



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



Institut international
pour le renforcement des
capacités en Afrique

Principes du développement de la formation des enseignants

3

Stratégies pour l'amélioration des conditions de travail des enseignants et leur rétention dans les écoles en Afrique

Rakissouiligri Mathieu OUEDRAOGO

Stratégies pour l'amélioration des conditions de travail des enseignants et leur rétention dans les écoles en Afrique

Rakissouilgri Mathieu OUEDRAOGO

Maître Assistant, Université de Ouagadougou, Burkina Faso

Addis Abeba, 2011

UNESCO: Institut International pour le Renforcement des Capacités en Afrique

A propos d'IICBA

Créé en 1999, l'Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique est l'un des six instituts et centres de l'UNESCO placés sous la responsabilité administrative du Secrétariat de l'UNESCO. En tant que seul Institut de l'UNESCO en Afrique, il est chargé de renforcer les capacités des institutions de formation des enseignants de ses 53 États membres. Ceci est réalisé grâce à une gamme d'initiatives, y compris l'introduction des technologies de l'information et de la communication pour promouvoir l'éducation; l'établissement de réseaux d'institutions partenaires pour favoriser le partage des expériences; l'initiation de projets de recherches sur/ et de développement des institutions de formation des enseignants

en Afrique; l'utilisation de l'enseignement à distance pour améliorer les capacités des institutions de formation des enseignants; l'établissement de liens entre le développement de l'éducation et le développement économique par le biais de la collaboration avec l'Union africaine et les institutions en charge de l'éducation aux niveaux régional et sous-régional ; et la promotion de la coopération internationale pour le développement de l'éducation à travers le Nouveau Partenariat pour l'Afrique (NEPAD).

Les points de vue et les opinions exprimés dans cette brochure sont ceux des auteurs et ne représentent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO ou de l'UNESCO-IICBA. Les désignations utilisées et la présentation des données à travers ce livret n'impliquent pas l'expression d'une opinion quelconque de la part de l'UNESCO ou de l'UNESCO-IICBA concernant le statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ou concernant leurs frontières ou limites territoriales.

Publié en 2011 par l'UNESCO-IICBA
Boite Postale 2305, Addis-Abeba, Ethiopie
Mise en page et conception graphique: Daniel Ergetachew
© UNESCO-IICBA 2011

Avant-propos

«Les enseignants sont des acteurs essentiels dans la promotion de l'éducation de qualité, que ce soit dans les écoles ou dans les programmes communautaires plus flexibles; ils sont les avocats et les catalyseurs du changement. Aucune réforme de l'éducation n'est susceptible de réussir sans la participation active et l'implication des enseignants. » Ceci était la perception des leaders mondiaux qui se sont réunis à Dakar en 2000 en vue de réévaluer le programme phare de l'UNESCO, «l'Éducation pour tous (EPT)».

Cependant, ce n'est que vers 2005 que des initiatives sérieuses ont été prises pour mettre l'accent sur les enseignants et leur formation pour atteindre les objectifs de l'EPT, avec la mise en place de l'Initiative sur la formation des enseignants pour l'Afrique subsaharienne (TTISSA) au Siège de l'UNESCO. Ceci a conduit à la réorientation du mandat de l'Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique (IICBA) sur le renforcement des capacités en vue du développement de la profession enseignante.

Des réflexions ont été menées par le personnel de l'Institut sous la coordination du Dr Patience Awopegba autour du contenu d'un séminaire organisé dans le cadre d'une session du conseil d'administration d'IICBA à Durban en 2008. La présentation a été faite par un spécialiste d'IICBA, le Dr Endris Awol et la session a été animée par le Dr Bikas Sanyal C, membre du Conseil d'administration d'IICBA qui a reçu le titre honorifique de conseiller technique principal de l'Institut depuis qu'il a conçu l'idée. Ancien conseiller de l'Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation (IIPPE) et Conseiller spécial du Directeur général de l'UNESCO dans l'enseignement supérieur, le Dr Sanyal s'est porté volontaire pour servir l'Institut tout en restant à Paris dans la conception de certains de ses programmes de renforcement des capacités. Il apporte plus de trois décennies d'expérience à l'IIPPE, dans le renforcement des capacités dans le domaine du développement éducatif dans le monde entier. IICBA, avec une pénurie de personnel ayant une expérience internationale, a besoin d'un service volontaire.

Le programme a été approuvé à la réunion mentionnée ci-dessus et a été lancé en 2009 sous la responsabilité du Dr Awopegba Patience. Le Dr Sanyal apporte des conseils et est en même temps rédacteur en chef de la série des livrets, il suggère des noms d'auteurs éminents, commente leur travail, propose des révisions et fournit des références supplémentaires. Il est assisté par le Dr

Awopegba dans le suivi des auteurs, du début à la fin d'un livret. La série de l'IPE sur «les principes fondamentaux de la planification de l'éducation» a servi de modèle et a été adaptée au sujet et aux contextes et cadres spécifiques d'IICBA.

Le développement de la profession enseignante a été une tâche complexe. Les défis auxquels sont confrontés les pays d'Afrique subsaharienne sont à la fois quantitatifs et qualitatifs. La huitième réunion du Groupe de haut niveau sur l'Éducation pour tous qui s'est tenue du 16 au 18 décembre 2008, à Oslo, Norvège, s'est achevée avec la Déclaration d'Oslo approuvant la création d'un Groupe de travail international sur les «Enseignants pour l'EPT», une Alliance volontaire mondiale des partenaires de l'EPT travaillant ensemble pour combler le « déficit en enseignants », tant en termes quantitatifs que qualitatifs. D'une part, selon une estimation, 3,8 millions d'enseignants sont nécessaires pour atteindre l'éducation primaire universelle d'ici à 2015 et d'autre part, les enseignants qualifiés sont rares partout. En ce qui concerne ce dernier point, les questions clés sont les suivantes: recrutement, formation, déploiement, motivation et rétention. La profession d'enseignant est l'une des moins attrayantes parmi les professions de diplômés.

La série de brochures d'IICBA, censée aborder ces questions dans le contexte africain, est destinée à deux types de clientèle: ceux qui sont engagés dans la planification ou la préparation à la formation et la gestion des enseignants dans la région et ailleurs, et d'autres moins spécialisés, tels que les hauts fonctionnaires du gouvernement et les dirigeants municipaux qui cherchent à comprendre de manière plus générale le développement de l'éducation des enseignants et comment la série peut aider au développement de l'éducation de façon globale. Les brochures sont destinées à être utilisées dans des études privées ou des programmes formels de formation. Puisque les lecteurs peuvent varier grandement dans leur vécu, les auteurs ont la tâche difficile d'introduire leurs sujets depuis le début, en expliquant les termes techniques qui peuvent être connus pour certains, mais inconnus pour d'autres. Cependant, ils sont tenus de respecter les normes académiques et de ne jamais écrire à leurs lecteurs qui, sauf dans certains cas, ne sont nullement simplistes. Cela est nécessaire pour rendre le livret intelligible pour le lecteur.

Dans un exercice académique, comme celui-ci, IICBA ne cherche pas à éviter les divergences d'opinion ou même des contradictions dans les points de vue exprimés par les auteurs qui sont d'ailleurs sélectionnés pour leur excellence professionnelle et leur expérience. Dans la sélection des auteurs, on tente de maintenir l'équilibre linguistique autant que possible. Les auteurs ont la possibilité de proposer l'esquisse initiale de la brochure sur la base des questions d'ordre général posées par le développement de la formation des enseignants en Afrique, qui sont considérées comme importantes par IICBA.

En dehors de fournir aux auteurs les standards et procédures de l'UNESCO, IICBA ne prévoit pas une doctrine officielle sur ce sujet du développement de l'éducation des enseignants en constante évolution.

Ainsi, alors que les points de vue sont de la responsabilité de leurs auteurs et ne peuvent pas toujours être partagés par l'UNESCO ou l'Institut, on pense qu'ils méritent une attention sur le marché international des idées. En ce sens,

la série devrait être en mesure de donner de la visibilité à des idées qui font autorité et qui, réunies, couvrent un large éventail de pays et de disciplines. J'espère que les idées exprimées dans le livret vont beaucoup contribuer à une meilleure connaissance du développement de la formation des enseignants dans le contexte africain. Je suis reconnaissant à l'auteur d'avoir accepté de contribuer à la série. Je suis également reconnaissant envers le Dr Bikas Sanyal C pour avoir accepté de prendre la responsabilité de l'éditeur général de la série et envers mon collègue, le Dr Awopegba Patience pour son assistance appréciable au rédacteur, en tant que responsable de la série (à IICBA). Je tiens ici, au nom d'IICBA, à faire une mention spéciale des efforts inlassables de M. Abdoulaye Barry, coordonnateur de l'antenne d'IICBA à Dakar, Sénégal, pour sa contribution inestimable à la relecture et au montage de la brochure.

Ce livret est le premier en français et est rédigé par un expert de l'Afrique francophone. Le Dr Mathieu Ouedraogo qui allie son expérience d'ancien ministre et de membre éminent de la communauté académique africaine ayant une expérience internationale a écrit ce livret sur le thème: «Stratégies pour l'amélioration des conditions de travail des enseignants et leur rétention dans les écoles en Afrique ». J'espère que les idées exprimées dans le livret ajouteront beaucoup à la connaissance du développement de la formation des enseignants dans le contexte africain. Je lui reste reconnaissant d'avoir accepté de contribuer à la série. Je suis également reconnaissant au Dr Bikas Sanyal C de prendre la responsabilité de Rédacteur en chef de la série et à mon collègue le Dr Awopegba Patience, en tant qu'agent responsable de la série, d'avoir fourni l'assistance nécessaire au Rédacteur en chef.

Arnaldo Nhavoto
Directeur
IICBA

Préface

Puisqu'il s'agit du premier livret en français dans la collection des «principes» d'IICBA, je voudrais tout d'abord présenter aux lecteurs un bref historique de la collection. Depuis que je suis associé voilà bientôt quatre décennies avec l'Institut International de Planification (IIPÉ) de l'UNESCO, j'ai été impressionné par la popularité et l'utilité de la série « les Principes de la Planification de l'Éducation» publiée par l'IIPÉ. En 2007, le directeur d'IICBA d'alors m'assigna la responsabilité honorifique de Conseiller principal, ce qui me donnait l'opportunité de servir IICBA, dans certains de ses programmes, gratuitement. En même temps la question de la formation des enseignants était au cœur de l'attention des agences nationales et internationales. J'ai pensé qu'il serait utile si IICBA pouvait réunir des experts africains et internationaux ayant des connaissances et une expertise suffisantes de l'éducation en Afrique pour mettre en commun leurs pensées et leurs idées dans un langage et un style accessibles aux non spécialistes, à l'usage des décideurs et des grands commis des Etats dans les ministères en charge de l'éducation et de ceux qui sont impliqués dans la formation des enseignants, la planification et la gestion de l'éducation.

J'ai soumis la proposition comme thème à débattre à un séminaire du Conseil d'Administration d'IICBA qui devait se tenir le 16 octobre 2008. Pour notre plaisir, juste quelques jours auparavant, le 5 Octobre 2008, l'UNESCO accueillait la célébration de la Journée mondiale de l'enseignant et un message conjoint de cinq organisations incluant l'UNESCO a été lu ainsi qu'il suit :

« A l'occasion de la Journée mondiale de l'enseignant, nous rendons hommage aux enseignants à travers le monde, dans tous les pays, les villes et villages. Nous affirmons la nécessité de veiller à ce que le rôle des enseignants dans la réalisation de l'éducation de qualité pour tous soit clairement défini et exprimé dans les politiques qui promeuvent un corps enseignant motivé, valorisé et efficace. A l'occasion de cette journée mondiale de l'enseignant nous exprimons notre reconnaissance aux enseignants et affirmons que oui, les enseignants comptent. »

L'idée eut donc une valeur ajoutée. Le Conseil d'Administration approuva la proposition. En 2009, le programme fut relancé lors de la réunion du Conseil pour déterminer plus précisément les questions relatives à la sélection des experts compétents à partir de la liste des candidats qui avaient marqué leur intérêt pour participer, à la suite d'un appel lancé aux experts sur le site d'IICBA, et d'aborder d'autres questions de fond.

Parmi les auteurs de langue française, le premier expert choisi a été M. Rakissouilgri Mathieu OUEDRAOGO, présentement Maître Assistant au Département d'études anglophones de l'Université de Ouagadougou, ancien directeur de l'Institut des Sciences de l'Education (INSE) de l'Université de Ouagadougou, ancien directeur général de l'Ecole Normale Supérieure de Koudougou, (ENSK), ancien ministre de l'Education de Base et de l'Alphabétisation du Burkina Faso et ancien président de la CONFEMEN, et qui a occupé plusieurs autres postes importants dans le domaine de l'éducation et à l'université, une personnalité rare qui pourrait combiner son excellence professionnelle avec les réalités du terrain en matière d'élaboration des politiques à travers ses idées, réflexions et expériences. Comme sujet à traiter il a proposé « Stratégies pour l'amélioration des conditions de travail des enseignants et leur rétention dans les écoles en Afrique », traitant surtout des pays africains francophones, en lien étroit avec la brochure précédente intitulée : « Amélioration des conditions des enseignants et des conditions de l'enseignement dans les écoles rurales à travers les pays africains », traitant des écoles des zones rurales dans les pays africains anglophones. La présente brochure est de portée plus large, prenant en compte à la fois les écoles urbaines et rurales, en se penchant davantage sur les situations particulières des pays africains de langue française.

Suivant la procédure habituelle, la brochure commence par une analyse diagnostique de la condition des enseignants dans certains pays africains francophones, identifiant les problèmes à l'origine des pénuries d'enseignants et les initiatives prises pour y remédier.

Ce diagnostic est suivi par les stratégies pour améliorer le statut des enseignants qui va au-delà des conditions salariales et inclut notamment les perspectives de développement personnel et de carrière et les facteurs qui peuvent améliorer le statut social des enseignants. Les problèmes de pénurie d'enseignants sont analysés plus en profondeur à travers une analyse fouillée des causes de l'absentéisme, des démissions des enseignants et de l'impopularité générale de la profession enseignante. L'analyse examine les facteurs physiques, environnementaux, organisationnels et socio-psychologiques et fait immédiatement des propositions de mesures correctives destinées à réduire les effets négatifs de ces facteurs. Cette analyse est suivie d'une élaboration rigoureuse de mesures administratives spécifiques pour motiver les enseignants afin de les retenir à leurs postes. Cinq mesures concrètes et réalisables sont proposées: de nouveaux modèles de la structure salariale, des systèmes d'information et de communication appropriés, l'amélioration de l'environnement physique des écoles, l'amélioration de l'environnement socio-psychologique des enseignants et l'amélioration de la gestion du système éducatif. Il conclut ses mesures correctives par une recommandation pour la décentralisation de la gestion de l'éducation au niveau local pour améliorer les

conditions de travail des enseignants. Les mesures sont réalistes et réalisables parce que l'auteur se fonde sur le principe du maintien de l'engagement minimum de l'état en proposant des structures alternatives de rémunération, la participation de la communauté à la gestion des écoles, une meilleure relation interpersonnelle et un leadership qui restaure aux enseignants le respect social et une gestion décentralisée qui permet de faire des économies en éliminant les pratiques frauduleuses. A partir des différentes fonctions qu'il a occupées, l'auteur donne des exemples concrets qu'il a vécus. Je suis tenté de citer deux exemples pour montrer la puissance de la communication, des relations interpersonnelles et d'un bon leadership pour attirer des enseignants là où on a besoin d'eux comme rapporté par l'auteur :

« Quand j'étais directeur de l'Institut des Sciences de l'Education (INSE) de l'Université de Ouagadougou, dans les années 1990, un jour, un élève professeur nouvellement formé vient me voir tout effondré et me demande d'intervenir auprès du Ministre des Enseignements pour qu'il annule son affectation au Lycée de Dori, dans la Région du Sahel. Comme je manifestais mon étonnement, parce que Dori, c'est une ville et le chef lieu de la Région, il se mit à pleurer à chaudes larmes et me dit que lui venait de la Région du Sud Ouest, très arrosée, grande productrice de céréales, de fruits et de tubercules, et que par conséquent il n'allait jamais pouvoir survivre au Sahel, où pour lui il n'y a que sécheresse et désolation. Je lui fis comprendre que j'avais mon propre petit frère qui travaillait à Dori, et qui pourrait l'aider à s'installer. Réconforté par d'autres personnes, il accepta de rejoindre son poste, avec tout de même une grande peur dans l'âme. Eh bien il y passa dix ans, ce qui lui a permis de faire des économies substantielles pour s'acheter une maison à Ouagadougou et un bon moyen de locomotion. Quand il quittait Dori, c'était pour intégrer l'Ecole Normale Supérieure de Koudougou (ENSK), pour la formation des inspecteurs de l'enseignement du second degré. On voit bien que la peur du départ n'était pas fondée.

La deuxième histoire m'a été rapportée par un ancien Haut Commissaire de la Province du Sanematanga, dans la Région du Centre Nord. Il devait conduire un jeune instituteur nouvellement affecté à son nouveau poste, très excentré par rapport à Kaya, chef lieu de la Province. Le voyage parut absolument interminable à ce jeune enseignant, pris d'angoisse et de peur, au point qu'il n'osait même pas poser de questions par rapport au village où l'on comptait le déposer pour son nouveau poste. Arrivé au dit village, une foule nombreuse en liesse attendait le premier enseignant de l'histoire de ce village, pour l'ouverture de la première école de toute la zone. Il fut accueilli comme un prophète, un sauveur. Des cris de joie accueillirent l'annonce du Haut Commissaire: «Voici le directeur de votre école». Mais pendant que les populations dansaient de joie, le jeune instituteur ne pensait qu'à une seule chose, retourner à Kaya ou à Ouagadougou.

Si bien qu'au moment où le Haut Commissaire devait reprendre la route du retour, l'enseignant aussi prit son sac de voyage et s'installa dans la voiture du Haut Commissaire: «Vous voyez bien que je ne peux pas rester ici. Ne m'abandonnez pas ici. Si vous me laissez ici, je vais mourir.» Après plus d'une heure de négociations et d'encouragements, le Haut Commissaire parvint à le convaincre de rester et d'essayer, en promettant de revenir le chercher, si vraiment les choses devaient tourner au drame. Eh bien cet enseignant fut tellement bien intégré par la communauté qu'il passa six ans dans ce village et ne quitta son poste que pour aller en formation à l'Ecole Normale Supérieure de Koudougou, pour la formation des conseillers pédagogiques itinérants. »

(Chapitre IV)

Il existe de nombreux exemples de ce genre dans cette brochure qui finissent par convaincre le lecteur que ce n'est pas toujours l'argent qu'il faut pour résoudre le problème de la pénurie d'enseignants et améliorer leurs conditions de travail. Le livret du Dr Ouedraogo sera une contribution importante d'IICBA dans le monde de l'éducation non seulement en Afrique francophone, mais aussi dans tous les pays en développement.

Bikas C Sanyal
Rédacteur en chef
Assisté de Patience Awopegba, Spécialiste du Programme

Table des matières

Avant propos	3
Préface	7
Table des matières	11
Liste des tableaux	13
Liste des graphiques	14
Acronymes et abréviations	15
Introduction générale	17
I: Pénurie d'enseignants en Afrique : état des lieux	23
Pourquoi il y a pénurie d'enseignants dans le monde	23
Attirer, former et retenir des enseignants efficaces: le défi du siècle pour les systèmes éducatifs africains.	25
Les causes de la pénurie d'enseignants sur le continent africain	27
Les initiatives prises pour faire face à la pénurie d'enseignants et leurs conséquences sur la profession enseignante en Afrique	31
II: Conditions et stratégies de valorisation du métier d'enseignant	37
Contribution de la formation initiale des enseignants : mythe et réalité	37
La professionnalisation du métier d'enseignant	39
Quelques stratégies pour faire émerger le statut social de l'enseignant	48
III: Raisons fréquemment invoquées pour justifier les démissions et les abandons de postes	53
Les facteurs physiques et environnementaux	54
Les facteurs organisationnels	55
Enseignants « prisonniers du temps »	56
Les facteurs sociaux	58
Les facteurs psychologiques	60

IV: Domaines où l'administration peut prendre des mesures spécifiques en faveur des enseignants	63
Domaine N°1 : Salaires et nouvelles formes de rémunérations	63
Domaine N°2 : Information/communication	68
Les motivations intrinsèques	72
Les motivations extrinsèques	73
Un métier d'intellectuel	76
L'autonomie dans le travail	78
Temps libre, vacances, loisirs et équilibre entre vie professionnelle et vie privée	78
Sécurité de l'emploi	79
Désir d'enseigner, d'exercer une fonction éducative	80
Un avenir plein d'espoir	81
Domaine N°3 : Transformation et « positivation » de l'environnement physique	82
Le concept «base de vie» et les politiques de rétention des enseignants à leurs postes	82
Ramener les craintes et les peurs liées aux affectations à leurs justes dimensions	86
Domaine N°4 : L'environnement Psycho social des enseignants	88
Domaine N°5 : Le management des systèmes éducatifs	89
L'indispensable réorganisation des systèmes éducatifs africains	89
La cohérence du déploiement des enseignants sur le territoire	92
Encadrement de proximité : accompagnement administratif et pédagogique	98
La décentralisation	99
V: Perspectives et nouvelles opportunités	101
Nouvelles perspectives avec la décentralisation	105
La décentralisation offre de meilleures perspectives pour l'adaptation des programmes et des contenus des enseignements	108
Maîtriser les dépenses en éducation tout en améliorant les conditions de rétention des enseignants à leurs postes	109
Conclusion	119
Références bibliographiques	127

Liste des tableaux

Tableau N°1 : Salaire enseignant (PIB/H) de quelques pays africains au sud du Sahara	27
Tableau N°2 : Sources/causes des pénuries d'enseignants	30
Tableau N°3 : Distribution des enseignants du primaire suivant le statut: contractuel ou vacataire	33
Tableau N°4 : Récapitulatif et de synthèse des initiatives prises pour faire face à la pénurie des enseignants et leurs conséquences sur la profession enseignante	35
Tableau N°5 : Revenu annuel (en PIB par habitant) des individus âgés de 25-34 ans et ayant achevé le premier ou le second cycle secondaire, selon le secteur d'emploi	43
Tableau N°6 : Caractéristiques et coût de l'organisation scolaire du primaire public en Afrique subsaharienne (années proches de 2004)	47
Tableau N°7 : Récapitulatif et de synthèse des conditions et stratégies de valorisation du métier d'enseignant	52
Tableau N°8 : Indication sur la satisfaction des enseignants en Afrique francophone	60
Tableau N°9 : Récapitulatif et de synthèse des facteurs de démotivation des enseignants et leur impact sur les systèmes éducatifs	62
Tableau N°10 : Pourcentage des enseignants ayant une activité secondaire dans certains pays du PASSEC	66
Tableau N°11 : Répartition des 1663 agents de la fonction publique en situation de sorties temporaires	70
Tableau N°12 : Répartition des 1134 agents en situation de départs définitifs de la fonction publique en 2009	70

Tableau N°13 : Attrition estimée pour quelques pays selon différentes sources	71
Tableau N°14 : Taux d'encadrement moyen par région et cohérence dans l'allocation des enseignants à l'intérieur des régions au Burkina Faso	94
Tableau N°15 : Variations des ratios élèves/maîtres au niveau régional dans certains pays d'Afrique subsaharienne	97
Tableau N°16 : Récapitulatif et de synthèse des domaines où l'administration peut prendre des mesures spécifiques en faveur des enseignants pour leur rétention	100
Tableau n°17 : Estimation du gain de scolarisation imputable au recrutement d'enseignants non fonctionnaires	104
Tableau n°18 : Niveau de rémunération des enseignants du primaire selon le statut (en unités de PIB/habitant)	104
Tableau N°19 : Récapitulatif et de synthèse des mesures et actions ciblées pour l'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants	116
Tableau N°20 : Récapitulatif perspectives et nouvelles opportunités	118

Liste des graphiques

Graphique N°1 : Augmentation requise du nombre d'enseignants au primaire pour atteindre l'EPU, 2008 (en milliers)	20
Graphique N°2 : Recrutements nécessaires entre 2008 et 2015 en pourcentage de l'effectif d'enseignants actuel	25

Acronymes et abréviations

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique.
AUA	Association des universités africaines.
BEAP	Basic Education in Africa Programme
BREDA	Bureau régional pour l'éducation en Afrique.
CAMES	Conseil africain et malgache de l'enseignement supérieur.
CAP	Certificat d'aptitude pédagogique ;
CEAP	Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique.
C.E.D.E.A.O.	Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest.
CEMAC	Communauté économique et monétaire de l'Afrique Centrale.
CEART	Comité conjoint OIT-UNESCO d'experts sur l'application de la recommandation concernant la condition du personnel enseignant
CIEP	Centre international d'études pédagogiques (France).
CMLS	Comité ministériel de lutte contre le sida
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le Français en partage.
CVD	Conseil villageois de développement.
ENEP	Ecole nationale des enseignants du primaire.
ENSK	Ecole normale supérieure de Koudougou.
EPT	Education pour tous.
FMI	Fond monétaire international.
IMOA/EPT	Initiative de mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour Tous.
INSE	Institut des sciences de l'éducation.
IICBA	International Institute for Capacity Building in Africa (Institut international pour renforcement des capacités en Afrique.)

Maîtres FRAM	Enseignants recrutés localement par les associations de parents d'élèves FRAM et payés par elles à Madagascar.
MEBA	Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation.
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques.
OIT	Organisation internationale du travail.
ONG	Organisation non gouvernementale
OSEO	Organisation suisse d'entraide ouvrière.
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (les pays africains ayant pour langue officielle le portugais).
PAS	Programme d'ajustement structurel.
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs des Pays de la CONFEMEN.
RESEN	Rapport sur l'Etat du Système Educatif National
SACMEQ	Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation.)
SIDA	Syndrome d'immunodéficience acquise.
SNEAB	Syndicat national des enseignants africains du Burkina.
SPU	Scolarisation primaire universelle.
SYNADEC	Syndicat national autonome des enseignants-chercheurs (du Burkina Faso)
TBS	Taux brut de scolarisation.
TTISSA	Teacher Training Initiative for Sub-Saharan Africa.
UEMOA	Union Economique et Monétaire Ouest Africaine.
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture).
UNICEF	United Nations Children's Fund , (Fonds des Nations unies pour l'enfance).
VIH	Virus de l'immunodéficience humaine.

Introduction générale

L'éducation qui est l'un des indicateurs majeurs du développement humain est aussi une condition nécessaire et indispensable de la mise en œuvre du développement durable et de l'éradication de la pauvreté. (World Bank & IMF 2002).

Malheureusement, l'atteinte de l'objectif de la scolarisation primaire universelle en Afrique semble s'éloigner comme un horizon insaisissable, au fur et à mesure que les pays se rapprochent des échéances qu'ils se fixent. Depuis les indépendances, l'éducation a été considérée par tous les Etats africains comme un investissement permettant de favoriser le développement économique. C'est ainsi qu'ils décidèrent de lui accorder une grande priorité, et s'engagèrent, en 1961, à Addis Abeba, à œuvrer pour la réalisation de la scolarisation primaire universelle en 1980.

Quelques progrès ont été certes réalisés, mais en 1980, la majorité des Etats africains étaient encore très loin de l'objectif de scolarisation primaire universelle. Le Burkina Faso par exemple, n'avait réussi à scolariser que seulement 16% des enfants d'âge scolarisable. De nouveaux engagements furent pris à Harare en 1982, mais une décennie passa sans progrès notables. En 1990 à Jomtien, toute la communauté internationale prit la résolution de réaliser la scolarisation primaire pour tous en 2000.

Mais, les engagements pris à Jomtien en 1990 pour la réalisation d'une éducation de base pour tous en 2000 n'ayant pas permis l'atteinte des objectifs fixés, tous les Etats africains se sont de nouveau engagés à Dakar, en 2000 pour la réalisation d'une éducation de qualité pour tous à l'horizon 2015 avec l'accompagnement de leurs partenaires au développement. La scolarisation primaire universelle apparaît comme le premier défi que les Etats africains doivent relever en ce début du vingt et unième siècle.

Si le dix-huitième siècle a été baptisé « siècle des lumières » en Europe, le vingt et unième siècle porte le sceau de celui de la connaissance et des savoirs. Dans les universités et les grandes écoles, l'essentiel des débats portent sur les sociétés de la connaissance, la mondialisation, l'employabilité, les économies du savoir.

Les systèmes éducatifs sont en train de créer de nouvelles bases pour « légitimer de nouvelles formes de division sociale ». Petrella (2000). Pour ce critique de la mondialisation, tout se passerait comme si les économies et les sociétés des pays développés seraient passées de l'ère industrielle, fondée sur des ressources matérielles et des capitaux physiques (la terre, l'énergie, l'acier, le béton, les rails, etc.), à l'ère de la connaissance, fondée principalement sur des ressources et des capitaux immatériels (les savoirs, l'information, la communication, la logistique). Les effets de la mondialisation se faisant sentir dans tous les secteurs de l'activité humaine : politique, économique, culturelle, scientifique et technologique, les peuples privés de « savoir qui compte » seront « les esclaves des autres peuples ». Petrella (2000).

Toutes ces considérations qui placent la connaissance comme la ressource fondamentale des nouvelles économies de la planète devraient inciter les Etats africains à investir davantage dans l'éducation et la formation, car les pays qui vont compter demain sont ceux dont les économies seront fondées davantage sur des richesses immatérielles, (savoirs, savoir faire, information, communication, etc.), plutôt que sur des richesses matérielles. Le sort du continent africain est lié à l'essor de l'éducation sur le continent. Le développement durable dont il est tant question dans les rencontres politiques internationales, ne peut se faire sans un développement qualitatif et quantitatif des ressources humaines.

Mais il faudrait disposer, pour cela, d'enseignants de qualité afin d'espérer pouvoir assurer une éducation de qualité pour tous. Les pays africains pour qui investir dans l'éducation devrait être la priorité des priorités ne pourront pas toujours recourir à la politique du « faire des économies sur le dos des enseignants ». Pour que l'Afrique cesse d'être simplement un réservoir ou une réserve de matières premières et de main d'œuvre non qualifiée pour les économies des autres continents, les responsables africains n'ont pas d'autres choix que d'investir davantage pour le développement du capital humain, notamment pour la formation des formateurs de qualité.

Cependant, bien que conscients des enjeux, les pays africains peinent à trouver les moyens pour promouvoir une éducation de qualité pour tous les enfants en âge d'aller à l'école. Confrontés à des difficultés économiques et financières énormes, ils n'arrivent pas à recruter des enseignants de qualité en nombre suffisant pour un fonctionnement optimum des systèmes éducatifs.

La question de la pénurie d'enseignants sur le continent est fort complexe, et se trouve au cœur d'enjeux politiques, socio-économiques et culturels. La recherche de solutions durables à la question requiert une approche globale et systémique, prenant en compte les considérations politiques relatives, par exemple, à la gouvernance politique et économique, à la décentralisation, etc. On ne saurait non plus occulter les questions essentiellement éducatives et pédagogiques

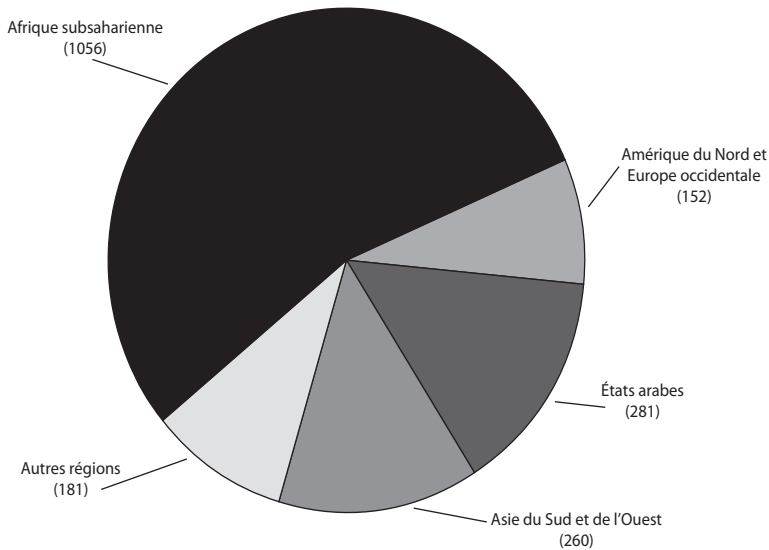
relatives aux développements des curricula, aux réformes scolaires, aux innovations pédagogiques, à la formation et à la professionnalisation des enseignants, éléments incontournables pour la promotion d'une éducation de qualité sur le continent africain.

Par ailleurs, les solutions proposées seraient incomplètes si elles ne prenaient pas en compte les questions liées à la démographie, aux comportements sociétaux et culturels des populations des Etats concernés, ce d'autant plus que l'expansion des scolarisations ainsi que la question de rétention des enseignants en Afrique concernent maintenant de façon centrale les zones rurales. (Pôle de Dakar 2009). Tant que les tendances actuelles observées en démographie n'auront pas été corrigées dans la plupart des pays africains, la réalisation d'une éducation de qualité pour tous apparaîtra toujours comme un travail de Sisyphe. En effet, tous les efforts déployés pour la construction de nouvelles classes et de nouvelles écoles, ainsi que pour le recrutement de nouveaux personnels de l'éducation, paraissent insuffisants pour suivre le rythme de croissance de la population scolarisable. Si bien que les progrès réalisés, bien que très notables, sont à peine visibles, en rapport avec l'accroissement non maîtrisable des besoins en infrastructures et en personnel enseignant. Vu le niveau actuel de ressources disponibles, le recrutement et la formation de nouveaux enseignants pourront difficilement suivre le rythme de croissance des populations scolarisables sur le continent africain.

La question de la rétention des enseignants à leurs postes dans les systèmes éducatifs en Afrique a fait l'objet de nombreuses rencontres au sommet, le continent africain étant à la recherche des meilleures stratégies à mettre en œuvre pour améliorer les conditions de vie et de travail des enseignants, afin de les motiver davantage et les retenir à leurs postes, notamment dans les zones déshéritées.

S'il est vrai que la pénurie d'enseignants est vécue mondialement par tous les systèmes éducatifs, force est de reconnaître que c'est en Afrique au sud du Sahara que le phénomène est le plus durement ressenti, à tous les niveaux des systèmes éducatifs, (éducation de base, enseignement secondaire, enseignement supérieur et recherche scientifique), ainsi que le montre le graphique N°1 ci-dessous.

Graphique N°1: Augmentation requise du nombre d'enseignants au primaire pour atteindre l'EPU, 2008 (en milliers)



Source : Institut de statistique de l'UNESCO, Annexe statistique, Tableau 2

En effet, selon l'Institut de Statistique de l'Unesco, (2010), « les pays de l'Afrique subsaharienne sont ceux où les besoins en enseignants sont les plus criants... ». À eux seuls, les pays de l'Afrique subsaharienne devront recruter plus de 2 millions d'enseignants pour maintenir l'effectif actuel et répondre à la demande de l'EPU. Brigitte Perucca, dans *Le Monde* du 7 Janvier 2010, se référant aux données de l'Institut de Statistique de l'Unesco donne une estimation des efforts à fournir par les Etats africains : « En Afrique subsaharienne, il faudra 2,3 millions d'enseignants d'ici à 2015 ». En 2006 déjà, dans son communiqué de presse N°2006-34, l'Unesco annonçait : « C'est l'Afrique subsaharienne, dont le corps enseignant devra augmenter de 68 % durant cette période, qui constitue le défi le plus difficile à relever. »

La présente étude a un double objectif. Il s'agit, d'une part, de faire l'état des initiatives prises par la plupart des Etats africains pour pallier la pénurie d'enseignants sur le continent, et d'autre part, d'explorer de nouvelles alternatives pour le recrutement, la formation et la gestion des enseignants

sur le continent africain, afin de doter les systèmes éducatifs en personnel enseignant suffisant pour assurer la scolarisation universelle tant souhaitée. Les questions auxquelles elle va tenter de suggérer des pistes de recherche de solutions sont essentiellement de trois ordres :

Quels sont les facteurs de démotivation des enseignants qui les poussent à l'absentéisme, aux abandons de postes, ou à la démission de la fonction enseignante ?

Comment répartir les rôles, les responsabilités et les charges de l'éducation entre les Etats (niveaux central et déconcentré), les entités ou collectivités territoriales (niveau décentralisé), et les autres pouvoirs organisateurs (enseignement privé confessionnel et non confessionnel) ?

Quelles politiques et stratégies à développer pour améliorer les conditions de vie et de travail des enseignants, valoriser leur métier, afin de les motiver davantage et les retenir à leurs postes tout en tenant compte des capacités financières des Etats?

L'approche retenue pour la réalisation de la présente étude est l'analyse des documents, des enquêtes sociologiques déjà réalisées sur le terrain, des initiatives et des expériences vécues par certains pays.

I: Pénurie d'enseignants en Afrique : Etat des lieux

Pourquoi il y a pénurie d'enseignants dans le monde

Les raisons souvent invoquées pour justifier ou expliquer la pénurie des enseignants dans le monde sont multiformes et multidimensionnelles. Elles varient d'un continent à l'autre, et d'un pays à l'autre sur le même continent. Il peut y avoir des causes structurelles et des causes conjoncturelles. Dans le fond, il y a toujours des considérations socio économiques en jeu, mais les problèmes ne se posent pas toujours de la même manière pour les pays développés (comme ceux de l'OCDE) et pour les pays en développement comme ceux d'Afrique au Sud du Sahara, d'Amérique Latine ou d'Asie de l'Est. Dans les pays membres de l'OCDE, la pénurie est généralement due à la désaffection des jeunes pour le métier d'enseignant. On peut tenter d'expliquer cette désaffection par le manque d'attrait de la fonction enseignante, ou les effets de la loi du marché du travail. (Émergence de nouveaux types d'emploi plus rémunérateurs, plus prestigieux, plus « challenging ».)

Par contre, en Afrique au sud du Sahara, le « défi enseignant » est avant tout un défi monétaire. La récession économique des années 1980 à 1990 a frappé de plein fouet les pays africains, ce qui a eu des répercussions dramatiques sur les dépenses d'éducation, sur les taux de scolarisation, sur les recrutements et les rémunérations des enseignants. Des pays comme le Sénégal et le Cameroun ont connu des mouvements de déscolarisation qui ont frappé tous les cycles d'enseignement entre le milieu et la fin des années 1990 (Henaff & Martin 2001).

