

UNE RADIOSCOPIE DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

(Primaire et secondaire)

Etude comparative sur huit pays

Bénin

Burundi

Cameroun

Kenya

Madagascar

Mali

République démocratique du Congo

Vietnam

UNE RADIOSCOPIE DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

(Primaire et secondaire)

Etude comparative sur huit pays

Les points de vue exprimés et les propos contenus dans ce document n'engagent que leurs auteurs.



Sommaire

- 5 Liste générale des acronymes et abréviations
- 6 Avant-propos : Une étude comparative : pour quelles intentions ?
- 8 Introduction : Une étude comparative sur la formation initiale : oui mais comment ?

REPÈRES POUR UN ÉTAT DES LIEUX

- 14 Une présentation générale des différents pays
- 18 Tableaux de contextualisation des situations scolaires
- 22 Un état des contraintes et tensions scolaires
- 30 Une situation de la performance scolaire des différents pays

1^{ÈRE} PARTIE

Un état des lieux de la formation initiale enseignante par pays

- 32 Chapitre 1 : État de la situation au Bénin
- 41 Chapitre 2 : État de la situation au Burundi
- 51 Chapitre 3 : État de la situation au Cameroun
- 59 Chapitre 4 : État de la situation au Kenya
- 65 Chapitre 5 : État de la situation à Madagascar
- 73 Chapitre 6 : État de la situation au Mali
- 81 Chapitre 7 : État de la situation en République démocratique du Congo
- 89 Chapitre 8 : État de la situation au Vietnam

2^{ÈME} PARTIE

Un état des lieux de la formation initiale enseignante : approches croisées et scientifique

- 98 Chapitre 9 : Une vision synthétique de la situation
- 112 Chapitre 10 : Formation des enseignants et recherche : un état des lieux
- 122 Chapitre 11 : Une vision dynamique de la situation

CONCLUSIONS

- 129 Quelles perspectives pour quelles avancées ?

ANNEXES

- 134 Bibliographie
- 138 Annexes fonctionnelles par pays

Liste générale des acronymes et abréviations

APPRENDRE	Appui à la professionnalisation des pratiques enseignantes et au développement de ressources
AFD	Agence française de Développement
AUF	Agence universitaire de la Francophonie
BEPC	Brevet d'étude du Premier Cycle
BM	Banque mondiale
CEP/CEPE	Certificat d'études primaire
CTB	Coopération technique belge
EN	École normale
ENS/ENSUP	École normale supérieure
EPT	Éducation pour tous
ESH	Enfant en situation de handicap
FFOM	Forces Faiblesses Opportunités Menaces
GTE	Groupe technique d'études
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
OCDE	Organisation
OPERA	Observation des pratiques enseignantes et leur rapport aux apprentissages
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PIB	Produit intérieur brut

PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
PISA	Programme international pour le suivi des acquis
PTFs	Partenaires techniques et financiers
TBA	Taux brut d'accès
TDRs	Termes de référence
TNS	Taux net de scolarisation
UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance
UNESCO	Fonds des Nations unies pour la culture



UNE ÉTUDE COMPARATIVE : POUR QUELLES INTENTIONS ?

Inscrite dans le cadre du programme APPRENDRE¹ développé par l'AUF avec l'appui financier de l'AFD, la présente étude s'insère également dans la poursuite des investigations faisant suite au développement du programme EPT (éducation pour tous) et ses conclusions sur un nécessaire investissement autour de la question.

Comme le rappellent les TDRs de cette étude, il s'agit, en effet, notamment via les engagements au niveau des gouvernements, d'améliorer le statut, le moral et, bien sûr, la professionnalisation des enseignants pour leur permettre une participation responsable de leur vie professionnelle. Ainsi énoncé, ce principe se veut surtout une base de réflexion sur le professionnalisme enseignant, élément qui interpelle autant la formation initiale que le processus de développement tout au long de la carrière et la pertinence de ces éléments. Reste que l'entrée dans le métier, au sens large, demeure un élément essentiel – pour ne pas dire capital – du débat, dans la mesure où elle va impulser une marque plus ou moins forte sur les questions de pertinence et de qualité des compétences professionnelles attendues.

Ces éléments ont fait l'objet de différents travaux, dont ceux en cours de l'OCDE dans le cadre de l'étude TALIS². L'étude, dont une première série de constats a été publiée en 2018, ne cherche pas à évaluer chaque professeur, mais bien à mesurer l'effet des politiques d'éducation au niveau national en jouant sur la formation des enseignants, leur sélection et leur rémunération. À ce titre, trois leviers de progrès ont été énoncés.

- Cette étude établit qu'avoir un niveau de formation plus élevé améliore les résultats des élèves. Pour des enseignants du premier degré, élever le niveau de qualification du bac à un diplôme universitaire augmente la performance des élèves de 4 à 7 points.
- La formation professionnelle des enseignants a aussi un effet. « Particulièrement quand il y a une période d'initiation au moment d'entrer dans la formation et dans les pays où il y a une préparation particulière à

l'enseignement de la lecture » (capacité évaluée dans PIRLS), note l'étude. Un stage probatoire à l'entrée dans le métier a aussi un impact.

- La troisième variable a aussi un effet évalué. Augmenter la rémunération des enseignants permet d'avoir de meilleurs candidats pour le métier d'enseignant et de garder des professeurs expérimentés. Augmenter de 1 % le salaire augmente de 3 % les résultats des élèves.

Si les questions de la présente étude comparative ne sont donc ni nouvelles ni spécifiques aux pays engagés dans le programme Apprendre³, la problématique proposée se veut plus pressante : elle s'impose un peu partout comme un levier majeur de la qualité scolaire dans des pays où, souvent, l'accès à la scolarité demeure, certes, un luxe, mais l'objet d'un débat pour les parents : « l'accès à l'école sera-t-il vraiment un tremplin social pour mon enfant ? ». Dans ce cadre, l'éternelle affirmation « dis-moi quel est son enseignant, je te dirai quelles sont ses chances de réussite scolaire » demeure un véritable sujet de réflexion.

La question peut paraître abrupte, mais elle a le mérite de synthétiser ce que la sociologie de l'éducation a mis en évidence depuis plusieurs années : l'effet maître. Il est certain, en effet, qu'il ne suffit pas de scolariser pour clore le débat scolaire et les processus de scolarisation qui en découlent.

En allant un peu plus loin dans la réflexion, les deux études récentes⁴ qui ont servi d'appui à la formulation de la présente étude identifient la genèse des difficultés enseignantes autour de la formation initiale et des hiatus qu'elle paraît engendrer : « L'essentiel de la formation initiale des enseignants repose sur la connaissance de la pédagogie générale et sur les pédagogies (intitulé des modules de formation) des

1 Le programme APPRENDRE intervient sur différentes dimensions liées à la professionnalisation des enseignants, notamment :

- Le renforcement des capacités en ingénierie de formation des directions et institutions nationales responsables de la formation initiale et continue des personnels enseignants ;
- L'accompagnement des ministères chargés de l'Éducation dans la conception et la mise en œuvre de stratégies et démarches d'accompagnement professionnel des enseignants en poste, adossées à une analyse des besoins et à des pratiques professionnelles réelles, sans créer de dispositifs supplémentaires ;
- L'accompagnement des pays dans la transformation de la culture professionnelle de la supervision pédagogique : culture de l'accompagnement plutôt que d'évaluation-sanction ; évolution vers des évaluations de performance d'établissement et le pilotage de la formation des enseignants ;
- La coconstruction dans les pays et entre pays des communautés de pratiques et de recherches pluridisciplinaires autour des apprentissages des élèves dans le primaire et le secondaire.

2 OCDE-Talis...

3 Le programme est ouvert à 26 pays : Algérie, Burkina Faso, Bénin, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Gabon, Guinée, Haïti, Liban, Madagascar, Mali, Maroc, Maurice, Mauritanie, Niger, République centrafricaine, République démocratique du Congo, Rwanda, Sénégal, Tchad, Togo, Tunisie, Union des Comores.

4 Au Burkina Faso : *Rapport final de la recherche OPERA* (Altet, Paré/Kaboré, Sall, 2015)
Au Niger : *Rapport sur les pratiques enseignantes au Niger* (DFIC-UNICEF-PROMAN, 2019)

différentes disciplines enseignées au primaire. La formation des enseignants du premier degré au Burkina Faso met plutôt l'accent sur la maîtrise de principes et de règles normatifs, que sur l'acquisition de connaissances de l'éducation et plus spécifiquement dans les didactiques des disciplines» (cité par TDRs : Altet et coll., 2015, p. 33).

De là à penser que la formation initiale des enseignants devait être repensée, il n'y a qu'un pas... que le groupe thématique du programme APPRENDRE a franchi : comment contribuer à la rénovation, de manière efficiente, de la formation initiale des enseignants ? Un sujet vaste s'il en est...

Globalement, il s'agit donc de permettre à la coordination thématique de mettre en évidence les repères fonctionnels d'une formation de base, mieux adaptée aux enjeux d'une véritable éducation pour tous.

Pour y parvenir, un objectif général et quatre objectifs opérationnels :

- L'objectif général est de faire une analyse comparative des systèmes de formation initiale des enseignants dans des pays principalement issus du programme APPRENDRE. Les niveaux concernés sont le primaire et le moyen, et le secondaire (collège et lycée) ;
- Quatre points opérationnels sont mis en évidence. Il s'agit de :
 - faire une revue critique de la littérature scientifique sur la problématique de la formation initiale des enseignants en général (rapports internationaux existants) et en particulier (littérature scientifique) dans les pays ciblés par l'étude. Il s'agit à la fois de poser un diagnostic général et de contextualiser sur un terrain particulier, afin de favoriser une analyse comparative en la matière (littérature scientifique) dans les pays ciblés par l'étude,
 - décrire et analyser les systèmes de formation initiale des enseignants (du primaire, du moyen et du secondaire) des pays ciblés en explicitant et en mettant en relation un certain nombre de paramètres : les niveaux d'entrée, les profils de sortie, les programmes de formation, les profils des formateurs, les méthodes privilégiées, les approches pédagogiques, l'articulation théorie/pratique, les modalités d'évaluation et de certification, le nombre d'ensei-

gnants formés par promotion dans chaque établissement de formation en comparaison avec les recrutements annuels, et tout autre paramètre qui apparaîtra pertinent,

- dresser un tableau comparatif des systèmes de formation des enseignants décrits, en portant la comparaison sur les paramètres de description initiale,
- mettre en évidence les défis méritant une attention particulière lors de la construction ou du renouvellement des systèmes de formation initiale des enseignants dans l'un ou l'autre pays. L'étude pourra proposer, sur cette base, plusieurs options pour inspirer une réflexion fondée sur des faits, analyses et comparaisons rapportés.

Parallèlement et de manière fonctionnelle, quatre résultats sont attendus à partir de cette étude comparative. Il s'agit de produire :

- Un document de revue de la littérature sur la formation initiale des enseignants qui sert de référence aux acteurs et chercheurs intéressés par la qualité de l'enseignement/apprentissage, et celle de la formation des enseignants en particulier ;
- Un descriptif des systèmes de formation initiale des enseignants de différents pays ;
- Un tableau comparatif de ces systèmes qui sert de référence aux décideurs et experts en formulation de programmes de formations ;
- Un relevé des principaux défis à prendre en considération pour mettre en œuvre ou réformer un système de formation initiale.

UNE ÉTUDE COMPARATIVE SUR LA FORMATION INITIALE : OUI MAIS COMMENT ?

(ÉLÉMENTS DE MISE EN ŒUVRE DE L'ÉTUDE)

SUR LES MODALITÉS D'EXÉCUTION

Telle que souhaitée et formulée dans les TDRs, l'étude a été essentiellement fondée, d'une part sur une revue documentaire et de la littérature scientifique relative à la problématique de la formation des enseignants, et d'autre part sur un relevé de situations de la formation. Nous y reviendrons ci-dessous, il s'est agi d'approcher aussi finement que possible les objectifs de la formation, son évolution dans le temps, son cadre sociétal, ses modalités organisationnelles, ses contenus, ses approches pédagogiques (formelles et réelles), les méthodes de travail, les systèmes d'évaluation et de certification, les profils d'entrées et de sorties des futurs enseignants, le profil de formation des formateurs tant au niveau primaire, moyen (collège) que secondaire.

Pour éclairer ces différentes approches, l'étude a été structurée autour d'une bibliographie complète, s'appuyant :

- d'une part sur les bases de données scientifiques internationales en matière de formation et de professionnalisation des enseignants ;
- d'autre part sur les rapports et études internationaux concernant la formation initiale des enseignants.

Complémentairement, et pour faciliter d'éventuelles explorations annexes, l'équipe d'experts retenue pour développer l'étude a choisi de présenter les bibliographies de base qui éclairent les stratégies de formation – et plus globalement les politiques enseignantes – dans les pays retenus.

Les pays concernés par la description des systèmes de formation initiale des enseignants sont des pays du programme APPRENDRE (au nombre de 26), et il était prévu que chaque sous-région soit représentée par au moins deux pays dans l'échantillon en fonction de leur poids en nombre de pays :

- l'Afrique australe ;
- l'Afrique centrale et de l'Est ;
- l'Afrique du Nord, l'Océan Indien ;
- l'Afrique de l'Ouest.

À des fins comparatives, des pays hors du « champ » d'APPRENDRE pouvaient également être concernés.

De fait, le nombre et l'identité des pays sélectionnés pour l'étude ont fait l'objet d'un accord avec la coordination d'APPRENDRE, et ceci dans une double démarche.

Dans un premier temps, la phase expérimentale de l'étude (analyse et mise au point d'une grille d'observation) s'est portée sur le choix formulé par les experts : Madagascar. Ce choix a été essentiellement motivé, par ces derniers, par la connaissance du pays, et plus particulièrement sur les dispositifs de formation en place (enseignants contractuels ; audit d'instances de formation ; mise en place de programmes d'aide par les PTFs).

Dans un deuxième temps (pour le choix élargi des pays), il a été convenu de procéder à un premier repérage et à un regroupement thématique de documents pertinents (qui devaient rester disponibles pour le programme APPRENDRE). Sur cette base, une première liste de pays a donc été proposée par les experts dans la phase de démarrage de l'étude, celle-ci étant

notamment fondée sur les critères géographiques évoqués ci-dessus, mais également sur la connaissance effective des pays (missions, engagements professionnels ou travaux précédents). Ce repérage initial devait permettre d'arrêter la liste des pays à couvrir.

Le choix définitif retenu par les instances scientifiques de pilotage de l'étude a sensiblement divergé des propositions formulées par les experts, et s'est finalement porté sur les huit pays suivants :

- Bénin ;
- Burundi ;
- Cameroun ;
- Kenya ;
- Madagascar (phase expérimentale) ;
- Mali ;
- République démocratique du Congo ;
- Vietnam.

Les modalités d'exploration des pays ont donc été explicitées à travers une fiche-guide d'analyses (formulée à titre expérimental pour Madagascar), présentées dans ces grandes lignes ci-après, puis, après un premier travail de recherche, par les membres de l'équipe de l'étude, et soumises à la coordination du groupe d'expertise thématique « formation initiale » et au référent du conseil scientifique d'APPRENDRE.

On précisera, ici, que cette fiche type expérimentale n'a pas retenu d'objection majeure par le groupe thématique, ce qui a permis d'enclencher rapidement le travail d'investigation sur les sept autres pays dès la fin de la phase de démarrage (cf. calendrier de travail ci-dessous).

Globalement, il s'est donc agi :

- de s'intéresser aux documents de présentation des systèmes de formation initiale des enseignants existants dans les pays, afin de les analyser pour une description exhaustive sur la base des paramètres identifiés plus haut (il a notamment été convenu de s'intéresser aux rapports d'évaluation menés éventuellement dans les pays sur la formation initiale des enseignants, de manière à permettre de mesurer un niveau de satisfaction, d'efficacité quant aux modèles de formation en cours ou ayant existé);
- de tirer des leçons de l'état actuel des recherches scientifiques et des réflexions aussi bien au Nord qu'au Sud sur la formation initiale des enseignants (cf. les sources d'information citées plus haut);
- de préciser les grandes lignes ou repères d'une formation initiale efficiente et de qualité.

Comme précisé dans la présentation du rapport ci-dessous – et décliné dans les TDRs – toutes ces informations seront exploitées pour dresser un tableau comparatif des systèmes de formation initiale et leur insertion dans une politique nationale.

SUR LA DÉFINITION D'UNE GRILLE D'ANALYSE

Ce tableau synthétique ne sera, toutefois, que l'aboutissement d'une analyse comparative explicite et soutenue des éléments de comparaison. Les paramètres d'analyse des systèmes de formation identifiés et présentés ci-dessous sont ceux sur la base desquels les comparaisons également seront faites. Cette analyse documentaire doit être critique, rapportée aux contextes des pays de référence, avec une orientation comparative permettant de dégager les forces et les faiblesses des modèles, de faire des analyses sur leur adaptabilité et leurs exigences, et de suggérer des options possibles en fonction des réalités des pays.

Présentation de la grille d'analyse

Tableau de contextualisation scolaire

Caractéristiques	Repères indicateurs	Sources	Situation
Population	générale		
	scolaire (F/H)		
	scolarisable		
	professionnelle		
	Langue(s)		
	Langue d'enseignement		
Structuration scolaire	régions		
	taux d'encadrement		
	% double vacation		
	% classe multigrade		
Performances	TBS (par cycle)		
	TBA en 1 ^{ère} Année primaire		
	TBA 1 ^{ère} Année du 1 ^{er} et 2 ^e cycles secondaires		
	Taux de réussite au CEPE		
	Taux de réussite au BEPC		
	Taux de réussite au BAC		
	ratio élèves-maitres		
	ratio élèves-professeurs		
	% redoublement (par cycle)		
	% abandon (par cycle)		
Diplôme	% fin de primaire		
	% fin collège		
	% lycée (Bac)		
Alphabétisation	% général (H/F)		
	15-24 ans		

Points de tension scolaires	Sources	État de la situation
-----------------------------	---------	----------------------

Axes d'analyses

Cadres politiques et stratégiques de la professionnalisation enseignante (avec présentation et commentaires/analyses par thème abordé)

- Une (brève) vision de la politique enseignante (présentation/ commentaires et analyses)
- Historicité de la FI (éléments principaux, points de crispation...) et contextualisation (diversité des institutions...)
- Schémas structurels des dispositifs de formation
- Les engagements/transformations en cours (notamment PTFs)

Analyses principales : principaux éléments de fonctionnalité (avec présentation et commentaires/analyses par thèmes abordés)

- Gestion/définition des recrutements « entrée » des stagiaires (niveaux de formation scolaire, nombre, besoins, enseignants contractuels...)
- Pilotage, gestion, management et moyens (autonomie des établissements, capacité d'accueil, gestion des budgets, partenariats, adaptations régionales...)
- Référentiel, programme et curricula (définition, volumes horaires, responsabilité, spécialisation, adaptations régionales...)

- Modèle, méthodes et démarches pédagogiques/didactiques (articulation « pratique/théorie/pratique », choix, innovation, l'évaluation, hétérogénéité...)
- Formateurs (recrutement, profils, statuts, compétences, contrôle, affectation...)
- Évaluation et certification (modalités...)

Analyses secondaires : repères stratégiques (avec tableau : principaux constats et éléments d'appréciation)

- Insertion et intégration des structures de formation (fonction publique, public contre privé; liens autres établissements de formation...)
- Recrutement/affectation « sortie » des stagiaires (contractualisation, titularisation, régionalisation...)
- Gestion et statuts des étudiants (bourses, internats...)
- Structuration de la formation (polyvalence, réseau...)
- L'entrée dans le métier (accompagnement des débutants, suivi, FC...)
- Alternance des dispositifs de formation (stage : cours, mémoire, VAE...)
- Spécialisation et diversification des cursus, soutien et renforcement
- Recherche et innovation (liens, place LMD, diffusion des acquis recherche, participation...)

Conclusions

- Un bilan de la situation (tableau de type FFOM)
- D'un état des lieux aux perspectives de développement : repères généraux

SUR L'ÉQUIPE D'APPUI À L'ÉTUDE

Le travail proposé dans cette étude repose sur une organisation en deux volets :

- un groupe scientifique GTE 6 du programme APPRENDRE, composé de cadres et/ou collaborateurs de l'AUF, qui a endossé la définition de l'étude (notamment ses TDRs);
- un groupe technique composé d'experts, internationaux ou nationaux, qui a contribué aux différentes investigations et à la rédaction du présent rapport.

Dans le groupe scientifique :

- Johanna GARDREL, co-coordinatrice du programme APPRENDRE
 - Fabien MEHEUST, co-coordonateur du programme APPRENDRE
 - Afsata PARÉ-KABORÉ, coordinatrice du GTE 6
 - Sandra NOGRY, membre du GTE 6
 - Patrick NKENGNE, membre du GTE 6
 - Patricia NEBOUT, membre du GTE 6
 - Mario COTTRON, membre du GTE 6
- Ce groupe a reçu l'appui technico-administratif de Khadijatou MBODJ.

Pour le groupe technique :

- Patrick BOUVEAU, expert en éducation et formation
- Sophie CERBELLE, experte en éducation et formation
- Mathias KYELEM, expert en formation et formateur à l'ENS de Koudougou, Burkina Faso
- Opadou KOUDOU, expert en formation et responsable de formation à ENS d'Abidjan, Côte d'Ivoire

Des collectes d'informations à distance manquantes (hors documents disponibles) ayant dû être envisagées pour les différents pays, l'équipe s'est appuyée sur des experts locaux (dans chacun des pays ciblés), qui ont affiné la maîtrise et la présentation de certaines données :

- Célestin RAZAFIMBELO, consultant et formateur à l'ENS d'Antananarivo à Madagascar ;
- Antime MAVUBA, consultant spécialiste en ingénierie de la formation au Burundi ;
- Bakary SAMAKE, expert en éducation au Mali ;
- Christian Raoul Cocou ADEKOU, spécialiste en évaluation au Bénin ;
- Hai NGUYEN HUU, enseignant à l'Institut francophone international au Vietnam ;
- Jean-René GALEKWA, consultant spécialiste en éducation en RDC ;
- Lydia MUTHUMA, consultante spécialiste en éducation au Kenya.
- KAMAHA NKWATCHO Yolande Angèle Épouse TATCHUM, PhD en Sciences de l'Éducation/ Didactique et Professeur d'Écoles normales d'instituteurs, Cameroun ;

SUR LE CALENDRIER DE TRAVAIL

Lancée en mars 2020, l'étude a été développée en plusieurs étapes, que nous mentionnerons ci-dessous.

- A) Organisation de l'équipe d'experts (sous la direction de Johanna GARDREL) en mars 2020¹
- B) 1^{re} étape opérationnelle (d'avril à début juin 2020)
 - préparation d'un modèle de fiche type d'analyse
 - mise en œuvre de son opérationnalisation sur la base de la situation à Madagascar²
 - validation de la fiche type complétée par le groupe scientifique

¹ Nous précisons que l'équipe, initialement de trois experts (Patrick BOUVEAU, Sophie CERBELLE et Opadou KOUDOU), a été enrichie, lors de la phase de généralisation des investigations, d'un 4^e intervenant (Mathias KYELEM) pour mieux tenir compte des enjeux et des finalités du travail proposé.

² Le choix de ce pays repose principalement sur son engagement dans le cadre du programme APPRENDRE et sur la connaissance de la situation locale par deux des experts de l'équipe (notamment audit de l'INFP et de son réseau par Patrick BOUVEAU et Sophie CERBELLE).

- C) 2^e étape opérationnelle (de juin à fin juillet 2020)
 - choix de la liste des sept autres pays à retenir dans l'étude
 - mise en œuvre des investigations
 - rédaction d'une fiche d'analyse par pays ciblé
- D) 3^e étape opérationnelle (août à mi-septembre 2020)
 - mise en place d'un état scientifique sur la professionnalisation enseignante centrée principalement sur les travaux autour de la formation initiale des enseignants
 - finalisation d'une synthèse des fiches (centrée sur les conclusions à retenir)
 - rédaction du rapport
- E) 4^e étape : remise du rapport (15 septembre 2020), puis corrections

UNE PRÉSENTATION SCHÉMATIQUE DU RAPPORT

Le présent rapport a été construit et ordonné sur les bases suivantes :

- Éléments introductifs (exposés ci-dessus)
- Sommaire
- Tableau général des acronymes du rapport
- Avant-propos (pourquoi cette étude ?)
- Introduction (attendus, modalités et organisation du rapport)
- Repères pour un état des lieux (présentation des éléments contextuels des systèmes de FI dans les différents pays, dont la présentation d'indicateurs de contextualisation)
- 1^{re} partie, un état des lieux de la formation initiale des enseignants dans huit pays :
 - état de la situation au Bénin
 - état de la situation au Burundi
 - état de la situation au Cameroun
 - état de la situation au Kenya
 - état de la situation à Madagascar
 - état de la situation au Mali
 - état de la situation en République démocratique du Congo
 - état de la situation au Vietnam

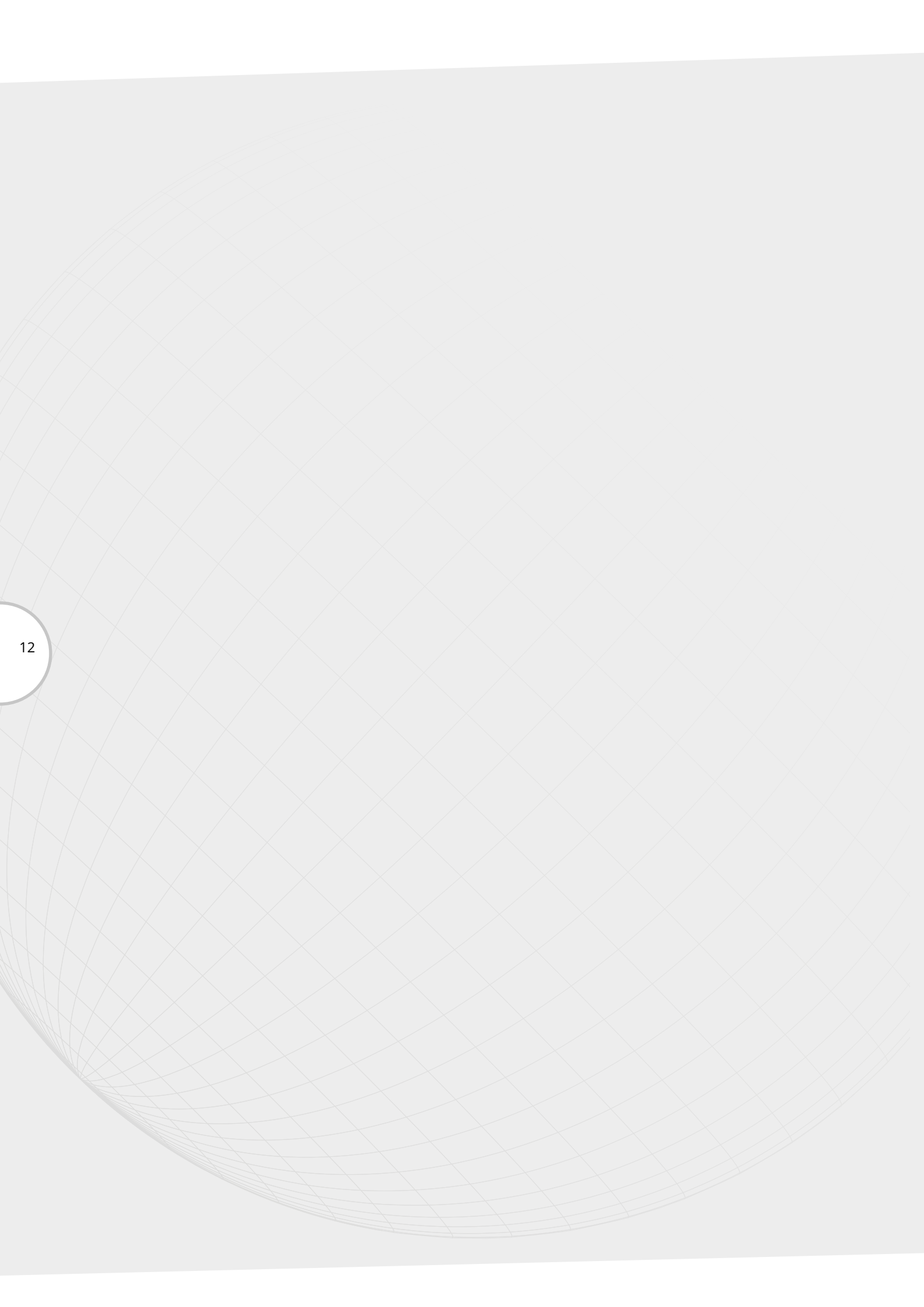
- 2^e partie, une analyse critique de la situation :

- une vision synthétique de la situation (tableaux de synthèse des différents états des lieux)
- formation des enseignants et recherche : un état des lieux
 - formation et professionnalisation : quelles articulations ?
 - les outils de la formation : des intentions aux réalités
 - pilotage et management : un débat stratégique et fonctionnel ?
- une vision dynamique de la situation (dont tableaux FFOM et recommandations par pays)

- Conclusions

Complémentairement, des annexes de deux types ont été déclinées :

- annexes générales au rapport (bibliographie scientifique, notamment) ;
- annexes spécifiques aux fiches pays :
 - documentation/ressources,
 - acronymes et sigles,
 - documents techniques (organisation du système scolaire, document de formation...).



Repères pour un état des lieux

Avant d'approcher dans le détail le fonctionnement effectif de la formation initiale des enseignants des huit pays sélectionnés comme point d'appui à nos analyses, il apparaît utile de cerner quelques contours des territoires concernés.

Pour y parvenir, trois dimensions ont été retenues :

- la première concerne le cadre général du pays ciblé dans ses différentes dimensions (cadre économique, politique, géographique et sociétal de ses espaces) ;
- la deuxième (sous forme de tableau) précise d'un peu plus près le cadre scolaire, et ceci, sous deux angles :
 - les éléments de contextualisation scolaire ;
 - les éléments de tensions du système éducatif ;
- enfin, la troisième concerne l'appréciation de la performance scolaire des pays ciblés.



Une présentation générale des différents pays



BENIN

Source : Banque Mondiale

Partageant ses frontières avec le Togo, le Burkina Faso, le Niger et le Nigéria, le Bénin possède 121 kilomètres de côtes le long du golfe de Guinée, compte près de 11,53 millions d'habitants (2018) et enregistre une espérance de vie moyenne de 61,2 ans. L'économie béninoise dépend fortement du commerce informel de réexportation et de transit avec le Nigéria (estimé à environ 20 % du PIB) ainsi que de l'agriculture, notamment le coton, premier produit d'exportation.

■ Situation politique

Le Bénin bénéficie d'un régime démocratique stable, malgré quelques tensions lors des élections législatives du 28 avril 2019. La dernière élection présidentielle de mars 2016 s'est soldée par la victoire de Patrice Talon, un homme d'affaires multimillionnaire ayant fait fortune dans le coton. Le Gouvernement bénéficie actuellement d'une majorité absolue au Parlement (83 députés). Une réforme du système des partis votée en septembre 2018 par l'Assemblée nationale a obligé plusieurs partis et mouvements politiques à fusionner pour se conformer à une nouvelle Charte des partis politiques.

■ Situation économique

En dépit d'une croissance économique stable et robuste depuis deux décennies, la pauvreté reste répandue et s'explique par un faible niveau du taux de croissance par habitant (en moyenne 1,5 % seulement sur la période 2008-2018). Le taux de pauvreté à l'échelle nationale ressortait à 38,2 % en 2020, contre 40,1 en 2015.

Une plus forte diversification économique, une gestion plus efficace des dépenses publiques ainsi qu'une répartition géographique plus équitable des ressources permettraient de baisser le taux de pauvreté et de rendre la croissance plus inclusive.

■ Situation socio économique et développement

L'environnement des affaires a fait des progrès dans l'économie formelle, mais reste faible. Le Bénin se situe au 76^e rang de l'indice de performance lo-

gistique et au 149^e rang sur 190 pays dans le classement *Doing Business* de la Banque mondiale sur la réglementation des affaires. S'il a récemment progressé en matière de création d'entreprise et de raccordement à l'électricité, le Bénin doit redoubler d'efforts sur le plan de l'accès au crédit.

