie des droits de l'homme et de l'enfant, pouvait être utilement complétée par un programme de perfectionnement des enseignants fondé sur l'approche par les capacités. Le groupe a ensuite souligné que les enseignants n'étaient pas suffisamment impliqués dans la conception et la mise en œuvre de leur propre perfectionnement professionnel. Il a recommandé que la TTISSA définisse des termes de référence en vue d'orienter la mise en place d'un groupe de travail sur les capacités dans le domaine de l'enseignement, dont le rôle serait de produire un cadre théorique pour la formation des enseignants tout au long de la vie, inspiré de l'approche par les capacités. Il a également été suggéré que la TTISSA pourrait encourager et soutenir une série d'ateliers visant à étudier la manière dont l'approche par les capacités appliquée au perfectionnement des enseignants pourrait être utilisée pour compléter les approches et pratiques existantes au niveau national. L'objectif d'ensemble serait d'élaborer et d'expérimenter une approche théorique globalement plus solide du perfectionnement des enseignants tout au long de la vie.

8.2 L'élaboration des politiques



Le groupe consacré à l'élaboration des politiques a convenu que les politiques relatives aux enseignants devraient souvent être plus holistiques et inclusives. Il a suggéré que les politiques devraient intégrer les enseignants chargés de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle et traiter des problèmes apparus récemment dans un contexte mondialisé, tels que le VIH et le SIDA, les disciplines déficitaires et les TIC, et qu'elle devraient couvrir tous les niveaux de l'éducation - petite

enfance, enseignement primaire, enseignement secondaire, EFTP et enseignement supérieur. Le groupe a souligné que l'élaboration des politiques devrait être révisée régulièrement afin de tenir compte des évolutions contextuelles. Il a également été jugé qu'au niveau des pays se faisait sentir le besoin d'une vision à plus long terme, d'une meilleure gouvernance, d'une amélioration des budgets de l'éducation et d'une utilisation plus intelligente des ressources (utilisation de matériels locaux, horaires doubles, réduction des taux de redoublement, programmes mieux adaptés), ainsi que d'une plus grande mobilisation de financements par la multiplication des approches (autofinancement des écoles ou taxes spéciales destinées à soutenir des fonds spéciaux d'éducation). Les participants au Forum ont identifié plusieurs domaines du processus d'élaboration des politiques qui leur semblaient pouvoir mériter une plus grande attention.

Il s'agissait notamment du manque :

- d'appropriation des politiques, en ce qu'il a été considéré que, si les partenaires techniques et financiers pouvaient avoir une forte influence sur le contenu des politiques, la voix de partenaires plus faibles, bien que tout aussi légitimes, était moins entendue
- de diffusion efficace des politiques, en particulier du côté de la société civile
- de validation efficace des politiques et d'évaluation systématique et régulière de celles-ci
- d'exhaustivité des politiques, qui ne sont pas holistique et ne couvrent pas tous les niveaux de l'éducation
- de partenariats et d'échanges, internes et externes, qui, de l'avis du groupe, étaient parfois empêchés par des problèmes géostratégiques et politiques.

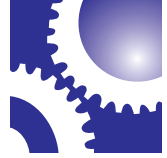
Il a été suggéré de promouvoir des approches plus participatives et plus coordonnées, avec par exemple des groupes consultatifs et des équipes spéciales comportant des partenaires internes et externes (ministères des finances et de la planification, Union africaine, communautés économiques régionales, ONG et société civile), en vue d'harmoniser les priorités des politiques. À cet égard, il a été suggéré que l'UNESCO pourrait organiser au niveau national des ateliers consacrés à des domaines majeurs. Il a en outre été suggéré que l'UNESCO pourrait également s'appuyer sur la recherche et sur l'expérience pour jouer un rôle de plaidoyer et aider les pays à gérer les négociations qu'ils ont engagées avec les partenaires et autres parties prenantes. Les participants ont également souligné que l'UNESCO devrait continuer à aider les pays à rechercher des approches sectorielles efficaces de l'éducation et du développement et renforcer l'intégration avec d'autres politiques susceptibles de contribuer à la réduction des coûts. Le fait que des instituts spécialisés (comme l'IPE, le BIE ou le Pôle de Dakar) soient disponibles pour aider les États membres a également été évoqué comme un atout majeur de l'assistance de l'UNESCO aux pays. Les participants au Forum ont suggéré que le prochain atelier devrait avoir pour objectif de présenter et de consolider un cadre pour l'élaboration des politiques relatives aux enseignants en Afrique subsaharienne. Il a été suggéré qu'à cette fin, la TTISSA pourrait faire connaître les bonnes pratiques en matière d'élaboration de politiques de formation des enseignants (comme les études de cas consacrées à l'Afrique du Sud et au Nigéria) par l'intermédiaire de son site Web.

Le groupe consacré à l'élaboration des politiques a également évoqué les problèmes liés aux ressources financières et aux structures de gestion en vue d'une meilleure mise en œuvre des politiques. Les participants ont convenu qu'afin d'améliorer la gestion des systèmes, le renforcement des EMIS et l'amélioration du renforcement des capacités, en particulier dans le domaine de la planification, étaient nécessaires. La nécessité de révisions périodiques des politiques avec les donateurs, le gouvernement et la communauté éducative a été soulignée. L'accent a en outre été mis sur le fait que le soutien apporté au niveau

des formateurs des enseignants et des enseignants eux-mêmes contribuerait à une mise en œuvre efficace des politiques. Il a été proposé de soutenir les stratégies visant à renforcer les capacités des formateurs d'enseignants, la promotion de programmes d'accompagnement initial des formateurs d'enseignants, le développement des compétences pédagogiques des chargés de cours universitaire et des conseils sur la gestion des classes surpeuplées ou mélangées. À cet égard, il a été suggéré que l'UNESCO soutienne la création de « communautés de pratiques » pour les enseignants en s'appuyant sur les idées du modèle de l'Université virtuelle africaine (UVA), qui a travaillé avec les fournisseurs de services Internet, avec le soutien de la Banque africaine de développement, du réseau de formation des enseignants de l'IIRCA et du réseau de la National Care Standards Commission au Royaume-Uni.

Le groupe a encore suggéré que l'UNESCO aide les pays à trouver des financements pour la mise en œuvre de leurs politiques, et en particulier à utiliser les occasions de financement liées à la réduction de la dette. Les participants ont suggéré qu'ils devraient eux-mêmes se mobiliser pour la diffusion et le suivi des débats et des résultats de cet atelier dans leurs pays. Il a été proposé que le rapport de cette réunion soit élaboré avant le prochain Forum de la TTISSA sur les politiques de formation des enseignants. Il a également été proposé que les participants apportent à la prochaine réunion consacrée aux politiques de formation des enseignants un point de référence situant le point où ils sont parvenus dans le processus d'élaboration des politiques. Il a enfin été suggéré que soit créé un comité de pilotage composé de représentants des États membres afin de conseiller la TTISSA sur les activités et les évolutions à venir en matière de politiques.