En même temps, tous les pays africains ont enregistré une baisse drastique de la qualité de l'éducation, comme conséquence des situations économiques et financières insoutenables, entraînant la suppression de milliers de postes d'enseignants dans l'enseignement public. Le défi enseignant en Afrique subsaharienne a une double facette : l'insuffisance numérique d'enseignants à combler et l'exigence de qualité qui requiert que l'on recrute des enseignants de qualité.

L'exemple du Sénégal souvent cité comme Etat pionnier dans la réforme du recrutement des enseignants du primaire, est assez illustratif. Comme l'ensemble des Etats africains au Sud du Sahara, « le Sénégal a été confronté, dès les années 1990, au problème du financement du développement de son système éducatif. En dépit d'une part importante du budget de l'Etat allouée au secteur éducatif, le taux brut de scolarisation (TBS) n'a cessé de diminuer, pour passer de 58,1% en 1989 à 54% en 1994. L'entrave majeure au développement de l'enseignement primaire résidait à cette époque dans l'incapacité financière du gouvernement sénégalais à payer les salaires du personnel enseignant nécessaire à cette expansion : au début des années 1990, le salaire moyen des enseignants sénégalais dans le primaire représentait 7,2 fois le PIB par habitant du pays. » (Pôle de Dakar 2009, P.81)

Ainsi, c'est dans un contexte africain, marqué par des difficultés financières et des problèmes de développement, que sont nées les nouvelles initiatives et les créations de nouvelles catégories d'enseignants, pour pallier la pénurie de personnel enseignant.

Au Sénégal, par exemple, le Corps des Volontaires de l'Education fut lancé en 1995.

« Cette initiative novatrice visait à apporter une réponse tangible à un double problème : celui des diplômés sans emploi et celui de la pénurie d'enseignants à l'école primaire. Les étudiants du second cycle de l'enseignement secondaire ont été appelés à devenir des enseignants « volontaires » pour enseigner dans les zones reculées du pays. Les jeunes volontaires acceptaient ainsi d'enseigner dans les communes isolées, pour une durée de deux ans, renouvelable une fois, moyennant une bourse de 50 000 francs CFA pendant 12 mois. » (Pôle de Dakar 2009, P.81)

En Afrique au sud du Sahara, s'il y a pénurie d'enseignants, ce n'est pas faute de candidats aux recrutements d'enseignants pour les postes disponibles ou à créer, mais plutôt faute de ressources financières pour leur rémunération. Les opportunités d'emploi étant plutôt rares, beaucoup des jeunes diplômés des systèmes éducatifs seraient bien heureux d'avoir des postes dans l'enseignement. Si nous considérons comme vivier les jeunes âgés de 19 à 35 ans dont le niveau d'études est compris entre la fin du premier cycle du secondaire et la fin du second cycle du secondaire, les candidats potentiels ne manquent pas.

En effet, pour un ensemble de 18 pays considérés (le Pôle de Dakar en 2009), « le vivier » estimé est constitué d'environ 2,7 millions de jeunes, (candidats potentiels), alors que selon la même source, pour l'ensemble des pays concernés, 1,1 million de nouveaux enseignants seront nécessaires dans la perspective de la scolarisation primaire universelle (SPU) : « Pour l'ensemble des 18 pays, les estimations suggèrent un chiffre de deux à trois candidats potentiels par poste d'enseignant offert. » (Pôle de Dakar 2009).

A titre d'illustration, on peut citer les cas du Malawi, où en 2005, on a enregistré 28 000 candidats pour 2 900 places offertes au concours de recrutement des élèves-maîtres, soit environ 10 candidats par poste (Banque mondiale, 2007d),

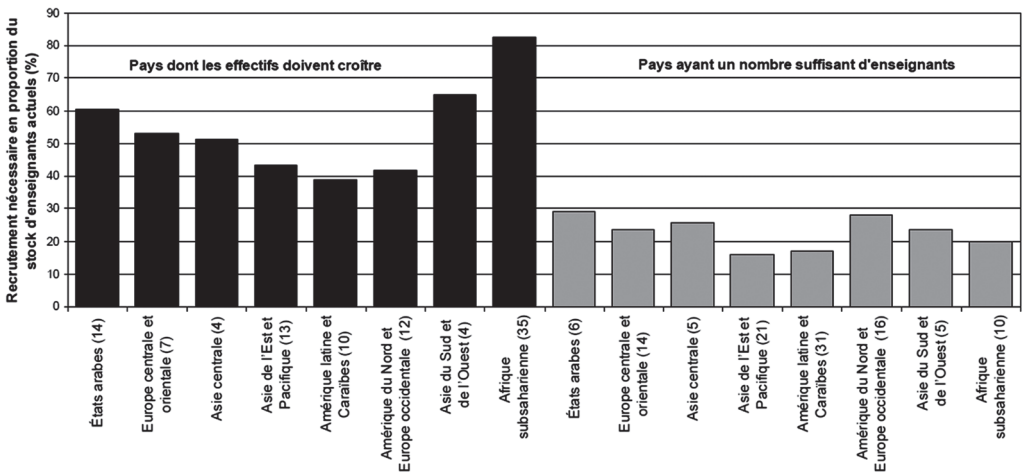
du Bénin où un concours similaire a enregistré en 2007 près de six candidats par poste offert (RESEN-Bénin, 2008), et de la République centrafricaine, où l'on a enregistré 3,5 candidats par poste ouvert. (RESEN-RCA, 2007).

Attirer, former et retenir des enseignants efficaces: le défi du siècle pour les systèmes éducatifs africains

La Conférence intergouvernementale sur la condition du personnel enseignant, qui s'est tenue à Paris le 5 octobre 1966, a reconnu le rôle essentiel des enseignants dans le progrès de l'éducation et l'importance de leur contribution au développement et au progrès de l'humanité.

Cependant, la pénurie d'enseignants pose problème dans toutes les régions du monde, et tous les Etats du Nord comme ceux du Sud sont confrontés pratiquement au même problème: comment attirer, former et retenir des enseignants efficaces. Mais la question se pose avec plus d'acuité en Afrique au sud du Sahara où les ressources consacrées à l'éducation sont maigres par rapport aux besoins globaux et aux besoins en enseignants formés et qualifiés en particulier. En effet, comme le graphique N°1 (P.14) l'illustre bien, c'est en Afrique subsaharienne que les besoins en recrutement, s'ils ne sont pas satisfaits, risquent de compromettre l'avenir des systèmes éducatifs, comme cela est bien mis en évidence par le graphique N°2 ci-dessous.

Graphique N°2 : Recrutements nécessaires entre 2008 et 2015 en pourcentage de l'effectif d'enseignants actuel



Note : Les données entre parenthèses indiquent le nombre de pays dans chaque région.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO.

Dans un grand nombre de pays d'Afrique au sud du Sahara, les pénuries d'enseignants sont vécues comme des crises nationales. Le forum de Dakar (2000) a créé un nouveau momentum et donné lieu à une mobilisation de ressources sans précédent, aussi bien de la part des Etats africains que de la communauté internationale, en faveur du développement de l'éducation de base. Ce nouvel élan a permis aux Etats africains d'entreprendre des programmes ambitieux pour l'expansion de leurs systèmes éducatifs, avec une relance des recrutements des personnels d'éducation entre 2001 et 2006.

Mais une fois passée l'euphorie post Forum de Dakar et que les Etats sont laissés à eux-mêmes, comment pourront-ils soutenir l'élan en ne comptant que sur leurs propres ressources, surtout quand on constate qu'avec les crises financières à rebondissements dans les pays développés, l'aide publique au développement va probablement diminuer ? Le rapport de suivi EPT 2010 met en évidence que les promesses de financement sont de moins en moins respectées et que l'écart entre les besoins de financement et les ressources mobilisées s'accroît d'année en année. Les pays africains ne sont pas à l'abri de crises économiques et financières de magnitude supérieure à celle des années 1980 et 1990.

La prise en charge des salaires constitue un des problèmes centraux à résoudre, au regard des ressources propres limitées de la plupart des Etats africains. En effet, la masse salariale des enseignants représente la dépense la plus importante, accaparant parfois jusqu'à plus de 70% du budget des ministères en charge de l'éducation. (Pôle de Dakar 2009)

Avec une moyenne des salaires des enseignants se situant autour de 4,6 X PIB (Amelewonou et al 2004), (voir tableau N°1), il est évident que la question de la rémunération des enseignants demeure un défi majeur pour la plupart des pays africains, notamment francophones, où les enseignants continuent de réclamer des hausses de salaires. L'équation à résoudre pour tous les pays demeure : comment augmenter sensiblement les recrutements tout en s'efforçant de contenir la masse salariale?

Tableau N°1 : Salaire enseignant (PIB/h) de quelques pays africains au sud du Sahara

Pays	Sal. ens. (PIB/h)	Pays	Sal. ens. (PIB/h)
Bénin	4,2	Mauritanie	3,3
Burkina Faso	6,4	Mozambique	3,9
Burundi	6,8	Niger	5,5
Cameroun	3,9	Nigeria	4,9
Congo	1,8	Ouganda	3,2
Côte d'Ivoire	4,8	RCA	7
Erythrée	3,9	Rép. dém. du Congo	2,2
Ethiopie	6,8	Rwanda	3,9
Gambie	4,5	Sénégal	4,6
Ghana	3,9	Sierra Leone	4,2
Guinée	1,7	Soudan	2,2
Guinée-Bissau	1,9	Tanzanie	3,8
Kenya	5,3	Tchad	5,4
Lesotho	4,4	Togo	6,2
Madagascar	4,4	Zambie	3,1
Malawi	4,2	Zimbabwe	4,1
Mali	6	Moyenne	4,3

Source : Mingat, Ledoux et Rakotomalala (2008) citée par Pôle de Dakar (2009)

Les causes de la pénurie d'enseignants sur le continent Africain.

La pénurie d'enseignants constitue une menace sérieuse à l'expansion des systèmes éducatifs en Afrique et à l'atteinte de l'objectif d'une scolarisation primaire universelle en 2015 ou en 2020. Il est essentiel de noter que la pénurie d'enseignants a un impact très négatif sur la qualité de l'éducation dans son ensemble.

En examinant la situation pays par pays, on constate qu'il y a plusieurs formes de pénurie d'enseignants en Afrique, ce qui va requérir des traitements et des solutions selon les cas. Dans certains pays, comme au Sénégal, Niger, Tchad, Bénin, etc., les pénuries constatées résultent d'un manque général d'effectifs d'enseignants. Dans d'autres pays, comme au Burkina Faso, elles sont plutôt la conséquence d'une mauvaise répartition géographique, c'est-à-dire, un mauvais déploiement des enseignants, entraînant des incohérences et des aberrations sur le terrain (effectifs suffisants ou excédentaires dans les zones urbaines ou

semi urbaines, insuffisants dans les zones rurales ou défavorisées). Sur le terrain l'on constate la persistance du phénomène des classes sous-dotées, pendant que d'autres sont sur-dotées, dans la même zone, etc. (Pôle de Dakar 2009).

Le problème se posant de manière différente selon les pays, les recherches de solutions doivent prendre en compte la spécificité des situations sur le terrain. On ne devrait donc pas perdre de vue que des solutions adoptées par tel ou tel pays ne sont pas toujours transférables automatiquement, telles quelles, dans d'autres pays.

Dans la plupart des pays qui ont connu, ou connaissent toujours, de graves déficits d'enseignants, il y a eu systématiquement recours au recrutement d'enseignants peu qualifiés pour occuper les salles de classes.

Au niveau du secondaire ou du supérieur, le manque d'enseignants est généralement constaté surtout dans certaines disciplines, comme les mathématiques, les sciences physiques, les sciences informatiques, les enseignements techniques et professionnels, etc. Dans la plupart des pays membres de l'UEMOA qu'il nous a été donné de visiter, le constat est le même : les Etats éprouvent d'énormes difficultés pour attirer des candidats pour l'enseignement des mathématiques, des sciences physiques, des sciences informatiques et des sciences de la vie et de la terre. C'est également au niveau de ces disciplines que le phénomène de la fuite des cerveaux est le plus durement ressenti.

L'Internationale de l'Education, (2003), dans un Rapport au CEART, en juillet 2003, résume ainsi la situation: la pénurie d'enseignants est une réalité à laquelle beaucoup de pays, de par le monde, sont confrontés aujourd'hui. Cette pénurie est due à un certain nombre de facteurs dont les plus souvent cités sont:

- le nombre croissant de personnels qui partent à la retraite;
- le nombre croissant d'enseignants qui quittent la profession, après seulement quelques années d'exercice;
- le nombre de plus en plus élevé d'enseignants qui décèdent ou sont rendus inopérants des suites de contamination du VIH/SIDA;
- la difficulté d'attirer et de recruter des étudiants qualifiés dans les établissements de formation d'enseignants.

Le Rapport souligne donc la nécessité et l'urgence de recrutements massifs d'enseignants pour faire face à la demande croissante née des créations de nouvelles écoles et des constructions de nouvelles classes, dans le cadre de l'exécution des nouvelles politiques éducatives, surtout en Afrique Subsaharienne.

Le Rapport note que de très nombreux gouvernements africains, pour faire face à l'urgence et au manque de ressources financières, se sont vus obligés d'expérimenter de nouveaux systèmes de recrutement et de déploiement des enseignants faisant appel à de nouveaux canaux et utilisant de nouveaux concepts comme : «enseignants bénévoles», «enseignants de la communauté», «enseignants volontaires», «enseignants contractuels», etc.

«A long terme, ces nouveaux modes de recrutement présentent le risque d'entraîner la dévaluation du statut de la profession enseignante et une grave détérioration de la qualité de l'éducation dans les décennies à venir.» (L'Internationale de l'Education (2003)

En effet, il est important de ne pas sacrifier la qualité de l'éducation sur l'autel de la quantité. En faisant feu de tout bois pour placer des femmes et des hommes, très souvent sans formation professionnelle initiale, dans les écoles et les salles de classes, les responsables des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne donnent parfois l'impression que le plus important est d'avoir des enfants dans une salle de classe et une personne adulte au milieu d'eux pour atteindre les objectifs de l'EPT. Pourtant, en aucun cas, la qualité et la pertinence ne sauraient être perdues de vue dans la quête de l'éducation primaire universelle en Afrique.

Par ailleurs, du point de vue de la valorisation du métier d'enseignant, les pratiques qui consistent à recruter des « enseignants bénévoles, volontaires, ou contractuels ou des enseignants de la communauté », etc., violent les principes établis dans les articles 11 à 14 de la Recommandation conjointe de l'OIT/UNESCO de 1966, concernant la condition du personnel enseignant. (1)

C'est pourquoi, dans le souci de sauvegarder la qualité, tout en recherchant à résoudre la question du manque de personnels d'éducation, l'Internationale de l'Education recommande, d'une part, l'amélioration des conditions des enseignants afin de rendre plus attrayante une carrière dans l'éducation, et d'autre part, le maintien de l'amélioration de la qualité de la formation des enseignants. En ce qui concerne le continent africain, il est heureux de constater que l'UNESCO n'a pas tardé à lancer des initiatives visant la formation, la qualification et la professionnalisation des enseignants à travers TTISSA et les appuis multiformes au renforcement des capacités des institutions de formation des personnels de l'éducation, et récemment, le lancement du Programme pour l'éducation de base en Afrique (BEAP).

Tableau N°2 : récapitulatif et de synthèse des sources/causes des pénuries d'enseignants

Causes/sources ; Conjonctures nationales et internationales	Mesures/décisions gouvernementales	Conséquences pour les systèmes éducatifs ;	Conséquences pour les enseignants
<ul style="list-style-type: none"> - causes économiques ; - contraintes budgétaires et macro-économiques - 'incapacité financière des gouvernements à payer les salaires du personnel enseignant nécessaire à cette expansion ; - application des mesures du PAS 	<ul style="list-style-type: none"> - réaménagement des ordres de priorité des investissements ; - baisse des crédits publics ; réduction des dépenses publiques, en particulier celles qui concernent les personnels de l'Etat ; - réallocation des dépenses d'éducation en direction du primaire ; - réduction drastique des budgets alloués à l'éducation ; - baisse du salaire absolu des enseignants ; - réduction de leurs effectifs par l'augmentation du ratio élèves/enseignant ou de l'accroissement des classes multigrades ; - augmentation du service théorique des enseignants par la mise en place des doubles flux ; (multiplication des classes à double flux, des classes multigrades) - arrêt ou baisse des recrutements d'enseignants fonctionnaires ; - recrutement d'enseignants non titulaires - fermeture des écoles normales ; - suppression de formation professionnelle initiale ou réduction de sa durée ; - création des corps de volontaires de l'éducation ; - recrutement de contractuels de l'Etat ; - recours à des enseignants pas ou peu qualifiés. 	<ul style="list-style-type: none"> - manque d'attrait de la fonction enseignante ; - manque général d'effectifs d'enseignants ; - graves déficits d'enseignants formés ; - grave détérioration de la qualité de l'éducation ; - communes et villages isolés dotés d'enseignants communautaires ; - élèves encadrés par des enseignants non formés ; - recomposition du corps des enseignants du primaire et apparition de nouvelles catégories d'enseignants ; - l'accroissement des ratios élèves/maitre au sein des classes ; - l'augmentation excessive des effectifs d'élèves par classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - opportunités d'emplois réduites ; - attrition ; - délabrement de l'image de l'enseignant ; clochardisation des enseignants ; - désaffectation des jeunes pour le métier d'enseignant ; - dévalorisation du métier d'enseignant ; - dévaluation du statut de la profession enseignante ; - manque de professionnalisme ; - dégradation des conditions de vie et de travail des enseignants.
<p>politiques de gestion des systèmes éducatifs, déploiement des enseignants</p>	<ul style="list-style-type: none"> - concentration excessive des pouvoirs et des charges au niveau central ; - affectations des enseignants sur des bases contestables. 	<ul style="list-style-type: none"> - manque de suivi et de contrôle de proximité ; - incohérences dans les allocations: classes sur-dotées vs classes sous-dotées ; - règne de l'injustice et de l'iniquité. 	<ul style="list-style-type: none"> - lenteurs administratives ; - enseignants frustrés, démotivés ; - absentéisme, abandons de postes, démissions , départs à la retraite anticipés.

Les initiatives prises pour faire face à la pénurie des enseignants et leurs conséquences sur la profession enseignante en Afrique

Pour faire face à la pénurie des enseignants, des solutions palliatives ont été tentées çà et là, avec plus ou moins de bonheur selon les pays. Mais deux tendances propres à chacune des deux grandes zones linguistiques africaines ont pu être observées. (Pôle de Dakar 2009). Alors qu'en Afrique anglophone, on a donné la préférence au recrutement de maîtres avec peu de formation initiale, en Afrique francophone par contre, la tendance a été de procéder à des recrutements hors fonction publique sous des statuts divers : « maîtres de parents » ou « maîtres communautaires », « volontaires de l'éducation », « enseignants bénévoles », « vacataires », « contractuels de l'Etat », etc. Ces mesures étaient accompagnées d'autres pratiques souvent baptisées « innovations pédagogiques ». Ces innovations comprennent entre autres :

- les réductions du temps de formation, voire la suppression de la formation professionnelle initiale;
- les recours systématiques à des formules de formation rapide pour les enseignants recrutés sans formation initiale;
- les recours aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) et à diverses formules de formation à distance;
- les recours à de nouvelles formules de regroupements pédagogiques des élèves. C'est ainsi que dans de nombreux pays africains, on a noté la multiplication des classes à double flux, des classes multigrades, avec de nombreuses variantes. On a même vu des écoles «uni classe» au Sénégal;
- l'augmentation excessive des effectifs d'élèves par classe au mépris des recommandations relatives au ratio souhaitable élèves/maître.

La pénurie d'enseignants dans les écoles africaines a été aggravée par l'adoption des mesures ou programmes d'ajustements structurels (PAS) sur le continent. STIGLITZ (2002), économiste et spécialiste des Institutions de Bretton Woods dans « *Globalization and its discontents* », reconnaît que dans de nombreux cas, les mesures préconisées par la Banque mondiale et le Fonds monétaire international ont davantage contribué à ruiner les économies des pays en développement au lieu de jeter de véritables bases de développement.

Les conséquences les plus immédiatement observables pour les systèmes éducatifs ont été : la réduction drastique des budgets alloués à l'éducation, la fermeture d'écoles normales, la suppression ou la réduction de la durée de la

formation initiale de deux (ou trois) ans à un an ou même à quelques semaines, la baisse du traitement salarial des enseignants du primaire. Le Quotidien du Forum (2000) relève que face aux difficultés réelles à satisfaire la demande d'enseignants, et devant l'impossibilité de mobiliser des ressources financières pour payer des « salaires normaux », « plusieurs pays africains ont dû faire appel à leur seule imagination, pour tenter de faire de "l'éducation pour tous" une réalité tangible »(2).

La formule qui pourrait le mieux décrire les initiatives prises à travers le continent pour faire face à la pénurie d'enseignants pourrait bien-être: « Grow your own teachers... », c'est-à-dire inventez vous-même vos enseignants. Ainsi, dans la plupart des pays anglophones comme francophones d'Afrique subsaharienne, devant ce qui apparaissait comme une démission des pouvoirs publics, des associations de parents d'élèves et des organisations non gouvernementales, (surtout dans les zones rurales déshéritées), se sont organisées pour faire appel à des bénévoles pour encadrer leurs enfants dans des locaux de fortune qu'ils ont construits avec leurs maigres ressources. Souvent incapables de verser de vrais salaires en numéraire aux enseignants, les parents d'élèves les rétribuent en nature : céréales, tubercules, fruits, oléagineux, vêtements, produits laitiers, etc. En plus de ces avantages en nourriture, ces enseignants bénéficient du logement gratuit. Au plan social, ils sont intégrés dans les communautés qui les ont recrutés, ce qui leur permet de mener, parallèlement à leur emploi d'enseignant, une activité dans l'agriculture vivrière, en faisant, le cas échéant, travailler leurs élèves sur leurs parcelles. (Pôle de Dakar 2009) : « *Le gel de la formation et du recrutement des enseignants de la fonction publique consécutif à la baisse des crédits publics a eu, dans un premier temps, deux conséquences majeures : l'accroissement des ratios élèves/maître au sein des classes, d'une part, et l'émergence d'enseignants recrutés et pris en charge par les parents d'élèves, d'autre part. Soucieuses d'offrir une éducation à leurs enfants, les communautés ont, en effet, tenté de répondre à la pénurie d'enseignants par le recrutement de maîtres communautaires, également appelés maîtres de parents. Qu'il s'agisse des pays francophones, anglophones ou lusophones, nombreuses sont les communautés qui ont eu recours à cette catégorie d'enseignants depuis les années 1990.* »

Les enseignants bénévoles ou communautaires des différents pays ont pour point commun de constituer une réponse à un besoin de scolarisation que les pouvoirs publics ont du mal à satisfaire. Ils sont généralement recrutés parmi les jeunes diplômé(e)s disponibles localement avec ou sans formation professionnelle. (Pôle de Dakar 2009)

Ces enseignants recrutés localement et entièrement pris en charge par les communautés, ont pris progressivement des proportions non négligeables, débouchant sur une recomposition du corps enseignant. (Cf. tableau N°3). « En 2002, ils représentaient 30% des enseignants des écoles primaires publiques camerounaises et plus de 40% des enfants du primaire ont un maître rémunéré

par les Parents. » (RESEN-Cameroun, 2003). « En République Centre Africaine, plus de 40% des enseignants étaient des maîtres de parents. (RESEN-RCA, 2007a). » Au Mozambique, en 2007, 44% des enseignants du primaire n'avaient reçu aucune formation initiale et étaient donc considérés comme non formés (Mulkeen *et al.* 2008).

Naturellement, si le recrutement massif d'enseignants non formés permet de résoudre, tant soit peu, le problème de la pénurie d'enseignants en termes de présence physique d'un adulte dans une salle de classe, il laisse entier celui du maintien de la qualité des enseignements et des apprentissages dans les écoles africaines.

Tableau N°3 : Distribution des enseignants du primaire suivant les statuts contractuels ou vacataires

Pays	Fonctionnaires %	Emploi public (sous contrat avec l'Etat) %	Sous contrat de type privé (association de parents ou collectivité locale) %
Bénin (2002)	55	16	29
Burkina Faso (2001)	64	24	12
Cameroun (2002)	35	20	45
Congo (2003)	42	4	54
Côte d'Ivoire (2001)	87	0	13
Guinée (2000)	52	30	18
Mali (2000)	71	8	21
Niger (2000)	46	50	4
Sénégal (2003)	44	41	15
Tchad (2002)	32	-	68
Togo (2001)	35	30	35
Moyenne	51	20	29

Source : Bernard *et al.* (2004 : 5)

Tous les enseignants recrutés dans le cadre de ces initiatives ont un certain nombre de caractéristiques communes : généralement issus des zones concernées, (généralement rurales et pauvres), et sans formation professionnelle initiale, ils perçoivent des salaires correspondant à la moitié ou au tiers de ceux versés aux enseignants fonctionnaires. Pour des pays comme le Cameroun et le Bénin, on a pu observer que la rémunération des enseignants fonctionnaires est trois fois plus élevée que celle des enseignants contractuels (Pôle de Dakar 2009).

Evidemment, cette disparité dans le traitement salarial ne manquera pas de provoquer des remous dans les systèmes éducatifs, surtout quand on constate que ces nouveaux enseignants (volontaires, contractuels, communautaires,) sont aujourd'hui majoritaires dans de nombreux pays africains, et surtout, ont pris conscience de leur capacité de blocage des systèmes éducatifs.

Ce qu'il convient de retenir de ces solutions palliatives, c'est qu'elles témoignent, avant tout, de la volonté des gouvernements, des partenaires sociaux, des ONG locales, des communautés, associations de parents et des écoles privées des pays africains concernés, de remplir leur mission sociale en dépit des contraintes et des mesures financières et budgétaires drastiques résultant de l'application des programmes d'ajustement structurel (PAS). En effet, ces mesures palliatives ont été le fruit de l'imagination de parents d'élèves et de ministres africains de l'éducation volontaristes et engagés et qui refusaient de baisser les bras devant des conjonctures politiques et économiques des plus défavorables..

Les enseignants recrutés dans le cadre de ces initiatives, souvent privées, ont joué et continuent de jouer un rôle crucial dans l'expansion de l'éducation à des populations cibles difficiles à atteindre, dans des zones rurales et reculées, où les enseignants sont moins attirés. AlecFyfe (2007). Sans le recours à ces enseignants hors norme, le niveau général de scolarisation en Afrique serait beaucoup plus bas que ce que l'on constate en 2010, et des millions d'enfants n'auraient pas eu accès à l'école. Ainsi, au Sénégal où le taux brut de scolarisation (TBS) avait dégringolé de 58% à 54% entre 1990 et 1994, le recours aux enseignants volontaires a permis à l'Etat de redresser la courbe. En effet, entre 1995, première année de mise en œuvre de la politique des volontaires au Sénégal et 1998, le TBS est passé de 54,6% à 61,2%. (Source : Le quotidien du Forum 2000).

« Atteindre les marginalisés », tel est le thème retenu par l'UNESCO dans le Rapport de suivi de l'EPT 2010. Pour les populations cibles des zones rurales déshéritées qui se sentent souvent comme laissées à leur propre sort par les responsables vivant dans les capitales et les grandes villes, le défi enseignant en Afrique, c'est aussi et surtout comment « atteindre les marginalisés ». L'expérience a montré que le recours aux enseignants communautaires a souvent constitué la réponse des « marginalisés » à la pénurie d'enseignants fonctionnaires dans leurs zones.

Tableau N°4 : Récapitulatif et de synthèse des Initiatives prises pour faire face à la pénurie des enseignants et leurs conséquences sur la profession enseignante en Afrique

Initiateurs des initiatives	Nature des initiatives	Conséquences pour les systèmes éducatifs	Conséquence pour la fonction enseignante
Etat	<p>recrutement de maîtres initialement moins formés ;</p> <p>recrutements hors fonction publique ;</p> <p>innovations pédagogiques : nouvelles formules de regroupements pédagogiques des élèves (doubles flux, classes multigrades) ;</p> <p>suppression de la formation professionnelle initiale ou réduction du temps de formation ;</p> <p>recours systématique à des formules de formation rapide pour les enseignants recrutés sans formation initiale.</p>	<p>écoles suffisamment dotées d'enseignants ;</p> <p>recomposition du corps enseignant : apparition de nouvelles catégories d'enseignants (volontaires et Contractuels de l'éducation, enseignants communautaires ou bénévoles) ;</p> <p>multiplication des classes à double flux, des classes multigrades ; écoles –uni classe</p> <p>élèves encadrés par des enseignants peu ou pas formés ;</p> <p>remous dans les systèmes éducatifs ;</p> <p>expansion des systèmes éducatifs aux zones déshéritées avec des enseignants de fortune.</p> <p>Accroissement de l'accès à l'éducation, mais gros risque de porter atteinte à la qualité de l'éducation dans la durée ;</p>	<p>salaires bas pour les enseignants ; rémunérations des contractuels et des volontaires inférieures à celles payées aux enseignants fonctionnaires ;</p> <p>dévalorisation de la fonction enseignante et dégradation du statut social de l'enseignant ;</p> <p>surcharge des enseignants ; effectifs pléthoriques dans les classes ;</p> <p>accroissement des ratios élèves-maître ;</p> <p>enseignement considéré comme une occupation et non une profession.</p> <p>tensions sociales nées de la coexistence de deux types d'enseignants dans les écoles.</p>
Parents et associations de parents d'élèves	<p>mise en place d'écoles communautaires ;</p> <p>recrutements d'enseignants communautaires parmi les jeunes diplômé(e)s disponibles localement ;</p> <p>prise en charge des enseignants communautaires (salaires en numéraire et en nature).</p>	<p>communes et villages isolés pourvus d'enseignants ;</p> <p>enseignants résidents et présents à leurs postes ;</p> <p>gestion et contrôle de proximité.</p> <p>Enseignements et apprentissages de qualité parfois douteuse.</p>	<p>précarisation, dévalorisation du statut des enseignants ;</p> <p>enseignants rétribués en nature ;</p> <p>apparition de nouvelles catégories d'enseignants : maîtres communautaires, volontaires de l'éducation, enseignants bénévoles, vacataires, contractuels de l'Etat ;</p> <p>apparition de disparités dans le traitement salarial ;</p> <p>enseignants plus assidus au travail, plus d'opportunités d'apprentissage pour les élèves ;</p> <p>désengagement progressif des Etats en matière de recrutement d'enseignants ;</p> <p>accroissement rapide du pourcentage d'enseignants contractuels par rapport aux enseignants fonctionnaires.</p>

Notes :

- (1) *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant adoptée par la Conférence intergouvernementale spéciale sur la condition du personnel enseignant, Paris, 5 octobre 1966:*
11. *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 compétence voulues.*
 12. *Pour répondre à ce besoin, les autorités compétentes devraient rendre cette formation suffisamment attrayante et assurer un nombre suffisant de places dans les établissements appropriés.*
 13. *Pour entrer dans la profession enseignante, il faudrait avoir achevé les études prescrites dans un établissement approprié de formation.*
 14. *Pour être admis à la formation des enseignants, il faudrait avoir achevé une instruction secondaire appropriée et faire preuve des qualités personnelles requises des membres de la profession enseignante*
- (2) *Habituellement, on entend par « salaires normaux », les salaires fixés par les Etats pour les agents publics émergeant au budget de l'Etat concerné, en fonction d'un certain nombre de critères liés aux diplômes, à la formation professionnelle, à l'expérience professionnelle, à l'ancienneté au poste, avec des indices et des grilles salariales fixés par décrets.*

II: Conditions et stratégies de valorisation du métier d'enseignant

Contribution de la formation initiale des enseignants à la qualité de l'éducation: mythe et réalité

Pendant qu'en Afrique la plupart des syndicats et des associations professionnelles d'enseignants continuent de revendiquer une formation professionnelle initiale longue, (2 à 3 ans au moins dans une école de formation de personnels d'éducation), l'utilité et la nécessité d'une formation initiale longue pour les enseignants sont de plus en plus remises en question. François Caillods, préfaçant « *Former les enseignants : politiques et pratiques* », (UNESCO, 2007): « *De nombreuses recherches menées dans des pays en développement tendent à montrer que les qualifications des enseignants ont peu d'impact sur les résultats scolaires : l'apprentissage des élèves et des étudiants n'est pas nécessairement meilleur si leur enseignant a fait de longues études dans un établissement de formation ou s'il a suivi différents cours de formation initiale.* »

En effet, la revue de travaux réalisés sur le continent africain et relatifs à la contribution des enseignants recrutés sans formation initiale (Michaelowa et Wechtler, 2006 ; Bernard *et al.*, 2004 ; Mingat et Suchaut, 2000) fait ressortir une relative convergence des résultats, à savoir que du point de vue du rendement scolaire et de la qualité des apprentissages, la formation professionnelle initiale des enseignants n'apporte pas la différence significative qu'on voudrait d'emblée lui accorder. Les différents auteurs constatent que dans la majorité des cas, les élèves progressent sensiblement de la même façon, que l'enseignant ait bénéficié d'une formation initiale longue ou non.

Au Mali, les enseignants contractuels tendent à obtenir de meilleurs résultats que leurs collègues fonctionnaires pour les deux niveaux considérés, mais l'écart est modéré en 5^{ème} année. (Pôle de Dakar 2009). Procédant à un appariement des classes en fonction du statut de l'enseignant, Bourdon, Frölich et Michaelowa (2006) arrivent à la conclusion qu'il n'y a pas de différences significatives dans les acquisitions scolaires selon le statut de l'enseignant ni en

2ème année, ni en 5ème année. Le Pôle de Dakar (2009) fait observer que ces dernières études, plus sophistiquées sur le plan méthodologique, confirment les résultats précédents, à savoir que le statut de l'enseignant « n'est généralement pas à l'origine de grandes différences en termes d'acquisitions scolaires et, surtout, qu'il n'y a pas de relation systématique entre statut de l'enseignant et acquisitions scolaires. »

Dans une autre étude réalisée au Tchad, (PASEC, 2005), on a pu observer que les maîtres communautaires, c'est-à-dire recrutés et payés par les communautés, se révèlent plus performants que les enseignants fonctionnaires en 2ème année et aussi performants qu'eux en 5ème année. Il arrive même que des enseignants souvent moins diplômés et non formés obtiennent des résultats comparables, voire de meilleurs résultats que les enseignants fonctionnaires. (Pôle de Dakar 2009). De tels résultats peuvent surprendre et vont à l'encontre des idées reçues. Mais les auteurs de l'étude proposent deux hypothèses fondées essentiellement sur le temps effectivement consacré aux enseignements et aux apprentissages. La première hypothèse serait que les enseignants communautaires étant directement rémunérés par les parents d'élèves, ils seraient plus assidus aux cours, puisque les absences répétées pourraient entraîner des pertes de salaire, ce qui n'est pas le cas pour les enseignants fonctionnaires dont les absences sont rarement sanctionnées.

La seconde hypothèse se fonde sur le fait que beaucoup d'enseignants fonctionnaires des zones rurales devant se déplacer dans d'autres localités que celles où ils sont affectés pour des raisons administratives et/ou pédagogiques, ou pour percevoir leur salaire, se retrouvent souvent absents de leurs postes pendant plusieurs jours, surtout aux environs des fins de mois. En conséquence, leurs élèves perdent beaucoup de temps précieux qui aurait pu être consacré aux apprentissages. Les auteurs pensent donc que les maîtres de parents compenseraient leurs moindres qualifications par leur assiduité au travail, créant par la même occasion plus d'opportunités d'apprentissage pour les élèves.

D'autre part, des comptes-rendus d'inspecteurs et de directeurs d'école au Sénégal mettent en évidence la qualité du travail accompli par les volontaires. De plus, lorsqu'ils se présentent aux examens professionnels d'enseignement, les volontaires réussissent mieux que les autres enseignants fonctionnaires.

Même s'il est de plus en plus admis que les effets de la formation académique sur les acquisitions scolaires se révèlent modérés, voire inexistantes (Mingat et Suchaut, 2000 ; Michaelowa et Wechtler, 2006), cela ne signifie pas que les formations sont inutiles. Ces études n'avaient pas pour but premier de remettre en cause le rôle central de l'enseignant, mais plutôt de souligner que les caractéristiques observables des enseignants, à savoir la formation professionnelle initiale, l'ancienneté ou l'expérience professionnelle, le statut (enseignant fonctionnaire ou non fonctionnaire), jouent, en réalité, un rôle moins déterminant que ce qui

est généralement supposé. Cependant, les analyses semblent conforter l'idée que l'enseignant étant au cœur des interactions du processus d'apprentissage, il demeure un acteur central incontournable, dans la mesure où sa présence effective « impacte » positivement les apprentissages des élèves. Il aurait été intéressant aussi de pouvoir comparer les résultats d'études de même nature dans les pays développés où les enseignants bénéficient généralement de formation professionnelle initiale solide.

Il y a certes beaucoup à dire sur la question de la nécessité ou de l'utilité de la formation initiale des enseignants. Cependant nous n'allons pas nous attarder davantage sur ce débat, ayant bien noté que les rapports d'études et d'évaluations mettent en évidence que les performances professionnelles des enseignants volontaires ou contractuels, à partir de résultats mesurables ou observables, ne présentent pas de différence notable avec les résultats obtenus par les enseignants ayant bénéficié de formation professionnelle initiale dans un établissement de formation. Mieux, les évaluateurs aboutissent souvent à la conclusion surprenante que les enseignants n'ayant pas bénéficié de formation initiale avaient des performances supérieures à celles des enseignants ayant reçu une formation professionnelle de base dans une école de formation de personnel de l'éducation.

Cependant, nous convenons avec Caillods, (2007) que, bien que ce constat ait de quoi surprendre, il ne remet pas fondamentalement en cause le principe de la formation des enseignants. Il montre, peut-être, que la formation professionnelle initiale, telle qu'elle est organisée dans les institutions de formation en Afrique n'est pas efficace ou est à revoir. La qualité du corps enseignant demeure un facteur clé pour la promotion d'une éducation de qualité, et la qualité d'un système éducatif ne peut être au-dessus de la qualité de ses enseignants. (Barber and Mourshed, (2007: 40): « *The quality of an education system cannot exceed the quality of its teachers* »). Les systèmes éducatifs africains ne sauraient faire l'exception. Doter les salles de classes et les écoles d'enseignants de qualité, formés et compétents constitue donc un facteur clé pour le maintien de la qualité de l'éducation sur le continent africain.