En outre, malgré des progrès, il continue de faire face à des défis majeurs en matière de corruption, se classant au 85^e rang sur 180 pays dans l'indice de perception de la corruption de Transparency International en 2018 avec un score de 40/100.



BURUNDI

Source : Banque Mondiale

État enclavé d'Afrique centrale, le Burundi est l'un des pays les plus densément peuplés du continent, avec 470 habitants au kilomètre carré. Son économie, largement tributaire de l'agriculture, emploie 80 % de la population, même si les terres arables sont rares. La pauvreté est surtout rurale, et touche principalement les petits agriculteurs.

■ Situation politique

Après l'organisation d'un referendum, le pays s'est doté d'une nouvelle constitution en juin 2018 inspirée de l'accord d'Arusha de 2000 pour la paix et la réconciliation au Burundi. Elle instaure, entre autres, un mandat présidentiel de sept ans à partir des élections générales tenues en mai 2020. Evariste Ndayishimiye est à la tête du pays depuis le 4 juin 2020, pour un mandat de sept ans. Le pays dispose également d'une Assemblée nationale et d'un Sénat, dont les membres seront élus pour cinq ans. Les élections législatives et communales se sont tenues à la même date tandis que celles du Sénat ont eu lieu en juillet 2020.

■ Situation économique

L'économie se redresse lentement, avec une croissance qui a atteint 1,8% en 2018 contre 0,5 % en 2017, après deux années consécutives de récession en 2015 (- 3,9 %) et 2016 (- 0,6 %).

Mais la reprise s'avère fragile et reste en dessous des 4,2 % enregistrés de 2004 à 2014. Elle est aussi exposée à

de nombreux défis : un manque de ressources budgétaires pour financer les investissements publics, une pénurie persistante de devises avec la baisse des réserves internationales, la vulnérabilité du secteur financier, l'accroissement des déficits fiscal et courant.

Les comptes extérieurs restent vulnérables, avec une très forte augmentation du déficit du compte courant, estimé à 14,3 % du PIB en 2018, contre 11,3 % en 2017. Cette détérioration est liée à l'aggravation du déficit commercial, combinée à la diminution des transferts d'aide internationale aux ONG.

■ Situation sociale et enjeux de développement

Le niveau d'insécurité alimentaire est presque deux fois plus élevé que la moyenne des pays d'Afrique subsaharienne, avec environ 1,77 million de personnes qui ont besoin d'une aide humanitaire en 2019 selon le plan de réponse humanitaire (HRP), qui se chiffrait à 106 millions de dollars. Les aléas climatiques et la résurgence d'épidémies viennent souvent aggraver cette situation.

Par ailleurs, l'agriculture, qui est le principal pourvoyeur d'emplois (près de 80 % de la population), ne rapporte pas suffisamment de revenus, et contribue à seulement 40 % du PIB. L'accès à l'eau et à l'assainissement demeure très faible et moins de 5 % de la population a accès à l'électricité (dont 52,1 % des ménages urbains et 2 % des ménages ruraux).

Le pays a fait des progrès pour ralentir sa croissance démographique, avec un taux de fécondité qui a baissé de 6,4 à 5,5 enfants par femme en moyenne entre 2010 et 2017.

En raison de sa proximité avec la République démocratique du Congo, le pays est également exposé à l'épidémie d'Ebola qui y sévit depuis juin 2018 et a pris des mesures de prévention et de lutte contre la maladie, avec l'appui de la Banque mondiale, en installant des centres de dépistage et de traitement près des frontières.



■ CAMEROUN

Source : PASEC/CONFEMEN 2016 et Banque Mondiale 2019)

■ Situations démographique et géographique

Le Cameroun s'étend sur une superficie de 475 442 km² avec une population de 25 millions d'habitants (2018) et une croissance démographique de 2,6 %. La capitale est Yaoundé, avec comme principales villes, Douala, Yaoundé, Bafoussam, Garoua et Maroua. Les langues officielles sont le français et l'anglais. Le franc CFA est la monnaie.

Le pays est situé en Afrique centrale, limité au nord par le Tchad, à l'est par la République centrafricaine, au sud par le Congo, le Gabon et la Guinée équatoriale, à l'ouest par le Nigéria. Le climat est tropical.

■ Situation politique

La République est présidentielle unitaire décentralisée à système multipartite. Le pouvoir exécutif est exercé par le Gouvernement.

■ Situation économique

L'économie est diversifiée. Elle repose sur les activités agricoles, forestières, les hydrocarbures, l'industrie et les services. C'est un pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure.

■ Situation sociale

Depuis 2013, le pays est confronté aux attaques du groupe terroriste BOKO HARAM dans l'extrême nord et à un mouvement séparatiste dans les régions anglophones. Il accueille plus de 401 213 réfugiés et enregistre près de 500 000 déplacés internes.

Malgré la croissance économique de 4,1 % (2019), celle-ci n'est pas inclusive, car le chômage et le sous-emploi affectent les jeunes avec une pauvreté concentrée dans les régions septentrionales.



■ KENYA

(Source : BAD, Stratégie 2014-2028)

■ Situations démographique et géographique

Le Kenya s'étend sur une superficie de 580 367 km², avec une population de 49,7 millions d'habitants (2017) et une croissance démographique de 2,5 %.

Pays d'Afrique orientale et baigné par l'océan Indien, il est bordé au nord par le Soudan et l'Éthiopie, à l'est par la Somalie, au sud par la Tanzanie et à l'ouest par l'Ouganda. La capitale est Nairobi avec, comme principales villes, Nairobi, Mombasa, Kisumu, Eldoret, Nyeri Meru et Embu. Les langues officielles sont l'anglais et le swahili. La monnaie est le shilling kenyan. Le climat est de type équatorial.

■ Situation politique

Le Kenya est une république multipartite à régime présidentiel. Le Président est à la fois Chef de l'État et Chef du Gouvernement. Le pouvoir exécutif est exercé par le Gouvernement et le pouvoir législatif partagé entre le Gouvernement et l'Assemblée nationale.

■ Situation économique

L'économie repose sur les services, le secteur industriel et, depuis 2012, sur le pétrole, le gaz et le charbon. Le secteur privé est de plus en plus dynamique. Depuis 2014, le pays est parmi les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure et bénéficie d'une accélération marquée de sa croissance économique (5,9 % en moyenne).

■ Situation sociale

La croissance économique n'est pas suffisamment inclusive, avec des niveaux relativement importants de disparités et d'inégalités régionales et de chômage des jeunes. Le pays abrite près de 500 000 réfugiés, principalement en provenance de la Somalie (275 000) et du Soudan (115 000), et compte environ 300 000 déplacés internes. Le camp de Dadaab est le plus grand camp de réfugiés avec 230 000 personnes. Ce contexte est susceptible d'affecter l'équilibre social et éducatif.



■ MADAGASCAR

(Source : Banque mondiale)

État insulaire d'Afrique australe, située dans l'océan Indien à l'est du Mozambique, Madagascar est la 5^e plus grande île du monde, avec une superficie de 587 000 km² et 25,6 millions d'habitants. Malgré d'importantes ressources naturelles, le pays est confronté à l'un des taux de pauvreté les plus élevés au monde. Plusieurs éléments contextuels sont à prendre en considération.

■ Situation politique

Après une nouvelle période de tensions entre 2009 et 2014, les élections présidentielles, qui se sont déroulées de manière pacifique en janvier 2019, marquent la première alternance politique à Madagascar. Avec 55,6 % des voix, le Président Rajoelina dirige le pays avec son Premier ministre, Christian Ntsay, et 22 ministres.

Plusieurs ministères ont été fusionnés, afin d'améliorer l'efficacité de l'administration publique. Le Gouvernement malgache prépare son nouveau plan d'émergence 2019-2023, fondé sur 13 objectifs pour stimuler la croissance et réduire la pauvreté. Les élections législatives du 27 mai 2019 ont donné une large victoire à la plateforme de soutien au président Andry Rajoelina avec 84 sièges sur les 151 qui composent l'Assemblée nationale.

■ Situation économique

L'économie demeure dynamique, mais a montré quelques signes d'affaiblissement en 2019. Après avoir atteint une croissance de 5,1 % en 2018, tirée par les secteurs axés sur l'exportation ainsi que les transports, la finance et la construction, l'activité économique s'est ralentie au premier semestre 2019 sous l'effet conjugué de l'affaiblissement de la demande extérieure et d'un ralentissement de l'exécution des dépenses publiques lié à l'entrée en fonction du nouveau Gouvernement. La croissance devrait néanmoins s'établir autour de 4,7 % en 2019, ce qui devrait permettre une augmentation du revenu par habitant de 2 % cette année, dépassant largement la moyenne subsaharienne de 0,3 %.

Des plans d'investissement public ambitieux et un regain de confiance après les élections devraient permettre à la croissance de se renforcer à 5,3 % en 2020, avant de se stabiliser autour de 5 % en 2021. Cependant, ces investissements devraient aussi entraîner une augmentation significative du déficit budgétaire, alors que la multiplication de projets de partenariat public-privé (PPP) dans un cadre juridique et institutionnel parfois ambigu pourrait générer d'importants passifs contingents.

■ Situation sociale et enjeux de développement :

Le secteur agricole, qui emploie une grande majorité de la population, joue un rôle déterminant pour l'évolution de la pauvreté à Madagascar. Or, la croissance de la production agricole est restée trop faible et volatile ces dernières années, et a généralement été inférieure à celle de la population.

Madagascar est l'un des pays les plus pauvres au monde, avec 75 % de la population qui vit avec moins de 1,90 dollar par jour (en parité de pouvoir d'achat). Son indice de capital humain est également l'un des plus faibles au monde. Madagascar est le quatrième pays au monde où le taux de malnutrition chronique est le plus élevé, avec près de 50 % des enfants de moins de cinq ans souffrant de retard de croissance. Et l'on estime qu'en 2012, environ 1,4 million d'enfants ont quitté l'école primaire.

Enfin, les conditions de vie demeurent difficiles pour une très grande majorité de la population, avec, notamment, un faible taux d'accès à l'électricité (13 %).

Madagascar fait partie des pays d'Afrique les plus affectés par les conséquences du changement climatique et subit en moyenne trois cyclones par an.



MALI

(Source : Banque Mondiale)

Vaste pays du Sahel, le Mali est une économie à faible revenu, peu diversifiée et exposée aux fluctuations des prix des matières premières. Sa forte croissance démographique (avec un taux de fécondité de six enfants par femme en 2017) et le changement climatique représentent des risques importants pour l'agriculture et la sécurité alimentaire.

Après avoir augmenté à 47,2 % entre 2011 et 2015 du fait de la crise sécuritaire, le taux d'extrême pauvreté a légèrement baissé pour atteindre 42,7 % en 2019 grâce à la production agricole exceptionnelle de ces quatre dernières années. La pauvreté se concentre dans les zones rurales du sud du pays (90 %), où la densité démographique est la plus forte.

■ Situation politique

Le Mali traverse une période d'instabilité et de conflit depuis le coup d'État militaire de 2012 et l'occupation du nord du pays par des groupes armés. La mission multidimensionnelle intégrée des Nations unies pour la stabilisation au Mali (MINUSMA) intervient depuis juillet 2014.

Président depuis 2013, Ibrahim Boubacar Keïta (IBK) a été réélu pour un second mandat en août 2018. Prévues à l'automne 2018, les élections législatives ont été reportées plusieurs fois. Le premier tour s'est tenu le 29 mars 2020, avec une campagne électorale marquée par l'enlèvement de Soumaila Cissé, chef du parti de l'opposition, l'Union pour la république et la démocratie (URD) le 25 mars 2020 dans la localité de Saraféré. Mais le 18 août 2020 est marqué par un coup d'État militaire, largement dénoncé par la communauté internationale. Le président IBK annonce sa démission dans la nuit du 18 au 19 août après avoir été arrêté à son domicile (relâché depuis). La CEDEAO maintient les sanctions économiques contre Bamako et contre le Comité national pour le salut du peuple (CNSP). Au moment d'écrire ces lignes, la CEDEAO donne un ultimatum (jusqu'au 15 septembre) à la junte militaire pour désigner le président de la transition ainsi que son Premier ministre (tous doivent être des civils), et précise que la transition ne doit pas durer plus d'une année avant l'organisation de nouvelles élections.

Les négociations de paix entre le Gouvernement et deux groupes rebelles (la « Plateforme » et la « Coordination ») ont abouti à la signature d'un accord en juin 2015. Cet accord prévoit une plus forte décentralisation, en dotant les régions du nord du Mali d'une zone de développement spécifique. Il comprend plusieurs projets, dont le programme de développe-

ment accéléré du Nord (PDAN) et le Programme d'urgence pour la relance du développement des régions du Nord (PURD/RN). Le pays rencontre, cependant, des difficultés dans l'application de cet accord.

Indispensable pour la reprise économique et la réduction de la pauvreté, la sécurité reste fragile, des groupes armés poursuivant leurs attaques contre les Casques bleus, l'armée malienne et les civils, essentiellement dans le nord et le centre du pays.

■ Situation économique

- L'impact de l'épidémie de coronavirus (COVID-19) sur l'économie malienne est, pour l'instant, limité. Importateur net de pétrole, le pays profite de la forte chute des cours du brut. Valeur refuge traditionnelle en temps de crise, l'or est le premier poste d'exportation du Mali. La crise devrait donc entraîner une amélioration de ses termes de l'échange qui permettrait de réduire le déficit du compte courant.
- Ces effets bénéfiques potentiels sont toutefois à relativiser, d'autant que les exportations de produits agricoles maliens risquent de souffrir d'un effondrement des prix et d'une baisse de la demande de la zone euro. Par ailleurs, si les effets directs du ralentissement de l'activité chinoise sur les exports maliens sont modérés, le Mali pourrait connaître des difficultés à importer dans un contexte de rupture des chaînes de valeurs internationales.
- Dans un scénario de référence où la Chine et l'Union européenne connaîtraient un ralentissement économique limité et le prix du pétrole baisserait de 25 %, la croissance du PIB du Mali devrait baisser à 4,9 % en 2020, contre 5,1 % en 2019.
- Dans un scénario plus pessimiste, avec une baisse de 50 % des prix du pétrole, un ralentissement très marqué de la conjoncture internationale et une contagion importante de la population malienne au virus, l'impact sur l'économie malienne serait bien plus important. Les mesures de distanciation physique et le manque d'infrastructure médicale capable de faire face à la crise sanitaire perturberaient l'activité économique domestique avec une croissance réelle du PIB qui pourrait chuter à environ 4 %.

- Le Mali dispose de marges de manœuvre budgétaires et monétaires pour mener des politiques contracycliques. Il pourrait, cependant, avoir des difficultés à se financer dans un contexte d'incertitude mondiale et d'aversion pour le risque de la part des investisseurs. À court terme, le Gouvernement gagnerait à réorienter les dépenses au profit des services de santé publique, et prendre des mesures pour mobiliser davantage de sources de revenus, y compris de la part des partenaires techniques et financiers internationaux.



RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO

(Source : Banque Mondiale)

Plus grand pays d'Afrique subsaharienne, avec une superficie équivalente à celle de l'Europe de l'Ouest, la République démocratique du Congo (RDC) a enregistré une légère baisse de son taux de pauvreté ces 20 dernières années, surtout en milieu rural. Mais elle demeure l'un des pays les plus pauvres du monde. En 2018, 72 % de sa population vivait avec moins de 1,9 dollar par jour, surtout dans les régions du Nord-Ouest et des Kasai.

■ Situation politique

Le pays se remet encore d'une série de conflits qui ont éclaté dans les années 1990. Après plusieurs reports des élections présidentielles, Félix Antoine Tshisekedi Tshilombo, fils de l'opposant historique de la RDC, Étienne Tshisekedi, a remporté le scrutin de décembre 2018, succédant à Joseph Kabila qui dirigeait le pays depuis 18 ans.

■ Situation économique

- Après avoir atteint 5,8 % en 2018, la croissance économique a ralenti à 4,4 % en 2019, du fait de la baisse des cours des matières premières, notamment du cobalt et du cuivre, qui représentent plus de 80 % des exportations de la RDC.
- Le déficit budgétaire est passé d'un quasi-équilibre en 2018 à un déficit de 2 % du PIB en 2019, en raison de la hausse des dépenses et de la stagnation des recettes. Les dépenses publiques supplémentaires ont, notamment, soutenu l'augmentation des salaires de la fonction publique, le programme de la gratuité de l'éducation de base et des projets d'infrastructure. La baisse des re-

cettes fiscales tient en partie à la faiblesse du recouvrement de l'impôt sur le revenu des entreprises, surtout dans le secteur minier.

- La RDC a lancé des réformes visant à renforcer la gouvernance dans la gestion des ressources naturelles et améliorer le climat des affaires, mais elle reste classée 184 sur 190 pays dans le rapport Doing Business 2019 sur la réglementation des affaires et doit relever de nombreux défis pour attirer les investisseurs dans des secteurs clés.

■ Situation sociale et enjeux de développement

- La RDC avance dans la lutte contre l'Ebola qui sévit depuis près de deux ans dans les provinces du Nord Kivu, du Sud Kivu et de l'Ituri, et dont le bilan se chiffre à 3 453 malades et plus de 2 200 décès.
- La RDC est classée 135 sur 157 pays en matière de capital humain, avec un indice de capital humain de 0,37 %, en dessous de la moyenne des pays d'Afrique subsaharienne (0,40). Cela veut dire qu'un enfant né aujourd'hui sera 37 % moins productif à l'âge adulte qu'un enfant ayant bénéficié d'une instruction complète et de services de santé adaptés. Les enfants congolais restent en moyenne 9,2 ans sur les bancs de l'école, et 43 % des enfants souffrent de malnutrition.

Actuellement, 43 % des ménages ont accès à l'eau potable (69 % en milieu urbain, 23 % en milieu rural) et seulement 20 % ont accès à l'assainissement. Avec en moyenne 6,1 enfants par femme, le pays possède un taux de fertilité supérieur à la moyenne d'Afrique subsaharienne (4,8). Son taux de grossesse précoce est également élevé, avec 125,24 naissances pour 1 000 adolescentes (15 à 19 ans).



VIETNAM

(Source : Banque Mondiale, 2018)

■ Situation politique

Pays d'Asie du Sud-Est, le Vietnam est une république socialiste dans laquelle le régime est défini par la constitution qui précise que « le Parti communiste du Vietnam est la force qui dirige l'État et la société ».

■ Situation démographique

Les Viets constituent 87 % de la population et le pays compte 53 autres ethnies. Le pays compte 95,5 millions d'habitants en 2017.

■ Situation économique

Avec une faible croissance démographique (1,1 %), encouragée par une politique de limitation des naissances, le Vietnam a achevé sa transition démographique. Les nombreuses réformes (économiques et sociales) ont permis au Vietnam, qui faisait partie des pays les plus pauvres du monde il y a 25 ans, de se hisser au niveau de la tranche inférieure des pays à revenu intermédiaire. L'incidence de la pauvreté, qui était de 58 % au début des années 1990, a chuté à moins de 10 % en 2015. L'économie vietnamienne se porte bien (le PIB a progressé de 6,8 % en 2019, marquant l'une des plus fortes progressions au monde) et bénéficie d'un fort courant d'investissements étrangers.

■ Situation sociale

L'un des principaux enjeux pour le pays est de limiter l'accroissement des inégalités, notamment entre l'ethnie majoritaire et les ethnies minoritaires. Malgré l'existence d'un grand nombre de politiques de sécurité sociale, les groupes vulnérables jouissent toujours moins des résultats du développement économique.

Pour poursuivre cette présentation des pays analysés au niveau de leur système de formation des enseignants, nous présenterons dans les pages suivantes :

- d'une part un relevé des principales données statistiques au niveau scolaire ;
- d'autre part, une présentation des contraintes et des tensions scolaires relevées par les experts autour des questions de scolarisation (réforme, inégalités, besoins...).

Contextualisation des situations scolaires

INDICATEURS		BÉNIN	BURUNDI	CAMEROUN	KENYA
POPULATIONS	Générale et moins de 15 ans	10 000 000 h en 2013 (51,02% F) (Dont moins de 15 ans : 46,7% en 2013)	11 175 000 h (dont 5 002 000 moins de 15 ans)	26 545 853 h (dont 10 millions âgés de moins de 15 ans en 2020)	47 564 296 h F : 50,5% M : 49,5% (Dont moins de 15 ans : 39,03 %)
	Scolaire (F/H)	Au primaire : 2 180 896 élèves (dont 52,65% M) en 2018-2019 ESG : 853 333 ((dont 1 ^{er} cycle : 641 071 avec 46,2% F et 2 ^e cycle : 212 260 avec 39,60% F)	Fondamental : 2 376 036 Post fondamental : 764 860	Taux brut de scolarisation supérieur à 100% Taux net de scolarisation dans le primaire autour de 83% et le secondaire autour de 81%	Dans le primaire, taux de plus de 90% . Dans le secondaire, moins d'un élève sur trois accède au secondaire avec 93 filles pour 100 garçons.
	Scolarisable	6-15 ans : 2 842 000 soit 28,4% en 2015.	Pré primaire (5/6) : 700 000 Primaire (7/12) : 1 859 892 Secondaire (13/19) :	Primaire : 3 912 013 Secondaire 1 ^{er} cycle : 512 402 Secondaire 2 ^e cycle : 1 273 404	Primaire : 8 295 076 Secondaire : 7 506 670
	Profession (enseignants)	53 341 enseignants	Pré scolaire : 2 750 EF (C 1 à 3) : 51 545 EF (C 4) : 11 448 Post Fondamental : 11 713	93 723 enseignants	Primaire : 266 511 ens. Secondaire : 39 000 ens.
	Langue(s) nationale(s)	52 langues nationales et 8 principaux groupes ethniques	Kirundi Français	Français et Anglais langues officielles	L'Anglais et le Swahili (Kiswahili) sont les langues officielles. Le Kikuyu, le Dholuo et le Luhya sont les langues parlées.
	Langue d'enseignement	Français	Primaire (F 1) : Kirundi Collège (F2) : Français	Français et Anglais Système de type bilingue L'enseignement supérieur caractérisé par le bilinguisme	Anglais et Swahili sont les langues d'enseignement. (utilisées en même temps au primaire et au secondaire) Certains comtés ajoutent la langue locale. Après le secondaire, l'Anglais seule langue de référence. Le Français est offert dès la première année du secondaire en tant que langue facultative. 353 écoles sur 9 674 proposent le Français.
STRUCTURATION SCOLAIRE	Administration scolaire	12 départements et 77 communes , Directions départementales des enseignements maternel et primaire (DDEMP) Circonscriptions scolaires, Régions Pédagogiques	18 DPE (Province) 119 DCE (Commune)	Il existe deux sous-systèmes d'enseignement au primaire : - le sous-système francophone plus présent dans 08 régions - le sous-système anglophone présent dans 02 régions (Nord-ouest et sud-ouest)	Le Kenya comprend 7 régions : Central, Coast, Eastern, Nairobi Area, North Eastern, Nyanza, Rift valley Western
	Partition public/privé (par niveau)	*****	Public : Pré scol. : 78/22 % Fonda : 94/6 % Post Fonda : 95/5 %	*****	*****
	% double vacation Fondamental (groupe)	ND	52,2 %	Il existe 3 régimes : - les classes qui fonctionnent en plein temps (7h30 à 15h), - à mi-temps (soit en matinée soit dans l'après-midi et si possible le samedi matin) et des classes mixtes.	Classes mobiles sont créées dans les camps de réfugiés dont le camp de Kakuma (un des plus vastes du monde). Dans le Nord-Est. Estimation : 110 000 enfants pour 91 écoles.
	% classe multigrade	ND	ND	ND	Des classes multigrades et multilingues existent (dans certaines régions éloignées où peu d'élèves vont à l'école)

MADAGASCAR	MALI	RDC	VIETNAM
2 558 0342 h (dont moins de 15 ans : 49%)	694 565 (Dont moins de 15 ans : 47,3%)	86,79 mh en 2019 (51% F). (Dont 50 % moins de 15 ans)	96 208 984 h (Dont moins de 15 ans : 23,7 %)
	En 18/19 : EF 1 : 2 611 040 élèves (dont 46.66% de filles) EF2 : 686 378 élèves (47.10% de filles) Secondaire (lycée) : 278 507 élèves dont 44% de filles	Effectif en 2017-2018 : 23 276 585 - 16 809 413 au primaire - 5 999 691 au secondaire	10 326 000 (primaire) 3 524 000 (collège) 2 399 000 (lycée)
25 % enfants primaire non scolarisés	7-15 : 6,4 millions	En 2019 : 44,1 millions , 51% de la population totale	Sensiblement identique à la population scolaire
*****	Fondamental 1 : 62 102 Fondamental 2 : 31 638 Lycée : 18 626	94 535 enseignants.	Fondamental 1 : 396 600 Fondamental 2 : 306 110 Lycée : 150 288
Malagasy et Français	12 langues nationales Français	Environ 250 groupes linguistiques	Le Vietnamien (viet) est la langue officielle mais le pays compte une cinquantaine de langues nationales.
Malagasy et 2 langues étrangères au moins : - tous les cours de CP1 et de CP2 sont en malagasy . - A partir de la 3 ^e année (CE), français pour certaines disciplines.	Implantation progressive du curriculum bilingue ` nationale/français dans les écoles fondamentales des aires linguistiques bamanan, fulfulde, songhay et tamasheq NIVEAU I : Dès la 2 ^e année du fondamental, l'enseignement s'effectue en langues nationales (75%) et en langue française uniquement à l'oral (25%). NIVEAU II : En 3 ^{ème} et 4 ^{ème} année, l'enseignement se fait dans 2 langues (50% chacune) NIVEAU III : A partir de la 5 ^e année, 75% en français et 25% en langue nationale Dans les medersas l'arabe est la langue d'enseignement	Français et langues du milieu (au primaire médium, au secondaire et supérieur, disciplines)	Vietnamien . Les minorités linguistiques sont encadrées et accompagnées dans l'apprentissage de cette langue dans les premières années d'apprentissage.
22 DREN (région) 114 CISCO (circonscription) 1 591 ZAP (quartier ou village)	Forte décentralisation (infrastructures, recrutement/gestion enseignants) 10 régions 49 cercles 703 communes (Collectivités Territoriales) Déconcentration (prérogatives de formation /encadrement) avec 26 Académies d'Enseignements (AE) et 125 Centres d'Animations pédagogiques (CAP)	6 Provinces 222 Territoires Secteurs, groupements, villages ou localités 48 divisions provinciales et 518 sous-divisions divisées en inspections provinciales, en inspections de pool, en directions provinciales et antennes des services de contrôle et paie des enseignants (SECOPE).	58 provinces 5 grandes municipalités . Chacune de ces 63 entités dispose d'un Service d'Education et de Formation (SEF) responsable de l'enseignement secondaire (niveau lycée). Au même niveau se trouve également des Bureaux de l'Education et de la Formation (BEF) en charge de l'éducation primaire et secondaire (collège). En 2018, on comptait 713 BEF . Complémentairement interviennent des comités populaires dans les provinces, districts et communes.
*****	Part du privé (sans les communautaires et sans les medersa) Fondamental 1 : 19% Fondamental 2 : 32% Lycée : 85% Part du « privé » (incluant communautaires et medersa) Fondamental 1 : 50% Fondamental 2 : 52% Lycée (pas de communautaire ni de medersa)	*****	Fondamental 1 : 2% Fondamental 2 : 2% Lycée : 15%
La double vacation dans les provinces de MAHAJANGA (Nord) et de TOLIARA (Sud)	La majorité des groupes pédagogiques sont en simple division.	ND	Non disponible
ND	24.4%	ND	Non disponible

INDICATEURS		BÉNIN	BURUNDI	CAMEROUN	KENYA
Performances	TBS (par cycle)	Primaire : 108,32% (dont 112,61 M et 103,95 F) en 2018-2019 Collège : 87% en 2016	Fondamental : 111% Post Fondamental : 48%	dépasse 100%	Primaire : taux supérieur à 100% Secondaire : taux supérieur à 90%
	TBA en 1 ^{re} Année primaire (7 ans)	143,60% (dont 148,52% M et 138,56% F) en 2018-2019	120,3%	95%,	Dernière année du primaire : 99, 68%
	TBA 1 ^{re} année C4 (fondamental) TBA post-fondamental (secondaire)	En 2016 : - transition CM2-sixième : 79,1% - transition 3 ^e -2 ^{de} général : 38,6%	41,7% 19,5%	1 ^{er} cycle secondaire : 37% 2 ^e cycle secondaire : 17% Taux	Première année du secondaire : 94,06%
	Taux d'achèvement primaire (CEP ou équivalent)	66,96% (dont 67,86% M et 65,96% F) (enseignement secondaire et vie active) contre 86% en 2015.	53,8%	86% d'admis au CEP/FSLC	96% de survie en dernière année du primaire. (pas de CEPE)
	Taux d'achèvement fondamental BEPC (C1 à C4)	BEPC : 56,70 % à la session de 2018	28,2%	58% d'admis	99,22% de transition vers l'enseignement secondaire.
	Taux d'achèvement Post fondamental (secondaire) BAC	BAC : Session 2018 : ESG : 52,8 % (dont 54,8 % F) ETP : 67,4 % (dont 70,7 % F)	27,5%	29,5% d'admis	*****
	ratio élèves-maitres primaire	*****	59,5 élèves pour un enseignant	40 pour un enseignant (sauf dans les zones du nord et extrême nord : plus de 70 pour un enseignant.	40 à 60 élèves pour un enseignant
	ratio élèves-professeurs (C4 et/ou secondaire)	*****	35,8 élèves pour un professeur	environ 50 (mais possibilités de 100 à 120 élèves par enseignant dans les zones d'extrême nord)	21 à 40 élèves pour un enseignant
	% redoublement (par cycle)	Au primaire : 15,85% avec 16,31% M et 15,35% F en 2018-2019 ESG : Taux de redoublement au niveau national : 22% , (dont 22,6% au 1 ^{er} cycle et 20,1% au 2 ^e cycle).	Primaire : 26,3% Collège (C4) : 25,1% Post fonda. : 19%	Primaire : 14,9 % 1 ^{er} cycle du secondaire : 13,8% 2 ^e cycle du secondaire : 20,3%	2,94%
	% abandon (par cycle)	Primaire : 18,84% (18,40% M et 19,32% F)	Primaire : 11,3% Collège (C4) : 17,7%	Primaire : 24% Secondaire : 36%	Primaire : 13,8% (Taux supérieur dans les zones affectées par la sécheresse et le commerce sexuel).
Impact social	Insertion professionnelle/chômage	*****	ND	67% des individus en âge de travailler n'ont bénéficié d'aucune formation supplémentaire ; chômage plus prononcé chez les jeunes	Près de 50 000 jeunes titulaires de licence sont au chômage. Cependant, des efforts sont observés : 828 000 emplois créés en 201
Diplômes Et certification	% fin du primaire	Taux d'achèvement : 54,81% (57,67% M et 51,89% F) en 2018-2019	*****	86% CEP/FSLC	
	% fin collégial	Taux d'achèvement fin collège : 45% en 2015	****	58% BEPC	(KCPE) : 75% (équivalent du BEPC)
	fin secondaire (Exam d'E)	Taux d'achèvement au 2 ^e cycle de l'ESG : 27,5% en 2016 Taux d'achèvement au 2 ^e cycle de l'ESG : 0,5% en 2016	****	PROBATOIRE : 29,5% BAC : 55%	(KCSE) : 60% (équivalent du Baccalauréat)
Alphabétisation	% général (H/F)	43,1% en 2015	68,38 %	11,6% H : 14,1% F : 9,3%	78%
	15-24 ans	44% des femmes alphabétisées contre 60% d'hommes 35% des jeunes femmes en milieu rural contre 53% en milieu urbain	88,2%	70%	83,09%

