



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



Politiques et pratiques relatives aux enseignants dans la perspective de l'Éducation pour Tous

Etudes de cas
du Burkina Faso, du Sénégal et du Togo



Équipe spéciale internationale sur les Enseignants pour l'Éducation pour Tous



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



Politiques et pratiques relatives aux enseignants dans la perspective de l'Éducation pour Tous

Etudes de cas
du Burkina Faso, du Sénégal et du Togo



Publié en 2014 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France



Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de l'UNESCO (<http://fr.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr>).

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation.

Auteurs : Equipe spéciale Internationale sur les enseignants pour l'EPT

Supervision : Mr Edem Adubra Chef de l'Equipe spéciale

Coordination : Mme Aminatou Diagne de l'Equipe spéciale

Edition : Mr Mathieu Lacasse

Couverture et intérieur : Globe avec vue sur le continent africain. © Mountain High Maps

Composé et imprimé dans les ateliers de l'UNESCO

L'imprimeur a obtenu le label Imprim'Vert[®], initiative en faveur de l'environnement de l'industrie de l'imprimerie française

Imprimé en France

Table des matières

Remerciements	6
Préface	7
INTRODUCTION	9
Méthodologie	11
Collecte des données	12
Limites	13
LE CONTEXTE MONDIAL DE LA PÉNURIE D'ENSEIGNANTS QUALIFIÉS	15
CONTEXTE DES ÉTUDES DE CAS	21
RÉGIONALISATION DU RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS AU BURKINA FASO	27
Politique sur l'amélioration de la gestion des enseignants	29
Analyse de la politique d'amélioration de la gestion des enseignants	30
Effets de la politique sur la qualité des enseignants ou sur les résultats des élèves	34
Facteurs de réussite	35
Freins à l'innovation	35
Recommandations	36
CENTRES RÉGIONAUX DE FORMATION DES PERSONNELS DE L'ÉDUCATION AU SÉNÉGAL	39
Politique sur la qualification professionnelle des enseignants	42
Analyse de la politique de qualification professionnelle des enseignants	47
Effets de la politique sur la qualité des enseignants ou sur les résultats des élèves	50
Facteurs de réussite	51
Freins à l'innovation	52
Recommandations	53

PROGRAMME DE FORMATION INITIALE DE RATTRAPAGE DES ENSEIGNANTS AUXILIAIRES AU TOGO	55
Politique sur la qualification professionnelle des enseignants	58
Analyse de la politique de qualification professionnelle des enseignants	60
Effets de la politique sur la qualité des enseignants ou sur les résultats des élèves	63
Facteurs de réussite	64
Freins à l'innovation	64
Leçons apprises	67
Références	73
Liste des acronymes	77

Liste des figures

Figure 1 : Nombre total d'enseignants nécessaires pour réaliser l'EPU d'ici 2015, 2020, 2025 et 2030	17
Figure 2 : Nombre de nouveaux postes d'enseignant nécessaires pour réaliser l'EPU d'ici 2015, 2020, 2025 et 2030	18
Figure 3 : Dépenses publiques en éducation (% du PIB), carte tirée de la BM, 2014	24
Figure 4 : Évolution du TBS en pourcentage (%) dans les trois régions étudiées	31
Figure 5 : Charte des responsabilités spécifiant les rôles des différents agents à leurs postes	45
Figure 6 : Effectifs d'enseignants au Burkina Faso et au Sénégal	69

Liste des tableaux

Tableau 1 : Population du Burkina Faso, du Sénégal et du Togo	23
Tableau 2 : Principales sources de revenu, d'exportations et PIB dans les pays étudiés	23
Tableau 3 : Pourcentage de la population vivant sous le seuil de la pauvreté dans les pays étudiés	23
Tableau 4 : Montant des dépenses publiques consacrées à l'éducation en pourcentage de PIB dans les pays étudiés	24
Tableau 5 : Effectifs recrutés depuis 2003 au Burkina Faso	31
Tableau 6 : Évolution des ratios maître : élèves dans les trois régions étudiées	31
Tableau 7 : Évolution du TBA en pourcentage (%) pour les garçons (G) et les filles (F) dans les trois régions étudiées	32
Tableau 8 : Constats des enquêtes menées auprès de bénéficiaires des CRFPE	48
Tableau 9 : Les quatre phases du programme de FIR	59
Tableau 10 : Constats des enquêtes menées auprès de bénéficiaires de la FIR	61

Remerciements

L'Équipe Spéciale Internationale sur les Enseignants pour l'Éducation pour tous, souhaite exprimer à l'Organisation Internationale de la Francophonie, ses sentiments de gratitude, pour sa précieuse collaboration dans la réalisation de ce rapport sur les *Politiques et pratiques relatives aux enseignants dans la perspective de l'Éducation pour tous* dans trois pays d'Afrique francophone.

Cette initiative s'inscrit dans l'objectif de promotion de l'éducation et de la formation de l'OIF. En conformité avec les axes d'action de son plan stratégique, l'OIF met à contribution son expérience, ses réseaux ainsi que sa capacité à mettre en contact les établissements, les enseignants, les chercheurs et les étudiants du Sud comme du Nord, de manière à atteindre l'Enseignement Primaire Universel, notamment en offrant aux filles les mêmes possibilités d'éducation qu'aux garçons et en renforçant la formation des enseignants.



Ce rapport n'aurait pas été possible sans la contribution de nombreuses personnes et organismes à travers le monde. Nous remercions gracieusement, M. Valentin Ouoba du Burkina Faso, M. Mawusé Kpayedo Gaba du Togo, M. Mamadou Mountagha Diop du Sénégal et Mme Nènè Fatou Diallo de Guinée pour leur précieuse collaboration à ces travaux.

Les informations développées dans ce rapport ont été mises à disposition par les points focaux du Burkina Faso, du Sénégal et du Togo dans l'Équipe Spéciale. Les efforts déployés par tous ont permis de fournir un soutien et des informations exceptionnelles. Nous tenons à les remercier pour leur générosité à partager leur temps et leur expertise pour le développement de ce rapport.

Nous tenons tout particulièrement à remercier les membres du comité de Direction de l'Équipe Spéciale Internationale sur les Enseignants pour l'EPT, sans qui ce rapport n'aurait pas été possible. Leur dévouement à faire avancer la mise en œuvre des activités de l'OIF et de l'Équipe Spéciale et à aider les pays dans leur objectif de réalisation de l'Éducation pour tous est très apprécié.

Nous exprimons également notre gratitude aux collègues de l'UNESCO, tant au Siège que dans les bureaux extérieurs couvrant les pays où les études se sont déroulées.

*Le Secrétariat de l'Équipe Spéciale Internationale
sur les Enseignants pour l'EPT*

Préface

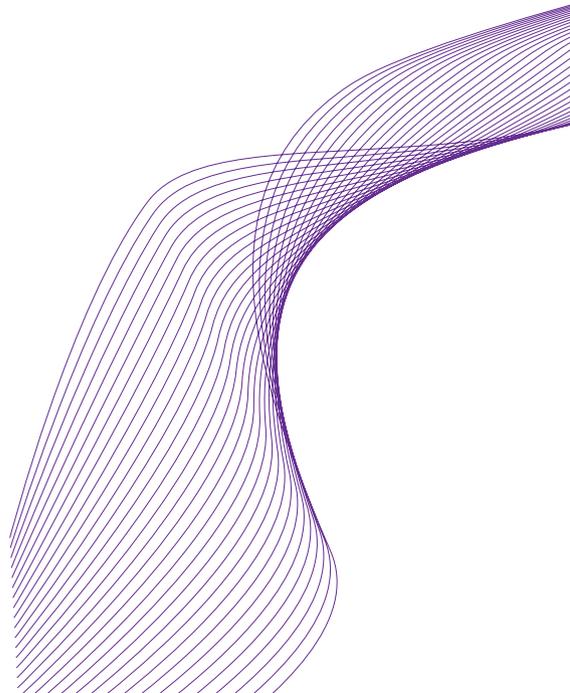
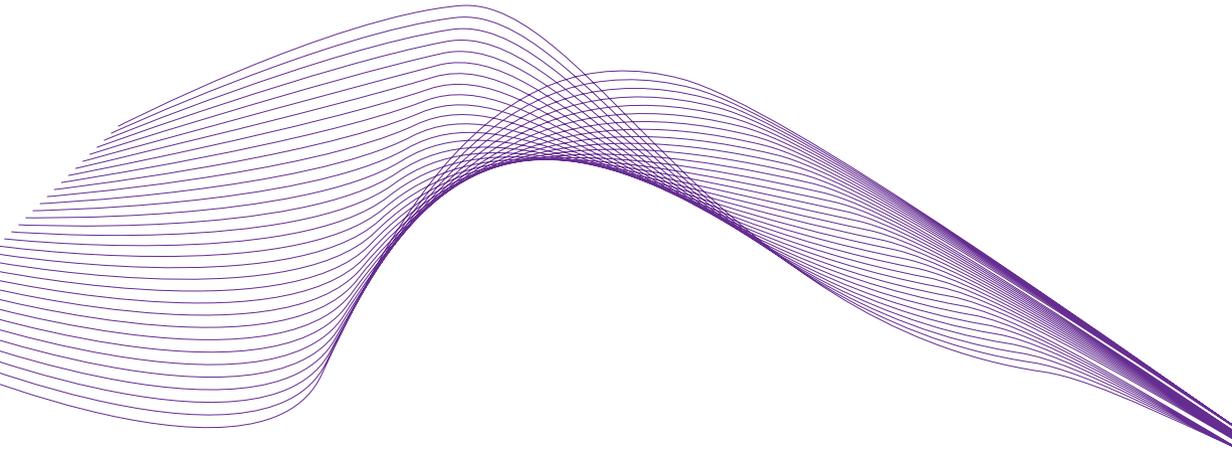
Une part importante du travail de l'Équipe Spéciale Internationale sur les Enseignants pour l'EPT consiste à la diffusion des connaissances et des informations sur les réponses des pays aux défis des enseignants. Le but est d'élargir les connaissances sur les tendances dans les pratiques et politiques enseignantes et de promouvoir l'élaboration de politiques éclairées.

À cette fin, l'Équipe Spéciale a lancé une série de publications intitulée : « Politiques et pratiques relatives aux Enseignants dans la perspective de l'Éducation pour tous ». Cette série explore les différentes réformes initiées par les pays dans des sous-régions spécifiques qui influent directement ou indirectement sur le corps enseignant. Par le biais de la collecte d'informations (étude de documents d'orientation pertinents et rapports,

entrevues avec des intervenants clés, etc.), des rapports nationaux sont produits et validés au niveau des pays. Les rapports nationaux sont ensuite compilés pour relever les similitudes et les différences dans les approches.

La présente publication concerne trois pays d'Afrique francophone : le Burkina Faso, le Sénégal et le Togo.

Chaque rapport porte sur les données disponibles au moment de la rédaction de l'étude. Nous souhaitons que les décideurs, praticiens et chercheurs se réfèrent à la situation actuelle dans le système éducatif des pays afin de mieux garantir les effets des politiques examinées et comprendre les nouveaux développements dans les différents systèmes éducatifs à l'échelle mondiale.





Introduction

Ces études ont pour objet d'« analyser et de classer les différentes initiatives, ainsi que leurs composantes et leurs résultats ; de fournir le cadre conceptuel et analytique qui servira à décrire et à résumer les différents cas ; d'identifier les bonnes pratiques et les facteurs de réussites ; de dresser un profil et offrir un résumé des initiatives les plus importantes, les plus intéressantes ou les plus représentatives, ayant été mises en œuvre en vue de remédier à la pénurie d'enseignants ».

Le présent rapport de synthèse résume les principales observations et conclusions de trois études de cas relatives aux politiques et pratiques liées aux enseignants et menées au Burkina Faso, au Sénégal et au Togo, trois pays d'Afrique francophone. Il explore les points communs et les différences qui existent entre ces trois pays en matière de formation et de recrutement des enseignants, les difficultés rencontrées et les stratégies mises en œuvre afin d'assurer leur succès.

La première section de cet ouvrage présente la méthodologie utilisée pour la collecte de données ainsi que ses limites. La deuxième section offre une vision du contexte mondial et de la problématique du déficit d'enseignants de qualité. La section trois présente un résumé des contextes socioéconomique et éducatif des pays étudiés.

Les quatrième, cinquième et sixième sections présentent les trois cas d'étude, respectivement celui du Burkina Faso, du Sénégal et du Togo. Pour chacun des cas, les solutions mises en œuvre sont présentées puis analysées. Leurs effets sur la qualité des enseignants et sur les résultats des élèves sont ensuite dévoilés. Également, les facteurs de réussites ainsi que les obstacles susceptibles de freiner l'implémentation des politiques et réformes sont présentés. Pour chaque étude de cas, des recommandations sont formulées.

La dernière section de ce rapport tire les leçons apprises de la mise en œuvre de ces politiques et réformes ainsi que des pratiques qui en découlent.

Méthodologie

Cette synthèse des trois études de cas a pour objet d'explorer les différentes politiques et pratiques instaurées pour faire face à la pénurie d'enseignants dans la perspective de réaliser l'Éducation pour tous (EPT) au Burkina Faso, au Togo et au Sénégal. Plus précisément, cette synthèse met en exergue les politiques menées dans le domaine de la formation, du perfectionnement, du recrutement et de la rétention des enseignants ainsi que leurs impacts potentiels sur la qualité de l'enseignement et, en définitive, sur la qualité de l'éducation. Les trois pays choisis sont tous représentatifs du contexte de formation des enseignants en Afrique francophone et couvrent une grande diversité de contextes, d'attributs, de besoins de formation d'enseignants et de réponses à la pénurie d'effectifs. L'objectif a donc été de s'appuyer sur un assortiment d'études de cas pour pouvoir étendre la profondeur et la portée de l'analyse.

Le Burkina Faso est l'un des pays traités pour cette étude de cas, d'une part parce qu'il est l'un des pays où les taux de scolarisation et d'alphabétisation sont encore les plus faibles au monde, d'autre part parce qu'il a connu des progrès significatifs au cours des cinq dernières années, et ce, même si la situation générale de l'éducation demeure toujours une grande préoccupation. À ce titre, le gouvernement du Burkina Faso, avec l'appui de ses partenaires au développement, a entrepris des innovations en matière d'éducation, aussi bien par rapport à l'éducation de base avec une attention particulière sur l'éducation non formelle et l'éducation des filles que sur le recrutement d'enseignants de qualité.

Le Sénégal, quant à lui, a été retenu comme cas d'étude, car ce pays subsaharien d'Afrique occidentale a connu de nombreuses crises éducatives au cours des dernières décennies, ce qui a conduit les autorités à revoir, au début des années 1990, les finalités de l'éducation nationale et à lui conférer des buts plus conformes aux préoccupations du pays. Fort de cette nouvelle vision, le pays a dû mettre à l'épreuve son système éducatif notamment en raison de l'augmentation du nombre d'enfants en âge scolaire. La proportion élevée d'enfants en âge de scolarisation induit une très forte pression sur le système éducatif. Pour faire face à cette demande, les autorités du pays, avec l'appui de partenaires, mettent en place de nouveaux modes d'organisation, notamment en matière de formation de son personnel enseignant.

Le Togo a tenté de répondre aux problématiques connues de son système éducatif par la mise en œuvre de politiques et de nouvelles pratiques. En effet, les problématiques liées à l'accès, au maintien et à la réussite des enfants au cycle primaire, à une meilleure inclusion des filles dans le système éducatif, et ce, principalement dans les régions rurales où les disparités sont importantes ainsi qu'à la formation adéquate des enseignants recrutés, ont été abordées par les autorités togolaises. Les contributions des parents, des collectivités ainsi que des partenaires ont conduit à un développement du système éducatif togolais au cours des dernières décennies.

Collecte des données

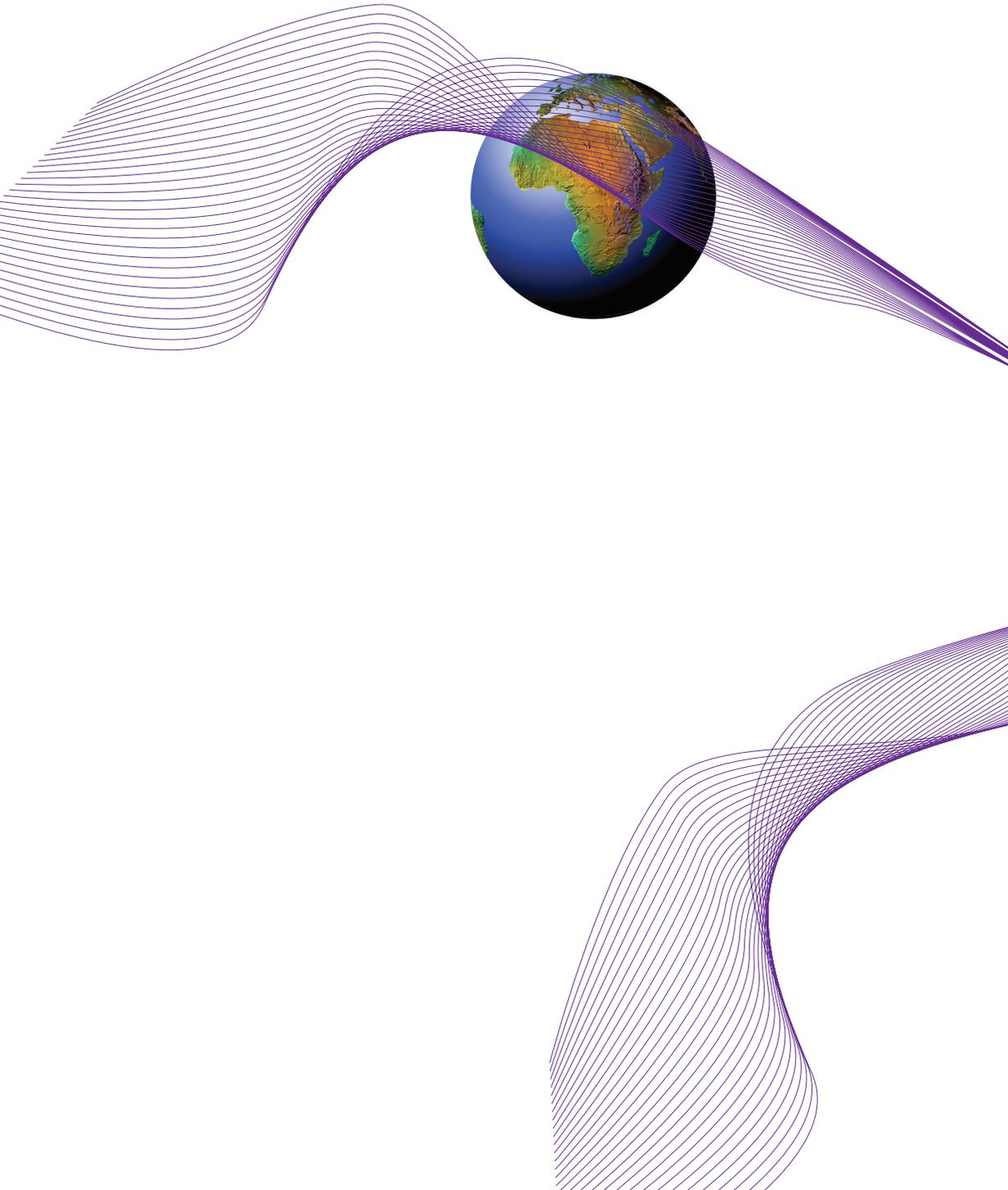
Les trois études ont été réalisées par des experts nationaux des pays concernés. Bien que des différences existent entre les approches utilisées pour la collecte de données, chaque étude s'appuie sur un examen approfondi et rigoureux de la littérature existante à travers les documents suivants :

- publications gouvernementales portant sur les politiques et pratiques en lien avec la formation des enseignants, la gestion des enseignants, les législations, les rapports nationaux, les plans éducatifs et les examens ;
- articles scientifiques, rapports de recherches, ouvrages, travaux universitaires et comptes rendus de conférences consacrées à la formation, au perfectionnement, au recrutement et à la rétention d'enseignants ont été recueillis à l'issue d'une recherche approfondie dans les revues spécialisées internationales et nationales dans le domaine de l'éducation ;
- documentation émanant d'organismes de développement, parmi lesquels les institutions spécialisées des Nations Unies (ONU) et la Banque mondiale (BM) ; et
- documents relatifs aux politiques et pratiques ayant un impact direct sur les enseignants ont été inclus dans l'analyse.
- En ce qui concerne les études de cas du Togo et du Sénégal, une collecte de données terrain a également été réalisée. Cette collecte a permis aux experts de mener :
- des entretiens auprès des différents acteurs du domaine de l'éducation (enseignants, formateurs d'enseignants, organisations d'enseignants, directions d'écoles, administrateurs et gestionnaires d'écoles et de centre de formation ainsi que décideurs politiques) ; et
- des activités de recherches participatives permettant l'analyse de l'évolution des bénéficiaires sur le plan des connaissances, des attitudes et des pratiques ainsi que des différentes perceptions qu'ils ont d'eux-mêmes et du métier enseignant.