La professionnalisation du métier d'enseignant

La question centrale de la motivation et de l'incitation des enseignants en Afrique au sud du Sahara, ne saurait être traitée en dehors du problème général de la professionnalisation et du statut social de l'enseignant. En effet, avec toutes les pratiques qu'on peut observer en Afrique en matière de recrutement et d'emploi des enseignants, on peut légitimement se poser la question de savoir si l'enseignement est une profession ou juste une simple occupation : « *Is teaching a profession ?* »

Pour Bennell (2004), le statut social d'une occupation ou d'une profession, (« occupational status »), est fonction de la considération dont jouissent les personnes qui exercent cette profession. Le statut social d'une profession renvoie à un certain nombre de considérations et de facteurs d'appréciation que la société a pour un métier ou pour une profession en fonction de la valeur sociale accordée à la compétence exercée, en termes de contribution au bien être de la société en général ou aux services irremplaçables que les professionnels de ce métier rendent à la société.

Les occupations qui ont conquis le statut de « profession », ont en commun un certain nombre de caractéristiques. Il y a d'abord l'image que le professionnel se fait de sa profession, image faite de sentiments de fierté et d'appartenance à un corps social prestigieux, respecté et même envié. Ainsi peut-on parler avec fierté d'appartenir à l'ordre des médecins, à l'ordre des architectes, au barreau de tel pays pour les avocats, à l'ordre des experts comptables, etc. Ensuite, il y a la perception que la société a de la profession et de tous ceux qui l'exercent.

Le statut social d'une profession peut aussi dépendre du degré d'« ouverture » ou de « fermeture » de la profession. Généralement ce degré d'« ouverture/fermeture » va largement dépendre des conditions d'accès, des modes de recrutement : niveau d'études et de spécialisation exigé, tests de sélection et concours d'entrée, etc.

Face au problème de manque d'enseignants dans les écoles, les pays africains ont eu des comportements différenciés. En effet, sur le terrain, l'on peut observer essentiellement trois cas de figure :

Certains pays, (Togo, Bénin, par exemple), ont procédé pratiquement à la fermeture des écoles normales d'instituteurs et se sont résignés à recruter et à déployer des enseignants sans formation professionnelle initiale.

D'autres pays continuent de recruter les candidats à l'enseignement et de les former dans des établissements de formation, mais en nombre insuffisant, du fait des restrictions budgétaires. Ces pays se voient contraints de recourir à des enseignants recrutés sans formation initiale à déployer sur le terrain, en complément d'effectifs. Une telle pratique débouche sur des situations socioprofessionnelles conflictuelles dues à la coexistence de deux catégories d'enseignants avec des traitements différentiels évoluant dans les mêmes écoles. Très vite on a vu apparaître des revendications du genre : « à travail égal, salaire égal ».

Enfin, il y a ceux qui, malgré les conjonctures difficiles, continuent de recruter et de former les futurs enseignants dans des écoles normales, avant de les déployer dans les écoles.

Avant la crise économique des années 1980, la plupart des enseignants étaient recrutés et formés dans des institutions de formation professionnelle avant d'être affectés dans les écoles. Les témoignages d'enseignants des années 1960 à 1980 font ressortir que les enseignants de cette époque jouissaient d'un bon statut social et affichaient leur fierté d'être enseignants, éducateurs et formateurs des élites du futur. Il était plutôt rare de trouver des enseignants qui ne « se sentaient pas bien dans leur peau ». Les abandons de postes étaient assez rares, même en milieu rural. D'où la suggestion que les nouvelles stratégies pour la rétention des enseignants intègrent des approches qui permettent de « redorer » le statut social de l'enseignant.

L'absence ou l'insuffisance de formation professionnelle des enseignants contractuels, bénévoles, volontaires ou communautaires recrutés et souvent affectés directement en classe sans formation professionnelle initiale, permet difficilement à ces nouvelles catégories d'enseignants du primaire de revendiquer le statut d'enseignant professionnel, ou l'appartenance à un corps socioprofessionnel au même titre que les personnels subalternes de niveaux comparables, comme ceux de la santé, de l'action sociale, des eaux et forêts, des impôts, des douanes, etc. Le fait même que l'administration scolaire et la société civile puissent faire appel pratiquement à « n'importe qui » pour occuper, dans la salle de classe, la place d'un enseignant formé, dévalorise le statut social de l'enseignant qui n'apparaît plus du tout comme un « professionnel ».

En effet, nulle part en Afrique on n'a vu l'administration affecter des personnels sans formation dans les structures et formations sanitaires comme infirmier(e)s, sages femmes, ou même comme filles ou garçons de salle. De même les préposés des douanes, des eaux et forêts, etc., reçoivent une formation professionnelle initiale avant de rejoindre leurs postes de travail. S'il y a risque à envoyer des femmes et des hommes sans formation spécialisée pour donner des soins dans les structures sanitaires, eh bien le même type de risque existe quand on envoie des personnes sans formation dans les salles de classes et les écoles pour enseigner. Nonobstant les conclusions de certaines études que nous avons évoquées plus haut, on peut affirmer que la qualité des systèmes éducatifs pâtit forcément du déploiement de personnels d'éducation non formés ou peu formés.

Même au niveau secondaire et supérieur, pour occuper un poste d'enseignement, une formation professionnelle initiale n'est pas toujours exigée, comme c'est le cas pour les médecins, les magistrats, les avocats, les ingénieurs, etc. Le fait que la « formation professionnelle » initiale n'apparaît pas comme une condition obligatoire à remplir avant d'entrer dans la profession enseignante fait apparaître l'enseignement comme une occupation, plutôt que comme une profession, donnant ainsi l'impression que n'importe qui, sachant lire et écrire peut devenir enseignant du jour au lendemain.

C'est sans doute pour cette raison qu'au niveau de l'enseignement supérieur, afin de se valoriser et de « se faire prendre au sérieux », les universitaires mettent en avant leur statut de chercheur, plutôt que celui d'enseignant. Si bien que la progression dans leur carrière est beaucoup plus fonction de la qualité des publications qu'ils font, plutôt que de la qualité des enseignements qu'ils dispensent. Au point que dans les milieux universitaires le mot d'ordre en vigueur est : « Publish or perish », c'est-à-dire « publie ou péris. »

Par rapport aux années 1960 jusqu'au début des années 1990, c'est comme si l'on assistait à une dévaluation du statut social de l'enseignant, l'enseignement n'apparaissant, comme déjà dit, que comme une « occupation en attendant », vers laquelle les jeunes se tournent quand il n'y a rien d'autre à faire, ou en attendant de trouver un autre emploi plus valorisant. Un enseignant Kenyan nous a confié qu'au Kenya, les jeunes considèrent l'enseignement comme un « stepping stone », c'est-à-dire «une marche », vers d'autres professions.

Dans les années 1960 et 1970, il était encore question de vocation enseignante, mais aujourd'hui, l'impression générale qui se dégage est que beaucoup de jeunes vont dans l'enseignement sans vocation, sans engagement et sans conviction, l'enseignement n'étant plus considéré et valorisé comme une « profession prestigieuse ».

Le statut social d'une profession dépend aussi des avantages liés à l'exercice de la profession : niveau de rémunération, autres avantages non salariaux appréciables. D'une manière générale, le professionnel ressent une certaine satisfaction morale et matérielle dans l'exercice même de sa profession. Sa place dans la société est bien reconnue. Les salaires et tous les autres avantages liés lui assurent une certaine aisance sociale et matérielle. C'est cela même qui fait que certaines professions exercent plus d'attrait que d'autres sur les jeunes en quête d'emploi.

Mais à y regarder de plus près et toutes proportions gardées, en comparant les revenus annuels des enseignants, (en PIB par habitant), avec les salaires proposés dans d'autres secteurs d'activités, on peut être tenté de dire que finalement, les enseignants ne sont pas les plus mal payés des agents publics, comme le montre le tableau N°5.

Bien que leur revenu annuel (en PIB par habitant) se situe dans une moyenne de 4,6 contre 3,66 pour les autres emplois comparables de la fonction publique, le taux de satisfaction n'est pas très élevé chez les enseignants comme le montre le tableau N°8. Il serait intéressant de mener des études comparatives pour apprécier les degrés de satisfaction des autres personnels de l'Etat de niveaux et de statuts comparables à ceux des personnels de l'éducation.

Tableau N° 5: Revenu annuel (en PIB par habitant) des individus âgés de 25-34 ans et ayant achevé le premier ou le second cycle secondaire, selon le secteur d'emploi

Pays	Secteur moderne public	Secteur moderne privé	Secteur informel	Salaire moyen enseignant
Burkina Faso (2002)	4,66	3,83	4,07	6,4
Cameroun (2001)	1,98	1,82	1,02	3,9
Côte d'Ivoire (2002)	3,38	2,84	1,49	4,8
Madagascar (2001)	2,65	2,06	1,22	4,4
Mali (2004)	5,00	2,48	2,36	6,0
Mauritanie (2005)	2,18	3,26	2,68	3,3
Ouganda (2002)	3,40	3,60	2,30	3,2
Sierra Leone (2003)	5,35	6,27	4,37	4,2
Tchad (2002)	4,32	3,81	3,52	5,4
Moyenne	3,66	3,33	2,56	4,6

Sources : Données nationales, calculs des auteurs et tableau 2.2 pour les salaires, citées par Pôle de Dakar 2009 P.66

Si l'on prend par exemple le cas du Sénégal, au début des années 1990, le salaire moyen des enseignants sénégalais dans le primaire représentait 7,2 fois le PIB par habitant du pays. Cependant seulement 41% d'entre eux semblent satisfaits de leur situation professionnelle. Ce constat montre bien que les solutions au problème de rétention des enseignants doivent aller bien au-delà des seules considérations salariales.

Dans tous les cas, quand on considère que dans l'enseignement primaire en Afrique, en moyenne 70% des dépenses publiques courantes d'éducation sont consacrées au paiement des salaires des enseignants, (le taux oscillant entre 50%, cas du Lesotho ou de la Guinée, et 90% pour l'Afrique du Sud et le Maroc, on imagine aisément que les salaires ne peuvent pas être augmentés à l'infini. La détermination du niveau moyen de rémunération des enseignants constitue un aspect central de toute planification de l'éducation, puisqu'il va déterminer aussi bien le nombre d'enseignants à recruter que leurs caractéristiques au moment du recrutement en fonction des ressources disponibles ou mobilisables. L'expansion du système éducatif est naturellement liée à la politique salariale convenue pour les enseignants. (Pôle de Dakar 2009)

Mingat (2004), (cité par le Pôle de Dakar (2009) P.45), montre, à partir d'un échantillon d'une cinquantaine de pays à faible revenu dans le monde, que le niveau de rémunération des enseignants exerce une influence avérée sur la performance des systèmes éducatifs dans les dimensions de la quantité et de l'équité : en effet, plus le salaire moyen proposé aux enseignants est élevé, moins il est possible d'en recruter massivement avec un budget donné, ce qui aura pour conséquence, soit de limiter le nombre d'enfants à scolariser, soit d'augmenter le ratio élèves/maitre.

« Ainsi, des coûts salariaux élevés ont tendance à conduire à une contraction de l'offre publique d'éducation et, de ce fait, de la couverture scolaire globale, à moins que les pays concernés n'aient un recours plus intense au financement privé (notamment par un développement de l'offre privée d'enseignement) pour assurer la production des services éducatifs dans le pays. »

Il est bien vrai que parmi les divers facteurs qui concourent à la qualité des apprentissages l'enseignant occupe une place centrale, mais de nombreux rapports d'évaluation mettent en évidence l'apport très significatif d'autres éléments comme la fourniture de manuels scolaires, les conditions d'encadrement (taille des classes, ratios élèves/maître, volume horaire annuel effectif), la gestion administrative et pédagogique des écoles. (Michaelowa et Wechtler, 2006 ; Bernard et al, 2004 ; Mingat et Suchaut, 2000).

Dans les arbitrages budgétaires, les dépenses hors salaires des enseignants apparaissent de plus en plus comme incompressibles, dans l'organisation scolaire. (Cf. Tableau N°6).

C'est pour toutes ces considérations qu'il est maintenant urgent de rechercher et d'inventorier, dans le cadre de la valorisation du métier d'enseignant, tous les autres facteurs motivants, n'entraînant pas nécessairement une révision à la hausse de la masse salariale, déjà difficilement supportable par les budgets des ministères de l'éducation.

La valorisation de la fonction enseignante et du statut social de l'enseignant devrait commencer par la formation professionnelle. Bien entendu les politiques de professionnalisation relèvent de choix souverains des gouvernements africains. Cependant l'on peut envisager la mise en place de cadres de concertations au niveau régional, à travers les organisations régionales d'intégration politique et économique, pour une certaine harmonisation des politiques et stratégies de professionnalisation, de motivation et d'incitation des enseignants à rester à leurs postes.

Il est difficile d'imaginer un seul ministère en charge de l'éducation en Afrique qui ne dispose pas d'un ensemble ou des ensembles coordonnés d'activités de conception et de mise en œuvre de dispositifs de formation sous forme de

centres de formation, de centres de ressources en éducation, de centres ou de dispositifs de formation à distance, de réseaux de formateurs, de réseaux de ressources, pour l'accompagnement professionnel des enseignants.

Dans la plupart des ex-colonies françaises, très tôt dans les années 1960 et 1970, furent créés des Centres de Documentation et de Perfectionnement Pédagogique (CDPP), un peu à l'image du Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP) en France, chargés de l'accompagnement pédagogique des enseignants. Ces centres étaient chargés de la conception, de la réalisation et de la distribution des manuels scolaires, de la production et de la dissémination de matériels pédagogiques d'appui aux enseignants (fiches pédagogiques, exercices avec corrigés, fiches d'évaluation, programmes radiophoniques à l'intention des enseignants, des encadreurs, des élèves et des parents d'élèves, etc.).

Tous ces dispositifs d'ingénierie de compétences professionnelles traduisent la prise de conscience, pour les gestionnaires des systèmes éducatifs et les décideurs, que la compétence professionnelle doit être considérée comme une ressource clé, une condition *sine qua non*, pour l'obtention de meilleures performances.

En même temps, les dispositifs de professionnalisation (cours normaux ou écoles normales dans les pays francophones et « teacher training colleges » dans les pays anglophones) confèrent aux sortants, non seulement le statut prestigieux de professionnels et spécialistes de l'éducation, mais aussi un statut et un rang social très respectables et très enviés.

Dans les contextes actuels où la plupart des systèmes éducatifs en Afrique ont eu un recours massif à des catégories d'enseignants sans formation initiale, (enseignants volontaires, contractuels ou communautaires), qui restent, pour la plupart, fidèles à leurs postes, ce qui paraît essentiel et urgent pour les ministères en charge de l'éducation c'est de trouver des moyens pour les motiver davantage afin qu'ils ne soient pas tentés de quitter l'enseignement pour une autre occupation.

Pour les enseignants de cette catégorie (sans formation) un des premiers apports de la formation professionnelle est l'assurance et la confiance en soi, consécutives à la disparition du complexe d'infériorité « d'enseignants sans formation ». En effet, les enseignants recrutés sans formation initiale qui ont réussi aux concours ou aux examens professionnels sont très fiers d'être considérés comme « enseignants professionnels » par la communauté éducative et la société d'une manière générale. Aux yeux des élèves et des parents d'élèves, ils ont plus de respect et de considération. (Cas du Burkina Faso et du Sénégal).

Au regard des données du terrain, pour un pourcentage assez élevé d'enseignants en Afrique, les compétences professionnelles doivent s'acquérir aux postes d'enseignement, dans la mesure où ils ont été recrutés et envoyés directement en classe. Plus ces enseignants sentiront de l'amélioration de leur image et de leur statut social, plus fort sera leur désir de faire carrière dans l'enseignement.

Cependant, force est de reconnaître que les investissements, à tous les niveaux, dans la formation professionnelle et le perfectionnement des enseignants sur le continent restent assez faibles, au regard des besoins. Le cumul des animations, séminaires/ateliers, journées et conférences pédagogiques atteignent à peine dix jours de formation par an. L'exigence de paiement d'indemnités de participation, (ou « per diem ») aux participants aux différentes sessions de formation constitue aussi un « ralentisseur » sérieux.

Les enseignants estiment, à tort ou à raison, que leur formation étant une exigence pour garantir la qualité de l'éducation, il revient à l'administration scolaire d'en assumer toutes les charges. Ainsi, contrairement à ce que l'on peut observer en Europe du Nord et dans les Amériques où généralement les enseignants paient de leur poche pour leur formation et leur qualification, en Afrique au sud du Sahara, les enseignants s'attendent plutôt à être payés pour aller à la formation professionnelle qui doit les rendre plus compétents et plus performants, et améliorer leur statut professionnel et social.

Tableau 6 : Caractéristiques et coût de l'organisation scolaire du primaire public en Afrique subsaharienne (années proches de 2004)

Pays	Sal. ens. (PIB/h)	Ratio élèvesmaître	% dép. hors sal. ens.	Coût unitaire (PIB/h)
Bénin	4,2	52	39,5	0,11
Burkina Faso	6,4	52,8	33,8	0,18
Burundi	6,8	51,7	13,2	0,15
Cameroun	3,9	63,7	30,8	0,07
Congo	1,8	75,7	68	0,05
Côte d'Ivoire	4,8	42, 6	25	0,15
Erythrée	3,9	43,7	25,3	0,12
Ethiopie	6,8	73,9	16	0,11
Gambie	4,5	36,5	21,8	0,16
Ghana	3,9	32,9	28,1	0,16
Guinée	1,7	51,3	44,2	0,06
Guinée-Bissau	1,9	37,5	31	0,07
Kenya	5,3	39,7	17,9	0,16
Lesotho	4,4	46	46,6	0,18
Madagascar	4,4	57,7	42,8	0,09
Malawi	4,2	58,4	15	0,08
Mali	6	63,5	37,8	0,11
Mauritanie	3,3	44,2	31,8	0,11
Mozambique	3,9	55	22,6	0,09
Niger	5,5	42,9	35	0,2
Nigeria	4,9	51,7	34,2	0,14
Ouganda	3,2	56,1	31,7	0,08
RCA	7	91,6	34,3	0,07
Rép. dém. du Congo	2,2	37,7	26	0,05
Rwanda	3,9	60,3	22,2	0,08
Sénégal	4,6	50,8	37,6	0,15
Sierra Leone	4,2	61	30,9	0,09
Soudan	2,2	36	22,5	0,08
Tanzanie	3,8	46,2	34	0,12
Tchad	5,4	70,3	37,8	0,05
Togo	6,2	33,6	12,8	0,1
Zambie	3,1	57,2	28,2	0,07
Zimbabwe	4,1	39	21	0,13
Moyenne	4,3	51,9	30,3	0,11

Source : Mingat, Ledoux et Rakotomalala (2008), citée par Pôle de Dakar 2009

Quelques stratégies pour faire émerger le statut social de l'enseignant

Comme les problèmes auxquels se heurte la profession d'enseignant, même sans être identiques, sont comparables dans tous les pays en Afrique au sud du Sahara, les Etats africains peuvent s'accorder sur quelques principes de base, et arrêter certaines directives:

- une bonne coordination au niveau continental, régional ou national des dispositifs de formation initiale et continue des enseignants au sein d'un système cohérent, bien pensé et bénéficiant de ressources financières, humaines et matérielles adéquates ;
- l'élaboration d'un référentiel des compétences de base, en termes de savoirs, savoir faire et savoir être que les enseignants devraient posséder. En d'autres termes, il s'agirait de codifier toute la gamme ou le répertoire des connaissances, aptitudes, habiletés et attitudes pédagogiques requises pour être opérationnel et efficace comme enseignant dans une classe ;
- la valorisation du statut social de l'enseignant, et la reconnaissance de l'enseignement comme une profession ;
- la mise en place de cadres d'études, de réflexion et de recherche pour les professionnels de l'éducation au niveau national, sous régional et continental afin d'encourager la pratique de la réflexion et de la recherche-action ;
- la mise en place de cadres permanents d'évaluation et de certification des compétences, des niveaux de qualifications et des expériences professionnelles requises pour progresser dans la carrière, comme cela se fait déjà au niveau de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique avec l'Association des Universités Africaines (AUA), basée à Accra, au Ghana , et le Conseil Africain et Malgache de l'Enseignement Supérieur, (CAMES), dont le siège est à Ouagadougou, au Burkina Faso.

Les Etats africains dans leurs initiatives de mises en place de dispositifs de formation des enseignants, bénéficient déjà du soutien que l'UNESCO apporte aux institutions de formation de maîtres, à travers les initiatives TTISSA, BEAP et les divers appuis pour le renforcement des capacités des institutions de formation des personnels d'éducation. Par ailleurs, l'Institut International de Renforcement des Capacités en Afrique, (IICBA), et le Bureau Régional pour l'Education en Afrique (BREDA), notamment le Pôle de Dakar, font aussi un travail formidable de création et de diffusion de connaissances, d'études, de rapports d'évaluation à exploiter pour la formation, et le développement de la carrière professionnelle des enseignants.

Les Etats africains, quant à eux, dans le souci d'une meilleure coordination des programmes de formation et d'harmonisation des politiques et stratégies de gestion des enseignants pour une meilleure rétention pourraient s'accorder et convenir que :

- La fonction enseignante est une profession et non une simple occupation. Ceci implique pour tous les Etats africains que tous les enseignants bénéficient de formation professionnelle diplômante ou qualifiante. De manière globale, on retiendra que tout enseignant débutant devra posséder une connaissance approfondie de la/des matière(s) qu'il aura à enseigner, de bonnes connaissances pédagogiques, des aptitudes et des compétences requises pour guider et aider les apprenants et leur offrir les meilleurs opportunités d'apprentissage.
- La fonction enseignante étant une profession contraignante exercée par des hommes et des femmes qui décident d'être des « apprenants » tout au long de leur carrière professionnelle, les administrations scolaires mettent en place des dispositifs de soutien et d'accompagnement dont les enseignants ont besoin pour leur formation professionnelle continue durant toute leur carrière.
- Le principe d'un investissement/financement minimal de 1% de la masse salariale à consacrer à la formation des enseignants. (Recommandation du Forum de Pretoria, 2006).
- La formation professionnelle de l'enseignant exige une certaine mobilité, aussi bien au niveau de la formation initiale que de la formation continue. Les enseignants ont besoin de voir ce qui se fait ailleurs, à l'intérieur de leurs pays comme à l'étranger. A l'intérieur, les animations et les conférences pédagogiques tournantes permettent aux enseignants de rencontrer des collègues pour un partage d'expériences professionnelles dans des cadres moins routiniers que les écoles où ils sont affectés. Les voyages d'études constituent également des opportunités de renouvellement pédagogique pour ces enseignants. L'Etat et les autres employeurs peuvent prévoir des dispositions statutaires qui permettent des échanges d'expériences pédagogiques entre enseignants de pays voisins. A titre d'illustration, on peut imaginer des systèmes de voyages d'études à l'intérieur, comme à l'extérieur des pays pour récompenser les meilleurs enseignants ou les plus fidèles à leurs postes (ancienneté au poste).
- La formation professionnelle requiert le développement de partenariats à plusieurs niveaux. C'est grâce justement aux partenariats bien négociés entre l'Etat, ses partenaires techniques et financiers, les associations de parents d'élèves, les syndicats et les associations professionnelles d'enseignants que dans les pays qui ont eu recours

à des recrutements massifs d'enseignants vacataires, volontaires, contractuels ou communautaires, la crise a pu être jugulée. Mais les partenariats peuvent être transfrontaliers, surtout en ce qui concerne l'utilisation des ressources comme les établissements d'enseignement et de formation pour enseignants, et tous les autres fournisseurs de formation professionnelle et de développement de compétences professionnelles. A titre d'illustration, on retiendra le cas d'enseignants du Niger qui venaient à l'Institut des Sciences de l'Éducation de Ouagadougou, et à l'École Normale Supérieure de Koudougou, pour la formation au professorat et à l'inspection de l'enseignement secondaire, et celui des écoles normales supérieures de Dakar et d'Abidjan qui ont toujours accueilli des stagiaires d'autres pays de la sous région pour des formations initiales ou des stages de perfectionnement pédagogique.

En conjuguant leurs efforts et en mettant certaines ressources en pool, les États africains peuvent créer les meilleures conditions requises pour améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants sur le continent à des coûts raisonnables et supportables.

Cependant, il importe de ne pas perdre de vue qu'un dispositif d'ingénierie de formation et de développement des compétences professionnelles ne peut valablement se concevoir en dehors de son contexte économique, social, politique, juridique, culturel, et historico-géographique. La littérature et l'expérience montrent que la méconnaissance ou l'insuffisance de prise en compte de ce contexte aboutit, le plus souvent, à ce que ces dispositifs ne résistent pas à l'épreuve du temps, et généralement ne dépassent pas le stade expérimental ou projet-pilote.

L'histoire des systèmes éducatifs en Afrique est jalonnée d'expériences, d'innovations intéressantes qui sont restées sans lendemain dès que les financements extérieurs pour la phase pilote ont été épuisés. D'où la nécessité de commencer à penser à l'après TTISSA, afin de pouvoir rendre pérennes les dispositifs que les nouvelles initiatives de l'UNESCO permettent de mettre en place. Les efforts devraient porter sur la création, la construction et le renforcement des capacités des institutions de formation. En effet, le concept de « capacity building » nous paraît plus adéquat que sa traduction française « renforcement des capacités » qui pourrait laisser sous-entendre que ces capacités existent et qu'il s'agirait de les renforcer. Pourtant, il est aisé de constater des situations où les capacités n'existent pas. Dans ces cas de figure, il faudrait les créer, les construire.

Au niveau de chaque pays concerné, une approche systémique, c'est-à-dire holistique, et historique s'impose. En effet, chaque pays a une histoire de son système éducatif, des projets de réformes antérieures, des succès et des échecs enregistrés, etc. Un bref coup d'œil dans le rétroviseur permet

de ne pas tomber dans les erreurs du passé. En d'autres termes, il s'agit de procéder à l'identification des facteurs d'évolution susceptibles d'avoir un impact négatif sur le fonctionnement du dispositif ou de constituer des éléments de blocages à sa mise en œuvre. De même, on ne saurait faire l'économie d'une évaluation des conditions nécessaires à réunir pour un bon démarrage et un fonctionnement efficient du dispositif, (bonne estimation des capacités financières, de la disponibilité des ressources humaines et matérielles et des équipements indispensables, des charges récurrentes, etc.).

Pour autant, il est important de garder à l'esprit que les responsabilités des administrations se situent seulement au niveau de la création et de l'organisation des dispositifs d'ingénieries de formation et de compétences. Les enseignants doivent démontrer leur volonté d'acquérir le statut social de « professionnel » de l'éducation. Et comme le dit si bien Le Boterf (1999 et 1997) : *« On ne peut en effet professionnaliser les personnes : seules celles-ci peuvent se professionnaliser si elles en ont la motivation, les moyens et si elles trouvent un contexte favorable pour s'engager dans une telle entreprise ».*

Tableau N°7 : Récapitulatif et de synthèse des conditions et stratégies de valorisation du métier d'enseignant

Conditions/stratégies	Mesures à prendre	Décisions/actions	Conséquences pour l'enseignant	Conséquences pour les systèmes scolaires
<p>faire émerger le statut social de l'enseignant ;</p> <p>« redorer » le statut social de l'enseignant ;</p> <p>créer des cadres de concertation et d'harmonisation des politiques éducatives au niveau régional ;</p> <p>développer des partenariats à plusieurs niveaux ;</p> <p>réorganiser les systèmes éducatifs.</p>	<p>professionnalisation du métier d'enseignant</p> <p>formation initiale ; formation continue ;</p> <p>création/ dynamisation des commissions spécialisées de l'éducation au sein des organisations régionales d'intégration ;</p> <p>décentralisation : répartition des charges et des responsabilités entre l'Etat et les autres partenaires ;</p> <p>mise en place de cadres permanents d'évaluation et de certification des compétences, des niveaux de qualification et des expérience professionnelle requises pour progresser dans la carrière ;</p> <p>mise en place de dispositifs de soutien et d'accompagnement administratif et pédagogique.</p>	<p>- ouvrir, rendre fonctionnelles les écoles de formation ;</p> <p>- augmenter le temps consacré à la formation continue ;</p> <p>- améliorer les rémunérations (indemnités et primes spécifiques) et les avantages non salariaux liés à la fonction enseignante ;</p> <p>- organiser des cadres d'échanges, des voyages d'études au profit des enseignants ;</p> <p>- mettre en place des cadres d'études, de réflexion et de recherche ;</p> <p>- dégager un investissement/ financement minimal de 1% de la masse salariale à consacrer à la formation des enseignants.</p>	<p>enseignant valorisé comme professionnel ;</p> <p>plus de considération sociale ;</p> <p>enseignants plus au courant des expériences réussies ailleurs ;</p> <p>enseignants fiers d'appartenir à un corps social prestigieux, respecté ;</p> <p>enseignants formés, mieux encadrés, débarrassés des complexes d'infériorité et des stigmates « d'enseignants sans formation » ;</p> <p>cadre de vie et conditions de travail améliorés ;</p> <p>une certaine aisance sociale et matérielle ;</p> <p>enseignants bien dans leur peau.</p>	<p>enseignants compétents et motivés ;</p> <p>métier valorisé et attrayant ;</p> <p>enseignants plus désireux de faire carrière dans l'éducation ;</p> <p>enseignants plus présents à leurs postes ;</p> <p>systèmes éducatifs plus intégrés.</p> <p>enseignements et apprentissages de meilleure qualité</p>

III: Raisons fréquemment invoquées pour justifier les démissions et les abandons de postes

Parmi les raisons les plus souvent invoquées pour justifier les abandons de postes et les démissions, les conditions de travail et le dysfonctionnement de l'organisation scolaire viennent largement en tête, dans les évaluations en Europe, aux Etats-Unis d'Amérique et au Canada. (Murphy & Angelski, (1996/1997). Par contre, en Afrique au Sud du Sahara, les questions de rémunérations occupent une large part dans les revendications portant sur l'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants. Les rémunérations salariales jugées insignifiantes, par rapport au coût de la vie, sont souvent citées comme étant à la base du manque de considération sociale, et de la « clochardisation » des enseignants en Afrique.

L'ONG Aide et Action (2004) estime que les principales causes de la détérioration des conditions de vie et de travail des enseignants, et du délabrement des systèmes éducatifs en Afrique au sud du Sahara sont à rechercher dans les politiques et stratégies de développement imposées par les différents programmes d'ajustement structurel (PAS). Pour Aide et Action, en imposant aux pays africains de réaménager les ordres de priorité des investissements et de réduire de manière drastique les dépenses dans les domaines et secteurs dit improductifs, comme l'éducation et la santé, les Institutions de Bretton Woods portent une grande part de responsabilité dans la détérioration des conditions de vie et de travail des enseignants.

Généralement, le terme « conditions de travail et de vie » renvoie à des situations « contextualisées » et à des facteurs qui peuvent être regroupés en quatre catégories:

- les facteurs physiques et environnementaux,
- les facteurs organisationnels,
- les facteurs sociaux,
- les facteurs psychologiques.

A partir de ces considérations, les politiques et les stratégies de rétention des enseignants devraient viser, comme priorité absolue, la transformation positive des quatre facteurs identifiés, transformation positive qui entrainera forcément une amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants.

Les facteurs physiques et environnementaux sont généralement ceux liés à l'implantation géographique du poste de travail, (environnement physique et technique) : zones urbaines, zones rurales, zones défavorisées, zones d'insécurité, zones à hauts risques, zones de violences, etc. L'expansion des scolarisations en Afrique concerne maintenant de façon centrale les zones rurales défavorisées. Par exemple, au Burkina Faso, 64,84% des enseignants du primaire servent en zones rurales. (Bendré 2010). Les problèmes d'absences, d'abandons de postes ou de démissions concernent en tout premier lieu ces zones, souvent considérées comme « prioritaires » dans les plans de développement de l'enseignement de base. Les taux de scolarisation y sont généralement les plus bas, par rapport aux moyennes nationales. Il y a plus de demande de constructions de nouvelles écoles dans les provinces dites « prioritaires » qu'ailleurs. Par voie de conséquence, la demande en enseignants y est plus forte que dans les autres régions.

Souvent affectés, dans des zones totalement enclavées, les jeunes enseignant(e)s vivent un isolement social, moral et professionnel insupportable, source de démotivation, d'absentéisme et d'abandons de postes. L'enclavement géographique physique s'accompagne souvent d'un enclavement administratif et professionnel. Même pour « toucher » son maigre salaire, l'enseignant doit entreprendre des voyages coûteux et risqués pour se rendre au chef lieu de la Région ou à la capitale où se trouvent les services financiers et comptables. Ces déplacements constituent aussi des manque-à-gagner sur le temps de travail de l'enseignant et des opportunités d'apprentissage des élèves.

Même aux Etats-Unis d'Amérique où les problèmes liés à l'isolement physique ne sont pas vécus de la même manière qu'en Afrique, ils constituent néanmoins un facteur de démission, ou d'abandons de postes. En effet, à la question de savoir pourquoi les enseignants fuient les zones rurales, les raisons invoquées invariablement sont: l'isolement social, culturel et professionnel. Murphy & Angelski, (1996/1997), dans un rapport établi à partir d'une étude menée au British Columbia School District arrivent à la conclusion que de nombreux enseignants abandonnent leurs postes à cause de l'isolement géographique, des intempéries, de la distance par rapport aux grands centres commerciaux, de l'éloignement par rapport à la famille. L'isolement physique, social ou psychologique constitue un grand facteur de démotivation, quels que soient les contextes considérés, mais il n'est pas le seul.

D'autres facteurs stressants et traumatisants liés à l'organisation même de l'institution scolaire, à la multitude des textes officiels applicables dans les systèmes éducatifs : lois d'orientations, lettres de missions, décrets d'application,

arrêtés et circulaires ministériels, décisions et notes administratives, etc. sont des sources de découragement. L'enseignant isolé peut ne même pas être au courant de l'existence de certains textes qui régissent sa carrière.

Les facteurs organisationnels vont concerner les systèmes de planification, d'organisation et de gestion de l'institution scolaire : répartition des charges de travail, rapports ou relations organiques entre l'école ou l'établissement d'affectation du travailleur et les autres entités du système éducatif.

De nombreuses études menées aux Etats-Unis, (Texas public Policy Foundation, 2002), révèlent que, loin devant la question de la rémunération, les facteurs organisationnels et les conditions de travail constituent les causes majeures de démission et d'abandons de postes aux Etats-Unis. Dans l'Etat du Texas, par exemple, les questions de rémunérations ne constituent pas les premières causes d'abandons de postes ou de démissions de la profession enseignante : 60% des cas de démissions ont leur source dans l'indiscipline des élèves ; 54% des enseignants démissionnaires accusent les conditions de travail et les tracasseries administratives. D'une manière générale, moins d'1/4 des enseignants américains invoquent les problèmes de salaires comme cause de leur départ du système éducatif. Même au Canada, les problèmes liés à la gestion des systèmes éducatifs sont très souvent cités comme cause de démissions et d'abandons de postes.

Ces références non-africaines sont fort pertinentes en ce qu'elles nous renseignent que contrairement aux idées largement répandues en Afrique qu'il suffit de régler les questions salariales pour qu'il n'y ait plus de problème, la réalité est toute autre, et faite de faisceaux complexes de facteurs démotivants auxquels il faut penser tout en essayant de résoudre les problèmes de rémunération.

En effet, beaucoup de jeunes personnes qui débutent une carrière dans l'enseignement souhaitent et espèrent trouver dans l'établissement : un collectif, une famille professionnelle solidaire au sein de laquelle les collègues expérimentés apporteraient soutien moral et surtout professionnel aux novices. Malheureusement, cela est loin d'être le cas pour la majorité des enseignants débutants.

De «l'administration scolaire», à commencer par les directeurs d'écoles, les conseillers pédagogiques, les inspecteurs de l'enseignement de premier degré, les élèves maîtres sortis des écoles de formation attendent aide, compréhension, ambiance et atmosphère de sécurité. Généralement les enseignants nouvellement recrutés s'attendent à trouver sur le terrain des équipes de direction soudées, et motivées travaillant en projets et impliquant les enseignants et les partenaires concernés dans les processus de prise de décisions. Les nouveaux engagés espèrent trouver sur le terrain une «solidarité» agissante dans les relations avec

les élèves, les collègues enseignants, les parents d'élèves, etc. Malheureusement, assez souvent, les enseignants novices déplorent le manque de jeu collectif, l'accompagnement pédagogique et professionnel de la part des collègues plus anciens dans le métier et plus expérimentés. Quant à l'administration scolaire, elle semble truffée de pièges et de traquenards.

Quelques fois, il arrive que les enseignants nouvellement engagés se retrouvent dans des milieux socialement pollués, professionnellement minés et humainement dangereux, surtout pour les enseignantes qui sont souvent objets de harcèlements sexuels de la part des supérieurs hiérarchiques et des collègues hommes. En Afrique, il n'est pas rare que de jeunes enseignantes démissionnent ou abandonnent leurs postes à cause de l'ambiance infernale et insupportable créée par des prédateurs sexuels tapis dans l'administration des systèmes éducatifs. Malheureusement, les plaintes et les dénonciations ont rarement eu des suites heureuses de la part de l'administration scolaire. On a même tendance à minimiser la situation, en qualifiant le harcèlement sexuel de « drague ». Pour les victimes de ces pratiques, les sentiments d'impuissance, de frustration et de colère ne peuvent conduire qu'à l'abandon de poste ou à la démission.

Enseignants « prisonniers du temps »

La surcharge de travail est assez fréquente et l'administration scolaire n'en est pas toujours consciente. Assez souvent, les enseignants sont amenés à gérer des classes multigrades ou des doubles flux, sans préparation adéquate préalable, et sans compensation financière appropriée. Les enseignants apparaissent quelques fois comme prisonniers et esclaves du Temps.