MADAGASCAR	MALI	RDC	VIETNAM
ND	En 2019 : EF1 : 80% EF2 :	Primaire : 100,8% (105,3% G / 96,3 F) Secondaire : 47,8% (57,3% G / 38,4% F)	TNS Primaire : 98,9% Collège : 85% Secondaire : 60%
166 % (en 2014)	76% (en 2019)	124,3% (128,6% G / 120,0% F)	100%
9% de la tranche d'âge de 15 à 18 ans à accès à ES	en 2019 : (collège) 45,9 % Au secondaire : 24.30%	TBA : 57,6% (64,2% G / 51,0% F)	95 % collège
74,3%	(le CEP est supprimé)	Test National de Fin d'Études Primaires (TENAFEP) donnant droit au CEP : supérieur à 80 %	Pas d'examen
46,1%	52.47%	ND	ND
41 %	24,96% au Bac général en 2019	ND	94,06%
Entre 40 et 60 élèves/ maitre (disparités entre DREN)	En 2019 EF1 : 42 élèves pour un enseignant EF2 : 45 élèves pour un enseignant (variation entre région)	31 élèves pour un enseignant [Kwango : 21 / Lualaba : 50]	19 élèves pour un enseignant dans le primaire
Moyenne : 47 élèves /professeur	50 élèves pour un enseignant dans le secondaire	élèves par un enseignants [Kwango et Kwilu : 10 / Mai-ndombe : 24]	15 élèves pour un professeur dans le secondaire
En moyenne : - pour le primaire 26,07% (2018) - 14,5% pour le secondaire	EF1 : 19% EF 2 : 23% Lycée : 23,9 %	Primaire : 11% Secondaire (1er et 2nd cycles) : 10% (9,2% à 13%)	1,02 % au primaire 1,16 % collège 4,9 % au lycée
22,6% au primaire 5,6% au secondaire	EF : 15% en 1 ^{ère} année 20% en 6 ^{ème} année.	16 % en première année secondaire	Primaire : 0,12% Collège : 7,88% Lycée : 12, 7%
20 % de jeunes diplômés sont sans emploi 13% de taux de chômage en 2017.	Taux de chômage 2019 : 5.9% Taux de chômage des jeunes de 15 à 24 ans : 11.4%	ND	2,17% de la population au chômage 6,27 % de jeunes sans emploi
22% des élèves scolarisés ont le CEPE	48,1 %	TAP au primaire : 68,4% 73,3% G/63,5% F) [Tanganika : 39,6% / Equateur : 103,9%]	93 %
Plus de 9% ont le BEPC ou l'équivalent	35,4 %	ND	ND
Environ 20% des lycéens ont le BAC ou plus	24,96 % au Bac général en 2019	TAS : 37,4% [Bas-Uele : 9,1% / Kinshasa : 64,6%]	94,06 %
*****	33,1%	77% (en 2016)	90%
*****	58,1%	88,5 % des hommes (plus de 15 ans) et 66,5 % des femmes (plus de 15 ans) sont alphabétisés.	97%

Un état des contraintes et des tensions scolaires (par pays)

BÉNIN

Points de tension scolaire	Source	Brève description
Statut des enseignants (enseignants communautaires)	Annuaire statistique 2017-2018	En 2018-2019, le nombre d'enseignants est de 53 341 (70,67 % F), ainsi composé : 15,9 % APE, 33,9 % ACE, 3,1 % EC et 47,1 % autres. En 2017-2018, ils étaient 56 738, dont 15 % APE, 36,7 % ACE, 4,2 % EC et 44 % autres. L'utilisation des enseignants communautaires a commencé en 1986. Depuis 2008 s'est engagé un processus d'intégration des enseignants contractuels dans la fonction publique, et ils ne représentent plus que 1,6 % en 2020. Toutefois, les enseignants dits « autres » représentent plus de la moitié du personnel en 2020, et leur proportion a augmenté de près de 9 % en deux ans. 11 % des enseignants sont des administratifs. On note aussi la présence des appelés au service militaire d'intérêt national (ASMIN) et des stagiaires des écoles normales d'instituteurs (ENI).
Frais de scolarité	RESEN, 2014 PSE, 2018-2030	En 2010, les dépenses d'éducation des ménages tous cycles confondus représentent 49,4 % des dépenses totales (45,9 % dans le primaire). En 2008, la dépense annuelle moyenne par élève est de 95 000 francs CFA (dont 62 % de frais de scolarité), contre 17 000 francs CFA dans le secteur public. En même temps, entre 2011 et 2015, la pauvreté a augmenté presque partout dans le pays, et particulièrement dans 7 départements sur 12 (plus de 40 % dans les départements de Couffo, Atacora, Donga, Atlantique).
Disparités territoriales	PSE, 2018-2030	Taux d'accès : 90 % en milieu urbain, contre 75 % en milieu rural, taux d'achèvement en primaire : 67 % en milieu urbain et 52 % en milieu rural. En termes de disparités observées au niveau départemental, le département de l'Alibori affiche les indicateurs les plus préoccupants. Les problèmes d'offre uniquement concernent 19 communes, tandis que les problèmes à la fois d'offre et de demande concernent 23 communes.
	RESEN 2014	La distance à l'école la plus proche dépasse 30 minutes pour près de 28 % des enfants béninois âgés de 6 à 15 ans (31 % en milieu rural et 21 % en milieu urbain). L'éloignement de l'école fait augmenter le taux d'abandon de près de 7 %.
Efficience professionnelle	Annuaire statistiques 2017-2018 et 2018-2019 Annuaire statistique 2020 ESTP	En primaire, 53 341 enseignants, dont 71,22 % d'enseignants qualifiés (71,42 % M et 70,67 % F) en 2018-2019 (56 738 enseignants, 70,43 % d'enseignants qualifiés, dont 70,84 % M et 69,23 % F en 2017-2018). Dans le secondaire : 63 350 enseignants, dont 21 495 enseignants qualifiés (titulaires du CAPES et du BAPES), soit 33,9 % et donc 41 855 sans qualification professionnelle (34,3 % de qualifiés au premier cycle et 41,8 % au second cycle). Dans le public, les enseignants qualifiés prennent en charge 42,6 % des heures de cours au premier cycle et 19,9 % au second cycle de l'ESG. Selon plusieurs études portant sur la gestion du temps scolaire (en 2012 par GIZ, en 2014 par le PASEC, en 2015 par le LARES et en 2017 par Kelani et coll.), en moyenne seuls 50 % du temps scolaire réglementaire sont consacrés aux apprentissages dans la plupart des écoles.
Encadrement professionnel	PASEC, 2014	En 2014, il y avait 106 inspecteurs et 324 conseillers pédagogiques pour assurer l'encadrement pédagogique de 36 464 enseignants. (1 conseiller pédagogique pour 113 enseignants et 1 inspecteur pour 80 écoles) : les visites pédagogiques et les inspections ne couvrent donc pas toutes les écoles au cours d'une année. S'y ajoutent une insuffisance en ressources financières et en moyens de locomotion et une centralisation importante de la gestion des ressources, qui constituent des handicaps supplémentaires au déploiement du dispositif d'encadrement pédagogique.

BURUNDI

Points de tension scolaire	Source	Brève description
Transformations sous tension	MEFPT 2012 et 2018 (PDSEF et PTE)	Dévasté par une crise ethnique majeure dans les années 1990, le Burundi a entrepris sa reconstruction au début des années 2000 (accord d'Arusha) en approchant, notamment, pour plus de justice sociale, la rénovation de son système scolaire en 2012 (PDSEF 2012-2020). Centrée sur un processus de démocratisation et surtout une longévité scolaire plus marquée, cette transformation a marqué un coup d'arrêt en 2015 (retrait financier des PTFs à la suite de la crise institutionnelle). Progressivement, à partir de 2018 (PTE 2018-2020), le processus de transformation a repris son cours. La construction d'une école fondamentale pérenne (sur 9 ans) est aujourd'hui au cœur des débats tant scolaires, professionnels que sociétaux.
Scolarité et précarités	MEFPT 2012 et 2018 (PDSEF et PTE)	Sans nul doute, la question de la précarité des acteurs scolaires est au centre du processus de transformation éducatif, celle-ci étant à appréhender sous différents aspects : - scolaire : le coût de la scolarité a été et demeure pour de nombreux élèves un vecteur majeur de relégation (le coût annuel d'une année EF est estimé à 17,5 USD en 2015, contre 7,5 en 2008 pour un revenu annuel par habitant de 315 USD ; source UNESCO 2018) ; - professionnel : le métier d'enseignant n'est pas une profession suffisamment lucrative et attractive ; - structurel : les capacités et surtout les conditions de scolarisation (matériel, eau, toilettes...) constituent un frein majeur au développement d'une scolarité efficiente. Ces deux derniers points sont importants à souligner, car ils motivent (étude UNESCO, 2012) 90 % des raisons du souhait de départ des enseignants (formulé par 46 % des enseignants au niveau primaire) ¹ .
Disparités territoriales	PND 2018-2027	Comme le rappelle le PND 18-27, la réduction des inégalités, notamment territoriales, constitue un enjeu majeur des politiques nationales, dont celle de l'éducation. Si l'on prend, par exemple, la question des « déscolarisés », celle-ci affecte différemment les 18 provinces : globalement, 98 % des déscolarisés sont en milieu rural (et plus particulièrement dans 5 d'entre elles) (PTE 2018, p. 13). A contrario, les zones urbaines (notamment à Bujumbura) connaissent des taux de suroccupation importants.
Identité enseignante	UNESCO (2012 et 2018) MEFPT (2019)	Comme l'ont mis en évidence différents rapports (UNESCO, notamment), la déclinaison d'une politique enseignante attractive (récemment formulée par le ministère) met en exergue l'attractivité et l'identité enseignantes. Si la question des enseignants non-fonctionnaires (suppléants) affecte peu l'image du métier (à peine 10 % de suppléants), celle-ci est lourdement impactée par la question des salaires (cf. plus haut), des conditions d'exercice (dont l'éloignement du lieu de travail) et plus encore par l'impasse promotionnelle que constitue, pour beaucoup, la profession. S'il est appelé à évoluer, le principe d'une évolution de carrière chez les enseignants est, aujourd'hui, assez réduit. On peut ainsi mieux saisir, comme l'a souligné le dernier constat UNESCO (question enseignante, 2018), pourquoi la majorité des enseignants du fondamental n'a pas la qualification attendue (D7) et, ce faisant, une formation pédagogique réduite parfois au strict minimum (quelques leçons modèles dans leur formation).
Management éducatif et professionnel	MEFPT (Politique enseignante 2019)	Si l'actuel PDSEF (et sans doute le prochain) met au centre du débat scolaire l'élève et son enseignant, il est tout aussi certain qu'un management déconcentré de l'institution scolaire constitue un élément essentiel du développement attendu. Au cœur des engagements : la réduction des « doubles vacations », qui pénalise considérablement le temps d'enseignement (600 heures au lieu de 900 heures) pour près de 40 % des élèves du fondamental (cycle 1 à 3), celui-ci étant également pénalisé (plus ou moins fortement suivant les provinces) par l'absentéisme. Pour autant, le développement de la professionnalité enseignante pose ici d'autres questions, notamment celles relatives à l'accompagnement de ces acteurs. Si les mécanismes d'encadrement et d'évaluation ont été récemment redéfinis (arrêté 2018), il souffre encore, là également, d'un déficit de préparation professionnelle (tant au niveau des conseillers que des inspecteurs pédagogiques) pour que cet encadrement soit effectif. Plus encore, l'encadrement de proximité (qui pourrait/devrait être réalisé au niveau de chaque établissement par le directeur d'école ou le préfet des études) est lui aussi réduit à une part assez congrue faute de formation à ces questions ou de disponibilité.

¹ On précisera, ici, que ce souhait de partir est exprimé essentiellement vers une activité dans le secteur de la santé (pour 60 % de ceux qui souhaitent quitter l'enseignement) et ceci, pour des raisons financières.

CAMEROUN

Points de tension scolaire	Source	Brève description
Statuts des enseignants	Ministère de l'Éducation de base Annuaire 2017-2018	Quatre statuts d'enseignants sont distingués surtout dans le primaire, aussi bien en régions francophones qu'en régions anglophones : fonctionnaires, contractuels, contractualisés, maîtres des parents ou des communes. Les enseignants contractualisés sont les plus nombreux, quel que soit le système (francophone/anglophone). L'enseignant contractualisé est l'enseignant contractuel recruté par l'État sur dossier. Les enseignants communautaires sont les enseignants contractuels recrutés par les communautés.
Disparités territoriales	MEN 2017-2018	Disparités entre les deux sous-systèmes, entre les zones urbaines et les zones rurales, entre les régions de l'extrême nord, du nord, de l'Adamaoua et les régions du sud, sud-est, Yaoundé, Douala, littoral, ouest, nord-ouest et centre.
Efficience professionnelle	Tchamabe, 2015 Tayim et coll., 2017	formation pratique des élèves-maîtres de profil 3 (bac) jugée insuffisante pour une professionnalisation pertinente ; enseignants souvent non qualifiés avec un problème d'appropriation des outils didactiques ; difficultés pour les enseignants instituteurs pour pouvoir enseigner l'APC : ils disent ne pas détenir suffisamment de compétences en APC, avoir un faible niveau de communication en langue française.
Recrutement des enseignants dans la fonction publique		Les élèves-professeurs des Écoles normales supérieures sont recrutés directement à la fonction publique après la validation de leur parcours. En revanche, le recrutement des élèves-maîtres des écoles normales d'instituteurs à la fonction publique n'est pas garanti : soit ils sont recrutés directement, soit contractuels, soit contractualisés, soit employés d'écoles communautaires et des écoles des parents. Ces différents profils ont une incidence sur les prestations salariales. Dans le privé, par exemple, les instituteurs touchent moins de 20 000 francs CFA/mois pendant neuf mois.
Profil de recrutement des élèves-maîtres	Tchamabe, 2015	Trois profils se dégagent dans le recrutement des élèves-maîtres : BEPC, probatoire et bac. Ces trois profils reçoivent les mêmes formations dans les écoles normales d'instituteurs. Cette diversité pourrait altérer le niveau de qualification de certains instituteurs de profil 1 (BEPC).
Compétences des apprenants	PASEC, 2014	Dans le cycle primaire, même si l'on observe une amélioration notable des taux de scolarisation et d'achèvement, les évaluations du système éducatif indiquent à la fin du cycle primaire une proportion importante d'élèves en dessous du seuil suffisant en mathématiques et en lecture.
La formation pratique des enseignants	Tchamabe, 2015	La diversité des profils des élèves-maîtres aboutit à une inégalité des dispositifs de formation lors des stages dans les écoles annexes d'application. Le profil 3 n'effectue qu'un ou deux stages, alors que le profil 1 en effectue six, et le profil 2, quatre environ. La formation pratique des élèves-maîtres de profil 3 (bac) dure moins longtemps que la formation des autres profils. Elle varie de 6 à 10 mois, et ils ont tendance à ne pas faire le stage de tutelle.

KENYA

Points de tension scolaire	Source	Brève description
Statut des enseignants	Rapport mondial EPT, 2015 Menderhalt et coll., 2018	On observe des enseignants fonctionnaires et des enseignants contractuels. Ceux-ci se retrouvent souvent dans les écoles de communautés et dans les camps de réfugiés où 73 % sont titulaires d'un KPEC. Pour combler des déficits en enseignants, des établissements scolaires recrutent des enseignants non qualifiés, c'est-à-dire sans formation initiale. En principe, il faut le KCSE avec un score supérieur de 10 % environ pour être admis aux programmes de formation des enseignants. Cette tendance en matière de recrutement pourrait affecter la réussite des élèves.
Disparités territoriales	Figueirero et Mousa-Dieng, 2016	On observe : des disparités entre la région de Nairobi et les autres régions, notamment celles du Nord ; des disparités entre les provinces et les camps de réfugiés ; des disparités dans la distribution des enseignants : enseignants moins qualifiés dans les zones défavorisées. Les sept (7) universités historiques et leurs collèges sont installés à proximité des grandes villes du Kenya. Le constat est que les zones déshéritées sont le plus souvent confrontées à une pénurie d'enseignants et d'établissements de qualité susceptibles d'impacter l'efficacité scolaire. Ce constat est en déphasage avec l'un des engagements de l'État, à savoir promouvoir l'éducation de qualité partout.
Efficacité professionnelle	UNESCO, 2014 Kandagor, 2018 Rabbani, 2017 Njagi, 2010	Les évaluations du système éducatif indiquent que peu d'enseignants ont un niveau adéquat dans les méthodes d'enseignement de leurs matières. Non-maîtrise de la langue d'enseignement, des connaissances et compétences nécessaires pour enseigner. Plus précisément, des enseignants en mathématiques dans les écoles primaires ont une mauvaise compréhension de la matière. On constate que la plupart des enseignants manquent de compétences : près de 40 % des enseignants interrogés lors d'une enquête reconnaissent ne pas détenir les connaissances minimales requises pour enseigner. Comme conséquence, on pourrait noter les déficits observés chez les élèves de troisième année : ils ne peuvent ni lire l'anglais ni le swahili selon le Conseil national des examens du Kenya.
Encadrement professionnel	Banque mondiale, Nyasatot et Miruka, 2009 Pelini, 2013	Il existe un encadrement. Cependant, les enseignants, pour la plupart, ne bénéficient ni d'encadrement ni de perfectionnement, et ceux qui ont bénéficié d'une formation continue ou d'un perfectionnement professionnel les jugent insuffisants. Conséquences : enseignants peu professionnels. Les futurs enseignants ressentent un manque de soutien du personnel enseignant, dénoncent un manque d'encadrement, font appel à des souvenirs pour enseigner.
Réforme de l'enseignement de base	Charton, 2011	Le plan sectoriel de l'Éducation pour la période 2018-2022 décrit les priorités politiques, les programmes et stratégies du secteur de l'éducation. Le plan s'appuie sur les succès et les défis du précédent plan (2013-2018). Le Kenya s'éloigne de la structure 8-4-4 (pour la structure), mais la structure 2-6-6-3 n'est pas encore appliquée. Adoption d'un programme d'éducation primaire universelle en janvier 2003, complété en 2008 par l'abrogation des frais de scolarité dans les écoles secondaires. Ces réformes ont techniquement rendu l'école accessible à tous. Ces réformes ont permis, d'une façon générale, de tendre vers l'éducation universelle prônée par le Kenya. Il reste, cependant, à résoudre les problèmes de disparités régionales observées et l'efficacité tant au niveau des élèves qu'à celui des enseignants.

MADAGASCAR

Points de tension scolaire	Source	Brève description
Statut des enseignants (enseignants communautaires)	Étude PASSOBA (2013)	La question des enseignants FRAM constitue depuis près de 15 ans une préoccupation majeure pour une scolarisation de qualité, principalement en primaire. En 2018, 45 000 des 108 000 enseignants du primaire se trouvaient dans cette situation caractérisée par un salaire des plus réduit, une absence de qualification et une précarité statutaire.
Frais de scolarité	BM/PME (2018)	Dans un pays où le PIB par habitant est l'un des plus bas du monde, la dernière crise politique (2009/2013) a accentué les effets de la précarité sur la scolarisation (en 2010), 75 % des enfants déscolarisés étaient en situation d'extrême pauvreté. Si cette situation s'est améliorée depuis 2014, elle reste néanmoins un problème important tant elle affecte le bon fonctionnement de chaque établissement : les salaires des enseignants (participation à leur rétribution) et les outils pédagogiques.
Disparités territoriales	BM/PME (2018)	Vaste pays aux régions diversifiées (hauts plateaux), aux revenus supérieurs et zones côtières, plutôt pauvres, Madagascar est marquée par les logiques de proximité scolaire : 84% des écoliers vivent à plus de deux kilomètres de leur école. Plus encore, ces zones rurales marginalisées constituent des zones de relégation pour les enseignants qui s'en éloignent... dès que possible.
Efficience professionnelle	Étude IPS (2016)	L'étude IPS de 2016 a mis en lumière à la fois le manque de compétences professionnelles (note moyenne de 24/100 en primaire) et les besoins criants de formation continue et d'accompagnement. Dans le même temps, cette étude a également pointé un problème important (cependant pas spécifique à Madagascar : le temps effectif d'enseignement, 3 heures 09 par jour, sur les 6 heures attendues).
Encadrement professionnel	PSE (2018)	Organisé en 22 DREN (régions), 114 CISCO (sous-régions) et 1 591 ZAP (quartiers ou villages), le système scolaire souffre (notamment en zones rurales) d'un défaut cruel d'encadrement de proximité (lié, entre autres, à l'absence de moyens de locomotion). Plus encore, adossée à un pilotage restreint de la part des responsables d'établissement (plus particulièrement en primaire), l'école publique se paupérise en zone urbaine (développement des écoles privées et confessionnelles).
Réforme de l'enseignement de base	PIE (2016) PSE (2018-2022)	Après la (longue) phase de décolonisation (fin des années 1960), la mise en place du programme EPT (2000) constitue un repère majeur dans le développement du système scolaire. Comme souvent, les questions de massification et de démocratisation ont ponctué l'évolution de l'école. Sans entrer dans le détail des différents plans de réforme qui se sont succédé (MAP 05/09, PIE 15/17, PSE 18/22), plusieurs repères peuvent servir d'éléments de compréhension. Au niveau structurel : la structuration de l'EB sur 9 ans (en rapprochant ou en fusionnant élémentaire et collège) ; la place et l'envergure du préscolaire ; l'élévation de la qualité de l'enseignement ; la massification du collégial. Au niveau fonctionnel : les processus de décentralisation/déconcentration ; l'articulation public/privé ; la politique linguistique (notamment la place de l'anglais) ; la gestion des RH. La place de la recherche comme outil de développement.

MALI

Points de tension scolaire	Source	Brève description
Statut des enseignants	RESEN 2017	La situation des enseignants se caractérise aujourd'hui par une multiplication des statuts : fonctionnaires de l'État (5 %), fonctionnaires des collectivités territoriales (35 %), contractuels de l'État ou des collectivités territoriales (37 %) et enseignants communautaires/privés (23 %). À noter qu'il n'y a plus de recrutements de fonctionnaires de l'État dans le fondamental et le secondaire depuis plusieurs années. Ce statut est donc amené à disparaître avec les prochains départs à la retraite. Dans près de 52 % des établissements du 1er cycle du fondamental et dans près de 38 % des établissements du 2e cycle, il n'y a aucun enseignant fonctionnaire. Les enseignants, dans ces établissements, sont quasiment tous des contractuels, un statut qui peut affecter leur motivation et/ou leur rétention.
Frais de scolarité	RESEN 2017	Les ménages contribuent considérablement au financement de l'éducation au Mali. En 2015, elles ont dépensé environ 72,4 milliards de francs CFA pour la scolarisation de leurs enfants aux différents niveaux d'enseignements. Les dépenses privées sont relativement plus importantes dans les cycles inférieurs du système, soulevant ainsi des questions d'équité dans le partage de coûts entre l'État et les familles. Malgré la politique de gratuité dans le public, les familles maliennes sont encore à ce jour contraintes de s'acquitter de frais de scolarité non négligeables (6 661 francs CFA dans le 1er cycle du fondamental et à 9 822 francs CFA dans le 2e cycle).
Disparités territoriales et insécurité	Politique enseignante 2015	Le Mali traverse une crise multidimensionnelle, et une partie de son territoire est zone de conflit : Kidal, Gao, Mopti et Tombouctou (qui représentent près des 2/3 du territoire, mais 9 % de la population), accentuant, dans ces zones, la pénurie d'enseignants.
Efficience professionnelle	USAID/PHARE 2010	L'étude sur le temps réel d'apprentissage par le programme USAID/PHARE au niveau des écoles fondamentales, montre que les élèves ne bénéficient que de 71 % du temps d'apprentissage officiel chaque année, et ne disposent que de 4,2 ans pour développer les compétences du programme qui, selon le ministère de l'Éducation, nécessite 6 ans d'école. Dans le secondaire, près de 15,2 % du volume horaire attendu par les élèves n'est pas assuré en 2014-2015. Au-delà de l'insécurité qui prive certains élèves d'apprentissage, les innombrables grèves menées par les enseignants pour diverses raisons (conditions de travail, salaire...) perturbent chaque année la scolarisation (presque 4 mois de grève en 2018-2019).
Encadrement professionnel	Politique enseignante, 2015	Organisé en 26 académies et 125 centres d'animations pédagogiques, le système est théoriquement suffisant pour assurer l'accompagnement et l'encadrement professionnel. Dans la pratique, toutes ces entités souffrent d'un manque de ressources, tant humaines (conseillers pédagogiques, notamment) que de ressources financières et d'équipement (moyens de déplacement) pour assurer leurs missions d'encadrement dans de bonnes conditions.
Réforme de l'enseignement de base	PRODEC 2	Au lendemain de l'indépendance, et à l'instar de nombreux pays africains, le Mali s'est engagé dans plusieurs réformes de l'éducation. Les questions de massification, mais également de curriculum (avec l'APC), de décentralisation et de multilinguisme ont été les points essentiels des différentes réformes et, notamment, de la nouvelle École fondamentale (1994) et du programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC), adopté en 1998, ajusté en 2008, réajusté en 2010. La préoccupation d'une éducation de qualité pour tous reste encore d'une actualité importante, avec une volonté politique affichée à travers plusieurs documents stratégiques nationaux, dont le cadre stratégique pour la relance économique et le développement durable (CREDD), qui établit le développement des compétences comme une priorité stratégique et un enjeu national pour le développement économique et social. Le PRODEC 2, adopté en 2019, se fixe comme objectif l'amélioration de la rétention à tous les niveaux du système à travers la mise en place de politiques pour l'amélioration de la qualité et de la pertinence des apprentissages en vue de favoriser l'insertion des sortants des différents cycles dans la société et sur le marché du travail.



RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO

Points de tension scolaire	Source	Brève description
Statut des enseignants (enseignants communautaires)	SSEF 2016-2030 Synthèse des états des lieux du système éducatif (2019)	Nombre d'enseignants : 940 535 (dont 82,2 % au public), avec 544 039 dans le primaire (57,8 %) et 378 274 dans le secondaire (40,2 %), dont (i) dans le primaire : 28,6 % F (27,3 % F dans le public et 35,6 % F le privé) et (ii) le secondaire : 12 % F (12,6 % F dans le public et 11,4 % F le privé). Enseignants du public : 82,2 % du total, soit 17,3 % dans les écoles non conventionnées (officielles), 61,5 % dans les écoles conventionnées (dont 22,3 % catholiques et 31,6 % protestantes) avec (i) primaire public : 84,7 % du total (16,6 % dans les écoles non conventionnées et 64,8 % dans les écoles conventionnées) et (ii) secondaire public : 80,5 % du total (18,7 % dans les écoles non conventionnées et 58,2 % dans les écoles conventionnées). Le corps enseignant est inadéquatement formé (seuls 17 % des enseignants du secondaire sont qualifiés), peu féminisé (27 % F en primaire et 12 % F dans le secondaire) et âgé, faute de mise en œuvre d'un plan de retraite avec paiement des indemnités (plus de 25 % des 545 233 enseignants inscrits dans le système officiel en 2017 avaient plus de 50 ans, et 4,8 % d'entre eux avaient dépassé l'âge de la retraite). Les rémunérations sont faibles et l'écart entre celles des enseignants du primaire et du secondaire est quasi nul.
Frais de scolarité	RDC – Diagnostic systématique pays (2018)	Nombreux frais de scolarité prescrits au niveau école, provincial et central dus à une prolifération de divers types de taxes et de droits totalisant en moyenne 43 USD par enfant et par année (17 % des dépenses du ménage pour chaque enfant). La décentralisation augmente les types de taxes, et la nécessité de déployer une partie des frais pour compenser les bas salaires des enseignants en augmente les montants.
Disparités territoriales	SSEF 2016-2025 GPE 2020	Le milieu rural est largement défavorisé à tous les niveaux : - non-scolarisation particulièrement importante en milieu rural et dans les familles pauvres : 30 % G et 32 % F non scolarisés en milieu rural contre 17 % G et 19 % F en milieu urbain ; - sur la distance à l'école : 24 % d'enfants à moins d'un kilomètre de l'école non scolarisés, contre plus de 50 % à 5 km de l'école ; - proportion d'analphabètes plus élevée en milieu rural (38 %) qu'en milieu urbain (11 %) ; - allocation d'enseignants et proportion d'enseignants qualifiés plus faibles en milieu rural ; - taux d'achèvement du primaire les plus faibles et faible qualité de l'enseignement et des acquis scolaires dans les six provinces touchées par les conflits.
Efficience professionnelle	SSEF 2016-2025 Synthèse des états des lieux du système éducatif (2019)	En primaire, 1 % ont une qualification < D4, 9,1 % en D4, 82,9 % en D6 et 7,9 % autres. Dans le secondaire, 4,5 % ont une qualification en P6, 39,1 % en D6, 2,5 % en A1, 9,6 % en A2, 18,8 en G3, 2,5 % en L2 et 23,1 % autres. 91 % des enseignants sont qualifiés (niveaux D4 et D6). 17 % des enseignants du secondaire sont qualifiés Faibles qualifications des enseignants (formation initiale inadéquate, faible maîtrise du français par les instituteurs, irrégularité de la formation continue et faiblesse de la supervision pédagogique) démotivation (bas salaires, faibles perspectives de carrière).
Encadrement professionnel	Note 1. Mission d'expertise APPRENDRE Synthèse des états des lieux du système éducatif	Personnels chargés de l'encadrement pédagogique : (i) les inspecteurs itinérants (INS-POOLS et IPRI) qui effectuent des visites de classe (contrôle/formation/évaluation) ; (ii) les directeurs d'école et les animateurs qui assurent l'organisation et la tenue des réunions pédagogiques ; (iii) les conseillers d'éducation des bureaux gestionnaires, recrutés parmi les enseignants expérimentés qui participent à l'encadrement pédagogique. Absence d'un encadrement pédagogique de qualité et d'activités de formation continue régulières et adaptées. Pas d'articulation entre FI et FC, les deux ne s'appuyant pas sur un référentiel de compétences de l'enseignant. Le ratio enseignants - personnels administratifs s'est dégradé en RDC : en 1990, 1 administratif pour 55 enseignants ; en 2011, 1 pour 12.
Réforme de l'enseignement de base	SSEF 2016-2025 GPE 2020 : Évaluations prospectives pays (2019)	Réformes les plus importantes depuis l'indépendance : la réforme du cycle primaire par l'uniformisation des structures et des programmes (1962) ; la création du cycle d'orientation dans le secondaire (1961) ; l'institutionnalisation de l'examen d'État (1967) ; la nationalisation de l'enseignement supérieur et universitaire par la création de l'Université nationale du Zaïre (UNAZA) en 1971 ; la professionnalisation de l'enseignement par le prolongement du cycle de graduat en 3 ans pour les universités (1976) ; la suppression du cycle d'orientation et la professionnalisation du cycle secondaire (1980) ; la dissolution de l'UNAZA et l'autonomisation des instituts supérieurs et des universités (1981). Stratégies éducatives : - stratégie de développement de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel (2010-2011/2015-2016) - loi d'orientation de l'éducation : loi-cadre n° 14/004 du 14 février 2014 de l'enseignement national - plan intérimaire de l'éducation (2013-2015) - stratégie sectorielle pour l'éducation et la formation (2016-2025)

VIETNAM

Points de tension scolaire	Source	Brève description
Statut des enseignants (enseignants communautaires)	Promising Practices, government schools in Vietnam, Education Development Trust, 2017	La fonction enseignante est très respectée, et les enseignants bénéficient d'une image positive dans la société. Les enseignants sont contractuels. Il y a deux catégories de contrat : CDI et CDD. À partir du 1 ^{er} juillet 2020, les nouveaux recrutés sont tous CDD. Les salaires (incluant diverses primes) sont très attractifs en comparaison des autres services publics. De nombreux événements sont organisés tous les ans pour célébrer les enseignants.
Frais de scolarité	UNESCO, Vietnam Education for all, 2015	Les frais de scolarité sont autorisés au Vietnam à tous les niveaux d'enseignement, exception faite du niveau primaire. Une politique d'exemption ou de réduction de frais de scolarité (50-70 %) est appliquée aux élèves issus de familles pauvres.
Disparités territoriales	UNESCO, Vietnam Education for all, 2015	Le pays est caractérisé par d'importantes disparités territoriales, qui correspondent également à des disparités socio-économiques. En ville et à la campagne, on compte au moins une école et un collège dans chaque quartier/commune et au moins un lycée dans chaque arrondissement/district, ce qui permet aux élèves de se rendre facilement à l'école. La situation est plus compliquée dans les zones montagneuses. Les minorités ethniques, qui constituent 14 % de la population, représentent 60 % des pauvres.
Efficience professionnelle	PISA 2015 Promising Practices, government schools in Vietnam, Education Development Trust, 2017	Les résultats de PISA 2015 suggèrent que les enseignants ont une très bonne maîtrise des matières qu'ils enseignent. Les enseignants sont, par ailleurs, comptables de leur performance et soumis à des autoexamens/analyses de leurs performances ainsi qu'à une évaluation par les pairs, par le directeur de l'école, mais également par les parents d'élèves et les comités populaires.
Encadrement professionnel	Promising Practices, government schools in Vietnam, Education Development Trust, 2017	Les enseignants vietnamiens sont tenus responsables de leur développement professionnel (circulaire 32 de 2011). À ce titre, ils doivent développer et mettre en œuvre leur propre plan annuel de développement professionnel, fondé sur les feedback de performance de leurs directeurs d'école. Ces derniers organisent de nombreuses visites de classe tout au long de l'année scolaire (formelle ou non formelle) avec pour objectif d'apporter un diagnostic professionnel à l'enseignant sur sa pratique de classe. Le pourcentage de directeurs vietnamiens déclarant recourir régulièrement à l'observation de classe comme outil de contrôle qualité de ses équipes est l'un des plus forts des pays riches de l'OCDE. Une récente enquête suggère que 92 % des parents vietnamiens considèrent que les enseignants sont « bons » ou « excellents » et attentifs à la réussite de leurs enfants. Les directeurs d'établissements scolaires sont tenus, quant à eux, de maintenir leur statut d'enseignant avec un minimum de deux périodes d'enseignement par semaine. Le directeur est perçu comme « enseignant leader ». Il n'y a pas de conseiller pédagogique, c'est le directeur et les chefs des matières de l'école qui assurent ce rôle.
Réforme de l'enseignement de base	Promising Practices, government schools in Vietnam, Education Development Trust, 2017	Ayant en grande partie réglé les problèmes d'accès, y compris pour les populations les plus vulnérables, les récentes réformes éducatives entreprises au Vietnam témoignent de l'importance accordée à la qualité de l'enseignement (incluant la réduction des écarts de performance entre l'ethnie majoritaire — les Kinh — et les autres ethnies). C'est notamment le cas de la réforme « Fundamental School Quality Level » de 2006, qui établit des standards minimaux de qualité pour les infrastructures, l'organisation et le management de l'école, le matériel pédagogique et les outils pour les enseignants, les qualifications (académiques et professionnelles) des enseignants, ainsi que les liens entre les parents et l'école. Le passage à l'école à temps complet (full day schooling) a, quant à lui, permis d'accroître le temps d'apprentissage pour se rapprocher des standards internationaux. C'est également le cas de la réforme de 2013 (Fundamental and Comprehensive Education Reform), dont l'objectif est de permettre au système scolaire de mieux former les élèves pour que ces derniers disposent des compétences nécessaires à une économie de marché incluant la mise en œuvre d'un curriculum fondé sur les compétences avec de nouveaux manuels scolaires, et impliquant une réforme des pratiques pédagogiques (davantage fondées sur les compétences et la qualité). En 2018, le nouveau curriculum de l'éducation est approuvé, et sa mise en œuvre est prévue pour 2020.