8.3 La recherche



Le groupe a évoqué les capacités en matière de recherche et les orientations principales de la recherche sur la formation des enseignants dans les pays en développement. Le groupe a jugé que, dans les pays en développement, les recherches réalisées étaient plus souvent du type de la recherche-action. Si cette forme de recherche peut contribuer à résoudre des problèmes pratiques immédiats, le groupe a néanmoins jugé que la recherche action traitait souvent de problèmes locaux et portait sur une trop petite échelle, employant parfois des méthodologies contestables. Le groupe a en outre suggéré que, dans les pays en développement, la diffusion des résultats de la recherche n'était pas toujours adéquate. Il a en particulier suggéré que les principaux décideurs politiques n'étaient pas assez bien ciblés, un petit nombre de privilégiés seulement acquérant une compréhension cohérente de la recherche et de son importance. Cela se traduisait, d'après le groupe, par un risque plus élevé de voir un petit nombre de privilégiés dominer et contrôler les débats sur la recherche et les politiques. Il a également souligné le fait qu'il pouvait exister une certaine inefficacité, du fait d'une communication insuffisante ou d'un ordre de priorités inapproprié pour le financement de la recherche, qui pouvait se traduire par des recherches redondantes dans des domaines où elles n'étaient pas toujours les plus pertinentes ou les plus nécessaires.

Le groupe a souligné qu'il convenait de prêter une plus grande attention à l'évaluation des propositions et des processus de recherche, notamment pour la définition des priorités, l'identification des principaux axes de recherche, la formulation des méthodologies appropriées et la diffusion efficace des résultats. Il a été suggéré qu'une telle démarche contribuerait mieux à la mise en place d'une base de recherche plus large, mais pour laquelle les priorités seraient mieux définies, fondée sur différentes épistémologies et recourant notamment à différentes méthodes quantitatives et qualitatives. Les études diagnostiques ont été mentionnées comme un domaine clé du développement de la recherche. Le groupe a ajouté qu'il était crucial de développer des capacités adéquates en matière de recherche dans les pays en

développement, ainsi que de diffuser les résultats de la recherche auprès des partenaires les plus importants.

Le groupe a formulé des suggestions utiles pour améliorer la diffusion et l'utilisation de la recherche. Il a été suggéré que le site Web de la TTISSA pourrait contribuer à améliorer la diffusion des principaux résultats de la recherche en créant des liens avec les réseaux mondiaux de recherche, de telle sorte que les enseignants, les éducateurs et les décideurs politiques puissent avoir accès à ces résultats, les lire et les utiliser plus aisément. Il a également été recommandé qu'une série de « fiches sur les politiques » et de « synthèses de recherche » consacrées à des thèmes relatifs aux enseignants et à l'enseignement et destinées aux décideurs politiques et à d'autres partenaires pertinents du domaine de l'éducation, soit créée par la TTISSA.

Le groupe a identifié plusieurs domaines qui pourraient profiter de recherches supplémentaires, dont les suivants : 1) les conseils pour la gestion de classes nombreuses, 2) le caractère plus diversifié des classes, du fait par exemple du développement de la recherche et des politiques relatives à l'inclusion. L'enseignement secondaire a également été considéré comme un domaine clé et le groupe a déclaré que des recherches supplémentaires contribueraient à l'expansion efficace d'un enseignement secondaire de qualité en Afrique. Il serait notamment utile de procéder à un examen des modèles alternatifs d'enseignement secondaire.

Le groupe a en outre jugé que des recherches supplémentaires sur la pénurie d'enseignants étaient nécessaires, en vue de résoudre des problèmes tels que le manque permanent d'enseignants de sciences et de mathématiques. Le groupe a également jugé que la TTISSA devrait encourager le développement de la recherche consacrée aux enseignants exerçant dans le secteur éducatif non formel. La recherche fait apparaître que l'enseignement en langue maternelle est également d'une importance particulière et qu'il serait utile d'assurer aux enseignants de langue maternelle davantage de formation et de soutien. Le groupe a suggéré qu'un examen des modèles efficaces et des meilleures pratiques dans ces domaines serait particulièrement bienvenu.

Un autre domaine qui a été identifié est celui de la recherche sur l'orientation initiale des formateurs d'enseignants, et notamment de la formation des enseignants d'université travaillant dans le domaine de la formation des enseignants. Le groupe a jugé important d'étudier les questions liées à la création de « communautés de pratiques ». Pour ce faire, il faudrait notamment étudier les modèles africains et les autres modèles existants, tels que ceux de l'UVA, de l'IIRCA par l'intermédiaire de son réseau de formation des enseignants et du réseau de la NCSC au Royaume-Uni.

À la suite du débat général, les participants au Forum ont identifié les domaines de recherche prioritaires suivants en vue de l'élaboration de politiques relatives aux enseignants et suggéré que la TTISSA sélectionne et classe par ordre de priorité certains de ces domaines pour en faire des thèmes d'étude :

- Les liens entre les caractéristiques et les pratiques des enseignants et les résultats d'apprentissage
- La manière de contrôler la qualité de l'apprentissage en prenant pour référence les examens nationaux
- L'acquisition de compétences supérieures (par les élèves et par les enseignants)
- Les effets de l'éducation civique sur le comportement des élèves dans la société
- Les causes du manque de motivation des élèves/enseignants, notamment pour travailler dans les disciplines déficitaires (EFTP, mathématiques, sciences, TIC, etc.)
- Les disciplines déficitaires, en examinant les options et les modèles de formation d'enseignants plus spécialisés dans les matières déficitaires

- La recherche sur l'intégration de la formation en langue maternelle dans le programme de l'éducation de base
- La recherche sur l'efficacité de l'éducation et de la formation des enseignants dans les États membres en situation de post-conflit et de conflit
- Les enseignants et le VIH et le SIDA
- Le défi de l'accès croissant à l'enseignement secondaire, les modèles expérimentés et les questions de l'accès et de la rétention.

Les participants ont également souligné l'importance du renforcement des capacités de recherche des chercheurs nationaux et à aider les pays à définir des programmes de recherche et à mettre en place des instituts et des programmes de recherche pour le perfectionnement des enseignants. Le groupe a enfin proposé que l'UNESCO prépare des brochures faciles à lire synthétisant les recherches consacrées aux principales thématiques et aux principales politiques possibles.



8.4 Le statut et les conditions de travail

Le groupe qui a examiné le statut et les conditions de travail des enseignants a souligné qu'il était important que la TTISSA continue d'encourager et de mettre en place des processus de dialogue social de meilleure qualité et plus complets, en tant qu'ils font partie intégrante de la planification et de l'élaboration des politiques éducatives. Il a déclaré qu'une meilleure implication des enseignants était essentielle à cet égard. Le groupe a également suggéré qu'il conviendrait d'envisager que les Recommandations concernant la condition du personnel enseignant, adoptées par l'OIT et l'UNESCO en 1966, puissent prendre en compte de nombreux domaines émergents (comme le VIH et le SIDA, les TIC ou l'équité entre les sexes). La TTISSA devrait encourager particulièrement la conception et l'application de politiques d'emploi destinées à promouvoir un enseignement et un apprentissage de

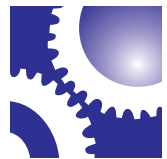
meilleure qualité et le renforcement des droits liés au travail, en particulier pour ce qui concerne l'emploi d'enseignants contractuels et d'enseignants sous-qualifiés ou non qualifiés. Le groupe a déclaré que cette démarche pourrait être facilitée par l'élaboration et la mise à jour, pour ce qui concerne les enseignants, d'indicateurs et de mesures des progrès, en lien notamment avec la réalisation de l'EPT.