En effet, l'emploi du temps des enseignants est strict. Il y a un volume horaire à respecter scrupuleusement, des évaluations périodiques à faire sous forme d'interrogations orales ou écrites, des devoirs à préparer et à corriger, des compositions, des examens de fin de trimestres et de fin d'année, etc. L'enseignant travaille toujours sous la contrainte du temps. La qualité de son enseignement va dépendre, dans une large mesure, de comment il utilise son temps: il lui faut du temps pour préparer ses cours, préparer les devoirs, les compositions, les examens et un temps pour les corriger; il lui faut du temps pour lire, s'informer et se former pour mettre ses connaissances et ses compétences à jour; il lui faut du temps pour échanger avec ses collègues, pour observer et s'inspirer des exemples de bonnes pratiques; il lui faut du temps pour participer à des ateliers, à des séminaires, à des conférences pédagogiques; il lui faut du temps pour les tâches administratives; il lui faut du temps pour communiquer et interagir avec les parents d'élèves et leurs associations; il lui faut du temps pour communiquer avec les administrations locales et les communautés ; il lui faut du temps pour les activités syndicales et socioprofessionnelles, etc.

L'enseignant semble toujours à la recherche du temps pour faire ceci ou pour faire cela, dans le cadre de la bonne exécution de ses tâches d'éducateur et de formateur. C'est pourquoi le National Education Commission on Time and Learning de la Caroline du Nord a qualifié les enseignants de « prisonniers du temps ». Les différentes contraintes du temps sont souvent mal vécues par certains enseignants et sont donc par conséquent cause de stress. Dans beaucoup de pays, notamment en Europe du Nord et en Amérique du Nord, le facteur stress lié aux pressions psychologiques découlant des contraintes du temps sont souvent cause de démission de la fonction enseignante. (Hirsch, & Emerick, 2007).

Généralement l'administration scolaire ne prévoit pas officiellement des plages horaires pour la préparation des cours, des devoirs, des exercices, des interrogations, des examens, etc., et leur correction. Une enquête menée dans l'Etat de Californie (Public Policy Institute of California, 2006), aux Etats-Unis d'Amérique révèle qu'une bonne majorité d'enseignants passent en moyenne plus de cinq heures par semaine à exécuter des tâches directement ou indirectement liées à l'enseignement : corrections de devoirs, rencontres avec les parents d'élèves, etc. Le manque de temps pour bien planifier et organiser les activités et opportunités d'apprentissage des élèves est souvent source de stress professionnel pour beaucoup d'enseignants, selon Johnson (2006). Le fait que l'enseignant ait l'impression de toujours courir après le temps, sans jamais pouvoir s'assurer qu'il pourra tout faire dans les délais prescrits, joue terriblement sur son moral, et peut conduire au découragement et même à la démission.

Le phénomène peut n'avoir pas encore atteint des proportions aussi inquiétantes en Afrique, mais il est opportun d'y penser. Pour rendre les enseignants moins prisonniers du temps, l'administration scolaire devrait pouvoir réorganiser et restructurer l'emploi du temps de l'enseignant pour intégrer officiellement les activités non programmées, mais qui s'imposent, comme la planification et la préparation de toutes les activités pédagogiques, les échanges avec les collègues, les parents d'élèves, sans oublier tout ce qui concerne le développement professionnel et la promotion dans la carrière. (Hirsch, E. & Emerick, S., 2006).

En Afrique, « les corvées correction des copies » sont de plus en plus mal vécues, au regard des effectifs de plus en plus pléthoriques à tous les niveaux, du primaire au supérieur. Les enseignants se plaignent, à juste titre, de disposer de moins en moins de temps libre pour se consacrer aux loisirs, à la lecture et à l'étude personnelle.

Il est donc essentiel que la réorganisation de l'emploi du temps de l'enseignant prenne en compte les opportunités de formation professionnelle, surtout en considération du nombre impressionnant d'enseignants recrutés sans formation

initiale de base, et qui ont besoin de temps pour se former, pendant qu'ils sont en poste. Outre les dispositifs de formation à distance à mettre en place, les participations aux animations et conférences pédagogiques, considérées et traitées comme activités pédagogiques facultatives dans certains pays, devraient prendre un caractère obligatoire, ce qui implique leur budgétisation rigoureuse, et leur intégration dans le calendrier officiel de l'année académique.

De même, la planification et l'organisation des emplois de temps des enseignants devraient prévoir des plages horaires pour les échanges avec les collègues dans une dynamique de travail en équipe collégiale, en coopération ou en collaboration, selon la formule consacrée chez les anglophones : « cooperative, collaborative teaching »).

En outre, dans la dynamique d'une réorganisation des activités à l'école, de nombreuses tâches non essentielles, mais qui accaparent le temps des enseignants peuvent être réaffectées à d'autres acteurs, comme les responsables des associations de parents d'élèves et des mères éducatrices. Nous pensons particulièrement à l'organisation des activités para ou extra curriculaires qui accaparent très souvent les enseignants, leur laissant peu de temps à consacrer à leurs familles ou aux loisirs.

D'autre part il nous paraît essentiel, surtout au regard du recours massif à des enseignants sans formation initiale, que la planification et l'organisation des emplois du temps des enseignants prennent largement en compte les actions de soutien et d'accompagnement pour le développement de leur carrière. Le découragement de nombreux jeunes enseignants vient souvent du sentiment de délaissement et d'abandon de la part de l'administration scolaire. L'enseignant qui se sent soutenu par une administration soucieuse de ses progressions dans son plan de carrière est motivé et ne cherchera pas tout de suite à quitter l'enseignement, malgré la persistance de certains facteurs sociaux défavorables.

Quant aux facteurs sociaux, quoique voisins des facteurs organisationnels, ils concernent essentiellement les relations de travail, entre l'enseignant et la hiérarchie administrative, ou entre l'enseignant et les autres collègues, ou encore entre l'enseignant et les élèves, les parents d'élèves, les autres partenaires de l'éducation, mais aussi les rapports avec la société dans son ensemble, c'est-à-dire tout l'environnement social. Le style de management des autorités administratives et la qualité de communication interne entre acteurs concernés vont être déterminants pour l'instauration de bonnes conditions de travail. Des éléments comme le dialogue social, la garantie de l'emploi, la reconnaissance du travail et du mérite, l'anticipation ou la bonne résolution des conflits, etc., vont être déterminants pour la rétention d'un enseignant à son poste.

Les intérêts de la famille, comme par exemple le problème de l'éclatement de la famille, quand le conjoint ou la conjointe ne peut pas trouver d'opportunité de travail ou d'affectation dans la zone où l'enseignant est affecté peuvent être à l'origine de demande de réaffectation ou de démission, le cas échéant. D'autre part, des problèmes liés à la scolarisation des enfants peuvent conduire des enseignants à renoncer à certains postes situés dans des zones n'offrant pas d'opportunités de scolarisation correspondant au niveau d'études de leurs enfants.

Par ailleurs, chaque fois que lui-même ou un membre de sa famille est malade ou indisposé, l'enseignant va se déplacer vers les villes où les services de santé sont disponibles. Il s'en suit des jours ou des semaines d'absence. De plus, les nombreux déplacements pour raison de santé grèvent lourdement le budget familial.

Les enseignants africains, dans leur grande majorité, ne bénéficient pas de couvertures sociales du genre sécurité sociale ou assurance maladie. De ce fait, dès que la maladie ou l'accident survient, l'enseignant est pratiquement obligé d'abandonner son poste pour courir à la recherche des solutions à son problème. Il s'en suit parfois des jours ou des semaines d'absences, quand le lieu d'affectation ne permet pas d'avoir facilement accès aux institutions financières ou sanitaires appropriées. De telles misères finissent par pousser l'enseignant à l'abandon de poste ou la démission.

Compte tenu de l'impact négatif de ces facteurs socio-environnementaux, les stratégies de rétention des enseignants affectés dans des zones sans accès aux services de santé pourraient éventuellement intégrer des mesures de soutien spécifique aux enseignants de ces zones pour qu'ils ne sombrent pas dans le découragement et le désespoir. Ceci pourrait prendre, par exemple, la forme d'une aide financière pour des souscriptions à des mutuelles ou à des assurances santé.

Le VIH/SIDA a aussi des conséquences sur la disponibilité effective d'enseignants en classe. Outre les décès prématurés de milliers de jeunes enseignants dus au VIH/SIDA, (cas de l'Afrique du Sud), les enseignants malades du sida perdent beaucoup de leur efficacité. Malades, moralement et physiquement affectés, souvent démoralisés, les enseignants infectés ou affectés par la pandémie perdent tout leur tonus, et la baisse de leur rendement se ressent dans les écoles. Ils sont souvent contraints de s'absenter pour des consultations et des soins, dans des structures sanitaires souvent éloignées de leur lieu d'affectation. Même quand ils sont présents à leurs postes, ils ne peuvent plus fournir autant d'efforts que quand ils étaient en bonne santé.

Les stratégies pour l'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants en vue de leur maintien dans les systèmes éducatifs devraient intégrer non seulement des plans de protection/prévention contre le VIH/SIDA, mais aussi des politiques hardies de prise en charge des enseignants atteints par la maladie.

Les mesures qui ont été prises dans beaucoup de pays, à travers les comités ministériels de lutte contre le sida (CMLS) requièrent une étroite collaboration entre plusieurs ministères, notamment ceux en charge de l'éducation, de la santé, de la fonction publique, des finances et de l'économie, de l'action sociale et de la famille, pour faciliter l'accès aux consultations et aux soins appropriés.

Les facteurs psychologiques, quant à eux, résultent généralement des contradictions et des aléas des situations professionnelles qui peuvent avoir des répercussions sur la santé physique et psycho morale des enseignants. Ce sont généralement les facteurs psychologiques qui sont cause des souffrances au travail, des stress et des fatigues professionnelles. Dans les pays membres de l'OCDE, les facteurs psychologiques sont beaucoup plus à l'origine des abandons de postes et des démissions de la fonction enseignante que les considérations salariales. En France, 90 % des enseignants, surtout les femmes, pensent qu'il s'agit d'un métier à risques. (Pech 2010)

En Afrique, l'impression dominante est que l'enseignant se sent de plus en plus mal dans sa peau, bien que des résultats de certains travaux, comme l'indique le tableau N°8, semblent démontrer qu'en moyenne plus de 50% des enseignants sont plutôt satisfaits de leur situation professionnelle en Afrique francophone. Bien sûr, on peut aussi avancer que près de 50% d'insatisfaction est suffisamment significatif pour qu'une attention sérieuse soit accordée à l'examen de la question.

Tableau N° 8 : Indication sur la satisfaction des enseignants en Afrique francophone

Pays	% d'enseignants qui choisiraient la même profession
Burkina Faso	57 %
Cameroun	56 %
Côte d'Ivoire	46 %
Guinée	73 %
Madagascar	65,5 %
Mali	65 %
Mauritanie	54 %
Niger	59 %
Sénégal	41 %
Tchad	60 %

Sources : Bonnet, 2007 ; Michaelowa, 2002) citées par Pôle de Dakar 2009

Si en France, pour deux jeunes sur trois, le métier d'enseignant garde un certain prestige, et est considéré comme riche en contacts avec les enfants et les parents, l'enseignement reste tout de même perçu comme « un métier envahissant et nerveusement pénible. » (Obin, 2002).

Le manque d'estime de soi et le peu de considération dont l'enseignant jouit aujourd'hui dans la société sont les conséquences directes de la dégradation des conditions de vie et de travail des enseignants. En Afrique, il y a de plus en plus manque de considération et de valorisation de l'enseignant de la part des élèves, des parents d'élèves, de la hiérarchie administrative, etc. Contraint, par la misère, d'aller donner des cours particuliers à domicile à certains élèves de parents nantis, le maître se sent de moins en moins à l'aise avec certains élèves qui sapent, par leurs comportements, les fondements de son autorité en classe.

Certains parents se moquent souvent de la situation sociale de l'enseignant en présence de leurs enfants, et ceux-ci à leur tour adoptent souvent des postures de mépris à l'endroit de l'enseignant concerné. Evidemment tout ceci va compliquer la gestion de la classe. Le maître aura de plus en plus de mal à instaurer la discipline en classe. Et les élèves exploitant la situation sociale avantageuse de leurs parents refusent souvent de se soumettre à l'autorité du maître, et font de plus en plus preuve d'impolitesse et d'impertinence à son endroit. Autant de comportements inacceptables qui font que l'enseignant peut en arriver à éprouver du dégoût pour son travail.

Si des études indiquent que le statut social de l'enseignant s'est dégradé aussi bien dans les pays développés que dans les pays sous développés (Bennel, 2004), il est généralement admis que la situation est plus dramatique en Afrique subsaharienne. Relever le moral, accroître la satisfaction professionnelle, créer des conditions d'épanouissement en améliorant les conditions de vie et de travail des enseignants est la recommandation de MARBOUA BARA (2006), qui estime qu'il est urgent de redonner confiance aux enseignants et de restaurer leur image sociale et psychoaffective.

Mais si la valorisation de la fonction enseignante, pour beaucoup d'enseignants en Afrique, implique une exigence de respect, malheureusement le respect ne se décrète pas et ne peut s'obtenir à coups de revendications. Le respect se mérite aussi. C'est pourquoi il est attendu des enseignants qu'ils aient des comportements dignes en toutes circonstances. Naturellement, on peut exiger de l'administration scolaire la restauration de « l'autorité du maître », l'application rigoureuse des règlements intérieurs des établissements, mais les enseignants aussi doivent adopter des comportements qui inspirent la dignité et le respect.

Tableau N°9 : Récapitulatif et de synthèse des facteurs de démotivation des enseignants et leur impact sur les systèmes éducatifs

Nature des facteurs	Domaines affectés	Conséquences pour l'enseignant et les membres de sa famille	Conséquences pour les systèmes éducatifs
Les facteurs physiques et environnementaux	cadre de vie ; conditions de travail ; santé ; vie familiale. environnement social	insécurité ; isolement social, moral et professionnel insupportable ; intérêts de la famille menacés : éclatement de la famille, problème de scolarisation des enfants n'ayant pas de classes correspondant à leurs niveaux d'études ; augmentation des dépenses familiales occasionnées par les nombreux déplacements hors zones d'affectation ; risques divers liés aux voyages sur des routes non sécurisées ;	démotivation ; absentéisme, abandons de postes, démissions des personnels de l'éducation ; faible taux de scolarisation ; écoles et classes sans maîtres ; indiscipline des élèves. Qualité des enseignements et des apprentissages laissant à désirer ;
Les facteurs organisationnels	conditions de travail ; santé familiale ; environnement social	multitude des textes officiels applicables ; tracasseries administratives ; méfiance vis-à-vis de l'administration scolaire, perçue comme truffée de pièges et de traquenards ; surcharge de travail : enseignant prisonnier et esclave du temps ; enseignant stressé ; problèmes de salaires ; problèmes de carrière ; sentiments d'impuissance, de frustration et de colère.	enseignants démotivés ; démissions des personnels de l'éducation ; faible taux de scolarisation ; écoles et classes sans maîtres ; indiscipline des élèves ; dysfonctionnement des services, découragement des personnels ; faibles rendements scolaires ; Qualité des enseignements et des apprentissages laissant à désirer ;
Les facteurs sociaux	conditions de vie et de travail ; relations de travail, rapports humains ; santé ; vie familiale ; environnement social	intérêts de la famille menacés : éclatement de la famille ; absence de systèmes de sécurité sociale et d'assurance maladie	démotivation ; absentéisme, abandons de postes, démissions des personnels de l'éducation ; écoles et classes sans maîtres ; indiscipline des élèves ; faibles rendements scolaires ; Qualité des enseignements et des apprentissages laissant à désirer ;
Les facteurs psychologiques	conditions de vie et de travail ; santé ; vie familiale ; environnement social	souffrances au travail, des stress et des fatigues professionnelles ; l'enseignant se sent mal dans sa peau ; manque d'estime de soi ; enseignement perçu comme un métier envahissant et nerveusement pénible ; fondements de l'autorité du maître sapés ; enseignants insatisfaits de leur situation professionnelle ; enseignants déconsidérés, dévalorisés, méprisés par élèves et parents d'élèves ; enseignants mal à l'aise avec certains élèves ; sentiment que le statut social de l'enseignant s'est dégradé.	abandons de postes et démissions de la fonction enseignante ; comportements inacceptables des élèves : impolitesse et impertinence à l'endroit des enseignants ; indiscipline généralisée dans les établissements ; Qualité des enseignements et des apprentissages laissant à désirer ;

IV: Domaines où l'administration peut prendre des mesures spécifiques en faveur des enseignants

Au chapitre III, ci-dessus, nous avons décrit quelques facteurs ou raisons majeures souvent invoquées par les enseignants pour justifier les abandons de postes ou les démissions. En partant de l'hypothèse que toute bonne stratégie pour améliorer les conditions de vie et de travail des enseignants, afin de les retenir à leurs postes, devrait viser prioritairement ces facteurs, il devient aisé d'identifier les domaines où les décideurs pourraient investir davantage leurs ressources pour obtenir des résultats concrets. Parmi les domaines prioritaires où des mesures spécifiques pourraient être prises en faveur des enseignants, sous forme d'avantages liés à l'exercice du métier d'enseignant, on pourrait retenir :

- les nouvelles mesures salariales ;
- l'information/communication ;
- l'environnement physique ;
- l'environnement Psycho social ;
- le management des systèmes éducatifs.

Domaine N° 1 : Salaires et nouvelles formes de rémunérations.

Au chapitre I, il a été établi que la première cause de la pénurie d'enseignants en Afrique est le manque de ressources financières. Les pays qui peinent à réaliser la scolarisation primaire universelle sont pour la plupart les pays les plus pauvres du monde. Globalement, il existe une relation positive entre la richesse d'un pays, le niveau de dépenses qu'il consacre à l'éducation, et les résultats obtenus à la fois en termes de couverture de la population d'âge scolaire et de maintien au sein du système. (Mingat & Tan 1998.) En ce qui concerne le recrutement et le maintien des enseignants dans les systèmes éducatifs africains, les questions de rémunération demeurent centrales et incontournables.

Le rapport de l'OCDE 2006, « Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité », met en évidence le rôle et la place des rémunérations dans les stratégies de rétention des enseignants :

« Les politiques doivent également traiter de la rémunération des enseignants et des perspectives d'évolution professionnelle.....Au cours des 20 dernières années, la rémunération des enseignants a diminué dans la plupart des pays par rapport à celle perçue dans d'autres professions exigeant un niveau d'études comparable. En outre, dans 70 % des pays examinés, il faut au moins 20 ans aux enseignants du premier cycle du secondaire pour passer du minimum au maximum dans l'échelle des rémunérations, ce qui est long par rapport à d'autres professions. »

Au Burkina Faso, les enseignants bénéficiaient, autrefois, de statut particulier (surclassement, à l'embauche) par rapport aux autres fonctionnaires ayant les mêmes diplômes. Par exemple, un(e) titulaire de licence recruté(e) comme enseignant(e) était classé(e) en catégorie A1, alors qu'il aurait été classé en A2 s'il était recruté ailleurs dans la fonction publique. Dans les années 1980s, le président Houphouët Boigny de Côte d'Ivoire a fait décrocher les enseignants de la fonction publique, afin de leur appliquer un traitement salarial spécial.

Pour motiver les enseignants, de nombreux pays créent de nouvelles fonctions et responsabilités afin qu'ils soient mieux rémunérés tout en continuant d'enseigner. Dans la plupart des Etats Africains, la politique même des carrières et des promotions dans l'enseignement tend à vider les classes des meilleurs enseignants. En effet, les enseignants qui ont accumulé des années d'expériences, s'ils veulent de la promotion, et donc des augmentations de salaires, ils doivent abandonner les classes, passer des examens ou des concours professionnels pour devenir encadreurs ou gestionnaires. Les choses se passent comme si c'est l'administration scolaire elle-même qui organise et encourage la désertion des classes par les meilleurs enseignants.

C'est pourquoi nous trouvons le système d'évolution de carrière pour les enseignants au Singapour très intéressant. Ce pays est l'un des rares au monde à se doter, depuis une dizaine d'années d'un barème de rémunérations en fonction des performances. (OCDE 2006) :

« Plus récemment, le gouvernement a mis en place trois filières professionnelles pour les enseignants : l'encadrement, la spécialisation et l'enseignement. La troisième concerne la majorité des professionnels de l'éducation, dont l'objectif est de parvenir à l'excellence en classe. Dans cette filière, les enseignants peuvent passer du statut d' « enseignant principal » à celui d'« enseignant maître », leur rémunération augmentant proportionnellement pour refléter leurs compétences et responsabilités supplémentaires. Cette solution aide les établissements à maintenir en classe les meilleurs enseignants »

Cette politique de récompenses et d'encouragements ciblés pratiquée par Singapour est porteuse d'idées et de solutions applicables par les pays africains. Premièrement, les dépenses qu'elle génère se situent à des échelles locales bien limitées, maîtrisables, n'entraînant pas de gonflements démesurés des masses salariales. Deuxièmement, c'est une politique qui valorise fondamentalement la profession enseignante, en accordant des traitements spéciaux aux meilleurs enseignants praticiens, titulaires de classes, afin que l'envie d'avoir une meilleure rémunération ne les pousse pas à abandonner l'enseignement en classe pour d'autres occupations, même à l'intérieur des systèmes éducatifs.

L'excellence a un prix à payer. Il faudrait donc rechercher le moyen de rétribuer autrement les meilleurs maîtres, sans forcément les enlever de la classe pour en faire des encadreurs ou des gestionnaires. Comme le changement de grade correspond à une promotion et à une augmentation substantielle du salaire, les enseignants les plus chevronnés abandonnent les classes pour l'encadrement. La politique adoptée par Singapour permet de retenir les bons enseignants en classe, en leur offrant des traitements préférentiels.

Même si aux Etats Unis et en Europe du Nord le traitement salarial n'est pas la première cause de démissions ou d'abandons de postes, en Afrique au Sud du Sahara, les considérations salariales occupent souvent le premier point des plateformes revendicatives des enseignants. Cela se comprend aisément au regard du niveau de rémunération généralement très bas, en comparaison au coût de la vie et au renchérissement des produits de première nécessité, sur le continent Africain.

Une des conséquences des bas salaires est la ruée vers d'autres emplois secondaires, dans la plupart des pays africains. (cf. tableau N° 10). Même s'il n'y a pas abandon de postes, à proprement parler, il peut y avoir négligence de certaines tâches liées à l'exercice du métier, pour dégager un temps afin de s'adonner à des cours dans des établissements privés ou à domicile, ou à d'autres activités d'appoint qui permettent de gagner l'équivalent d'un deuxième salaire.

En Tanzanie, une enquête diligentée par l'UNICEF, en 1990 (1), a révélé que la moitié des instituteurs dépendaient pour vivre d'autres sources de revenu, et qu'un quart des enseignants du secondaire occupaient des emplois complémentaires, quitte pour cela à supprimer des heures de cours. La pratique tend à se généraliser de nos jours dans tous les pays africains, comme l'indique le tableau N° 10.

Tableau N° 10 : Pourcentage des enseignants ayant une activité secondaire dans certains pays du PASEC

Guinée	Mali	Mauritanie	Niger	Tchad	Togo
30 %	51 %	23 %	24 %	72 %	28 %

Source : Bonnet (2007) citée par le Pôle de Dakar (2009) P. 157

Au Burundi, pour la rétention des enseignants, de nouvelles propositions sont faites, allant dans le sens de l'amélioration des cadres de vie et de travail des enseignants. Les propositions qui sont faites visent la valorisation de la fonction enseignante, et mettent l'accent sur les avantages liés à l'exercice de la fonction enseignante. (Juma, 2006):

- révision des indices salariaux ;
- octroi d'indemnité d'équipement (3 mois de salaire) au recrutement ;
- prime de fidélité et prime de rendement ;
- congé d'expertise pour des travaux de consultation ou de recherche ;
- prime de double-vacation ou de classe multi-grade ;
- prime d'excellence et d'encouragement ;
- exemption des frais de scolarité pour les enfants de parents enseignants ;
- mise sur pied d'un fond de logement pour enseignants ;
- formation continue à raison de 60 jours tous les cinq ans, valorisée par un avancement de deux échelons.

Comme on peut le constater, ces mesures concourent essentiellement à l'amélioration des traitements salariaux, donc auront tendance à gonfler la masse salariale. Mais compte tenu des contraintes financières que connaissent les pays africains, et les coûts salariaux des enseignants représentant une part prédominante de la masse salariale globale de la fonction publique, les différentes tentatives de maîtrise de cette dernière entraînent forcément des mesures draconiennes à l'encontre du corps enseignant, (blocage des avancements, révision des grilles de rémunération). (Pôle de Dakar 2009).

Cela signifie que concernant les stratégies fondées sur des mesures salariales, notamment sur des créations de nouvelles indemnités dites « spécifiques », pour relever le niveau de rémunérations des enseignants, la marge de manœuvre reste très limitée, dans la mesure où la masse salariale doit être contenue dans une fourchette donnée. De ce fait, il n'y a pas beaucoup de pays qui pourraient suivre l'exemple du Burundi.

Comme on a pu l'observer avec les mouvements de grève dans les universités au Cameroun, Sénégal, Niger, Burkina, bien que les revendications majeures des enseignants en Afrique concernent des mesures d'ordre salarial (hausse des salaires de base, octroi de primes de recherche, d'indemnités académiques, d'indemnités d'encadrement, etc.) les propositions de sorties de crises, quant à elles, comportent de nombreuses mesures non salariales, en faveur des enseignants chercheurs : équipements des bureaux et des laboratoires, création des presses universitaires, facilitations pour l'acquisition de logements décentes, institution d'années sabbatiques, etc.

De plus en plus, on assiste à des prises de mesures de soutien, d'encouragement et d'accompagnement des enseignants du primaire et du secondaire nouvellement recrutés, sous la forme de dotation en matériels divers, afin de faciliter leur installation dans leurs tout nouveaux postes, en sus des avances sur salaire.

Dans le cadre des préparatifs pour la rentrée scolaire 2009-2010, le ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation du Burkina Faso a organisé, le jeudi 10 septembre 2009 à Ouagadougou, une rencontre de concertation avec les 3 000 instituteurs recrutés au titre de l'année 2009. A l'occasion, des kits pédagogiques et une avance sur salaire de 120 000 F CFA ont été remis à chacun.

Par ailleurs, ceux qui se sont distingués par leur travail ont été récompensés, et félicités publiquement. Les prix comprenaient, entre autres, des sacs et des cartables pour enseignants, des dictionnaires, des foyers à gaz « Faitout », des comptes d'épargne bancaires et des motos. (2)

A partir de ces considérations, les nouvelles stratégies se doivent de privilégier des actions dont la réalisation n'entraîne pas un gonflement de la masse salariale. Les politiques de rétention des enseignants devraient donc s'orienter de plus en plus vers des domaines où les stratégies proposées n'entraînent pas de nouvelles dépenses salariales. C'est pourquoi nous suggérons que les nouveaux efforts et apports financiers portent prioritairement sur les quatre domaines suivants, déjà identifiés :

- l'information et la communication en direction des partenaires de l'éducation ;
- l'environnement physique des écoles ;
- l'environnement Psycho social des enseignants ;
- le management des systèmes éducatifs.

Les politiques visant des transformations et des améliorations au niveau des facteurs physiques et environnementaux, peuvent entraîner de nouvelles dépenses en éducation, mais pas nécessairement une révision à la hausse de la masse salariale. Dans la plupart des cas, les nouvelles dépenses vont concerner les constructions de logements décentes, la dotation en manuels scolaires et en d'autres supports didactiques et en équipements divers. (Juma 2006). Ces dépenses peuvent être plus facilement maîtrisées, programmées et étalées sur plusieurs années budgétaires. Elles sont de nature ponctuelle, à l'inverse des dépenses salariales qui courent pendant toute la carrière professionnelle de l'enseignant.

Ces nouvelles mesures peuvent contribuer grandement à l'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants, en rendant leur cadre de vie et de travail plus accueillant, plus sécurisant et plus agréable pour eux-mêmes et pour les membres de leurs familles. Les autres dépenses non salariales relatives à l'amélioration des systèmes de gestion de l'organisation scolaire vont probablement se répartir entre les budgets de fonctionnement et les budgets d'investissement.

Domaine N°2 : Information/communication

Si l'on s'en tient aux plateformes revendicatives des enseignants et de leurs organisations professionnelles, on n'enregistre que des aspects négatifs de la condition du personnel enseignant, au point qu'on pourrait oublier qu'il y a, dans le métier d'enseignant, des facteurs d'attrait et de motivation. Comme en toute chose, il y a un côté « idyllique » dans le métier d'enseignant qu'il convient de souvent présenter aux jeunes diplômés et enseignants potentiels. La vérité est que l'enseignement n'est pas toujours synonyme de galère pour tous ceux qui y font carrière. Il est important de le faire savoir par des actes de communication.

Il est heureux de constater que des études et des rapports d'évaluation des conditions de vie et de travail des enseignants, font ressortir que le métier d'enseignant procure aussi beaucoup de satisfaction à ceux qui l'exercent. On pourrait reprocher à l'administration scolaire de ne pas faire assez de publicité, (au sens noble du terme), autour des aspects positifs et des avantages liés à l'exercice de la fonction enseignante. En effet, l'enseignement a de quoi motiver, attirer des jeunes en quête d'emploi et les retenir.

D'une manière générale, on peut reprocher à l'administration publique de ne pas communiquer suffisamment avec ses partenaires. Ce manque de communication qui crée un vide insupportable et inacceptable, permet à de nombreux détracteurs de dresser des tableaux sombres et de présenter des scénarios apocalyptiques. Il en est ainsi de la façon dont les problèmes

d'attrition (décès, démissions et abandons de postes, notamment) sont présentés. Assez souvent, sur le terrain, le constat donne une toute autre réalité que ce qu'une certaine littérature véhicule.

Ainsi, par exemple, dès qu'il est question des dures conditions de vie et de travail des enseignants en Afrique, on évoque très souvent les cas d'abandons de postes et de démissions de l'enseignement pour souligner la nécessité et l'urgence qu'il y a à améliorer la situation professionnelle des enseignants. Mais la réalité est qu'il est difficile d'établir par pays et par an, le nombre exact ou le pourcentage d'enseignants qui quittent l'enseignement par abandons de postes ou par démissions. Au vu de la difficulté qu'il y a à établir des taux d'attrition du corps enseignant précis pour chaque pays, le Pôle de Dakar en procédant à la confrontation de plusieurs sources (cf. tableau N° 13) arrive à cette conclusion: « les taux d'attrition sont bien inférieurs à 5% dans les pays à faible prévalence du VIH/sida et dépassent rarement 6%. ». De plus, les données disponibles ne permettent pas toujours de discriminer entre les départs à la retraite, les cas de maladie, les décès, les nominations à des postes politiques ou administratifs, et les démissions pour convenance personnelle de la fonction enseignante.

Comme illustration de la difficulté à cerner les cas d'attrition liés à un rejet ou à une fuite du métier d'enseignant ou à d'autres causes, nous citerons le rapport 2009 de la gestion des ressources des ministères et institutions du Burkina Faso, qui laisse à comprendre qu'en Afrique subsaharienne, il est loin d'être vérifié que les enseignants démissionnent, par masses, de l'enseignement.

En effet, le rapport de 2009 de la gestion des ressources des ministères et institutions du Burkina Faso, (cité par le Journal Bendré du mercredi 2 juin 2010), donne les effectifs suivants pour la Fonction publique Burkinabé : 49 778 fonctionnaires et 47 476 contractuels, soit un effectif cumulé de 97 254 ; 1 134 départs et 8 488 entrées. 1 663 agents de la fonction publique sont en situation de sorties temporaires (Cf. tableau N° 11), 1 134 agents ont quitté définitivement la fonction publique. (Cf. tableau N°12)

Ce rapport présente, d'une part, l'état des situations de sorties temporaires et des situations de départs définitifs de la fonction publique, et d'autre part, l'état des départs volontaires et des départs forcés.

Tableau N° 11 : Répartition des 1 663 agents de la fonction publique en situation de sorties temporaires

Sorties temporaires	effectif	Pourcentage
en position de détachement	935	56,22%
en position de disponibilité,	567	34,09%
en suspension de contrat	161	9,68%.
Total /sorties temporaires	1 663	100%

Source : Bendré du mercredi 2 juin 2010

Tableau N° 12 : Répartition des 1134 agents en situations de départs définitifs de la fonction publique en 2009

Départs définitifs	retraités	décès	licenciements	démission	retraites anticipées	révocations
effectifs	732	187	153	30	21	11

Source : Bendré du mercredi 2 juin 2010

L'examen du tableau N°12 permet de constater que sur 1134 départs définitifs de la fonction publique, il n'y a que 30 démissions. Ces chiffres nous renseignent qu'en fait, on ne démissionne pas par milliers, comme une certaine littérature pessimiste sur la situation des enseignants tend à le faire croire.

Une meilleure politique de communication et d'information peut permettre de dresser un tableau moins sombre de la situation socioprofessionnelle des enseignants fonctionnaires ou contractuels de l'Etat en Afrique. En effet, il n'y a pas plus de départs volontaires de l'enseignement que des autres secteurs de la fonction publique. Cela nous amène à la conclusion que s'il y a pénurie d'enseignants en Afrique, cela est dû essentiellement à l'incapacité des Etats de recruter, et non à la « débandade » des enseignants.

D'une manière générale, les taux d'attrition sont plutôt bas, au regard du bruit qui est fait tout autour de la question des démissions et des abandons de postes dans l'enseignement. Malheureusement, les Etats et leurs partenaires communiquent peu sur les données réelles du terrain. Pourtant ces données sont disponibles au niveau des directions des études et de la planification, ainsi qu'au niveau des directions des ressources humaines des ministères concernés.

Tableau N° 13 : Attrition estimée pour quelques pays selon différentes sources

Pays Attrition estimée Date Source

Pays	Attrition estimée	Date	Source
Afrique du Sud	6%	2002-2003	Education Labour Relations Council
Erythrée	2%	2002-2005	Workshop
Gambie	3%	2004	Workshop
Kenya	3%	2006-2007	Internationale de l'Education
Lesotho	4%	2006-2007	Internationale de l'Education
	3%	2004	Workshop
Libéria	2-4%	2007	Workshop
Malawi	6-8%	2002-2012	Country Status Report
	5%	2006	Workshop
Ouganda	5%	2006-2007	Internationale de l'Education
	4-6%	2002-2006	Workshop
Zambie	5%	2006-2007	Internationale de l'Education
	9%	2005	Workshop
Zanzibar	3%	2006	Workshop

Source : Pôle de Dakar : La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant P.31

Le tableau N°13 renseigne sur le taux d'attrition qui va de 2% à 9% pour quelques pays considérés. Malheureusement, il ne fournit pas d'information sur les cas des départs volontaires et des départs involontaires. Il serait intéressant de pouvoir isoler les cas de départs assimilables à des démissions volontaires de la fonction enseignante, donc explicables par le manque de motivation ou de satisfaction des autres cas d'attrition non liés à une situation d'insatisfaction, ou à un manque de motivation.

En Afrique subsaharienne, les motivations ne manquent pas pour s'engager dans la fonction enseignante. Il revient à l'administration publique d'exploiter toute la gamme des motivations pour attirer et surtout retenir des jeunes diplômés du secondaire et du supérieur dans le système éducatif. De notre point de vue, il n'y a pas assez de publicité ou de visibilité sur les aspects positifs et les avantages liés à la profession enseignante. En matière de communication et d'information, la plupart des ministères de l'éducation pèchent par défaut de « faire savoir ». Et comme la nature a horreur du vide, les syndicats ont vite fait de magnifier les contraintes et les misères de la fonction enseignante pour

justifier leurs revendications, dès lors que les Etats et les administrations scolaires communiquent peu sur les avantages et les bonifications spécifiques accordés aux enseignants. En réalité, sur l'ensemble du continent africain, il y a une gamme de motivations pour attirer des diplômés sans emploi dans l'enseignement et les y maintenir. Mais il faut le faire savoir. Les services de communication et des relations publiques des ministères en charge de l'éducation devraient donc faire preuve de plus de dynamisme pour communiquer davantage sur les avantages liés au métier d'enseignant.

POSTIC et al. (1990), classe les motivations pour le choix de la profession d'enseignant en deux catégories : les motivations intrinsèques et les motivations extrinsèques.

Les motivations intrinsèques, sont essentiellement liées aux variables personnelles (histoire personnelle, attachement à certaines valeurs), aux relations antérieurement vécues avec le milieu scolaire, aux enseignants qui incarnent cette fonction, à l'attrait que le métier peut exercer sur un individu.

On peut citer en exemple, les histoires personnelles et relationnelles avec des enseignants dont la vie et surtout le travail ont profondément et positivement marqué leurs élèves ou leurs étudiants, au point que certains veulent emboîter les pas de leurs enseignants dans la profession enseignante.

La motivation intrinsèque peut aussi trouver ses sources dans l'amour qu'une personne a pour une discipline qu'elle veut enseigner. (Pech, 2010) : « *La motivation principale des candidats est avant tout liée à l'attrait pour une discipline qu'ils aiment. Telle est la première raison pour laquelle 59 % des candidats se présentent en anglais, ou 57 % en lettres.* » Mais 17% des candidats aux concours sont animés par une «vocation» selon la même source.

La vocation vient de l'amour des enfants, le désir d'aider les enfants à grandir et à mûrir. Ces catégories d'enseignants, mus par le sentiment de fierté et de satisfaction qu'ils ressentent de pouvoir contribuer à façonner les citoyens de demain, voient dans l'enseignement une mission de grande importance, parce qu'ils contribuent au renouvellement qualitatif de la société à travers l'éducation et la formation des générations futures. (Pech, 2010) : « *Le fait de «transmettre des savoirs et des connaissances» vient en deuxième choix pour un candidat sur trois, de façon plus forte encore pour les scientifiques. Ils conçoivent avant tout leur métier comme celui d'un «transmetteur», même si une minorité évoque aussi un rôle «d'éducateur», voire, dans de très rares cas, de «travailleur social.»* »

Obin (2002), à l'issue d'une enquête auprès de jeunes français sur ce qui pourrait les motiver à choisir le métier d'enseignant, présente un tableau très varié des motivations qui peuvent pousser un jeune diplômé français à vouloir devenir enseignant. Il est intéressant de noter que : « *Le désir d'enseigner et celui*

de s'occuper d'enfants jeunes justifie le choix du métier. Bien que difficile, le métier conserve pour les deux tiers d'entre eux du prestige. » Deux jeunes sur trois considèrent l'enseignement comme un beau métier, difficile, certes, mais passionnant, riche en contacts avec les enfants et les parents.

Le désir de s'occuper d'enfants, de les faire grandir et murir intellectuellement et culturellement est souvent à la base de la décision de certaines personnes de s'engager dans l'éducation. Le fait de sentir que l'on contribue à la construction des intelligences futures procure de la joie et une grande satisfaction à beaucoup d'enseignants. Le «contact avec les élèves», le «plaisir d'enseigner à des enfants dans le primaire», constituent aussi le fondement psychologique de la préférence de certains jeunes pour le métier d'enseignant.