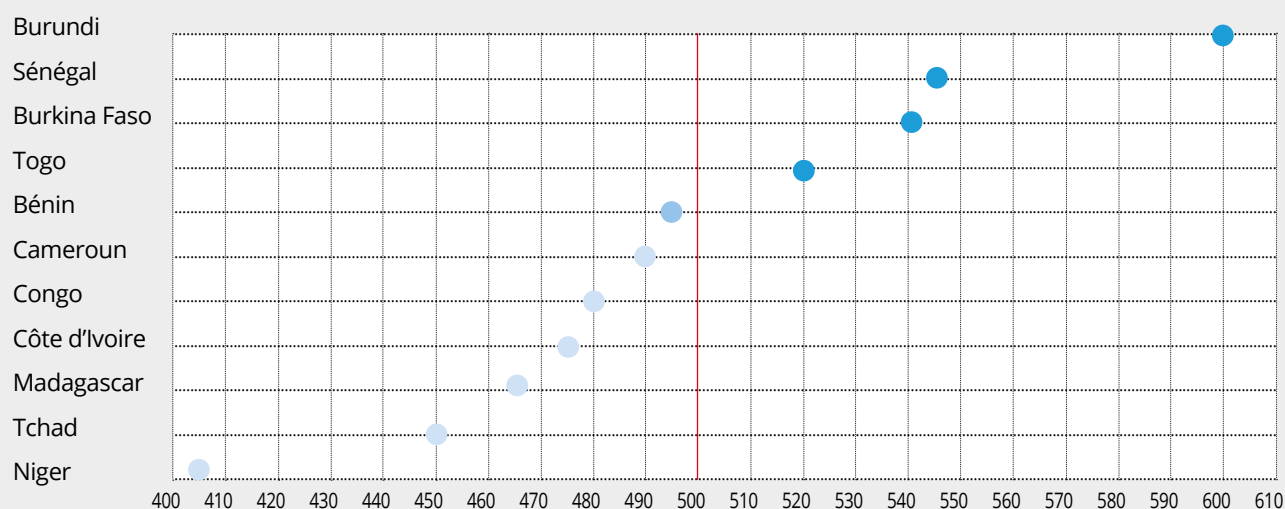
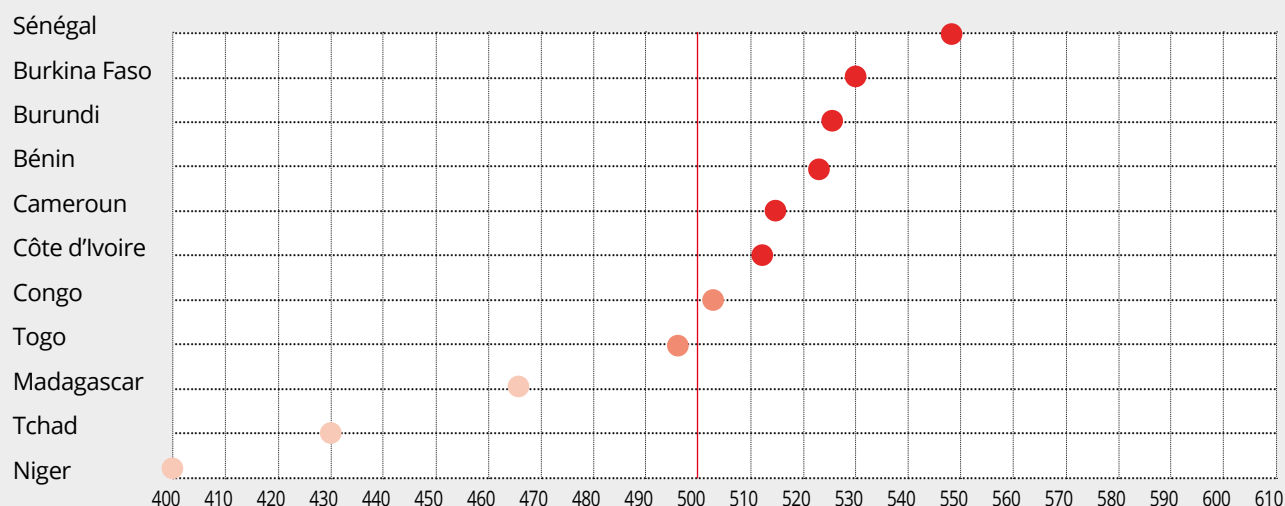


Une situation de la performance scolaire des différents pays

Pour ce dernier élément d'appréciation, les dernières évaluations PASEC disponibles vont servir de cadre (à la fois en lecture et en mathématiques) : où se situaient les différents pays quant à la « valeur scolaire » de leurs élèves ?

Moyennes des scores des pays en lecture et en mathématiques, PASEC 2015²

² Le Kenya, le Mali et le Vietnam n'ont pas participé aux évaluations du PASEC 2014.



(Source : PASEC 2015)

Trois constats simples :

- dans chacune des deux matières, le Burundi et Madagascar se positionnent en tête de peloton pour l'un et en queue pour l'autre ;
- les pays sont relativement homogènes d'un point de vue interdisciplinaire (lecture et math.) sauf peut-être pour le Burundi, où l'on note un écart de près de 60 points supérieur en mathématiques ;

- globalement, la performance des différents pays est plutôt moins élevée en mathématiques qu'en lecture.

Complémentaire, pour situer le Vietnam dans cette approche cognitive, on se référera aux tests PISA :

- en 2012, les résultats des élèves vietnamiens surpassent ceux des pays de l'OCDE ;

- en 2015, le Vietnam enregistre de nouveau de bons résultats. Il se place 8^e (sur 70) en science, 30^e en lecture et 22^e en mathématiques, mais ces résultats cachent d'importantes disparités entre groupes socio-économiques et ethniques.

Ces résultats sont surtout à mettre en regard avec le coût unitaire d'éducation (par élève), largement inférieur à ce qui s'observe dans les autres pays participant à PISA.

1^{re} PARTIE

Un état des lieux de la formation initiale des enseignants par pays

BÉNIN
BURUNDI
CAMEROUN
KENYA
MADAGASCAR
MALI
RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO
VIETNAM



CADRES POLITIQUES ET STRATÉGIQUES DE LA PROFESSIONNALISATION ENSEIGNANTE

■ Une (brève) vision de la politique enseignante

Présentation

Quatre cadres majeurs de développement des politiques : la Vision Alafia Bénin 2025, les Objectifs du développement durable (ODD), le Plan national de développement et le Programme d'action du gouvernement. Quatre axes d'intervention issus du diagnostic holistique de la question enseignante conduite en 2011 dans le cadre de la préparation du PSE :

- recrutement d'enseignants, l'atteinte de l'objectif d'une éducation de base équitable, inclusive et de qualité pour tous ;
- formation initiale et continue des enseignants et du personnel d'encadrement ;
- développement professionnel des enseignants, la question de l'attrition et la motivation des enseignants ;
- dialogue social pour un climat social apaisé et un temps d'apprentissage intégral.

Un « Document de politique de formation des enseignants et des personnels d'encadrement de la maternelle, du primaire, du secondaire général, technique et professionnel, de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes » a été adopté en décembre 2016 ; le dispositif s'organise et prend appui sur les CS, les UP, les ENI, les ENS, les établissements scolaires et la formation à distance. Il prévoit un cadre unique de la formation initiale et continue, représentant tous les ordres d'enseignement et doté des ressources humaines et financières suffisantes pour le travail.

Les mesures majeures suivantes ont été préconisées dans le PSE :

- réforme de la formation dans les écoles normales d'instituteurs (ENI) en mettant l'accent sur les pratiques réflexives, les savoir-faire professionnels et leur mode de transmission ;

- renforcement de la formation continue des enseignants à travers la définition et la mise en œuvre d'une ingénierie appropriée d'une part, et la dynamisation du réseau d'animation pédagogique (RAP) prenant en compte les besoins réels des acteurs d'autre part ;
- dynamisation de l'encadrement pédagogique des enseignants de tous les cycles.

Il est prévu, dans le cadre du PSE sur la période 2018-2030, de combler tous les déficits en personnels enseignants avec le recrutement en moyenne de :

- 1 990 enseignants pour le primaire public par an, soit 25 870 enseignants sur la durée du programme ;
- 1 372 enseignants pour les collèges publics par an, soit 17 836 sur la durée du programme ;
- 3 703 enseignants du second cycle de l'ESG et 2 754 de l'EFTP.

Le salaire de l'ensemble des personnels sera assuré.

Une politique nationale enseignante (PNE) est en cours de validation ; elle vise « à doter le secteur de l'éducation d'enseignants, de formateurs, d'encadreurs et d'éducateurs compétents, motivés, conscients de leur mission sociale, afin de contribuer à l'atteinte du plan sectoriel de l'éducation 2018-2030 et de ceux du développement durable, y compris l'amélioration permanente de la qualité des apprentissages ».

Commentaires et analyses

La proportion des contractuels dans le système éducatif en 2015 était telle que, sans eux, le ratio élève-maître (REM) passerait de 52 à 65. Avec leur intégration, ils sont moins de 2 % en 2019-2020. Pendant ce temps, une catégorie d'enseignants, dits « autres » dans les statistiques, prend de l'ampleur et représente aujourd'hui plus de la moitié des enseignants du primaire. Le pourcentage d'enseignants qualifiés a évolué selon le rythme des ENI et des ENS, mais avec la formation en cours d'emploi des enseignants contractuels intégrés, ils représentent aujourd'hui plus de trois quarts des enseignants du primaire. Au niveau de l'université, les enseignants-chercheurs n'ont d'autres formations pro-

fessionnelles que les rares sessions de pédagogie universitaire organisées par le Centre de pédagogie universitaire d'assurance qualité (CPUAQ).

Le dispositif préconisé pour la formation initiale et continue des enseignants suppose une coordination efficace, dans la mesure où la formation des enseignants relève actuellement de trois ministères. Le document de politique de formation (actualisable en tenant compte des réformes en cours) et la politique nationale enseignante (en cours de validation) sont des instruments importants pour le pilotage du dispositif en vue de l'atteinte des objectifs du PSE. La réalisation des objectifs du PSE devrait permettre, à l'horizon 2030, de n'avoir dans les classes du primaire et du secondaire que des enseignants ayant bénéficié soit d'une formation initiale, soit d'une formation en cours d'emploi. Un défi important est la question des ressources mobilisées dans le cadre du PSE et pour lesquelles la contribution des PTFs est essentielle, surtout pour couvrir les charges d'investissement.

■ Historicité de la FI

Présentation

La formation des instituteurs a commencé avant l'indépendance dans les cours normaux d'instituteurs (à Parakou en 1948 pour les garçons et en 1954, à Abomey pour les filles et à Bohicon au titre de l'Église catholique). L'école normale Félicien NADJO (ENFN), créée en 1961, forme, à partir de 1965-1966, des enseignants pour le primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Six écoles normales d'instituteurs (ENI) provinciales sont créées entre 1976 et 1979, qui seront remplacées, à partir de 1987, par les écoles normales intégrées de Lokossa, de Parakou et de Natitingou, qui n'assureront que de la formation en cours d'emploi en faveur des engagés directs. Les écoles normales intégrées seront fermées en 1990. Entre 2006 et 2008, six ENI sont ouvertes, dont une pour le préscolaire : l'ENI d'Allada pour les enseignants du préscolaire et les ENI de Porto-Novo, d'Abomey, de Djougou, de Dogbo et de Kandi pour les enseignants du primaire.

Avant l'indépendance, la plupart des enseignants du secondaire venaient de France. À la suite d'une première initiative en 1961 pour former localement ces professeurs, l'école des sciences et techniques de l'éducation (ESTE) est ouverte à partir de 1972-1973 et forme jusqu'en 1978. L'ESTE sera fermée à la création de l'école normale supérieure (ENS) en 1979, qui, sur les dix années suivantes, a formé 670 professeurs certifiés avant que ses activités ne soient suspendues, puis limitées à des formations en cours d'emploi. L'ENS de Natitingou est créée en 2005 (décret n° 2005-138 du 24 mars 2005 portant création, attributions, organisation, et fonctionnement de l'École normale supérieure de Natitingou), mais de 1998 à 2010, toutes les activités des ENS sont suspendues. C'est en 2009-2010 que les ENS ont repris la formation initiale des élèves-professeurs à partir du baccalauréat selon le système LMD ; une ENS pour l'enseignement technique est ouverte. Désormais, la formation initiale des enseignants du secondaire se fait dans quatre établissements : les ENS de Porto-Novo et de Natitingou pour les enseignants du secondaire général, l'ENSET de Lokossa pour les enseignants de l'enseignement technique et l'INJEPS de Porto-Novo pour les professeurs d'éducation physique et sportive. Elle s'appuie aussi sur les établissements privés de formation d'enseignants du primaire et du secondaire.

Le Centre de formation des personnels d'encadrement de l'Éducation nationale (CFPEEN) a été créé en 1975 pour assurer la formation des encadreurs pédagogiques. Ses activités ont été suspendues entre 1992 et 2000, et ont repris avec la prise de l'arrêté interministériel n° 41/MFPTRA/MENRS/MFE/DC/SG du 19 mai 2000 portant institution des certificats d'aptitude à l'inspection de l'enseignement secondaire général (CAIESG) et des enseignements technique et professionnel (CAIETP).

Commentaires et analyses

L'évolution de la formation des enseignants et des encadreurs est à l'image de celle du système éducatif qui lui-même a été impacté par l'histoire politique du pays. La mise en œuvre des programmes d'ajustement a eu des impacts négatifs importants sur le recrutement des enseignants et les besoins de formation, mettant ainsi à mal les dispositifs de formation. Les différentes périodes d'attrition financière ont consacré pendant un moment

l'emploi des contractuels (et aussi des vacataires) sans formation et parfois sans niveau académique requis et avec une contribution importante des associations des parents d'élèves.

Le nombre actuel d'établissements de formation, en plus de leur très judicieuse spécialisation, peut être considéré comme suffisant à cette phase où il s'agit de mettre en place les réformes structurelles touchant l'existant et pour éviter la dispersion des ressources qui viendrait avec la multiplication de diverses institutions. Le renforcement des capacités des établissements existants par un investissement important paraît une option plus soutenable. Un meilleur contrôle des établissements privés est nécessaire, en particulier sur les pratiques de formation et de certification : la gestion de leurs implantations par l'autorité publique est, en cela, une mesure pertinente.

■ Schémas structurels des dispositifs de formation

Présentation

La formation des enseignants du primaire est assurée par six établissements dans le public et 41 (fonctionnels en 2019) dans le privé. La formation des enseignants du secondaire s'appuie sur quatre établissements publics et un établissement privé.

Au niveau du primaire public, ce sont :

- l'ENI d'Allada pour les enseignants du préscolaire ;
- les ENI de Porto-Novo (niveau BEPC), d'Abomey (niveau BEPC), de Djougou (niveau BEPC), de Dogbo (niveau bac) et de Kandi (niveau bac) pour les enseignants du primaire.

Au niveau du secondaire public, ce sont :

- l'ENS de Porto-Novo pour les filières littéraires ;
- l'ENS de Natitingou pour les filières scientifiques ;
- l'ENSET de Lokossa pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels ;
- l'INJEPS de Porto-Novo pour l'éducation physique et sportive.

L'École de formation des personnels d'encadrement de l'Éducation nationale (CFPEEN) assure la formation des inspecteurs et des conseillers pédagogiques (brevet d'aptitude à l'inspection pédagogique). Aussi bien dans le primaire que dans le secondaire (public et privé), la formation se fait en alternance entre les cours théo-

riques et deux ou trois stages de deux à quatre semaines. La dernière année est consacrée à un stage en responsabilité et à la préparation d'un rapport de stage. La formation à distance n'est pas développée dans la formation initiale (pas de parcours en FAD), mais participe plutôt à la FC.

Dès 1962, le Bénin connaît une pénurie d'enseignants qualifiés (REM de 44), qui devient préoccupante avec le gel du recrutement des agents dans la fonction publique et la fermeture des écoles publiques de formation initiale des enseignants. À leur réouverture à partir de 2008, les ENI n'avaient pas les capacités nécessaires pour satisfaire les besoins en enseignants, alors que la projection pour 2020 dans le primaire était d'augmenter de 50 % le stock d'enseignants (UNESCO-BREDA et République du Bénin, 2011). C'est dans ce contexte que le premier établissement privé de formation initiale des instituteurs (EPFI) a été créé en 2009 ; en 2010, ils étaient 10, et en 2019, 47, dont 41 fonctionnels.

La capacité de chaque ENI est estimée à 300 places, ce qui fait une capacité totale de 1 500 places pour les cinq ENI pour un besoin de 2 107 places annuelles environ pour les années à venir, avec un flux annuel de sortie de 1 079 stagiaires (depuis le PDDSE, il était prévu un besoin de 2 150 enseignants qualifiés par an). Au niveau des ENS, les capacités normales sont de 225 places par ENS, alors qu'il est prévu de recruter en moyenne 1 000 professeurs par an entre 2018 et 2021, 1 500 entre 2022 et 2030 pour le premier cycle, et 732 par an entre 2018 et 2030 pour le second cycle de l'ESG. Il faut noter que, depuis 2008, les ENI et les ENS sont sollicitées sur quelques aspects (locaux, formateurs) de la formation en cours d'emploi des enseignants dans le cadre du reversement des enseignants contractuels dans la fonction publique.

Commentaires et analyses

Il ressort des études et des évaluations faites sur le système éducatif que les capacités d'accueil des ENI et des ENS sont en deçà des besoins, mais, plus encore, que les conditions de mise en œuvre des formations permettent difficilement d'atteindre les objectifs ; les capacités de formation devraient donc être examinées en tenant compte du faible effectif des personnels formateurs et de leurs compétences, du peu de ressources pédagogiques et didac-

tiques disponibles (bibliothèque, laboratoires, matériel technopédagogique et logistique...). Le régime de l'internat garantit, certes, de bonnes conditions de vie et de travail des étudiants, mais il pèse aussi de manière importante sur les ressources allouées à la formation. L'allocation budgétaire est essentiellement utilisée pour les charges de fonctionnement (régime d'internat), les bourses et les vacations. La réalisation du PSE devrait entraîner une révision de ces structures de coûts et une allocation plus substantielle de ressources aux ENI et aux ENS en prenant en compte les besoins en investissement et en renforçant les capacités des formateurs.

■ Financement du système éducatif et formation

Présentation

Sur la période 2010-2015, le budget national consacré aux dépenses d'éducation a augmenté de 33,8 % (de 168,7 à 225,6 milliards) et a représenté en moyenne 28 % des dépenses publiques totales et 4,8 % du PIB. Les dépenses courantes, à elles seules, représentent 94 %. En 2015, la part des dépenses courantes était près de 17 fois celle des dépenses d'investissement (212,8 milliards, contre 12,8 milliards), et elle a augmenté de 35 % sur la période 2010-2015 (contre 12 %). Les dépenses de personnel représentent 74 % de ces dépenses courantes, du fait de l'impact financier des mesures sociales prises par le Gouvernement et, en particulier, à partir de 2008, de l'augmentation des effectifs consécutive au reversement dans la fonction publique des agents contractuels locaux en agents permanents de l'État. Il faut remarquer, cependant, que la part des dépenses d'éducation en pourcentage des dépenses totales de l'État hors dette a baissé de 23,3 % sur la même période.

Les différentes suspensions/fermetures des établissements de formation des enseignants entre 1990 et 2010 sont généralement dues à la suspension des recrutements à la fonction publique du fait de fortes attritions financières. Il est prévu que, pendant la période du PSE, la part des dépenses publiques courantes de l'éducation dans les dépenses courantes de l'État hors service de la dette croît et passe de 23,6 % en 2015 et 30,8 % en 2018 à 33 % en 2020.

Le système éducatif reste fortement centralisé dans son fonctionnement

avec des prérogatives dévolues aux communes qui restent au niveau central et la faible implication des collectivités territoriales dans la gestion pédagogique. Cela tient à la fois à des insuffisances dans les textes de la décentralisation (révision en cours), à la faible capacité technique des collectivités locales et à l'inefficacité du cadre de concertation entre celles-ci et les circonscriptions scolaires.

Par ailleurs, le niveau central intervient directement dans les établissements sans associer les structures déconcentrées de l'État. Au niveau déconcentré, les crédits délégués ne prennent en charge que le fonctionnement et sont bien limités. Enfin, le système de gestion des ressources pâtit d'une politisation importante des mécanismes d'affectation des personnels et de nomination des directeurs pédagogiques et techniques au niveau central et déconcentré.

La contribution du secteur privé à l'effort d'éducation est importante : en 2015, l'enseignement privé accueille 22 % des élèves du primaire. Dans le cadre du PSE, il est prévu de faire passer cette valeur à 25 %, mais il est déjà de 25,8 % en 2019-2020. En 2019-2020, 18,5 % des élèves du secondaire étaient scolarisés dans le privé. Le PSE prévoit également le renforcement du partenariat avec le privé et la création d'un cadre d'appui à ce secteur.

Commentaires et analyses

Malgré les missions qui leur sont dévolues, les établissements de formation ont de faibles ressources, bien souvent à l'image des ressources globales de l'État. Il n'y a pas d'appui financier direct des PTFs sur la formation initiale. La recommandation portant sur la flexibilité du financement des admis (Garnier et Bogninou, 2014) mérite d'être suivie au regard de l'importance des bourses et de l'internat sur la structure budgétaire des établissements. Les responsables des structures ont une délégation de gestion ; il n'est peut-être pas envisagé de redonner à l'ENS le niveau d'autonomie avec CA comme à sa création, mais il est nécessaire de revoir le système de fonctionnement de l'ENI et de l'ENS pour un meilleur management.

La politisation de la gestion de personnel constitue un handicap sérieux pour un pilotage et une gestion efficace du système éducatif, dans la mesure où elle promeut facilement la nomination de personnes très peu aptes pour le poste ou sous influence de la

personne à l'origine de la nomination. L'allocation inéquitable des personnels (enseignants, notamment) crée toujours un climat social défavorable à la réalisation des objectifs. En cela, la politisation impacte la plupart du temps négativement le système éducatif, et ce, d'autant plus que les autres pressions de type social sont aussi présentes. Dans une situation d'attrition de ressources ou de défi comme celui que représente la réalisation du PSE, ses effets sont accrus et subis immédiatement par les élèves. Au niveau des établissements de formation, la qualité de la formation, majoritairement appuyée sur des vacataires, est difficile à réaliser si la sélection de ces enseignants ne tient pas compte des profils de besoins.

La politique de décentralisation et de déconcentration vise, de manière générale, à octroyer des pouvoirs aux collectivités locales et aux administrations déconcentrées dans la planification, la gestion et le financement du développement de l'éducation. Cette politique renferme la notion de services de proximité aux véritables bénéficiaires. Il s'agit là d'une condition sine qua non pour un meilleur ciblage des franges les plus marginalisées de la population.

■ Les engagements/transformations en cours (notamment PTFs)

Présentation

La vision du Bénin pour l'horizon 2030 est un système éducatif qui « assure à tous les apprenants, sans distinction aucune, l'accès aux compétences, à l'esprit d'entrepreneuriat et d'innovation ». La nouvelle vision met l'accent sur le développement d'une offre de formation professionnelle adaptée aux besoins du développement économique. « Un des axes prioritaires reste l'amélioration de la qualité des enseignements-apprentissages à travers la réforme de l'ensemble du dispositif de formation initiale et continue de tous les personnels de l'éducation. Cela comprend notamment le relèvement du niveau d'entrée dans les ENI et la réforme des curricula à tous les niveaux du système. » La Formation et la professionnalisation des personnels de l'alphabétisation et de l'éducation fonctionnelle en langues nationales constituent aussi une priorité retenue dans le PSE.

En outre, la lettre de politique du secteur de l'éducation (2018) comprend trois axes majeurs sur les personnels

de l'éducation : (i) actualiser la politique de formation initiale et continue des personnels de l'éducation avec un accent particulier sur la réforme des écoles de formation ; (ii) recruter, former et répartir rationnellement les encadreurs pédagogiques et en créer un corps spécialisé sur la maternelle ; (iii) intégrer le numérique dans l'offre éducative et la formation des enseignants et promouvoir son utilisation.

Les partenaires techniques et financiers qui ont contribué et participé à la mise en place du PSE inscrivent leurs accompagnements dans ces priorités du Bénin. Leur contribution est vitale pour le secteur de l'éducation et de la formation. Une douzaine d'entre eux a été déjà intégrée dans la matrice d'intervention des PTFs (UNICEF, DDC, AFD, BM, GIZ, Educo, JICA, PAM, CRS, WE, KfW, USAID, PI). On peut retenir que leur intervention à travers la mise en place et le fonctionnement du fonds catalytique FTI/FCB (Fast-Track Initiative, Fonds commun budgétaire) en 2008 a été d'une grande contribution pour le secteur de l'éducation, et très déterminante pour l'extension de la formation en cours d'emploi à 12 000 enseignants contractuels reversés dans la FP et le suivi des enseignants.

Il ressort de la matrice d'intervention des PTFs dans le secteur de l'éducation (PSE 218-2030) des engagements de l'ordre de 42 milliards de francs CFA. La BM, à travers le PME, fait don de 42,3 millions de dollars US et sur 2020, le PME vient de s'engager pour 19,4 millions de dollars.

Commentaires et analyses

La vision du Bénin sur l'éducation à l'horizon 2030 maintient le cap sur les objectifs en matière d'éducation de base universelle et définit de nouvelles variables pour la mesure de la qualité dans cette nouvelle approche : une attention particulière est accordée aux alternatives éducatives, aux dispositifs d'apprentissage pour la préprofessionnalisation, au développement des compétences, au renforcement des capacités et l'adéquation formation-emploi. Les résultats attendus en matière de formation des enseignants du primaire et des professeurs des lycées et collèges et de l'alphabétisation des adultes sont mis en cohérence avec les indicateurs d'accès et de qualité sur l'éducation de base, le second cycle du secondaire et l'enseignement et la formation techniques et professionnels, ainsi que sur les acquis dans les domaines de la culture, des sports et,

d'une manière générale, sur les objectifs de l'ODD4. Le PSE est prometteur à la mesure des attentes de l'ensemble des acteurs. Toutefois, des décisions majeures sont à venir concernant les établissements de formation (statuts et fonctionnement, ressources, publics, dispositifs de formation et de certification, etc.). Un début de mise en œuvre des études sur la question enseignante et de l'évaluation des ENI et des ENS est effectif, mais il y a lieu d'accélérer un peu les réformes et, notamment, la validation de la politique nationale enseignante pour que les prévisions de recrutement et de formation du PSE soient réalisées à terme échu.

ANALYSES PRINCIPALES : PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DE FONCTIONNALITÉ

■ Gestion/définition des recrutements « entrée » des stagiaires

Présentation

Selon le décret n° 2010-298 du 11 juin 2010, l'entrée dans les ENI se fait sur concours et elle est ouverte aux personnes âgées de 18 ans au moins, titulaires du BEPC pour les élèves instituteurs adjoints et du baccalauréat pour les élèves instituteurs. Le recrutement de candidats inscrits à titre payant se fait parmi les meilleurs recalés du concours sur examen de dossier, ou par sponsoring. Les diplômes d'entrée sont les mêmes dans les EPFI. Toutefois, il est envisagé, dans le cadre de la réforme de la formation enseignante, que le bac soit le seul diplôme d'entrée dans les ENI et dans tous les centres de formation du secteur de l'éducation.

Les écoles normales supérieures sont spécialisées au niveau des filières et des spécialités de formation (selon les arrêtés rectoraux) :

- ENS de Natitingou (disciplines scientifiques) : filière « Mathématiques et informatique » pour les titulaires du bac C, filière « Physique-chimie » pour les titulaires du bac C et filière « Sciences de la vie et de la terre » pour les titulaires du bac D.
- ENS de Porto-Novo (disciplines littéraires) : filière « Lettres modernes » pour les titulaires du bac A et D, filière « Langue vivante » pour les titulaires du bac A et B, filière « Histoire-géographie » pour les titulaires

du bac A et B et filière « Philosophie » pour les titulaires du bac A et B.

- ENSET de Lokossa (enseignement technique et formation professionnelle) : filière « Sciences et techniques agricoles » pour les titulaires du bac C et D, filière « Sciences et techniques industrielles » pour les titulaires du bac C, D, E et F, filière « Sciences et techniques administratives et de gestion » pour les titulaires du bac G1, G2 et G3.

À noter que, selon le décret n° 2005-138 du 24 mars 2005 portant création, attributions, organisation, et fonctionnement de l'École normale supérieure de Natitingou, le diplôme d'entrée est la maîtrise pour les professeurs, et le DUES2 et le DUEL2 pour les professeurs adjoints.

Les épreuves des concours sont écrites. Dans toutes les filières, il y a une épreuve de culture générale à coefficient 2 et deux épreuves de spécialité, une majeure à coefficient 4 et une mineure à coefficient 2. Les résultats sont classés par ordre de mérite, et les admis sont proclamés en fonction du nombre de places disponibles. La détermination des effectifs au recrutement pour le compte des ENI, des ENS, de l'ENSET et de l'INJEPS est du ressort du Gouvernement à travers la fonction publique tenant compte des ressources de l'État et des besoins de terrain. Les effectifs des inscriptions à titre payant sont fonction des places disponibles à l'issue des recrutements ouverts par l'État.