Limites

Si aucun effort n'a été épargné pour produire une analyse complète, fidèle et précise, il convient d'en reconnaître trois limites :

1. En tant qu'analyse à caractère uniquement documentaire dans le cas du Burkina Faso, l'étude se limite à un examen de la littérature qui n'est pas, au contraire des deux autres études de cas, enrichi et triangulé avec des entretiens complémentaires. Par souci d'offrir une vision équilibrée et représentative, les acteurs clés de l'éducation dans chaque pays ont été associés à l'élaboration du rapport de l'étude de cas afin de mettre en examen les constats et recommandations.
2. Pour chacun des pays ciblés, de nombreuses réformes ont été introduites ou retirées de manières successives au cours des dernières décennies, notamment lors de changements de gouvernements ou d'événements particuliers. Ainsi, dans ces circonstances, l'analyse de la variation des indicateurs peut s'avérer difficile et ne pas refléter fidèlement la réalité ou les impacts réels d'une politique ou d'une réforme.
3. En l'absence d'un Système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) suffisamment développé dans chaque pays, certaines données de référence nécessaire pour permettre une évaluation efficace de la progression des conditions du secteur scolaire font défaut. À ce point, les données et les statistiques proposées par les institutions spécialisées de l'ONU et de la BM sont principalement utilisées.



The image features a series of overlapping, wavy purple lines that create a sense of movement and depth. These lines are composed of many thin, parallel strokes that vary in density and direction, forming a complex, organic pattern. The lines flow from the top right towards the bottom left, with some crossing each other to create a three-dimensional effect. The overall aesthetic is clean and modern, with a focus on geometric and organic forms.

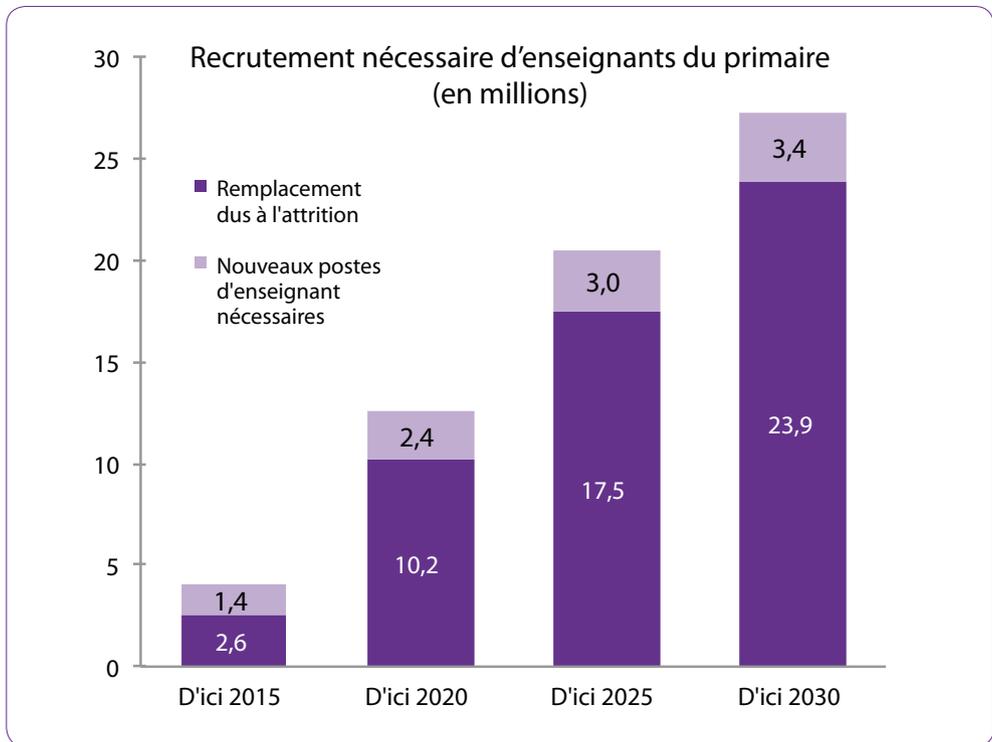
Le contexte
mondial

de la pénurie
d'enseignants
qualifiés

Les efforts déployés dans le monde pour atteindre les objectifs internationaux liés à l'amélioration de la qualité de l'éducation, à la réalisation des objectifs de l'enseignement primaire universel (EPU) et à une répartition équitable des enseignants à tous les niveaux d'enseignement ont confirmé la contribution indispensable des enseignants qualifiés à l'efficacité d'un système éducatif. Pour créer un environnement propice à un enseignement et à un apprentissage de qualité, il faut que les enseignants 1) possèdent une connaissance approfondie de la ou des disciplines qu'ils enseignent, 2) aient des compétences spécifiques pour enseigner, 3) se sentent responsables de l'apprentissage des élèves et de leur bien-être et 4) consacrent du temps à la formation et au perfectionnement professionnel continu. Ainsi, l'article 11, chapitre V, de la Recommandation OIT/UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant stipule qu'« En fixant la politique d'accès à la formation des futurs enseignants, on devrait se régler sur le besoin de doter la société d'un nombre suffisant d'enseignants possédant les qualités morales, intellectuelles et physiques nécessaires, ainsi que les connaissances et la compréhension voulues » (OIT/UNESCO, 1966).

En raison du contexte précaire de l'éducation à l'échelle mondiale, les efforts internationaux liés à l'amélioration de la qualité de l'éducation se tournent depuis les années 2000 vers l'atteinte des Objectifs de l'EPT, notamment celui de la réalisation de l'EPU. Dans cette foulée, la nécessité d'avoir des enseignants qualifiés en nombre suffisant et répartis de façon équitable constitue les conditions primaires pour l'atteinte de cet objectif. Or, bien que ces conditions soient nécessaires pour créer un environnement propice à un enseignement de qualité pour tous, on observe à l'heure actuelle un déficit permanent d'enseignants : à l'échelle mondiale, près de la moitié des pays auront besoin de recruter un total de 4 millions d'enseignants pour réaliser l'EPU d'ici à 2015 (ISU, 2014), dont 2,6 millions pour remplacer les enseignants qui partent à la retraite, changent de profession ou encore la quitte pour des raisons de santé ou de décès. Ainsi, 1,4 million d'enseignants supplémentaires sont nécessaires pour universaliser l'accès à l'enseignement primaire et garantir la qualité en s'assurant de respecter un ratio de 40 élèves par enseignant. La Figure 1 présente les projections de l'ISU (2014) quant au nombre total d'enseignants nécessaires, selon les différentes cibles, pour atteindre l'EPU.

Figure 1 : Nombre total d'enseignants nécessaires pour réaliser l'EPU d'ici 2015, 2020, 2025 et 2030



Source : Base de données de l'ISU (2014).

L'Afrique subsaharienne est de loin la région qui est confrontée aux défis les plus importants.

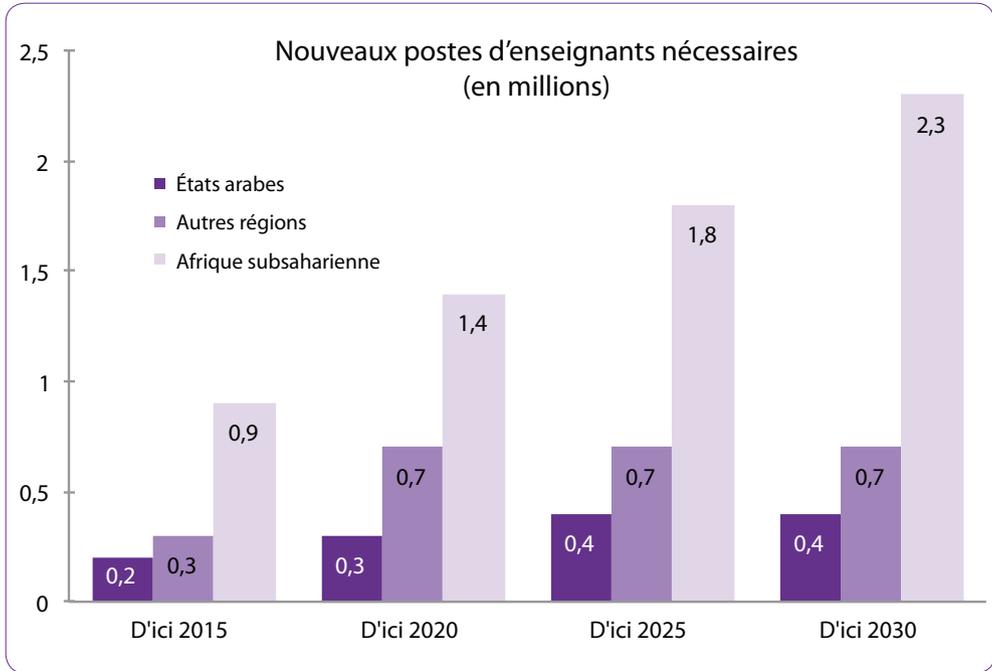
Avec un taux de croissance de plus de 25 % entre 2000 et 2010, l'Afrique subsaharienne est la région connaît la plus grande augmentation de la population d'âge scolaire et doit relever un défi de taille dans l'axe du recrutement et de la formation des enseignants en vue d'atteindre les OMD. Selon les données d'ONU DESA (2013), reprises par Normandeau et Ratovondrahona (2013), le nombre d'enfants en âge de fréquenter le primaire a augmenté de 27 millions au cours de la dernière décennie. Entre 2000 et 2010, le nombre d'enfants inscrits au primaire a augmenté de 46 millions, passant de 87 à 133 millions. En conséquence, l'Afrique subsaharienne fait face à

une demande éducative pressante et très forte induisant un besoin élevé d'enseignants qualifiés pour l'éducation primaire.

Selon les plus récentes statistiques (ISU, 2014), plus de 7 pays sur 10 dans cette région connaissent une pénurie aiguë d'enseignants. De plus, comme le montre l'analyse de la Figure 2, l'Afrique subsaharienne nécessite plus de 64 % pour 2015 et plus de 67 % pour 2030 du total mondial d'enseignants supplémentaires nécessaires afin de réaliser l'EPU.

Au-delà de l'aspect quantitatif, la gestion des enseignants révèle de nombreux défis, notamment ceux de la qualité, de l'accès et du financement.

Figure 2 : Nombre de nouveaux postes d'enseignant nécessaires pour réaliser l'EPU d'ici 2015, 2020, 2025 et 2030

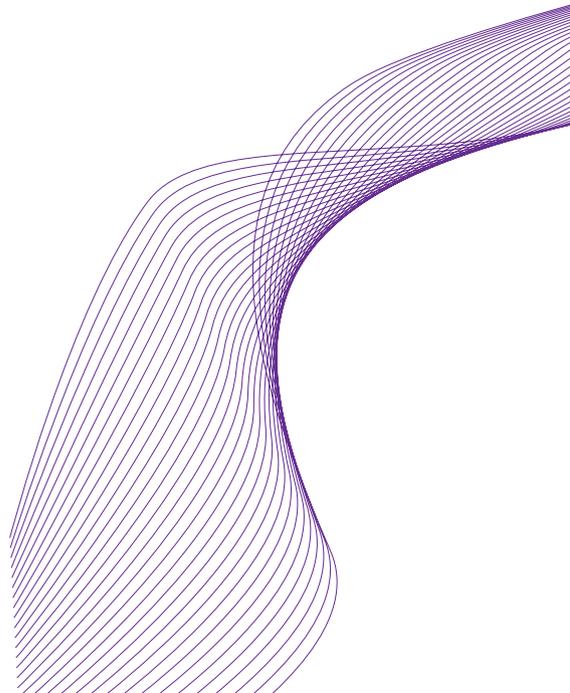
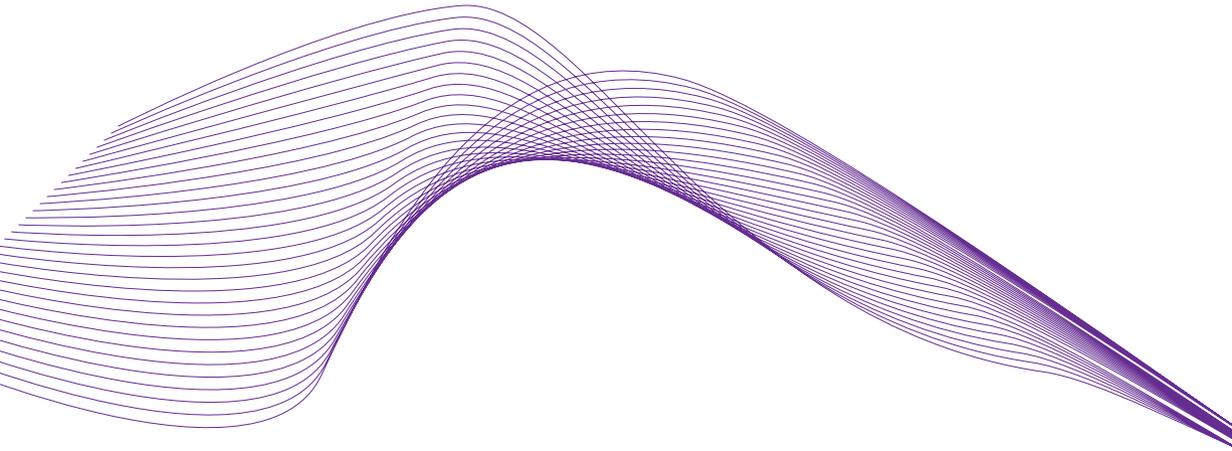


Source : Base de données de l'ISU (2014).

En dépit de la détermination et de l'engagement des pays à réaliser l'EPT, à l'aube de 2015, le déficit en matière d'enseignants reste préoccupant. Pour cette raison, des politiques cohérentes sur le recrutement d'enseignants de qualité ainsi que sur la formation initiale et continue des enseignants sont essentielles pour répondre efficacement aux problèmes clés concernant le système éducatif dans son ensemble. Ces politiques devraient permettre :

- de prendre en considération la croissance démographique qui montre une augmentation continue de la population scolarisable, entraînant un déséquilibre entre l'offre éducative et la demande sociale (ISU, 2014) ;
- de s'interroger sur les conditions difficiles de travail et de vie des enseignants qui font de l'enseignement une profession peu attrayante, souvent considérée comme n'offrant ni avantages, ni considération sociale, ni possibilité d'avancements professionnels, ce qui affecte le recrutement et la rétention des enseignants ;

- *d'aborder les faiblesses institutionnelles des établissements de formation initiale des enseignants* notamment lorsqu'il est question de leurs difficultés à répondre à la demande, de l'inadéquation entre les contenus de la formation et ceux à enseigner ;
- *de s'intéresser aux besoins des enseignants en formation continue* de manière à s'assurer que les enseignants déjà formés ou recrutés sont qualifiés et offrent un enseignement actualisé de qualité ;
- *d'impliquer les enseignants dans son élaboration* afin d'être attentif à leurs besoins réels et leurs idées ;
- *d'éviter la mauvaise gestion des ressources humaines* allouées au secteur de l'Éducation comme la distribution inéquitable des enseignants dans les différentes régions, les bases de données qui ne sont pas mises à jour, etc. ;
- *d'assurer un encadrement pédagogique efficace ainsi que le suivi et l'évaluation par des personnes qualifiées et compétentes tout au long du processus d'élaboration* et de mise en œuvre ;
- *de tenir compte des barrières sociales* qui existent selon les régions et communes tout en favorisant le recrutement inclusif, notamment par l'embauche d'enseignantes de qualité ; et
- *de prendre en considération les politiques des bailleurs de fonds et des partenaires* afin de s'assurer qu'en cas de souci les projets élaborés et mis en place puissent aller de l'avant et atteindre les objectifs initiaux.



Contexte des études de cas



Cette section décrit brièvement les principaux aspects socioéconomiques et scolaires des trois pays. Pour mieux comprendre les politiques et pratiques touchant à la formation et au recrutement des enseignants, il est primordial d'avoir une vision holistique du contexte dans lequel elles ont été élaborées et mises en œuvre.

Le Tableau 1 ci-dessous montre la population des trois pays étudiés, le Burkina Faso étant le plus peuplé, le Togo étant à l'inverse le moins peuplé et le Sénégal qui se situe entre les deux.

Tableau 1 : Population du Burkina Faso, du Sénégal et du Togo

Pays	Population approx. (millions)
Burkina Faso	16,9
Sénégal	14,1
Togo	6,8

Source : BM (2014).

Le Burkina Faso se caractérise par une population pluriethnique et multilingue, comprenant une soixantaine d'ethnies d'importance démographique inégale, réparties à travers tout le territoire. La représentation des groupes ethniques dans la vie socioéconomique et leur accès à l'école s'améliorent en raison progrès réalisés par le pays sur les plans normatif et institutionnel (OHCHR, 2013).

Le Sénégal se caractérise par une population avec une prédominance de femmes et une forte proportion de jeunes. Selon l'ANSD (2012), 43 % de la population était âgée de moins de 15 ans en 2010. La composition ethnique de la population est très variée ; se côtoient en paix dans le pays les wolofs, pulaars, sérères, diolas, malinkés, bambaras, etc. Plus d'une vingtaine de langues nationales sont recensées. Quant aux communautés religieuses, les musulmans constituent 95 % de la population, les chrétiens, 4 % et les autres religions 1 %.

Le Togo est un pays d'Afrique de l'Ouest couvrant une superficie de 56 790 km² (BM, 2014) et où quatre langues sont couramment employées. Le français est la langue officielle, mais se côtoient également trois langues nationales, à savoir

l'éwé, le mina et le kabiyé. Le pays se caractérise également par les différentes religions pratiquées par sa population. L'animisme est pratiqué par 50 % de la population, le catholicisme 26 %, l'islam 15 % et le protestantisme 9 %.

Le Burkina Faso, le Sénégal et le Togo sont tous des pays à revenu faible ou intermédiaire et ils se classent respectivement 181^{ème}, 163^{ème} et 166^{ème} au rang de l'Indice de développement humain (IDH) sur 187 pays, soit parmi les 25 pays les plus pauvres du monde (PNUD, 2013). Sur la base de l'IDH, ces pays se classent dans la moyenne des pays d'Afrique subsaharienne. Les principales sources de revenu et exportations et les plus récents chiffres de leur produit intérieur brut sont présentés au Tableau 2.