D'une manière générale, les enseignants éprouvent une grande fierté quand un grand professionnel ou une personnalité politique ou économique avoue en public que telle personne a été son maître et, à ce titre, a contribué à faire de lui ce qu'il est aujourd'hui.

La deuxième catégorie de motivations, (dites extrinsèques), se réfèrent à l'importance et aux significations accordées aux conditions d'exercice de la fonction enseignante, (conditions matérielles, sociales, environnement de travail). En Afrique au sud du Sahara où le chômage frappe durement les sortants de l'enseignement secondaire et du supérieur, les considérations d'ordre socio-économique sont les plus déterminantes. En effet l'enseignement offre aux jeunes des opportunités d'emplois stables et sécurisés comme agents publics de l'État, quand ils réussissent aux concours de recrutements organisés par les ministères en charge de la fonction publique, pour le recrutement des fonctionnaires et les contractuels de l'Etat. Même en France, certains enseignants reconnaissent clairement qu'ils ont choisi d'enseigner pour «éviter le chômage». (Pech, 2010) : « *Trois candidats sur dix ont fait ce choix en lettres, deux sur dix en sciences, par défaut ou parce qu'il n'y avait pas d'autres débouchés professionnels* ».

Les syndicats et les associations professionnelles d'enseignants déplorent les bas salaires versés aux enseignants. Cependant, il faut reconnaître que dans la plupart des États africains, des efforts sont faits pour que les enseignants soient régulièrement payés à la fin de chaque mois. De plus, comme le montre le tableau N° 1, en comparant le salaire moyen des enseignants du primaire au revenu annuel (en PIB par habitant) des individus âgés de 25-34 ans et ayant achevé le premier ou le second cycle secondaire, selon le secteur d'emploi, on se rend compte que les enseignants africains ne sont pas toujours les moins bien payés des agents publics de catégories comparables, avec une moyenne des salaires enseignants égale à 4,6 unités de PIB par tête, contre 3,7 en moyenne sur l'ensemble des pays en développement. (Pôle de Dakar 2004).

En comparaison de la situation des enseignants dans les pays du Nord, on peut regretter l'absence de systèmes de sécurité sociale, entraînant un manque de prise en charge sociale en cas d'accidents ou de maladies, comme nous l'avons déjà déploré, mais il y a tout de même la petite consolation d'une retraite garantie, quand on est employé par l'Etat ou les collectivités territoriales. En fait, quand l'on considère que des millions de travailleurs des secteurs informels, privés structurés ou structurants, ne bénéficient pas de systèmes de retraite, finalement on apprécie à sa juste valeur la retraite assurée aux enseignants fonctionnaires ou contractuels de l'Etat.

Nous n'avons pas pu identifier un pays africain qui ne garantit pas de retraite aux agents publics de l'Etat. Malheureusement, il en va autrement pour les enseignants communautaires payés par les associations de parents d'élèves qui vivent une situation de grande précarité. Cependant, en dépit des situations financières et professionnelles défavorables, ces enseignants communautaires finissent par s'attacher au métier d'enseignant.

Les aspects les plus positifs, du point de vue des jeunes français, dans leur appréciation du métier d'enseignant, (Obin, 2002), sont relatifs aux considérations ci-dessous :

- autonomie dans le travail ;
- temps libre, vacances ;
- sécurité de l'emploi ;
- garantie d'un équilibre entre vie professionnelle et vie privée ;
- désir de s'occuper d'enfants ;
- désir d'enseigner ;
- considération pour ce métier ;
- le désir d'exercer une fonction éducative ;
- le salaire ;
- la perspective de carrière ;
- le désir d'exercer un métier de service public ;

Bien que tirées d'un contexte socio-économique différent, ces informations ne manquent pas de pertinence. En effet, les mêmes motivations peuvent être recensées parmi les jeunes en Afrique. Néanmoins, il serait utile qu'une étude similaire soit menée en Afrique pour identifier, décrire et analyser ce qui motive prioritairement un(e) jeune à devenir enseignant(e).

En Afrique, on peut aller à l'enseignement faute de mieux, mais une fois dans la fonction enseignante, il est fort possible d'exploiter certaines opportunités pour créer les conditions d'épanouissement de sa personnalité

Dans la plupart des Etats africains, le choix d'une profession ne relève pas toujours d'une décision rationnelle et planifiée. Ainsi beaucoup de jeunes diplômés se retrouvent à faire carrière dans l'enseignement, alors qu'ils avaient toujours rêvé de faire autre chose dans la vie. Les raisons sont souvent conjoncturelles et dues à des contraintes d'ordre socio-économique : abandon des études pour des raisons financières ou familiales, à la suite, par exemple, du décès du gagne pain de la famille ou même des deux parents, rendant certains jeunes prématurément responsables de familles. Dans de tels contextes, ce qui va motiver l'enseignant à rester à son poste, ou à aller chercher mieux ailleurs, ce sont, avant toutes considérations, les gains salariaux, les avantages liés, etc.

D'une manière générale, concernant l'attrait, le recrutement et la rétention de nouveaux enseignants dans l'éducation, il y a lieu de développer des politiques plus dynamiques et plus proactives en matière de communication à propos des avantages que présente le métier d'enseignant. En effet, pour atténuer l'impact du tableau sombre présentant les facteurs défavorables (Cf. ch.III), une bonne politique de communication pourrait mettre en évidence les opportunités et les avantages divers qu'un(e) jeune peut tirer du métier d'enseignant pour son épanouissement personnel et celui de sa famille.

Les politiques et stratégies de rétention des enseignants en Afrique au Sud du Sahara, tout en mettant l'accent sur l'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants, et en tenant compte du poids de la masse salariale, devraient s'orienter davantage vers les facteurs de motivation non salariaux. En Amérique du Nord et en Europe, le sentiment d'accomplissement de soi, les relations sociales, l'autonomie dans le travail, l'organisation et les conditions de travail, etc. sont plus déterminants pour la rétention des enseignants que les considérations salariales. (Hirsch, & Emerick, 2006 et 2007).

Même en Afrique, et malgré toute l'importance accordée aux considérations d'ordre salarial, il peut être intéressant d'évaluer, et de mettre dans la balance des négociations, les avantages non salariaux qu'offre le métier d'enseignant. En effet, les avantages non monétaires ne sont pas négligeables, et devraient être plus mis en évidence, à l'attention des jeunes nouvellement recrutés dans l'enseignement.

Un métier d'intellectuel

L'ancrage premier et irréductible de l'éducation dans le champ de la culture, fait dire à Obin (2002:49), que « la fin de l'éducation est, par la culture, de faire accéder l'homme à l'humanité. » L'enseignement est par essence un métier d'intellectuel. En effet, « la définition de l'enseignant comme intellectuel est qu'en toute logique, dans la conduite de la classe comme dans ses relations professionnelles avec les élèves, les parents et les autres professeurs - et les entreprises pour l'enseignement technique et professionnel - les professeurs développent des pratiques réfléchies construites sur la base de connaissances précises dans les sciences humaines et sociales. » (Obin, 2000).

Même dans les écoles primaires africaines où beaucoup d'enseignants sont recrutés sur la base du diplôme de fin du premier cycle du secondaire, l'enseignant joue un rôle éminemment fondateur dans le développement et la maturation intellectuelle des enfants. Il n'est pas exagéré de dire que la principale matière première des enseignants est constituée par les intelligences des apprenants.

En Afrique où la liberté d'expression et d'opinion n'est pas toujours garantie, l'enseignement constitue une sorte de havre de liberté d'expression et d'opinion pour les enseignants qui bénéficient en outre des avantages des franchises scolaires et universitaires qui normalement leur assurent une certaine protection, une sorte d'immunité professionnelle, contre toute poursuite pour les idées ou les opinions qu'ils auraient développées dans le cadre de leurs enseignements.

Par rapport aux autres secteurs de l'administration publique où les employés, le plus souvent, n'osent pas exprimer des opinions contraires à celles de leurs supérieurs hiérarchiques, les enseignants jouissent de libertés enviées et enviées. Le secteur de l'éducation, du primaire au supérieur, a toujours été caractérisé par les débats d'idées, l'expression de courants de pensées contradictoires, l'existence de foyers de contestation, etc. Beaucoup de jeunes sont attirés par l'enseignement à cause des garanties de libertés d'expression et d'opinion. Beaucoup de jeunes se laissent séduire par l'invite permanente à la discussion, aux débats intellectuels, au frottement permanent des cerveaux. Ceux qui lisent le plus en Afrique sont les instituteurs. Même si l'on constate, malheureusement, que le temps qui était consacré à la lecture est de plus en plus sollicité par les nouveaux médias, l'enseignement demeure le sanctuaire de la lecture.

Malgré la dégradation de l'image de l'enseignant en Afrique subsaharienne, (Cf. chapitre III), l'enseignant demeure une référence dans les villages où il est consulté pratiquement sur toutes les questions relatives à l'éducation, à la santé, à l'environnement, à la politique, à l'agriculture, à l'élevage, etc. Les enseignants sont les premiers animateurs des débats politiques sur les questions de gouvernance politique et économique. Au Burkina Faso, pratiquement tous

les correspondants régionaux et provinciaux des organes de presse, (radios et presse écrite), sont des enseignants. Dans l'organisation des consultations électorales, il est très souvent fait appel aux enseignants pour diriger les commissions électorales, au niveau des villages, des communes rurales, et même parfois à l'échelon de la province.

Evidemment, de telles activités extrascolaires peuvent entraîner des absences préjudiciables à la bonne exécution des programmes scolaires. Mais comme il s'agit de pratiques qui valorisent les enseignants, l'administration scolaire, les organisations syndicales et les associations professionnelles d'enseignants ferment les yeux sur le recours fait aux enseignants pour superviser des opérations électorales et pour diriger d'autres activités socioculturelles d'intérêt commun.

En tant qu'éléments instruits capables d'analyse et de synthèse, les enseignants sont souvent sollicités par l'administration publique, les partis politiques ou les ONG pour expliquer, sensibiliser et convaincre les populations rurales sur le bien fondé de certains choix ou décisions politiques. Comme intelligentsia locale, les enseignants des zones rurales sont très courtisés par tous les partis politiques. Les enseignants des zones rurales sont également sollicités pour les campagnes de sensibilisation, de prévention et de protection contre le VIH/SIDA. Il en va de même pour l'application de certaines mesures d'hygiène, en cas d'épidémies, (choléra, méningites, rougeoles, etc.).

Le recours presque systématique aux enseignants pour mener des opérations non professionnelles, diriger et animer les associations culturelles, les démembrements de la Croix Rouge, des mouvements de jeunesse etc., leur donne de la considération sociale et les valorise aux yeux des élèves et des parents d'élèves. Par ailleurs, les enseignants ont toujours été sollicités pour occuper des postes dans les comités de jumelages au niveau villageois, comme au niveau communal, puisque dans les programmes d'échanges culturels, l'éducation est toujours au centre des préoccupations. Beaucoup d'enseignants, au Burkina Faso, préfèrent servir en zones rurales, plutôt qu'en zones urbaines, pour ces raisons, même si elles sont extra-professionnelles. Plutôt que d'apparaître comme moins qu'une petite étoile à peine visible dans les grands centres urbains, il y a de plus en plus d'enseignants qui préfèrent briller comme un soleil qui éclaire tout un village.

Le revers de la médaille est que, de plus en plus sollicités pour des activités extraprofessionnelles, les enseignants, tout en demeurant théoriquement à leurs postes dans les écoles de villages, seront en fait, souvent absents de la classe. Pour éviter d'avoir des enseignants résidant dans les villages, mais absents des classes, un bon équilibre devrait être trouvé pour garantir les intérêts des enseignants et ceux des élèves et des parents d'élèves.

L'autonomie dans le travail

Obin (2000:31), définit l'autonomie de travail comme « la marge de liberté ou de manœuvre entre le «travail prescrit» par l'employeur et le «travail réel» effectué par les agents ». Bien que le secteur de l'éducation soit géré par une multitude de textes officiels et de directives de tous genres (Cf. ch.III), la « prescription » prend des formes générales, laissant place à l'initiative et à l'imagination. En effet, l'autorité, aux divers échelons du système éducatif, définit les programmes et énonce les directives, mais ne peut se donner tous les moyens d'en contrôler la mise en œuvre dans les détails, dans les classes.

En fait, l'enseignant, jouit d'une autonomie de fait plutôt qu'une autonomie de droit, au regard de tous les dispositifs de contrôle et de supervision administratifs et pédagogiques mis en place à travers les inspections d'enseignement du premier degré et du second degré. Cependant, l'enseignant se sent seul maître à bord dans sa classe, du primaire au supérieur. En effet, bien que les enseignants travaillent sur la base de programmes officiels, de guides et de fiches pédagogiques, il y a toujours une marge pour la touche personnelle. C'est ce qui fait souvent dire que la pédagogie est à la fois une technique et un art.

A l'intérieur de l'organisation scolaire, des emplois de temps très rigoureux, et parfois inflexibles, l'enseignant dispose toujours de plus d'autonomie, et de marge pour l'initiative personnelle par rapport à la plupart des agents publics de l'État. En conduisant sa classe selon sa propre préparation et en contrôlant le rythme de progression des apprentissages, l'enseignant ressent un certain plaisir à façonner les esprits des enfants dont il a la charge, selon un plan à lui. Les enseignants sont souvent à l'origine des projets de classes et d'écoles.

Temps libre, vacances, loisirs et équilibre entre vie professionnelle et vie privée

Malgré la rigidité et l'inflexibilité des emplois du temps et des calendriers scolaires (cf. Prisonniers du temps), l'enseignement demeure, de loin, le secteur d'activités professionnelles qui offre le plus d'opportunités de temps libre et de vacances à jouir. Ceci mérite bien d'être communiqué.

L'année académique est jalonnée de congés scolaires : congés du premier trimestre autour des fêtes de Noël et du Nouvel An ; congés de fin du deuxième trimestre, coïncidant souvent avec les fêtes de Pâques. Et enfin il y a les grandes vacances scolaires allant de juillet à septembre ou octobre selon les pays. Pour ceux qui aiment voyager, les grandes vacances scolaires constituent de véritables aubaines. Si légalement les enseignants ont droit à

un congé administratif annuel d'une durée de un (1) mois, dans la pratique, et par le jeu des différents congés et jours de repos accordés aux élèves, ils jouissent parfois de cumuls allant de deux (2) à trois (3) mois de congés payés par an. Ceci constitue un grand avantage lié au métier d'enseignant dont on ne fait pas toujours cas.

Si en Europe et en Amérique du Nord, la période des grandes vacances scolaires est souvent mise à profit pour voyager et se récréer, et avoir des loisirs variés, en Afrique, la plupart des enseignants qui n'ont pas les moyens de voyager profitent pour aller faire de la production dans leurs champs ou leurs fermes. Nous avons eu l'occasion de constater, de visu, des champs et des fermes d'enseignants au Burkina Faso, au Ghana, en Côte d'Ivoire et au Nigeria où les enseignants et leurs familles arrivent à produire pratiquement toute la nourriture dont ils auront besoin pour toute l'année. Des amis de la Gambie, du Sierra Léone, de l'Uganda et du Kenya nous assurent qu'il en est ainsi chez eux aussi, et que certains enseignants sont de grands producteurs de céréales, de tubercules, de café, de cacao, de thé, etc.

Les bénéfices tirés des diverses productions compensent souvent, d'une certaine manière, la maigreur des salaires. Et pour cette raison, beaucoup de personnels de l'éducation ne souhaitent pas changer de profession, parce qu'ils considèrent que dans les autres secteurs de travail, ils ne pourraient pas disposer d'autant de temps libre pour s'occuper de leurs champs et de leurs fermes.

Bien que la plupart des enseignants reconnaissent que l'enseignement est un métier envahissant, l'enseignant est l'agent public qui peut encore trouver du temps à consacrer à la famille, surtout au moment des congés et vacances scolaires.

L'équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée ainsi que la possibilité de concilier plus facilement vie professionnelle et vie familiale grâce à ce métier arrivent en troisième choix pour la motivation des jeunes français à faire carrière dans l'enseignement. (Pech, 2010). En Afrique, les enseignants arrivent assez souvent à concilier vie professionnelle et vie familiale. Généralement, leurs enfants reçoivent une bonne et solide scolarisation.

Sécurité de l'emploi

D'une manière générale, les emplois sont plus stables dans les systèmes éducatifs que dans les autres secteurs. En Afrique, les ministères en charge de l'éducation de base et de la santé sont les plus gros employeurs de l'Etat. Compte tenu du taux très élevé de chômage sur le continent, avoir un poste d'enseignant fonctionnaire ou contractuel de l'Etat constitue une sécurité, une garantie pour un salaire régulier.

Même en Europe, les compressions de personnels sont moins fréquentes dans les secteurs de l'éducation que dans d'autres, bien que depuis quelques années on assiste à des suppressions massives de postes dans l'éducation en France. Cependant, on peut se risquer à prétendre qu'il y a moins d'enseignants chômeurs que d'autres professionnels. En Afrique, les enseignants recrutés par les administrations publiques connaissent rarement des licenciements massifs. La précarité est venue avec le recrutement de nouvelles catégories d'enseignants, avec des statuts divers.

Les enseignants non fonctionnaires sous contrat avec l'Etat sont gérés et rémunérés directement par l'Etat. Les maîtres de parents, appelés également maîtres communautaires ou encore bénévoles, recrutés et rémunérés par les parents d'élèves et/ou la commune, sont gérés par les parents d'élèves ou les communes.

Il est heureux et encourageant de noter, de plus en plus, des prises de décisions visant à faciliter l'intégration des maîtres de parents au statut de contractuel de l'Etat. (Pôle de Dakar 2009). « *Au Bénin, par exemple, le gouvernement a décidé en décembre 2007 de contractualiser tous les enseignants communautaires (environ 10 200 en 2007, soit 38% de l'ensemble des enseignants des écoles primaires publiques), qui ne recevaient jusqu'alors qu'une subvention modeste de la part de l'Etat. Madagascar prend également en charge, depuis 2005, la rémunération de la majeure partie des enseignants communautaires (les maîtres FRAM), tandis que la gestion demeure assurée par les associations des parents d'élèves.*

Le Cameroun a, de son côté, décidé en 2006 de contractualiser l'ensemble de ses instituteurs vacataires (IVAC), payés à un salaire de 1,4 fois le PIB par tête, en les intégrant à un statut contractuel dont le niveau de salaire est proche de la référence de l'IMOA-EPT (3,5 fois le PIB par tête). »

Le passage de statut d'enseignants communautaires à celui de contractuels de l'Etat entraîne non seulement une amélioration du traitement salarial, mais aussi une pérennisation de l'emploi.

Tous les pays ayant eu des recours massifs à des enseignants volontaires, contractuels ou communautaires devraient être encouragés à adopter des politiques claires ouvrant de nouvelles perspectives d'évolution de plan de carrière, prenant en compte les questions salariales et statutaires, pour sécuriser les plans de carrière des enseignants..

Désir d'enseigner, d'exercer une fonction éducative

Être enseignant, c'est idéalement transmettre des savoirs mais aussi être éducateur dans la pratique. Aujourd'hui où l'éducation, même de la petite enfance, échappe de plus en plus à la famille, l'enseignant du préscolaire et du primaire joue pleinement son rôle d'éducateur, et pas seulement celui

d'enseignant, dispensateur de savoirs et de savoir faire. Les savoirs être, savoirs vivre ensemble, etc., sont plus enseignés et appris à l'école qu'à la maison. Dans des pays qui connaissent des guerres civiles, des conflits ethniques et des tensions sociales de toutes sortes, les enseignants jouent les premiers rôles de faiseurs de ciment d'unité nationale. Ils ressentent qu'ils exercent un métier noble, et chaque jour qui passe, ils ont le sentiment de couler dans les esprits et les cœurs des enfants le ciment de la citoyenneté, de la fraternité et de l'unité nationale. Les enseignants éprouvent très souvent une légitime fierté à exercer un métier véritablement de service public.

Au-delà des perspectives de carrière plus ou moins rassurantes, chaque enseignant a le sentiment qu'il joue un rôle irremplaçable et qu'il apporte quelque chose dans le progrès de l'humanité à travers l'enseignement qu'il dispense aux enfants.

Un avenir plein d'espoir

Le rapport de Jean-Pierre Obin (2002 :23) est assez explicite sur les espoirs et les craintes des jeunes enseignants : Ils souhaitent avant tout rester dynamiques, devenir de « bons enseignants », savoir se remettre en question, « ne pas s'encroûter », pouvoir se perfectionner, bénéficier d'une formation continue de qualité tout au long de leur carrière. En Afrique, les initiatives, qui visaient au départ à fournir des volontaires de l'Education pendant une période transitoire, se sont plutôt pérennisées, les situations financières des Etats ne s'améliorant guère. Les revendications menées par les volontaires, au Sénégal, et soutenues par les syndicats, ont abouti à quelques améliorations des différents statuts de départ, notamment à la création d'un statut pérenne, et la naissance d'un nouveau corps des maîtres contractuels de l'Etat. Avec ces nouvelles évolutions, les volontaires de l'éducation ont commencé à bénéficier désormais de possibilités de carrière dans l'enseignement public. Même dans l'enseignement privé, de nouvelles opportunités commencent à s'ouvrir avec les subventions de l'Etat. Cette évolution positive des choses sur le terrain a créé une nouvelle dynamique portée par l'espoir de faire carrière comme un professionnel de l'éducation.

La plupart des jeunes qui souhaitent faire carrière dans l'enseignement font preuve de dynamisme pour avancer dans leur carrière, et ne demandent qu'une bonne politique d'accompagnement administratif et pédagogique. Cela est vérifiable avec les volontaires de l'éducation et les contractuels de l'Etat. Tout instituteur adjoint certifié (IAC) travaille à passer instituteur certifié (IC), puis instituteur principal (IP) et plus tard, conseiller pédagogique ou inspecteur. Dans beaucoup de pays, des examens et concours professionnels sont régulièrement organisés pour permettre aux enseignants de monter en grade, et d'améliorer, ainsi, leurs gains salariaux. Et pour tous ceux qui sont

encore dans la précarité, la flamme de l'espoir commence à poindre à l'horizon, surtout quand on constate les efforts et les initiatives que prennent les Etats pour sécuriser les emplois en transformant les statuts des enseignants volontaires ou communautaires en enseignants contractuels, avec une amélioration de la solde, et en subventionnant les entreprises d'éducation privées pour les aider à sécuriser et améliorer la rémunération de leurs personnels.

Ainsi, au Sénégal, on a assisté à la création d'un statut pérenne à travers le nouveau corps des maîtres contractuels: «Après deux ans d'activité, l'enseignant volontaire peut, en effet, être recruté en tant que maître contractuel (non fonctionnaire) en signant un contrat avec l'Etat. Par la suite, s'il réussit son CEAP ou son CAP, l'enseignant contractuel peut être intégré à la fonction publique, selon des modalités définies, au titre d'instituteur ou d'instituteur adjoint. Le nouveau cadre statutaire adopté offre aux contractuels un niveau de salaire qui, s'il demeure inférieur à celui des fonctionnaires, n'en demeure pas moins supérieur à celui fixé initialement pour les volontaires. Alors que le salaire des volontaires représentait, en 2002, seulement 1,9 fois le PIB par habitant du pays, le niveau de rémunération des enseignants contractuels se situe à 3,4 fois le PIB par habitant.» (Pôle de Dakar 2009 P. 81).

Avec les processus de décentralisation en cours, de nouvelles initiatives en faveur des personnels de l'éducation ouvrent des perspectives heureuses et offrent de nouvelles opportunités pour l'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants affectés dans les zones rurales. (Cf. chapitre V). Tout en poursuivant les efforts de « positivation » de l'environnement scolaire, il est important de toujours faire connaître les grands avantages liés au métier d'enseignant.

Domaine N°3 : Transformation et « positivation » de l'environnement physique des écoles.

Le concept «base de vie» et les politiques de rétention des enseignants à leurs postes

Il est bien connu, comme nous l'avons déjà souligné, que l'environnement physique joue un rôle important dans la rétention et le maintien des enseignants à leurs postes. Mais comme cela a été développé plus haut, les administrations décentralisées peuvent améliorer, de manière remarquable, l'environnement physique des établissements scolaires. A titre d'illustration, nous rapportons ci-dessous des histoires vécues au Burkina Faso, et qui montrent l'importance et l'impact positif des initiatives locales pour améliorer l'environnement immédiat des établissements d'enseignement et de formation, afin de motiver les enseignants à rester à leurs postes.

Encadré

Le cas de Zilakongo dans la province des Balés, Région de la Boucle du Mouhoun. Pour encourager la scolarisation dans la zone, et surtout attirer et maintenir des enseignants à leurs postes dans ce village éloigné et pas attrayant, un des fils de la région qui était alors directeur de cabinet du Ministre de l'Education Nationale, proposa à son Ministre de faire construire six (6) mini villas (2 chambres plus un salon), correspondant aux six salles de classes. Quand les enseignants affectés à Zilakongo virent les logements, ils étaient tellement enchantés qu'ils ne souhaitaient pas être affectés ailleurs.

Le cas du village de Lilbouré dans la province du Sanguié, Région du Centre Ouest où un riche opérateur économique fit construire des logements pour les enseignants et les personnels de santé affectés dans son village. Il fit équiper ces mini villas de dispositifs d'éclairage par panneaux solaires. En outre, il permit à ces agents d'acquérir des moyens de locomotion de leur choix dans les meilleures conditions. A cause des conditions matérielles attachées aux postes, les personnels affectés dans cette localité vont souvent négocier avec leurs supérieurs hiérarchiques pour ne pas être mutés ailleurs.

De toute évidence, la question de logement constitue une grande préoccupation, au point que depuis des décennies, le premier point de la plateforme revendicative du syndicat national des enseignants du primaire (SNEAB) du Burkina Faso est passé de « une classe, un logement » à « un logement, une classe ». Le syndicat a voulu signifier par là qu'aucun (e) enseignant(e) ne devait rejoindre son poste d'affectation, si l'administration ne pouvait pas garantir un logement décent pour lui ou elle. Comme les enseignants estiment que plus des 3/5 de leur travail se fait à la maison, par conséquent, un enseignant qui n'a pas de logement est comme un agent de bureau, qui n'a pas de « bureau ». Une bonne politique de logement des enseignants aura pour conséquence immédiate de réduire le nombre d'enseignants qui abandonnent leurs postes, faute de logements convenables.

Le fait pour beaucoup d'enseignants, surtout des zones rurales, de vivre et de travailler sans électricité constitue un gros handicap à tous les points de vue. En effet, un bon éclairage n'est pas un luxe pour un enseignant, mais une nécessité. C'est même un outil de premier ordre. Il est assez difficile d'imaginer, en ce vingt et unième siècle, des enseignants en train d'abîmer littéralement leurs yeux en préparant leurs cours et en corrigeant des centaines de copies à la lumière d'une lampe tempête ou d'une bougie. Outre le mauvais éclairage, ils doivent respirer l'odeur insupportable que dégage le pétrole en se consumant. La stratégie « base vie » permet d'apporter une solution globale aux problèmes d'améliorations des conditions physiques de vie et de travail des enseignants. Sans électricité, par exemple, les enseignants des zones rurales ne peuvent pas tirer d'avantages des dispositifs de formation à

distance utilisant les TIC.

Au niveau de la vie familiale, les enseignants sans électricité ne peuvent pas conserver leurs aliments, leurs légumes, ou leurs produits pharmaceutiques au frais. L'administration scolaire, avec l'accompagnement des autres partenaires, peut élaborer un plan d'action visant à doter les écoles de sources d'énergie, (Projets/programmes d'électrification des zones rurales, utilisation de panneaux solaires). Une telle politique qui rendrait l'environnement physique plus agréable pourrait réduire, de façon drastique, le nombre d'enseignants démissionnaires dans les zones rurales. Ces dépenses qui constituent des investissements pour le long terme peuvent être réparties entre plusieurs structures partenaires de l'Etat.

Par ailleurs, la non disponibilité d'eau saine, de sanitaires et de systèmes d'assainissement expose les enseignants affectés en zones rurales et les membres de leurs familles, à de nombreuses maladies d'origine gastroentérite et hydrique. S'il est vrai qu'en Afrique le paludisme ou malaria sévit de manière endémique dans toutes les régions, il est plus durement ressenti en zones rurales. En outre, les enfants y souffrent souvent de maladies épidémiques comme la rougeole, la méningite, etc. Il est heureux de constater que des efforts sont faits pour doter les écoles de points d'eau (forages, puits busés, raccordement aux réseaux d'adduction d'eau, le cas échéant). Toutes ces initiatives sont très favorablement accueillies par les enseignants, les syndicats et les associations de parents d'élèves.

Nous avons indiqué également au chapitre III que l'inaccessibilité aux structures de santé est aussi, assez souvent, cause d'abandons de postes ou de démissions. Les enseignants ne sont pas encouragés à rester à leurs postes, si ces postes sont situés dans des zones où il n'y a pas de structures sanitaires appropriées accessibles pour eux-mêmes et les membres de leurs familles, en cas de maladie ou d'accident. Là où le ministère en charge de l'éducation et celui en charge de la santé peuvent travailler en tandem, il peut y avoir une politique concertée pour l'implantation des écoles et des structures sanitaires, afin que élèves et enseignants aient plus facilement accès aux centres médicaux.

Bien d'autres désavantages sont liés à l'éloignement physique des grands centres. En effet, les universités et les grandes écoles de formation sont situées dans les grandes villes. En être éloigné constitue un grand handicap pour le développement professionnel de l'enseignant qui souhaiterait poursuivre des études universitaires et/ou professionnelles. On peut souhaiter qu'avec l'Université Virtuelle Africaine et les nombreux campus numériques qui se mettent en place, de nouvelles opportunités de formation se présentent de plus en plus aux enseignants africains. Mais la plupart des établissements scolaires ne disposant pas d'énergie et d'équipements adéquats permettant aux enseignants d'avoir accès à ces nouvelles opportunités, les enseignants des

écoles rurales en seront écartés pendant encore longtemps. En travaillant à réduire l'impact des facteurs physiques défavorables, l'administration scolaire améliore le taux de rétention des enseignants des zones déshéritées, tout en veillant à maîtriser les aspects organisationnels du système scolaire.

Comme cela a été développé au chapitre III, l'insécurité est souvent facteur d'abandon de postes dans certaines zones considérées comme zones d'insécurité ou zones à hauts risques. Des enseignants et d'autres personnels de l'éducation en poste dans certaines zones ont souvent été victimes d'attaques à mains armées dans leurs lieux de travail, sur les routes, ou même à domicile. Des personnels de l'éducation sont régulièrement dépouillés de la totalité de leurs salaires, alors même qu'ils revenaient de la paie. Des zones d'insécurité, on en trouve au Mali, au Niger, au Tchad, au Soudan, en Ouganda, en Mauritanie, en République Centre Afrique, en République Démocratique du Congo, etc. Quant aux pays en conflit, on peut dire que l'insécurité y est pratiquement généralisée. La rétention des enseignants à leurs postes dans les zones à risques requiert au préalable la sécurisation des zones concernées.

Pour toutes les zones de grande insécurité, les stratégies de rétention des enseignants doivent s'inscrire dans des politiques globales de sécurisation de ces zones impliquant entre autres les ministères en charge de l'administration du territoire, de la sécurité, de la défense, etc. Au Burkina Faso, pour lutter contre les différentes formes de banditisme, le Gouvernement a procédé à la mise en place de polices de proximité. Par ailleurs, des brigades mobiles des forces de défense et de sécurité patrouillent, de manière permanente, toutes les zones reconnues comme zones d'insécurité ou zones à hauts risques.

Même en zones urbaines ou péri urbaines il peut y avoir des poches d'insécurité, souvent appelées « zones d'éducation prioritaires (ZEP) ». Ces écoles présentent des risques spécifiques dont des violences et des agressions multiformes de la part des populations riveraines, ou de la part des élèves. Avec l'expérience vécue dans certains quartiers et la périphérie de Ouagadougou, où violences et agressions à l'encontre des enseignants commençaient à se multiplier, nous avons constaté que l'implication conjuguée de toutes les communautés concernées et les interventions répétées de la police et de la gendarmerie ont eu pour résultat de rendre les enceintes et les alentours des établissements scolaires concernés plus sécurisés pour les enseignants et les élèves.

Cependant, il est à noter que les notions de zones d'éducation prioritaires (ZEP), en Afrique ne recouvrent pas toujours nécessairement les mêmes réalités et n'ont pas les mêmes fondements qu'en Europe, notamment en France où les réalités sociologiques, (zones à forte concentration d'immigrés), qui sous-tendent le climat de violence qui y règne diffèrent beaucoup de ce qui est vécu en Afrique.

Dans le cadre de la mise en œuvre des politiques éducatives conçues pour la réalisation de l'Éducation pour tous, les zones ou provinces prioritaires en Afrique sont souvent définies comme celles qui concentrent tous les problèmes brûlants et urgents, et tous les défis à relever. En effet les zones ou les provinces prioritaires sont celles où les taux de scolarisation et d'alphabétisation sont les plus bas. Souvent considérées comme déshéritées à tous points de vue, parce que pauvres, enclavées et manquant d'infrastructures scolaires, sanitaires et sécuritaires, ces zones sont celles où les enseignants ne souhaitent pas du tout être affectés. Les ZEP en Afrique sont les zones où les taux de démissions et d'abandons de postes sont les plus élevés.

Ramener les craintes et les peurs liées aux affectations à leurs justes dimensions

Comme cela a été développé au chapitre III, beaucoup de jeunes nouvellement recrutés ont peur d'être affectés dans des zones rurales enclavées ou jugées hostiles. D'une manière générale, il y a la peur de l'inconnu. Les enseignants nouvellement recrutés (garçons comme filles) ne souhaitent pas être affectés dans des régions qu'ils ne connaissent pas bien. La peur n'est donc pas toujours fondée.

Nous citons deux histoires anecdotiques (A et B) du Burkina Faso en guise d'illustration de cette peur injustifiée, aussi bien pour les zones urbaines que pour les zones rurales, histoires que nous aimons raconter aux élèves-maîtres lors des cérémonies de sorties de promotions. (Voir encadré)

Encadré

Quand j'étais directeur de l'Institut des Sciences de l'Éducation (INSE) de l'Université de Ouagadougou, dans les années 1990, un jour, un élève professeur nouvellement formé vient me voir tout effondré et me demande d'intervenir auprès du Ministre des Enseignements pour qu'il annule son affectation au Lycée de Dori, dans la Région du Sahel. Comme je manifestais mon étonnement, parce que Dori, c'est une ville et le chef lieu de la Région, il se mit à pleurer à chaudes larmes et me dit que lui venait de la Région du Sud Ouest, très arrosée, grande productrice de céréales, de fruits et de tubercules, et que par conséquent il n'allait jamais pouvoir survivre au Sahel, où pour lui il n'y a que sécheresse et désolation. Je lui fis comprendre que j'avais mon propre petit frère qui travaillait à Dori, et qui pourrait l'aider à s'installer. Réconforté par d'autres personnes, il accepta de rejoindre son poste, avec tout de même une grande peur dans l'âme. Eh bien il y passa dix ans, ce qui lui a permis de faire des économies substantielles pour s'acheter une maison à Ouagadougou et un bon moyen de locomotion. Quand il quittait Dori, c'était pour intégrer l'École Normale Supérieure de Koudougou (ENSK), pour la formation des inspecteurs de l'enseignement du second degré. On voit bien que la peur du départ n'était pas fondée.

La deuxième histoire m'a été rapportée par un ancien Haut Commissaire de la Province du Sanematanga, dans la Région du Centre Nord. Il devait conduire un jeune instituteur nouvellement affecté à son nouveau poste, très excentré par rapport à Kaya, chef lieu de la Province. Le voyage parut absolument interminable à ce jeune enseignant, pris d'angoisse et de peur, au point qu'il n'osait même pas poser de questions par rapport au village où l'on comptait le déposer pour son nouveau poste. Arrivé audit village, une foule nombreuse en liesse attendait le premier enseignant de l'histoire de ce village, pour l'ouverture de la première école de toute la zone. Il fut accueilli comme un prophète, un sauveur. Des cris de joie accueillirent l'annonce du Haut Commissaire: «Voici le directeur de votre école». Mais pendant que les populations dansaient de joie, le jeune instituteur ne pensait qu'à une seule chose, retourner à Kaya ou à Ouagadougou.

Si bien qu'au moment où le Haut Commissaire devait reprendre la route du retour, l'enseignant aussi prit son sac de voyage et s'installa dans la voiture du Haut Commissaire: «Vous voyez bien que je ne peux pas rester ici. Ne m'abandonnez pas ici. Si vous me laissez ici, je vais mourir.» Après plus d'une heure de négociations et d'encouragements, le Haut Commissaire parvint à le convaincre de rester et d'essayer, en promettant de revenir le chercher, si vraiment les choses devaient tourner au drame. Eh bien cet enseignant fut tellement bien intégré par la communauté qu'il passa six ans dans ce village et ne quitta son poste que pour aller en formation à l'Ecole Normale Supérieure de Koudougou, pour la formation des conseillers pédagogiques itinérants.

Encore une fois, l'on constate que la peur initiale ne reposait sur aucun fondement. Mais, si même les garçons ont une telle peur bleue d'aller servir dans des zones « inconnues », qu'en sera-t-il des filles ? Il est donc nécessaire qu'une information saine soit donnée aux enseignants nouvellement recrutés, par rapport aux postes situés en zones rurales. Pour réfuter les quolibets « école de brousse (EB) » et « instituteur de brousse (IB) », nous avons coutume de dire aux enseignants que seuls les fauves vivent « en brousse » et que le gouvernement ne construit jamais d'écoles en brousse, mais dans les villages où vivent des humains. Tout en reconnaissant les dures conditions de vie dans les zones défavorisées, nous disons qu'il y a des hommes et des femmes qui y vivent. On peut recommander des rencontres plus fréquentes entre élèves maîtres et quelques anciens qui ont servi en zones rurales et qui ont des histoires positives à raconter.

Domaine N°4 : L'environnement psycho social des enseignants

Ainsi qu'il a été relevé au chapitre III, les enseignants africains disent qu'ils se sentent de plus en plus mal dans leur peau. Par conséquent, toute politique de rétention des enseignants, devrait se fonder sur des stratégies concourant à faire en sorte que l'enseignant se sente mieux dans sa peau.