Commentaires et analyses

Dans le cadre du PDDSE, les recrutements étaient prévus pour être régionalisés, mais ils ne le sont pas encore. Compte tenu de la réforme des ENI, une pause est observée actuellement dans le recrutement des élèves stagiaires qui ne sont plus que 104 au titre de 2019-2020 dans l'ensemble des six ENI. Cette pause est bénéfique pour la construction du nouveau dispositif, mais elle occasionnera un retard dans les plans d'action et nécessitera sûrement une redéfinition des volumes de recrutements annuels du PSE, et des moyens très importants à court terme en ressources humaines, financières et pédagogiques. De même, le relèvement du niveau d'entrée (bac) donnera lieu à la révision de l'ensemble du dispositif de formation, et, en particulier, les profils des formateurs et la spécificité de leurs interventions.

■ Pilotage, gestion, management et moyens

Présentation

Les ENI sont placées sous la tutelle du Secrétariat général du MEMP et les ENS sous celle de l'université à laquelle elles sont rattachées. Les directeurs (ENI et ENS) sont des ordonnateurs délégués de budget. Les recettes sont principalement constituées des dotations du budget de l'État et des frais d'inscription et de formation essentiellement destinées aux dépenses courantes. Les ENI reçoivent leurs ressources directement du ministère, tandis que celles des ENS leur sont allouées à travers les budgets de leurs universités de rattachement, qui peuvent en utiliser une partie pour résoudre les problèmes des autres composantes. Le paiement des bourses n'est pas mensuel, mais selon le régime appliqué aux étudiants.

Cependant, il ressort des analyses et des évaluations une insuffisance importante de ressources pour la formation, même si l'État, en relation avec ses partenaires au développement, lui alloue des sommes importantes. L'État dépense actuellement 1 800 000 francs CFA pour former un enseignant du primaire. Dans le privé, ce coût est de 425 000 francs CFA pour les deux ans de formation, y compris les frais de dossier (Garnier et Bogninou, 2014). Le régime des études est l'internat. Même sans les bourses, le stagiaire coûte encore 1 291 712 francs CFA à l'État pour les deux années de la formation.

L'administration des ENI comprend principalement une direction, un service des études et de la documentation pédagogique, une surveillance générale, un secrétariat administratif et un service de l'intendance. Les ENI disposent d'un conseil pédagogique présidé par le secrétaire général du ministère de tutelle avec, comme vice-président, le directeur de l'inspection pédagogique.

À l'image de celle de l'ENS de Natitingou (l'arrêté rectoral n° 2010-400/R-UP/VR-AAIP/SG/SA portant règlement pédagogique de l'École normale supérieure de Natitingou), l'administration de l'ENS comprend le directeur, le directeur adjoint (coordonnateur des études), les chefs de départements, le chef de service de la scolarité, des études et des stages. Toutefois, le décret n° 2005-138 du 24 mars 2005 portant création, attributions, orga-

nisation et fonctionnement de l'École normale supérieure de Natitingou prévoyait d'autres instances. Les organes pédagogiques sont les conseils d'école et le conseil pédagogique, tous présidés par le directeur de l'ENS. Cette structuration est comparable à celle des ENI, mais le décret 2010-298 prévoyait, à la place du directeur adjoint, un secrétaire général.

Le décret n° 79-335 du 14 décembre 1979 portant création, organisation et attributions de l'ENS dispose d'une part que l'ENS est un établissement de l'Université nationale du Bénin (article 2), et d'autre part qu'elle est dotée d'une autonomie administrative et financière (article 3). L'établissement était alors doté d'un conseil d'administration. Selon les dispositions du décret 2010-298, « les ENI sont dotées de la personnalité morale et de l'autonomie de gestion ».

La capacité d'accueil des ENI est faible au regard des besoins : 2 107 places annuelles environ pour les années à venir avec un flux annuel de sortie de 1 079 stagiaires (depuis le PDDSE, il était prévu un besoin de 2 150 enseignants qualifiés par an). Les six ENI du pays avaient en formation, en 2015, environ 3 200 élèves maîtres. Au niveau des ENS, les capacités normales sont de 225 places par ENS, alors qu'il est prévu de recruter en moyenne de 1 000 enseignants permanents par an entre 2018 et 2021, de 1 500 en moyenne entre 2022 et 2030 au premier cycle, 732 par an entre 2018 et 2030 au second cycle de l'enseignement secondaire général et 2 754 de l'EFTP sont recrutés sur poste selon les besoins par discipline.

Il faut noter que, depuis 2008, les ENI et les ENS ont participé à la formation en cours d'emploi des enseignants dans le cadre du reversement des enseignants contractuels dans la fonction publique. Chaque ENI dispose d'un centre de documentation contenant environ 300 documents différents.

Commentaires et analyses

La gestion administrative et financière des ENI est fortement centralisée, et cette situation est confortée par l'absence de texte d'application du décret, textes devant permettre de préciser les limites de l'autonomie, et aux responsables de chaque entité concernée de connaître les limites de leurs prérogatives. L'autonomie administrative et financière des ENS paraît plus importante que celle des ENI, mais elle

est tout aussi insuffisante, comme le relève l'évaluation de Garnier et Bogninou, qui ont recommandé depuis 2014 une plus grande autonomie pour les ENI et les ENS en vue d'une meilleure efficacité et d'une plus grande redevabilité.

La réforme actuelle des ENI réclamée par les acteurs de l'éducation à travers différentes concertations d'envergure nationale mise en œuvre dans le cadre du PSE en cours permettra d'installer un système d'administration et de gouvernance capable de conduire les volumes et la qualité des formations prévues sur la période 2018-2030. La pause observée actuellement dans les recrutements traduit cette volonté de rupture, d'autant plus que le relèvement de niveau au bac entraîne de facto une révision des profils des personnels aussi bien au niveau de l'administration que de la formation. En particulier, l'ouverture des formateurs au profil universitaire devient désormais une nécessité de travail.

Il est à noter que les textes portant création et fonctionnement des ENS semblent fortement dépassés au regard des réalités. On constate, par exemple, que l'arrêté rectoral n° 2010-400/R-UP/VR-AAIP/SG/SA portant règlement pédagogique de l'École normale supérieure de Natitingou est pris en application de l'arrêté n° 2001-091/MESRS/DC/SG/SP du 19 octobre 2001 portant organisation et fonctionnement de l'Université de Parakou, alors qu'il existe le décret n° 2005-138 du 24 mars 2005 portant création, attributions, organisation et fonctionnement de l'École normale supérieure de Natitingou. Les dispositions sont différentes sur certains points d'un texte à l'autre. Il y a donc lieu de les mettre à jour en prenant en compte le souci d'un pilotage et d'une gestion plus efficace et plus efficiente des établissements de formation.

■ Référentiel, programme et curricula

Présentation

Le « Référentiel et programme de formation initiale des instituteurs » de décembre 2016 est conçu selon les principes de l'approche par les compétences et à partir du référentiel de compétences de la profession enseignante élaboré en amont. Le référentiel de compétences a été réalisé suivant deux

entrées complémentaires : la première vise la maîtrise des connaissances et techniques des programmes d'études en vigueur à l'école primaire, et la seconde la pratique professionnelle. Les activités de formation sont donc structurées en deux dimensions : les domaines de la formation et les unités de formation. Les domaines de formation sont pratiquement les mêmes pour les deux options (CEAP et CAP) et portent sur la mobilisation des ressources (savoirs disciplinaires et transversaux, didactique des disciplines puis leur utilisation [stages]). Les unités de formation (UF) structurent l'organisation temporelle et correspondent aux compétences et ressources requises pour chaque sous-cycle (UF1 pour le CI et le CP, UF2 pour le CE et UF3 pour le CM).

Quatre points forts servent de fil conducteur pour l'atteinte des objectifs de la formation : la garantie d'une maîtrise des acquis de l'instituteur, l'utilisation de la pédagogie de l'intégration et l'approche par compétence dans la formation, la diversification progressive des méthodes pédagogiques dans la formation et la prise en compte de l'autoformation dans la formation initiale. Le nouveau profil de sortie de l'instituteur est composé de trois domaines : le domaine professionnel, le domaine de l'enseignement, le domaine relatif à l'école et ses partenaires. Les disciplines (math., français, ES, EST, EA, EPS) bénéficient d'un même volume horaire (60 heures) pour les enseignements didactiques, mais les temps consacrés à l'élévation de niveau (renforcements des connaissances sur la discipline) sont différents : 50 heures pour le Français, 30 heures pour les math., ES, EA et EPS et 25 heures pour EST. La formation dure deux années scolaires et est sanctionnée par le CEAP pour les titulaires du BEPC ou le CAP pour les titulaires du bac.

Au niveau de l'enseignement secondaire, sur 180 crédits consacrés à la formation au BAPES : (i) 100 sont dévolus à la formation académique; (ii) 80 crédits sont dévolus à la formation pratique, dont 200 heures de stage. Le programme de l'ENST comprend aussi 180 crédits sur six semestres, mais avec une allocation différente des crédits prenant en compte l'importance des stages en entreprise. L'année scolaire est organisée en semestres : 750 heures par semestre de cours répartis sur 30 crédits. Une prépondérance des cours académiques sur les cours professionnels est accordée pendant les deux premières années

du BAPES (respectivement 2/3 et 1/3) et une inversion la 3^e année. Tout le semestre 6 est consacré aux stages, à l'inspection et au rapport de stage (rédaction et soutenance). Pour ceux qui préparent le CAPES (sont autorisés ceux qui ont plus de 14/20 de moyenne en 3^e année), les deux premiers semestres consacrent 2/3 du volume horaire aux enseignements académiques et 1/3 aux enseignements professionnels, et, sur les deux derniers semestres, la proportion est inversée. Le dernier semestre comprend 200 heures de stage en responsabilité.

Commentaires et analyses

Le « Référentiel et programme de formation initiale des instituteurs » a été conçu pour remplacer le « Curriculum de formation initiale des enseignants dans les écoles normales d'instituteurs au Bénin » de décembre 2008 après un constat d'une distinction insuffisante des contenus pour les deux cibles (CEAP et CAP) et de la non-prise en compte des besoins spécifiques de chaque stagiaire. Mais le contenu du programme, tout comme sa mise en œuvre, fait peu cas de ces différences, les contenus et les modalités étant les mêmes pour le CEAP et pour le CAP. L'évaluation diagnostique faite à l'entrée ne donne pas lieu à une prise en charge particulière des insuffisances qui auraient été constatées ou une approche différenciée de la formation tenant compte de niveaux identifiés. En outre, l'importance des enseignements sous forme de vacances avec des formateurs passablement disponibles rend difficiles le déroulement des emplois du temps et, d'une manière générale, l'exécution du plan de formation. Dans les ENS (y compris ENSET et INJEPS), ce sont les universités qui nomment les missionnaires et organisent les missions d'enseignement, ce qui, dans le contexte, ne permet pas non plus de respecter normalement le plan de formation.

■ Modèle, méthodes et démarches pédagogiques/didactiques

Présentation

Le programme de formation dans les ENI s'appuie sur trois types de valeurs : valeurs intellectuelles, valeurs socioculturelles, valeurs morales et éthiques. Sont privilégiées dans la formation des démarches « pratique/théorie/pratique » : construire les séquences en partant de situations puisées dans

les pratiques professionnelles, en utilisant les ressources mobilisées dans les cours théoriques pour préparer les étudiants à la réflexion et l'analyse de leurs pratiques, et à transférer ce qui a été appris à des situations nouvelles.

Dans les ENI, la formation professionnelle en première année se fait de manière alternée avec deux à trois stages de deux à quatre semaines dans les écoles du bassin pédagogique. La didactique des disciplines est évaluée au cours des stages d'immersion, d'initiation ou de professionnalisation. Le stage de professionnalisation en deuxième année se déroule sur toute l'année dans une école ; le stagiaire prend en charge sa classe avec un encadrement de proximité attendu du directeur de l'école, des inspecteurs/conseillers pédagogiques et sous la supervision de l'ENI. Cet encadrement est cependant assez insuffisant.

Dans les ENS, le principe de l'articulation théorie-pratique est aussi pris en compte dans la formation, même si la mise en œuvre de l'alternance semble se dérouler avec moins de facilité que dans les ENI. L'organisation de la formation se fait selon les mêmes principes qu'à l'université, dont le dispositif actuel est celui du LMD. Le stage est obligatoire. Pour être validé, tout stage doit avoir la note finale égale ou supérieure à 12/20, et la durée est supérieure à 80 % du temps prévu pour ledit stage (la question enseignante et l'arrêté rectoral n° 2010-400/R-UP/VR-AAIP/SG/SA portant règlement pédagogique de l'École normale supérieure de Natitingou).

Commentaires et analyses

Le dispositif de formation vise clairement l'acquisition des compétences professionnelles en enseignement, d'une capacité de contextualisation des savoirs appris en relation avec les ressources culturelles et les connaissances endogènes et d'une posture critique et réflexive de l'enseignant vis-à-vis de ses pratiques de classe. Toutefois, l'insuffisance de compétences professionnelles et de moyens didactiques et pédagogiques ne permet pas une mise en œuvre intégrale de l'APC et l'accompagnement des stages, de même que l'exécution des travaux pratiques dans les disciplines scientifiques, favorisant ainsi les méthodes dogmatiques au détriment des méthodes actives. Les temps de travail personnel des stagiaires sont faiblement utilisés. L'usage des TICE est très marginal, car les établissements ne

disposent pas de connexion Internet fonctionnelle et/ou ouverte aux étudiants, bien qu'étant, pour la plupart, dotés de salle informatique équipée. Il ressort de l'analyse que l'accompagnement de l'ENI au cours du stage est assez distant, sinon, parfois, absent, et les compétences d'encadrement des directeurs d'école et celles des équipes constituées depuis les ENI ne sont pas toujours suffisantes. L'alternance est théoriquement bien conçue et réaffirmée dans le document de politique de formation initiale et continue, mais sa réalisation sur le terrain n'est pas intégrale.

■ Formateurs et formations

Présentation

Il n'existe pas de corps de professeurs d'école normale. Selon les termes de l'arrêté n° 132/MEMP/DC/SGM /DIP/D-ENI/SP du 12 juin 2012, peuvent avoir le titre de formateurs permanents : (i) les inspecteurs de l'enseignement maternel et de base et les conseillers pédagogiques titulaires d'un CAP aux fonctions de conseillers pédagogiques ; (ii) les enseignants agents permanents de l'État titulaires d'un CAP et d'une maîtrise en psychopédagogie ou tout autre diplôme conforme pour la formation ayant bénéficié, en outre, d'une formation complémentaire de renforcement de capacités à l'École de formation des personnels d'encadrement de l'Éducation nationale (CFPEEN).

Il est ressorti de l'enquête de Garnier et Bogninou (2004) que 70 % des formateurs (vacataires et permanents) étaient titulaires du bac, le plus fréquent étant la série D, et 52 % d'une maîtrise dans un grand nombre de domaines. De nombreux formateurs étaient des enseignants ayant progressé dans la carrière passant d'instituteur adjoint à instituteur, conseiller pédagogique ou inspecteur (UNESCO, 2011). Tous n'ont pas bénéficié de formations pédagogiques et/ou de formations en ingénierie (Campbell et Djihouessi, 2011).

Il ressort de la même évaluation (Garnier et Bogninou, 2014) que les permanents sont peu nombreux dans les ENI et dans les ENS. Cent quarante et un (141) formateurs étaient recensés dans les cinq ENI publiques visitées, dont 85 % sont vacataires. Au titre de l'année 2018-2019, les effectifs des enseignants permanents (P) et vacataires (V) des ENI communiqués par le chef de service des études des ENI sont les

suivants : Kandi (1P, 18V), Djougou (0P, 57V), Abomey (0P, 42V), Dogbo (2P, 28V), Allada (3P, 30V), Porto-Novo (4P, 31V), soit un total de 10 permanents pour 206 vacataires.

La situation est comparable au niveau des ENS. On dénombre actuellement 23 permanents à l'ENS Natitingou, 14 à l'ENSET de Lokossa, 30, dont 2 en disponibilité, à l'INJEPS de Porto-Novo. En 2014, L'ENSET de Lokossa utilisait à elle seule 108 enseignants vacataires, l'ENS de Natitingou 35, dont 26 missionnaires (Garnier et Bogninou, 2014). La charge horaire hebdomadaire d'un formateur permanent est de seize (16) heures et, au-delà de ce volume horaire, les prestations sont payées en heures supplémentaires. Les études montrent que les formateurs aux meilleurs profils sont fortement sollicités dans d'autres composantes du système éducatif et que, d'une manière générale, les formateurs sont peu disponibles.

Commentaires et analyses

Tous les textes concernant les ENI et les ENS définissent les profils de leurs formateurs des formateurs permanents et les modalités de leur travail. Mais il s'agit de personnels affectés aux parcours divers, et il n'existe donc pas de corps de formateurs. En plus, depuis 12 ans, les recrutements/affectations de formateurs ne se faisant pas, les établissements disposent de peu de permanents, et certains fonctionnent entièrement avec des vacataires. Cette situation ne permet pas la mise en œuvre adéquate des plans de formation, des évaluations continues et des examens finaux. Dans les ENI, le décalage entre les résultats finaux des élèves maîtres (très bons, voire excellents) et les résultats des évaluations continues dans chaque matière, et notamment au niveau de la maîtrise linguistique et en mathématiques, attirent l'attention, et, même si aucune étude n'a été conduite à cet effet, l'activité des formateurs est à questionner. Dans les ENS, cette situation se traduit par des cours dispensés par des vacataires et sous forme de missions (cours bloqués) dans un minimum de temps qui ne permet pas de respecter le schéma structurel prévu pour la formation, et en particulier au niveau des évaluations.

Il faut donc que la question de la création d'un corps de formateurs des écoles normales d'instituteurs et des écoles normales supérieures trouve une solution dans le cadre de la ré-

forme en cours de la formation des personnels avec une revalorisation des formateurs (recrutement niveau bac + 4 et un an de formation sanctionné par un certificat d'aptitude professionnelle), telle que dispose le décret n° 593 du 21 novembre 2015 portant statuts particuliers des corps des personnels enseignants de l'enseignement du premier degré. Dans le cadre des réformes actuelles, une attention particulière est accordée à la participation des enseignants du supérieur à la formation dans les ENI, surtout avec le relèvement du niveau d'entrée, tout comme la dimension professionnelle devra être renforcée dans les formations dispensées par les ENS.

■ Évaluation et certification

Présentation

Modalités d'évaluation en cours et en fin de formation dans les ENI : l'évaluation dans les ENI a pour objectifs d'orienter le développement des compétences, de réguler l'apprentissage, de certifier le développement des compétences. Il existe une évaluation diagnostique des stagiaires en début de formation, afin de connaître les compétences individuelles à l'entrée. Les modalités d'évaluation sommative dans les différentes disciplines académiques sont le contrôle continu, et l'évaluation finale comprend un examen pratique et une évaluation écrite organisés par la DEC, ainsi qu'un rapport de stage à soutenir devant un jury. Le passage en 2^e année est conditionné par l'obtention d'une moyenne générale de 10/20 sur la base des notes obtenues dans les différentes disciplines académiques de l'année, les notes des différents stages et la note de conduite. La réussite en fin de formation (2^e année) est conditionnée par l'obtention d'une moyenne générale de 10/20 au moins, prenant en compte la moyenne obtenue en 1^{re} année, les notes de l'examen pratique et de l'évaluation écrite, la note de soutenance du rapport de stage.

Modalité d'évaluation en cours et en fin de formation dans les ENS : les ENS, l'ENSET et l'INJEPS sont à la fois soumis aux principes de l'évaluation des acquis académiques dans le cadre du LMD et des exigences de la formation professionnelle. Selon les textes (cf. décret n° 79-335 du 14 décembre 1979 portant création, organisation et attributions de l'ENS, arrêté rectoral n° 2010-400/R-UP/VR-AAIP/SG/SA portant règlement pédagogique de l'École normale supérieure de Natitingou et arrêté rectoral

n° 070-10/UAC/SG/VR/-AAIP/SEOU du 30 novembre 2010 portant règlement pédagogique de l'ENS de Porto-Novo), l'évaluation des connaissances permettant le passage d'une année à l'autre se fait sur le mode continu. Elle comporte tous les devoirs sur chacun des enseignements théoriques et pratiques dispensés à l'école et l'évaluation des stages. Le passage d'une année à l'autre est conditionné par l'obtention d'une note de 10/20 dans chaque unité d'enseignement. Il existe une session de rattrapage à l'issue de laquelle tout étudiant ayant plus de deux unités d'enseignement non validées redouble.

En dernière année de BAPES ou de CAPES, l'étudiant est déclaré admis s'il obtient une moyenne de 10/20 au moins sur l'ensemble des évaluations écrites de toutes les matières, la note de conduite et l'examen final de fin de formation qui comprend une épreuve pratique en situation réelle de classe, une soutenance de mémoire, les notes de stage (à l'ENS de Natitingou, par exemple, ces composantes comptent respectivement pour 50 %, 40 % et 10 %).

Les diplômes délivrés ne portent pas toujours les mêmes intitulés que ceux qui figurent dans les documents. L'ENS de Porto-Novo délivre un BAPES et un CAPES, l'ENSET (Lokossa), un BAPET et un CAPET, tandis que l'ENS de Natitingou et l'INJEPS (Porto-Novo) délivrent une licence et un master en enseignement.

Commentaires et analyses

Le référentiel et le programme de formation initiale des instituteurs de décembre 2016 n'ont pas donné suite à l'élaboration d'un référentiel pour l'évaluation des élèves stagiaires de l'ENI, référentiel qui aurait pu servir de document de travail à l'élaboration d'un document comparable au niveau des ENS. Différents rapports avaient relevé que les méthodes d'évaluation ainsi que les résultats attendus à chaque étape de la formation faisaient défaut dans les documents qui organisent la formation dans les ENI. Il en est de même dans les ENS sur les dimensions professionnelles, notamment. La situation pourrait devenir plus complexe à gérer et les résultats pédagogiques difficiles à apprécier si la formation suit à la fois un référentiel et un programme actualisés et des modalités d'évaluation adossées sur le programme précédent. L'adoption des titres de licence et de master en ensei-

gnement au niveau de l'ENS de Natitingou date de 10 ans maintenant. Mais l'unanimité n'est pas encore faite sur ces dénominations. Si un dispositif unifié de formation est mis en place comme prévu dans la politique natio-

nale, il y a lieu d'adopter les mêmes dénominations pour éviter de créer, sur le terrain, des velléités de détermination des personnels en fonction de ces titres.

ANALYSES SECONDAIRES : REPÈRES STRATÉGIQUES

■ Insertion et intégration des structures de formation

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Les ENI ne sont pas encore organisées en réseau, les ENS non plus et entre ENS et ENI non plus. Les EPFI n'ont pas de liens avec les ENI, mais utilisent les écoles primaires pour leurs stages. Les certifications sont assurées par les encadreurs pédagogiques. La politique nationale prévoit la mise en réseau de toutes ces structures. Les référentiels et les programmes de formation sont les mêmes pour le public et pour le privé.	Au regard des capacités insuffisantes des structures publiques pour les prévisions du PSE et de la lenteur que prendrait leur renforcement, la mise en synergie de toutes est nécessaire à court terme.

■ Recrutement/affectation « sortie » des stagiaires

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Les besoins de formation sont définis par le ministère responsable de la fonction publique (FP). Le recrutement des élèves stagiaires, non régionalisé, est organisé par la DEC qui administre aussi les épreuves terminales de fin de formation. Les affectations sont définies par le ministère de tutelle, mais les actes administratifs sont du ressort de la FP. L'intégration dans la FP n'est pas systématique. Un concours national de recrutement est organisé par la FP et est ouvert aux sortants de toutes les écoles de formation d'enseignants, y compris les établissements privés. Le nombre de postes est défini au regard des ressources de l'État. Les enseignants engagés avec le CEAP seront titularisés après l'obtention du CAP.	L'ouverture du concours de recrutement à tous les sortants du privé et du public a le triple avantage d'engager les mieux formés, d'encourager la contribution du privé et de stimuler la qualité de la formation par l'émulation entre le privé et le public. Mais ne pas intégrer tous les sortants du public représente aussi une déperdition de ressources, même s'ils constituent un vivier pour l'enseignement privé.

■ Gestion et statuts des étudiants (bourses, internats...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
L'internat, avec tous les services sociaux qui l'accompagnent (repas et santé, par exemple), et les bourses représentent une grande partie des dépenses de fonctionnement des établissements de formation. Le montant de la bourse est de 50-60 EUR, et les élèves en reversent une partie pour contribuer aux frais de gestion de l'internat.	Dans les ENS, le paiement de la bourse en fin d'année pose la question de son impact sur la réussite de la formation. Si l'insuffisance des finances persiste, une certaine flexibilité permettrait de moduler les allocations en plusieurs volets.

■ Structuration de la formation (polyvalence, réseau...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Le référentiel et le programme de formation initiale des instituteurs construit sur l'APC ont adossé le programme de formation sur un référentiel de compétences et un profil de sortie des formés. Les programmes des ENS, élaborés selon le système LMD, devraient suivre le même processus que les ENI. Toutefois, les établissements subissent diverses contraintes, notamment structurelles, financières et humaines qui compromettent la qualité de la formation. ENI et ENS ne disposent pas encore de document cadre pour l'évaluation, même si les modalités générales, notamment sur l'examen final, sont bien définies pour chaque établissement. La formation des enseignants fonctionne, en outre, en circuit fermé.	L'implémentation de la bivalence de l'enseignement au collège est prévue dans le cadre du PSE, ce qui nécessite un référentiel de compétences et de nouveaux programmes de formation. L'amélioration de la transition entre les cycles et l'ouverture vers des alternatives éducatives exigent une harmonisation des approches de formation et un cadre de réflexion réunissant tous les établissements sur les pratiques en phase avec le schéma fonctionnel de la FI et de la FC.

■ L'entrée dans le métier (accompagnement des débutants, suivi, FC...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Le dispositif de FI n'a de lien avec la FC que parce qu'elle est sollicitée pour la formation en cours d'emploi des milliers d'enseignants recrutés sans qualification. L'enseignant sur le terrain est coupé des ressources de l'école, sauf quand il y revient pour une autre formation diplômante. Sur le terrain, il n'y a pas de dispositif spécifique d'accompagnement du débutant, à l'exception de la préparation au CAP. Il peut bénéficier des sessions de FC en même temps que les autres quand elles sont organisées.	Le fait que la dernière année de formation soit consacrée entièrement à un stage de responsabilité permet une sorte de transition entre la formation et le métier. L'organisation administrative et les contraintes des ENI/ENS ne leur permettent pas d'intervenir sur la FC.

■ Alternance des dispositifs de formation (stage : cours, mémoire, VAE...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Le modèle de formation en alternance T/P/T/P adopté permet d'avoir des enseignants compétents et réflexifs, capables de contextualiser leurs connaissances et de promouvoir des valeurs. Mais les différentes évolutions de la formation enseignante et les difficultés relatives aux ressources humaines, financières, pédagogiques et didactiques et au management des établissements expliquent des insuffisances constatées dans les performances du système. La situation est mieux conduite dans les EPFI conventionnées. L'organisation des cours est faiblement articulée avec celle des stages, surtout au niveau des ENS. Les documents soutenus par les stagiaires sur la dernière année de formation ne sont pas des mémoires professionnels, mais des rapports de stage d'une trentaine de pages. Cela ne donne pas vraiment lieu à une recherche permettant d'engager une conceptualisation des pratiques enseignantes.	La mise en œuvre de l'alternance est plus aisée dans les ENI que dans les ENS, où l'organisation des enseignements est influencée par la gestion des ressources à l'échelle de l'université. En outre, les écoles de stage sont plus accessibles aux ENI qui restent encore tributaires du modèle traditionnel incluant d'office des bassins de formation. Les rattachements administratifs des ENI et des ENS sont à revoir pour plus d'autonomie dans l'organisation des activités de formation.

■ Spécialisation diversification des cursus, soutien et renforcement

Principaux constats	Éléments d'appréciation
L'approche de la formation initiale au primaire conduit tous les sortants à accomplir les mêmes tâches, sur le même parcours professionnel et selon le même plan de carrière. Au niveau des ENS, l'universitarisation de la formation offre des possibilités aux formés de suivre parallèlement d'autres parcours (pratique généralement non autorisée par la FP) ou de s'y préparer. La perspective de la bivalence des enseignants du collège ouvre la possibilité d'un choix ultérieur de la discipline d'enseignement au lycée lors de la préparation au CAPES ou au master en enseignement.	Le relèvement du niveau de recrutement au bac des instituteurs (PSE) ouvre des perspectives de diversification dans leur plan de carrière, même si beaucoup sont déjà titulaires du bac et plus. La délivrance d'une licence et d'un master en enseignement donne la possibilité de transférer des UE sur d'autres parcours.

■ Recherche et innovation (liens, place LMD, diffusion des acquis recherche, participation)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Les ENI étaient autrefois rattachées à l'Institut national de formation et de recherche en éducation (INFRE), ce qui était favorable à la recherche pour les formateurs et les chercheurs, et l'appropriation des innovations pour les élèves stagiaires. La recherche est une exigence pour les enseignants-chercheurs des ENS ; d'une manière générale, il y a peu de financements publics de la recherche qui trouve son essor dans la collaboration des chercheurs et la coopération internationale. La mise en œuvre du LMD, commencée vers 2010 dans les universités du REESAO, se consolide malgré les difficultés liées à l'insuffisance des ressources.	Dans le dispositif de formation des instituteurs, la dimension recherche est absente. Il est surtout attendu des apprenants la maîtrise des innovations pédagogiques en cours dans le système éducatif.

Chapitre 2

ÉTAT DE LA SITUATION AU BURUNDI

CADRES POLITIQUES ET STRATÉGIQUES DE LA PROFESSIONNALISATION ENSEIGNANTE

■ Une (brève) vision de la politique enseignante

Présentation

La politique enseignante, récemment formulée (2019) par le MEFPT, est le fruit d'une réflexion qui, depuis le début des années 2000, s'est solidifiée au fil du temps. Ainsi, en 2012 puis en 2018, l'UNESCO a porté un regard précis sur la profession enseignante. S'appuyant sur les orientations fonctionnelles de cette institution (2014 et 2016) le pays s'est doté d'une vision holistique quant au développement du métier.

Si, comme dans de nombreux pays, la politique enseignante est marquée par de nombreuses variables (recrutement, formation, salaires, proximité, contextes personnels...), elle est ici stigmatisée par un élément important du fonctionnement scolaire : la vacation, simple ou double³. Imposée par des faits, assez régulièrement (manque de salles et/ou manque de budgets pour payer les enseignants). La DV est aussi devenue, au fil du temps, un élément qui s'est développé... Même quand les conditions ne l'imposaient pas.

Enfin, comme évoqué dans différentes études (notamment UNICEF 2010) l'insatisfaction professionnelle est un marqueur important de la condition enseignante, celle-ci étant générée par différents éléments, dont les salaires, bien sûr, mais également par une forme de « ghetto professionnel » : de fait, une fois en poste, les enseignants ont très peu de possibilités, actuellement, pour évoluer professionnellement. Émerge ici un sentiment très prononcé d'insatisfaction professionnelle (suivant les études, entre 70 % et 90 % des enseignants ne sont pas satisfaits de leur métier). Peu de chances, dans ses conditions, que les élèves

trouvent ici un terreau réel d'épanouissement et de développement.

Commentaires et analyses

La double vacation, outre le fait qu'elle réduit singulièrement le temps d'apprentissage, induit également des effets pervers à la fois chez les élèves (l'enfant est livré à une forme d'oisiveté pendant une partie de la journée et souvent assez loin de chez lui) et chez les enseignants, favorisant une logique de double vie professionnelle (souvent, bien sûr, pour gérer les besoins financiers des enseignants).

Un second effet pervers que l'on retrouve dans le développement de la profession enseignante tient à une relative opacité des conditions d'accès à certaines fonctions. Il en est ainsi, régulièrement, des fonctions de directeur d'école, qui font naître (mais à juste titre parfois) un sentiment de corruption ou de favoritisme dans la sphère scolaire.

L'accès à cette activité est d'ailleurs intéressant à explorer. Dans le secondaire, il est conditionné par une mention « très bon » au cours des trois dernières années d'exercice, situation que l'on ne retrouve pas aussi souvent qu'on le souhaiterait (faute de candidats compétents), imposant alors d'avoir recours à des appréciations moins strictes (ex. : une seule mention « très bon ») ouvrant alors la porte à un sentiment de favoritisme ou de clientélisme. La boucle est alors bouclée si l'on prend en considération le fait que la fonction de directeur n'est pas nécessairement plus lucrative... pour un enseignant qui a une double vie professionnelle.