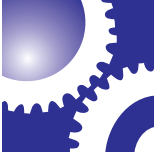
Les participants ont instamment demandé que la TTISSA continue d'œuvrer pour soutenir l'amélioration du statut des enseignants, par exemple au moyen d'études portant sur le rôle de l'enseignant dans la promotion de la croissance économique nationale. Cela pourrait contribuer à justifier les améliorations de l'ensemble des conditions offertes aux enseignants (rémunération, infrastructures de travail, taille des classes et charge d'enseignement). Le groupe a jugé que la TTISSA devrait mettre l'accent sur un perfectionnement professionnel holistique et continu, qui devrait comprendre une formation à la citoyenneté. Il a plaidé pour que la TTISSA continue de promouvoir l'élaboration et l'utilisation d'un matériel d'enseignement et d'apprentissage approprié. Il a également suggéré d'étudier quel devrait être le rôle de l'UNESCO pour proposer des programmes spéciaux de soins à l'intention des enseignants souffrant du VIH et du SIDA et d'autres maladies chroniques. Le groupe a enfin recommandé que la TTISSA continue de soutenir des événements jouissant d'une grande visibilité, tels que la Journée mondiale des enseignants.

8.5 Le chiffrage des coûts et les aspects financiers

Le groupe a considéré que les éléments suivants devaient être particulièrement pris en compte dans l'élaboration de politiques éducatives : l'accès, la qualité, la pénurie d'enseignants, les salaires, la parité, le droit à l'éducation pour tous, y compris les minorités et les femmes, et la formation.

Le groupe a jugé important que les responsables de la définition des politiques relatives aux enseignants fassent leur possible pour faire en sorte que la part de l'éducation dans le budget annuel de l'État soit



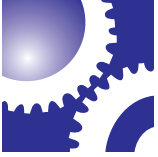


adéquate - égale au moins à 20 %. Pour y contribuer, les décideurs responsables des politiques éducatives doivent fournir les éléments requis pour soutenir l'effort national visant à identifier et à combler les lacunes du financement. À cet égard, le groupe a souligné la nécessité de créer des bases de données relatives à l'éducation reposant sur des données démographiques fiables et tenant compte des besoins quantitatifs afin de prévoir précisément le financement requis pour la formation et son suivi. Les décideurs responsables des politiques éducatives doivent s'efforcer de permettre aux partenaires du développement de fournir leur contribution d'une manière appropriée. Le groupe a insisté sur le fait que les décideurs politiques devraient également s'employer à contribuer à soutenir la mise en place des structures et des processus susceptibles de mobiliser des fonds en faveur de l'éducation, comme des structures de coordination et d'harmonisation communes associant les partenaires du développement et l'État. Il a été noté que la question de la part du budget de l'éducation consacrée à la formation des enseignants restait principalement liée à celle des salaires des enseignants.

Il a également été souligné qu'il importait de soutenir les programmes de construction d'écoles et de faire en sorte qu'ils soient mis en œuvre avec efficacité et un bon rapport coût-efficacité, par exemple en adoptant un mode de construction des écoles qui utilise les matériaux locaux. Le groupe a également évoqué le fait que les décideurs politiques devraient réduire les redoublements des élèves en mettant en œuvre des réformes administratives et pédagogiques réduisant le risque d'abandon et le coût élevé de l'éducation. La nécessité de continuer à améliorer l'organisation pédagogique, notamment par l'élaboration de curricula plus pertinents et de nouvelles ressources pédagogiques utilisant des matériels locaux, a été soulignée. Le rapport coût-efficacité de mesures telles que les horaires doubles et le travail visant à aider les écoles à développer des activités d'autofinancement a été évoqué.

Pour ce qui est du soutien que pourraient apporter à l'avenir les partenaires techniques et financiers, le groupe a conseillé de prendre en compte les principes suivants :

- Ces partenaires doivent être un soutien pour les gouvernements
- Ces partenaires doivent être encouragés à soutenir des stratégies de renforcement des capacités des formateurs des enseignants et des enseignants à tous les niveaux
- Ces partenaires doivent soutenir les centres de formation des enseignants par les TIC pour des raisons d'accès et de coût
- Ces partenaires doivent soutenir les gouvernements pour créer des fonds spéciaux d'éducation qui peuvent être alimentés par des taxes sur certains biens (comme le tabac ou les boissons alcoolisées) et encourager les donateurs et les partenaires à soutenir financièrement ces actions.



8.6 Les tendances d'avenir et les questions émergentes

Ce groupe de travail a évoqué les tendances et les questions qui se dessinent dans deux domaines essentiels : (i) le VIH et le SIDA et (ii) les TIC.

VIH et SIDA

Le groupe a noté que l'avenir de l'éducation en Afrique subsaharienne restait fortement menacé par le VIH et le SIDA. Il a néanmoins jugé que la volonté politique de combattre la pandémie était désormais plus visible. Il a cependant déclaré qu'il convenait d'insister davantage sur les aspects « soins » des problèmes que posent le VIH et le SIDA. Il a suggéré que la TTISSA devrait contribuer à diffuser les principaux résultats de la recherche sur le VIH et le SIDA auprès des personnes qui déterminent les politiques relatives aux enseignants. Le groupe a également jugé que, lorsque c'était possible, la TTISSA devait encourager des études complémentaires dans différents environnements africains. Ce point renvoie à la nécessité d'une meilleure coordination des recherches et des interventions, évoquée tout au long du Forum. Le groupe a souligné qu'il était constamment nécessaire de faire en sorte que le VIH et le SIDA soient envisagés globalement et pris en compte dans toutes les politiques éducatives, notamment dans les domaines de la formation préalable et en cours d'emploi des enseignants, dans les activités d'alphabétisation et dans le développement des programmes à tous les niveaux de l'éducation.

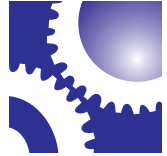
TIC

Le groupe a examiné quelques-uns des problèmes auxquels se heurte une utilisation efficace des TIC, notamment pour ce qui concerne la connectivité, les coûts, la couverture des différentes régions, la qualité, l'efficacité et l'intégration des nouvelles technologies émergentes de l'éducation. Le groupe a jugé qu'il y avait là un potentiel évident, mais a souligné qu'il importait de continuer à s'appuyer sur les ressources existantes, notamment sur les initiatives et les cadres nationaux ou continentaux (par exemple l'UA, le NEPAD, l'IIRCA et

l'UVA) et qu'il était nécessaire de donner des moyens à l'assistance technique existante et de la développer.

8.7 Les processus de travail de la TTISSA

Le groupe a d'abord analysé les débats et les exposés consacrés aux processus d'élaboration des politiques en Afrique subsaharienne. Il a ensuite envisagé les perspectives d'avenir, en particulier pour ce qui concerne le soutien de l'UNESCO à ces processus. Il a été suggéré que les bonnes pratiques et les études de cas portant sur les processus d'élaboration des politiques (par exemple en Afrique du Sud et au Nigéria) devraient pouvoir être consultés sur le site Web de la TTISSA afin que d'autres États membres puissent y avoir accès et en tirer profit. Considérant que la recherche n'était parfois pas assez complète ou ciblée, le groupe a également recommandé que l'UNESCO continue d'aider les États membres à mener des études ou à réaliser des recherches diagnostiques en vue de l'élaboration des politiques. Le groupe a enfin souligné que, le financement étant souvent l'aspect le plus problématique de la mise en œuvre de politiques de formation des enseignants, l'UNESCO devrait contribuer au renforcement des capacités des États membres et à la mobilisation de fonds en vue de la mise en œuvre de ces politiques.