Les enseignants et leurs syndicats, très souvent, attribuent la détérioration de leur situation professionnelle, la dégradation de leurs conditions de vie et de travail aux salaires trop bas qui leur sont versés. Juma (2006) estime que le salaire versé aux enseignants débutants est l'un des plus bas en Afrique soit moins de 100 dollars US.

En partant des considérations que la rémunération des instituteurs joue un rôle essentiel dans l'amélioration de l'enseignement primaire, et que les enseignants sont largement sous-payés, leur traitement les plaçant au seuil de la pauvreté dans beaucoup de pays, « *Il faut de l'argent* ». Le Progrès des Nations (1997).

Les baisses salariales majeures en Afrique et en Amérique latine dans les années 80 entravent les efforts déployés pour attirer et conserver des professionnels qualifiés. Seulement quelques pays qui ont des ressources ont pu prendre des mesures d'encouragement comme l'Indonésie, par exemple, qui a majoré de 50 % le traitement des enseignants dans les zones rurales ou peu attirantes. (Le Progrès des Nations (1997).

Mais dans la plupart des pays africains, les causes qui ont conduit aux baisses salariales étant toujours présentes, on ne peut pas trop compter sur des augmentations spectaculaires des salaires des enseignants. Les contraintes financières n'ont pas été levées, et les espoirs de mobiliser des ressources extraordinaires dans l'immédiat sont plutôt maigres. D'où la nécessité de penser à d'autres mesures non salariales d'encouragement, de motivation et d'incitation pour attirer des enseignants qualifiés et compétents et surtout les retenir dans les systèmes éducatifs pour la promotion d'une éducation de qualité :

- plans d'accompagnement pour une aide à la prise en charge sociale de l'enseignant et des membres de sa famille (mutuelle ou assurance santé),
- aide à l'inscription des enfants dans les établissements d'enseignement et de formation,
- exemption des frais de scolarité pour les enfants de parents enseignants,
- prise en charge conséquente des frais de santé en ce qui concerne des maladies comme le sida ou les maladies professionnelles ;

Domaine N°5 : Le management des systèmes éducatifs

Pour améliorer les conditions de rétention des enseignants, quatre éléments paraissent incontournables dans les politiques et stratégies de management efficient des systèmes éducatifs en Afrique :

- la réorganisation des systèmes éducatifs ;
- la cohérence du déploiement des enseignants sur le territoire ;
- l'encadrement de proximité ;
- la décentralisation.

L'indispensable réorganisation des systèmes éducatifs africains

Au chapitre III, nous avons montré que les facteurs organisationnels étaient comptables de nombreuses désaffections d'enseignants. Ceci conduit à penser qu'une bonne politique de rétention des enseignants en Afrique va nécessairement comporter un volet « réorganisation des systèmes éducatifs ». Le Management des systèmes éducatifs devrait pouvoir s'inspirer de ce qui « marche » ailleurs. Au vu des constats sur le terrain, il est urgent de procéder à une répartition des responsabilités et des charges entre l'Etat et les autres partenaires de l'éducation. Dans les pays africains francophones, la centralisation reste encore très forte et étouffe de nombreuses initiatives qui auraient pu injecter de nouvelles sèves nourricières dans les systèmes éducatifs. Quand on étudie le fonctionnement des « Local Education Authorities (LEA) » en Grande Bretagne, des Académies en France, des « Education Boards » aux Etats-Unis d'Amérique, des Commissions Scolaires au Canada, par exemple, l'on se rend compte qu'en Afrique, une réorganisation des systèmes scolaires devrait constituer une des priorités des réformes scolaires à entreprendre. La réorganisation peut se fonder sur les grands réseaux d'enseignement public et privé.

- Dans la plupart des Etats africains au Sud du Sahara, on recense essentiellement six (6) grands réseaux :
- l'enseignement public (Etat- collectivités territoriales),
- l'enseignement privé catholique,
- l'enseignement privé protestant,
- l'enseignement privé musulman,
- l'enseignement privé commercial (laïc),
- les écoles communautaires, (ou écoles de parents d'élèves).

Ainsi, en plus de l'État, il existe cinq (5) « pouvoirs organisateurs ». Trois pouvoirs organisateurs confessionnels et deux non confessionnels. Tout en conservant son droit régalien en matière d'orientation et de contrôle du système éducatif, l'État devrait pouvoir se décharger de certaines tâches de gestion directe au profit des collectivités territoriales (en ce qui concerne l'enseignement public), et des pouvoirs organisateurs (en ce qui concerne l'enseignement privé).

En Belgique les concepts de réseaux et de pouvoirs organisateurs sont ainsi définis :

Le réseau officiel, où le pouvoir organisateur est une personne de droit public (généralement l'État, actuellement remplacé par les trois communautés, ou bien la province ou la commune).

Le réseau libre, où le pouvoir organisateur est une personne de droit privé. Le réseau libre est plus ou moins structuré en libre confessionnel (à grande majorité catholique) et libre non-confessionnel (surtout présent dans l'enseignement supérieur).

Un troisième réseau (très minoritaire) existe également: Le réseau privé, où le pouvoir organisateur est une personne de droit privé, en l'occurrence l'autorité parentale.

Une répartition judicieuse des responsabilités et des charges de l'éducation entre l'État et les pouvoirs organisateurs permet de créer des conditions d'amélioration des cadres de vie et de travail des enseignants. En ce qui concerne la rétention, il a été établi, par exemple, que lorsque les enseignants doivent rendre compte aux pouvoirs organisateurs, au niveau local, ils sont plus présents en classe, les absences répétées pouvant entraîner des retenues sur les salaires.

Les réseaux d'enseignement (public et privé) et les pouvoirs organisateurs ayant des systèmes d'organisation et de gestion spécifiques, les modes d'intervention de l'État sous forme de subventions et de mesures de soutien aux initiatives privées peuvent se diversifier et répondre plus efficacement aux problèmes de financement et de contrôle de la qualité de l'éducation. Au lieu par exemple que l'État continue de gérer directement les salaires de tous les enseignants fonctionnaires ou contractuels de l'État, cette tâche peut être déléguée aux collectivités territoriales. Quant aux autres réseaux, enseignement privé confessionnel et enseignement privé commercial laïc, des subventions destinées à la rémunération des personnels de l'éducation peuvent être versées aux différents pouvoirs organisateurs correspondants. Pour les maîtres communautaires, les subventions pour la paye des salaires peuvent être remises aux associations de parents d'élèves.

En soutenant financièrement toutes les écoles privées avec lesquelles l'Etat signe des conventions, l'Etat permet de stabiliser, de fidéliser et de retenir les enseignants de ces établissements à leurs postes et d'assurer une éducation de qualité aux enfants qui fréquentent ces établissements. Il s'agit aussi, pour l'Etat, de contribuer au règlement d'un problème de justice et d'équité à un double niveau : en effet, d'une part, pour le même travail, les enseignants communautaires ou maîtres-parents perçoivent des salaires 4 à 5 fois moins élevés que ceux versés aux enseignants fonctionnaires, et d'autre part, les enseignants communautaires étant surtout recrutés dans les zones rurales défavorisées, ce sont finalement les familles les plus pauvres et les plus démunies qui sont condamnées à payer et à supporter la charge financière de l'éducation de leurs enfants. (Pôle de Dakar 2004).

Dans le cadre de ces conventions et accords entre l'Etat et les différents pouvoirs organisateurs, des cahiers de charges seront institués, spécifiant les responsabilités de l'Etat et celles des promoteurs. Ainsi, l'Etat s'engagera, par exemple, à fournir, en plus du soutien financier, l'accompagnement pédagogique nécessaire : formation professionnelle, supervision, encadrement et contrôle pédagogique des personnels d'enseignement et de formation, dotation de manuels scolaires et de matériels pédagogiques, aide à l'organisation et à la supervision des examens et concours scolaires, etc. Ainsi l'Etat conserve les responsabilités :

- du recrutement, de la rémunération et de la gestion de la carrière de l'ensemble des personnels enseignants de l'enseignement public;
- de la définition des programmes scolaires et de leur contenu ;
- de la collation des grades et de la délivrance des diplômes nationaux;
- de l'organisation des cursus scolaires et universitaires ;
- des grosses dépenses pédagogiques ;
- de la planification, de l'évaluation et de l'inspection ;
- de la réglementation en matière éducative ;
- du recrutement, de la rémunération et de la gestion des personnels chargés de l'administration et du bon fonctionnement du service public éducatif et des établissements y concourant (personnels de direction et d'encadrement, personnels administratifs et financiers...).

La cohérence du déploiement des enseignants sur le territoire.

Comme le Pôle de Dakar (2009) l'a bien relevé, les incohérences dans les politiques et pratiques d'allocation des enseignants sont souvent à l'origine de certaines pénuries d'enseignants constatées sur le terrain. Ces incohérences génératrices d'injustices et d'iniquités provoquent des découragements, engendrent des frustrations et conduisent nombre d'enseignants à l'abandon de poste ou à la démission. Toute bonne stratégie de rétention des enseignants se doit de s'attaquer énergiquement aux incohérences du déploiement des ressources humaines dans le système éducatif. En effet, en matière de gestion des systèmes éducatifs, les allocations des ressources matérielles, financières et humaines jouent un rôle déterminant dans le fonctionnement efficient des services et des établissements. Dans le contexte africain de rareté de ressources en éducation, ces allocations doivent reposer sur des bases et des critères objectifs et inattaquables.

Les politiques de déploiements des personnels enseignants, pour être justes et équitables, devraient se référer aux ratios élèves/maître comme indicateur et critère d'allocations des enseignants dans les écoles. Ainsi, on pourrait tendre vers des situations où des écoles scolarisant le même nombre d'élèves reçoivent plus ou moins le même nombre d'enseignants. La règle d'or devrait être de toujours confronter le nombre d'enseignants avec les effectifs d'élèves dans les écoles, et non le nombre de salles de classes comme c'est la pratique actuelle dans la plupart des pays, si l'on veut garantir une bonne qualité des enseignements et des apprentissages.

Quand le recrutement des enseignants se fait par le niveau central, il se pose souvent un problème de cohérence de l'allocation des enseignants dans les écoles à l'issue de la formation. Il s'agit d'un problème de gestion courante des systèmes éducatifs qui revêt une importance capitale dans un contexte de pénurie d'enseignants, surtout dans les zones défavorisées. Comme les enseignants recrutés sont en nombre nettement insuffisant pour couvrir tous les besoins dans toutes les régions, pour des raisons d'efficience et d'équité, il importe que leur allocation ou déploiement dans les écoles obéisse à des critères objectifs et que des mécanismes équitables soient mis en place pour garantir un déploiement judicieux et cohérent des enseignants dans les écoles. Il importe que l'Etat veille à ce que les zones rurales, reculées ou défavorisées soient conséquemment dotées d'enseignants, vu que c'est là que les besoins sont immenses et urgents. Il importe de veiller à « atteindre les marginalisés ». (UNESCO 2010).

La pénurie d'enseignants peut être due au fait qu'une proportion importante de personnels enseignants n'enseigne pas effectivement. Selon le rapport RESEN 2010 du Burkina Faso, « au niveau de l'enseignement de base, environ

25% du personnel n'enseignent pas ; ce taux est de 39% au niveau de l'enseignement secondaire, alors que plus d'enseignants se retrouvent affectés dans les principales villes du pays. Ces chiffres sont au dessus de la moyenne observée en Afrique subsaharienne et contribuent à augmenter le coût de l'éducation. » Par ailleurs, le même rapport note que 22% des affectations ne s'expliquent pas par le nombre d'élèves dans les établissements, et que environ 12% des enseignants alloués aux écoles publiques, pour l'essentiel des suppléants, ne sont pas titulaires d'une classe. Pendant ce temps, des chefs de circonscriptions continuent de réclamer des enseignants pour occuper des classes vacantes. La solution au problème du manque d'enseignants dans les classes passe aussi par la résolution des incohérences dans les allocations des personnels enseignants.

Si le principe des allocations d'enseignants était fondé sur le nombre d'élèves inscrits dans les écoles, la règle d'or serait de s'assurer que le nombre d'enseignants affectés dans une école soient fonction du nombre d'élèves, afin de garantir un ratio élèves/maître raisonnable. Pourtant la pratique la plus répandue repose sur le principe : une classe, un maître. Sur cette base, on peut être tenté de planifier le nombre d'enseignants à recruter en fonction du nombre de classes fonctionnelles et à ouvrir, au lieu d'indexer le nombre d'enseignants à recruter sur celui des effectifs d'élèves présents et à enrôler. Le principe : « une classe, un enseignant » conduit à une première incohérence où l'on aura des maîtres dans des classes dont les effectifs vont de 23 à 55 élèves, et des maîtres ayant à gérer des classes dont les effectifs vont de 80 à 120 élèves. Le tableau N°15 donne la variation des ratios élèves/maître au niveau régional dans certains pays d'Afrique subsaharienne.

La logique voudrait que plus il y a d'élèves dans une école plus il devrait y avoir d'enseignants. La relation entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants dans une école permet une répartition plus équilibrée et plus juste des enseignants recrutés. S'il y a un ratio moyen retenu, ou souhaité, la cohérence du déploiement des enseignants sur le territoire va permettre d'atteindre ce ratio nombre d'élèves par maître et de le maintenir.

La réticence ou le manque évident de motivation à rejoindre des postes situés dans des zones inattractives ou hostiles ont souvent conduit à des politiques de « régionalisation » ou de « provincialisation » des postes d'enseignants. Avec les enseignants communautaires, recrutés et rétribués par les associations de parents d'élèves, les candidats sont généralement issus des environnements immédiats des écoles concernées. Le constat ayant été fait que ces enseignants étaient plutôt fidèles à leurs postes, on a pensé que pour les enseignants fonctionnaires ou contractuels de l'Etat, on pourrait privilégier un système de recrutement basé sur un appel aux candidats originaires des zones où sont situées les écoles sans maîtres, en se fondant sur l'hypothèse que les candidats originaires des lieux d'affectation accepteraient plus volontiers d'y résider.

(Pôle de Dakar 2009). En effet, l'expérience a montré que les jeunes issus des centres urbains ou semi urbains préfèrent résider dans les villes, les chefs lieux de provinces où les opportunités de toutes sortes sont plus nombreuses.

Certes, la régionalisation des postes peut apporter quelques solutions relatives au problème de dotation des écoles situées en zones rurales, mais la régionalisation à elle seule ne suffit pas, comme le montre le cas du Burkina Faso, illustré par le tableau N°14: on retrouve, dans la même région ou la même province, des écoles sous-dotées et des écoles sur-dotées en enseignants. Malgré la régionalisation des postes en cours, on observe toujours des pénuries d'enseignants qu'on pourrait faire disparaître par un simple jeu de réajustements des allocations pour corriger les incohérences et mettre fin à ces situations de « maîtres sans classes, et de classes sans maîtres ».

Tableau N° 14 : Taux d'encadrement moyen par région et cohérence dans l'allocation des enseignants à l'intérieur des régions au Burkina Faso

Régions	Ratio Elèves/maître moyen	% d'écoles normalement dotées	% d'écoles Sur-dotées	% d'écoles surdotées
Boucle du Mouhoun	49,3	26,8%	33,6 %	39,6 %
Cascades	51,3	19,8 %	37,8 %	42,4 %
Centre	48,8	26,9 %	32,9 %	40,2 %
Centre-Est	52,4	24,8 %	35,0 %	40,2 %
Centre-Nord	55,6	26,4 %	33,3 %	40,3 %
Centre-Ouest	47,1	27,1 %	32,7 %	40,2 %
Centre-Sud	51,6	30,5 %	32,7 %	36,8 %
Est	46,9	13,7 %	36,3 %	50,1 %
Hauts-Bassins	52,8	22,5 %	34,1 %	43,4 %
Nord	53,1	23,7 %	36,9 %	39,4 %
Plateau central	47,2	24,2 %	34,4 %	41,4 %
Sahel	45,0	17,3 %	33,4 %	49,3 %
Sud-Ouest	44,9	21,5%	31,5 %	47 %
Ensemble	49,8	23,5 %	34,2 %	42,3 %

Source : RESEN-Burkina citée par Pôle de Dakar 2009

[En encadré]

Note : Les écoles normalement dotées sont des écoles dont le rapport élèves/maître est compris dans une fourchette de plus ou moins 10% du rapport élèves/maître moyen de la région. Une école sous-dotée (ou surdotée) est une école dont le rapport élèves/maître est supérieur (ou inférieur) de plus de 10% au ratio moyen de la région.

L'exemple du Burkina Faso montre que des différences importantes peuvent exister entre régions mais aussi au sein des régions. On peut même aller un peu plus loin: les différences ne recoupent pas nécessairement les découpages administratifs. Plutôt, les zones rurales tendent à être systématiquement désavantagées par rapport aux zones urbaines. Les résultats d'analyses réalisées dans différents RESEN montrent, en effet, que les zones urbaines sont systématiquement avantagées. Elles disposent en moyenne de 0,2 (Guinée) à 1,9 (Niger) enseignants en plus qu'une école comparable située en milieu rural. Au Cameroun, on constate que les disparités sont encore plus marquées selon le degré d'urbanisation de la localité : les grosses agglomérations de plus de 200 000 habitants ont près de deux enseignants de plus qu'une école de taille identique en milieu rural ; les petites villes, de leur côté, disposent en moyenne de 0,4 enseignant de plus. Le peu d'attrait des localités rurales conduit à une situation où les écoles implantées dans ces milieux ont du mal à attirer, à retenir et à maintenir leur personnel en place, et se voient souvent délaissées au profit des écoles urbaines ou localisées dans les zones favorisées. Coexistent alors des zones où les écoles ont des sureffectifs d'enseignants, comme dans les villes, avec des zones où de nombreux postes restent vacants, souvent pour de longues périodes, en zones rurales et reculées. Il est vrai que les zones rurales présentent parfois des conditions assez difficiles. (Pôle de Dakar 2009)

Malheureusement, comme le relève le Pole de Dakar (2009, P. 139), « Sur l'ensemble des 18 pays considérés, 30% du phénomène d'affectation des enseignants par l'administration scolaire ne dépend pas du nombre d'élèves, mais tient à d'autres facteurs. » Voilà pourquoi sur le terrain les incohérences persistent. En effet, soumis à des pressions multiformes et multidimensionnelles, les directeurs provinciaux et les inspecteurs, chefs de circonscriptions ne procèdent pas toujours aux allocations sur la base des données de la carte scolaire. Certaines affectations trouvent leur origine dans les pressions de toutes natures exercées sur les gestionnaires des ressources humaines. « Ainsi, au Burkina Faso, parmi les écoles comptant 400 élèves, certaines disposent de 8 enseignants alors que d'autres n'en bénéficient que de 4. De même, parmi les écoles qui disposent de 10 enseignants, on trouve des effectifs d'élèves variant de 210 à 877. Il est alors évident qu'il existe des problèmes de cohérence dans l'allocation des enseignants dans les écoles. Ce phénomène n'est pas spécifique au Burkina Faso, mais se retrouve dans de très nombreux autres pays africains. » (Pôle de Dakar 2009, P.138) (6)

Outre qu'elles ne règlent pas le problème des incohérences dans les affectations des enseignants, la régionalisation et la provincialisation des postes présentent quelques insuffisances et inconvénients mis en évidence par Gottelmann-Duret, 1998, cité par le Pôle de Dakar (2009). Le premier inconvénient de cette pratique est que ce sont systématiquement les enseignants nouvellement recrutés, sans formation ou avec peu de formation, donc sans expérience professionnelle, qui vont être affectés dans les zones les plus difficiles. Une telle situation peut être préjudiciable à la qualité de l'éducation dans les zones concernées. D'où la nécessité de veiller à mettre en place un système d'encadrement de proximité par des enseignants ayant plus d'expérience et d'ancienneté dans le métier, et par des directeurs d'écoles formés à cet effet, à l'instar des instituteurs principaux.

Le deuxième grand inconvénient de la régionalisation des postes est que le positionnement en milieu rural n'apparaît pas comme une mesure transitoire. Les jeunes enseignants se voient comme condamnés à passer toute leur carrière dans une zone qui n'a rien d'attrayant. Pour être efficace, une certaine souplesse est souhaitable. Au Burkina Faso, par exemple, des dispositions statutaires s'inscrivant dans le cadre du développement de leur carrière permettent aux enseignants de ne pas se sentir « coincés » dans une province pendant toute la durée de leur carrière. Dans un premier temps, les changements de postes sont autorisés d'une province à une autre, à l'intérieur de la même région. Ensuite au passage de statut d'enseignant à celui d'encadreur ou de gestionnaire, les personnels de l'éducation peuvent se faire affectés ou nommés dans n'importe quelle région du pays. Dans le souci d'instaurer une politique d'encadrement de proximité, le corps des instituteurs principaux, premier grade des encadreurs pédagogiques, fut créé. Les instituteurs principaux sont prioritaires pour occuper les postes de directeurs d'écoles, et les instituteurs certifiés (IC) ne sont nommés à ces postes que par défaut.

Tableau N° 15 : Variation des ratios élèves/maître au niveau régional dans certains pays d'Afrique subsaharienne

Pays/ Ratio élèves/maître	Plus faible	Plus élevé	Moyenne	Ecart
Bénin (2005-2006) sans les maîtres communautaires	55	92	74	37
Bénin (2005-2006) avec les maîtres communautaires	/	/	47	/
Burkina Faso (2005-2006)	45	56	50	11
Gambie (2005-2006) 1er cycle	36	49	41	13
Erythrée	30	53	48	23
Lesotho (2005)	38	47	42	9
Malawi (2006)	36	120	80	84
Ouganda (2006)	32	93	48	61
RCA (2006) sans les maîtres communautaires	109	575	199	466
RCA (2006) avec les maîtres communautaires	78	109	92	31
Tanzanie (2006)	40	69	52	29
Zambie (2006)	46	79	64	33
Zanzibar (2006)	23	54	33	31

Sources : RESEN, Banque mondiale (2007a-f)

Le tableau N° 15 qui montre les écarts entre le nombre d'élèves par enseignant d'une zone à l'autre sont moins marqués, mais se situent néanmoins autour de 30, ce qui constitue en soi une valeur élevée. Les plus faibles écarts sont observés au Burkina Faso, en Gambie et au Lesotho, avec des écarts de 11, 13 et 9 respectivement. Dans ces pays, la répartition des maîtres entre régions semble plus ou moins égalitaire ; cependant, cette situation peut cacher de fortes variations au sein des régions. Ainsi, en Gambie, un quart des écoles de la Région 2 ont un REM supérieur à 58, alors que pour un autre quart d'entre elles, on enregistre un REM inférieur à 35 (Banque mondiale, 2007b). Au Burkina Faso, l'analyse de la proportion d'écoles normalement dotées en enseignants à l'intérieur des régions (cf. tableau N° 10) fait état de proportions relativement faibles : de 13,7% pour la région de l'Est à 30,5% pour la région du Centre-Sud. Cela signifie, entre autres, que le problème principal dans l'allocation des enseignants est nettement plus prononcé à l'intérieur même des régions qu'entre les régions (RESEN-Burkina, à paraître)

Encadrement de proximité : accompagnement administratif et pédagogique

Les enseignants nouvellement recrutés, qu'ils aient bénéficié d'une formation initiale ou pas ont besoin de soutien, d'accompagnement et d'encadrement administratif et pédagogique. (OCDE 2005) : « *Les nouveaux venus ont fortement besoin d'un soutien et d'une formation. Les recherches montrent que durant leurs toutes premières années devant une classe, les enseignants rencontrent tous les mêmes problèmes : conduire la classe, gérer les différences entre élèves, évaluer leur travail, motiver les élèves, interagir avec les collègues et communiquer avec les parents. Pour aider les enseignants à faire face, certains pays comme la Suisse, le Japon et les États-Unis, créent des programmes spéciaux d'initiation pratique. Au Japon, la première année d'enseignement comprend environ 90 jours de formation intensive subventionnée en et hors milieu scolaire. Chaque nouvel enseignant est confié à un collègue chevronné et tous deux bénéficient d'un allègement de leur charge de travail afin de pouvoir collaborer efficacement tout au long de l'année. En Suisse, presque tous les cantons mettent en œuvre des programmes d'initiation pratique que les enseignants novices doivent effectuer pour être certifiés.* »

En principe les directeurs d'écoles en tant que collègues anciens sont censés assurer le premier niveau d'encadrement administratif et pédagogique. C'est pourquoi ils sont généralement choisis parmi les enseignants chevronnés. Pour le rôle d'encadreurs de premier niveau qu'ils jouent, les directeurs d'écoles sont considérés et respectés. Parmi les avantages liés, ils perçoivent 1000FCFA, (environ 2 dollars US), par classe, en sus des autres indemnités et primes dues ; et pour valoriser le poste et la fonction de directeur d'école, il a été créé le corps des instituteurs principaux (IP). (Burkina Faso). Il est souhaitable que les attributions des directeurs d'écoles soient renforcées et que leurs fonctions d'encadreurs pédagogiques de proximité soient réaffirmées.

Tout comme pour les allocations d'enseignants dans les écoles, il y a quelques incohérences dans le déploiement des personnels d'encadrement, conseillers pédagogiques itinérants (CPI) et inspecteurs de l'enseignement de premier degré (IEPD). Jusqu'ici, les critères pris en compte sont le nombre d'écoles et le département : un département, une inspection d'enseignement du premier degré. Pour plus d'efficacité, il faudrait tenir compte du nombre d'enseignants à encadrer. Si l'on définit le ratio optimum d'enseignants par conseiller pédagogique itinérant et par inspecteur, et le nombre de visites statutaires par trimestre, on disposerait alors de critères objectifs pour la fixation du nombre d'encadreurs à recruter et pour leur déploiement sur le terrain.

La décentralisation

Le pilotage de l'ensemble du système éducatif à partir d'une direction centrale au sein du ministère de l'éducation ne permet pas toujours une gestion efficace des structures et des personnels de l'éducation. Avec la déconcentration, certes des responsabilités ont été confiées aux directeurs régionaux et aux directeurs provinciaux de l'éducation. Mais pour beaucoup de choses encore, ces directeurs sont obligés de se référer à la direction centrale et d'en attendre les instructions.

La réorganisation des systèmes éducatifs devrait mettre au cœur des dispositifs de pilotage et de gestion des établissements la dévotion des tâches de gestion et de contrôle des enseignants aux collectivités territoriales, (pour l'enseignement public) et aux pouvoirs organisateurs, (pour l'enseignement privé). La question centrale aujourd'hui, pour relever le défi enseignant en Afrique, c'est comment passer des mesures d'urgences aux politiques pérennes et soutenables par les budgets nationaux, assurant la mise à disposition d'enseignants motivés et formés. (Unesco, Pôle de Dakar 2007).

A en juger par les processus en cours, un peu partout en Afrique, on peut affirmer que la décentralisation sera au cœur de la recherche de solutions durables à la pénurie des enseignants en Afrique au sud du Sahara. En effet, il nous apparaît avec de plus en plus d'évidence que les nouvelles stratégies d'amélioration des conditions de vie et de travail pour une meilleure rétention des enseignants à leurs postes de travail vont nécessairement s'inscrire dans le processus et la dynamique de la décentralisation et de la responsabilisation des administrations décentralisées et des communautés de base. On l'a bien vu au Tchad comme au Cameroun, ce sont les communautés de base qui ont eu les initiatives de recrutement d'enseignants communautaires.

C'est pourquoi au chapitre V : PERSPECTIVES ET NOUVELLES OPPORTUNITES, nous allons explorer les possibilités et les opportunités nées des processus de décentralisations en cours en Afrique subsaharienne, en s'appuyant sur l'exemple de quelques pays, en particulier le Burkina Faso.

Tableau N° 16 : Récapitulatif et de synthèse des domaines où l'administration peut prendre des mesures spécifiques en faveur des enseignants pour leur rétention

Domaines	Mesures spécifiques
Salaires et nouvelles formes de rémunérations	augmentations des salaires, révision des indices des salaires à la hausse ; paiement de primes et d'indemnités spécifiques (indemnité de craie, prime d'éloignement, prime de fidélité et d'ancienneté, prime de rendement, etc.) paiement de primes ou d'indemnités de risques (pour les enseignants affectés dans des zones comportant des risques spécifiques)
Information/ communication	Faire connaître les aspects positifs et les avantages liés à l'exercice de la fonction enseignante : métier d'intellectuel (éducation, formation, culture de la liberté de pensée, d'opinion, d'expression); autonomie dans le travail ; temps libre, vacances ; sécurité de l'emploi ; garantie d'un équilibre entre vie professionnelle et vie privée ; Faire ressortir le prestige et la valeur intrinsèque attachés à la profession d'enseignant ; Positiver davantage les cadres de vie et les conditions de travail des enseignants et minimiser les peurs liées aux affectations en zones rurales Profession fondatrice de tous les processus de développement
L'environnement physique	base-vie ; amélioration du cadre de vie de l'enseignant (logement, forage, adduction d'eau, dispositif d'éclairage, etc.) ; Facilités de branchements/connexions aux nouvelles technologies de l'information et de la communication
L'environnement Psycho social des enseignants	plans d'accompagnement pour une aide à la prise en charge sociale de l'enseignant et des membres de sa famille (mutuelle ou assurance santé) ; aide à l'inscription des enfants dans les établissements d'enseignement et de formation; exemption des frais de scolarité pour les enfants de parents enseignants, prise en charge conséquente des frais de santé en ce qui concerne des maladies comme le sida ou les maladies professionnelles
Le management des systèmes éducatifs	Réorganisation des systèmes éducatifs avec répartition des responsabilités et des charges entre l'Etat, les collectivités territoriales et les pouvoirs organisateurs ; Décentralisation avec transfert de certaines compétences, notamment la gestion des personnels de l'éducation aux collectivités et aux pouvoirs organisateurs

Notes :

(1)- Cf. www.unicef.org/french/pon97/pon033c.htm

(2) Source : www.gouvernement.gov.bf

V: Perspectives et nouvelles opportunités

Sous les auspices d'un programme lancé par l'Organisation internationale du travail (OIT) sur les pénuries de personnel enseignant et l'Education pour tous (EPT), s'est tenu à Pretoria, en Afrique du Sud, (du 6 au 8 décembre 2005), *Le forum de dialogue sur les politiques à suivre en Afrique Australe*. Le thème principal était : « Des enseignants pour l'avenir. »

Après avoir examiné les travaux de recherches étendues et analytiques menées sur le thème principal dans 14 pays, (Afrique du Sud, Lesotho, Maurice, Nigeria, Angola, Botswana, Malawi, Mozambique, Namibie, République démocratique du Congo, Swaziland, Tanzanie, Zambie et Zimbabwe), les participants au Forum ont produit un document politique, la Déclaration de Prétoria, à l'attention des décideurs et des gestionnaires des systèmes éducatifs en Afrique. Ce document peut valablement servir de base pour l'élaboration de propositions de stratégies d'ensemble, applicables par les Etats africains, soucieux et désireux de recruter, de former et de retenir des enseignants de qualité dans les classes. Nous proposons ci-dessous l'essentiel du contenu de la Déclaration de Prétoria, parce que nous estimons qu'il y a là de nouvelles résolutions et de nouveaux engagements en faveur de la profession enseignante en Afrique. Les propositions, dans leur grande majorité, paraissent réalistes et réalisables, parce que fondées sur des analyses sérieuses et crédibles. Les participants à ce forum ont fait des propositions concrètes relatives aux moyens et aux mesures incitatives à mettre en œuvre pour faire face à la pénurie d'enseignants.

- Concernant le diagnostic et les constats relatifs à la situation de pénurie d'enseignants dont souffrent tous les systèmes éducatifs en Afrique au sud du Sahara, les participants au forum de Pretoria mettent en évidence les faits suivants qui constituent la trame des défis à relever afin d'assurer une scolarisation universelle pour tous en Afrique:
 - Une éducation de qualité pour tous en Afrique repose essentiellement sur la disponibilité de personnels enseignants: « *des effectifs suffisants d'enseignants dûment qualifiés, convenablement rémunérés et fortement motivés.* »
 - Les pénuries d'enseignants peuvent empêcher d'atteindre les objectifs du millénaire en matière d'éducation. Ces pénuries d'enseignants représentent un des grands défis du siècle pour l'Afrique, et exigent que

les Etats africains adoptent des solutions urgentes en vue de garantir l'accès à une éducation équitable et de qualité, pour tous les enfants des villes et des campagnes, surtout des zones les plus déshéritées.

- Les crédits consacrés à l'éducation étant insuffisants dans la plupart des pays africains au sud du Sahara, il faudrait envisager d'établir un taux commun de dépenses relatives à l'éducation, qui pourraient se situer autour de 5 à 6 pour cent du PIB.
- *« Le recrutement et le maintien d'enseignants qualifiés à des postes situés dans des zones rurales isolées et géographiquement défavorisées, de plus en plus dans des zones urbaines difficiles de nombreux pays et concernant des matières manquant de façon chronique d'effectifs, telles que mathématiques, sciences, TIC, certaines langues, sont parmi les principaux défis à relever ».*
- Quant aux solutions et aux alternatives à explorer pour améliorer les conditions de vie et de travail des enseignants, afin de les motiver davantage et les retenir à leurs postes, les résolutions et les engagements suivants ont été pris afin d'instaurer de nouvelles politiques de motivation pour la rétention des enseignants :
 - Établir des programmes ciblés d'encouragements matériels, équitables et rationnels.
 - Accroître les possibilités d'évaluation et de formation professionnelle continue pour le personnel enseignant en poste et l'aider ainsi à faire face à l'isolement, aux paris que représentent les classes à divisions multiples et les milieux de travail difficiles.
 - S'attacher à recruter des enseignants en fonction des besoins reconnus dans les classes ou matières qui en manquent, tout particulièrement dans l'enseignement primaire.
 - Se consacrer au renforcement des capacités et à d'autres mesures pour augmenter l'égalité des chances des enseignantes qualifiées et leur permettre ainsi d'assumer des responsabilités de gestion.
 - Appliquer le concept « à travail égal, salaire égal. »
 - Elaborer une stratégie nationale de formation et de perfectionnement pédagogique.
 - Adopter une stratégie privilégiant des objectifs et calendriers précis pour permettre à tous les enseignants actuels et futurs d'acquérir les qualifications requises selon des normes définies à l'échelon national, ou sous régional.
 - Étoffer le nombre d'institutions de formation d'enseignants.

- Réformer la formation pédagogique pour l'adapter à l'évolution des besoins en matière d'enseignement et d'apprentissage et des rôles de l'enseignant.
- Recruter et former de jeunes enseignants dans des matières essentielles, telles que mathématiques, sciences et TIC, éventuellement au moyen de bourses spéciales.
- Créer des centres spécialisés de perfectionnement professionnel.
- Faire ressortir le prestige et la valeur intrinsèque attachés à la profession d'enseignant, par une politique dynamique d'information et de communication.
- Créer et favoriser des distinctions pour le personnel enseignant.
- Diversifier les activités et les témoignages de reconnaissance, à l'occasion de la journée mondiale de l'enseignant célébrée le 5 octobre chaque année.
- Revoir et améliorer les rémunérations et les avantages sociaux accordés au personnel enseignant.

A l'effet d'améliorer les rémunérations et les avantages sociaux accordés au personnel enseignant, les appuis financiers que les différents Etats apporteront aux pouvoirs organisateurs, dans le cadre d'une réorganisation des systèmes scolaires, contribueront à réduire les écarts de rémunération existant entre enseignants fonctionnaires, contractuels et communautaires. Les renseignements fournis par le tableau N°18 sur les niveaux de rémunération des enseignants montrent qu'un enseignant fonctionnaire coûte, en moyenne, deux fois plus qu'un contractuel de l'Etat et quatre fois plus qu'un maître de parents. Réduire les disparités, peut largement contribuer à stabiliser les personnels des établissements privés ou de parents d'élèves.

Considérant l'impact positif du recrutement massif d'enseignants non fonctionnaires sur la scolarisation, il n'est pas envisageable que les Etats renoncent au recours aux recrutements d'enseignants non fonctionnaires qui ont permis d'accélérer le rythme de la scolarisation sur le continent africain. Sans l'apport de ces enseignants non fonctionnaires, il est à craindre que des millions d'enfants africains ne se retrouvent hors des systèmes éducatifs (Cf. tableau N°17)

Tableau n° 17 : Estimation du gain de scolarisation imputable au recrutement d'enseignants non fonctionnaires

	Bénin (2002)	Burkina Faso (2002)	Cameroun (2002)	Mali (2003)	Niger (2002)	Togo (2001)
Nombre total d'élèves scolarisés	805 600	927 000	1 598 900	844 493	824 500	648 000
Nombre d'élèves qui auraient été scolarisés s'il n'y avait que des fonctionnaires	694 830	918 720	1 164 247	612 853	552 441	504 040
Gain de scolarisation imputable au recrutement de maîtres non fonctionnaires	110 770	8 280	434 653	231 640	272 059	143 960
En % d'enfants scolarisés en plus	16%	1%	37%	38%	49%	29%

Source : PASEC / CONFEMEN 2004

Tableau n° 18 : Niveau de rémunération des enseignants du primaire selon le statut (en unités de PIB/habitant)

Pays	Fonctionnaires	Contractuels de	Maîtres de
Bénin (2002)	5,2	2,1	1,3
Burkina Faso (2002)	5,8	5,6	2,2
Cameroun (2002)	5,3	1,4	0,8
Congo (2003)	2,4	0,9	0,6
Côte d'Ivoire (2001)	4,8	-	-
Guinée (2000)	3,5	1,1	-
Mali (2000)	5,8	1,5	0,9
Niger (2000)	8,9	3,5	-
Sénégal (2003)	5,7	2,6	-
Tchad (2002)	8,2	-	2,3
Togo (2001)	6,4	3,3	1,3
Moyenne	5,6	2,4	1,3

Source : Banque Mondiale, Région Afrique, citée par PASEC / CONFEMEN 2004

Nouvelles perspectives avec la décentralisation

La question centrale aujourd'hui pour relever le défi enseignant en Afrique, comme cela a été souligné à maintes reprises, c'est comment passer des mesures d'urgences aux solutions pérennes et soutenables par les budgets nationaux. (Unesco, Pôle de Dakar 2007). Dix ans après les lancements, en grande pompe, des différents plans nationaux de développement de l'éducation de base par les pays africains, on commence à sentir un certain essoufflement, surtout financier.