Tableau 2 : Principales sources de revenu, d'exportations et PIB dans les pays étudiés

Pays	Principales sources de revenus/exportations	PIB
Burkina Faso	Coton, or	6,5 % en 2013
Sénégal	Pétrole, textiles	4,1 % en 2014
Togo	Phosphate, coton, pétrole	3,7 % en 2014

Source : BM (2014).

Malgré les efforts mis en place par les pays pour diminuer la pauvreté et réduire les inégalités, comme présenté au Tableau 3, ce défi reste béant.

Tableau 3 : Pourcentage de la population vivant sous le seuil de la pauvreté dans les pays étudiés

Pays (année)	% de personnes vivant sous le seuil de la pauvreté
Burkina Faso (2009)	25,2 %
Sénégal (2011)	33,1 %
Togo (2011)	34,6 %

Source : BM (2014).

Au regard de ces informations démographiques et financières, le montant des dotations et des dépenses publiques consacrées à l'éducation indique l'investissement fait par le pays dans son système éducatif. La part qu'occupe l'éducation dans le PIB illustre l'importance qu'accorde un gouvernement à l'éducation par rapport à son budget total. Le Tableau 4 montre que Sénégal a investi 5,6 % de son PIB dans l'éducation en 2010, soit une hausse de 0,8 % par rapport à 2006. On remarque que le Togo, qui passe de 3,7 % en 2006 à 4,5 % en 2011 de dépenses publiques investies en éducation, accuse la même augmentation que le Sénégal entre 2006 et 2010. Le Burkina Faso, quant à lui, a consacré 3,4 % de son PIB à l'éducation en 2011, soit une diminution de 0,9 % par rapport à 2006. Parmi les trois pays étudiés, le montant des dépenses publiques consacrées par le Sénégal est le plus élevé.

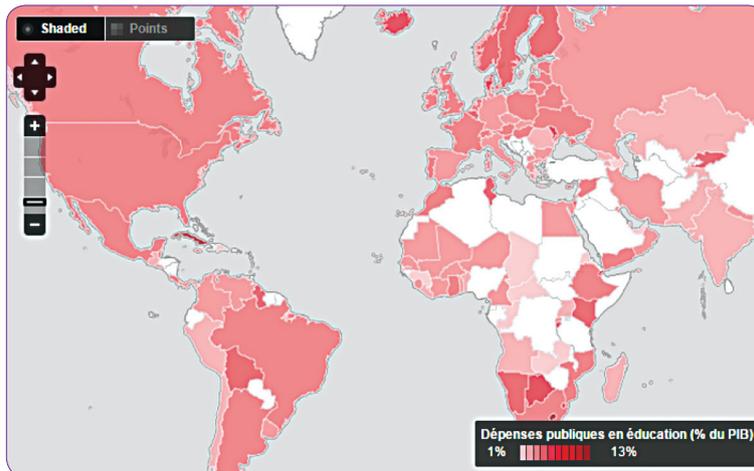
Tableau 4 : Montant des dépenses publiques consacrées à l'éducation en pourcentage de PIB dans les pays étudiés

Burkina Faso		Sénégal		Togo	
Année	Dépenses (% du PIB)	Année	Dépenses (% du PIB)	Année	Dépenses (% du PIB)
2006	4,5	2006	4,8	2006	3,7
2011	3,4	2010	5,6	2011	4,5

Source : BM (2014).

Les données figurant au Tableau 4 sont à analyser au regard des dépenses régionales et des tendances mondiales en terme de financement de l'éducation. À titre d'exemple, la Figure 3 permet d'avoir une vision plus globale de l'investissement des pays à l'échelle mondiale dans l'éducation.

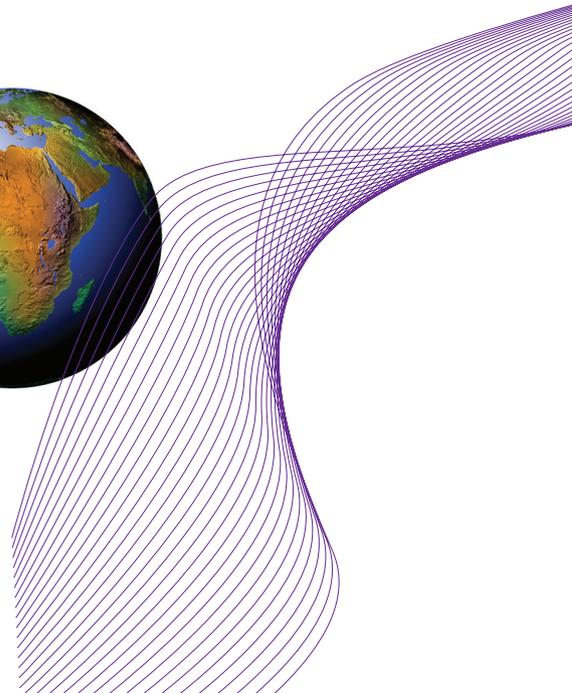
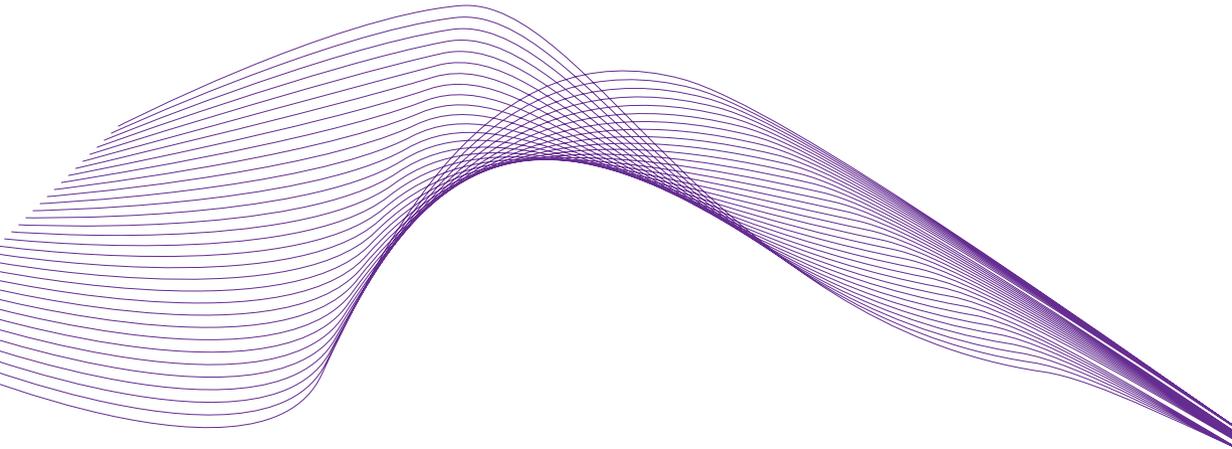
Figure 3 : Dépenses publiques en éducation (% du PIB), carte tirée de la BM, 2014



Source : BM (2014).

À investissement égal, un pays obtiendra des résultats différents puisque de nombreux facteurs influent sur la qualité des dépenses publiques, notamment lorsqu'il est question de gestion de l'éducation.

Bien que les trois pays à l'étude partagent des similarités quant à leur contexte socioéconomique, leur façon d'aborder la pénurie d'enseignants qualifiés et de qualité par l'élaboration et la mise en œuvre de politiques et pratiques diffère. La responsabilité de l'élaboration des politiques et des orientations relatives à l'éducation, gérée par les administrations publiques compétentes ou les ministères de l'Éducation, incombe au gouvernement. Les responsabilités déléguées aux provinces, régions, villes et communes varient d'un pays à l'autre, d'un gouvernement à l'autre.



An abstract graphic composed of numerous thin, overlapping purple lines that create a sense of movement and depth. The lines flow from the top right towards the bottom left, forming a series of interconnected, organic shapes that resemble stylized leaves or a dynamic wave. The overall effect is a complex, layered composition that adds a modern and artistic touch to the page.

Régionalisation
du recrutement

des
enseignants
au
Burkina Faso

Pour faire face à la forte demande en enseignants qualifiés et pour atteindre l'EPU en 2015, le Burkina Faso a mis en place le Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB) de 2001 à 2011, dont la mise en œuvre a entraîné une offre d'accès considérable à l'enseignement de base. Malgré les nombreux efforts réalisés par le pays, dans le PDDEB, les autorités burkinabés se sont rendues à l'évidence qu'ils ne pourront atteindre l'EPU de qualité en 2015. Fort de ce constat, le Burkina Faso a mis en œuvre le Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base 2011-2020 (PDSEB), se fixant comme priorité d'atteindre ces objectifs à l'horizon 2020, avec un objectif intermédiaire de 75,1 % en 2015.

Aussi, la stratégie « une classe : un maître » adoptée en 2001 par le PDDEB a permis de procéder à un recrutement conséquent de maîtres et de pourvoir toutes les classes en enseignants. Ainsi, depuis bientôt dix ans, l'augmentation du nombre d'enseignants se fait pratiquement au même rythme que celle du nombre d'élèves. Toutefois, si ces chiffres globaux sont optimistes, le processus de gestion des ressources humaines est marqué par des déséquilibres et des disparités, notamment dans la distribution des enseignants à l'échelle nationale, et ce, toujours au détriment du milieu rural. Ces déséquilibres expliquent pourquoi le ratio maître : élèves n'a pu s'améliorer, restant à son niveau de 2001-2002.

C'est pour résoudre ce problème structurel de déficit d'enseignants au niveau des régions qu'en 2003, les autorités ont pris la décision de procéder à la régionalisation des recrutements avec pour objectif d'améliorer le ratio maître : élèves par une distribution équitable des enseignants et par une fidélisation du poste des enseignants recrutés sur cette base.

Politique sur l'amélioration de la gestion des enseignants

Le Burkina Faso, engagé dans l'atteinte des objectifs de l'EPT, est confronté à une distribution non rationnelle des enseignants sur son territoire. En conséquence, de nombreux déséquilibres entre les régions sont observables. Il en résulte que des régions comme Ouagadougou et Bobo Dioulasso bénéficient d'excédents, alors que d'autres peinent à avoir des enseignants pour tous les niveaux. Au demeurant, certaines régions n'arrivent tout simplement pas à combler le mouvement des personnels d'enseignement, qui ne se fait pas toujours sur la base du remplacement numérique, voyant ainsi, impuissant, son effectif réduire.

En effet, depuis plusieurs années, le pays connaît des déficits structurels d'enseignants persistants au niveau des régions de l'Est, du Sud-Ouest et du Sahel. À elles seules, les trois régions cumulaient en 2002, un déficit de près de 484 enseignants. L'estimation des besoins en enseignants se faisant au niveau national, le recrutement qui en découlait jusqu'alors ne reflétait pas toujours les besoins réels des régions. Ces circonstances, combinées aux interférences des supérieurs, des autorités politiques, religieuses, syndicales et familiales ainsi qu'à la mobilité des enseignants à travers les différents types d'affectations en vigueur faisait perdre annuellement, à ces régions, une part importante de leurs effectifs. De plus, les problèmes liés à la recherche d'enseignants et les retards enregistrés par les remplaçants pour rejoindre leur poste créaient une situation de vide pendant les premiers mois de l'année scolaire (Gouvernement de la République du Burkina Faso,

2006a). Pour combler le déficit, plusieurs régions déficitaires devaient même recruter un personnel jeune et sans expérience.

Cette situation, qui compromet les engagements pris pour les OMD, a conduit les autorités burkinabés à l'instauration de **la pratique de régionalisation des recrutements d'enseignants**. Cette nouvelle politique ayant pour objectif de résoudre le problème de la mauvaise distribution des enseignants et d'améliorer conséquemment le ratio maître : élèves à travers une répartition juste, équilibrée et rationnelle des effectifs enseignants.

La politique de régionalisation des recrutements repose sur deux aspects : le processus de recrutement régional et les modalités de gestion des enseignants ainsi recrutés. Le mode de recrutement se fonde sur l'expression des besoins de chaque région. Il est opéré sur une base régionale. Les postes à pourvoir sont déterminés par région et chaque candidat est invité à préciser dans sa demande de candidature la région dans laquelle il souhaite exercer. Souhaitant principalement venir en aide aux régions déficitaires, les régions excédentaires comme celles du Centre (Ouagadougou) et des Hauts Bassins sont exclues de ce processus.

Une fois les besoins exprimés par les Directions Régionales de l'Enseignement de Base (DREBA) et acheminés au niveau central, le Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (MENA) les transmet au Ministère de la Fonction

Publique, du Travail et de la Sécurité Sociale (MFPTSS) qui, organise annuellement ou selon les réalités du terrain, des concours de recrutement à l'intention des élèves-maîtres boursiers et des Instituteurs Adjoints Certifiés (IAC) diplômés des Écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP). Une fois admis, chaque enseignant postulant est systématiquement mis à la disposition de la région pour laquelle il a postulé.

Au Burkina Faso, deux types d'agents publics existent à savoir les fonctionnaires et les contractuels. Les enseignants recrutés pour le compte des régions sont des agents contractuels de l'État. De ce fait, dans leur gestion, ils sont assujettis aux mêmes obligations et bénéficient sensiblement des mêmes droits que les autres agents publics (mêmes avantages en matière de salaire, d'indemnités, d'évolution de carrière, de droit

à la formation et à la retraite, de possibilité d'être promu et d'accès aux concours professionnels), et ce, conformément aux dispositions de la loi n° 013/98/AN du 28 avril 1998 (Gouvernement de la République du Burkina Faso, 1998).

Ce qui est spécifique aux enseignants recrutés par le biais de cette politique de régionalisation des recrutements est que leur contrat stipule qu'en cas d'admission dans une région qu'ils auront préalablement choisie, ils devront y demeurer toute leur carrière. Autrement dit, la mobilité interrégionale est exclue, à l'exception des affectations spéciales en cas de maladie nécessitant une prise en charge médicale. Toutefois, en fonction de leur ancienneté, il leur est possible de demander une mutation à l'intérieur de leur espace régional et ainsi changer de province, de commune ou d'école.

Analyse de la politique d'amélioration de la gestion des enseignants

Les formes de pénurie d'enseignants étant variées, les approches de solution diffèrent les unes des autres selon que les pays concernés optent pour des pratiques liées soit à la formation, soit à la gestion. Le Burkina Faso, à la différence des deux autres cas d'études de ce rapport, a choisi de résoudre le déficit structurel en enseignants auquel il était confronté dans trois de ses régions par la mise en œuvre de la politique de régionalisation des recrutements.

Selon l'étude, les résultats obtenus à travers ce mode de recrutement des enseignants sont appréciables. En témoigne notamment la résorption du déficit du personnel dans les régions, comme présenté au Tableau 5. En effet, entre 2003 et 2011, quelque 21 844 enseignants sont issus d'un recrutement direct auxquels s'ajoutent les 4 800 enseignants issus des ENEP. De même, la stabilisation des enseignants à leur poste, élément visé par la mise en œuvre de la politique d'amélioration de la gestion des enseignants, est améliorée.

Tableau 5 : Effectifs recrutés depuis 2003 au Burkina Faso

Année	Sortants ENEP	Recrutement direct	Total
2003	-	3 000	3 000
2004	-	1 590	1 590
2005	-	1 500	1 500
2006	-	3 332	3 332
2007	-	3 000	3 000
2008	-	3 000	3 000
2009	1 500	1 590	3 090
2010	1 500	1 500	3 000
2011	1 800	3 332	5 132
Total	4 800	21 844	26 644

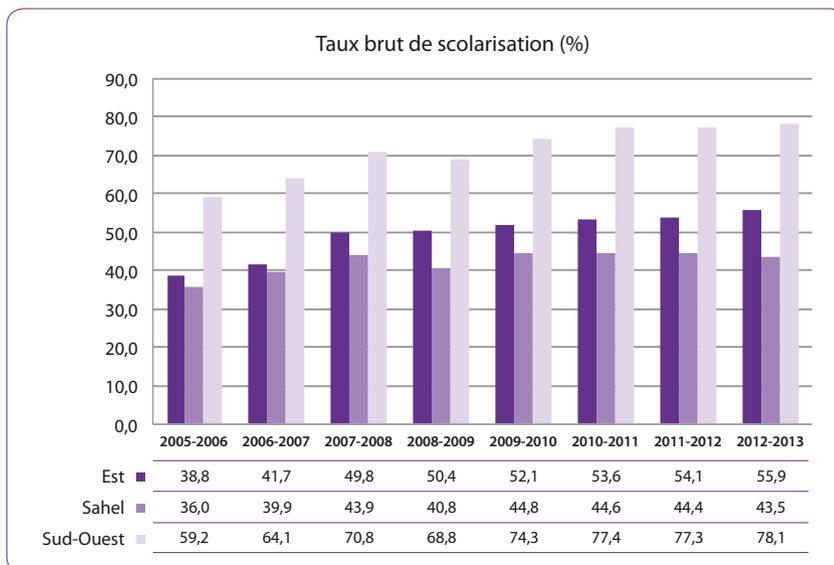
Tableau 6 : Évolution des ratios maître : élèves dans les trois régions étudiées

Année scolaire	Est	Sahel	Sud-Ouest
2005-2006	1 : 45,9	1 : 46,7	1 : 47,3
2006-2007	1 : 48,5	1 : 45,7	1 : 47,4
2007-2008	1 : 47,6	1 : 45,7	1 : 49,3
2008-2009	1 : 46,2	1 : 41,2	1 : 47,5
2009-2010	1 : 44,1	1 : 42,3	1 : 47,6
2010-2011	1 : 44,3	1 : 40,1	1 : 45,6
2011-2012	1 : 42,9	1 : 38,6	1 : 44,8
2012-2013	1 : 42,2	1 : 36,5	1 : 42,0

De plus, l'évolution des différents indicateurs de l'éducation évalués, à savoir le ratio maître : élèves (Tableau 6), le taux brut de scolarisation (Figure 4) et le taux brut d'admission (Tableau 7) montrent une nette amélioration dans les trois régions où la politique a été implantée.

Au regard des résultats présentés au Tableau 6, nous notons une diminution, entre 2005 et 2013 du nombre d'élèves moyen pour chaque enseignant, et ce, dans chacune des trois régions. La région du Sahel a connu la plus grande

Figure 4 : Évolution du TBS en pourcentage (%) dans les trois régions étudiées



Source : Base de données de l'ISU (2014).

diminution, passant de plus de 46,7 à 36,5 élèves en moyenne.

En ce qui concerne le TBS, qui se définit comme le total des inscriptions dans un niveau spécifique d'éducation, *sans distinction d'âge*, exprimé en pourcentage de la population officiellement scolarisable au même niveau pour une année scolaire donnée, nous présentons à la Figure 4 son évolution depuis l'implantation de la politique de gestion des enseignants.

Bien que nous n'ayons pas l'information sur l'âge des enfants scolarisés, ce qui peut avoir une nette incidence sur la valeur de l'indicateur, nous observons d'abord pour la région de l'Est une augmentation constante du TBS entre 2005-2006 et 2012-2013, passant de 38,8 % à 55,9 %. Pour la région du Sud-Ouest, nous notons, malgré

certaines variations, une augmentation du TBS passant de 59,2 % en 2005-2006 à 78,1 % en 2012-2013. Pour la région du Sahel, endroit où nous avons observé la plus grande amélioration du ratio maître : élèves, nous constatons que le TBS de 2005-2006 se situait à 36,0 % et qu'il a atteint un sommet en 2009-2010 avec 44,8 % avant de poursuivre à la baisse pour atteindre 43,5 % en 2012-2013.

Le TBA, présenté au Tableau 7, se rapporte au nombre total de nouveaux élèves admis en première année de l'enseignement primaire, *sans considération d'âge*. Il est exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge officiel d'entrer à l'école primaire. De manière générale, il reflète le niveau d'accès à l'enseignement primaire ainsi que la capacité du système éducatif à accueillir les enfants ayant l'âge officiel d'admission à l'école.