■ Historicité de la FI (éléments principaux, points de crispation...) et contextualisation (diversité des institutions)

Présentation

La formation initiale des enseignants, depuis le début des années 2000 — et surtout depuis la mise en place de la réforme de 2012 —, demeure une problématique majeure pour les autorités ministérielles. Celle-ci, bien évidemment, comme dans de nombreux pays

d'Afrique, notamment subsahariens, a d'abord été marquée par l'héritage colonial, et ceci jusqu'au début des années 1960. Mais surtout, comme le rappelle fort justement l'UNESCO dans son rapport (2018), la FI suscite ici plus qu'ailleurs à la fois débats, confrontations, mais également tergiversations : de quelle(s) formation(s) initiale(s) voulons-nous ? On pourra même aller au-delà : de quelle(s) institution(s) de formation voulons-nous ?⁴

Le cas de l'enseignement de base (aujourd'hui EF cycle 1 à 3) est éloquent : en 50 ans (entre les années 1970 et aujourd'hui), pas moins de six institutions professionnalisantes⁵ se sont succédé pour prendre en charge la formation des futurs enseignants, la plupart œuvrant après le collège (mais en deux ou quatre ans suivant les cas de figure). Mais pour faire quoi ? Le débat entre lycées pédagogiques et Écoles normales n'est pas une question de préférence ou même d'efficacité, mais plutôt de tremplin professionnel ultérieur, les usagers des EN se destinant souvent à une autre fonction que celle d'instituteur.

Si, aujourd'hui, avec la réforme, le débat s'est quelque peu restructuré, il n'est pas clos pour autant : il s'est déplacé. Trois débats émergent avec plus ou moins de force :

- quid du préscolaire ?
- Quid des élèves à besoins spécifiques ?
- Quid de la formation pour le C4 (ex. : collège) et le post-fondamental (secondaire vers le bac) ?

Si, sur les deux premiers, les échanges sont vite clos (il n'existe pas de formation spécifique pour le préscolaire et seulement quelques sensibilisations sur le handicap), la situation est plus compliquée pour le troisième point.

4 Pour une vision plus détaillée de la situation de la formation des enseignants, on pourra se reporter à l'annexe n° 3, pays présentant la problématique dans son ensemble (comme abordée par la CTB dans son projet FIE).

5 On citera :

écoles moyennes pédagogiques (1 an après le collège) de 1964 à 1981 ;
écoles normales primaires (4 ans après le collège) de 1963 à 1989 ;
écoles de formation des instituteurs (EFI) 2 ans après le collège de 1981 à 1989 ;
lycées pédagogiques : LP2 et LP4 de 1989 à 1998 ;
retour des écoles normales depuis 1998 ;
D7 spécial (6 mois après le secondaire) depuis 2010.

3 La simple vacation renvoie, théoriquement, à la prise en charge d'un groupe pédagogique par un enseignant sur une journée (deux demi-journées). La double vacation renvoie la prise en charge de deux groupes pédagogiques sur deux phases de la journée distinctes (matin et après-midi) par un ou deux enseignants (en général 1).

Tout d'abord, s'agissant de la formation initiale, il est important de souligner qu'elle dépend aujourd'hui du ministère de l'Éducation, de la Formation technique et professionnelle (MEFTP) pour les enseignants du cycle 1 à 3, et de celui de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR) pour les enseignants du 4^e cycle du fondamental et le post-fondamental. De plus, une réforme curriculaire est également en cours (qui a démarré par le cycle 4 et se poursuit par les cycles 1 et 2). La formation des enseignants doit donc s'adapter aux nouveaux programmes et supports pédagogiques. Ce processus est en cours.

Mais on retiendra surtout que quatre structures sont désormais responsables de la formation initiale des enseignants du post-fondamental et du cycle 4 – les enseignants du fondamental étant formés dans les filières/sections pédagogiques du post-fondamental :

- l'école nationale supérieure (ENS);
- l'institut de pédagogie appliquée (IPA);
- la faculté de psychologie et sciences de l'éducation de l'Université du Burundi;
- l'institut d'éducation physique et des sports (IEPS).

Commentaires et analyses

La mutation du système scolaire burundais a entraîné de facto, depuis 2014, une remise à plat des perspectives de professionnalisation des enseignants.

Si, pour l'heure, les structures universitaires ont été peu affectées par ces changements — si ce n'est sur les nécessaires questions de coordination des cursus —, le débat s'est plutôt porté sur la formation initiale des instituteurs, dont l'un des éléments structurants (les écoles normales) a été supprimé pour ne laisser que les sections pédagogiques, ou plus exactement une myriade de sections pédagogiques (167 parsèment le pays).

Mais au-delà de ces questions structurelles se pose — encore — la question de l'attractivité du métier d'enseignant. Aujourd'hui comme hier, l'exercice du métier rebute quelque peu, notamment pour des raisons financières (à diplôme équivalent, un jeune enseignant gagne, certes, plus qu'un jeune agriculteur, mais nettement moins que s'il travaillait dans le secteur de la san-

té, ou, mieux, dans celui de la justice)⁶. Sur ce thème, il n'est pas certain que la situation actuelle apporte des solutions concrètes.

Schémas structurels des dispositifs de formation

Présentation

Comme évoqué ci-dessus, la formation des enseignants, au Burundi, est marquée par une caractéristique majeure : la diversité — pour ne pas dire l'éclatement — des dispositifs de formation.

Ainsi, fin 2013, on pouvait relever cinq niveaux de formation : aux quatre types de structures évoquées précédemment, il convenait d'ajouter (pour le primaire) les lycées pédagogiques, les écoles normales⁷ et les centres de formation pédagogique. Si les objectifs étaient identiques entre ces instances de formation (préparer au métier d'instituteur), la préparation en était différente (plus longue dans les EN), de même que les bénéficiaires (les meilleurs élèves fréquentant les EN)⁸.

En 2012, on pouvait encore compter 121 lycées pédagogiques et écoles normales, et une trentaine de CFP se répartissant l'entrée dans le métier, à raison de :

- 60 % pour les LP;
- 20 % pour les EN;
- 20 % pour les CFP.

Cette approche a fait l'objet, depuis 2016, d'une réflexion visant à la fois à :

- réduire les instances de formation (suppression des écoles normales);
- coordonner les plans de formation (ex. : ENS et IPA);
- structurer les approches disciplinaires (référentiels de formation, validés par le MEFTP).

Complémentairement, la remise à plat des curricula a constitué un volet important des engagements, principalement via les PTFs (cf. ci-dessous).

On retiendra également que les centres de formation pédagogique (accessibles aux lauréats du post-fondamental ne souhaitant/pouvant pas accéder à l'université), qui formaient

⁶ Sur ce point, on pourra, notamment, se reporter à l'étude de l'UNESCO de 2018 (poursuivant celle de 2012) sur la question enseignante.

⁷ Nous mettrons ici de côté les CFP (centres de formation pédagogique) destinés aux élèves ayant terminé le secondaire - mais pas au niveau pour entrer à l'université - qui formaient pédagogiquement (en 6 mois ou 1 an) les futurs enseignants du primaire.

⁸ On trouvera, en annexe 3, une approche plus détaillée de ces situations.

en quelques mois des étudiants au métier d'instituteur, ont été récemment supprimés. En lieu et place devraient naître, à la rentrée 2020, au sein des ENS, des filières spécifiques (moyennant un engagement financier en termes de droits d'accès), qui formeraient les titulaires des diplômes de baccalauréat (licence) et de master dans les différentes facultés pour pouvoir prétendre à enseigner dans le quatrième cycle de l'enseignement fondamental et dans le post-fondamental.

Commentaires et analyses

De toute évidence, au niveau des voies d'accès au métier d'enseignant, le choix politique de la diversité rime avec celui de la proximité. Sera-t-il en harmonie avec celui de l'efficacité ? C'est une autre question.

S'il est certain que le Burundi maîtrise assez bien ses besoins en enseignants du primaire (cycle 1 à 3 actuel) (on peut noter, par ailleurs, qu'il existe peu de suppléants ou contractuels dans les établissements scolaires), il n'est pas sûr, pour autant, que la qualité de la formation (notamment pédagogique) soit au rendez-vous des sections pédagogiques.

En tout état de cause, il apparaît clairement que des questions nouvelles, comme celles relatives au préscolaire ou au développement d'une école inclusive⁹, échappent quelque peu au registre d'intervention des formations... Et sans doute très certainement des formateurs.

Financement du système éducatif et formation

Présentation¹⁰

Le financement de l'éducation est essentiellement assuré par l'État et les bailleurs de fonds extérieurs. Le système est aussi financé, dans une moindre mesure, par les communes, notamment à travers la construction d'infrastructures, les églises à travers la mise à disposition d'infrastructures et d'outils d'enseignement, et enfin, par les parents à travers les frais de scolarisation et la participation à la construction des salles de classe, ainsi qu'à d'autres dépenses liées au fonctionnement des établissements scolaires.

En 2016, le Gouvernement a consacré 22 % du budget national au ministère de l'Éducation, de l'Enseignement su-

⁹ Cette démarche fait actuellement l'objet de premières approches par l'UNICEF et des ONG.

¹⁰ Source : Rapport UNESCO 2018.

périeur et de la Recherche scientifique, qui gère le secteur de l'enseignement à tous les niveaux. Il a consacré environ 52 % de ce budget à l'enseignement fondamental (en 2015).

Deux points sont à mettre en évidence :

- la qualité reste sous-financée par manque de ressources.
Selon le document cité précédemment, sur le budget 2015, seulement 3 % environ ont été affectés à l'investissement, la quasi-totalité étant utilisée pour le fonctionnement. En 2014, les salaires des personnels représentaient 91 % des dépenses à l'Université du Burundi, et 82 % pour le fondamental ;
- la part des familles dans l'enseignement demeure un problème sensible.

Depuis 2005, le Gouvernement du Burundi a adopté le principe de la gratuité de l'enseignement primaire, qui s'est étendu à l'école fondamentale, avec la suppression des frais d'inscription scolaire de 1 500 FBU par enfant et par an (environ 0,65 EUR). Malgré cette mesure, le coût de la scolarisation reste exorbitant au regard du pouvoir d'achat des ménages, particulièrement ceux du milieu rural. En 2016, on estimait le coût de scolarisation d'un enfant de l'école fondamentale à 70 000 FBU/an/enfant (30 EUR), contre 10 000 FBU (4 EUR) en 2008. Même si une ordonnance ministérielle a tenté de limiter ce coût, on estime aujourd'hui qu'un parent ayant un enfant à l'internat paie donc globalement autour de 175 000 FBU (90 EUR) par an, si on ajoute les autres fournitures scolaires telles que les uniformes, les cahiers et autres matériels. Ce montant représente le tiers du PIB par habitant. On s'imaginerait facilement les difficultés auxquelles se heurtent les parents qui ont plusieurs enfants à l'école fondamentale.

Commentaires et analyses

Comme le souligne (pudiquement) le document-cadre sur « la politique enseignante » (p. 32), les besoins de financement restent importants tout en étant contraints : un budget national limité et des ressources externes (PTFs et ONG) qui le sont également. De ces derniers dépend l'amélioration de la qualité de l'enseignement en s'adossant, notamment, à un FCE (cf. ci-dessous) qui joue le rôle d'animateur et de développeur sur ces questions.

Pour autant, des questions techni-

co-administratives perdurent également comme des freins à la professionnalisation enseignante. Ainsi, les lignes budgétaires (notamment FC), qui devraient alimenter les débats sur la formation des enseignants, sont en discussion depuis... 2011 ! On devine ici qu'une priorisation de la formation n'est pas (encore) véritablement à l'ordre du jour.

■ Les engagements/transformations en cours (notamment PTFs)

Présentation¹¹

AFD

Depuis le début des années 2000, l'AFD a engagé un appui important au développement burundais, dont une part non négligeable revient à l'éducation. Après la phase de retrait institutionnel (2015), le projet Twige Nweza constitue actuellement l'outil de référence aux engagements scolaires. Si, à ce niveau, aucun axe de travail sur la FI n'est spécifiquement décliné, des engagements spécifiques ont néanmoins été développés sur les questions des curricula du fondamental (par le biais d'une intervention du CIEP).

CTB/ENABEL

Depuis 2011, la coopération belge a mis l'accent sur le développement de la FI des enseignants via le projet FIE en 2011, qui visait les points suivants :

- le cadre général et financier de la réforme de la formation initiale des enseignants de l'enseignement fondamental est défini ;
- quatre centres régionaux de référence sont réhabilités et entretenus ;
- les ressources pédagogiques pour la formation initiale sont disponibles et accessibles dans toutes les écoles à section pédagogique ;
- les ressources humaines de la formation initiale des enseignants de l'enseignement fondamental sont compétentes.

Depuis 2016, une approche plus globale (dont la banque de ressources documentaires au MEFPT est l'aspect le plus palpable) est développée.

BM/PME

Le projet PACEF 2016-2017 (financé à hauteur de 20 MUSD et soutenu par

¹¹ Pour mieux appréhender le développement de la coopération internationale (notamment européenne) et la place de l'éducation, on pourra se reporter : Évaluation conjointe de la coopération de l'Allemagne, de la Belgique, de la Commission européenne, de la France, des Pays-Bas, du Royaume-Uni et de la Suède avec le Burundi, février 2014.

le PME), dans la continuité du programme 2012-2014, a permis, via l'une des trois composantes du programme, le développement d'un partenariat (notamment avec IPA) aboutissant à une réflexion collective sur les besoins de formation.

Depuis 2018, le programme PAADES-CO, porté par la BM, poursuit cette réflexion.

UNICEF

Intervenant de longue date dans le pays, l'UNICEF, depuis 2016, a entrepris une approche intégrée, via le programme Back to school, se concentrant notamment sur le renforcement des capacités des enseignants.

FCE (créée en 2011 par UNICEF, France, Norvège et Belgique)

Ce « fonds commun de l'Éducation » a pour vocation d'appuyer le plan stratégique de l'éducation, principalement en termes d'investissements, sachant que près de 80 % du budget du secteur sont consacrés au paiement des salaires. Il constitue un véritable ballon d'oxygène en donnant au ministère burundais de l'Éducation l'occasion de mettre en œuvre sa politique¹².

Commentaires et analyses

Comme l'a souligné la revue sectorielle conjointe de 2019, l'intervention des PTFs évoqués ci-dessus et d'autres (notamment ONGs, UNESCO, PAM) contribue de manière importante à soutenir la formation des enseignants et, ceci, de manière coordonnée.

Elle reste, cependant, contenue, car limitée par des besoins financiers qui ne sont pas tous couverts par les budgets disponibles, tant à leur niveau qu'à celui de l'État (GAP de 31 MUSD en 2019).

¹² Son expérience sert d'exemple pour trois raisons :

- premièrement, la flexibilité du fonds permet l'application des principes de la Déclaration de Paris dans un État fragile, dont les capacités institutionnelles et organisationnelles ont été bouleversées par des années de conflit ;
- deuxièmement, l'intégration de la gestion des fonds au sein du ministère de l'Éducation favorise le processus d'internalisation du changement ;
- troisièmement, des résultats concrets de développement sont perceptibles dans le système éducatif. Grâce à l'appui financier du fonds commun et à l'appui technique des bailleurs de fonds, le ministère de l'Éducation est mieux placé pour mettre en œuvre la réforme de l'enseignement.

En 2012, le Partenariat mondial pour l'éducation (PME) a accepté la requête du Burundi et décidé d'alimenter, à hauteur de 40 millions d'euros, le fonds commun, considéré comme un mécanisme innovant et solide de financement du secteur.

ANALYSES PRINCIPALES : ÉLÉMENTS MAJEURS DE FONCTIONNALITÉ

■ Gestion/définition des recrutements « entrée » des stagiaires (niveaux de formation scolaire, nombre, besoins, enseignants contractuels...)

Présentation

Si, comme le rappelle le récent document de référence du MEFTP sur la « Politique enseignante » (2019), les logiques de développement et de gestion ont été définies de longue date, ce n'est que plus récemment (en lien avec la mise en forme d'une École fondamentale sur neuf ans) que les recrutements ont été abordés avec plus de rigueur, en lien avec les besoins de personnels, les budgets de la nation et les besoins prioritaires de personnels tant au niveau EF que post EF.

Comme spécifié dans le PTEP (et repris dans le document « Politique enseignante au Burundi »), les besoins en enseignants sont estimés à près de 2 500 enseignants par an, que l'on peut décliner à quatre niveaux :

- pour le préscolaire : 123 enseignants par an, soit 1 223 enseignants ;
- pour le fondamental, cycle 1 à 3 : 763 enseignants par an soit 7 627 enseignants ;
- pour le fondamental, cycle 4 : 1 333 enseignants par an soit 13 233 enseignants ;
- pour le post-fondamental : 258 enseignants par an soit 2 500 enseignants.

De manière schématique, deux niveaux scolaires émergent clairement quant à l'entrée en formation :

- la fin du cycle 4 (ex. : collège) pour les futurs enseignants du fondamental 1 à 3, avec une formation en quatre ans (dont trois pour élever le niveau académique et un pour développer les aspects pédagogiques) ;
- la fin du post-fondamental (lycée) pour les futurs enseignants du post-fondamental avec une formation en trois ans (où alternent renforcement des savoirs, didactiques et pédagogie).

La situation est plus diffuse pour :

- le cycle 4, pour lequel différents scénarios sont en cours (suivant le diplôme : D7 ou licence) ;

- pour le préscolaire où, de fait, ni les cursus ni même des modules n'existent.

Commentaires et analyses

Au-delà des zones d'ombre évoquées (dont certaines sont dues à une volonté de transformations), les perspectives de développement du métier paraissent aujourd'hui freinées par deux problèmes majeurs :

- les quotas annuels de recrutements ne répondent pas toujours aux besoins réels des établissements, entraînant parfois un recrutement parallèle de bénévoles, vacataires ou enseignants à temps partiel (estimé à 10 % des personnels tous niveaux confondus) ;
- la précarité professionnelle (sécuritaire, professionnelle¹³ et sociale), qui pénalise singulièrement certaines parties du territoire national.

Dès lors, on perçoit un hiatus entre les capacités de formation des futurs enseignants (somme toute relativement adaptées aux besoins du pays) et la mise en œuvre effective d'une planification professionnelle, situation aggravée par une certaine désertion estudiantine (sortants d'ENS affectés à d'autres tâches ou fonctions administratives que l'enseignement).

■ Pilotage, gestion, management et moyens (autonomie des établissements, capacités d'accueil, gestion des budgets, partenariats, adaptations régionales...)

Présentation

Un état de la formation enseignante au Burundi relève d'une approche en deux temps : avant la réforme et après la réforme de 2014-2015.

En 2011 (source, projet FIE, CTB) :

- pour le primaire, les instituts de formation des enseignants du primaire sont principalement les lycées pédagogiques (LP) et les écoles normales (EN) dans une moindre mesure, qui accueillent des élèves venant de la 10^e année ou la 4^e année du secondaire (ou premier cycle). Les enseignants du primaire sont formés en deux ans (lycées ou sections pédagogiques), en quatre ans (écoles ou sections normales)

¹³ Dans le 1^{er} cycle de l'EF, on compte ainsi un ratio de 93 élèves par salle de classe, très régulièrement sans eau et sans électricité.

ou en un an de formation pédagogique après les humanités générales du deuxième cycle. Les deux premiers types d'écoles (LP et EN) se distinguent essentiellement par la durée de la formation (LP : deux ans ; EN : quatre ans) et par la motivation de leurs élèves. Les élèves des EN ont plutôt l'intention de poursuivre leurs études, tandis que les élèves de LP s'orientent plus directement vers le métier d'enseignant par goût du métier et pour la recherche d'une qualification. Les jeunes formés des EN ont toujours été moins nombreux dans l'enseignement primaire. En raison du taux de redoublement élevé et du manque de gestion des flux des élèves, des effectifs élevés et d'une moyenne d'âge élevée des candidats enseignants (entre 18 et 36 ans au lieu de 16 ans) sont des situations courantes dans les classes de formation initiale.

- Pour le secondaire, aux côtés des facultés et des institutions spécialisées (ITS), deux structures sont dominantes :

- l'IPA a été chargé de la mission d'assurer la formation des enseignants du cycle inférieur et du cycle supérieur des humanités ;
- En 1999, l'ENS a été créée, et il lui a été confié la même mission, mais plus explicitement pour l'enseignement secondaire général ainsi que deux missions supplémentaires, à savoir assurer la formation des enseignants de l'École secondaire technique et professionnelle et assurer le perfectionnement des enseignants ayant déjà reçu la formation initiale.

Elles offrent, en termes d'organisation du cursus, des études similaires, puisqu'elles organisent un premier cycle de trois ans destiné à préparer les enseignants du cycle inférieur, et, en plus, un second cycle en deux ans pour le cycle supérieur.

Les élèves orientés vers l'ENS et l'IPA sont faibles (moyennes faibles à l'examen d'État). Généralement, le choix des étudiants pendant l'orientation n'est pas respecté. Le résultat est que les filières les plus sollicitées sont occupées par les élèves ayant obtenu les meilleurs résultats, et les moins performants sont orientés vers les filières les moins demandées.

Depuis 2019, le pilotage de la professionnalisation enseignante se veut plus cohérent et plus coordonné. À

tous les niveaux, il est désormais organisé sur trois axes de travail :

- A1 : la formation des stagiaires ;
- A2 : la rationalisation de la gestion ;
- A3 : la standardisation des qualifications et des pratiques professionnelles.

Mais ces perspectives, théoriques, se heurtent à certaines réalités.

En premier lieu, il est important de souligner que les contraintes budgétaires (liées, notamment, à la crise de 2015) ont entraîné un gel des recrutements de 2015 à 2019. De plus, comme le rappelle le rapport UNESCO 2018 sur ces questions, le pilotage est fortement pénalisé, d'une part par une insatisfaction professionnelle notoire (souhait de changer d'établissement, de fonction, voire de quitter le métier), et d'autre part par les conditions de résorption des situations de double vacation.

Dès lors, si les besoins d'enseignants sont connus et chiffrés (plus de 7 % annuels pour l'EF et 10 % pour le post-fondamental), on constate surtout (UNESCO p. 107) une difficulté à nourrir le besoin de développement du C4 de l'EF : entre 2015 et 2025, on passerait d'un besoin annuel de 9 000 enseignants à 25 000, alors que les capacités de formation sont d'à peine 4 500 stagiaires (2 000 pour l'université et 2 300 pour l'ENS¹⁴).

Or, ces institutions ne sont pas seulement le réservoir de formation des professeurs du C4, elles alimentent également les professeurs du post-fondamental et les activités des futurs formateurs des différentes institutions de formation.

Enfin, on mentionnera que la gestion du début de carrière (délais entre le dépôt d'une candidature dans une DPE et le premier salaire) s'avère souvent chaotique, certains (futurs) enseignants pouvant rester un an sans salaire.

Commentaires et analyses

En phase avec la volonté de transformer en profondeur la scolarisation au Burundi, le souci de transformation/rénovation de la formation enseignante se heurte d'une part à l'ampleur de la tâche et d'autre part à la complexité du problème.

Plus encore persiste dans la FI une dialectique sans véritable réponse tangible au sein de la réforme :

- un hypercentralisme des dispositifs de formation pour les institutions universitaires ou assimilées ;
- une déconcentration démesurée (plus d'une centaine d'établissements de formation pour l'EF cycle 1 à 3).

■ Référentiel, programme et curricula (définition, volumes horaires, responsabilité, spécialisation, adaptations régionales...)

Présentation

Si (pour le primaire), pendant de nombreuses années (jusqu'en 2012), la question de la FI des enseignants a été marquée par la question des « lycées pédagogiques »¹⁵ (accessible à la fin du collège), celle-ci a progressivement évolué vers un appareillage fonctionnel plus important et surtout mieux adapté aux enjeux actuels (existence d'un référentiel de compétences puis de métier et, enfin, un plan de formation étoffé).

Cette approche se manifeste par deux volontés/démarches claires :

- assurer une FI de meilleure qualité ;

¹⁵ Ceux-ci préparaient en quatre ans au diplôme D6, qui permettait à l'époque d'accéder à la fonction enseignante dans le primaire.

- assurer une cohérence entre les dispositifs de formation, précédemment entre LP et EN surtout, et aujourd'hui entre ENS et université (IPA, IEPS, facultés).

Dans cette perspective, la restructuration de la FI, depuis l'engagement de la réforme, a surtout porté sur la remise à plat des curricula et des modalités de formation. À ce titre, la banque de ressources du MEFTP/BECEPFGP (développée dans le cadre du projet PAORC-FE), compilant un grand nombre de référentiels et d'outils de formation, constitue sans aucun doute un outil de référence sur les perspectives et modalités de professionnalisation des enseignants (fondamental et post-fondamental).

Sans entrer dans le détail des différents curricula (cf. banque de ressources documentaires), on retiendra surtout la volonté d'articuler modules disciplinaires et modules didactiques et pédagogiques en parallèle des stages et écrits professionnels, cet ensemble étant ponctué d'évaluations (essentiellement sommatives au cours de la formation).

Il est à souligner que l'ensemble des curricula pour l'enseignement fondamental a fait l'objet d'un important travail participatif et collaboratif, dont l'une des dimensions centrales a été le ciblage des langues (d'enseignement et enseignées).

CYCLE	ANNÉE	Langue d'enseignement	Langues enseignées
1	1	Kirundi	Kirundi et français
	2	Kirundi	Idem
2	3	Kirundi	Kirundi, français, anglais
	4	Kirundi (tous les domaines sauf les math.) Français (math.)	Idem
3	5	Kirundi (A-EPS, entrepreneuriat, sciences humaines) ; Français (sciences et tech.)	Kirundi, français, anglais et kiswahili
	6	Kirundi (sciences humaines, entrepreneuriat) Français (math., sciences et tech., A-EPS)	Idem
4	7		Idem
	8	Tous les domaines, à l'exception de celui des langues, sont enseignés en français.	Idem
	9		Idem

(Source : rapport de validation du curriculum ECOFO, 2015)

¹⁴ On mettra en exergue une situation : en 2014, une étude constatait que seuls 60 % des sortants de l'ENS étaient réellement engagés dans la fonction enseignante.

Commentaires et analyses

Il est évidemment prématuré d'analyser en profondeur les effets et impacts des dispositifs de formation ainsi reformulés et plus encore d'en mesurer les résultats sur les élèves, une fois les enseignants en poste.

Néanmoins, les différentes analyses portées sur la qualité de la formation des enseignants montrent que de nombreux problèmes sont à prendre en considération, notamment la réalité du curriculum prescrit. Ainsi, ces différentes études ou différents diagnostics (UNICEF, diagnostic FIE) réalisés avant la réforme pointaient à la fois :

- les décalages entre les approches professionnelles abordées en formation et celles des classes ;
- la difficulté des stagiaires à s'approprier pleinement les perspectives pédagogiques et didactiques et à les mettre en œuvre.

Au cours de cette étude, l'observation des différents curricula de formation proposés aux futurs enseignants, tant au niveau fondamental que post-fondamental, montre, néanmoins, une différence forte (pour ne pas dire une fracture) entre la structuration des plans de formation des premiers et des seconds. À l'évidence, les structures universitaires accordent une place bien plus importante au travail et à la recherche que ne le font les sections pédagogiques.

Reste qu'aujourd'hui, l'un des enjeux majeurs de ces différents parcours de préparation au métier est bien de répondre aux besoins et à la satisfaction des stagiaires. Une difficulté pointée il y a dix ans (étude UNICEF sur les compétences) et qui semble perdurer.

■ Modèle, méthodes et démarches pédagogiques/didactiques (articulation « pratique/théorie/pratique », choix, innovation, évaluation, hétérogénéité...)

Présentation

Les constats posés au début des années 2000 (UNESCO, 2003) pointaient une préparation de la formation (programmes et pédagogie universitaire¹⁶) peu capable de répondre aux besoins des futurs enseignants, notamment

via des formateurs peu préparés à cette approche. Les constats et les évolutions évoqués ci-dessus montrent donc le chemin parcouru, mais également les limites de ceux-ci. Ainsi, la thèse sur la mise en place des stages à l'ENS (sous la direction de L. PAQUAY, 2015) soulignait parfaitement une situation importante : les formateurs investissent plus la préparation du stage qu'ils ne développent l'exploitation de ce dernier élément, pourtant essentiel à l'évolution de la pratique. Aujourd'hui, qu'en est-il ?

En ce qui concerne les stages des sections pédagogiques, il y en a de trois types :

- stages d'observation à partir de la 2^e année (ils observent l'enseignant) ;
- stages pratiques à partir de la 3^e année (chacun donne une ou plusieurs leçons en autonomie) ;
- stages intensifs à partir de la 3^e année. Deux semaines (une en février et une au mois de mai) en 3^e année et trois semaines en 4^e année (respectivement en novembre, février et mai).

Les responsables locaux déterminent les établissements des stages les plus proches des sections pédagogiques.

L'évaluation des stagiaires est essentiellement assurée par les psychologues, les enseignants de la didactique et les titulaires des classes.

À l'université, comme à l'IPA et à l'ENS, l'étudiant propose l'établissement où il souhaite passer son stage. La faculté, ou l'institution, demande officiellement à l'école en question si l'étudiant peut y effectuer son stage. L'étudiant est encadré par le titulaire de la classe où l'étudiant exerce le stage. C'est lui qui note les prestations de cet étudiant. Aussi, la faculté et/ou l'institution nomment un encadreur professeur à la faculté ou à l'institution comme encadreur académique qui suit le stagiaire et qui lit le rapport du stagiaire. Lequel rapport est déposé à la bibliothèque de l'institution après avoir été validé par l'encadreur académique. Il n'y a donc pas d'école d'application pour l'ENS, l'IPA et l'UB.

On comprend mieux — et même si les bilans sur l'efficacité et la pertinence des formations doivent être actualisés — que les stagiaires des centres de formation des enseignants estiment être mal préparés (UNESCO 2018, sur données 2013) à l'exercice du métier, tant au niveau de la préparation des leçons

que de leur conduite ou de l'évaluation des apprentissages scolaires. De plus, le bilan sur la question enseignante (UNESCO, 2018) souligne un problème important : les déperditions de stagiaires en cours de formation. Dans les sections pédagogiques, par exemple, seuls 55 % franchissent la 1^{re} année sans encombre, et près de 30 % abandonneront en cours de route par la suite.

Face à ces problèmes, centraux, il faut bien évidemment mettre en exergue la question des moyens alloués aux institutions de formation : jugés beaucoup trop limités au début des années 2000 et, quoiqu'en amélioration ces dernières années, ils restent insuffisants pour gérer une entrée dans le métier satisfaisante.

Commentaires et analyses

Comme évoqué à plusieurs reprises, l'imposant travail de remise à plat des différents curricula et dispositifs de formation doit surtout être abordé sous l'angle d'une référence : le souci d'harmonisation. Et, pour être plus précis, d'une double harmonisation : celle entre les programmes approchés dans les centres de formation et ceux développés dans les classes d'une part, et celle entre les différentes structures de formation pour les mêmes personnels d'autre part (ex. : ENS et IPA ou EN et LP).

Mais, pour l'heure, des réponses importantes pour le développement d'un enseignant réflexif — ou tout simplement attentif aux résultats de ses élèves — restent aujourd'hui sans réponse perceptible. Quid, en effet, en 2020, des constats exposés en 2011 sur la difficile articulation entre le centre de formation et la pratique de classe : « Les (...) instituts de formation rencontrent des difficultés à organiser des stages de pratiques de classe, dues :

- aux effectifs, résultant dans l'obligation de partager une classe de stage à plusieurs élèves-maîtres ;
- aux distances entre les instituts de formation et/ou domicile et l'école primaire d'application qui sont parfois importantes.

Il en résulte qu'un grand nombre des élèves-maîtres n'a pas encore exercé sur le terrain à la fin de leurs études et que plusieurs jeunes formés n'ont pas confiance en eux-mêmes pour exercer le métier qui les attend » (FIE, 2011).

¹⁶ On évoque, dans ce rapport, des programmes « préparés à la sauvette » et validés par des instances peu compétentes en la matière.

■ Formateurs (recrutement, profils, statuts, compétences, contrôle, affectation...)