9. Perspectives d'avenir

Plusieurs autres domaines ont été suggérés ou rappelés au cours des discussions finales, consacrées aux perspectives d'avenir. La présente section récapitule les principales idées exprimées.

9.1 Groupe de pilotage de la TTISSA

Le groupe s'est demandé s'il était souhaitable de constituer un groupe de pilotage de la TTISSA. D'une manière générale, l'idée a semblé appropriée, mais il a été souligné qu'un groupe de pilotage devrait avoir des termes de référence, un mandat reconnu et un plan de travail. Il a été convenu que le groupe de pilotage pourrait contribuer à mettre en place et à conseiller des équipes spécialisées créées pour aborder les principales thématiques et les principaux problèmes liés au perfectionnement des enseignants. Il a été jugé qu'une des tâches initiales de ce groupe pourrait être de renforcer l'examen des politiques de formation des enseignants dans les pays participant à la TTISSA, en vue de fournir des conseils pour faire progresser l'élaboration des politiques.

9.2 Atelier de suivi

Les participants ont suggéré que la TTISSA organise un atelier de suivi en 2008. Il a été suggéré que cet atelier soit accueilli par un État membre (à savoir par le département chargé de la formation des enseignants au ministère de l'éducation), avec le soutien du bureau local de l'UNESCO, et organisé par l'équipe de la TTISSA. Le responsable du développement de la formation des enseignants de l'Éthiopie s'est déclaré prêt à étudier la possibilité pour l'Éthiopie d'accueillir ce deuxième atelier. Les participants ont pensé que le programme de celui-ci devrait être élaboré, dans un dialogue avec les participants, à partir des résultats du premier atelier et qu'il était important que cet atelier soit axé sur les besoins. Il a été proposé que les questions, les résultats et les domaines thématiques retenus portent en particulier sur les progrès des cadres d'élaboration des politiques et la prise en compte d'autres modèles, avec des études de cas présentant

l'élaboration des politiques dans les pays participant à la TTISSA. Les participants apporteraient des données de référence sur l'élaboration des politiques dans leur pays.

Il a été noté que le Centre international d'études pédagogiques avait lancé une série d'études dans les domaines suivants : le rôle de l'apprentissage ouvert, à distance et flexible dans le perfectionnement des enseignants, la prévention et la mitigation de la violence, en recherchant notamment des moyens de lutter contre l'abus d'alcool et de tabac, le développement du capital social et des réseaux professionnels chez les enseignants, les moyens de soutenir et de diffuser la recherche consacrée aux liens entre les caractéristiques et les pratiques des enseignants et les résultats d'apprentissage des élèves. En particulier, il a semblé qu'il convenait de mieux savoir comment les enseignants pouvaient aider les apprenants acquérir et à appliquer des compétences de niveau supérieur en Afrique subsaharienne.

9.3 Renforcement des capacités en vue de l'élaboration des politiques

La discussion s'est ensuite centrée sur le renforcement des capacités en vue de l'analyse et de l'élaboration des politiques relatives aux enseignants. Le groupe a suggéré que cela pourrait supposer la création et la coordination d'une équipe chargée de collaborer avec les éducateurs des États membres participant à la TTISSA en vue d'élaborer et d'améliorer les politiques relatives aux enseignants. Cette équipe travaillerait à la conception de trousseaux contenant des outils de suivi permettant d'aider les décideurs politiques à évaluer les progrès du travail accompli pour élaborer et mettre en œuvre les politiques. Le groupe a jugé qu'il était particulièrement important de se demander comment intégrer au mieux dans l'éducation l'utilisation des innovations fondées sur les TIC au moyen de politiques nationales d'éducation et de travailler en ce sens avec les initiatives nationales, africaines et internationales. Il a suggéré qu'il existait de nombreux domaines dans lesquels les TIC pouvaient être utilisés, notamment dans le cadre de l'apprentissage ouvert et à distance pour la formation préalable et en

cours d'emploi des enseignants et pour la création de nouvelles communautés de pratiques visant à remettre à niveau les cadres professionnels tels que les inspecteurs et autres agents chargés de garantir la qualité. L'UVA a indiqué qu'elle pourrait contribuer à cette tâche.

9.4 Autres domaines à prendre en compte

Il a également semblé que l'éducation civique était un nouveau domaine qui exigeait une attention particulière, en particulier dans les États membres où l'augmentation des tensions sociales et ethniques doit être activement gérée. Des méthodes de planification du curriculum reposant sur des approches plus participatives ont semblé particulièrement appropriées. Le groupe a en outre souligné le poids du recours à des formes traditionnelles d'évaluation, telles que les examens reposant sur des questions à choix multiple ou des réponses brèves. Il a été suggéré qu'une approche plus diversifiée et holistique de l'évaluation des élèves serait nécessaire. À cette fin, les enseignants ont besoin d'une éducation et d'une formation leur permettant d'introduire et d'utiliser des méthodes plus diverses d'évaluation des élèves, en particulier afin de soutenir l'apprentissage et l'application de compétences supérieures. Il a également semblé aux participants qu'il était nécessaire de comprendre et de faire plus largement connaître les raisons pour lesquelles les élèves n'achevaient pas leur cycle d'études et l'incidence des comportements et attitudes des enseignants sur les taux d'échec scolaire au niveau individuel comme à celui des écoles. Enfin, des recherches supplémentaires sont nécessaires sur l'absentéisme des enseignants et ses implications et conséquences.

9.5 Information des partenaires nationaux

Les délégués ont proposé de diffuser le contenu de ce Forum dans leur pays au moyen de forums nationaux. L'importance d'une présentation du rapport de l'atelier par les éducateurs nationaux chargés de la formation des enseignants et par le personnel des bureaux hors Siège de l'UNESCO aux groupes de partenaires respectivement concernés dans les pays a été soulignée. Le processus de retour d'information pourrait contribuer à valider les hypothèses de l'atelier et à identifier les domaines dans lesquels des besoins se font sentir et les principales questions appelant un soutien à moyen et à long terme de la part de la TTISSA.

10. Conclusion

Il est clair qu'un vaste champ a été couvert au cours des quatre jours qu'a duré l'atelier. Les participants ont identifié et examiné de nombreuses questions pertinentes et leurs applications pour l'avenir du perfectionnement des enseignants et de la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne. Les suggestions formulées dans le cadre des exposés et des groupes de discussion seront utilisées pour orienter l'élaboration de la stratégie et des plans d'action de la TTISSA en matière de politiques de formation des enseignants.