Tableau 7 : Évolution du TBA en pourcentage (%) pour les garçons (G) et les filles (F) dans les trois régions étudiées

	2005-2006			2006-2007			2007-2008			2008-2009		
Régions	G	F	Total	G	F	Total	G	F	Total	G	F	Total
Est	56,0	49,2	52,6	61,2	56,6	58,9	67,2	66,0	66,6	58,8	57,8	58,3
Sahel	65,1	57,5	61,4	63,2	57,9	60,6	67,3	65,1	66,2	36,7	37,4	37,0
Sud-Ouest	77,2	69,1	73,3	78,9	73,2	76,2	99,3	96,3	97,9	70,6	71,6	71,1
	2009-2010			2010-2011			2011-2012			2012-2013		
Régions	G	F	Total	G	F	Total	G	F	Total	G	F	Total
Est	61,8	62,0	61,9	56,7	57,5	57,1	59,8	60,3	60,1	69,0	67,9	68,5
Sahel	71,3	70,5	70,9	55,3	53,0	54,2	60,5	59,4	59,9	55,2	53,5	54,4
Sud-Ouest	102,5	105,1	103,8	92,5	94,1	93,2	87,9	89,7	88,8	90,3	97,8	93,8

Au regard des résultats présentés, nous observons pour les régions de l'Est et du Sud-Ouest une augmentation du TBA entre les années scolaires 2005-2006 et 2012-2013. Dans la région de l'Est,

le TBA moyen est passé de 52,6 % à 68,5 %. Nous voyons que les écoles de l'Est admettent 18,7 % plus de filles en 2012-2013 que pour l'année scolaire 2005-2006. La région du Sud-Ouest, qui

était déjà en 2005-2006 celle qui bénéficiait du plus haut TBA admet en 2012-2013 plus de 20 % de nouveaux élèves par rapport à ce qu'elle faisait en 2005-2006 avec une augmentation marquée du nombre de filles pour cette même période, passant de 69,1 % à 97,8 %. Finalement, comme nous l'avons observé pour le TBS, c'est dans la région du Sahel que le TBA est le moins élevé. Nous notons des diminutions marquantes en 2008-2009 et 2010-2011. Au final, des trois régions étudiées, celle du Sahel est la seule à voir son TBA diminuer pendant entre les périodes 2005-2006 et 2012-2013.

Au-delà de ces résultats, il convient de noter que la politique de régionalisation des recrutements, comme toute innovation, a connu des résistances et des obstacles, lesquels ont été principalement suscités par la suppression de la mobilité interrégionale pour les enseignants recrutés, alors que le libre choix de la région de destination devait permettre d'éviter ce problème. Au regard de l'analyse de la mise en œuvre de la politique de gestion du recrutement des enseignants, nous sommes en mesure de dire que le choix initial de la région par les enseignants était déterminé que par la probabilité qu'il eût d'y être recruté plutôt que sa connaissance ou son attrait pour ladite région.

L'application de la mesure de la politique a généré des situations difficiles à gérer pour les candidats recrutés, comme des séparations de couples engendrant des dépenses doubles, une baisse de la motivation au travail, une perte de temps d'apprentissage liée aux nombreuses demandes d'autorisation d'absence pour raisons de famille, une impossibilité de poursuivre ou d'achever un cursus universitaire dans une région autre que celle d'attache, des abandons de postes et parfois même un refus de joindre le poste assigné.

À toutes ces difficultés s'ajoute la concentration des enseignants dans les villes en raison des pressions de toutes sortes exercées sur les autorités et l'augmentation des postes vacants dans certaines écoles situées dans les zones enclavées, faussant ainsi l'esprit de la régionalisation des recrutements. En conséquence, la résurgence de postes vacants a conduit à organiser un recrutement complémentaire de 1832 enseignants pour la rentrée 2011-2012.

Tirant les leçons de ces difficultés et face à une pression syndicale de plus en plus forte, le MENA a procédé progressivement à des aménagements en août 2012, donnant une plus grande autonomie aux régions en ce qui a trait aux conditions et aux modalités d'affectation des enseignants du primaire recrutés. Au titre de ces aménagements, citons **(i)** la pratique de permutation entre deux enseignants à la condition qu'ils aient fait un an de service au moins et **(ii)** la possibilité de mutation interrégionale dès lors que l'enseignant du primaire recruté pour le compte d'une région justifie de six ans effectifs de service au moins dans sa région d'attache.

Pour laisser à cette politique toute son essence, mais surtout son originalité, les mutations interrégionales ont été conditionnées à l'existence de postes vacants et au respect strict des critères d'affectation définis par le décret de la politique.

Sur le plan juridique, le recrutement régional des enseignants soulève des interrogations relatives notamment à sa base légale. En effet, aucun texte spécifique n'a été pris pour introduire ce mode de recrutement et pour organiser la gestion de carrière des enseignants recrutés à ce titre. Même le décret portant sur les conditions et les modalités d'affectation des agents de la

fonction publique n'a qu'une portée spécifique et ne peut que traiter des situations spécifiques. De plus, le texte parle d'un engagement pour un temps limité, alors que, dans sa conception originelle, l'engagement à servir dans une région l'était pour toute la carrière de l'enseignant. En somme, ledit recrutement est assis sur des bases juridiques fragiles qui commandent une réaction de l'administration. Des réflexions méritent d'être poursuivies.

Pour rendre la politique soit viable et durable, il y aurait lieu **(i)** d'élaborer et d'adopter des textes précis qui assoieraient une base légale solide au

recrutement régional, **(ii)** d'accorder une attention particulière à la question du regroupement familial, au processus de permutation de postes qui devrait être piloté par l'administration sur la base de critères précis permettant de départager les postulants, **(iii)** de n'utiliser qu'exceptionnellement le principe d'affectation pour nécessités de service en vue d'éviter les abus d'autorité et **(iv)** d'étudier la question de motivation dans les zones offrant peu ou pas de conditions d'attrait (zones pauvres, enclavées) et de la résoudre par la prise de mesures incitatives liées soit à la rémunération ou soit à une évolution plus rapide dans la carrière.

Effets de la politique sur la qualité des enseignants ou sur les résultats des élèves

Pour le Burkina, mentionnons :

Au niveau de la gestion :

- accroissement du nombre des enseignants au niveau régional ;
- gestion plus rationnelle des effectifs favorisée par une meilleure maîtrise de la planification au niveau régional ;
- réduction des disparités en allocation des enseignants ;
- perte d'intensité des interventions et autres sollicitations inopportunes lors des affectations ;
- fidélisation des enseignants à leurs postes ;
- acquisition d'une forte expérience chez les enseignants en raison de leur stabilisation ;
- allègement de la charge de travail par la normalisation des écoles et la réduction des postes vacants ; et
- opportunité offerte de postuler pour une région donnée de telle sorte que la plupart des recrutés ont la maîtrise de la langue locale, atout non négligeable dans l'amélioration des prestations.

Au niveau des élèves :

- amélioration du ratio maître : élèves du fait de la résorption des postes vacants et par conséquent ;

- amélioration du TBS, du TBA et du taux de fréquentation en raison d'une carte scolaire plus réaliste ; et
- résultats scolaires de qualité en raison de meilleures prestations des enseignants.

Facteurs de réussite

Les trois pays présentés dans ce rapport sont résolus à atteindre les OMD et une EPT de qualité. Tous connaissent une forte croissance démographique induisant une forte pression sur leur système éducatif respectif. Ils ont tous traduit leur volonté d'atteindre une EPT de qualité par des réformes institutionnelles.

Le Burkina Faso a instauré une base juridique par l'adoption de la Loi d'Orientation de l'éducation et la réforme de son système éducatif. Il a mis en place la gratuité de l'éducation de base dans les structures publiques et a établi l'obligation

de scolarité jusqu'à 16 ans. Cette volonté s'est manifestée en actes concrets dont la mise en œuvre du PDDEB, se traduisant par la construction de nombreuses infrastructures scolaires et le recrutement conséquent d'enseignants selon la stratégie « une classe, un maître ».

Pour le Burkina Faso, l'existence d'un vivier important d'élèves-maîtres boursiers et d'IAC diplômés des ENEP en quête d'un premier emploi et qui sont prêts à servir partout où le besoin pourrait se sentir est la condition phare de cette réforme.

Freins à l'innovation

En mettant en œuvre le programme de régionalisation des recrutements, les autorités du Burkina Faso ont eu pour objectif de lutter contre les disparités dans la distribution des enseignants, particulièrement dans les zones défavorisées des régions de l'Est, du Sud-Ouest et du Sahel.

La politique ne prenant pas suffisamment en compte différentes situations, de sérieux mécontentements ont été enregistrés au cours de la réalisation du programme. Les structures

syndicales avaient même demandé la suppression de ce type de recrutement. Le fondement des différentes revendications se situe essentiellement au niveau de :

- la faiblesse de la base juridique de la politique de régionalisation des recrutements, fondement des revendications syndicales. En effet, aucun texte légal adéquat pour la question du recrutement régional n'avait été pris en amont ;

- l'impossibilité pour l'enseignant de changer de région ;
- la difficulté d'adaptation de l'enseignant à sa région d'affectation et des problèmes familiaux susceptibles de se produire en raison d'un départ dans une région éloignée ou autre que celle où la famille réside avant l'affectation ;
- l'abandon de postes et le refus de rejoindre le poste assigné ;
- la perturbation du cursus scolaire des enfants inscrits au secondaire alors qu'il n'existe pas d'établissements secondaires dans la localité où leurs parents sont en service ; et

- la proportion élevée d'enseignants dans les villes alors que les localités enclavées et éloignées en sont dépourvues et par conséquent le maintien du personnel qualifié dans les milieux urbains au détriment des milieux ruraux.

Finalement, malgré le surplus apparent d'enseignants dans les régions d'Ouagadougou et de Bobo Dioulasso, rien ne semble être envisagé, du moins dans la politique, pour un redéploiement des enseignants excédentaires de ces régions.

Recommandations

L'analyse de la politique initiée par les autorités burkinabé révèle que celle-ci a été bâtie sur un seul des aspects du domaine de la gestion des ressources humaines : celui de la distribution. Des aspects laissés de côté, comme la motivation, l'encadrement pédagogique, la valorisation de leurs évaluations et de leurs certifications, la rémunération, le plan de carrière et la recherche d'un mécanisme efficace de dialogue social devraient se retrouver dans une telle politique pour assurer un meilleur impact de la régionalisation du recrutement des enseignants.

Il est indéniable aujourd'hui que deux paramètres sont incontournables pour une éducation de qualité : la présence effective de l'enseignant à son poste de travail et la qualité des contenus à enseigner. C'est pourquoi la politique de

régionalisation des recrutements gagnerait davantage en atouts si les recommandations qui suivent étaient prises en compte :

1. Mettre en lien cette politique avec la formation des enseignants de façon plus explicite.
2. Renforcer davantage le mécanisme du dialogue social par la création d'une interface de l'éducation entre les syndicats et le gouvernement dans les réformes.
3. Résoudre les problèmes aussitôt qu'ils sont posés et surtout les prévenir ;
4. Impliquer les syndicats d'enseignants de la conception à la mise en œuvre de la politique de régionalisation.

5. Améliorer le statut professionnel des enseignants en misant sur des perspectives de développement personnel et de carrière ainsi que l'amélioration de leur statut social.
6. Élaborer et mettre en œuvre un plan stratégique d'amélioration de la gestion des ressources humaines dans sa globalité.
7. Favoriser les regroupements des conjoints pour éviter les cas d'absence et de désistement.
8. Offrir des possibilités de poursuite ou d'achèvement des études universitaires en mettant à profit la formation à distance.

La liste n'est pas exhaustive et pourrait donc connaître d'autres apports. Pour être réaliste, ce plan devra prendre en compte les capacités de l'État à mobiliser les ressources financières pour les rémunérations et autres avantages financiers.

Au besoin, le Burkina Faso pourrait s'inspirer d'initiatives de la Guinée dans le cadre de la gestion des ressources humaines, notamment l'application d'un barème de mutation tendant à permettre la rationalisation de la distribution des enseignants au sein des écoles, plus particulièrement dans le cadre de la mobilité puis l'instauration d'une prime de zone devant contribuer à attirer, maintenir et fidéliser les enseignants à leurs postes dans les zones dites défavorisées.



An abstract graphic composed of numerous thin, overlapping purple lines that create a sense of movement and depth. The lines flow from the top right towards the bottom left, forming a series of interconnected, organic shapes that resemble stylized leaves or petals. The overall effect is a dynamic and flowing composition.

Centres
régionaux
de formation

des
personnels
de l'éducation
au Sénégal

Le Sénégal, marqué par une forte croissance démographique, a vu son système éducatif vivre de nombreuses crises et mutations au cours des 30 dernières années.

Les classes pléthoriques, le manque ou l'insuffisance de formation initiale et continue des enseignants ainsi que l'accroissement de la population en âge scolaire s'ajoutent à un rythme lent de construction d'écoles et de salles de classe. Additionnés d'un recrutement d'enseignant insuffisant, ces éléments contribuent à créer une forte pression sur le système éducatif sénégalais. Ces difficultés se traduisent par :

- un taux de réussite aux examens nationaux sensiblement en baisse ;
- un taux de promotion interne faible ;
- un taux moyen d'achèvement des programmes dans les classes sans examen parfois inférieur à 50 % ; et
- des curricula et des méthodes pédagogiques d'enseignements/apprentissage non conformes aux orientations et finalités visées par la loi d'orientation de l'Éducation nationale (Gouvernement de la République du Sénégal, 1991).
- Pour relever ces défis, le Sénégal a procédé à partir du début des années 2000 à des réformes profondes pour assigner à l'Éducation nationale des buts plus en rapport avec les intérêts socioéconomiques et culturels du pays, notamment la refonte de la loi d'orientation de l'Éducation nationale. Le Programme de Développement de l'Éducation et de la Formation (PDEF) pour la période 2000-2011 a été mis en place pour atteindre les objectifs de l'EPU et de l'EPT. À terme, son évaluation a débouché sur un nouvel instrument de pilotage appelé Programme d'Amélioration de la Qualité de

l'Équité et de la Transparence (PAQUET), qui couvre la période 2013-2025.

Au titre des réformes curriculaires, il convient de noter l'introduction de l'approche systémique dans la conception du curriculum, de l'Approche par compétence (APC), de la pédagogie de l'intégration ainsi que des compétences transversales de fin de cycle moyen et huit dimensions transversales. Au niveau du moyen secondaire, des normes de performance couvrant six domaines d'activités professionnelles du professeur de collège, déclinées en compétences, ont été introduites dans les collèges.

La mise en œuvre de ces réformes et programmes a induit un besoin important en enseignants. Pour répondre à cette demande pressante, à la fois d'infrastructures et d'enseignants, des solutions palliatives ont été mises en œuvre. D'une part, pour la question de l'infrastructure, des classes à double flux et des classes multigrades ont été instaurées et, d'autre part, en ce qui concerne le recrutement d'enseignant, des enseignants volontaires, des enseignants vacataires et des enseignants contractuels ont été embauchés.

Ce recrutement massif s'est soldé par des problèmes d'adéquation avec les dispositifs de formation initiale et continue existant, tout au moins ceux du primaire et du moyen secondaire.

Ces réformes impliquent de coûts élevés et les budgets destinés à l'éducation sont demeurés quasi inchangés. L'éclatement de la formation entre de multiples centres de pilotage et de coordination a contribué à l'inefficacité et surtout à l'inefficience dans l'utilisation des ressources. L'absence de dialogue et de synergie entre les structures responsables de la formation, la

méfiance et le gaspillage de fonds, conjugués à l'insuffisance du dialogue social et la demande toujours croissante de scolarisation ont conduit les autorités sénégalaises à procéder de nouveau à des réformes profondes. C'est dans cette nouvelle vague de réformes que s'inscrit celle de

la formation initiale et continue des enseignants, à travers l'ouverture des Centres Régionaux de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE) et la création de la Direction de la Formation et de la Communication (DFC).

Politique sur la qualification professionnelle des enseignants

Au pays, des réformes profondes et des programmes visant l'atteinte de l'EPT de qualité ont été exécutés, ce qui a développé un besoin important d'enseignants que ne pouvaient pas satisfaire les programmes habituels de formation initiale et continue des enseignants, tout au moins pour les enseignants du primaire et du moyen secondaire. Marquée par la dispersion et la parcellisation de la mission de formation dans différentes structures, le manque de synergie, le défaut de capitalisation des expériences de la formation, la vision non systémique de la formation et le manque d'articulation entre formation initiale et formation continue, la refonte des programmes de formation s'avère essentielle.

Les facteurs ayant favorisé la naissance de la politique sont :

- La forte pression démographique, notamment celle de la population scolarisable induisant un besoin important en infrastructures et en enseignants ;
- La forte volonté du Sénégal à honorer les engagements pris par rapport aux OMD et à l'EPT

- Le dispositif de formation qui n'est pas en adéquation avec les besoins en formation suite à l'arrivée des nouvelles catégories d'enseignants.

La réforme de la formation a été formalisée dans le Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET), du secteur Éducation Formation et doit se dérouler sur la période 2013-2025. La réforme est institutionnalisée par deux décrets dont les textes d'application fixent les orientations générales :

« Améliorer le dispositif de formation et d'encadrement des personnels enseignants et administratifs par le canal des CRFPE ; de renforcer le contrôle de l'Enseignement Élémentaire, du Moyen Secondaire (IEMS) par discipline pour toutes les académies ; de restructurer les cellules d'animation pédagogique intégrant obligatoirement les enseignants du public et du privé et servant comme cadre de formation et de mutualisation des bonnes pratiques pédagogiques d'une part, et la mise en place d'une formation rapprochée des enseignants d'autre part. Enfin, la réforme entend redéfinir les missions des corps de contrôle

et d'encadrement en vue d'une meilleure prise en charge de la formation continuée sur le terrain » (Gouvernement de la République du Sénégal, 2011).

Basée sur une approche holistique la nouvelle réforme sera fondée sur les principes de cohérence, d'optimisation des ressources, de mutualisation, de déconcentration et de capitalisation. Toutes les anciennes structures de formation comme la CNFC et la CNFIC ont été supprimées et remplacées par deux nouvelles structures. Au niveau central, est instaurée la Direction de la Formation et de la Communication (DFC) puis au niveau déconcentré, les Centres Régionaux de Formation des Personnels Enseignants (CRFPE) qui eux sont au nombre de quatorze.

La DFC, créée en même temps que les CRFPE, a pour mission de coordonner et de mettre en œuvre la politique de formation et de communication du Ministère de l'Éducation. Elle prend notamment en charge la formation des personnels administratifs et techniques dans le cadre global de la qualification des personnels de l'État qui interviennent dans l'espace scolaire. Elle doit veiller à la diversification de l'offre de formation, au pilotage et à la coordination de toutes les formations initiées par le Ministère au bénéfice de ses personnels.

Les CRFPE, à la différence des anciennes structures, prennent en charge la formation des personnels administratifs et techniques dans le cadre global de la qualification des personnels de l'État intervenant dans l'espace scolaire. L'offre de formation, plus diversifiée, prend en compte les préoccupations d'un nombre plus élevé d'enseignants et cela à tous les niveaux d'enseignement. Le pilotage et la coordination

situés à un seul niveau permettent donc une gestion plus rationnelle des ressources.