Présentation

La question des formateurs de formateurs a été posée avec force dans les différents bilans portés sur la formation des enseignants (à titre d'exemple, nous reprendrons ici l'analyse UNESCO 2018).

Globalement, on peut distinguer trois types de formateurs de l'enseignement supérieur : les assistants, les maîtres assistants et les professeurs. Les assistants sont recrutés sur des critères de mérite définis par l'autorité compétente, ils sont détenteurs d'une licence par spécialité et ont souvent déjà travaillé (dans l'enseignement secondaire ou ailleurs). Dans certains instituts et facultés où le nombre de professeurs titulaires est insuffisant, ils ont le même volume horaire et parfois plus que les professeurs, et ont des cours en responsabilité. En principe, ils sont en attente (deux ans) d'une bourse pour les études post-universitaires. Les maîtres assistants sont généralement détenteurs d'un diplôme post-universitaire (DEA, licence spéciale, DESS et maîtrise). Ils ont plus ou moins d'expérience dans l'enseignement, et certains d'entre eux préparent en même temps leur thèse de doctorat. Les professeurs sont détenteurs d'un titre académique de doctorat ou équivalent. Ils ont plus ou moins d'expérience dans l'enseignement supérieur, dans la mesure où la plupart d'entre eux sont passés par l'assistantat pendant au moins deux ans avant la formation doctorale. Quelques-uns ont même déjà enseigné dans le secondaire. Globalement, l'étude note un taux de qualification de 48,9 % des enseignants de l'Université du Burundi.

S'intéressant au taux de qualification des enseignants dans le système éducatif burundais, on note que :

- la proportion d'enseignants qualifiés va décroissant à mesure que l'on monte dans les niveaux d'enseignement ;
- on peut donc craindre que cet état puisse avoir des répercussions négatives en cascade sur l'ensemble du système éducatif burundais. Dès lors, il est nécessaire de remédier à cette situation en adoptant des mesures efficaces et appropriées, d'autant plus que l'on assiste à des départs d'un nombre non négligeable

de professeurs qualifiés et expérimentés.

Ces constats rejoignent, de fait, différents éléments déjà exposés en 2011 (extrait de l'étude diagnostic FIE) : « Comme il n'existe pas de référentiel de formateur des formateurs (les profils des formateurs de formateurs n'ont jamais fait l'objet d'une réelle interrogation ou étude), ces formateurs sont principalement recrutés sur la base de leurs diplômes (de préférence universitaire). Il en résulte que les performances des formateurs de formateurs restent centrées sur des modèles de formation traditionnelle (transmissives et académiques) ».

Commentaires et analyses

La situation, globalement, met en évidence deux problèmes majeurs :

- l'accès à la fonction de formateurs dans les instances de FI (EF et post EF) ;
- leur rapport au métier (d'enseignant), trop limité.

Ces situations mettent en avant une lacune importante : un enseignant de base accède très difficilement à la fonction de formateur, situation qui s'inscrit dans la problématique plus large de la mobilité professionnelle. Mais elles pointent également un problème que l'on retrouve dans de multiples pays : l'absence de polyvalence dans les équipes de formation des différents centres.

■ Évaluation et certification (modalités, attentes...)

Présentation

L'évaluation des bénéficiaires de la FI des enseignants doit être abordée sous trois angles relativement distincts :

- l'accès à FI ;
- l'évaluation du cursus ;
- la certification ainsi acquise. Sur ce point, il faut également distinguer l'ex-primaire (aujourd'hui EF 1 à 3) de l'ex-secondaire (EF 4 et post-fondamental).

Dans le premier cas de figure, l'accès à une institution de formation (avant LP et EN, et aujourd'hui uniquement EN) à l'issue du collégial se fait d'abord sur un dossier censé respecter un certain nombre de critères, dont la moyenne à l'ensemble des disciplines scolaires. Si cette situation est également de mise pour l'accès à l'ENS (donc tou-

jours sans concours) ou à l'université, il est certain que l'on constate plus d'entorses aux conditions d'accès pour les EN ou sections pédagogiques que pour les autres institutions (dont les ENS). À cela, deux raisons majeures : le métier d'enseignant (au primaire) n'est pas attractif, et les meilleurs élèves ne choisissent pas cette voie alors que l'enseignement secondaire (du C4 au post-fondamental) est plus attractif pour une raison majeure : les perspectives d'évolution professionnelles (voire extra-professionnelles) sont plus importantes.

A contrario, si l'on peut dire, l'évaluation sommative et certificative des stagiaires se superpose quelque peu à tous les niveaux de formation : le culte de la moyenne des notes (en fin d'année ou en fin de formation) est la règle fondamentale pour un passage réussi en fin de cursus ou pour l'obtention du diplôme.

Enfin, pour terminer ce panorama, on ponctuera cette réflexion par la question du recrutement et l'entrée dans le métier : celui-ci se fait, toujours sans concours, sur dossier déposé auprès des DPE, situation qui peut poser quelques difficultés (cf. point 3 : Analyses secondaires).

Commentaires et analyses

Il est pour le moins paradoxal de constater que le culte de la note et celui de la moyenne sont les instruments quasiment uniques de l'évaluation, alors même que la question des compétences apparaît comme devant être au centre des références dans les curricula. De même, à quelques exceptions près — dans les cursus universitaires — l'absence de spécialisation ou de dominantes dans les formations est de rigueur.

Au-delà de l'image normative que développe ce type de formation, il est certain que la logique en cours (qui n'offre d'autre perspective, pour les stagiaires, que le redoublement ou l'abandon) ne favorise guère le développement d'une évaluation régulatrice... pourtant attendue dans le développement scolaire auprès des élèves.

ANALYSES SECONDAIRES : REPÈRES STRATÉGIQUES

■ Insertion et intégration des structures de formation (fonction publique, public contre privé, liens avec les autres établissements de formation...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
La formation des futurs enseignants s'inscrit dans un cadre public unique (pas de filières privées de FI) qui permet aux lauréats de postuler, indifféremment, à un emploi public ou privé. Globalement, surtout pour l'EF, la FI constitue un choix primordial pour l'évolution de carrière ultérieure, la mobilité professionnelle étant très réduite. En effet, s'il existe une Commission nationale de l'enseignement de base et secondaire (qui a pour mission première d'émettre des avis et de formuler des propositions sur les grandes orientations de la politique nationale en matière d'éducation et de formation), il n'existe pas de comité fonctionnel de pilotage de la politique enseignante. Mais, occasionnellement, on met en place des commissions pour régler les problèmes de recrutement ou de redéploiement des personnels enseignants.	Si la fonction enseignante est aujourd'hui encadrée par une approche réglementaire satisfaisante (notamment au niveau des statuts), celle-ci est marquée par une forme d'immobilisme professionnel, surtout pour l'enseignement de base.

■ Recrutement/affectation « sortie » des stagiaires (contractualisation, titularisation, régionalisation...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Si les critères de recrutement des stagiaires sont bien définis par les textes, ils sont néanmoins sujets à variation, principalement pour l'EF, faute d'une mobilisation des meilleurs élèves. De fait (UNESCO, 2018), près d'un quart des candidats à ce niveau n'a pas choisi l'enseignement comme premier vœu professionnel. Le rôle de la DPE (province) et de la DCE (commune) en matière de gestion des enseignants est défini par le décret n° 100/122 du 25 août 2018 portant missions et organisation du ministère de l'Éducation, de La Formation technique et professionnelle. En matière de formation et de gestion des enseignants, ils interviennent dans l'encadrement, le recrutement, les affectations, les mutations et la notation des enseignants et autres personnels d'appui ceci tant au niveau EF que post-fondamental.	La gestion des recrutements repose aujourd'hui sur les DPE qui, sur dossier, assurent l'accès à un emploi tant pour le fondamental que pour le post-fondamental. Si l'on constate encore une répartition inégale des emplois suivant les territoires (provinces), la corruption, certes encore présente, est assez limitée.

■ Gestion et statuts des étudiants (bourses, internats...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Les élèves des 167 sections pédagogiques ne disposent d'aucune bourse. La grande majorité est dans des écoles communales et loge chez eux ou chez des parents. A contrario, comme les autres étudiants, les étudiants de l'ENS et de l'IPA bénéficient d'une bourse de 60 000 FBU (environ 30 EUR) par mois et obtiennent des frais de déplacement pour les stages en fonction de la distance à parcourir. Pour les rapports de stage et les frais de mémoire, ils perçoivent 20 000 FBU, soit plus ou moins 10 EUR. Les étudiants de l'ENS sont externes. Ceux de l'IPA peuvent demander d'entrer dans les cités universitaires à partir de la deuxième année.	Il existe, depuis de nombreuses années, un distingo majeur dans la gestion des futurs enseignants : très tôt, les futurs instituteurs subissent une certaine forme de précarité qui se répercute sur leur métier (choix par défaut) et, surtout, difficulté à assumer financièrement sa formation (pour des stagiaires souvent très âgés dans les sections pédagogiques).

■ Structuration de la formation (polyvalence, réseau...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Les professeurs dans les sections pédagogiques sont recrutés parmi les finalistes de l'IPA 5 (2e cycle) et de l'ENS 5. Quand il y a une innovation au niveau des programmes ou des méthodes, on organise des séminaires d'information ou de formation (entre cinq et dix jours) en faveur des professeurs. Dans ce cas, les formateurs sont les conseillers pédagogiques du BECEPF (Bureau des études et des curricula de l'enseignement post-fondamental) concepteurs de ces innovations. Généralement, on associe les directeurs et les inspecteurs pédagogiques pour leur permettre de mieux encadrer les enseignants.	Si, formellement, la mise en œuvre des stratégies de formation est annoncée comme satisfaisante (surtout pour le post-fondamental), elle reste, cependant, fragilisée par des lacunes structurelles tant au niveau de la polyvalence des formateurs, qu'à celui des attentes pédagogiques du MEN (APC) ou d'un lien fort avec le terrain.

■ L'entrée dans le métier (accompagnement des débutants, suivi, FC...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
L'accès au métier d'enseignant, une fois la formation et le diplôme obtenus, se fait via la DPE, l'administration centrale du MEN et le ministère de la Fonction publique (pour le public) ou l'établissement (pour le privé). Si cette entrée est considérée comme satisfaisante par la majorité des néoenseignants, celle-ci est parfois entachée de délais allongés (Bujumbura) et, surtout, d'entraves spécifiques (corruption, réseau d'influence...). Ce cap passé, l'enseignant est affecté dans un établissement (en général, proche de son lieu de résidence) sans période probatoire ou véritable visite de contrôle de ses aptitudes. Sa titularisation se fait sur la base de la notation après une année de service. Trois problèmes professionnels caractérisent cette entrée : - l'éloignement du lieu de résidence ; - le nombre d'élèves par enseignant ; - le développement de la double vacation (deux groupes classes à gérer, 1/3 des cas de fonctionnement). D'une manière générale, il n'y a pas de suppléants dans le système, car le stock des instituteurs chômeurs est très grand. Pour le quatrième cycle de l'enseignement fondamental et post-fondamental, quand il y a carence des enseignants, on recourt aux enseignants vacataires payés à la tâche pour les prestations fournies en termes de nombre d'heures.	Pour beaucoup de néoenseignants, l'entrée dans le métier est une découverte de la réalité, notamment le ratio élèves/enseignant qui est très élevé (ceci à cause des budgets insuffisants pour couvrir les besoins en enseignants). Mais, au-delà des questions technico-pédagogiques, l'entrée dans le métier des nouveaux enseignants est marquée par une forme certaine d'isolement, et, plus encore, d'accompagnement. Un problème majeur doit être posé ici : l'absence quasi totale de dispositif de formation continue. Cette situation est d'autant plus pesante que le système n'impose pas (comme parfois) un certificat de contrôle des compétences acquises (type CAP), qui pourrait ainsi conduire à un suivi des jeunes enseignants.

■ Alternance des dispositifs de formation (stage : cours, mémoire, VAE...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
L'alternance pratique/théorie est faite au niveau des sections pédagogiques dans les classes de troisième et quatrième années, telle que signalée ci-dessus pour les stages intensifs. Pour l'IPA, l'ENS et la faculté, il n'y a pas d'alternance. Il y a un stage unique à la fin des études. Dans le système BMD, il y a un stage obligatoire sanctionné par un rapport de stage à la fin du baccalauréat. Ce rapport a des allures de mémoire, et est déposé à la bibliothèque de l'institution. À la fin du deuxième cycle, l'étudiant doit écrire un mémoire, qu'il défend publiquement. Si le mémoire n'est pas accepté, l'étudiant perd le bénéfice du diplôme. Au niveau des sections pédagogiques, le problème ne se pose pas, car les stagiaires sont prioritaires dans le recrutement.	Pour aucun des dispositifs de formation (fondamental et post-fondamental), on ne peut (encore) parler d'alternance pédagogique dans les cursus. Faute de moyens, de compétences ou d'encadrement suffisants, la mise en forme d'un enseignant réflexif est reportée... Et ce, même si aujourd'hui chacun constate que les intentions, à ce niveau, sont formellement exprimées.

■ Spécialisation, diversification des cursus, soutien et renforcement

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Hormis dans les filières universitaires (pour une certaine spécialisation pour la faculté de psychologie, par exemple), il n'existe ni dispositifs de spécialisation des parcours ni stratégie de renforcement/remédiation (pour les stagiaires en difficulté). De fait, des questions comme celles relatives à la formation pour le préscolaire ou l'école inclusive ne font pas l'objet de formations spécifiques.	En l'état actuel de la FI, les dispositifs de formation dans les sections pédagogiques apparaissent insuffisants, voire inadaptés à certaines problématiques (préscolaire, handicaps...). Au niveau supérieur (ENS ; IPA, notamment), cette situation devient moins tendue (existence d'un encadrement et d'un travail personnels).

■ Recherche et innovation (liens, place LMD/BMD, diffusion des acquis recherche, participation...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Dans les sections pédagogiques, il n'y a pas réellement de culture de l'innovation ; les enseignants et les élèves attendent les guides conçus par les conseillers pédagogiques et les appliquent en tant que tels. À l'ENS, IPA et à la faculté, au niveau des deuxièmes cycles, des mémoires sont exigibles pour tous les étudiants. Ces travaux de recherche durent pratiquement toute une année. Pour les premiers cycles, il y a des travaux personnels des étudiants, des travaux dirigés par les professeurs et des rapports de stage qui peuvent être considérés comme des travaux de recherche. Ici, les recherches, les laboratoires et les bibliothèques sont (sous)-financés dans le cadre des budgets de l'État accordés annuellement aux institutions, limitant, de fait, l'accès aux travaux de recherche. En réalité, les seules sources de financement sûres proviennent du retrait de 10 % sur les travaux de recherche confiés aux facultés ou aux institutions, alors que, dans le cadre des facultés, ils sont versés à la direction de la Recherche et des Innovations. Les universitaires (professeurs) ont une charge horaire d'enseignement variant entre 180 et 240 heures par an. Autant de temps est réservé à la recherche, à la direction des mémoires et à l'encadrement des stages.	L'ancrage de la formation du post-fondamental au secteur universitaire (facultés ou ITS) offre, de fait, de meilleures perspectives de réflexion quant à l'appropriation de la recherche en éducation. A contrario, la situation de la recherche au niveau des sections pédagogiques est proche du néant, obérant ainsi singulièrement la qualité de la formation.

Chapitre 3

ÉTAT DE LA SITUATION AU CAMEROUN

CADRES POLITIQUES ET STRATÉGIQUES DE LA PROFESSIONNALISATION ENSEIGNANTE

■ Une (brève) vision de la politique enseignante (présentation/commentaires et analyses)

Présentation

Parmi les grandes orientations qui ont marqué la politique éducative du Cameroun ces trois dernières décennies, on peut retenir :

- la Déclaration de politique générale d'éducation de base pour tous en 1991 ;
- les États généraux de l'éducation en 1995 ;
- la loi de l'orientation de l'éducation au Cameroun en 1998, complétée par la loi d'orientation de l'enseignement supérieur de 2001 ;
- la stratégie du secteur de l'éducation en 2001 ;
- la stratégie sectorielle de l'éducation, ancrée sur les orientations du document de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP), 2006-2011 ;
- la stratégie du secteur de l'éducation et de la formation (2013-2020); le principal objectif du plan actuel est de parvenir à un enseignement primaire universel de qualité.

Avant 2006, chaque ministère responsable d'une composante de l'éducation avait sa stratégie résultant en « l'absence de coordination et de concertation » dans ces stratégies ministérielles, avec pour conséquence « des visions fragmentées et non cohérentes de l'ensemble du secteur éducatif » (SSE, 2006-2011). Au niveau de la stratégie du secteur de l'éducation (2013-2020), la formation des enseignants participe à la réalisation de l'objectif général d'améliorer la qualité des apprentissages avec, comme réformes majeures en matière de qualité et de pertinence, la « réforme de la formation initiale des enseignants dans la perspective du continuum éducatif envisagé par la mise en place de l'enseignement fondamental ; l'élaboration et mise en œuvre d'un plan de formation continue des enseignants ». La motiva-

tion des enseignants et l'amélioration de leurs conditions de travail sont aussi inscrites dans le programme.

Commentaires et analyses

La question enseignante a fait l'objet d'attention dans les différents diagnostics et éléments de stratégie sectorielle de l'éducation. Mais, en 2013, le diagnostic fait dans le document de stratégie sectorielle relevait que « la formation initiale dans les ENIEG n'apporte qu'un modeste surplus d'acquisitions par rapport aux enseignants n'ayant eu aucune formation spécifique ». La question de l'efficacité de la formation dans les ENIEG était posée. Il convient, cependant, de noter que, dans les documents de stratégie, la question de la formation des enseignants est rarement mise en exergue, même si elle est reconnue comme participant à la réalisation de la qualité de l'éducation.

Le dispositif de formation initiale et continue des enseignants nécessite une coordination efficace entre les départements sectoriels, dans la mesure où le secteur de l'éducation et la conduite de formations relèvent de quatre ministères (MINEDUB, MINESEC, MINESUP, MINEFOP).

■ Historicité de la FI (éléments principaux, points de crispation...) et contextualisation (diversité des institutions...)

Présentation

Trois moments historiques fondamentaux sont identifiés dans le développement des politiques de formation : la période coloniale, la période postcoloniale et la période de 1990 à aujourd'hui.

La première période est placée successivement sous la tutelle de la France et de l'Angleterre, consacrant d'emblée la présence de la langue française et de la langue anglaise.

Dans la période post-indépendante 1960-1985, l'État s'arroge le droit sur la scolarisation. Les deux sous-systèmes cohabitent, et le bilinguisme est préservé : le français et l'anglais deviennent des langues officielles. C'est en 1985 que débute l'époque actuelle.

Dans la période de 1990 à nos jours, le CEPE devient le CPE. L'examen probatoire (1^{re} partie de bac) demeure une exigence pour le passage en classe de terminale.

Le système éducatif actuel est régi par la loi 98/004 du 14 avril 1998 d'orientations de l'éducation. Selon l'article 15 de la loi, le système éducatif est subdivisé en deux sous-systèmes (francophone dans les huit provinces francophones, et anglophone dans les deux autres provinces). Les articles 16 et 17 organisent ces sous-systèmes en cycles et filières. Ils organisent également l'enseignement secondaire en deux cycles : le premier dure cinq ans et le second deux ans.

En ce qui concerne le recrutement et la formation des enseignants, trois périodes peuvent être distinguées (cf. CIEP, séminaire international de juin 2007).

La première période (1960-1995) correspond aux années de prospérité ; on observe que :

- presque tous les enseignants étaient systématiquement formés dans les écoles normales d'instituteurs (ENI) ou les écoles normales d'instituteurs adjoints (ENIA) ;
- tous les enseignants étaient automatiquement recrutés dans la fonction publique ;
- il y avait quelques enseignants sans formation initiale : des instituteurs contractuels (niveau probatoire/baccalauréat) et des maîtres de l'enseignement général auxiliaire (niveau CEPE) ;
- les enseignants bénéficiaient d'un encadrement de proximité de la part des directeurs d'école et des inspecteurs qui disposaient des moyens nécessaires.

La deuxième période (1996-2005) est consécutive à la crise économique des années 1990, engendrant un marasme économique qui affecta la politique enseignante. On observe :

- le gel des recrutements dans la fonction publique, un déficit accru des personnels enseignants et le recours à des instituteurs vacataires avec ou sans formation initiale, comme alternative au déficit ;

- des solutions endogènes au niveau de la communauté éducative pour faire face au manque d'enseignants, d'où de nouvelles catégories d'enseignants : les maîtres des parents (recrutés et rémunérés par les associations de parents d'élèves), les maîtres communaux (recrutés et rémunérés par les communes), les maîtres des entreprises agro-industrielles, les maîtres de la Défense (recrutés et rémunérés par le budget du ministère de la Défense pour les écoles des casernements militaires), les maîtres bénévoles formés ou non formés ;
- le recrutement en deux vagues de 3 400 enseignants ayant une formation initiale vers la fin de la période (2003 et 2005), alors que, selon le RESEN, le déficit en personnel était, en 2003, de 30 000 enseignants.

La troisième période est celle de la reprise économique à partir de 2006. Elle est marquée par :

- l'adoption et le financement de la stratégie sectorielle du Cameroun sur une période de 10 ans ;
- une disponibilité des financements internationaux ;
- l'affirmation de la volonté politique manifestée à travers le recrutement des enseignants et l'amélioration de la qualité des enseignements.

Commentaires et analyses

La problématique des enseignants a été impactée par la mise en œuvre des programmes d'ajustement structurel, aussi bien au niveau du recrutement des enseignants que des dispositifs de formation, créant un déficit important de personnels et, notamment, d'enseignants formés. Les différentes périodes d'attrition financière ont entraîné l'apparition de nouveaux corps d'enseignants sans formation, différentes catégories socioprofessionnelles et l'emploi de nombreux vacataires non formés. Il s'agit là de situations apparemment conjoncturelles, mais qui mettent tant de temps à se résorber qu'elles intègrent les politiques nationales enseignantes et, notamment, les stratégies de renforcement des capacités et de formation en cours d'emploi.

■ Schémas structurels des dispositifs de formation

Le dispositif de formation des enseignants s'appuie sur les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (ENIEG), chaque région dispo-

sant d'une ENIEG, les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement technique (ENIET), les écoles normales supérieures (ENS) et les écoles normales supérieures de l'enseignement technique (ENSET). La formation des instituteurs a lieu dans des ENI, et la formation des professeurs du secondaire a lieu dans les ENS rattachées aux universités (Yaoundé, Maroua, Bertoua). Pour les professeurs de l'enseignement technique, c'est l'ENS de l'Université de Douala. L'ENS de Bambili a pour mission de former les professeurs du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire pour les régions anglophones.

L'enseignement normal s'occupe de la formation des enseignants de la maternelle, du primaire et du secondaire général et technique. La durée de la formation varie d'un à trois ans en fonction du niveau des élèves-maîtres à l'entrée (baccalauréat ou GCE A/L : un an, probatoire : deux ans et BEPC, GCEO/L ou CAP : trois ans).

- Formation initiale des élèves-enseignants du primaire

La formation théorique a lieu dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (ENIEG) ou technique (ENIET), et la formation pratique dans les écoles annexes d'application (ENIEG), des collèges d'enseignement technique, industriel et commercial, des sections artisanales et rurales et de la section ménagère (ENIET).

- Formation initiale des élèves-enseignants du secondaire (collèges et lycées)

La formation a lieu dans les ENS et les ENSET (cycles 1 et 2). La formation des enseignants du premier cycle du secondaire (cycle 1) est professionnelle et académique en six semestres, et conduit à l'obtention conjointe du diplôme professionnel et d'une licence dans une discipline ou filière de spécialisation. Le cycle 2 accueille divers profils : recrutement direct après la réussite au cycle 1, retour sur titre des enseignants venant du terrain, et recrutement par concours des titulaires d'une licence dans une discipline d'enseignement au lycée.

Commentaires et analyses

L'effort de mise en place des ENI au niveau de chaque région entraîne non seulement un rapprochement des structures de formation des bénéficiaires et un effort de contextualisation de la mise en œuvre des formations, mais aussi des capacités d'accueil importantes. Les ENIEG et, notam-

ment, les rurales ne souffrent pas de manque de place aussi bien au niveau des infrastructures que des équipements, ce qui représente des opportunités importantes de formation initiale (et continue), même si la question des formateurs représente le facteur limitant à ces capacités de formation. Les ENIEG et les ENIET sont des établissements d'enseignement secondaire créés par décret du Premier ministre (cf. organigramme du 11 juin 2012 du ministère), tandis qu'ENS et ENSET relèvent de l'enseignement supérieur.

■ Financement du système éducatif et formation

Présentation

Au niveau des financements et de l'engagement des PTFs, il convient de noter un retour de financement substantiel de l'éducation à partir 2006, avec, notamment, la mise en place du fonds catalytique dans le cadre de l'initiative accélérée de mise en œuvre de l'éducation pour tous (26 milliards de francs CFA), du fonds du C2D par l'intermédiaire de l'AFD (24 milliards de francs CFA).

Le document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation 2013-2020 a pour objectif de parvenir à un enseignement primaire universel de qualité. Le plan sectoriel de l'éducation actuel est axé sur l'amélioration de l'accès et l'équité, la qualité et la pertinence sur la gouvernance et la gestion du secteur. Dans ce sens, les dépenses publiques consacrées à l'éducation représentent, en 2018, 16,9 % des dépenses du Gouvernement (Banque mondiale). Les dépenses consacrées à l'éducation primaire représentent 88,6 % des dépenses dans l'enseignement primaire. Les dépenses consacrées à l'éducation secondaire représentent 97,1 % du total des dépenses de l'enseignement secondaire public. Le Cameroun bénéficie du soutien de partenaires internationaux pour le financement de son système éducatif : notamment le Partenariat mondial pour l'Éducation, qui a assuré le financement de l'éducation en situation d'urgence (cas de Boko Haram). La Banque mondiale a, en outre, contribué au financement de l'éducation (65 milliards de francs CFA) pour lutter contre les insuffisances du système éducatif en termes d'équité, de qualité et de gouvernance.

Commentaires et analyses

Des efforts sont fournis par l'État pour le financement du système éducatif et

avec l'aide de partenaires internationaux pour l'éducation. Il reste, cependant, que la part du Cameroun, qui est de 13,82 (3 % du PIB), est insuffisante au regard des standards du Partenariat mondial pour l'Éducation (6 % du BIP, soit 20 % des dépenses courantes).

■ Les engagements/transformations en cours (notamment PTFs)

Présentation

Dans le cadre de la mise en œuvre de la stratégie actuelle de l'éducation, la Banque mondiale a octroyé au Cameroun, fin 2019, 65 milliards de francs CFA à travers le programme d'appui à la réforme de l'Éducation (PAREC) ; une partie des ressources servira au recrutement d'enseignants formés titulaires du CAPIEM. Sur la période 2020-2021, le Cameroun a obtenu du PME un financement de 81 millions USD à travers l'UNESCO (11 millions USD) et l'UNICEF (70 millions USD) pour faire face aux défis posés par la COVID-19 au secteur de l'éducation.

Selon le programme officiel en vigueur depuis 2014, les pédagogies retenues pour l'apprentissage de la lecture et des mathématiques sont :

- la pédagogie par objectifs ;
- l'approche par compétences ;
- la nouvelle approche pédagogique ;
- la pédagogie de l'investigation ;
- la pédagogie de l'intégration.

Pour l'enseignement de la langue au CP, six domaines sont ciblés : lecture, compréhension écrite, compréhension de l'oral, expression écrite, expression orale, orthographe, grammaire et syntaxe (PASEC, 2014).

Le Gouvernement a adhéré aux objectifs de l'Éducation pour tous et du Millénaire, à savoir atteindre un taux d'accès à l'enseignement primaire de 100 %, un taux d'achèvement de 100 % et un taux de 100 % de la 6^e à la Terminale ; depuis 2014, la formation des élèves-maîtres à un programme décliné en logique de compétences transversales et professionnelles pour la mise en œuvre de la pédagogie de la maîtrise.

Commentaires et analyses

Selon la CONFEMEN (2017), le Cameroun fait partie des pays dont les efforts sont restés très timides ces quinze dernières années et qui peinent à mobiliser des ressources pour le financement de l'éducation,

ce qui entraîne de faibles niveaux de performances des élèves, comme cela ressort dans les résultats des évaluations du PASEC (2014). Pays producteur de pétrole, la baisse des revenus de ce secteur entraîne des effets domino sur les postes de dépenses de l'État et, notamment, sur le financement des secteurs sociaux. Les objectifs d'accès et d'achèvement sont compromis par des difficultés structurelles et économiques (précarité) : désengagement de l'État dans le recrutement du personnel enseignant du primaire, alors que plusieurs écoles normales d'instituteurs continuent de former sans perspectives des maîtres d'école. On observe également de fortes disparités régionales et une faible rétention au primaire. La réforme de l'éducation, en cours actuellement et supportée par les différents partenaires financiers du pays, devrait permettre de faire avancer le pays vers la réalisation de l'ODD4, pour lequel la formation et la mise à disposition des enseignants constituent un axe stratégique.

ANALYSES PRINCIPALES : PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DE FONCTIONNALITÉ

■ Gestion/définition des recrutements « entrée » des stagiaires (niveaux de formation scolaire, nombre, besoins, enseignants contractuels...)

Présentation

L'admission, dans les différentes institutions de formation, se fait sur concours de recrutement selon un cadre réglementaire à portée générale pris au niveau central (arrêté, par exemple) et des textes complémentaires pris au niveau des institutions de formation pour tenir compte des réalités de chaque institution. L'arrêté portant ouverture du concours, précise le nombre de places, la nature du diplôme, l'âge, la nature des épreuves pour ceux qui veulent faire acte de candidature. Les épreuves comprennent, pour les niveaux BEPC (trois ans de formation) et probatoire (deux ans de formation), étude de texte, mathématiques, anglais ou français selon la zone linguistique ; pour le niveau baccalauréat (un an de formation), il s'agit de culture générale, mathématiques, anglais ou français selon la zone linguistique. Au niveau de l'entrée dans les ENS, il s'agit de la pédagogie (axée sur la pratique professionnelle) et de la

psychologie de l'enfant et de l'adolescent.

Il existe trois niveaux de recrutement dans la profession enseignante au primaire par concours. Ces trois profils entrent ensemble pour la formation pratique dans les écoles annexes d'application ou dans les centres techniques. Pour les élèves-professeurs, il existe deux niveaux de recrutement. Le premier niveau est le recrutement direct pour l'obtention conjointe du diplôme professionnel et d'une licence dans une discipline ou filière de spécialisation (niveau bac). Le niveau 2 a trois profils : le recrutement direct dans le second cycle après la formation professionnelle au premier cycle et la réussite en même temps à la licence des disciplines de formation dans une faculté ; le recrutement sur titre pour les anciens normaliens qui retournent en formation pour terminer un second cycle ; le recrutement par concours pour les titulaires d'une licence dans une discipline de spécialisation de l'enseignement secondaire et technique.

Le recrutement d'enseignants contractuels a commencé au sortir de la période du marasme économique et a permis de maintenir fonctionnel le système éducatif.

Commentaires et analyses

On observe, aussi bien pour le primaire que pour le secondaire, des profils divers, alors que les stagiaires entrent en même temps en formation, et un niveau d'entrée trop faible, notamment pour le primaire (BEPC, probatoire). Cette diversité des profils pourrait avoir des incidences sur les compétences des futurs enseignants.

Toutefois, comparé au niveau d'entrée et à la durée de la formation dans d'autres pays, le niveau du dispositif reste dans les pratiques courantes, et serait même plus élevé que celui des pays où la formation dure deux ans pour des titulaires du BEPC.

La contractualisation des instituteurs, commencée depuis 2006, s'est poursuivie. Actuellement, le PAREC prévoit le recrutement d'instituteurs contractualisés avec une différence de taille : il s'agit d'enseignants formés et titulaires du CAPIEM.

Si, pour tous les niveaux, l'accès à ces écoles de formation se fait par concours, le concours des élèves-professeurs donne accès directement à la fonction publique et garantit un emploi, tandis que les élèves-maîtres

devront réussir un autre concours pour y accéder. L'accès à la formation est plus motivant au niveau de l'enseignement secondaire, mais les effectifs d'admission sont proportionnellement plus élevés. Même s'ils reçoivent tous la même formation, les maîtres ont des salaires différents selon qu'ils sont contractuels, contractualisés ou fonctionnaires.