Notes

1. UNESCO (2005). *L'Éducation pour tous : l'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Paris : UNESCO.
2. Lewin, K.M. et Stuart, J.S. (2007). *Researching Teacher Education: New Perspectives on Practice, Performance and Policy*. DFID Research Series. Londres : Department for International Development.
3. UNESCO (2005). *L'Éducation pour tous : l'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Paris : UNESCO.
4. Walker, M. et Unterhalter, E. (2007) (dir. publ.). *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. Londres/New York : Palgrave Macmillan.
5. Haddad, W. avec Demsky, T. (1994). *The Dynamics of Education Policy-making: Case Studies of Burkina Faso, Jordan, Peru and Thailand*. EDI Development Policy Case Series, Analytical Case Studies, n° 10. Washington : Banque Mondiale.
6. Duthilleul, Y. (2005). *Lessons learnt in the use of 'contract' teachers*. Synthesis Report. Paris : Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation.
7. Coultas, J. and Lewin, K. (2002). "Who Becomes a Teacher? The Characteristics of Student Teachers in Four Countries." *International Journal of Educational Development* 22-5 : 243-60.
8. Mulkeen, A. et Dandan, C. (dir. publ.) 2008. *Teachers For Rural Schools*. Washington : World Bank Africa Human Development Series.

- 9 Gottelmann-Duret, G., et Hogan, J.(1998). The Utilization, Deployment and Management of Teachers in Botswana, Malawi, South Africa and Uganda. Paris : UNESCO.
- 10 Bernard, J.M., Kouak Tiya B. and Vianou K. (2004). *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*. Dakar : PASEC/CONFEMEN.
- 11 OIT et UNESCO (2007). *Rapport sur la neuvième session du Comité conjoint OIT-UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant*. Genève et Paris : OIT et UNESCO.
- 12 HSRC (2005). *HIV Prevalence Among South African Educators in Public Schools. Study of Demand and Supply of Educators in South African Public Schools*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- 13 Horizons/Population Council (2006). *Teachers Matter: Baseline Findings on the HIV-related Needs of Kenyan Teachers*. Washington: Horizons/Population Council.
- 14 UNESCO (2007). *Renforcer l'Apprentissage : de l'Accès au Succès*. Rapport de la première réunion d'experts, Définir les domaines d'action. Paris 26-28 mars 2007, UNESCO.
- 15 Little A. (2006). *Education for All and Multiple Teaching: Challenges and Opportunities*. Dordrecht: Springer. Cornish L. (2006). *Reaching EFA through Multi-Grade Teaching: Issues, Contexts and Practices*. Armidale: Kardonair Press.
- 16 McKinsey & Company (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. McKinsey & Company

11. Appendices

Appendice A : Note d'information sur TTISSA

L'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA)

Le 1er janvier 2006, l'UNESCO a lancé l'Initiative pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA), stratégie clé en vue de relever le défi pressant de l'Éducation pour tous (EPT). TTISSA est l'une des trois initiatives de haut niveau de l'UNESCO dans le domaine de l'éducation, avec l'Initiative pour l'alphabetisation : Savoir pour pouvoir (LIFE) et l'Initiative mondiale sur le VIH/SIDA et l'éducation (EDUSIDA). Il s'agit d'un projet d'une durée de dix années qui a pour objectif d'accroître la quantité et la qualité du corps enseignant en Afrique subsaharienne. D'ici 2015, l'ensemble des 46 pays d'Afrique subsaharienne participeront progressivement à TTISSA par l'intermédiaire d'une série de cycles de quatre ans. Dix-sept pays ont été choisis pour être le groupe initial de référence pour la période 2006-2009. Ces 17 pays sont l'Angola, le Burkina Faso, le Burundi, Cap-Vert, le Congo, la République démocratique du Congo, l'Éthiopie, le Ghana, la Guinée, Madagascar, le Niger, le Nigeria, la République centrafricaine, la République-Unie de Tanzanie, la Sierra Leone, le Tchad et la Zambie.

TTISSA plaide pour une approche holistique des questions relatives au corps enseignant en Afrique subsaharienne. Le cadre logique de l'Initiative a pour buts quatre résultats : 1) l'amélioration du statut et des conditions de travail des enseignants, 2) l'amélioration des structures d'administration et de gestion des enseignants, 3) l'adoption de politiques appropriées relatives aux enseignants et 4) l'amélioration de la qualité et de la cohérence du perfectionnement professionnel des enseignants. Afin d'atteindre ces résultats, diverses activités seront réalisées en amont, au niveau tant du Siège que des pays. Il s'agira notamment d'activités de plaidoyer, d'élaboration de politiques, d'analyse et de soutien, de la production d'études, d'évaluations, et

de kits, de l'organisation de rencontres régionales, de l'examen et du développement de matériel d'enseignement et d'apprentissage et du renforcement des capacités.

En application de la décentralisation et du principe de subsidiarité, la Section pour la formation des enseignants de l'UNESCO (TED), au sein de la Division de l'enseignement supérieur (ED/HED), collabore avec le Bureau de l'UNESCO à Dakar et Bureau régional pour l'éducation en Afrique (BREDA) à la conceptualisation de l'Initiative. Le BREDA supervise et coordonne également la mise en œuvre dans la région et l'Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique (IIRCA), établi à Addis-Abeba, mène des activités de recherche spécialisées et de renforcement des capacités dans la région dans les domaines de la formation des enseignants, de l'éducation à distance et autres domaines clés. Les bureaux hors Siège de l'UNESCO (bureaux de pays et multipays) ont le rôle essentiel d'adapter au contexte, de formuler et d'exécuter les activités dans le contexte du processus de la Stratégie d'appui de l'UNESCO à l'éducation nationale (UNESS). TTISSA soutiendra expressément le processus UNESS à travers l'analyse des questions relatives aux enseignants, l'identification des lacunes et la détermination de domaines clés appelant un soutien programmatique de l'UNESCO au niveau des pays - correspondant aux besoins du pays et au cadre stratégique d'ensemble de TTISSA.

Le développement de partenariats actifs et efficaces avec d'autres instituts de l'UNESCO, et tout particulièrement l'ISU et l'IPE, les divisions et sections au Siège et divers partenaires extérieurs, dont d'autres entités du système des Nations Unies, des partenaires bilatéraux, ONG, organisations et institutions, ainsi qu'avec le secteur privé, fera partie intégrante de la conception et de la réussite de la mise en œuvre de TTISSA. Un travail important a d'ores et déjà été accompli en vue d'établir ces partenariats.

Appendice B : Note d'information de TTISSA sur le Forum

Forum sur les politiques de formation des enseignants pour l'Afrique subsaharienne

6-9 novembre 2007, Siège de l'UNESCO, Paris

Historique

L'initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA) a été lancée en 2006. Il s'agit d'une action à haut niveau, d'une durée de dix ans, visant à améliorer les politiques nationales relatives aux enseignants et à renforcer la formation des enseignants dans les 46 pays d'Afrique subsaharienne. L'Initiative est destinée à aider les pays à synchroniser leurs politiques relatives aux enseignants, la formation de leurs enseignants et leurs pratiques en matière de relations de travail avec les priorités nationales du développement en vue de l'Éducation pour tous (EPT) et des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). Le Siège de l'UNESCO joue, par l'intermédiaire de la Section de la formation des enseignants de la Division de l'enseignement supérieur (ED/HED/TED), un rôle moteur dans l'orientation stratégique de l'Initiative, en collaboration avec le Bureau de l'UNESCO à Dakar et Bureau régional pour l'éducation en Afrique (BREDA), l'Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique (IIRCA) et les bureaux multipays de l'UNESCO.