En ce sens, les CRFPE sont tenus de faire une meilleure utilisation des ressources ainsi qu'une meilleure articulation des formations initiale et continue. Fonctionnant au niveau local, les CRFPE doivent tenir compte des spécificités régionales et mettre à contribution les ressources locales. Ils ont pour mission d'assurer :

- la formation initiale et continue des personnels enseignants de l'éducation préscolaire, de l'enseignement élémentaire, du non formel ainsi que des personnels administratifs du système éducatif ;
- la formation initiale menant au Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les Collèges d'Enseignement Moyen (CAECM), sous la responsabilité de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) ; et
- la formation continue des professeurs de l'enseignement moyen et de l'enseignement secondaire.

Du point de vue de l'organisation, le CRFPE comprend : un Conseil de perfectionnement, une Direction, une Direction des études ainsi que cinq départements (*Préscolaire*, *Élémentaire* et non formel, *Moyen secondaire*, *Professionnalisation et questions émergentes* ainsi que *Technologie de l'information et de la communication (TIC) et formation à Distance*).

Les CRFPE, à travers trois de leurs départements, à savoir les départements *Préscolaire*, *Élémentaire* et non formel ainsi que *Moyen secondaire*, prennent

en compte les objectifs de l'EPT, notamment la protection et l'éducation de la petite enfance, l'EPU, l'apprentissage des jeunes et des adultes ainsi que l'alphabetisation.

Pour rendre opérationnels les CRFPE, les ressources humaines, matérielles, logistiques et financières des anciennes structures de formation comme l'École de Formation d'Instituteurs (EFI) et le Pôle Régional de Formation (PRF) leur sont attribuées. Toutefois, l'état des moyens logistiques (véhicules, dotation en carburant) et leur mode d'utilisation ne permettent pas de réaliser les objectifs de planification annuelle du travail des formateurs et des personnels de direction (visites de classes, animation de cellules pédagogiques, rencontres de coordination, ateliers, etc.), d'où la nécessité pour les CRFPE de bénéficier de moyens supplémentaires qui sont à rechercher ou à créer.

Le personnel du CRFPE comprend les formateurs et les personnels administratifs et techniques des ex-PRF et ex-EFI comme présentés à la Figure 4.

Pour démarrer leurs activités, les CRFPE sont logés à titre provisoire dans des structures d'accueil qui ne correspondent pas à la vision du Ministère de l'Éducation nationale. Ils doivent toutefois s'y conformer en attendant la construction et l'équipement des centres conformément au prototype produit par la Direction des constructions scolaires dont le Sénégal a négocié et obtenu des différents partenaires tels que la BM, USAID et JICA.

Sur les quatorze CRFPE, onze seulement ont disposé d'un budget en 2013. Les budgets varient d'un CRFPE à un autre et ne couvrent pas, par endroits, tous les départements d'un même CRFPE.

Pour corriger cet état de fait, une nouvelle méthode d'allocation des ressources a été élaborée au niveau de la Direction de l'Administration Générale et de l'Équipement (DAGE), qui répartit les ressources en fonction de la taille du centre, du nombre de stagiaires, de l'effectif total des formateurs, etc.

Les CRFPE dispensent trois types de formations :

- La formation initiale des enseignants du préscolaire et de l'élémentaire ;
- La formation initiale des professeurs d'enseignement moyen (PECM) ; et
- La formation continue des personnels enseignants.

L'accès aux formations initiales pour les enseignants du préscolaire, de l'élémentaire et des PECM se fait sur la base d'un concours, avec une limite d'âge et la détermination du niveau d'entrée.

Au niveau du préscolaire et de l'élémentaire, les formations sont données dans trois domaines : pédagogie et didactique ; environnement-population - développement durable ; documentation et recherche. Chaque domaine est décliné en compétences. Ces compétences font l'objet de modules de formation. Les objectifs de la formation sont déclinés en termes de compétences professionnelles attendues d'un enseignant relatives aux *fondements*, à *l'acte d'enseigner*, au *contexte scolaire et social* et à *l'identité professionnelle*. Les connaissances à acquérir portent sur les programmes, les techniques de recherche documentaire, les théories de l'apprentissage, l'administration scolaire et la déontologie, etc.

Figure 5 : Charte des responsabilités spécifiant les rôles des différents agents à leurs postes

N°	Postes	Responsables	Fonctions	Mode de désignation	Durée
1	Direction	Directeur	« assure la gestion administrative et financière du CRFPE dont il est le principal responsable», sous l'autorité de l'IA	Nommés par arrêté ministériel sur proposition du comité national de suivi de la réforme présidé par le Doyen de l'IGEN	3 ans
2		Directeur des études	« chargé de l'organisation pédagogique de l'école, de l'organisation et de la supervision des stages et du contrôle du travail des encadreurs, des professeurs, des maîtres d'application et des surveillants. »		
3	Départements	Chefs de département	Chargés « de faire fonctionner les enseignements apprentissages dans les différentes classes du département »	Élus par leurs pairs formateurs du département,	3 ans, renouvelable
4	Formation	Formateurs	IEN	En plus du contrôle et de l'évaluation des enseignants, s'occupent de formation (préscolaire, élémentaire)	
			ex-conseillers pédagogiques itinérants des ex-PRF	Participent à la formation initiale en binôme avec les formateurs de l'élémentaire (moyen secondaire)	
			Enseignants des universités partenaires	en collaboration avec les enseignants du CRFPE (élèves-professeurs)	
			Coordonnateur pédagogique de la FI des élèves-profs (agent de l'Université partenaire)	Intervient dans le CRFPE mais ne dépend pas administrativement de la structure (« Il assure la liaison entre l'Université en question et le CRFPE»)	
5	Autre personnel	Gestionnaire, comptable-matières, secrétaire, surveillant général assisté de surveillants, bibliothécaire, infirmier et d'une sage-femme, maintenance et personnel subalterne			
6	Personnels partenaires	Directeurs et maîtres des écoles d'application, professeurs et principaux des collèges d'application (Ces personnels dépendent de leurs IDEN au plan administratif)			

Les compétences proprement professionnelles sont renforcées par des cours en psychologie et en déontologie, ainsi que des cours de mise à niveau en langue, en mathématiques et en TIC. La formation théorique se fait en présentiel dans les centres alors que la formation pratique sous forme de stage se déroule dans les écoles d'application. Ces formations sont données en alternance et durent 9 mois. À la fin de ces neuf mois, il faut subir et réussir une épreuve théorique et une inspection en classe dans chacune des disciplines de base de l'enseignement élémentaire afin d'obtenir la certification. Pendant sa formation, l'élève-maître bénéficie d'une allocation de 25000 FCFA (38 €) et d'une assistance médicale (l'infirmier ou sage-femme en centre et l'Inspection Médicale des Écoles).

La formation initiale des PCEM est offerte en présentiel uniquement dans les centres de Louga et Saint-Louis sous la couverture académique de l'Unité de Formation et de Recherche des Sciences de l'Éducation, de la Formation et du Sport (UFR/SEFS) de l'Université Gaston Berger de Saint-Louis. Cette formation est organisée en filières sur deux disciplines académiques, à savoir la démystification des mathématiques et la valorisation du sport. À l'issue de la formation, l'université délivre aux admis à l'évaluation finale, le CAECEM. Cette évaluation comporte des inspections en classes, la présentation d'un mémoire et un examen final. Pendant sa formation, l'élève-professeur bénéficie d'une allocation de 50000 FCFA (76 €) et d'une assistance médicale (l'infirmier ou sage-femme en centre et l'Inspection Médicale des Écoles).

La formation continue des personnels enseignants se réalise au niveau des cellules pédagogiques. En tant qu'instance d'encadrement rapproché, ces cellules pédagogiques doivent, dans leur animation pédagogique, prendre en charge tous les enseignants du public et du privé. Ils doivent également servir de cadre de formation et de mutualisation des bonnes pratiques pédagogiques ainsi qu'offrir une formation rapprochée aux enseignants dans le cadre de l'encadrement de proximité.

La participation dans les activités de cellule est obligatoire pour tout enseignant. Des 31 heures hebdomadaires travaillées par le personnel enseignant de l'élémentaire, deux doivent être consacrées à l'animation pédagogique pour la formation et le perfectionnement.

La planification des activités des cellules se base sur les besoins exprimés par les enseignants qui sont validés par les membres et complétés par des thèmes que l'autorité académique juge essentiels pour la réalisation des objectifs de sa circonscription. La charte des responsabilités assigne aux formateurs du CRFPE des rôles d'animation, de coordination et de supervision des cellules pédagogiques.

Les cellules pédagogiques existent partout où il y a des établissements scolaires, même dans les zones les plus isolées. Sur une base annuelle, ces cellules pédagogiques permettent de former quelques dizaines de milliers d'enseignants. Elles contribuent aussi à la gestion pédagogique

de la discipline dans le moyen secondaire. Elles sont notamment impliquées dans la confection des supports de cours, de devoirs et de compositions ainsi que dans la responsabilisation des enseignants dans la gestion pédagogique. Finalement, elles permettent de développer un leadership pédagogique indispensable au développement de l'enseignement.

Notons que la réforme de la formation des personnels enseignants a bénéficié de l'appui technique et financier de l'USAID/EPQ et de la Fondation internationale pour l'éducation et l'auto-assistance (IFESH) dont les apports, dans le cadre de l'élaboration et de la mise en œuvre du programme, se sont traduits à travers le financement des études, des formations de différentes catégories de personnels (vacataires, volontaires, contractuels) et la dotation en matériel informatique et de reprographie.

Analyse de la politique de qualification professionnelle des enseignants

L'expérience des CRFPE n'ayant duré que deux ans, il paraît difficile, à première vue, d'en faire l'évaluation. Cependant, comme l'attestent les conclusions des enquêtes réalisées auprès des maîtres et professeurs sortis de ces institutions, les premiers résultats obtenus sont positifs même si certaines modifications doivent être apportées. Les bénéficiaires apprécient notamment la démarche pédagogique et les qualités professionnelles des formateurs, l'alternance entre la théorie et le stage pratique en école d'application ainsi que la qualité de la relation qu'ils ont développée avec les formateurs.

Par contre, les participants expriment leur insatisfaction au regard de la surcharge de travail, du manque de documents et de matériel

didactique ainsi que de l'éloignement du centre de formation. Ils déplorent également que certaines situations difficiles vécues en salle de classe comme les effectifs pléthoriques d'élèves et leur difficulté à élaborer une fiche de cours n'aient pas été prises en compte lors des formations. De plus, certains choix pédagogiques ont placé les participants à l'extérieur de leur zone de confort, notamment lorsqu'ils ont dû procéder à la pratique avant même d'aborder la théorie. À titre d'exemple, le stage d'immersion en début de formation constitue un élément de la formation qu'ils ont jugé déstabilisant.

Parmi les autres critiques recueillies à la suite des formations, notons au Tableau 8 celles principalement formulées.

Tableau 8 : Constats des enquêtes menées auprès de bénéficiaires des CRFPE

Sujet	Constat
Acteurs institutionnels, formateurs et tuteurs impliqués dans la préparation de la formation	<ul style="list-style-type: none"> – Approche de formation en inadéquation avec l'approche d'enseignement attendue des bénéficiaires – Éviter la formation en hivernage
Représentants de la DFC	<ul style="list-style-type: none"> – Mauvaise communication ; – Revoir la sélection des maîtres d'application – Manque de communication sur la nature des stages et sur les attentes des formateurs – Emploi du temps trop chargé
Plan pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> – Peu de temps consacré à la rétroaction – Évaluation non adéquate et en nombre insuffisant – Manque de suivi – Manque de travaux pratiques – Insuffisance de matériel de formation et de matériel didactique

En dépit d'un démarrage difficile et d'un retard dans l'opérationnalisation de toutes les composantes de la formation, les CRFPE disposent d'atouts qui leur permettront d'exister et d'atteindre les objectifs qui leur sont assignés. Notons :

1. L'utilité reconnue du CRFPE

Le fort besoin en formation initiale et continue des enseignants et des personnels administratifs et techniques de l'éducation peut être comblé par le dispositif CRFPE.

2. L'existence d'un capital humain, d'un capital d'expérience et de patrimoine hérité des anciens programmes de formation

Les infrastructures, matériels et équipements, quel qu'en soit l'état, issus des anciens programmes de formation, auxquels s'ajoutent les nouveaux

instruments et matériels de formation ainsi que les cellules pédagogiques du CRFPE offrent aux bénéficiaires et aux formateurs un ensemble de matériels plus complet et plus diversifié.

3. L'implication et l'engagement des acteurs

La participation accrue des acteurs clés au niveau central, des parties prenantes au niveau local et l'accompagnement des partenaires techniques et financiers œuvrant pour la réussite du programme, est aussi un gage de continuité.

4. La motivation des formateurs

L'état d'esprit et la qualité des formateurs facilitent la réalisation d'activités qui autrement auraient pu être abandonnées en raison de l'absence de ressources.

5. La structure unique

Le regroupement des formateurs au sein d'une structure unique devrait favoriser les échanges, mener à l'enrichissement mutuel des programmes en raison des expériences professionnelles de chacun et conduire à l'utilisation judicieuse des ressources humaines ainsi qu'au partage des ressources.

Au regard des missions de l'institution, de ce qui a été réalisé et de ce qui reste à faire, des défis qu'ils permettent de relever, mais aussi de tous les facteurs déterminants et qui influencent leur fonctionnement, il est essentiel d'envisager l'avenir des CRFPE avec circonspection et lucidité. Il faudra prendre en compte tous les paramètres possibles, notamment d'efficacité et d'efficience, dans la logique de l'atteinte des OMD, pour envisager le déploiement des CRFPE au niveau des 14 régions.

Pour cette raison, les CRFPE doivent bénéficier d'un environnement juridique et réglementaire adéquat, être logés dans des locaux équipés à la mesure des objectifs de formation et être pourvus de formateurs mieux qualifiés et motivés. Ils devront également disposer de budgets conséquents et de moyens logistiques adéquats ainsi que de mécanismes de concertation et de suivi-évaluation.

En se fondant sur les résultats de l'étude, l'amélioration du rendement des CRFPE passe par la mise en œuvre d'un certain nombre de mesures.

Sur le plan structurel :

- produire un document fondateur de la réforme de la formation puisqu'il n'existe pas encore de document officiel sur la réforme de

la formation. Ce document devrait proposer une évaluation des politiques de formation antérieures, définir les nouvelles orientations de la formation et préciser les objectifs du programme à court, moyen et long termes. Ces objectifs devraient être corrélés à la qualité ou à la performance du système éducatif et le document devrait offrir une vision claire de la stratégie globale de mise en œuvre et de suivi-évaluation de la formation ; et

- formaliser le statut des formateurs et leur offrir des perspectives meilleures ;

Sur le plan stratégique :

- appliquer une démarche participative impliquant les acteurs de la formation (niveau local et central) dans l'évaluation de la formation et des structures de formation pour le partage d'une vision commune du CRFPE ;
- faire une planification de l'implantation de la structure en tenant compte des besoins budgétaires ;
- assurer une large communication interne et externe pour mettre en place un mécanisme fonctionnel de dialogue, de concertation et d'action coordonnée entre les acteurs impliqués et avec les partenaires de terrain ;
- mettre en place un dispositif d'archivage des documents de la formation ;
- assurer le suivi-évaluation des dispositifs de formation ;
- mettre en place les éléments vitaux du dispositif comme les budgets en rapport avec les missions, les locaux adaptés et fonctionnels

et les matériels et équipements, tout en respectant les engagements financiers ; et

- être proactif vis-à-vis les résistances au changement.

Le CRFPE est non seulement une institution de formation d'enseignants, mais aussi un modèle de formation et de développement professionnel en ce sens qu'il forme **(i)** des enseignants et des personnels administratifs et techniques dans plusieurs filières, **(ii)** des formateurs de l'éducation non formelle, qu'il permet **(iii)** aux apprenants de recevoir la formation directement dans leur milieu, qu'il intègre **(iv)** la formation en alternance dans toutes ses filières et qu'il assure **(v)** la formation initiale et la formation continue des personnels de l'éducation.

Le CRFPE peut être considéré comme viable, en ce sens où il propose une formation initiale et continue pour toutes les catégories de personnels enseignants de tous les domaines du secteur de l'éducation et qu'il répond au besoin exprimé en terme d'effectif d'enseignants de qualité.

Au final, le modèle CRFPE peut être adapté, en tenant compte des spécificités, pour des contextes similaires où les besoins de formation ne peuvent pas être pris en charge par les structures de formation existantes, où les ressources sont rares, où il y a une fracture entre l'élémentaire et le moyen secondaire et entre la formation initiale et la formation continue ainsi qu'entre le formel et le non formel.

Effets de la politique sur la qualité des enseignants ou sur les résultats des élèves

Pour le Sénégal, mentionnons :

Au niveau de la gestion :

- la décentralisation de la formation et son articulation aux préoccupations du terrain ont permis de donner des formations qui partent de besoins bien identifiés et non plus fondées sur des généralités.

Au niveau des élèves :

- l'étude ne dit pas de façon spécifique quels sont les effets bénéfiques sur les enseignants ou les résultats des élèves, mais du moment que la formation a eu un taux de réussite supérieur à 95 % dans les deux CRFPE de Saint-Louis et de Louga, il est possible d'en déduire qu'elle a eu des effets positifs sur la pratique professionnelle des enseignants formés par ces deux institutions ; et

- les cours les plus appréciés par les bénéficiaires comme la pédagogie, la didactique des mathématiques, la psychologie et l'étude du milieu peuvent être considérés comme ceux qui leur ont été le plus utiles et, conséquemment, pourraient avoir un impact positif sur la qualité de leurs prestations en classe et par ricochet, sur les résultats des élèves.

Les premiers résultats obtenus sont appréciables en dépit de quelques aspects qui restent à améliorer, comme l'attestent les conclusions des enquêtes réalisées auprès des maîtres et professeurs sortis de ces institutions.

Au demeurant, il serait souhaitable, en l'absence de données précises, que des réflexions soient poursuivies pour approfondir la question. C'est en cela qu'une évaluation de la réforme pourrait être envisagée pour une meilleure applicabilité de la politique par d'autres pays.

Facteurs de réussite

Les facteurs qui ont mené au succès de la réforme instituée résultent en grande partie des facteurs ayant permis de rendre opérationnels les CRFPE et la DFC, au nombre desquels nous pouvons citer :

la décentralisation de la formation pour éliminer le goulot existant au niveau de la FASTEF ;

- la décentralisation de la formation et son articulation aux préoccupations du terrain ;
- l'engagement des formateurs ;
- le regroupement des formateurs de l'élémentaire et du moyen secondaire au sein d'une même structure ;
- la qualité des formateurs de l'enseignement préscolaire et élémentaire et surtout leur ouverture envers les apprenants ;
- la formation continue prenant en charge les enseignants du public et du privé, expression

d'une vision holistique de l'éducation et de la formation ;

- l'apport du partenariat dans la résolution des problèmes ; et
- l'alternance entre la théorie et la pratique lors des formations.

Enfin, le Sénégal a une politique qui s'inscrit dans la vision systémique de l'éducation, en ce sens qu'elle implique tous les niveaux d'enseignement, les secteurs d'éducation formelle et non formelle et qu'en plus des enseignants, elle prend en charge, les personnels administratifs et techniques. La réforme mise en œuvre depuis le début des années 2000 s'est ainsi accompagnée de la refonte de la loi d'orientation de l'éducation nationale. À la suite du programme PDEF mis en œuvre pour la période 2000-2011, le Sénégal a également lancé le PAQUET pour la période 2013-2025, avec toujours le même objectif, une éducation pour tous et de qualité.