L'euphorie née du Forum de Dakar, entretenue par des soutiens financiers sans précédent des partenaires techniques et financiers est en train de tomber, alors que pour un certain nombre de pays, l'horizon de la scolarisation universelle semble s'éloigner au fur et à mesure qu'on se rapproche de la date de 2015. Les économies des pays africains malmenées par des crises nationales et internationales auront de plus en plus de difficultés à entretenir la dynamique en cours et à relever le défi enseignant pour doter les classes existantes, et celles à construire, en personnel d'enseignement suffisant. Quand il est établi que la masse salariale des enseignants représente la dépense la plus importante des budgets des ministères en charge de l'éducation, avec une moyenne des salaires des enseignants se situant autour de 4,6 X PIB (Amelewonou et al 2004), la question urgente à résoudre demeure : comment augmenter sensiblement les recrutements d'enseignants tout en s'efforçant de contenir la masse salariale ? Comme il a été souligné au chapitre IV, une réorganisation des systèmes éducatifs s'impose pour une meilleure répartition des responsabilités administratives et pédagogiques d'une part, et des charges financières, d'autre part.

Les nouvelles stratégies d'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants afin de les maintenir à leurs postes vont nécessairement s'inscrire dans le processus et la dynamique de la décentralisation et d'une déconcentration administrative plus responsabilisée. Les questions de recrutement, d'allocation et surtout de rétention des personnels de l'éducation ne peuvent plus se débattre en dehors des politiques et programmes de développement local.

En effet, les nouvelles conditions créées par la mise en place des structures de la décentralisation ouvrent de nouvelles perspectives pour l'amélioration des mécanismes de recrutements et de déploiements des personnels de l'éducation de base. Les systèmes de recrutements et de déploiements des enseignants en cours au Burkina Faso, (et probablement dans la plupart des états africains francophones), et ce depuis les années 1960, basés sur des modèles de gestion très centralisée, obéissent aux principes d'une planification de type essentiellement « top down », c'est-à-dire du sommet vers la base.

Au niveau central : le ministère de la fonction publique, ministère en charge de tous les agents publics de l'État, prépare et organise les concours et les tests de recrutements des élèves-maîtres à former dans les écoles nationales de formation des instituteurs ou les tests de recrutements de personnels à affecter directement dans les écoles. Une fois les recrutements effectués et la formation terminée, le cas échéant, les nouveaux agents recrutés sont mis à la disposition du ministère en charge de l'éducation pour emploi. Le ministère de l'éducation, à son tour, va procéder à la répartition des enseignants nouvellement recrutés aux différentes directions régionales de l'éducation de base pour affectation dans les provinces.

Au niveau régional : le directeur régional de l'enseignement de base et le gouverneur de la région procèdent, à leur tour, à la répartition des enseignants aux différentes provinces qui composent la région.

Au niveau provincial : le directeur provincial de l'éducation de base et le Haut commissaire de la province procèdent, à leur tour, à la répartition des enseignants affectés dans leurs provinces aux différentes circonscriptions d'éducation de base pour affectation dans les écoles, dans les départements et les communes.

Au niveau communal ou départemental : chaque inspecteur de l'enseignement de base, chef de circonscription réunit les directeurs d'écoles de sa circonscription, et ensemble, ils procèdent à la répartition des enseignants nouvellement affectés aux différentes écoles de la circonscription.

Au niveau de chaque école : chaque directeur d'école réunit son conseil d'établissement et procède à la désignation des responsables ou titulaires de classes, et éventuellement à la répartition des enseignants suppléants, le cas échéant.

Dans ce processus long et quelques fois tortueux, et à la faveur des pressions de toutes natures et de toutes origines, on aboutit souvent à des situations aberrantes où dans la même région ou province, il y a des écoles où il y a pléthore d'enseignants (trois à quatre enseignants par classe) et des écoles où il y a pénurie absolue d'enseignants allant parfois jusqu'à trois ou quatre classes sans enseignants titulaires. (Cf. tableau N°15). Dans ces genres de situation, la pénurie n'est pas due à une insuffisance numérique d'enseignants, mais à un mauvais déploiement des enseignants sur le terrain, ou « incohérence d'allocation ». Pôle de Dakar 2009

Au Burkina Faso, par exemple, de nouvelles perspectives s'ouvrent avec le transfert effectif de la gestion des ressources de l'éducation de base aux communes, qu'elles soient urbaines ou rurales. Le processus de planification qui était de type « top down », c'est-à-dire, de l'administration centrale vers

les communes et les villages, va maintenant devenir de type « bottom up », c'est-à-dire de la base vers le haut, donc des communes et des villages vers l'administration centrale.

Déjà en 2002-2003, le gouvernement du Burkina Faso avait décidé et instauré la « régionalisation des postes d'enseignants ». En effet, en s'inscrivant pour le concours d'entrée dans les Ecoles nationales des enseignants du primaire (ENEP), chaque candidat devait préciser la direction régionale où il souhaiterait servir à l'issue de la formation, sans possibilité de se faire affecter dans une autre région, sauf en cas de changement d'emploi, comme le passage ou le changement de statut d'enseignant à celui d'encadreur (Instituteur principal, conseiller pédagogique itinérant, inspecteur d'enseignement de premier degré), ou de gestionnaire (intendant universitaire, conseiller d'administration scolaire et universitaire, attaché d'intendant ou d'administration scolaire et universitaire).

Cette politique a permis de stabiliser le personnel enseignant et d'améliorer la rétention des enseignants nouvellement recrutés à leurs postes. Cependant, comme la mobilité à l'intérieur de la région ou de la province est garantie, les nouveaux enseignants, surtout les jeunes filles n'ont pas manqué d'exploiter les failles du système, pour se faire affecter dans les chefs lieux de régions, ou de provinces, ou dans les centres semi urbains.

Et c'est ainsi que des régions, théoriquement et numériquement pourvues en nombre suffisant d'enseignants, continuent de déplorer des cas de classes vacantes, c'est-à dire, sans enseignants, pendant qu'il y a surnombre d'enseignants ailleurs, dans la même région ou province, comme l'illustre le tableau N°14

Mais le système de recrutement et de déploiement en vigueur depuis 2002-2003 peut être beaucoup amélioré, ce qui va permettre de corriger les situations de fausses pénuries créées et entretenues par des administrations incapables d'appliquer les fondamentaux du management des ressources humaines de l'éducation, parce que soumises aux pressions et aux marchandages politico sociales, familiales, ou ethno-régionales.

Même en admettant que l'organisation des concours de recrutements continuent de se faire au niveau du ministère de la fonction publique pour raison de contrôle des effectifs des agents de l'Etat, (encore que dorénavant les personnels de l'éducation de base devraient être gérés comme personnels des collectivités), la préparation des appels à candidatures devrait se faire à partir des communes où les postes à pourvoir seront identifiés avec précision à partir des écoles et des villages. Ainsi chaque commune, après avoir évalué la situation des enseignants et le nombre de postes vacants ou à créer, en tenant compte du nombre d'élèves présents et à recruter, (par école), établit,

avec l'inspecteur, chef de circonscription, la liste des besoins en personnels de l'éducation et la communique au directeur provincial de l'éducation de base et au Haut Commissaire de la province, pour prise en compte. Le directeur provincial de l'éducation de base et le Haut Commissaire à leur tour, font la synthèse des besoins détaillés et précis des différentes circonscriptions d'éducation de base, et transmettent au Gouverneur de région et au directeur régional de l'éducation de base, un tableau complet et fidèle des besoins en personnels de l'éducation pour la province, avec désignation et description précises des postes à pourvoir ainsi que des lieux d'affectation. Le Gouverneur et le directeur régional, à leur tour, font la synthèse des besoins en personnels de l'éducation de la région et la transmettent au niveau central. Ainsi, chaque postulant pour un poste dans l'enseignement se fait une idée assez claire des lieux d'affectation possibles.

Normalement dans les tableaux à communiquer au niveau central, il ne saurait y avoir de postes à pourvoir dans les écoles où il y a déjà surnombre. De cette façon on peut lutter plus efficacement contre certaines pratiques à l'origine des situations de « fausses pénuries d'enseignants », avec des écoles sur-dotées et des écoles sous-dotées dans la même région, province ou commune.

La décentralisation offre de meilleures perspectives pour l'adaptation des programmes et des contenus des enseignements

Les Projets de réformes et de rénovations des systèmes et des programmes scolaires ont plus de chances d'aboutir s'ils prennent en compte les politiques éducatives planifiées et organisées à partir des collectivités, en association avec tous les pouvoirs organisateurs. Depuis les années 1960, les critiques des systèmes éducatifs en Afrique ont toujours déploré, mais pratiquement en vain, l'inadaptation des programmes enseignés et surtout le manque de pertinence des contenus de la plupart des programmes en vigueur dans les écoles africaines. Si cette inadaptation est observable au plan national, elle est beaucoup plus criarde et inacceptable au niveau local. Le désintérêt de certains parents et l'abandon de certains élèves sont très souvent liés au manque d'intérêt réel qu'ils perçoivent dans la fréquentation des établissements scolaires qui diffusent des savoirs jugés non pertinents.

Mais avec la décentralisation, on peut imaginer ou concevoir des objectifs nationaux au niveau du pouvoir central, tout en laissant le soin aux structures déconcentrées et décentralisées d'adapter les contenus des programmes et surtout la manière de les enseigner.

L'évaluation de l'éducation bilingue au Burkina Faso révèle que les élèves débutants apprennent vite et mieux quand ils démarrent leur scolarisation dans une langue qu'ils maîtrisent par rapport à ceux qui démarrent leurs apprentissages en français qui est une langue non maîtrisée par la majorité des enfants en zones rurales. Par ailleurs, les parents d'élèves étant sollicités pour contribuer à la définition de certains contenus se sentent véritablement concernés par ce qui se passe à l'école. Si les contenus sont adaptés, les élèves et leurs parents plus motivés et plus impliqués dans les activités d'apprentissage, les enseignants trouveront plus de plaisir à enseigner à des apprenants qui veulent vraiment apprendre.

Maîtriser les dépenses en éducation tout en améliorant les conditions de rétention des enseignants à leurs postes (Le cas du Burkina Faso)

La décentralisation ouvre de nouvelles perspectives pour une maîtrise intelligente des dépenses en éducation, tout en dégagant des moyens substantiels pour améliorer les conditions de vie et de travail des enseignants, et créer de meilleures conditions pour leur rétention dans les systèmes éducatifs, surtout en zones rurales.

Dans la plupart des pays africains, les ministères en charge de l'économie et des finances procèdent régulièrement à des opérations assez coûteuses dites de « billettage », afin de vérifier, par comptage matériel et physique, sur le terrain, le nombre réel d'agents publics émergeant au budget de l'Etat qui sont véritablement en poste. Ces opérations « billettage » concernent le plus souvent les ministères en charge de l'éducation et de la santé qui ont les plus gros effectifs de la fonction publique.

Malheureusement, il n'est pas rare de constater que des agents qui ont abandonné leurs postes ou qui ont démissionné depuis des années continuent de percevoir indument leurs salaires. Il arrive même que les salaires d'agents décédés continuent d'être versés à leurs comptes bancaires pendant des années après leur décès.

A l'évidence, la faute n'est pas toujours imputable aux agents concernés ; en tout cas ceux qui sont morts ne peuvent plus frauder ou tricher. Il faut reconnaître que assez souvent ce sont des personnes au niveau des services centraux de la solde qui profitent des failles du système, surtout du manque de suivi et de contrôle, pour récupérer, à leur propre profit, les salaires des personnels démissionnaires ou décédés.

Avec la décentralisation, la communalisation intégrale, et la mise en place de structures de vérification et de contrôle au niveau local, ces genres de pratiques frauduleuses devraient prendre fin. La décentralisation, en instaurant une administration de proximité, permet de lutter efficacement contre les personnels fantômes ou absentéistes notoires et chroniques qui continuent de percevoir impudiquement et indument des salaires auxquels ils n'ont pas droit.

En se référant au cas spécifique de l'éducation, par exemple, le maire et le conseil municipal connaissent exactement le nombre d'écoles et le nombre de classes qu'il y a dans la commune, qu'elle soit urbaine, semi-urbaine ou rurale. Là où il y a des enseignants suppléants pour raison de « sur-dotation », le conseil municipal est informé par l'inspection de l'enseignement du premier degré, qui assure la supervision administrative et pédagogique des écoles et des enseignants.

D'autre part, dans le cadre de la décentralisation, un nouveau type de contrôle administratif s'exerce à travers les nouvelles structures de la gouvernance démocratique, politique et administrative locale. En effet, chaque village dispose maintenant de deux conseillers au moins qui siègent aux conseils municipaux. Toute absence irrégulière, abandon de poste, ou décès d'un agent ou d'un enseignant est vite signalé concomitamment à l'inspecteur de l'enseignement de premier degré et au maire de la commune.

De plus, chaque village du Burkina Faso, est doté d'un Conseil Villageois de Développement (CVD), qui est en quelque sorte le répondant de l'administration déconcentrée, et qui fonctionne comme les yeux et les oreilles de l'administration centrale dans le village. Le Conseil Villageois de Développement rend compte aux structures déconcentrées de l'Etat et aux collectivités territoriales (les préfectures et les communes).

Pour ce qui concerne par exemple les problèmes de gestion des écoles, les anomalies et autres dysfonctionnements constatés sont signalés au préfet du département, au maire de la commune et à l'inspecteur de l'enseignement de premier degré dont relève l'école en question, d'une part, par les conseillers municipaux, et par le président du conseil villageois de développement (CVD), d'autre part.

Dans un tel contexte, on voit difficilement comment il peut être possible de continuer de mandater et de payer des salaires à des enseignants décédés, démissionnaires, en détachement ou en disponibilité, ou en absence prolongée et irrégulière de leurs postes.

Depuis 2009, le gouvernement du Burkina Faso a procédé au transfert des compétences et des prérogatives de l'Etat aux communes urbaines et rurales pour la gestion des infrastructures et des personnels de santé de base et de l'éducation de base. Cette nouvelle situation permet, d'une part, de mettre un

terme aux pratiques inacceptables consistant à verser des salaires à des agents publics fantômes, démissionnaires ou indument absents de leurs postes, et d'autre part, de créer de nouvelles perspectives pour l'amélioration des conditions de vie et de travail des personnels de santé et d'éducation, notamment dans les zones défavorisées exerçant peu d'attrait pour les jeunes fonctionnaires.

Chaque village rêve d'avoir une école et un dispensaire fonctionnels, avec des enseignants et des personnels de santé résidents et accessibles en temps opportun. L'amélioration des conditions de vie et de travail de ces personnels, afin de les motiver à rester à leurs postes, devient l'affaire des bénéficiaires de leurs services.

En ce qui concerne par exemple l'éducation, les associations de parents d'élèves et de mères éducatrices ont souvent eu des initiatives heureuses, allant jusqu'à construire des logements pour les enseignants et à supporter des dépenses de fonctionnement des écoles pour encourager les enseignants à rester à leurs postes, et assurer une scolarisation régulière aux enfants du village. Il est souvent arrivé que les associations de parents d'élèves et de mères éducatrices supportent les frais de formation des enseignants, en prenant à leur charge le paiement des frais de transport, des indemnités et des per diem que les enseignants revendiquent pour leur participation aux journées et aux conférences pédagogiques. Quant aux logements des personnels de l'éducation, l'Etat ou les collectivités décentralisées pourraient améliorer la situation, de manière notable, en y mettant de l'eau potable, des plaques solaires, etc., pour qu'il y ait plus de commodités pour les enseignants.

Malheureusement cependant, il est parfois arrivé de constater que des enseignants occupent des logements construits par les associations de parents d'élèves et continuent d'exiger le paiement régulier des indemnités de logement versées aux enseignants non logés. Evidemment, de telles pratiques ne peuvent plus avoir cours avec la nouvelle situation de dévolution des compétences aux communes.

Pour avoir milité et occupé des postes de responsabilités dans le syndicat des enseignants du secondaire et du supérieur du Burkina Faso pendant des décennies, nous sommes assez bien placé pour apprécier l'importance du logement pour les enseignants et la place prépondérante que la revendication pour le logement gratuit occupe dans les plateformes successives de revendications des syndicats des enseignants du primaire au supérieur du Burkina Faso.

Convaincus que les $\frac{3}{4}$ du travail de l'enseignant se font à domicile, (préparation des cours, conception et élaboration des interrogations écrites, des devoirs, des compositions et des examens, correction des interrogations écrites, des devoirs, des compositions et des examens, etc.), des générations de responsables syndicaux de l'enseignement ont toujours revendiqué le logement comme étant le véritable bureau de l'enseignant.

L'État, ayant estimé qu'il n'était pas en mesure de construire des logements pour tous les enseignants, tout d'un coup, s'est engagé à verser à tout enseignant non logé une indemnité de logement, en guise de compensation depuis l'année scolaire 1978-79. Cependant, tous les gouvernements successifs depuis la Haute-Volta jusqu'au Burkina Faso ont toujours adopté des politiques et des programmes de construction de logements des enseignants, en privilégiant les zones rurales où, même avec une indemnité de logement, les enseignants n'étaient pas toujours en mesure de trouver une maison décente à louer.

Cependant, l'indemnité de logement étant comptabilisée comme élément du salaire et donc prise en compte dans l'évaluation des quotités cessibles en cas de prêts bancaires, les enseignants se sont mis à préférer l'indemnité de logement au logement effectif.

Ainsi en est-on arrivé à des situations où des enseignants ont renoncé à occuper des logements construits par les associations de parents d'élèves ou le gouvernement afin de continuer de percevoir les indemnités de logement versées aux personnels de l'éducation non logés. Ils essaient de justifier de telles pratiques, en arguant qu'en zone rurale, le montant de l'indemnité de logement qu'ils perçoivent est de loin supérieur à la valeur locative des bâtiments qu'ils occupent. Par conséquent, leur souhait est que l'État ne renonce pas à ses politiques et programmes de constructions de logements pour les personnels de l'éducation, mais que les logements ainsi réalisés soient loués aux enseignants qui pourraient payer les frais de location avec une partie de leurs indemnités de logement et conserver le différentiel.

Partant de ces considérations, des enseignants effectivement logés dans des bâtiments construits par le Ministère de l'éducation ou par des associations de parents d'élèves se font délivrer des certificats de non logement, afin de pouvoir continuer de bénéficier du paiement des indemnités de logement.

Le gouvernement du Burkina Faso en procédant au transfert des compétences et des ressources de l'éducation de base aux communes entend mettre fin à de telles pratiques. Il est indéniable que la disponibilité de logements décents pour les enseignants dans les zones rurales participe de l'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants. Et le gouvernement en adoptant une politique de construction systématique de logements correspondant au nombre de classes construites entendait bien œuvrer à la résolution de l'épineux problème de manque de logements pour le personnel de l'éducation. Mais en même temps, il entendait réduire ou tout au moins maîtriser les dépenses salariales. En effet, la construction d'un logement correspond à une dépense ponctuelle qu'on peut inscrire dans un budget annuel, alors que le versement de l'indemnité de logement est récurrent et peut durer pendant toute la carrière de l'enseignant.

En planifiant la construction des logements sur plusieurs années, l'Etat peut effectivement réduire sensiblement et de manière progressive la masse salariale en la partie concernant les indemnités de logement, puisqu'il ne versera plus d'indemnités aux enseignants effectivement logés.

Dès lors que la gestion des infrastructures scolaires, (écoles et logements des enseignants), est transférée aux communes, tous les bâtiments, écoles et logements, deviennent propriété de la commune, et sont recensés comme patrimoine immobilier de la commune. De ce fait, la commune interviendra directement pour les grands travaux de réparation ou de restauration des logements des personnels de l'éducation.

Ainsi, il n'y aura plus d'enseignants contraints de quitter leurs logements pour cause de délabrement. Et comme dorénavant il incombe à la commune de gérer les éléments de salaires des enseignants, recrutés comme contractuels de l'Etat et mis à la disposition des collectivités territoriales, on voit mal des conseils municipaux autorisant le paiement d'indemnités de logement à des enseignants effectivement logés dans des bâtiments appartenant à la commune. Il sera en outre difficile, dans de telles circonstances, de trouver des agents pour délivrer des certificats complaisants de non logement à des personnels occupant des logements appartenant à la commune.

Dans le souci d'améliorer les conditions de vie et de travail des personnels de l'éducation, l'Etat du Burkina Faso a consenti des primes et des indemnités spécifiques aux personnels de l'éducation, depuis l'année scolaire 2003-2004. Les indemnités spécifiques ont été négociées par les Ministres en charge de l'économie et des finances, et de l'éducation de base, dans le cadre de la mise en œuvre du Plan Décennal de Développement de l'Education de Base (PDDEB), pour motiver et retenir les personnels de l'éducation affectés dans les zones d'éducation prioritaires, mais jugées inattractives, enclavées, déshéritées, hostiles, etc. Malheureusement, sous la pression des associations syndicales et professionnelles, ces indemnités ont pratiquement été servies à tout le monde, de manière indiscriminée. Néanmoins, les montants servis varient d'une zone de service à une autre.

Cependant, à cause de certaines lenteurs administratives, des personnels qui ont changé de postes ont continué de percevoir indument des indemnités auxquelles ils n'avaient plus droit, du fait de leur changement de poste ou de zone de service. Mais avec la gestion décentralisée, on voit difficilement un conseil municipal continuer de mandater un agent qui n'est plus en service dans la commune, alors même qu'un nouvel agent devrait être payé sur le même poste budgétaire.

Les primes et les indemnités spécifiques étant liées à des emplois spécifiques, à l'exécution de tâches spécifiques bien définies ou à l'affectation dans certaines zones bien définies et spécifiées, des personnels qui ne sont plus aux postes et

aux emplois spécifiés ne pourront plus continuer de les percevoir indument. Avec la mise en place des administrations communales, on peut espérer que de nombreuses dérives prendront vraiment fin.

La chaîne de contrôle allant du conseil villageois de développement et des conseillers municipaux du village au maire de la commune et à l'inspecteur, chef de circonscription d'éducation de base, tout changement d'emploi, de fonction ou de lieu de travail sera immédiatement suivi des réajustements nécessaires en ce qui concerne les différents avantages liés à la présence effective au poste.

Comme déjà développé au chapitre IV, une réorganisation des systèmes éducatifs, avec des transferts de compétences aux différents pouvoirs organisateurs et aux collectivités territoriales crée des conditions objectives pour une planification de l'éducation plus rigoureuse et une gestion des ressources en éducation qui laissent moins de failles exploitables par les tricheurs. Et c'est ainsi que les Etats africains pourront améliorer, de façon substantielle, conséquente et équitable, les conditions de vie et de travail des enseignants dans la durée.

D'une manière générale, avec la décentralisation et le transfert de la gestion de l'enseignement de base et de l'alphabétisation aux communes, les problèmes de recrutement ou d'emploi d'enseignants en zones rurales, ne se poseront plus au niveau central.

Les avis de recrutements et les appels à candidature donnent des précisions par rapport à la situation géographique des postes à pourvoir. Les candidats s'engagent en bonne connaissance de cause. De plus en plus l'administration décentralisée aura à gérer des enseignants eux-mêmes originaires des communes où sont situées les écoles. Du même coup, il n'y a plus de problèmes de dépaysement, d'isolement psycho social, etc. Venant de milieux naturellement pauvres et démunis, les nouveaux enseignants pourraient apprécier à leur juste valeur les avantages liés sous forme de logements, d'indemnités spécifiques, de primes de fidélité, de prix divers d'encouragement et d'excellence, etc.

La décentralisation offre d'autres avantages aux enseignants servant dans les communes rurales. Au Burkina Faso, comme nous l'avons déjà souligné, l'on constate que les enseignants se retrouvent de plus en plus élus conseillers municipaux, membres des conseils villageois de développement, membres des commissions communales indépendantes des élections, etc. De nombreux enseignants ont même été élus maires de communes rurales. Il y a de plus en plus d'avantages à servir en zone rurale. Avec l'ancrage de la gouvernance locale, et les enseignants disposant d'un avantage comparatif par rapport aux villageois illettrés, les jeunes qui nourrissent des ambitions politiques préféreront se faire engager comme enseignants dans une commune rurale

où ils comptent, plutôt que dans l'anonymat des grandes villes. Et comme il faut un certain nombre d'années de résidence dans la commune, avant de pouvoir prétendre à certains mandats électifs on a comme une garantie que de nombreux enseignants vont rester à leurs postes pendant au moins cinq ans afin de remplir les exigences de nombre d'années de résidence requis. Cette nouvelle situation permet une bonne intégration des enseignants dans le milieu de vie des élèves. L'appartenance du maître à l'environnement socioculturel des élèves a le double avantage de le mettre à l'aise au plan psycho-social et de lui permettre de créer les meilleures conditions d'apprentissage des élèves, eux-mêmes mis en confiance.

Les processus de décentralisation en cours, combinés avec des réorganisations des systèmes éducatifs et une répartition judicieuse des responsabilités et des charges entre l'État, les collectivités territoriales et les organisateurs apporteront, à terme, des solutions durables et définitives à la question de la pénurie d'enseignants dans les zones rurales. Finis les sentiments d'isolement et de solitude, l'enseignant étant parfaitement intégré à la communauté, la communauté elle-même faisant de plus en plus appel aux enseignants pour conduire des actions de développement communautaire. Le transfert de la gestion des enseignants du primaire aux communes va largement contribuer à fixer les personnels de l'enseignement du premier degré à leurs postes. Et si des démissions ou des abandons de postes sont constatés, les mesures correctives sont prises sans délais, afin que les classes ne restent pas sans maîtres pendant des semaines ou des mois. Dans le contexte actuel, nous pensons que la décentralisation, sans être la panacée, peut permettre de jeter des bases solides pour une gestion plus efficiente des systèmes éducatifs en Afrique.

Tableau N° 19 : Récapitulatif et de synthèse des mesures et actions ciblées pour l'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants

Nature des mesures à prendre	Actions préconisées	Conséquences pour les enseignants	Conséquences pour le système éducatif
Les mesures salariales et assimilées	augmentations des salaires, révision des indices des salaires à la hausse ; paiement de primes et d'indemnités spécifiques (indemnité de craie, prime d'éloignement, prime de fidélité et d'ancienneté, prime de rendement, etc.) paiement de primes ou d'indemnités de risques (pour les enseignants affectés dans des zones comportant des risques spécifiques) ;	enseignants mieux rémunérés ; enseignants plus motivés ; enseignants moins angoissés ; statut social de l'enseignant amélioré ; enseignant capable de prendre en charge les dépenses familiales.	moins de remous, moins de perturbations des activités scolaires ; moins de départs volontaires d'enseignants ; enseignants plus à l'aise en classe ; meilleur encadrement des élèves. maintien de la qualité des enseignements et des apprentissages ;
Les mesures portant sur l'amélioration de l'environnement immédiat	base-vie ; amélioration du cadre de vie de l'enseignant (logement, forage, dispositif d'éclairage, adduction d'eau, etc.) ; facilités de branchements/connexions aux nouvelles technologies de l'information et de la communication	cadres de vie et de travail améliorés ; conditions de travail améliorées ; enseignants mieux logés ; enseignants et membres de leurs familles plus en sécurité ; accès à plus de commodités ; accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication ; Accès aux structures de santé	enseignants plus présents à leur lieu de travail ; écoles et classes mieux dotées en enseignants ; conditions de travail améliorées ; maintien de la qualité des enseignements et des apprentissages ;
Les mesures d'accompagnement au plan social	plans d'accompagnement pour une aide à la prise en charge sociale de l'enseignant et des membres de sa famille (mutuelle ou assurance santé, aide à l'inscription des enfants dans les établissements d'enseignement et de formation, exemption des frais de scolarité pour les enfants de parents enseignants) ; prise en charge conséquente des frais de santé en ce qui concerne des maladies comme le sida ou des maladies liées à l'exercice de la profession, etc.) ; sécurisation des zones à hauts risques	enseignants et membres de leurs familles mieux pris en charge et en meilleure santé ; enseignants moins stressés ; environnement psycho-social amélioré ;	personnel enseignant disponible et présent aux postes d'enseignement ; maintien de la qualité des enseignements et des apprentissages ;

<p>Les mesures d'accompagnement au plan professionnel</p>	<p>mise en place des dispositifs d'encadrement de proximité ; mettre à la disposition des enseignants : plans de leçons ; guides pédagogiques ; fiches pédagogiques ; fiches d'évaluation ; organisation, à l'intention des enseignants, de visites-conseil régulières ; de quinzaines critiques ; d'animations pédagogiques régulières, d'universités d'été, de formations donnant lieu à des crédits capitalisables ; mise en place de dispositifs permettant : évaluation par les pairs ; de travail en équipe(s) ; échanges de postes ; voyages d'études à l'intérieur comme à l'extérieur du pays ; de jumelages-parrainages, etc. ; création et favorisation de distinctions pour le personnel enseignant ; diversification des activités et des témoignages de reconnaissance</p>	<p>enseignants mieux formés, mieux encadrés ; enseignants plus professionnels et mis en confiance</p>	<p>maintien de la qualité des enseignements et des apprentissages</p>
<p>Les mesures liées aux réformes des systèmes scolaires</p>	<p>réorganisation des systèmes éducatifs avec répartition des responsabilités et des charges entre l'Etat, les collectivités territoriales et les pouvoirs organisateurs décentralisation avec transfert de certaines compétences, notamment la gestion des personnels de l'éducation aux collectivités et aux pouvoirs organisateurs.</p>	<p>enseignants mieux gérés ; enseignants mieux encadrés ; enseignants moins stressés ;</p>	<p>cohérence du déploiement des enseignants sur le territoire ; encadrement de proximité ; systèmes éducatifs mieux gérés ; enseignants plus présents à leurs postes ; enseignants mieux encadrés au plan administratif et pédagogique ; charges et responsabilités mieux réparties ; maintien de la qualité des enseignements et des apprentissages ; enseignements et apprentissages plus pertinents</p>

Tableau N°20 : Récapitulatif perspectives et nouvelles opportunités

processus	nouvelles opportunités/ nouvelles mesures	conséquences pour l'enseignant	conséquences pour le système éducatif
Décentralisation de l'administration	<p>politiques, programmes et stratégies de développement local ;</p> <p>gouvernance démocratique locale et gestion plus participative des populations à la base ;</p> <p>transfert des compétences et des ressources de l'éducation de base aux communes ;</p> <p>apparition de nouveaux cadres d'épanouissement pour les enseignants ;</p> <p>apparition de nouvelles structures de gestion et de contrôle des services de l'éducation</p>	<p>enseignant mieux intégré dans la communauté et plus sécurisé ;</p> <p>contribution des enseignants au processus de développement mieux perçue et mieux appréciée ;</p> <p>réduction/atténuation des effets de certaines lenteurs administratives ;</p> <p>enseignants moins angoissés ;</p> <p>législation scolaire mieux comprise, appropriée et appliquée</p>	<p>planification de l'éducation et gestion des ressources plus rigoureuses et plus efficaces ;</p> <p>enseignants résidents et présents à leurs postes ;</p> <p>disparition des agents fantômes ;</p> <p>moins d'absentéismes, d'abandons de postes et de départs volontaires ;</p> <p>fixation des personnels de l'enseignement du premier degré à leurs postes ;</p> <p>passage des mesures d'urgences aux solutions pérennes et soutenables par les budgets nationaux ;</p> <p>services administratifs et pédagogiques mieux adaptés aux besoins des écoles et des enseignants ;</p> <p>fin de certaines dérives et pratiques administratives inadmissibles ;</p> <p>infrastructures scolaires mieux gérées et mieux entretenues ;</p> <p>qualité et pertinence de l'éducation mieux assurées ;</p>
réformes et réorganisation des systèmes scolaires	<p>les collectivités territoriales et les pouvoirs organisateurs ;</p> <p>répartition des charges et des responsabilités ;</p> <p>nouvelles bases et nouveaux partenaires pour le développement des curricula</p>	<p>enseignants mieux formés, mieux encadrés ; , mieux rémunérés, logés ;</p> <p>cadres de vie et conditions de travail améliorés ;</p> <p>plus de justice et d'équité ;</p> <p>moins de sentiments de frustration</p>	<p>élèves mieux encadrés ;</p> <p>services de l'éducation mieux gérés (cohérence des politiques d'allocations des ressources en éducation) ;</p> <p>dépenses en éducation maîtrisées ;</p> <p>passage des mesures d'urgences aux solutions pérennes et soutenables par les budgets nationaux ;</p> <p>programmes et horaires d'enseignement plus adaptés ;</p> <p>infrastructures et patrimoine scolaires mieux gérés ;</p> <p>législation scolaire mieux comprise et mieux appliquée.</p> <p>qualité et pertinence de l'éducation mieux assurées</p>

Conclusion

La problématique de la rétention des enseignants dans les systèmes éducatifs est indissociable de la quête de la qualité, de la pertinence et de l'excellence. En effet, les pays africains n'ont pas à relever seulement le défi de l'EPT et de l'alphabétisation des adultes, ils ont aussi à relever le défi de la qualité, de la pertinence et de l'excellence. En effet, comme l'a si bien écrit Sylla (2004), l'éducation en Afrique, c'est, avant tout, le défi de l'excellence.

Tous les rapports de suivi évaluation de l'EPT, en même temps qu'ils soulignent les efforts à fournir pour relever le défi de l'éducation primaire universelle, ne manquent jamais d'attirer l'attention sur la nécessité d'assurer aux bénéficiaires de l'EPT, une éducation de qualité. D'où la nécessité de souligner, en conclusion de ce texte, l'obligation pour les systèmes éducatifs de toujours aller vers cette quête permanente de la qualité, de la pertinence et de l'excellence.

En effet, on ne saurait s'attaquer à la question enseignante en Afrique tout en occultant la problématique de la qualité des enseignements et des apprentissages. Si la qualité et la pertinence de l'éducation constituent une préoccupation majeure pour les responsables de l'éducation de par le monde, elles devraient l'être davantage en Afrique subsaharienne où les systèmes éducatifs fonctionnent souvent en deçà des normes internationales, comme le relève Brigitte Perucca pour Le Monde du 7 janvier 2010 : *« La qualité de l'éducation est globalement mauvaise sur le continent mais il n'existe aucune preuve démontrant que les enseignants communautaires en soient responsables. Il serait injuste de leur faire porter le chapeau même s'il ne faut pas nier qu'une minorité d'entre eux n'ont pas le niveau académique requis pour enseigner. La piètre qualité tient à de nombreux facteurs. Le démarrage parfois tardif de l'année scolaire, l'absentéisme des enseignants, lié aux pandémies, aux journées de transport pour percevoir le salaire, etc., et l'absentéisme des élèves font que le temps effectif d'enseignement est en général bien en deçà de la norme officielle. »* Brigitte Perucca (2010)

Globalement, il faut reconnaître que malgré la rareté des ressources et les difficultés de toutes natures, les Etats africains, dans leur ensemble, ont réalisé des progrès en termes de scolarisation brute. Cependant, l'arbre ne devrait pas cacher la forêt, car ces progrès apparents ont des coûts cachés en termes d'atteinte au statut des enseignants et surtout en termes de baisse de qualité et de pertinence de l'éducation. En effet, comme nous avons pu le montrer au

chapitre I, les recrutements massifs de « para-enseignants » ont certes permis de parer au plus pressé, c'est-à-dire de placer des enseignants pas ou peu formés dans des écoles et des salles de classes où il n'y avait pas d'enseignants du tout, mais il y a risque grave d'atteinte à la qualité de l'éducation dans la durée, si ces pratiques devaient, par la force des choses, s'institutionnaliser et se généraliser dans le long terme, apparaissant alors comme une stratégie de liquidation du statut global de la profession enseignante.

Déjà en 2002, l'UNESCO et le BIT, dans un communiqué conjoint, mettaient en lumière le lien entre le statut des enseignants et la qualité de l'éducation: « *dans les pays où les enseignants jouissent de conditions d'emploi plutôt satisfaisantes, l'éducation tend à être prioritaire et de meilleure qualité.* » (UNESCO/ BIT 2002)

Quelle que soit son origine ou sa cause, la pénurie d'enseignants produit les mêmes effets sur l'encadrement des élèves et la qualité de l'éducation dispensée dans les écoles. Quand un seul maître doit encadrer des effectifs allant de 50 à plus de 100 élèves par classe, les conditions et la qualité des enseignements et des apprentissages ont plutôt tendance à se dégrader. « *A titre de comparaison, les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) présentent une moyenne de 16 élèves par enseignant. D'autres pays présentent des moyennes encore plus basses: le Danemark compte 10,6 élèves par enseignant, la Hongrie 10,9, l'Italie 11,3, le Luxembourg 12,5 et la Norvège 12,6.* » (Institut de Statistique de l'UNESCO, 2010)

Quand on rapproche ses effectifs à ceux que l'on a coutume de constater dans les écoles, lycées et collèges en Afrique, l'on peut se demander si l'on est sur la même planète. Les effectifs pléthoriques, difficiles à gérer par un seul enseignant constituent une des caractéristiques des systèmes éducatifs africains, du primaire au supérieur :

« *Les établissements scolaires publics sont réputés pour leurs effectifs pléthoriques. Le Lycée national de Bobo-Dioulasso ne fait pas exception à la règle. La preuve, en cette année scolaire 2010-2011, les élèves des classes de la 6e sont assis parfois à 4, voire 5 par table. Avec un effectif d'au moins 149 élèves par classe de 6e, l'on se demande ce que ces élèves peuvent bien apprendre malgré la bonne volonté et les capacités des professeurs. Il y a aussi, malheureusement hélas, des professeurs appelés « chômeurs » par les élèves à cause de leurs absences répétées, sinon chroniques.* » (Source : le quotidien Sidwaya, cité par lefaso.net du vendredi 12 novembre 2010).

Par ailleurs, les différentes formules d'innovation comme les doubles flux, les classes multigrades qui permettent d'avoir des élèves et des maîtres en classe, n'offrent pas toujours les conditions idéales pour des enseignements et des apprentissages de qualité.

Le recours aux recrutements massifs de volontaires et d'enseignants communautaires peu ou pas formés, comme cela a déjà été souligné maintes fois, permet de résoudre le manque physique d'enseignants dans les salles de classes, mais ne résout pas la question complexe de la qualité de l'éducation, bien que des études tendent à démontrer que les enseignements dispensés par des enseignants sans formation professionnelle initiale se comparent favorablement à ceux assurés par des enseignants fonctionnaires formés. (Michaelowa et Wechtler, 2006 ; Bernard *et al.*, 2004 ; Mingat et Suchaut, (2000), Bourdon, Frölich et Michaelowa (2006), Passec (2005).