Le cadre logique de TTISSA est holistique et vise à atteindre quatre résultats essentiels : 1) l'amélioration du statut et des conditions de travail des enseignants, 2) l'amélioration des structures de gestion et d'administration des enseignants, 3) l'élaboration de politiques appropriées relatives aux enseignants et 4) l'amélioration de la formation et du perfectionnement professionnel des enseignants. La nature stratégique de TTISSA reflète le mandat confié en amont à l'UNESCO de fournir une plate-forme pour le renforcement des capacités, de jouer un rôle de laboratoire d'idées et de catalyseur international, de

remplir une fonction de centre d'échange d'informations pour la documentation et la diffusion des pratiques éducatives couronnées de succès et de fixer des normes, des standards et des orientations. En tant que telle, TTISSA entreprend et diffuse des études clés, élabore des outils, des fiches sur les politiques et des matériels et facilite les échanges et la collaboration Sud-Sud.

Dans le cadre du troisième résultat, axé sur la conception de politiques appropriées relatives aux enseignants, le Forum sur les politiques de formation des enseignants pour l'Afrique subsaharienne se tiendra au Siège de l'UNESCO, à Paris, du 6 au 9 novembre 2007 et réunira des décideurs de divers pays d'Afrique subsaharienne (anglophones, francophones et lusophones) pour examiner les questions, les contenus, les processus, les problèmes et les leçons de l'expérience en matière d'élaboration de politiques de formation des enseignants.

Objectifs

Les objectifs du Forum sur les politiques de formation des enseignants pour l'Afrique subsaharienne sont les suivants :

- 1 analyser le climat et les orientations actuels en matière de politiques de formation des enseignants en Afrique sub-saharienne ;
- 2 analyser quelques-uns des résultats des recherches les plus récentes et examiner les tendances et évolutions et leurs conséquences sur le nouveau rôle dévolu aux enseignants et l'élaboration de politiques ;
- 3 permettre aux participants de mieux comprendre l'élaboration des politiques et des processus de leur mise en œuvre et étudier leurs implications pour les politiques de formation des enseignants, en examinant les diverses questions et les divers problèmes qui se posent ;

- 4 soutenir l'élaboration et la mise en œuvre de politiques dans les États membres par l'analyse des processus, des modèles, des résultats, des questions et des problèmes au niveau des pays ;
- 5 définir les perspectives d'avenir pour le soutien que l'UNESCO apporte au développement de politiques par l'intermédiaire de l'Initiative TTISSA.

Participants

Le forum s'adresse à des décideurs de haut niveau ayant une expérience ou une responsabilité en matière d'élaboration de politiques de formation des enseignants en Afrique subsaharienne. Il s'agit des directeurs/directeurs adjoints des directions de la formation des enseignants ou de la planification au sein des ministères de l'Éducation, des directeurs des services d'inspection au sein des ministères ou des directeurs généraux de l'éducation de 11 pays : le Burkina Faso, le Burundi, le Congo, l'Éthiopie, le Ghana, le Niger, la République Centrafricaine, la République Démocratique du Congo, la Tanzanie, le Tchad et la Zambie, ainsi que des responsables de haut niveau d'universités ou institutions majeures de trois pays : Madagascar, le Nigéria et la Sierra Leone. Des spécialistes de l'éducation des bureaux hors Siège de l'UNESCO en Afrique subsaharienne participent aussi au Forum.

Orateurs

Le Forum sera animé par l'équipe de TED, notamment par Caroline Pontefract, Chef de la Section de la formation des enseignants, et Chris Yates, de l'Université de Londres. Les orateurs seront des consultants et des responsables de l'IIPE, de l'OIT, de la National Commission for Colleges of Education du Nigéria, du Pôle de Dakar, de l'Université de Londres, de la Banque mondiale et du secteur de l'Éducation de l'UNESCO.

Résultats

Les principaux résultats du Forum seront :

- Une meilleure compréhension des processus liés à l'élaboration des politiques de formation des enseignants et des questions connexes,
- Un renforcement des relations dans le domaine des politiques de formation des enseignants
- Une stratégie de l'UNESCO pour soutenir l'élaboration des politiques de formation des enseignants.

Appendice C : Programme de la réunion

Forum sur les politiques de formation des enseignants pour l'Afrique subsaharienne

6-9 novembre 2007

Salle VI, Siège de l'UNESCO, Paris

Jour/heure	Séance	Animateur(s)
1ère journée	Mardi 6 novembre 2007	
9h00 - 10h00	Enregistrement	
10h00 - 10h30	Discours de bienvenue	Georges Haddad, Directeur de la Division de l'enseignement supérieur, UNESCO
10h30 - 11h00	Introduction, programme et objectifs	Caroline Pontefract, Chef de la Section de la formation des enseignants, UNESCO
11h00 - 11h15	Pause café/thé	
11h15 - 11h45	L'Initiative pour la Formation sub-saharienne (TTISSA)	Ramya Vivekanandan, Section des Enseignants en Afrique de la formation des enseignants, UNESCO et Gabrielle Bonnet, Section de la formation des enseignants, UNESCO
11h45 - 12h30	Politiques de formation des enseignants : les discours du développement international	Chris Yates, Institut d'éducation, Université de Londres
12h30 - 14h00	Déjeuner	
14h00 - 15h00	Le cycle des politiques : évolutions et influences	Yusuf Sayed, Rapport mondial de l'UNESCO sur le suivi de l'EPT
15h00 - 15h15	Pause café/thé	
15h15 - 16h45	Orientations des politiques (Débat en groupes)	Chris Yates, Institut d'éducation, Université de Londres
16h45 - 17h00:	Synthèse et clôture de la séance	Caroline Pontefract, Chef de la Section de la formation des enseignants, UNESCO
17h30	Cocktail	

Jour/heure	Séance	Animateur(s)
2e journée	Mercredi 7 novembre 2007	
9h30 - 9h45	Allocution d'ouverture	Caroline Pontefract, Chef de la Section de la formation des enseignants, UNESCO et Chris Yates, Institut d'éducation, Université de Londres
9h45 - 10h45	La recherche sur la formation des enseignants	Yusuf Sayed, Rapport mondial de suivi de l'UNESCO sur l'EPT
10h45 - 11h00	Pause café/thé	
11h00 - 12h30	Questions actuelles relatives aux enseignants : quelques cas en Afrique anglophone	Aidan Mulkeen, Banque mondiale
12h30 - 14h00	Déjeuner	
14h00 - 15h00	La recherche sur les enseignants au niveau régional	Jean-Pierre Jarousse et Jean-Marc Bernard, Pôle de Dakar
15h00 - 15h45	La recherche dans le domaine de l'élaboration de politiques (Débat en plénière)	Caroline Pontefract, Chef de la Section de la formation des enseignants, UNESCO
15h45 - 16h00	Pause café/thé	
16h00 - 17h00	Les conditions d'un enseignement et d'un apprentissage efficaces	Bill Ratteree, Organisation internationale du Travail (OIT)
17h00	Synthèse et clôture de la séance	Caroline Pontefract, Chef de la Section de la formation des enseignants, UNESCO