Freins à l'innovation

Malgré les mérites et avantages que propose l'analyse de la mise en œuvre de la nouvelle politique, certains freins ont également émergé et ont nui à son implémentation. De façon plus précise, les difficultés que rencontrent les CRFPE et la DFC peuvent être groupées en 2 catégories : celles qui sont liées au démarrage de toute réforme (difficultés conjoncturelles) et celles liées à l'ancrage de la réforme dans les structures et les routines administratives. Le rapport de l'étude les regroupe sous plusieurs rubriques :

Cadre juridique et réglementaire : si le décret portant sur la réforme de la formation des enseignants assigne des missions claires aux CRFPE et à la DFC, le cadre juridique ne clarifie pas certains éléments, notamment les statuts des maîtres d'application, le statut des formateurs, le cahier des charges des formateurs et des chefs de départements.

Administration, fonctionnement et coordination : absence de structure de concertation entre universités ou facultés d'éducation engagées dans la formation des élèves professeurs ; non-fonctionnalité de certains départements.

Organisation de la formation : au démarrage de la formation, les référentiels sont incomplets et ne sont pas encore validés ; le programme de recensement national des besoins en formation n'est pas encore établi ; il n'existe pas encore de structure fonctionnelle qui coordonne le curriculum de formation au niveau national et il n'y a aucun plan d'action prenant en charge les défis pédagogiques ce qui retarde le démarrage des formations.

Articulation entre formation continue et objectifs de qualité non établie : l'articulation entre formation initiale et formation continue n'est pas effective ; il existe des différences dans les libellés des cours et dans les modules entre les différents CRFPE ; il y a un manque de coordination dans le travail des formateurs ; l'approche par compétences n'est pas intégrée de façon formelle dans le référentiel ; les centres de formation sont en marge des programmes innovants et l'absentéisme des enseignants aux activités des cellules, surtout dans les zones urbaines, et ce, malgré leur caractère obligatoire nui au bon déroulement des séances.

Mauvaise allocation du budget entre les CRFPE : le budget ne prend pas en charge des aspects pourtant non moins importants de la formation (séminaires, journées d'étude, tournées, missions et innovations).

Infrastructures inappropriées : les structures d'accueil actuelles des CRFPE sont inadaptées au schéma structurel et fonctionnel d'un CRFPE avec un état de délabrement avancé de certains locaux.

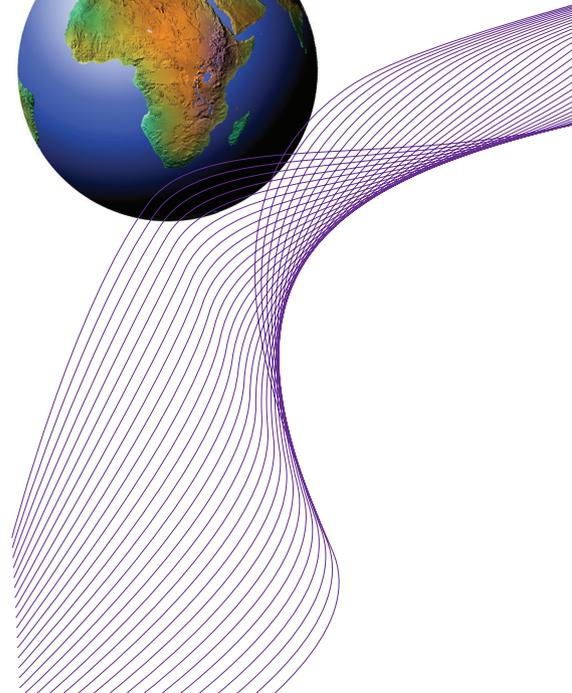
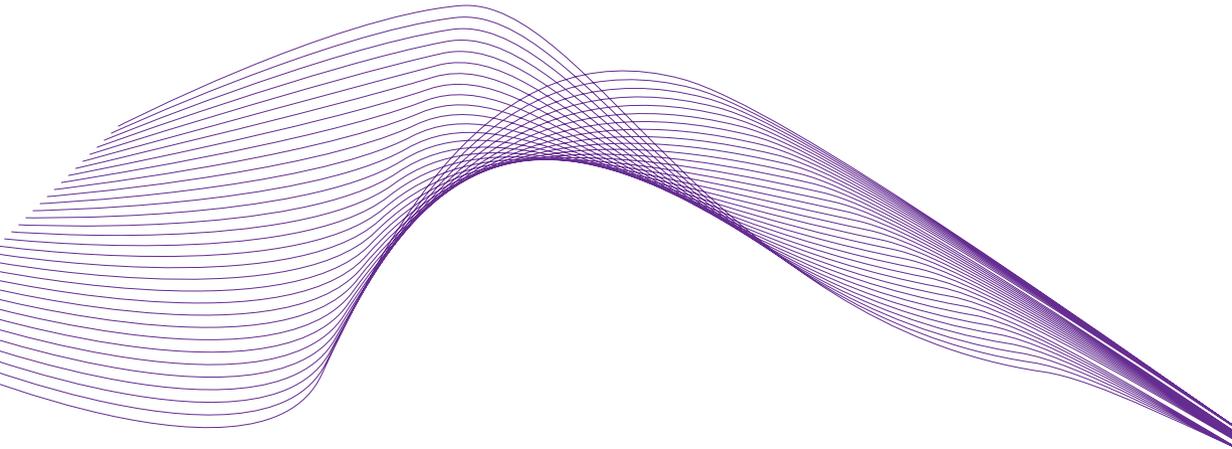
Insuffisance de matériels et d'équipements : les matériels et équipements sont insuffisants ou inexistant par endroits, sont obsolètes, souvent en panne ou encore mal administrés.

Non-implication de parties prenantes, hostilité et manque de communication : Un manque d'innovation causé par l'insuffisance de projets de recherche-action pour l'identification et la résolution des problèmes pédagogiques ; certaines structures comme la

FASTEF ne participent pas à la mise en œuvre du programme et y sont même réfractaires ; absence de dialogue et manque de synergie entre certaines parties prenantes réduisant ainsi l'efficacité des formations ; politique de formation insuffisamment partagée.

Recommandations

L'étude a révélé que le Sénégal a consenti de nombreux efforts dans l'amélioration des conditions de travail des enseignants. Certains aspects doivent toutefois faire l'objet d'une attention plus particulière de la part des autorités et être mis en lien avec le volet formation. Mentionnons d'abord la nécessité de déterminer le besoin réel en enseignants. Ensuite, il importe de repenser le statut professionnel des enseignants, de voir comment améliorer les conditions de travail et de vie des enseignants afin d'attirer plus de candidats qualifiés dans la profession et être en mesure d'augmenter la rétention des personnels formés et de qualité. Finalement, à moyen et long terme, le point doit être fait sur les effets de la réforme sur la formation initiale et continue des enseignants sur la qualité des enseignements et sur la réussite des élèves.



A decorative graphic consisting of multiple thin, overlapping purple lines that form a complex, wavy, and somewhat abstract shape. The lines are more densely packed in some areas, creating a sense of depth and movement. The overall effect is reminiscent of a stylized leaf or a flowing ribbon.

Programme
de formation
initiale de

rattrapage des
enseignants
auxiliaires
au Togo

Au Togo, la première école primaire publique élémentaire a été ouverte en 1891 et la toute première institution de formation des enseignants en 1924. Avant cette date, cette fonction était assumée par les Églises catholique et protestante qui en avaient le monopole au sein de leurs 343 écoles confessionnelles. C'est en 1922 que l'école publique a été officialisée par décret du Gouverneur Bonnecarrère.

La formation professionnelle des enseignants était alors donnée sous forme de cours obligatoires de perfectionnement pendant les grandes vacances à l'attention des moniteurs fonctionnaires indigènes de l'enseignement public. Ceux des localités éloignées ou des chefs-lieux recevaient des cours par correspondance.

La formation professionnelle initiale des enseignants, celle qui est balisée par des normes, ne commence qu'en 1945 avec la création du Cours normal des moniteurs de l'enseignement primaire d'Atakpamé.

Depuis, cette école a changé de statut et d'autres écoles de formation initiale ont été ouvertes en marge de la Réforme de l'Enseignement de 1975. Le texte d'application de cette réforme insiste sur la qualité de l'enseignement dispensé, sur la gestion du personnel enseignant et il définit les conditions de sa réussite parmi lesquelles se trouvent la formation initiale et continue des enseignants, de même que les questions relatives à leur carrière.

Malgré tous ces efforts, le Togo a continué à recruter des enseignants sans considération sur leur formation pour compenser les déficits en enseignants formés dans les institutions de formation professionnelle initiale, et ce, en raison de la faiblesse institutionnelle de ces institutions.

Qui plus est, les Programmes d'ajustement structurel de la BM et du Fonds monétaire

international (FMI), alliés à la crise socioéconomique et politique que le pays a connue de 1990 à 2005, ont conduit à la suspension des activités de formation des deux Écoles Normales d'Instituteurs (ENI) (de Notsè et de Kara), l'École Normale d'Instituteurs de jardin d'enfants (ENIJE) de Kpalimé et l'École Normale Supérieure d'Atakpamé, aggravant du coup les besoins en enseignants qualifiés pendant que le nombre d'élèves en âge scolaire et même le nombre d'écoles pour les recevoir continuent de croître.

Les dotations en personnel enseignant n'ont dès lors reposé que sur les recrutements directs d'enseignants auxiliaires sans qualification professionnelle. Ce déficit de qualité a eu une incidence négative sur les apprentissages des élèves et a entraîné des retards scolaires et des abandons. Pour corriger cet état de fait, les autorités ont élaboré et mis en œuvre le Plan Sectoriel de l'Éducation (PSE) couvrant la période 2010-2020 dont l'un des objectifs stratégiques est d'améliorer l'efficacité et la qualité du service éducatif.

C'est dans ce contexte que s'inscrit la réouverture de la plus ancienne ENI et la mise en œuvre du programme de Formation Initiale de Rattrapage (FIR) des enseignants auxiliaires du préscolaire et du primaire avec l'appui de la coopération française.

Politique sur la qualification professionnelle des enseignants

La faible capacité des institutions de formation et surtout leur fermeture, d'une part en raison de la mise en œuvre des Programmes d'ajustement structurel de la BM et du Fonds monétaire international (FMI) et, d'autre part, en raison de la crise socioéconomique et politique qui a touché le pays de 1990 à 2005, ont conduit au recrutement d'un personnel enseignant non qualifié et sans aptitude professionnelle afin de pourvoir en maîtres les nombreuses classes construites dans le cadre de l'exécution des plans de développement du système éducatif. L'atteinte de l'EPU de qualité s'en trouvant compromise, il devint indispensable de prendre des mesures correctives. Pour ce faire, le PSE couvrant la période 2010-2020 a permis d'établir des objectifs stratégiques visant l'amélioration de l'efficacité et de la qualité du service éducatif.

Comme démarche stratégique, les autorités togolaises ont élaboré un schéma directeur des formations (SDF). Le programme de la FIR conçu, élaboré et mis en œuvre entre les années scolaires 2007-2008 et 2010-2011, est l'une des catégories de formations des enseignants du préscolaire et du primaire prévue dans le SDF. Le programme de la FIR se justifie par le déficit de qualité dont l'une des principales causes est le manque de formation professionnelle initiale des enseignants auxiliaires. Le programme de la FIR avait pour but de renforcer les capacités des enseignants auxiliaires et volontaires du préscolaire et du primaire de manière à améliorer la qualité des enseignements et des apprentissages.

La FIR, est pilotée au niveau central par la Direction de la Formation (DF) qui est responsable de l'élaboration et la mise en œuvre de la politique de formation initiale et continue de toutes les catégories de personnels du Ministère des Enseignements Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation (MEPSA). En collaboration avec les directions d'enseignement et les institutions de formation, elle opère auprès des encadreurs et personnels en situation de classe.

À court terme, la FIR a pour objectif de mettre sur pied un dispositif pérenne de formation continue des enseignants en vue d'améliorer la qualité des enseignements et des apprentissages dans les jardins d'enfants et écoles primaires. Pour y arriver, elle s'efforce de renforcer les capacités des enseignants en didactique des disciplines, en les formant à la bonne utilisation des manuels scolaires et des guides pédagogiques en vigueur dans les écoles. Elle travaille également à relancer le suivi et l'accompagnement des enseignants par les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et les directeurs d'école.

Pour être efficiente, la FIR doit d'abord être une formation professionnalisante qui repose sur l'alternance, puis elle doit être une formation déconcentrée au niveau des circonscriptions pédagogiques et non de niveau national. Finalement, l'accent doit être mis sur la formation des formateurs.

Le programme de la FIR, se déroule en quatre phases comme présentées au Tableau 9 et la durée de la formation est fixée à neuf semaines réparties sur toute l'année pendant les périodes de vacances des enseignants.

Tableau 9 : Les quatre phases du programme de FIR

Phase	Nom	Activités
Phase 1	Préparation de la formation	Élaboration : (1) référentiels de métier ; (2) référentiels de formation ; (3) définitions des compétences professionnelles : (4) modules de formation ; (5) manuels du formateur et du formé
Phase 2	Formation des formateurs	Confiée aux experts désignés par le Groupe Opérationnel de Pilotage du SDF
Phase 3	Inventaire et réhabilitation	Inventaire et réhabilitation des ressources pour l'organisation et l'implantation des sites de formation
Phase 4	Mise en œuvre des formations	Durée totale de 9 semaines

Jusqu'à présent, la formation est composée de trois modules, couvrant trois des quatre champs disciplinaires du programme scolaire primaire togolais. Il s'agit du :

- module traitant du champ disciplinaire Français (Enseigner et apprendre le français) ;
- module traitant du champ disciplinaire Mathématique ; et
- module traitant du champ disciplinaire Activités d'éveil.

En plus des modules destinés aux enseignants, s'ajoutent les modules pour la formation des directeurs d'école (Unité de formation : Tutorat) et pour la formation des enseignants débutants

(Accompagnement à la prise de fonction des enseignants débutants).

Les formations du programme de la FIR ont été mises en œuvre dans les 47 circonscriptions pédagogiques du Togo, en trois regroupements de durée variable alternés avec des retours sur poste pour mettre en pratique les acquis de la session. Ces formations ont été réalisées sous la responsabilité des chefs d'inspection, en tant que coordinateurs de sites de formation. Les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et quelques directeurs d'école chevronnés ont quant à eux assuré le rôle de formateurs. Les directeurs régionaux et les chefs d'inspection et la Direction des Formations sous la responsabilité du Secrétaire général du MEPSA, en ont assuré respectivement le pilotage administratif et

pédagogique au niveau déconcentré et le suivi-évaluation au niveau central.

Au terme des formations, les enseignants auxiliaires du préscolaire et du primaire affichent une plus grande maîtrise des contenus disciplinaires, une meilleure compréhension des compétences de base disciplinaires et transversales à acquérir selon le cycle du primaire et sont à même de mieux exercer leur profession dans leurs écoles. Ils préparent, planifient,

mettent en œuvre et évaluent correctement les activités d'enseignement et d'apprentissage. Ils sont désormais plus portés à travailler en équipe, à coopérer avec leurs collègues et ils adoptent également une attitude responsable dans leur quotidien. Les directeurs d'école possèdent quant à eux des outils de gestion et assument leur mission et leurs responsabilités. L'accompagnement des enseignants par les équipes de circonscription est également mis à profit.

Analyse de la politique de qualification professionnelle des enseignants

Le programme de la FIR des enseignants auxiliaires du préscolaire et du primaire mis en œuvre, dans le cadre du projet EPT au Togo, en vue d'améliorer l'efficacité et la qualité du service éducatif a permis de former deux cohortes sur une période de deux années scolaires. Au total, ce sont 11 127 enseignants auxiliaires du primaire qui auront bénéficié de cette formation.

Parmi les résultats, notons que :

- 250 formateurs ont été renforcés en formation de formateurs ;
- 419 enseignants auxiliaires du préscolaire ont bénéficié de six jours d'initiation ; et

- plus de 4000 tuteurs ont bénéficié de trois jours d'initiation en encadrement pédagogique de proximité pour le suivi-accompagnement (tutorat) des stagiaires au cours des intersessions.

Malgré les résultats encourageants, l'analyse des enquêtes menées auprès des bénéficiaires de la FIR fait ressortir certains points négatifs, comme une certaine carence chez les acteurs, la non ou mauvaise implication des acteurs institutionnels, des formateurs et des tuteurs dans la préparation de la FIR ainsi qu'une certaine insatisfaction de la part des enseignants bénéficiaires. Ressortent de ces enquêtes, différents constats présentés au Tableau 10.

Tableau 10 : Constats des enquêtes menées auprès de bénéficiaires de la FIR

Sujet	Constat
Acteurs institutionnels, formateurs et tuteurs impliqués dans la préparation de la FIR	Ne connaissent pas le contenu de formations ;
Représentants de la DF	Mauvaise communication ; Abandon injustifié d'un certain nombre de disciplines en cours de préparation ; Absence d'une séance de partage des modules en formation des formateurs ; Implication d'experts étrangers Absence de validation (homologation) nationale
Plan pédagogique	Peu de temps consacré à la rétroaction Évaluation non adaptée Suivi-accompagnement inadéquat Manque d'activités pratiques lors des regroupements

En plus des difficultés présentées au Tableau 10, les bénéficiaires estiment qu'il y a eu un décalage entre l'ambition du référentiel des compétences affiché et la réalité des conditions de travail très difficiles dans la majorité des établissements. De plus les directeurs d'école interrogés ont eu des difficultés à identifier les problèmes pédagogiques pour mettre en place des activités de soutien en faveur des élèves. Finalement, l'accompagnement pédagogique était beaucoup plus centré sur le visa des documents pédagogiques que sur l'observation de classe.

L'équipe chargée de faire le suivi post-formation estime que 68 % des enseignants auxiliaires et 77 % des directeurs d'école ont été formés. Elle souligne également que les pratiques pédagogiques se sont améliorées, que l'accompagnement des enseignants par les équipes de circonscription a été effectif, que la majorité des directeurs d'école

possède les outils de gestion et assume leurs missions et leurs responsabilités.

Au demeurant, selon les conclusions de l'étude, le programme de la FIR destiné à améliorer la qualité par la formation initiale et continue des enseignants, notamment la proportion importante d'enseignants du préscolaire et du primaire recrutés sans formation professionnelle initiale, s'est révélé comme un nouveau dispositif ingénieux de formation professionnelle. Le programme a enregistré de nombreux succès comme la résorption à 59,9 % du déficit en enseignants du public formés, à la rentrée scolaire de 2012-2013 et 78,3 % du déficit en enseignants auxiliaires formés en poste dans les écoles publiques.

L'amélioration du programme de la FIR en appelle à un certain nombre de mesures non contournables.

Sur le plan structurel :

- élaborer des dispositifs standardisés de formation continue par la DF tout en travaillant avec les directions d'enseignement et en collaborant avec les inspecteurs et conseillers pédagogiques ;
- formaliser les relations entre les parties prenantes comme les ENI et les IEPP ;
- mettre en œuvre un dispositif formel de capitalisation de l'expérience de la FIR alimenté de façon participative dans un document officiel national validé pour en faire un document-outil de référence ;
- offrir de meilleures conditions de travail et de meilleures conditions financières ou indemnités pour les inspecteurs et conseillers pédagogiques et être en mesure d'assurer le paiement ;
- veiller à ce que le programme de la FIR soit plus inclusif et que les matières telles que la psychologie de l'enfant, la déontologie du métier, la docimologie, la pédagogie différenciée et l'inclusion scolaire soient abordées ;
- élargir progressivement la FIR aux enseignants du privé confessionnel et du privé laïc ; et
- résoudre la question de la production de manuels scolaires de façon à faciliter l'enseignement/apprentissage.