Quand des classes restent « vacantes », c'est-à-dire, sans maîtres titulaires pendant des semaines ou des mois, pour diverses raisons, il va sans dire que même s'il y a regroupement d'enfants dans les salles de classe, on ne saurait parler d'enseignement de qualité. De même quand les enseignants se sentent démoralisés et démotivés, ils n'ont pas le cœur à l'ouvrage et la qualité de l'enseignement qu'ils dispensent en prend un coup : « *Il est reconnu que les enseignants jouent un rôle central dans l'obtention de bons résultats d'apprentissage.* » (McKinsey, 2007)

La qualité du personnel enseignant et la qualité de l'encadrement constituent certes, des gages sérieux pour la qualité de l'éducation. Mais, elles ne sont pas les seuls facteurs d'amélioration des conditions d'apprentissage, et les responsables des systèmes éducatifs en Afrique sont de plus en plus invités à accorder beaucoup plus d'attention aux autres facteurs promoteurs de qualité dont la mise en œuvre n'entraîne pas nécessairement une hausse des masses salariales. En effet, selon Martin (2006) huit éléments constituent les conditions élémentaires nécessaires à réunir pour garantir une éducation de qualité :

- des enseignants en nombre suffisant, bien formés et assez bien payés ;
- un temps d'apprentissage minimal (de 850 à 1000 heures par an) ;
- des matières fondamentales comme la lecture, les mathématiques et les sciences à maîtriser absolument ;
- une pédagogie plus ouverte sur l'environnement social et culturel ;
- une langue d'enseignement maîtrisée par les apprenants (instruction initiale dans la langue maternelle ou dans une langue maîtrisée par l'apprenant) ;
- une disponibilité et une accessibilité des matériels didactiques et d'apprentissage ;
- un environnement physique de qualité (disponibilité d'installations d'eau potable, de sanitaires, de sources d'énergie, etc.) ;
- un leadership efficace (les directeurs d'école et l'organisation scolaire d'une manière générale ont une grande influence sur la qualité des écoles).

Comme on peut le constater, sur les huit points, un seul se réfère au salaire des enseignants. Avec un peu plus de rigueur dans la gestion des systèmes éducatifs, tous les pays africains peuvent réunir l'ensemble de ces éléments « promoteurs » de qualité de l'éducation.

De nombreuses publications de l'UNESCO, de la Banque mondiale, de l'UNICEF, de l'ADEA, etc., sur la pénurie d'enseignants en Afrique, font état de la préférence de ceux-ci pour les postes situés dans les villes ou les centres semi-urbains (Akyeampong et Lewin, 2002, Akyeampong et Stephens, 2002, Hedges, 2000 et 2002, Towse et al, 2002, Aidan Mulkeen, 2006). Il n'y a rien de surprenant, encore moins de choquant, que les enseignants aient une forte préférence pour les postes urbains, c'est même le contraire qui aurait surpris. En effet, et nous l'avons montré, cette préférence peut s'expliquer par un certain nombre de raisons très logiques, humainement parlant.

Au regard des conditions de vie et de travail des enseignants affectés en zone rurale, il est plutôt normal que ces enseignants recherchent des postes où les commodités pour une meilleure qualité de vie sont plus disponibles et plus accessibles. Nous avons cité notamment : des logements plus commodes, des ressources scolaires et des opportunités de loisirs plus disponibles, une plus grande facilité d'accès aux structures de santé, des possibilités et des opportunités d'avancement dans la carrière plus présentes, des possibilités de formation professionnelle plus disponibles et plus diversifiées, un plus facile accès aux banques et aux institutions financières facilitant toutes les formes de transactions bancaires et financières. Nous avons également souligné qu'on ne peut pas s'attendre à ce qu'un(e) jeune enseignant(e) choisisse spontanément d'aller servir en zone rurale, avec tous les risques et tous les manques à gagner que cela comporte, sans compensation d'aucune forme.

D'autre part, nous avons tenté d'attirer l'attention des décideurs sur le fait que si l'enseignant est mal payé, sa motivation pour les tâches d'enseignement va beaucoup diminuer et qu'il aura tendance à s'absenter plus souvent. Nous n'ignorons pas que les charges financières, en matière d'éducation, pour les Etats, sont énormes et difficiles à supporter, mais ne pas assumer ces charges coûtera encore plus cher à l'Afrique.

Sur le terrain, le constat a été fait que le recours aux enseignants non diplômés est une pratique généralisée en Afrique subsaharienne pour pallier la pénurie d'enseignants qualifiés. Déjà en 2000, une enquête sur onze pays d'Afrique de l'Est et du Sud par l'UNESCO (2000) indiquait qu'un tiers des instituteurs en exercice n'avaient pas bénéficié de formation initiale, et Lewin et Steward (2003) montrent que le Ghana ne possédait que le quart d'enseignants nécessaires et que le Lesotho ne disposait que d'un cinquième.

Pour faire face à cette situation de crise de l'institution scolaire, chaque pays africain a développé des initiatives plus ou moins heureuses pour trouver des enseignants à placer dans chaque salle de classe. Mais au-delà des formules et des appellations: enseignants vacataires, volontaires, communautaires, contractuels, bénévoles, etc., il s'est agi pour les acteurs des systèmes éducatifs de concevoir des politiques, de trouver des idées et des moyens financiers et matériels pour motiver et inciter les enseignants recrutés, non seulement à vouloir faire carrière dans l'enseignement, mais surtout à rester à leurs postes d'affectation.

En présentant l'éventail des stratégies développées pour recruter et déployer des enseignants de toutes catégories dans les écoles, nous avons voulu présenter un tableau d'ensemble, avant de faire quelques propositions pour l'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants et pour leur rétention dans les écoles en Afrique. Pour ce faire, nous avons tenté d'identifier les principales causes des désaffections, démissions, abandons de postes, etc., et de voir comment y remédier. Par la suite, nous avons essayé d'explorer les facteurs concourant effectivement à l'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants et pouvant contribuer à leur rétention dans les écoles.

Concernant les perspectives et les espoirs, nous pensons que lesancements de TTISSA en 2006 et de BEAP en 2009 vont certainement contribuer de façon significative à l'amélioration et à la revalorisation des systèmes de formation initiale et continue des enseignants en Afrique subsaharienne. Nous pensons également que des structures comme l'Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique (IICBA), le Bureau régional de l'UNESCO à Dakar (BREDA) et le Pôle de Dakar, vont jouer des rôles déterminants dans la mise en place des nouvelles politiques de recrutement, de formation et d'emploi des enseignants en Afrique. D'une manière générale, les appuis multiformes de l'UNESCO au renforcement des capacités des institutions de formation des personnels de l'éducation et aux systèmes éducatifs globalement (comme dans le cadre du BEAP) sont à saluer et à encourager.

Partant de l'exemple du Burkina Faso, nous avons également tenté de montrer les nouvelles opportunités qu'offrent les processus de décentralisation en cours sur le continent africain. Enfin, le transfert des compétences en matière de gestion des systèmes d'éducation de base aux communes offrent de nouvelles possibilités d'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants, sans forcément accroître les dépenses salariales en éducation. Le constat qui a été fait est que la mise en place de structures administratives décentralisées avec des responsabilités plus étendues, ouvre de nouvelles perspectives heureuses pour l'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants.

Concernant la mise en place des dispositifs de formation et d'ingénierie des compétences, les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) constituent des atouts qu'on ne peut plus ignorer ou négliger dans la recherche de solutions pour la formation des enseignants. Cependant, l'utilisation des TIC requiert au préalable de l'énergie et un minimum d'équipements qui n'existent pas au niveau des écoles dans les villages. C'est pour cette raison que nous avons souligné la nécessité d'améliorer l'environnement des écoles situées en zones rurales en recourant à la stratégie de mise en place de systèmes de « la base vie ».

En définitive, nous avons voulu montrer à travers cette étude que pour améliorer les conditions de vie et de travail des enseignants, afin de retenir ceux qui sont en poste et d'en attirer de nouveaux en qualité et en nombre suffisant pour satisfaire les besoins en personnel d'éducation, les planificateurs et les gestionnaires des ressources en éducation d'une part, et les décideurs, d'autre part, doivent jouer sur plusieurs tableaux concomitamment : travailler à minimiser l'impact des facteurs de démotivation, renforcer ou améliorer les facteurs de motivation, afin de rendre la profession enseignante plus attrayante, enfin, prendre des mesures courageuses allant dans le sens de l'institution d'avantages spécifiques liés à la fonction enseignante, à l'exécution de tâches spécifiques, à l'occupation de postes situés dans des zones déshéritées, etc.

En résumé, nous proposons que les politiques et stratégies de valorisation de la fonction enseignante puissent s'articuler autour de quelques catégories de mesures bien ciblées (Cf. tableau N°19).

Les raisons et les causes de la pénurie d'enseignants en Afrique sont multiformes et multidimensionnelles. La recherche de solutions durables conduit à bâtir des stratégies tenant compte de la forte demande d'enseignants, des ressources très limitées des ministères en charge de l'éducation et des spécificités propres à chaque pays africain.

En ce qui concerne la rétention des enseignants à leurs postes, comme le montre le tableau N°19, il n'y a pas que les mesures salariales qui peuvent contribuer à l'amélioration du cadre de vie et des conditions de travail des enseignants. Sur les cinq domaines identifiés où l'administration peut prendre des mesures spécifiques en faveur des enseignants, un seul concerne les salaires et les rémunérations. Les solutions pérennes et supportables par les Etats sont celles n'entraînant pas automatiquement des gonflements des masses salariales.

Comme il ressort des chapitres IV et V, les Etats africains disposent d'éventails variés pour la prise de mesures appropriées pour l'amélioration des cadres de vie et des conditions de travail des enseignants, afin, non seulement de les retenir, mais aussi, et surtout, d'améliorer leur efficacité pédagogique. Ainsi que les chapitres II et III l'ont montré, l'efficacité pédagogique de l'enseignant

dépend en grande partie de sa compétence professionnelle, de sa motivation à exercer son métier, du nombre d'heures d'enseignement effectif, et du mode d'organisation et de pilotage des systèmes scolaires. Le tableau N°20 récapitule les perspectives et les nouvelles opportunités à exploiter pour l'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants, le développement de leurs compétences professionnelles, la motivation et la rétention des enseignants dans les systèmes éducatifs.

Le sort de l'éducation est lié au sort des enseignants et la qualité des enseignements et des apprentissages est lié aux conditions de vie et de travail des enseignants: « pour améliorer la qualité de l'éducation, il faut d'abord améliorer le recrutement, la formation, le statut social et les conditions de travail des enseignants, car ceux-ci ne pourront répondre à ce que l'on attend d'eux que s'ils ont les connaissances, les compétences et les qualités personnelles, les possibilités professionnelles et les voulues». (Jacques Delors (1996) cité par Seddoh, Komlavi Francisco (2003).

Références bibliographiques

- Action Aid International. (2005). *Contradicting Commitments: How the Achievement of Education For All Is Being Undermined by the International Monetary Fund*.
- ActionAid International (2007). *Confronting the Contradictions: The IMF, wage bill caps and the case for teachers*.
- Akyeampong, K. et P. Bennell (2007). « *Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia* ». *Researching the Issues, Educational Papers No. 71*. Londres: DFID. En ligne. <www.dfid.gov.uk/Pubs/files/teachermotivation-africa-asia-71.pdf>.
- Améléwonou, K., Brossard, M. et L.C. Gacougnolle (2004). *La question enseignante dans la perspective de la scolarisation primaire universelle en 2015 dans les pays CEDEAO, CEMAC et PALOP*. Dakar : Pôle de Dakar.
- Ba Aïcha Diallo. *Recherche profs désespérément*. L'Education Aujourd'hui N°12 janvier- mars 2005. UNESCO.
- Banque Mondiale (1989): *Basic Education for Self-Employment and Rural Development, Western Africa Region, Washington*.
- Barber, M. and Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. McKinsey and Company, London.
- BECKERS, Jacqueline; Jaspard, Steve; Mathieu, Cédric; Voos, Marie Cathérine. (2004). *Face au spectre de la pénurie, une nécessaire revalorisation objective et subjective d'une profession enseignante en quête d'elle-même*. Actes du 3e congrès des chercheurs en éducation, Bruxelles, 16 mars 2004.
- Bennel, P. (2004). *Teacher motivation and incentives in Sub Saharan Africa and Asia*. Knowledge and Skills for Development, Brighton, UK. 2004.
- Bernard, J.-M, Tiyab, B.K. et K. Vianou (2004). *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*. Mimeo. Dakar : PASEC/CONFEMEN.

- Bernard, Jean-Marc (2003) *Éléments d'appréciation de la qualité de l'enseignement primaire en Afrique francophone : Programme d'Analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN*. Biennale de l'ADEA 2003 (Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003).
- Bernard J.-M., 1999 - *Les Enseignants du primaire dans Cinq Pays du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN : Le Rôle du Maître dans le Processus d'Acquisition des Élèves*. Report for the Working Group on the Teaching Profession, ADEA, French Section, Paris.
- Bonnet, G. (2007). *What do recent evaluations tell us about the state of teachers in sub-Saharan countries?* Document de référence pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008. Paris: UNESCO.
- Bourdon J. (2006). *Coût et financement de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne*. CEPED - Les Collections du CEPED, série Rencontres, Paris,
- Bourdon, J., et A.P. Nkengne-Nkengne (2007). « *Les enseignants contractuels : avatars et fatalités de l'Éducation Pour Tous* ». In *La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale* (Sèvres, 11-15 juin 2007).
- Bourdon, J., Frölich, M. et K. Michaelowa (2007). *Teacher Shortages, Teacher Contracts and their Impact on Education in Africa*. IREDU, Université de Bourgogne.
- Boyd Donald et al. (2009). *Who Leaves? Teacher Attrition and Student Achievement*
- CALDER Working Paper No. 23. March 2009
- Centrale des Syndicats du Québec (CSQ). (2007). *Les conditions de travail des enseignants étroitement liées aux conditions d'apprentissage des élèves*. FSE-CSQ. Octobre 2007.
- CIEP (2007). « *Les enseignants recrutés sans formation initiale : Quels enjeux ? Quelles réponses ?* », Actes du séminaire international « *La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale* » (Sèvres, 11-15 juin 2007). Sèvres : CIEP.
- Cissé, M., Diarra, A., Marchand, J. et S. Traoré (2000). *Les écoles communautaires au Mali. Mécanismes et stratégies de financement de l'éducation*. Paris : IPE.

- Colclough, C.; Al-Samarri; Rose, P.; Tembon, M. (2003). *Achieving schooling for all in Africa*, Ashgate, Aldershot. www.jae.oxfordjournals.org.
- Collins, Timothy. (1999). *Attracting and Retaining Teachers in Rural Areas*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Charleston WV.
- Commission for Africa (2005). *Our common interest*, www.commissionforafrica.org.
- Commission of the European Communities. (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Brussels. 2005.
- CONFEMEN. (1999): *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : Les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan indien*, Dakar 1999.www.u-bourgogne.fr
- CONFEMEN (1998) *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur huit pays d'Afrique*, Rapport de synthèse du Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC) de la CONFEMEN, Dakar.
- Cros, F. ; Bolon, J. (2007). *Les enseignants recrutés sans formation initiale. Quels enjeux ? Quelles réponses ? Actes du séminaire international : « La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale »* 11-15 Juin 2007. CIEP. Paris.
- Delors, Jacques. (1996). *L'éducation — Un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, présidée par Jacques Delors.
- Dembélé, M. et M. Mellouki (2004). « *Les enseignants du primaire au Burkina Faso, Mali, Niger et Sénégal : un corps professionnel en recomposition* ». In *Conférence sur les enseignants non fonctionnaires du primaire* (Bamako, 21-23 novembre 2004).
- Diallo, T.I. (2007). « *Les enseignants communautaires sans formation initiale en Guinée* ». In *La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale* (Sèvres, 11-15 juin 2007).
- Diarra, D., Fall, M., Gueye, P.M., Mara, M. et J. Marchand (2000). *Les écoles communautaires de base au Sénégal. Mécanismes et stratégies de financement de l'éducation*. Paris : IPE.

- Duthilleul, Y. (2005). *Lessons learnt in the use of "contract" teachers*. Paris : IYPE.
- Forum de dialogue sur les politiques à suivre en Afrique australe (2005). *Des enseignants pour l'avenir*: Pretoria (République sud-africaine) 8 décembre 2005. www.ilo.org/public/french/dialogue/.../pretoria-decl
- Education International (2007). *Teacher Supply, Recruitment and Retention in six Anglophone Sub-Saharan African Countries*.
- Fyfe, Alec. (2007). *Concilier pénurie de professeurs et éducation de qualité pour tous*. (World Teachers' Day 2007. Teacher shortages in education: achieving quality education for all) www.ilo.org/global/.
- Global Campaign for Education (2004). *Undervaluing teachers: IMF policies squeeze Zambia's education system*.
- Gottelmann-Duret, G. (2007). « Le recrutement des enseignants sans formation initiale : Quelles alternatives ? Quels risques ? Quelles stratégies de formation ? ». In *La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale* (Sèvres, 11-15 juin 2007).
- Henaff N., (2003) - *Quels financements pour l'école en Afrique ? Cahier d'études Africaines*, « Enseignements », Lange M.F. (Ed.), XLIII 1-2, N° 169-170 : 167-188.
- HENAFF, N., LANGE, M.-F. & MARTIN, J.-Y. (2002) *Stratégies et capacités de financement de l'éducation de base par les agents privés*, Rapport préparé pour la Mission des appuis financiers et des études économiques (DCT/F), Paris, Ministère des Affaires étrangères.
- Hanushek, E., Kain, J-F. et S.G. Rivkin (2003). « Why Public Schools Lose Teachers ? » *Journal of Human Resources*, vol. 39, n° 2, p. 326-354.
- Hirsch, E., & Emerick, S. (with Church, K., & Fuller, E.). (2006). *Arizona teacher working conditions: Designing schools for educator and student success. Results of the 2006 phase-in teacher working conditions survey*. Hillsborough, NC: Center for Teaching Quality. Retrieved June 22, 2007, from <http://www.teachingquality.org/pdfs/twcaz2006.pdf>
- Hirsch, E., & Emerick, S. (with Church, K., & Fuller, E.). (2007). *Teacher working conditions are student learning conditions: A report on the 2006 North Carolina teacher working conditions survey*. Hillsborough, NC: Center for Teaching Quality. Retrieved June 22, 2007, from <http://www.teachingquality.org/pdfs/twnc2006.pdf>

- Houngbedji, Kenneth. 2007. *La politique de contractualisation des enseignants en Guinée*. Communication au Séminaire international sur : La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale. 11-15 Juin 2007. CIEP. Paris
- Internationale de l'Education. (2003). *La pénurie d'enseignants et le recrutement d'enseignants non formés*. Rapport au CEART. [www.ei-ie.org/.../\(2003\)](http://www.ei-ie.org/.../(2003))
- Internationale de l'Education (2007). *Teacher Supply, Recruitment and Retention in Six Anglophone Sub-Saharan African Countries: A report on a survey conducted by Education International in the Gambia, Kenya, Lesotho, Tanzania, Uganda and Zambia*.
- Institut International de Planification de l'Education (IIPE). (2001). *La gestion des enseignants- faire face aux défis*. Lettre d'Information Vol.XIX N°2 avril-juin 2001. Paris
- International Labour Organization (ILO). *Improvement of working and employment conditions for teachers* www.ilo.org/global/.
- Institut de Statistique de l'Unesco (ISU), (2010). *La demande mondiale d'enseignants au primaire – Mise à jour 2010 FICHE D'INFORMATION No. 5*
- Jandhyala B. G. Tilak. (2009) *Basic Education and Development in Sub-Saharan Africa*. CICE Hiroshima University, *Journal of International Cooperation in Education*, Vol.12 No.1 (2009) pp.5 . 17
- Jarousse, J.P. et B. Suchaut. (2002). *Les absences des enseignants dans le premier cycle de l'enseignement fondamental en Mauritanie : importance, déterminants et conséquences sur les apprentissages des élèves*. Mimeo. IREDU, Université de Bourgne.
- Jarraud, François. (2010) *Les Etats doivent investir dans l'éducation, demande l'OCDE*. Le Cafepédagogique. L'Expresso du mardi 14 décembre 2010
- Juma, Edouard. (2006). *Améliorer le statut des enseignants : un impératif pour une éducation de qualité au Burundi*. Rapport présenté à la réunion des coordonnateurs nationaux de l'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne. BREDA Dakar 7-9 mars 2006

- Karen Osterholm, Deborah E. Horn, Wanda M. Johnson (2006). *Finders Keepers: Recruiting and Retaining Teachers in Rural Schools*. NATIONAL FORUM OF TEACHER EDUCATION JOURNAL VOLUME 17 NUMBER 3, 2006.
- Keita, Maman Ismaïlou. (2007). *Le recrutement des enseignants sans formation initiale au Niger*. Communication au Séminaire international sur : « La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale. 11-15 Juin 2007. CIEP. Paris.
- Kigwangallah, Nasser. (2007): *Impassioned plea made for improving teachers` lot*, IPP Media, 22 April 2007.
- Le Boterf, Guy. 1999. *L'Ingénierie des compétences*. Edition Organisation 1999.
- Le Boterf, Guy. (1999). *Les défis posés à l'ingénierie de formation et à la production des expertises collectives. Quelles évolutions prendre en compte ? Quelles conséquences pratiques ?* www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/doc/.../leboterf.doc
- Le Progrès des Nations. (1997). *Des enseignants pour le futur: remédier à la pénurie d'enseignants pour un accès universel à l'éducation* www.unicef.org/french/pon97/pon033c.htm
- Marboua, Bara Luc. 2006. *Aperçu sur la situation des enseignants en République Centrafricaine*. Rapport présenté à la Première réunion des coordonnateurs nationaux de l'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne, BREDA, Dakar, 7-9 mars 2006.
- Marchand, J. (2000). *Les écoles communautaires - Mali, Sénégal, Togo. Mécanismes et stratégies de financement de l'éducation*. Paris : IYPE.
- MARTIN, Jean-Yves (2006) *La recherche de qualité dans l'éducation : Une analyse comparative tricontinentale (Afrique subsaharienne, Asie du Sud-Est, Europe Occidentale)* Colloque International « Éducation/ formation : la recherche de qualité » IRD-IER-NIESAC, HCMV 18-20 avril 2006
- McKinsey & Company. (2007). *How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top*. London: McKinsey and Company.

- MICHAELOWA, K. (2000) *Dépenses d'éducation, qualité de l'éducation et pauvreté : l'exemple de cinq pays d'Afrique francophone*, Paris, Centre de développement de l'OCDE (Documents techniques, 157) (<http://www.oecd.org/dev/publication/tp1a.htm>).
- Michaelowa, Katharina. *Améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne : quelques résultats du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN* Institut d'Economie Internationale de Hambourg (HWWA)
- Michaelowa, Katharina, (2003). *Les déterminants de la qualité de l'éducation primaire : Enseignements de la mise en œuvre du PASEC en Afrique subsaharienne francophone*. ADEA. 2003.
- Michaelowa, K. (2002). « Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and the Cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa ». *Discussion Paper n° 188*, Hambourg: Hamburg Institute of International Economics.
- Mingat, A. (2004). *La rémunération/le statut des enseignants dans la perspective de l'atteinte des objectifs du millénaire dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone en 2015*. Washington, DC : Banque mondiale.
- MINGAT, A. (2002) « Deux études pour la scolarisation primaire universelle dans les pays du Sahel en 2015 », Washington D. C., Banque Mondiale (Document de travail, série Développement humain de la région Afrique) (<http://www.worldbank.org/afr/hd/wps/sahel.pdf>)
- MINGAT, A. & TAN, J.-P. (1998) *The Mechanics of Progress in Education: Evidence from Cross-Country Data*, Washington D. C., The World Bank (Policy Research Working Papers n° 2015).
- Ministère de l'Education de Base, Cameroun et Coopération française (2007). *Cameroun : Evolution du recrutement et de la formation des enseignants depuis 1960* ». In *La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale* (Sèvres, 11-15 juin 2007).
- Ministère de l'éducation, France. (2000). *Devenir professeur des écoles*. www.education.fr
- Moon, B. (2002) *Globalization, digital societies and school reform: Realizing the potential of new technologies to enhance the knowledge, understanding and dignity of teachers*, 2nd European Conference on Information Technologies in Education and Citizenship: A

- Ministère de l'Éducation, Sénégal et ADEA (2001). *Étude de cas sur les volontaires de l'Éducation au Sénégal*.
- Ministère de l'Éducation, Sénégal (2003). *Guide pratique sur la carrière de l'enseignant*.
- Moon, Bob. (2007). *Analyse de recherche: Attirer, former et retenir des enseignants efficaces: aperçu global des politiques et des pratiques actuelles* www.ciep.fr
- Mpokosa, C. et al. (2008). *Managing teachers. The centrality of teacher management to quality education. Lessons from developing countries*. CfBT and VSO.
- Mulkeen, Aidan. (2006). *Des enseignants pour les écoles rurales : un défi pour l'Afrique*. Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – 2006.
- Murphy, P. J., & Angelski, K. (1996/1997). *Rural teacher mobility: A report from British Columbia*. *Rural Educator*, 18(2), 5-11. ...
- NAIDOO, Jordan; and KONG, Peggy. (2003). *Improving Education Management in the Context of Decentralization in Africa*, ADEA.
- Ndoye, M. (2007). « *Éducation pour tous : relever le défi du recrutement accéléré d'enseignants* ». In *La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale* (Sèvres, 11-15 juin 2007).
- Nolwen Henaff, « *Quel financement pour l'École en Afrique ?* », Cahiers d'études africaines, 169-170 | 2003, [En ligne], mis en ligne le 20 décembre 2006. URL : <http://etudesafricaines.revues.org/index195.html>.
- Obin, Jean-Pierre. 2002. *Enseigner, un métier pour demain*, Rapport au ministre de l'éducation nationale www.education.fr
- OCDE (2005). *Teacher Matters: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Education and Training Policy. Paris : OCDE.
- OCDE, (2006), *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Éditions OCDE
- OCDE (2010). *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*.
- OCDE (2010) *Résultats du PISA 2009 : Synthèse*.

- Papart, Jean-Pierre. (2003) *La santé des enseignants et des éducateurs de l'enseignement primaire*. Rapport à l'organisation du travail, Actions en Santé Publique. Département de l'Action Sociale et de Santé. Secteur des programmes de prévention et de promotion de la santé. République et Canton de Genève. 2003. www.ftp.geneve.ch/primaire/rapport-papart
- PASEC / CONFEMEN (2004) (Jean-Marc Bernard, Beïfith Kouak Tiyaab, Katia Vianou) : *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*.
- PASEC (2004a). *Les enseignants contractuels et la qualité de l'école fondamentale publique au Mali : quels enseignements ?* Dakar : CONFEMEN.
- PASEC (2004b). *Les enseignants contractuels et la qualité de l'enseignement de base au Niger : quel bilan ?* Dakar : CONFEMEN.
- PASEC, (2005b) - *Impact du statut enseignant sur les acquisitions dans le premier cycle l'enseignement fondamental public au Mali*. CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2006b). *La formation des enseignants contractuels*. Etude thématique, Guinée. Dakar : CONFEMEN.
- Perucca Brigitte (2010). *En Afrique subsaharienne, il faudra 2,3 millions d'enseignants d'ici à 2015* (Le Monde du 7 janvier 2010).
- Pilon Marc et Wayack, Madeleine. « *La démocratisation de l'enseignement au Burkina Faso : que peut-on en dire aujourd'hui ?* », *Cahiers d'études africaines*, 169-170 | 2003, [En ligne], mis en ligne le 20 décembre 2006. URL : <http://etudesafricaines.revues.org/index190.html>.
- Philippe Perrenoud. (1996). *Formation continue et développement de compétences professionnelles*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève. www.unige.ch/fapse/SSE
- Philippe Perrenoud. (1999). *De l'analyse de l'expérience au travail par situations-problèmes en formation des enseignants*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève. www.unige.ch/fapse/SSE.
- Philippe Perrenoud (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève, 2001.www.unige.ch/fapse/SSE.

- P Perrenoud ; M Altet ; E Charlier ; L Paquay. Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences? - 2001 - De Boeck Université.
- Petrella, Ricardo. (2000). *L'enseignement pris en otage : cinq pièges tendus à l'éducation*, Le Monde diplomatique, Octobre 2000 (www.monde-diplomatique.fr).
- Petrovici, Constantin. (2007). *Quelles compétences professionnelles pour les futurs professeurs des écoles ?* www.congresintaref.org/.../AREF2007Constantin_PETROVICI_288.pdf
- Marc Pilon (ed). (2006). *Défis du développement en Afrique subsaharienne : L'éducation en jeu*. CEPED - Les Collections du CEPED, série *Rencontres*, Paris, 2006.
- Pôle de Dakar (M. Jean-Pierre Jarousse, M. Jean-Marc Bernard, M. Kokou Améléwonou, Mme Diane Coury, Mme Céline Demagny, M. Borel Anicet Foko Tagne, M. Guillaume Husson, Mme Blandine Ledoux, Mme Julia Mouzon, M. Nicolas Reuge.). La Scolarisation primaire universelle en Afrique: le défi enseignant. Pôle de Dakar, BREDA, 2009.
- Pôle de Dakar (K. Amelewonou, M. Brossard, L.C. Gacougnon). 2004. *La question enseignante dans la perspective de la scolarisation primaire universelle dans les pays CEDEAO, CEMAC et PALOP*. UNESCO-BREDA
- POSTIC et al. (1990), *Motivations pour le choix de la profession d'enseignant*, Revue française de pédagogie n° 91 avril mai juin 1990, 25~36.
- Public Policy Institute of California. 2006. *Improving Teacher Retention in California, Public Schools* www.ppi.org/main/publication.
- Rabiou Bakabé Rakia et M. Boubé Mamane Sani. (2006). Impact de la contractualisation sur la qualité de l'enseignement de base 1 au Niger
- RAKOTONANDRASANA, Marc (2007). *MADAGASCAR Enseignants recrutés sans formation initiale in LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS DE L'EDUCATION DE BASE : LES RECRUTEMENTS SANS FORMATION INITIALE*. Séminaire international : 11-15 juin 2007. Madagascar
- RESEN- Burkina Faso-Banque Mondiale. (2010). *Les défis du système éducatif Burkinabè en appui à la croissance économique*. Unesco- Banque Mondiale

- Rodrigue, Anne. (2007). *Improving Working conditions and Learning conditions for teachers and students*. ETFO VOICE October 2007. 29 Schwillie, John ; Dembelé, Martial. 2007. *Former les enseignants : politiques et pratiques*. UNESCO, IIPE, Paris.
- Seddoh, Komlavi Francisco (éd.) (2003). *Les institutions de formation des enseignants en Afrique sub-saharienne pour un renforcement des capacités*. Unesco, Paris.
- Seid, N. (2007). « Tchad : L'expérience du Tchad en matière de recrutement d'enseignants du primaire sans formation initiale ». In *La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale* (Sèvres, 11-15 juin 2007).
- Siniscalco, Maria Teresa. *Un profil statistique de la profession d'enseignant*, OIT et UNESCO, Genève, 2002.
- Smithers, A; Robinson, P. (2005a). *Teacher turnover, wastage and movements between schools*, Centre for Education and Employment Research DfES Research Report 640 <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR640.pdf>, accessed 9 July 2006.
- . (2005b). *Teacher training profiles 2005*, Buckingham, CEER, <http://www.buck.ac.uk/education/research/ceer/pdfs/teachertraining2005.pdf>, accessed 24 July 2006.
- . (2003). *Factors affecting teachers' decisions to leave the profession*, Research Report 430, London, DfES.
- . (2000a). *Coping with teacher shortages*, Centre for Educational and Employment Research, University of Liverpool.
- Stiglitz, Joseph (2002). *Globalization and its discontents*. Penguin Books.
- Sylla Khadim (2004). *L'éducation en Afrique: le défi de l'excellence*. L'Harmattan, Paris, 2004.
- Texas Public Policy Foundation (September 2002), *Eight facts about teacher pay and teacher retention in Texas public schools*.
- The Center for Comprehensive School Reform and Improvement. (2007). *Improving Teacher Retention with Supportive Workplace Conditions*. Learning Point Associates Newsletter June 2007 www.centerforcsri.org

UNESCO (2010). *Atteindre les marginalisés* Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010

Unesco (2009). *Programme pour l'éducation de base en Afrique (BEAP)*. UNESCO/GTZ 2009

UNESCO, BIT (2002). *La pénurie mondiale d'enseignants menace la qualité de l'offre éducative*. Communiqué de presse du 5 octobre 2002 (l'UNESCO/ BIT 2002)

UNESCO. 2000. *Statistical document: Education for all 2000 assessment*, Paris.

—. 2006. *Teachers and educational quality: Monitoring global needs for 2015*, Montreal, UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO (2000). « *L'imagination africaine face à la crise : Des volontaires qui... font carrière* ». *Forum Education, Le quotidien du Forum Mondial sur l'Education pour tous* à Dakar, 26-28 avril 2000.

VSO (2002). *What makes teachers tick: A policy research report on teachers' motivation in developing countries*. Londres: VSO. (www.vso.org.uk)

WORLD BANK & IMF (2002) *Education For Dynamic Economies : Action Plan To Accelerate Progress Towards Education For All*, Development Committee (Joint Ministerial Committee of the Boards of Governors of the Bank and the Fund On the Transfer of Real Resources to Developing Countries), DC2002-0005/Rev1, 9 April.

Yates, Chris. (2007). *Teacher education policy: International development discourses and the development of teacher education*. Paper prepared for the Teacher Policy Forum for Sub-Saharan Africa 6-9 November 2007, UNESCO Paris

L'Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique (IIRCA)

L'Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique (IIRCA) est un centre international de renforcement des capacités des Etats membres en Afrique avec un accent particulier sur le renforcement des capacités des institutions de formation des enseignants, en se concentrant sur la recherche, la formation et la promotion des enseignants, le rapport coût-efficacité de l'utilisation des TIC pour l'éducation, les politiques éducatives et la gestion de l'éducation.

Le conseil d'administration de l'IIRCA, qui approuve les programmes et les budgets de l'Institut, est composé de 12 membres, nommés par le Directeur général comme suit: 9 membres issus de la région, dont l'un est un ressortissant du pays hôte; deux membres représentant les organisations régionales et un membre représentant la communauté des bailleurs de fonds bilatéraux.

Président(e)s:

Duncan Hindle (Afrique du Sud)

Directeur général de l'Éducation, Ministère de l'Education de l'Afrique du Sud.

V / président(e)s:

Pie Ng'Wandu (Tanzanie)

Membre du Conseil d'administration du Centre africain pour la technologie et les études scientifiques de la Tanzanie.

Bikas Sanyal (Inde)

Conseiller à l'Institut international de planification de l'éducation (IIPE).

Membres du conseil:

Demeke Mekonnen (Ethiopie)

Ministre de l'Education de l' Ethiopie.

Kabiru Kinyanjui (Kenya)

Président de l'Inspection générale des universités publiques du Kenya.

Codou Diaw (Sénégal)

Directeur exécutif du Forum des femmes africaines éducatrices (FAWE), au Kenya.

Dorothy K. Gordon (Ghana)

Directrice générale du Centre d'excellence des TIC Ghana – Inde- Kofi Annan au Ghana.

Abdul-Hakim Elwaer (Libye)

Directeur de l'administration et du développement des ressources humaines de la Commission de l'Union africaine, en Ethiopie.

Baboucarr S. Sarr (Gambie)

Chef Expert du Département éducation et développement humain à la Banque africaine de développement TRA, Tunisie.

Allyson Wainer C. (Etats-Unis)

Chef, Bureau des services d'éducation de base de l'USAID, Ethiopie.

Moise Balonga (République du Congo)

Enseignant chercheur à l'Ecole Normale Supérieure, Université Marien Ngouabi

Jean-Claude Balmès (France)

Conseiller principal, Division éducation et formation de l'AFD, France.

Pour tous renseignements à propos de l'Institut, s'adresser à: Le Bureau du Directeur, Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique P. O. Box 2305, Addis-Abeba, Ethiopie

L'ouvrage

La question enseignante a pris une dimension particulière dans les politiques éducatives africaines pour la réalisation d'une éducation de qualité pour tous à l'horizon 2015. Cependant l'objectif de scolarisation primaire universelle en Afrique semble s'éloigner, au fur et à mesure que les pays se rapprochent des échéances fixées. Parmi les nombreux défis auxquels ces pays sont confrontés, le « défi enseignant » paraît l'un des plus difficiles à relever au regard des contraintes économiques et financières auxquelles les Etats africains doivent faire face. Attirer, former et retenir des enseignants efficaces pour une scolarisation primaire universelle à l'horizon 2015 demeure donc le défi du siècle pour les systèmes éducatifs africains.

L'objectif de la présente étude est d'apporter une contribution à la bonne compréhension des problèmes éducatifs liés à la pénurie d'enseignants en Afrique et de suggérer des pistes de recherche de solutions durables et pérennes à cette crise.

L'auteur

Dr Rakissouilgri Mathieu OUEDRAOGO est Maître Assistant d'anglais à l'Université de Ouagadougou. Ancien Ministre de l'enseignement de base et de l'alphabétisation du Burkina Faso de 2002 à 2005, il a eu à lancer et à piloter le plan décennal de développement de l'enseignement de base (PDDEB) pendant trois ans. Ministre Président de la CONFEMEN de 2002 à 2004, Dr Rakissouilgri Mathieu OUEDRAOGO a une connaissance étendue des systèmes éducatifs des pays membres de la francophonie, et à ce titre, il a pris part à de très nombreuses rencontres de haut niveau sur l'éducation organisées par l'UNESCO, l'ADEA, l'UNICEF, FAWE, la Banque Mondiale et la CONFEMEN.

Ancien directeur de la Formation Professionnelle Continue de l'Université de Ouagadougou, ancien Directeur Général de l'École normale supérieure de Koudougou (ENSK) et ancien Directeur de l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Ouagadougou, Dr OUEDRAOGO a élaboré et dirigé des programmes et des cours de formation de personnels d'enseignement, d'encadrement et de gestion de l'éducation. Toutes ses publications antérieures ont trait à la formation des personnels d'enseignement, d'encadrement et de gestion des systèmes éducatifs.



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



Institut international
pour le renforcement des
capacités en Afrique

ISBN 978-99944-835-3-2



9 789994 483532 >