Jour/heure	Séance	Animateur(s)
3e journée	Judi 8 novembre 2007	
9h30 - 9h45	Allocution d'ouverture	Caroline Pontefract, Chef de la Section de la formation des enseignants, UNESCO et Chris Yates, Institut d'éducation, Université de Londres
9h45 - 10h30	Chiffrage des coûts et financement des enseignants et de leur formation	Serge Péano, UNESCO-IIPE Jean-Pierre Jarousse et Jean-Marc Bernard, Pôle de Dakar
10h30 - 10h45	Pause café/thé	
10h45 - 12h30	Chiffrage des coûts et financement des enseignants et de leur formation (suite)	Serge Péano, UNESCO-IIPE Jean-Pierre Jarousse et Jean-Marc Bernard, Pôle de Dakar
12h30 - 14h00	Déjeuner	
14h00 - 15h30	Nouveaux contextes :réponses en terme de politiques VIH et SIDA	Tania Boler, Section VIH et SIDA, UNESCO
	Enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP)	Hashim Abdul-Wahab, Section de l'enseignement scientifique, technique et professionnel, UNESCO
15h30 - 15h45	Pause café/thé	
15h45 - 17h00	Nouveaux contextes (suite) TIC	Cedric Wachholz, Bureau de l'ADG/ED, UNESCO
	Améliorer l'apprentissage	Maria Malevri, Section de l'inclusion et de l'amélioration de la qualité, UNESCO
17h00	Synthèse et clôture de la séance	Caroline Pontefract, Chef de la Section de la formation des enseignants, UNESCO

Jour/heure	Séance	Animateur(s)
4e journée	Vendredi 9 novembre 2007	
9h30 - 9h45	Allocution d'ouverture	Caroline Pontefract, Chef de la Section de la formation des enseignants, UNESCO et Chris Yates, Institut d'éducation, Université de Londres
9h15 - 10h15	Débat en groupes	
10h15 - 10h30	Pause café/thé	
10h30 - 11h00	Les politiques nationales d'éducation	Tara Bukow, consultante
11h00 - 12h30	Études de cas sur la formulation de politiques de formation des enseignants : Afrique du Sud et Nigéria	Haroon Mahomed, Afrique du Sud et Pr. Mohammed Junaid, Secrétaire exécutif de la National Commission for Colleges of Education, Nigéria
12h30 - 14h00	Déjeuner	
14h00 - 15h30	Le processus d'élaboration des politiques : expériences nationales (Débat en groupes))Haroon Mahomed, Afrique du Sud, Pr. Mohammed Junaid, Secrétaire exécutif de la National Commission for Colleges of Education, Nigéria
5h30 - 15h45	Pause café/thé	
15h45 - 17h00	Débat en plénière	Caroline Pontefract, Chef de la Section de la formation des enseignants, UNESCO
17h00	Clôture de la réunion	

Appendice D : Liste des participants

Forum sur les politiques de formation des enseignants pour l'Afrique subsaharienne

6-9 novembre 2007

Salle VI et VII, Bâtiment Fontenoy, l'UNESCO, Paris

1. Participants nationaux

M. Adama KOALA

*Inspecteur de l'enseignement
secondaire, option sciences de la
vie et de la Terre*

*Direction gOnOrale des inspections
et de la formation des personnels
de l'Oducation*

Ministère des Enseignements
secondaire, supérieur et de la
Recherche scientifique
01 BP 2967, Ouagadougou 01
Burkina Faso
Tél. : (dom : 226.50.36.26.01)
ou 226.50.36.00.73 bureau
Courriel : sympakoala@yahoo.fr

M. Pascal MUKENE

Inspecteur conseiller à la direction
des évaluations & Coordinateur
TTISSA

Ministère de l'Éducation nationale et
de la Culture
Boulevard de l'Uprona
B.P. 1990, Bujumbura
Burundi
Tél. : 257.22.22.55.14
ou 257.77.773.085
Courriel : pmukene@yahoo.fr

M. Jonas GUEZEWANE PIKI

Directeur général de l'éducation
nationale (DGEN)

Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Alphabétisation, de
l'Enseignement supérieur et de la
Recherche
B.P. 35, Bangou
République centrafricaine
Tél. : 236.75.04.21.23
Courriel : guezewane@yahoo.fr

M. Taher BRAHIM

Directeur général adjoint de la plani-
fication et de l'administration

Ministère de l'Éducation nationale
B.P. 743, N'Djamena
Tchad

Tél. : 235.6257224
ou 235.9849901
Courriel :
taherbrahim2002@yahoo.fr

M. Joseph N'GUEMBO

Directeur des études et de la
planification

Ministère de l'Enseignement supérieur
Case P 13-269 V
SEMICO – Moukondo,
Brazzaville
Congo
Tél. : 242.551.97.69
Courriel : jnguembo@yahoo.fr ou
joh_nguembo@hotmail.fr

Mr Yeshitla MULAT
Director of Teacher Education
Ministry of Education

P.O. Box 1367
Addis-Abeba
Éthiopie
Tél. : 251.11.156.40.47
ou 251.11.911.47.08.16
Courriel : yeshitla_moe@yahoo.com
ou yeshitlam@yahoo.com

Mr Victor Kofi MANTE
Director of Teacher Education Division

Ghana Education Service
Ministry of Education
P.O. Box M. 45, Accra
Ghana
Tél. : 23.21.223620
ou 233.20.8151711
ou 233.24.3920351
Courriel : victormantey@yahoo.com

M. Romain Kléber NDRIANJAFY
Directeur
Institut national de formation péda-
gogique
Boîte Postale 668, Antananarivo
Madagascar
Tél. : 261.2022.245.20
ou 261.32.02.314.37
Courriel : ndrianjafyrk@yahoo.fr

M. Salifou BOUBACAR
Directeur de la formation initiale et
continue

Ministère de l'Éducation nationale
B.P. 557, Niamey
Niger
Tél. : 227.723516
ou 227.96969699
Courriel : aboub_salif@yahoo.fr

Professor Mohammed JUNAID
Executive Secretary

National Commission for Colleges of
Education
Plot 829 Ralph Shodeinde Street,
Cadastral
Zone 01
Garki, Abuja
Nigéria
Tél. : 234.9.2345483
ou 234.80.33.802994
Courriel : junaidmi@yahoo.com

Mrs. Rose MASSENGA
Director of Teacher Education

Ministry of Education and Vocational
Training
P.O. Box 9121, Dar es Salaam
Tanzania
Tél. : 255.222121600
Courriel : masengarc@yahoo.com

Mrs. Ruth Mwale MUBANGA
Directeur

Teacher Education and Specialized
Services (Directorate)
Ministry of Education
Box 50093, Lusaka
Zambia
Tél. : 260.97.7761339
ou 260.211.250162
Courriel : rmubanga@moe.gov.zm

2. Participants des bureaux hors Siège et instituts de l'UNESCO

M. Olushola MACAULAY

Assistant de programme

Bureau de l'UNESCO à Abuja
Abuja
Nigéria
Tél. : 234-9 461 8502
Courriel : o.macaulay@unesco.org

M. Abdoul Wahab COULIBALY

Spécialiste de l'éducation

Bureau de l'UNESCO à Bamako
Bamako
Mali
Tél. : 223 2233492/93
Courriel : aw.coulibaly@unesco.org

Mme Marie Yvette SACADURA

Administrateur national pour l'éducation

Bureau de l'UNESCO à Brazzaville
Brazzaville
Congo
Tél. : 242.6672797
Courriel : my.sacadura@unesco.org

M. Paul NGARAMBE

Administrateur national (éducation)

Bureau de l'UNESCO à Bujumbura
Bujumbura
Burundi
Tél. : 257.22215382
Courriel : p.ngarambe@unesco.org