Sur le plan stratégique :

- adopter une approche participative en impliquant tous les acteurs clés comme les inspecteurs, les cadres du ministère de l'Éducation, les universitaires ainsi que les enseignants-chercheurs dans l'élaboration, la formation des formateurs, la mise en œuvre et le suivi de la FIR ;
- veiller à ce que la durée prévue pour la FIR soit suffisante pour couvrir tous les modules et permettre aux apprenants d'assimiler correctement les contenus et pratiques ;
- s'assurer que toutes les dimensions de l'acte pédagogique soient couvertes, à savoir la connaissance de la matière, la connaissance de l'enfant et la maîtrise des méthodes et techniques ;
- harmoniser les approches pédagogiques utilisées lors des formations avec ce qui est attendu des enseignants tout en prenant en compte les réalités du terrain telles que la gestion des classes jumelées ou des classes à effectif pléthorique ; et
- mettre en place un système de suivi-évaluation tout au long du processus de formation puis atteler à la FIR un dispositif de recyclage après trois ans de mise en œuvre des acquis.

Malgré les mesures proposées pour améliorer le programme de la FIR, l'étude nous informe

que plus de 96 % des acteurs institutionnels ainsi que des formateurs disent avoir amélioré leur pratique en classe et plus de 92 % des bénéficiaires estiment avoir amélioré leur pratique dans les disciplines d'éveil, d'expression orale et de langage-lecture.

Au regard des résultats recueillis, la force du programme réside dans **(i)** le pourcentage d'enseignants et de cadres formés, **(ii)** l'organisation et la mise en œuvre des formations, **(iii)** l'amélioration de la pratique de classe, **(iv)** la disponibilité des modules de formation, **(v)** l'amélioration des résultats des élèves dans les devoirs et dans les compositions, **(vi)** le transfert de compétences et surtout dans **(vii)** la mise en

place de stratégies de formation efficaces pour combler les déficits en personnels enseignants de qualité à tous les niveaux et dans tous les ordres d'enseignement.

La mise en œuvre et la réussite d'un programme comme celui de la FIR s'appuient sur une volonté manifeste des gestionnaires et de tous les acteurs, sur la présence d'un cadre juridique fort et d'un cadre institutionnel déconcentré, sur l'existence d'un mécanisme de travail adopté depuis quelques années par les services centraux et déconcentrés ainsi que sur l'appui financier de plusieurs partenaires œuvrant dans le domaine de l'éducation et pouvant soutenir des projets de formation d'enseignants.

Effets de la politique sur la qualité des enseignants ou sur les résultats des élèves

Pour le Togo, mentionnons :

Au niveau de la gestion :

- amélioration du nombre d'enseignants formés dans les jardins d'enfants et les écoles dans les circonscriptions pédagogiques touchées par la FIR en deux années scolaires ;
- meilleur encadrement des enseignants par les équipes de circonscription ; et

- disponibilité des outils de gestion par la majorité des directeurs d'école pour la réalisation effective de leurs missions et de leurs responsabilités.

Au niveau des élèves :

- amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants auxiliaires et volontaires bénéficiaires menant à l'amélioration des résultats des élèves.

Facteurs de réussite

La pertinence de la FIR mise en place au Togo se justifie par un nombre de plus en plus élevé d'enseignants en difficulté dans l'exercice de leurs fonctions.

Parmi les facteurs de réussite, nommons la volonté manifeste des gestionnaires et de tous les acteurs pour régler définitivement le problème des enseignants sans formation professionnelle, la disponibilité des ressources humaines pour la formation, le suivi, le contrôle, l'encadrement pédagogique et l'évaluation du personnel enseignant ainsi que l'existence d'appuis financiers de plusieurs partenaires institutionnels. À ces facteurs d'ordre stratégique, ajoutons un certain nombre d'atouts qui ont facilité et qui ont permis la mise en œuvre de la FIR :

- le mécanisme de travail adopté depuis quelques années par les services centraux et déconcentrés du ministère ;

- la mise en place récente d'un cadre d'encadrement pédagogique de proximité avec les directeurs d'école, cadre qui vient d'être renforcé par la formation au tutorat ;
- la possibilité d'intégration d'un dispositif spécifique pérenne pour la FIR dans le système de suivi, de contrôle et de renforcement au niveau des inspections ; et
- la possibilité d'intégrer le partage des contenus des modules de la FIR avec tous les autres enseignants notamment lors des journées pédagogiques.

Finalement, cette réforme jouie de l'existence d'un cadre juridique fort ainsi que d'un cadre institutionnel déconcentré, des éléments qui sont favorables à la mise en place de politiques nationale et sectorielle de l'éducation.

Freins à l'innovation

Au nombre des difficultés rencontrées par les autorités togolaises dans la mise en œuvre du programme de la FIR, notons celles liées à la planification comme le manque de communication et la sous-représentation des enseignants et des futurs formateurs dans l'élaboration des modules de formation. Cette absence notable a également eu pour conséquence une mauvaise appropriation des contenus et pratiques par les formateurs.

En ce qui concerne les freins à la mise en œuvre du programme de la FIR, citons :

- la réduction du temps de formation de plusieurs semaines, en violation des prescriptions du schéma directeur de la formation ;

- la non-prise en charge dans la formation des Activités artistiques et sportives, le quatrième champ disciplinaire, de la pédagogie par objectifs, de l'approche par les compétences ou encore d'autres contenus spécifiques comme la gestion des classes multigrades et pléthoriques ;
- le manque d'encadrement de la part des directeurs d'école ;
- les groupes de formés parfois trop nombreux pour bénéficier d'un appui personnalisé ;
- le décalage entre les approches enseignées et celles proposées dans les formations de la FIR ;
- la démotivation des bénéficiaires, formateurs et tuteurs pour cause de promesses diverses non tenues (certification de la formation, négociation de bonification salariale en indices de points, indemnités de suivi) ; et
- l'insuffisance de matériel didactique dans les écoles.

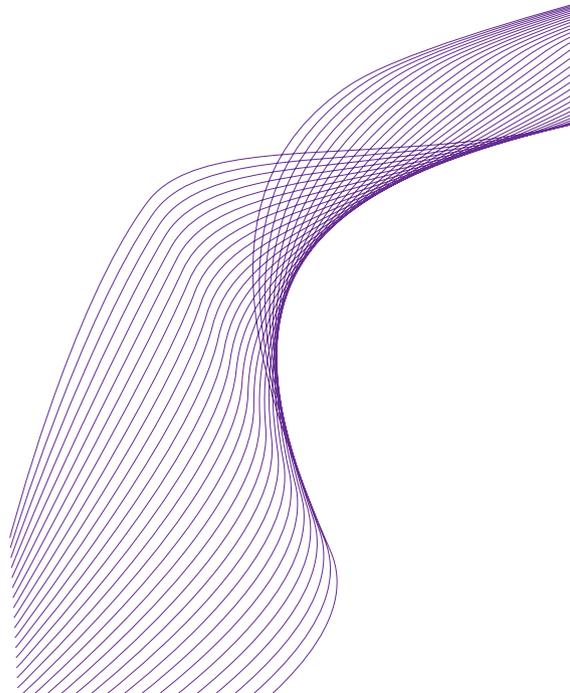
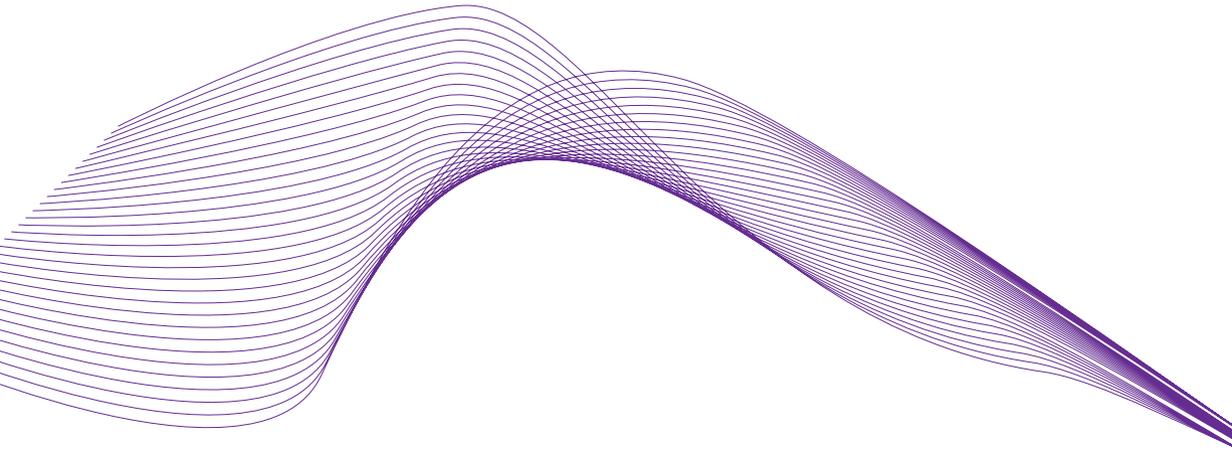
Le programme de la FIR, en tant que pratique, pour résoudre le déficit en enseignant, bien qu'étant une des sous-composantes du SDF, ne concerne pour cette première étape qu'une catégorie d'enseignants. En cela, une réforme en profondeur, articulant la formation initiale et continue, touchant l'ensemble des enseignants et encadreurs, des secteurs public et privé, serait à envisager à moyen et long terme afin d'inscrire cette politique dans la durabilité.

Recommandations

En vue de corriger les insuffisances du programme et de pérenniser les résultats obtenus, l'élargissement de la question enseignante doit être envisagé au-delà de l'aspect unique de la formation. En effet, l'enseignant n'est pas seulement le cadre bien formé, il doit aussi être celui qui bénéficie de conditions de vie et de travail lui permettant d'exercer son métier en toute confiance et en toute sécurité. En cela, il importe de prendre en compte certaines réalités du terrain, notamment la recherche d'un meilleur mode de vie.

La réussite est au bout de la conception et de la mise en œuvre d'une politique nationale qui considérera la question enseignante comme une question globale, holistique qui prendrait en charge toutes ses dimensions.

Pour relever ce défi, il faudrait que la Réforme de l'enseignement de 1975 et son texte d'application soient revus et corrigés de manière à accorder une importance particulière à la qualité de l'enseignement dispensé, à la gestion des personnels, aux conditions de sa réussite de même qu'aux questions relatives à la carrière des enseignants.



Leçons apprises



L'ampleur de l'engagement en faveur de l'éducation dans les trois pays étudiés se reflète dans l'engagement ainsi que dans l'étendue des réformes de politiques mises de l'avant. L'analyse des impacts de ces politiques ou réformes nous permet de mettre en évidence des facteurs de réussite et/ou de blocage pour leur mise en œuvre ainsi que les effets qu'elles ont pu avoir sur la qualité des enseignants, la qualité des enseignements et sur les résultats des élèves. Avant de présenter les leçons possibles à tirer à la suite de la mise en œuvre des différentes politiques, il apparaît de rappeler les éléments communs aux trois contextes d'études.

D'abord, au niveau du contexte, le Burkina Faso, le Togo et le Sénégal sont tous confrontés à une pénurie en enseignants, tant au niveau de l'effectif que de leur qualité. Ces pays, à forte croissance démographique, ont, par le passé, tenté d'essuyer la pénurie en optant pour un recrutement massif d'enseignants sans formation initiale, communément appelés enseignants vacataires, volontaires et contractuels. Toutefois, en réponse aux problèmes rencontrés et de manière à atteindre les objectifs de l'EPT de qualité, les États, qui bénéficient de l'appui de partenaires, démontrent une forte volonté à explorer de nouvelles pistes en vue d'améliorer leur système éducatif respectif.

Parmi les principaux défis auxquels doivent faire face les pays avant l'élaboration de leurs politiques, notons le besoin de recruter des enseignants de qualité en nombre suffisant, la formation continue des enseignants préalablement recrutés sans formation, l'amélioration du ratio maître : élèves ainsi que l'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants et des élèves.

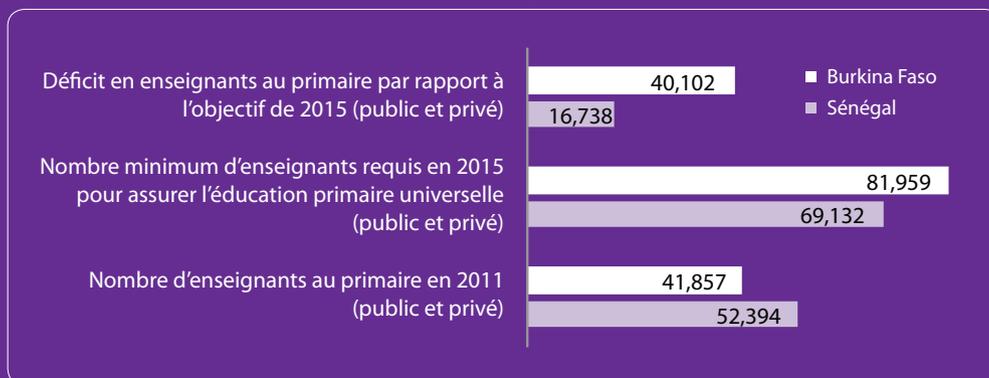
Malgré ces défis partagés entre les trois pays d'Afrique francophone, le Togo, le Sénégal et le Burkina Faso doivent également résoudre des problèmes qui leur sont propres.

Au Burkina Faso, par exemple, le choix retenu pour venir à bout de la pénurie d'enseignants de qualité a été de mettre en œuvre une politique de recrutement régional. Pour justifier ce choix, les autorités burkinabés en matière d'éducation ont réalisé que le déficit en enseignants de qualité était majeur pour atteindre les OMD d'ici à 2015. Il est reconnu que le déficit en enseignants du primaire est un problème que partagent les trois pays d'Afrique francophone à l'étude. Toutefois, comme nous le montre la Figure 6, le Burkina Faso doit augmenter son effectif d'enseignants du primaire de qualité de façon substantielle s'il souhaite atteindre les objectifs de 2015.

Comme le montre la Figure 6, le déficit en nombre d'enseignants de qualité au public et au privé pour atteindre les EPT d'ici 2015 était légèrement inférieur à 17 000 au Sénégal alors qu'il dépassait les 40 000 pour le Burkina Faso (Normandeau, S. et Ratovondrahona, p. 2013). Cet important manque d'enseignants de qualité et le déséquilibre dans leur distribution ont une incidence sur l'amélioration du ratio maître : élève et, par ricochet, sur la qualité de l'enseignement et sur le rendement scolaire.

En quête de solutions pour combler le déficit d'enseignants de qualité, nous avons vu que le Sénégal et le Togo ont opté pour la qualification professionnelle des enseignants par la mise en œuvre de formations initiale et continue. Le Burkina Faso, quant à lui, a opté pour l'implémentation d'une politique sur le recrutement régional d'enseignants de qualité

Figure 6 : Effectifs d'enseignants au Burkina Faso et au Sénégal



Source : Normandeau, S. et Ratovondrahona, P. (2013).

afin d'assurer une meilleure distribution des enseignants à travers ses régions et ainsi contribuer à l'amélioration de son système éducatif.

La mise en œuvre de ces politiques a permis de faire ressortir les facteurs de réussites, mais également ceux susceptibles de freiner l'implémentation. En matière d'obstacles, si des mesures incitatives sont perçues dans certaines des solutions envisagées comme le cas du traitement et des avantages égalitaires au Burkina Faso, le Togo peine à réaliser ses promesses en matière de certification et de prise en charge des responsables du suivi du programme. Au Sénégal, même son de cloche qu'au Togo, les mesures incitatives annoncées sont soit négligeables, soit non respectées. Ainsi, de manière générale, les mesures incitatives proposées sont souvent trop insuffisantes pour accroître l'adhésion et la motivation des bénéficiaires aux nouvelles pratiques et politiques de réformes.

De ce fait, nous sommes en mesure de dresser une liste de sept leçons à tirer de l'élaboration et de la mise en œuvre de ces politiques et réformes.

- La nécessité que le pays soit entièrement engagé et qu'il démontre une forte volonté à mettre en œuvre une réforme.
- La nécessité de rendre effective la décentralisation de toute politique de réforme en faveur de l'amélioration du système éducatif, en vue non seulement, d'impliquer davantage les acteurs et les communautés bénéficiaires à la base dans la mise en œuvre des réformes envisagées, mais surtout de prendre en compte les besoins spécifiques.
- La nécessité d'élaborer et de mettre en œuvre des politiques et pratiques fondées sur une vision holistique de la question enseignante et une vision systémique du secteur de l'éducation.

- La nécessité de faire une bonne utilisation des ressources humaines à travers des allocations équitables, fondées sur des besoins exprimés depuis la base et qui sont en rapport avec le choix fait par l'enseignant désireux d'entrer dans la profession. Ceci permettrait d'asseoir un pilotage harmonieux, équilibré, efficace et efficient du système éducatif.
- La nécessité de rapprocher la formation initiale et continue des bénéficiaires que sont les enseignants et encadreurs pédagogiques, pour plus de résultats, dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement.
- La nécessité d'améliorer l'allocation de moyens et des personnels aux écoles, de distribuer les ressources disponibles, en fonction des besoins et pour des raisons tant d'efficacité que d'équité de façon à réduire les disparités dans les conditions d'enseignement entre les écoles, les régions et les zones.
- La nécessité d'élaborer et de mettre en œuvre, à court, moyen et long terme des programmes de formation des enseignants recrutés sans formation initiale de manière à résoudre le déficit en enseignants de qualité.

Tout système éducatif doit avoir une vision holistique. Une planification des besoins à court, moyen et long terme est indispensable. La gestion des ressources humaines de l'éducation jusque-là focalisée surtout sur l'administration du personnel doit aller au-delà d'une simple gestion administrative et doit permettre d'analyser, de comprendre et d'anticiper les besoins et les enjeux, en fonction des orientations stratégiques choisies par les gouvernements.

Pour veiller au renforcement du pilotage des ressources humaines de l'éducation, les gouvernements peuvent effectuer une évaluation rigoureuse des besoins pour prendre des décisions éclairées sur les priorités budgétaires et pour mobiliser les ressources.

En plus des programmes de recrutement à mettre en place, les pays pourraient considérer l'amélioration des conditions de travail et de vie des enseignants. En effet, le faible taux de recrutement est souvent lié à la valorisation du statut de l'enseignant qui se traduit par un ensemble de facteurs comme le plan de carrière, le salaire suffisant et la reconnaissance. La mise en place de politiques de rémunération qui utilisent des critères objectifs et qui offrent une rémunération capable de stimuler les enseignants peut être envisagée. De plus, des

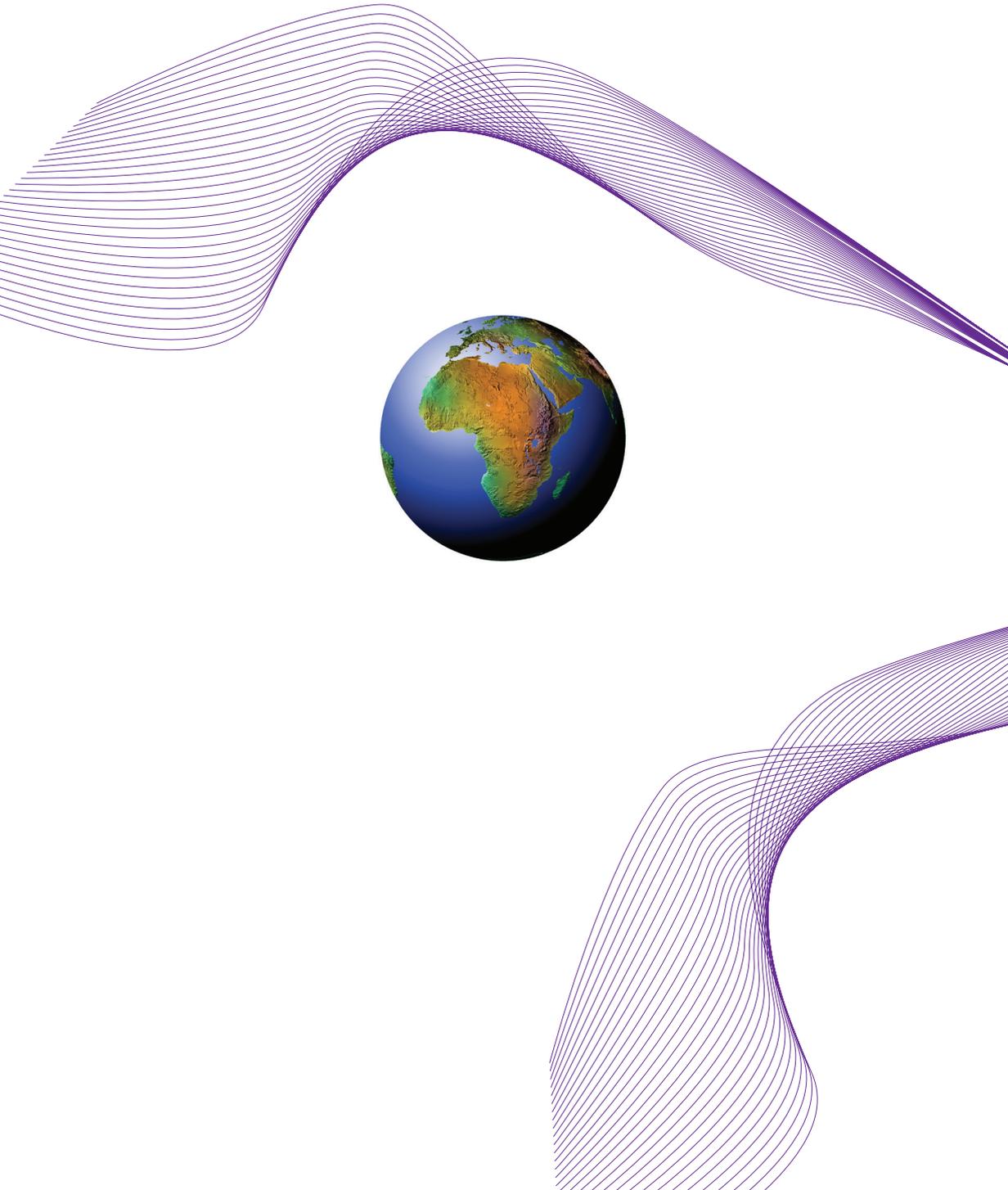
environnements de travail attractifs pour les enseignants doivent être établis, en ce sens où la rémunération financière est certes un moteur important, mais qu'elle ne peut durablement se substituer à un environnement de travail attractif.

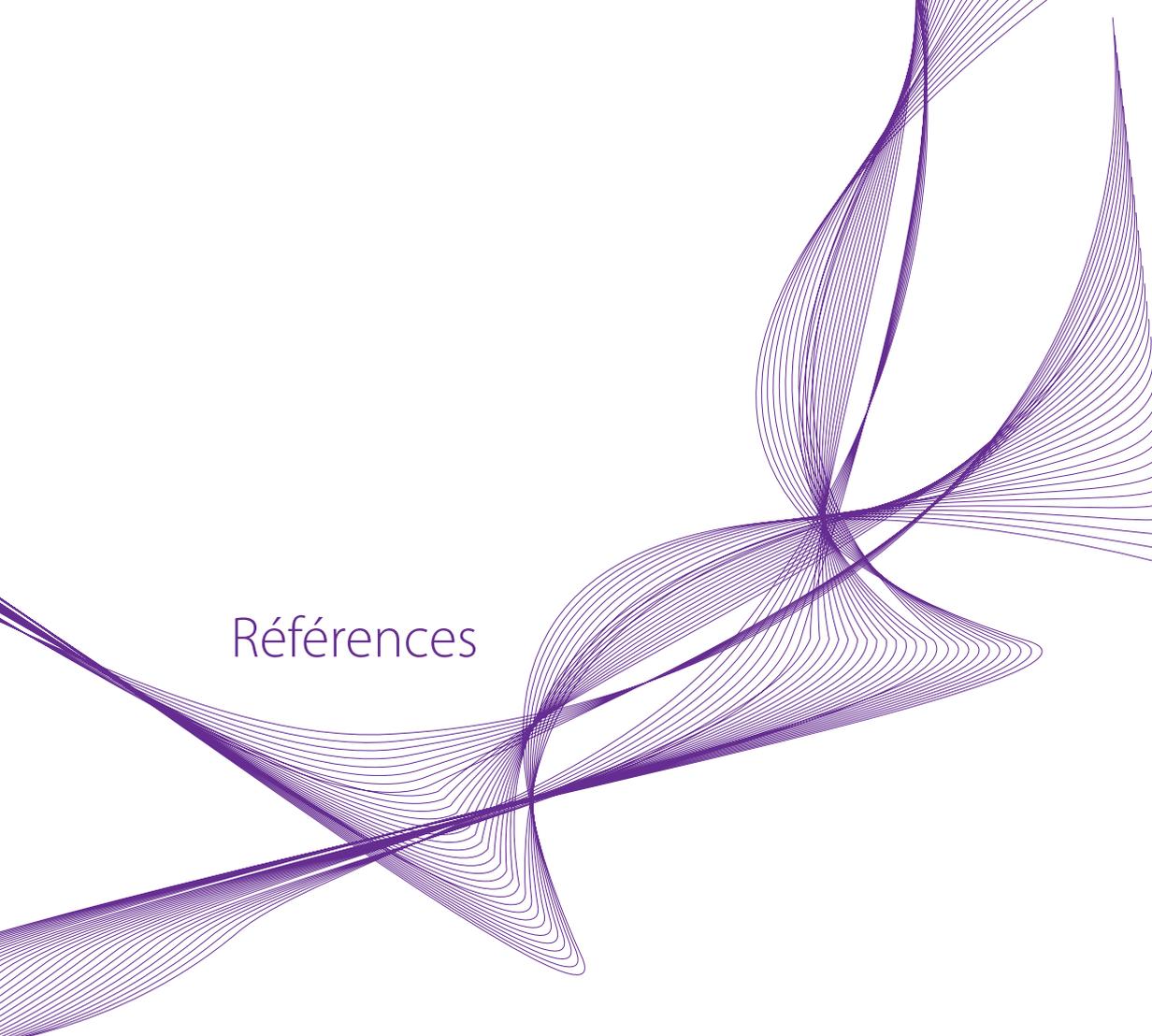
En ce qui concerne les politiques et réformes mettant en place des formations, elles pourraient s'articuler autour de l'identification des besoins en formation. En ce sens, un bilan personnalisé de formation devrait être créé pour chaque enseignant, faisant mention de sa formation initiale, des stages et des séminaires auxquels il a participé, de ses connaissances et ses aptitudes particulières ainsi que de ses attentes et de ses besoins spécifiques.

Il y a lieu de renforcer l'adhésion des acteurs et partenaires à la mise en œuvre de toute politique à travers l'identification des stratégies de communication complémentaires à celles déjà envisagées par les trois pays, afin d'asseoir un meilleur partage des politiques de réformes et de susciter plus d'engouement chez les acteurs concernés.

Pour ce faire, il est essentiel d'envisager l'instauration d'un dispositif approprié, pour une pérennité de la politique par :

- La mise en lien des dimensions de formation et de gestion avec les autres dimensions clés de la question enseignante comme les besoins, le déploiement, la rémunération, la motivation, le statut professionnel et le plan de carrière.
- L'amélioration du niveau de connaissance des politiques de réformes envisagées par les différents partenaires sociaux afin qu'ils participent au processus.
- La mobilisation des ressources nécessaires à la mise en œuvre de la réforme, qui alliées à l'engagement manifeste des autorités à tous les niveaux et à une gestion rationnelle, constitueront les leviers de la réussite.



A decorative graphic consisting of multiple thin, overlapping purple lines that form a complex, wavy, and somewhat abstract shape. The lines are most dense in the center and taper off towards the edges, creating a sense of movement and depth. The overall effect is reminiscent of a stylized leaf or a flowing ribbon.

Références

- Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie (ANSD). 2012. Situation Économique et sociale du Sénégal en 2010 et en 2011. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.ansd.sn/> (consulté en novembre 2013).
- Banque africaine de développement et Fond africain de développement. 2011. Document de stratégie pays : 2011-2015. Département des Opérations Pays - Région Afrique de l'Ouest.
- Banque mondiale (BM). 2014. Données et indicateurs de développement. Disponible à l'adresse suivante : <http://donnees.banquemondiale.org> (consulté en octobre 2014).
- Bureau Régional pour l'éducation en Afrique / Pôle de Dakar – UNESCO. 2010. Que savent les enseignants de l'Éducation pour tous au Sénégal ? : Analyse de la connaissance et de la perception des objectifs de l'EPT par les enseignants du primaire – Rapport d'étude thématique. Disponible à l'adresse suivante : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002166/216657f.pdf> (consulté en octobre 2014).
- Bui, J.E. 2013. *Professionnalisation de la formation initiale des enseignants en Afrique subsaharienne*.
- Bureau Régional pour l'éducation en Afrique / Pôle de Dakar – UNESCO. 2009. La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant.
- Campagne mondiale pour l'Éducation (CME) et l'Internationale de l'Éducation (IE). 2012. Comblent le manque d'enseignants qualifiés. Disponible à l'adresse suivante : http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/GCE%20ECNAT_A4_FR_RGB.pdf (consulté en octobre 2014).
- Département des affaires économiques et sociales de l'Organisation des Nations Unies (ONU DAES). 2013. Division de la population des Nations Unies. Disponible à l'adresse suivante : Accessible à partir de la page : http://esa.un.org/unpd/wpp/unpp/panel_population.htm (consulté en octobre 2014).
- Diop, M.M. 2013. *Les Centres Régionaux de Formation des Personnels de l'Éducation du Sénégal*. Étude diagnostique - Rapport final.
- Équipe Spéciale Internationale sur Les Enseignants pour l'EPT. (2013). Politiques et pratiques relatives aux Enseignants dans la perspective de l'Éducation pour tous : Étude de cas du Bangladesh, de l'Indonésie et du Viet Nam, 89 p.
- Équipe Spéciale Internationale sur Les Enseignants pour l'EPT. (2013). Politiques et pratiques relatives aux Enseignants dans la perspective de l'Éducation pour tous : Étude de cas du Nigéria, du Ghana, de l'Afrique du Sud et de l'Ouganda, 99 p.
- Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF). 2006. Enquête par grappe à indicateurs multiples : Suivi de la situation des Enfants et des Femmes au Burkina Faso. Disponible à l'adresse suivante : http://www.unicef.org/bfa/french/burkina_faso_suivi_de_la_situation_des_enfants_et_des_femmes_enquete_par_grappes_a_indicateurs_multiples_2006.pdf (consulté en octobre 2014).
- Gaba, M.K., étude sur le programme de formation initiale de rattrapage (FIR) des enseignants auxiliaires du Togo.
- Gouvernement de la République du Burkina Faso. 2012. Arrêté n° 2012-046/MENA/SG/DRH du 3 août 2012, portant conditions et modalités d'affectation des enseignants du primaire recrutés pour le compte des régions.

- . 2009. Décret n° 2009-109/PRES/PM/MFPRE/MATD/MEF du 3 mars 2009 portant modalités de mise à disposition des agents de la fonction publique auprès des collectivités territoriales et de gestion de leur carrière.
- . 2006a. Décret n°2006-181/PRES/PM/MFPRE/MFB du 24 avril 2006 portant conditions et modalités d'affectation des Agents de la Fonction Publique.
- . 2006b. Décret n°2006-377/PRES/PM/MFPRE/MEBA/MFB du 4 août 2006 portant organisation des emplois spécifiques du MEBA.
- . 2004. Rapport national sur le développement de l'éducation au Burkina Faso. Disponible à l'adresse suivante : http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2004/burkinafaso.pdf (consulté en octobre 2014).
- . 1998. Loi n°013/AN du 28 Avril 1998 portant régime juridique applicable aux emplois et aux agents de la fonction publique et son modificatif.
- Gouvernement de la République du Togo. 2012. *Décret n° 2012-006/PR du 07 mars 2012 portant organisation des départements ministériels.*
- . 2010a. *Arrêté n° 087/MEPSA/CAB/SG du 26 août 2010 portant organisation interne du ministère des enseignements primaire, secondaire et de l'alphabétisation.*
- . 2010b. *Plan sectoriel de l'Éducation 2010-2020, MEPSA, Mars 2010.*
- . 2009. Lettre de Politique sectorielle de l'Éducation, MEPSA, Juin 2009.
- . 1988. *Arrêté n° 27/MEN-RS du 19 février 1988 portant création d'une Commission de production de manuels scolaires.*
- Gouvernement de la République du Sénégal - Ministère de l'Éducation. 2013. *Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence, Secteur Éducation Formation 2013-2025.*
- . 2012a. *Décret n°2012-1276, article 14, novembre 2012.*
- . 2012b. *Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation de 2012.*
- . 2011. *Décret n° 2011-625 du 11 mai 2011 portant création des Centres Régionaux de Formation des Personnels de l'Éducation, Article premier.*
- . 2009. *Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation.*
- . 2005. Conférence régionale sur l'éducation en Afrique de l'Ouest : Les dépenses publiques d'éducation sont-elles pro pauvres ? Analyse et Application au cas du Sénégal, 01 – 02 Novembre 2005 à Dakar.
- . 2003. *Programme de développement de l'éducation et de la formation (Éducation pour tous).*
- . 1991. *Loi no 91-22 du 30 janvier 1991 d'orientation de l'Éducation nationale.*
- Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (OHCHR). 2014. Le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale examine le rapport du Burkina Faso. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.ohchr.org/FR/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=13644&LangID=F> (consulté en octobre 2014).
- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). 2014. Recherche enseignants formés pour garantir le droit de chaque enfant à l'enseignement primaire. Disponible à l'adresse suivante : <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002299/229913F.pdf> (consulté en octobre 2014).
- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). 2011. Le financement de l'éducation en Afrique subsaharienne : relever les défis de l'expansion, de l'équité et de la qualité. Disponible à l'adresse suivante : <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001936/193650f.pdf> (consulté en octobre 2014).

- Normandeau, S. et Ratovondrahona, P. 2013. Croissance démographique et OMD : contexte et défis enseignants au primaire, Cas de sept pays d'Afrique francophone, Cahiers de l'Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone.
- Ouoba, V. 2012. Étude de cas : La régionalisation du recrutement des enseignants au Burkina Faso : une réponse au défi de l'allocation des enseignants aux écoles.
- Organisation Internationale du Travail et Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (OIT/UNESCO). 1966. *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant* (Paris et Genève). Disponible à l'adresse suivante : http://www.unesco.org/education/pdf/teache_f.pdf (consulté en octobre 2014).
- Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD). 2013. *Human Development Index and its components*. Disponible à l'adresse suivante : <http://hdr.undp.org/en/content/table-1-human-development-index-and-its-components> (consulté en octobre 2014).
- Programme de développement des réseaux pour l'éducation en Afrique de l'Ouest : Bénin, Burkina Faso, Mali, Niger, Sénégal (PRODERE_AO). 2010. Les déperditions scolaires, un frein à l'éducation en Afrique de l'Ouest, 2010. Disponible à l'adresse suivante : http://www.cercoop.org/IMG/pdf/prodere_guide_education_base.pdf (consulté en octobre 2014).
- Rasera, J.B. 2005. L'éducation en Afrique subsaharienne : Les indicateurs d'efficience et leur utilisation politique. *Tiers Monde*, Vol. 46, pp. 407-426.
- Solidarité Laïque. 2013. Dossier pédagogique : Panorama de l'éducation en Guinée Conakry. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.usep47.com/IMG/pdf/dossier-education-guinee-def.pdf> (consulté en octobre 2014).

Liste des acronymes

ANSD	Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie	FASTEF	Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation
APC	Approche par les compétences	FIR	Formation Initiale de Rattrapage
BM	Banque mondiale	FMI	Fonds monétaire international
CAECEM	Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les Collèges d'Enseignement Moyen	IAC	Instituteurs Adjoints Certifiés titulaires
CNFC	Coordination Nationale de la Formation Continue	IDH	Indice de développement humain
CNFIC	Coordination Nationale de la Formation Initiale et Continue	IEMS	Inspecteur de l'Enseignement Moyen Secondaire
CRFPE	Centre Régional de Formation des Personnels de l'Éducation	IEPP	Inspection/Inspecteur des Enseignements Préscolaire et Primaire
DAGE	Direction de l'Administration Générale et de l'Équipement	IFESH	Fondation internationale pour l'éducation et l'auto-assistance
DF	Direction des Formations	ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
DFC	Direction de la Formation et de la Communication	JICA	Agence de Coopération Internationale du Japon
DREBA	Direction Régionale de l'Enseignement de Base	MENA	Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation
DRH	Direction des ressources humaines	MEPSA	Ministère des Enseignements Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation
EFI	École de Formation d'Instituteurs	MFPTSS	Ministère de la Fonction Publique, du Travail et de la Sécurité Sociale
ENEP	Écoles nationales des enseignants du primaire	OHCHR	Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme
ENI	École Normale d'Instituteurs	OIT	Organisation Internationale du Travail
ENIJE	École Normale d'Instituteurs de jardin d'enfants	OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement
EPT	Éducation pour tous		
EPU	Enseignement primaire universel		

ONU	Organisation des Nations Unies	UFR/SEFS	Unité de Formation et de Recherche / Sciences de l'Éducation, de la Formation et du Sport
ONU DAES	Département des affaires économiques et sociales de l'Organisation des Nations Unies	UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
PAEM	Projet d'Appui à l'Enseignement Moyen	UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
PAQUET	Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence	USAID	Agence des États-Unis pour le développement international
PCEM	Professeurs de Collège d'Enseignement moyen	USAID/EPQ	Agence des États-Unis pour le développement international / Éducation, Priorité, Qualité
PDDEB	Programme Décennal de Développement de l'Éducation de Base		
PDEF	Programme de développement de l'éducation et de la formation		
PDSEB	Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base 2011 - 2020		
PM	Pour mémoire		
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement		
PRF	Pôle Régional de Formation		
PSE	Plan Sectoriel de l'Éducation		
SDF	Schéma directeur des formations		
SIGE	Système d'information sur la gestion de l'éducation		
SG	Secrétariat général		
TBA	Taux brut d'admission		
TBS	Taux brut de scolarisation		

Alors que nous approchons de l'échéance des Objectifs du Millénaire pour le développement fixée en 2015 pour la réalisation de l'enseignement primaire universel, il est vital de dresser un bilan des politiques et pratiques qui ont été mises en place pour relever les défis liés à la mise en œuvre de l'Éducation pour tous. Parmi les nombreux obstacles que rencontrent les pays pour l'atteinte de ces objectifs, le plus important est la pénurie d'enseignants, tant sur le plan de la qualité que du nombre d'enseignants qualifiés. Le présent rapport de synthèse est consacré à trois pays de l'Afrique francophone et examine les réussites et difficultés qu'ils ont connues au cours des dernières décennies pour réaliser l'Éducation pour tous et l'enseignement primaire universel. Ces trois pays – le Burkina Faso, le Sénégal et le Togo – ont suivi des approches très différentes pour atteindre leurs objectifs respectifs dans le domaine de l'éducation, et les leçons qui s'en dégagent peuvent être d'une grande utilité pour les décideurs et les administrateurs de l'éducation du monde entier. Le rapport montre que la réforme de politiques, indispensables pour répondre aux besoins d'une population qui évolue en matière d'éducation, doit aller de pair avec la mise en place de dispositifs concrets, destinés à former et à recruter des enseignants de qualités dans la profession, à assurer leur distribution efficiente au sein du système éducatif et à les accompagner dans leur perfectionnement professionnel.