M. Luc RUKINGAMA

Spécialiste principal du programme

Bureau de l'UNESCO à Dakar
Dakar
Sénégal
Tél. : 221 338492323
Courriel : l.rukingama@unesco.org

Mme Cecilia BARBIERI

Spécialiste du programme

Bureau de l'UNESCO à Dar-es-Salaam
Dar es Salaam
Tanzanie
Tél. : 255 22 2666623
Courriel : c.barbieri@unesco.org

M. Yao YDO

Spécialiste du programme

Bureau de l'UNESCO à Kinshasa
Kinshasa
République démocratique du Congo
Tél. : 243 81 8848253
Courriel : y.ydo@unesco.org

Mme Régine PRISO

Administrateur national pour l'éducation

Bureau de l'UNESCO à Yaoundé
Yaoundé
Cameroun
Tél. : 237 222 5763
Courriel : r.priso@unesco.org

M. Awol ENDRIS

Administrateur national pour l'éducation

Institut international de l'UNESCO
pour le renforcement des capacités
en Afrique (IIRCA)
Addis-Abeba
Éthiopie
Tél. : 251 11 5445535
Courriel : ea.awol@unesco.org

3. Autres participants

Mr Haroon MAHOMED

Private Bag X895,
Pretoria, 0001
Afrique du Sud
Courriel : hmahom@global.co.za

M. Aidan MULKEEN

Banque mondiale
1818 H Street, NW
Washington, DC 20433
Etats-Unis d'Amérique
Tél. : 1.202.473.3276
Courriel : amulkeen@worldbank.org

M. Yusuf SAYED

Analyste principal des politiques

Rapport mondial de suivi sur l'EPT
UNESCO
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07
France
Tél. : 33.45.68.11.44
Courriel : y.sayed@unesco.org

M. Jean-Pierre JAROUSSE

Coordonnateur

Pôle d'analyse sectorielle en éducation
BREDA-UNESCO
BP 2014, Dakar
Sénégal
Tél. : 221.33.869.04.64
ou 221.33.869.04.60
ou 221.77.313.17.56
Courriel : jp.jarousse@pole.dakar.org

M. Jean-Marc BERNARD

Conseiller aux appuis pays

Pôle d'analyse sectorielle en éducation
BREDA-UNESCO
B.P. 3311, Dakar
Sénégal
Tél. : 221.869.04.65
Courriel : jm.bernard@poledakar.org

M. Serge PEANO

Spécialiste principal du programme

Équipe du financement de l'éducation
Institut international de l'UNESCO
pour la planification de l'éducation
(IIEP)

7-9, rue Eugène-Delacroix, 75116
Paris

France

Tél. : 33.1.45.03.77.48

Courriel : s.peano@iiep.unesco.org

M. Bakary DIALLO

Rector/ Recteur

The African Virtual
University/Université Virtuelle Africaine
71 Maalim Juma Road
PO Box 25405-00603
Kilimani, Nairobi,
Kenya
Tél. : 254-20-2712056/2712073
Courriel : bdiallo@avu.org

Ms. Catherine WANGECI

Project Manager

AfDB/UNDP Multinational Support
Project
The African Virtual University
71 Maalim Juma Road
P.O. Box 25405 - 00603
Kilimani, Nairobi,
Kenya
Tél. : 254.20.2712056 ext 228
Courriel : cwangeci@avu.org

M. Bill RATTEREE

Spécialiste du secteur de l'éducation

Organisation internationale du Travail
(OIT)
4, rue des Morillons
1211 Genève 22
Suisse
Tél. : 41.22.799.71.43
Courriel : ratteree@ilo.org

M. Hashim ABDUL-WAHAB

Spécialiste principal du programme

Section de l'enseignement scientifique,
technique et professionnel
Division de l'éducation de base
UNESCO
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07
France
Tél. : 33.1.45.68.17.37
Courriel : h.abdul-wahab@unesco.org

Mme Maria MALEVRI

Spécialiste du programme

Section de l'inclusion et de l'amélioration
de la qualité
Division de l'éducation de base
UNESCO
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07
France
Tél. : 33.1.45.68.10.05
Courriel : m.malevri@unesco.org

Mme Tania BOLER

Spécialiste du programme

Section VIH et SIDA
Division de la coordination des prio-
rités des Nations Unies en matière
d'éducation
UNESCO
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07
France
Tél. : 33.1.45.68.08.45
Courriel : t.boler@unesco.org

M. Cedric WACHHOLZ

Spécialiste du programme

Bureau du Sous-Directeur général
pour l'éducation
UNESCO
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07
France
Tél : 33.1.45.68.10.56
Courriel : c.wachholz@unesco.org

M. Christopher YATES

Course Leader MA EID, PPODFL & MADE

Adresse postale :

Dept. of Education and International
Development
Institute of Education
University of London
20 Bedford Way
London WC1H 0AL

Bureau :

London International Development
Centre
36 Gordon Square
London, WC1H 0PD
Tél. : 44 207 073 8343 (work)
ou 44 1832 731414 (home)
Courriel : c.yates@ioe.ac.uk or
chrisyates007@hotmail.com

Mme Tara BUKOW

Consultante

11, rue Veron
75018 Paris
France
Tél. : 33.6.24.58.72.08
Courriel :
tarabukow@post.harvard.edu

4. Division de l'enseignement supérieur de l'UNESCO

M. Georges HADDAD
Directeur

Division de l'enseignement supérieur
UNESCO
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07
France
Tél. : 33.1.45.68.11.48
Courriel : g.haddad@unesco.org

Mme Caroline PONTEFRACT
Chef de section

Section de la formation des enseignants
Division de l'enseignement supérieur
UNESCO
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07
France
Tél. : 33.1.45.68.11.94
Courriel : c.pontefract@unesco.org

Mme Sayeeda RAHMAN
Spécialiste du programme

Section de la formation des enseignants
Division de l'enseignement supérieur
UNESCO
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07
France
Tél : 33.1.45.68.13.41
Courriel : s.rahman@unesco.org

M. Lucio SIA
Spécialiste du programme

Section de la formation des enseignants
Division de l'enseignement supérieur
UNESCO
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07
France
Tél : 33.1.45.68.10.92
Courriel : l.sia@unesco.org

Mme Ramya VIVEKANANDAN
Spécialiste adjoint du programme

Section de la formation des enseignants
Division de l'enseignement supérieur
UNESCO
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07
France
Tél. : 33.1.45.68.10.78
Courriel : r.vivekanandan@unesco.org

Mme Gabrielle BONNET
Expert associé

Section de la formation des enseignants
Division de l'enseignement supérieur
UNESCO
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07
France
Tél. : 33.1.45.68.98.87
Courriel : g.bonnet@unesco.org

5. Secrétariat

Mme Ioana Corina PARLEA
Assistante du Chef de Section

Section de la formation des enseignants
Division de l'enseignement supérieur
UNESCO
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07
France
Tel : 33.1.45.68.08.06
Courriel : i.parlea@unesco.org

Pour plus d'information contactez

Section pour la formation des enseignants
Division de l'enseignement supérieur

(C.Pontefract, R. Vivekanandan, ou G. Bonnet)

UNESCO

7, Place de Fontenoy

75352 Paris SP 07, France

Tél :+33 1 45 68 11 94

Fax : +33 1 45 68 56 26

ttissa@unesco.org

Liste.ED-HED-TED@unesco.org

www.unesco.org/education

ED-2008/WS/46