■ Pilotage, gestion, management et moyens (autonomie des établissements, capacités d'accueil, gestion des budgets, partenariats, adaptations régionales...)

Présentation

Deux sous-directions au niveau secrétariat général du MINESEC au titre de l'enseignement général et de l'enseignement technique sont chargées du suivi de la gestion des établissements et du suivi et du contrôle administratif des établissements. Sur le plan administratif, chaque ENIEG est structurée de la manière suivante : une direction, un service des Affaires administratives et financières (SAAF), un service des Études et des Stages (SES) et une surveillance générale (SG). Les ENS sont rattachées aux universités qui relèvent du ministère responsable de l'enseignement supérieur, et sont organisées selon les dispositions propres aux universités.

En ce qui concerne les ressources, les établissements n'ont pas encore atteint la limite de leurs capacités d'accueil. Les salles de classe, salles multimédias, amphithéâtres, bibliothèques et ordinateurs existent bien souvent en quantité, mais cachent des défaillances et des imperfections en termes de qualité : manque, insuffisance ou inadaptation d'ouvrages, salles informatiques sans connexion Internet ou sans wifi, ordinateurs de faible capacité, équipements pédagogiques défectueux, salles de professeurs inexistantes, étroites ou inadaptées, etc.

Commentaires et analyses

Le système de formation est à la fois centralisé et déconcentré : recrutement, certification, pilotage, allocation des ressources dépendent directement du niveau central, mais les établissements et le processus de formation sont tous au niveau régional. En ce qui concerne les ENS, l'allocation des ressources et la gestion du dispo-

sitif s'intègrent dans le cadre général de l'administration des établissements d'enseignement supérieur dont elles relèvent. Elles subissent donc, elles aussi, l'attrition des ressources, si bien que, couplée à l'insuffisance du réseautage entre la formation théorique et la formation pratique, la suppression des écoles et des lycées d'application peut conduire à des difficultés de mise en œuvre des stages.

■ Référentiel, programme et curricula (définition, volumes horaires, responsabilité, spécialisation, adaptations régionales...)

Présentation

Le curriculum de l'enseignement primaire de niveau 1 présente les caractéristiques suivantes : approche globale et intégrée de l'apprentissage, décloisonnement des disciplines et leurs regroupements en domaines, apprentissage axé sur la démarche des résolutions de problèmes. Dans le cycle général de l'enseignement secondaire, les programmes ont un caractère pluridisciplinaire, présentent des objectifs à atteindre et visent une formation générale (MAHAMAT, 2011).

Les méthodes didactiques en cours dans les ENIEG sont les méthodes actives, avec, pour dominante, l'approche par les compétences et aussi la pédagogie par objectif (PPO), et la nouvelle approche pédagogique (NAP) ainsi que l'enseignement explicite utilisé comme un ensemble de stratégies participant de l'application efficace de l'APC.

Quatre domaines de formation constituent le curriculum de formation : les disciplines des sciences de l'éducation, les didactiques des disciplines, la formation bilingue et les stages pratiques. Les répartitions des volumes horaires figurent dans le tableau ci-dessous.

Les enseignements théoriques sont organisés dans une grille horaire de 35 heures de cours par semaine à l'exception des niveaux années BEPC 1 et 3, où elle est respectivement de 34 heures et 32 heures hebdomadaires.

Commentaires et analyses

L'enseignement dans le primaire et le secondaire paraît encyclopédique avec une absence d'outils documentaires, technologiques et de moyens didactiques. Au total, les matières professionnelles (pédagogie, didactique, méthodologie) sont insuffisamment enseignées.

Il apparaît également un alignement difficile à réaliser entre le curriculum de l'enseignement primaire et celui de l'enseignement secondaire avec les curricula de formation des enseignants.

Enfin, il n'est pas prévu spécifiquement de renforcement disciplinaire sur les matières d'enseignement (en dehors des temps de didactique) dans les classes d'exercice des enseignants. Cela peut donner plus de temps pour la formation de dimension professionnelle, mais être source de difficultés pour les apprentissages des élèves, si l'enseignant présente des lacunes importantes sur les contenus d'enseignement.

■ Modèle, méthodes et démarches pédagogiques/didactiques (articulation « pratique/théorie/pratique », choix, innovation, l'évaluation, hétérogénéité...)

Présentation

L'accent porte sur les compétences transversales et professionnelles (Tchambe, 2015). Le principe de l'alter-

Domaines de formation	Niveau d'entrée (en heures)					
	BEPC1	BEPC2	BEPC3	PROBS1	PROB2	BAC
Stages pratiques	222	222	222	222	222	222
Didactiques des disciplines	510	420	510	510	510	510
Disciplines des sciences de l'éducation	420	510	420	450	420	510
Formation bilingue	60	60	60	60	60	60
Total	1 212	1 212	1 212	1 242	1 212	1 302

nance formation théorique et formation pratique dans les programmes de formation des ENIEG, ENS et ENSET est affirmé.

Les disciplines enseignées sont organisées en conseils :

- conseil 1 : didactique des langues et sciences humaines ;
- conseil 2 : didactique des sciences et des technologies, didactiques des sciences et éducation à l'environnement ;
- conseil 3 : curriculum et politique éducative et supervision pédagogique ;
- conseil 4 : science appliquée à l'éducation, psychologie appliquée à l'éducation, pédagogie générale, déontologie et éthique professionnelle, initiation à la recherche-actions (www.minisec.gov, 2019).

La formation théorique dans l'enseignement secondaire prend de plus en plus en compte deux nouveaux cours : langue et culture camerounaise, et informatique.

Selon Djeumeni Tchamabe (2015, p. 172) « la formation pratique se déroule dans plusieurs types d'institutions : les écoles annexes d'application, les collèges d'enseignement technique industriel et commercial (CETIC), les sections artisanale et rurale et la section ménagère (SAR-SM) pour ce qui concerne les enseignants de la maternelle, du primaire et de l'enseignement technique : pour les autres enseignants (les élèves-professeurs), les stages ont lieu dans les lycées et les collèges ». Les élèves-professeurs des ENS et ENSET accomplissent aussi leurs stages pratiques dans les ENIEG (Kamaha). Il n'y a plus de collège ou de lycée d'application.

Au niveau du primaire, trois stages sont observés : stages d'observation, en tutelle et en responsabilité avec production de rapport de fin de stage. Le 1^{er} stage se déroule au 1^{er} trimestre et sa durée est de trois à quatre semaines, le 2^e stage se tient au cours du 2^e trimestre, et sa durée est de trois à quatre semaines et le 3^e stage a une période bien plus réduite que celles des stages des deux premiers trimestres. En effet, le troisième stage, qui se tient au 3^e trimestre, a pour objectif l'évaluation officielle de la pratique de l'enseignement qui est une épreuve de l'examen du CAPIEMP (certificat d'aptitude pédagogique des instituteurs de l'enseignement maternel et primaire). Tous les élèves-maîtres de tous les niveaux vont en stage pratique pendant

les deux premiers stages, tandis que le dernier stage ne concerne que les élèves-maîtres des niveaux finissants : BEPC 3, probatoire 2 et baccalauréat. La formation est sanctionnée par l'obtention du certificat d'aptitude d'instituteur de l'enseignement maternel et primaire ou de l'enseignement technique (CAPIEMP/CAPIET).

Au niveau de l'enseignement secondaire, la formation pratique des élèves de l'ENS et de l'ENSET consiste en deux types de stages : des stages d'observation ou d'imprégnation et de consolidation. Le dispositif comprend, pour l'encadrement des professeurs chargés de la formation pratique à qui est confié le stagiaire, un professeur de l'ENS et un superviseur (inspecteur national). Ces deux derniers interviennent à la fin pour évaluer la formation pratique. Les stagiaires sortent professeurs de collège de l'enseignement secondaire (PCEG, de la 6^e à la 3^e), professeur de lycée de l'enseignement secondaire (PLEG, de la 6^e à la Terminale) et professeur des écoles normales d'instituteurs.

Commentaires et analyses

Si l'on observe que des dispositifs existent, ils sont cependant confrontés à des obstacles majeurs : classes surpeuplées autour de 120 élèves par classe, manque d'enseignants spécialisés dans les sciences de l'éducation dans certaines ENS. La durée des stages est variable en fonction du profil d'entrée ; si, sur la dimension théorique, cette option peut s'expliquer, il est difficile de comprendre que l'étudiant ait moins besoin de formation pratique parce que son niveau d'instruction est plus élevé. Cela pourrait représenter une limite pour la construction de la dimension professionnelle de la formation, d'autant plus qu'elle réduit les possibilités d'analyse de pratiques.

■ Formateurs (recrutement, profils, statuts, compétences, contrôle, affectation...)

Présentation

La formation pratique des enseignants se présente comme un apprentissage par observation de modèles à travers quatre types de stages (observation de tutelle et de responsabilité). Il s'agit d'un travail d'équipe : maître de stage, encadreurs des écoles annexes de formation ou des lycées et collèges et superviseurs de services centraux de l'éducation.

Les formateurs, dans les lycées et collèges, sont les professeurs, les inspecteurs, les chefs d'établissement et, parfois, les enseignants de l'ENS (recrutement avec niveau 1 bac) et les professeurs, les inspecteurs et chefs d'établissement et, parfois, les stagiaires des ENS et ENSET (niveau 2). Tout ce personnel est mis à disposition par l'État selon les mécanismes réglementaires de gestion des personnels.

Si, au niveau du primaire, les formateurs sont des professionnels formés au moins pour l'enseignement, la majorité des enseignants d'universités qui enseignent dans ces ENS et ENSET, n'ont pas été formés à l'enseignement ni à la transposition didactique. Remarquons que nombre de ces enseignants de l'enseignement supérieur sont des académiciens, des universitaires et non des professionnels de l'enseignement ; ce sont des titulaires de master, de DEA et/ou de doctorat qui ignorent les principes pédagogiques à appliquer en situation d'enseignement-apprentissage et d'évaluations. Les contenus scientifiques de certains formateurs de formateurs sont en inadéquation avec les contenus annoncés dans les référentiels de formation, aussi bien à l'ENS qu'à l'ENIEG. Il s'agit bien d'enseignants et pas de formateurs d'enseignants.

Commentaires et analyses

D'une manière générale, il n'existe pas véritablement, dans les établissements de la FI, de corps de personnels formés pour former des personnels de l'éducation ; au niveau des ENI, le problème est moins grave que dans les ENS, parce que le personnel est constitué de professeurs formés, et la conduite des stages bénéficie des services pédagogiques du corps d'encadrement (inspecteurs régionaux, notamment). Au niveau des ENS, il revient aux encadreurs des stages pédagogiques de combler les insuffisances de professeurs qui n'ont pas, pour la plupart, les compétences nécessaires pour le travail qui leur est demandé. Sur le terrain, les stagiaires participent aux rencontres et carrefours pédagogiques, observent leurs collègues qui sont en stage de responsabilité ou de tutelle. Un rapport de stage est rédigé à la fin de chaque stage et remis aux enseignants de l'école normale d'instituteurs.

On observe des difficultés, en ce qui concerne les deux nouvelles disciplines de la formation théorique, à trouver

des encadreurs aux élèves-professeurs. Ceux-ci, pour la plupart, n'ayant aucune connaissance de ces deux disciplines. Autre difficulté, la grande variabilité des profils de recrutement des enseignants des ENS et du profil académique de leurs formateurs. Enfin, une insuffisance de la formation pratique est constatée (200 heures).

En ce qui concerne le primaire, on observe une inégalité des dispositifs de formation : le profil 1 a effectué six stages, le profil 2, quatre stages et le profil 3, un ou deux stages. Cette formation pratique des élèves-maîtres de profil 3 est jugée insuffisante.

■ Évaluation et certification (modalités...)

Présentation

Système national d'évaluation de l'éducation

Le Cameroun a recours de manière ponctuelle à l'évaluation des acquis scolaires soit en recrutant des consultants, soit en participant aux évaluations internationales par le biais des partenaires techniques et financiers.

Les évaluations ayant cours régulièrement sont des évaluations certificatives organisées généralement en fin de cycle et qui conduisent à la délivrance de certificats.

L'enseignement primaire dure six ans et est sanctionné par le certificat d'études primaires (CEP) dans le sous-système francophone et le First

School Leaving Certificate (FSLC) dans le sous-système anglophone.

L'enseignement post-primaire est sanctionné par un certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Le premier cycle du secondaire est sanctionné par le brevet d'études du premier cycle (sous-système francophone) ou the General Certificate of Education ordinary Level (sous-système anglophone).

Le second cycle est sanctionné par le probatoire général ou technique et le baccalauréat général ou technique (sous-système francophone) ou le General Certificate of Education Advanced Level (sous-système anglophone).

Évaluation des stagiaires

L'évaluation est sous la forme de contrôle continue à travers plusieurs types d'épreuves. Elle est considérée comme participant à la motivation et à l'émulation des apprenants. Le nombre minimum de notes d'évaluation est de deux par trimestre et de quatre au maximum. Chaque note peut comporter plusieurs sous-notes obtenues pendant les multiples évaluations conduites par le professeur durant une période donnée. Elles sont diagnostiques, critériées, formatives et intégratrices, comme l'exige l'APC ou la pédagogie de l'intégration.

- Cas des élèves-maîtres

L'admission dans les ENIEG et ENIET publiques se fait chaque année scolaire par voie de concours. Pour le stage d'observation, le stagiaire produit un rapport de fin de stage fondé

sur l'observation de certaines leçons. Ce stage est noté par le professeur de l'ENI.

Pour le stage de tutelle, l'évaluation et l'attestation des acquis consistent en un rapport de stage rédigé à la fin de chaque stage et remis aux enseignants de l'ENI.

Pour le stage pratique et de responsabilité, l'évaluation de l'attestation des acquis et la certification de la formation pratique reposent sur une grille d'évaluation. Le stagiaire qui ne satisfait pas aux exigences reprend son stage pratique. La note de stage constitue 30 % de la formation totale. La formation est sanctionnée par l'obtention du certificat d'aptitude pédagogique d'instituteur.

L'évaluation certificative se fait à travers des épreuves pratiques, orales et écrites, qui sont organisées par les services centraux et coordonnées par les services déconcentrés du MINESEC.

- Cas des élèves-professeurs

Pour les niveaux 1 et 2, l'évaluation est collégiale et compte pour 30 % de la formation. Le stagiaire doit rédiger un rapport de stage évalué par des inspecteurs au niveau central par le biais d'une fiche d'évaluation avec des critères.

Commentaires et analyses

On observe des évaluations et certifications finales semblables pour des profils d'entrée et des durées de stage différents, notamment pour les enseignants du primaire.

ANALYSES SECONDAIRES : REPÈRES STRATÉGIQUES

■ Insertion et intégration des structures de formation (fonction publique, public contre privé, liens avec les autres établissements de formation...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
L'accès aux écoles de formation des enseignants du primaire et du secondaire se fait par concours. Cependant, l'intégration à la fonction publique est différente. L'enseignement primaire ne recrute plus directement les fonctionnaires ; les élèves-maîtres doivent attendre le lancement d'un concours éventuel de recrutement par l'État pour être contractualisés, donnant ainsi lieu à quatre statuts d'enseignants. Les élèves-professeurs sont recrutés directement dans la fonction publique après la validation de leur formation pratique. En revanche, les élèves-maîtres présentent plusieurs profils en matière de recrutement après leur sortie. Le vivier est tellement important que les 37 200 enseignants prévus pour être recrutés sur la période 2006-2011 étaient tous des enseignants formés.	Il s'agit d'un bon dispositif de formation qui assure le passage entre la formation théorique et la formation pratique. Cependant, l'absence de mécanisme de recrutement direct dans la fonction publique des enseignants du primaire constitue à la fois un problème au regard de l'insuffisance d'enseignants en général et un moyen de sélection des meilleurs formés issus du privé et du public, à condition que le délai entre la formation et le recrutement ne soit pas trop important, comme c'est le cas actuellement.

■ Recrutement/affectation « sortie » des stagiaires (contractualisation, titularisation, régionalisation...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Les élèves-professeurs sont recrutés directement dans la fonction publique après la validation de leur formation pratique. En revanche, les élèves-maîtres présentent plusieurs profils en matière de recrutement après leur sortie.	Si, dans le premier cas, on peut observer une motivation en matière d'enseignement, dans le second cas, les élèves-maîtres pourraient être démotivés par rapport à ces statuts inégaux.

■ Gestion et statuts des étudiants (bourses, internats...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Le Gouvernement camerounais n'attribue pas de bourse d'études à ses étudiants. En revanche, il existe des bourses pour des formations qui ne peuvent être suivies au Cameroun et délivrées par des ambassades ou organismes étrangers : bourses du Gouvernement français, du Gouvernement américain, coopération étrangère au Cameroun, République populaire de Chine, etc. Il existe également des établissements scolaires à régime d'internat non subventionnés par l'État.	Cette absence de bourse peut affecter le parcours des étudiants dans le supérieur.

■ Structuration de la formation (polyvalence, réseau...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Dans le cadre de la formation des maîtres, on observe de plus en plus un dispositif de formation hybride, à savoir à distance et en présentiel. Ce dispositif est assuré par l'initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM, 1^{er} atelier du 18 au 22 février 2019). Dans les ENS, le dispositif est également hybride, notamment l'ENS de Yaoundé pour les études sur l'éducation. L'ENS de Maroua a également un dispositif hybride, à savoir formation en présentiel, à distance et en réseau des personnels éducatifs.	On peut donc dire que le Cameroun alterne entre les différentes possibilités en matière de formation pour accroître son efficacité dans le dispositif de formation des enseignants. Ces dispositifs offrent des opportunités d'une meilleure articulation entre FI et FC.

■ L'entrée dans le métier (accompagnement des débutants, suivi, FC...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Il existe un dispositif d'accompagnement dans le métier d'enseignant : structure de l'inspection et du contrôle pédagogique. Théoriquement, il est prévu une supervision pédagogique de proximité (UNESCO, Document de stratégie sectorielle de l'éducation).	Dans la pratique, trop peu de maîtres ont reçu la visite d'un encadreur ; on observe également une absence de tableau de bord, à savoir un cahier des charges pour les inspecteurs pédagogiques.

■ Alternance des dispositifs de formation (stage : cours, mémoire, VAE...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Il existe une alternance entre la théorie et la pratique. La formation théorique des élèves-maîtres a lieu dans les ENIEG ou ENIET. La formation pratique se déroule dans les écoles annexes d'application ou centres techniques. Cette formation pratique est structurée sur trois grands types de stages. La formation théorique des élèves-professeurs est assurée par les ENS et techniques, la formation pratique a lieu dans les lycées et collèges de l'enseignement général et technique. Cette formation pratique est structurée sur deux types de stages.	On observe que le futur enseignant est soumis à la fois à une formation théorique et pratique, mais au regard de la faiblesse sur la dimension analyse des pratiques, il y a de nécessaires renforcements de l'articulation théorie/pratique.

■ Spécialisation diversification des cursus, soutien et renforcement

Principaux constats	Éléments d'appréciation
La formation à l'ENS et INSET est une formation professionnelle académique pour l'obtention conjointe du diplôme professionnel et d'une licence dans une discipline ou filière de spécialisation (1 ^{er} cycle). Dans les écoles normales d'instituteurs, l'accent est mis sur la didactique des langues des sciences humaines, la didactique des sciences et des technologies, les curricula et les politiques éducatives (minisec.gov 2019). Avec le bilinguisme, il existe, dans le primaire et le secondaire, un cursus francophone et anglophone.	Le système repose à la fois sur la spécialisation et la diversification, du point de vue de l'enseignement général et l'enseignement technique.

■ Recherche et innovation (liens, place LMD, diffusion des acquis recherche, participation...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Depuis 2005, le système LMD est intégré dans le programme des ENS. On observe, par ailleurs, que les ENS assurent la promotion de la recherche fondamentale en général et de la recherche pédagogique en particulier (exemple : ENS de l'Université de Yaoundé et ENS de l'Université de Maroua).	Des efforts sont donc faits en matière de recherche et d'innovation.

Chapitre 4

ÉTAT DE LA SITUATION AU KENYA

CADRES POLITIQUES ET STRATÉGIQUES DE LA PROFESSIONNALISATION ENSEIGNANTE

■ Une (brève) vision de la politique enseignante (présentation/commentaires et analyses)

Présentation

L'admission à des programmes de formation aux enseignants et à d'autres cursus dans les établissements d'enseignement supérieur dépend en grande partie des résultats obtenus au certificat d'enseignement secondaire au Kenya (KCSE), un examen national administré par le Conseil national des examens du Kenya (KNSCS). Le Kenya Universities and College Central Placement Service (KUCCPS) est l'entité qui assure le placement des candidats dans les universités et les écoles supérieures publiques sur la base des résultats obtenus à l'examen du KCSE pour leur admission dans les divers programmes (Document World bank.org).

Pour accéder aux études supérieures, un système de points, Cluster system, détermine dans quelle filière un étudiant peut s'inscrire selon sa performance lors des examens nationaux de fin d'études secondaires.

Pour pouvoir suivre une formation en Éducation, il faut 39,3 points (spécialisation Humanités) ou 42,1 points (spécialisation sciences). C'est dans une faculté spécifique, la faculté de l'éducation, que sont préparés les futurs enseignants. Outre la formation proposée par la faculté d'éducation, l'étudiant doit choisir deux autres facultés qui le préparent dans la matière à enseigner (matière de spécialisation). La formation professionnelle et la formation académique d'enseignants s'effectuent en temps parallèle (en première année de formation, notamment) (Pellini, 2013).

Afin de préparer le plan national de développement industriel du pays, une « Vision 2030 » a été élaborée (Muricho et Chang'ach, 2013). C'est la stratégie actuelle du pays en matière de développement qui couvre la période 2008-

2030. La vision doit être mise en œuvre dans les plans successifs à moyen terme de cinq ans : 2008-2012, 2012-2016, 2016-2020, 2020-2024, 2024-2028 et 2028-2030 (GOK, 2007).

En 2015, les documents politiques du Gouvernement ont recommandé de réformer le secteur de l'éducation et de la formation, afin de permettre le développement du potentiel de chaque apprenant de manière holistique et intégrée, tout en produisant des citoyens équilibrés sur le plan intellectuel, émotionnel et physique. Ils ont, en outre, recommandé la conception d'un curriculum fondé sur les compétences, la mise en place d'un système national d'évaluation de l'apprentissage, l'identification précoce et l'entretien des talents, l'introduction de valeurs nationales dans le curriculum et l'introduction de trois parcours d'apprentissage au niveau du lycée. Tous ces éléments ont une incidence sur la formation initiale des enseignants.

Un plan stratégique national du secteur de l'Éducation nationale (NESSP) a été élaboré pour la période 2018-2022. Faisant état du manque de capacités des responsables de la mise en œuvre du curriculum (enseignants des programmes de formation initiale et agents de terrain), ainsi que des insuffisances dans l'évaluation, le NESSP donne priorité au développement des compétences des apprenants et non aux connaissances théoriques. D'où la conception du Competency Based Curriculum (CBC) en remplacement du système précédent (8.4.4). Ses approches n'ont pas encore été intégrées dans le programme officiel de formation initiale des enseignants. Il reste à définir comment l'enseignant stagiaire va s'approprier ces principes directeurs, afin de les utiliser. Le NESSP 2018 à 2022 appelle également à la création d'écoles spéciales pour les talents.

Commentaires et analyses

Les réformes successives du système éducatif sont en phase avec les étapes de mise en œuvre des différentes phases de la vision 2030. C'est ainsi que, par exemple, la réforme SSMASSÉ a dû être repensée lorsque le constat a été fait qu'elle ne donnait pas, dans

de nombreuses écoles, les résultats escomptés pour une éducation tournée vers le développement industriel du pays.

L'organisation du secteur de l'éducation à l'intérieur d'un seul ministère laisse voir des opportunités de coordination aussi bien de manière transversale que verticale. L'admission dans la formation s'effectue à l'obtention au moins d'un certificat d'enseignement secondaire, ce qui correspond à un niveau supérieur à celui requis dans de nombreux pays.

Le plan stratégique national du secteur de l'éducation considère de façon explicite la formation des enseignants comme un axe prioritaire. Cependant, il vient juste de commencer, et les programmes de formation initiale accordent encore beaucoup d'importance aux connaissances théoriques, à l'évaluation sommative et à un esprit de compétition linéaire et, à l'exception des TIC, beaucoup d'innovations du curriculum sont encore à prendre en compte dans la formation initiale des enseignants.

■ Historicité de la FI (éléments principaux, points de crispation...) et contextualisation (diversité des institutions...)

Présentation

L'éducation universelle est toujours au centre des politiques gouvernementales 1973, 1978, 2003... dans le manifeste de la KANU (Kenya African National Union) depuis 1960.

Première mesure officielle en faveur de l'éducation universelle en 1973 : scolarisation dans le primaire gratuite pour les quatre premiers niveaux de l'enseignement du primaire (décret présidentiel).

En 1978, un décret réinstalle la gratuité de l'étude primaire en interdisant les School building Levy. La gratuité est, en outre, étendue aux sept niveaux du primaire.

Du point de vue de la formation des enseignants, on observe trois périodes :

- Période précoloniale : éducation communale avec une influence religieuse ;

- Période coloniale : en 1925, le Gouvernement ouvre le Jeanes School ayant pour objectif de fournir des enseignants aux écoles missionnaires et gouvernementales ; c'est la première tentative de professionnalisation du métier de l'enseignant. En 1939, la première institution de formation d'enseignants est créée : The Kenya African Teachers College.

Le seul centre de formation des enseignants du secondaire se trouve à Makerere University en Ouganda, une université censée former des enseignants du secondaire du Kenya, de l'Ouganda, de Tanzanie et de Zanzibar. En 1950, création d'une institution de formation des enseignants du second degré au Kenya : Kagumo College. Seuls les étudiants qui avaient réussi le concours d'études secondaires y avaient accès : Cambridge Secondary Certificate. Le Siriba devient la seconde institution. En 1960, le Teacher for East Africa Project est fondé pour former les enseignants américains qui devaient intervenir dans les écoles en Afrique ;

- Période post-coloniale : pour répondre aux déficits d'enseignants, en 1972, le diplôme de Sciences de l'éducation est créé dans la faculté d'éducation à Kenyatta University College et Nairobi University College. En 1978, la faculté d'éducation de Nairobi University College est incorporée à Kenyatta University College qui, désormais, se consacre à la formation des enseignants du second degré.

En 1985, Kenyatta University College est élevé au statut universitaire et devient ainsi Kenyatta University, chargée de la formation des enseignants du second degré. Le Gouvernement remplace le programme 7-4-2-3 par le programme 8-4-4 (Owino-Pelini, 2012).

La réforme du système 8-4-4 au profit d'un cycle de base de douze années n'est pas encore appliquée (Kenya Education Sector Support Program 2005-2011).

Commentaires et analyses

Les tentatives de professionnalisation du métier d'enseignant datent de la période coloniale, et l'on observe que, quelle que soit la période, l'accent est mis sur l'éducation universelle et la formation des enseignants. La formation des enseignants est cependant insuffisante tant en quantité qu'en qualité, notamment pour le primaire

et le secondaire premier cycle, et les différentes réformes attestent de la recherche d'un dispositif qui réponde au mieux aux attentes nationales en matière de compétences professionnelles des enseignants.

Schémas structurels des dispositifs de formation

Présentation

Les programmes actuels d'éducation ou système 8-4-4 comprennent huit années d'enseignement primaire, quatre années d'études secondaires et quatre années d'études universitaires. L'accent est mis sur les mathématiques, l'anglais et les enseignements professionnels.

L'étude primaire est la première étape du système 8-4-4 d'éducation qui accueille des élèves de 8 à 14 ans. À la fin de la huitième année, les résultats de certificat d'examen primaire du Kenya (KCPE) déterminent le classement de l'école secondaire sur la base du mérite.

L'enseignement secondaire débute vers l'âge de 14 ans. L'école secondaire dure quatre ans. À la fin de la quatrième année de l'école secondaire, le certificat d'examen secondaire du Kenya (KCSE) est l'examen d'admissibilité pour l'enseignement supérieur. L'étudiant qui obtient une note moyenne de B+ se qualifie automatiquement pour l'admission à l'université publique. L'étudiant non admissible dans le public peut s'inscrire dans un établissement d'enseignement supérieur privé : choix après 12 ans, entre université publique et université privée ou formation professionnelle. Dans la troisième possibilité, il peut étudier dans des établissements de formation des enseignants.

Le dispositif de formation initiale des enseignants prend appui à la fois sur la faculté de l'éducation pour la formation professionnelle de l'impétrant et sur deux autres facultés pour la préparation du futur enseignant à la discipline à enseigner (matière de spécialisation). Formations professionnelle et académique s'effectuent de manière parallèle.

La formation initiale des enseignants du secondaire se structure sur les points suivants :

- être titulaire du certificat d'enseignement secondaire au Kenya (KSCE) ;
- avoir obtenu à l'examen du KSCE des scores supérieurs à 10 % ;
- La formation se tient sur quatre ans.

Dès la première année, l'étudiant assiste au cours des deux champs (professionnel et académique). Les cours proposés par la faculté d'éducation sont obligatoires. À la fin du semestre, l'enseignant stagiaire est évalué dans chaque unité d'enseignement choisie en début de semestre (Owino-Pelini, 2012).

Pour réussir un diplôme, l'étudiant doit passer 52 unités d'enseignement (UE), regroupées dans trois champs d'études : sciences de l'éducation (22 UE obligatoires) ; matière A (15 UE) et matière B (15 UE). Ces deux matières de spécialisation comprennent anglais, kiswahili, langues étrangères, mathématiques, sciences sociales, sciences dures, études religieuses, Sida, études de secrétariat, études en économie, art et culture, éducation physique, nouvelles technologies, prévention de l'abus de drogue, commerce, éducation spécialisée et orientation de la vie.

Il existe des contrôles continus sous forme de dossier individuel ou de dossier de groupe qui représentent entre 20 % et 30 % de la note finale. Le grade D est le minimum requis pour réussir le diplôme d'enseignement secondaire.

La formation des enseignants du primaire est organisée par des organismes du Kenyan Institut of Education (KIE). Le Kenyan Institut of Education offre un certificat d'enseignement des écoles primaires.

Les universités de Kenyatta, de Nairobi et d'Ergerton assurent la formation des enseignants du secondaire, mais aussi du primaire.

Commentaires et analyses

Le dispositif de formation initiale comprend des parts importantes de formation disciplinaire et de formation professionnelle. Sa cohérence exige un dialogue et une synergie d'action entre les facultés qui conduisent la formation académique en parallèle avec la formation professionnelle conduite à la faculté d'éducation.

Il existe donc un dispositif solide de formation des enseignants, même si la structuration et l'organisation des stages pratiques ne sont pas clairement exprimées. Il faut également mentionner que, dans le cadre d'un programme universitaire des étudiants réfugiés, la plupart des enseignants du primaire à plein temps préparent, en un an, un diplôme d'enseignement primaire (Menderhalt et coll. 2018).

■ Financement du système éducatif et formation

Présentation

L'éducation est présentée comme l'activité essentielle pour transformer le pays en une économie industrialisée à revenu intermédiaire. Depuis 2008, les dépenses consacrées à l'éducation représentent au moins 20 % du budget national, soit le taux recommandé par le Partenariat mondial pour l'éducation (PME Kenya, mars 2019). Depuis 2005, le Partenariat mondial pour l'éducation soutient financièrement et matériellement le système éducatif kenyan. Par exemple, pour 2020-2021, le soutien a porté sur la formation de 150 000 enseignants et 100 000 agents de supervision du programme d'enseignement aux méthodes d'enseignement à distance sur la mise en place d'un système intégré de suivi et d'évaluation des interventions d'apprentissage à distance. Les dépenses publiques en éducation, total (% des dépenses du Gouvernement kenyan) en 2018 = 19,104 %, soit 5,32 % du PIB. En 2015, dépenses courantes consacrées à l'éducation primaire (% du total des dépenses dans l'enseignement primaire public) = 95,74 %. Dépenses consacrées à l'éducation secondaire (% du total des dépenses dans l'enseignement secondaire public) = 97,203 % (sources : Institut de statistiques de l'UNESCO).

Commentaires et analyses

La gratuité de l'éducation en vue d'atteindre une scolarisation universelle date de 1973 en faveur des quatre premières années du primaire. Un effort constant est maintenu depuis ces années-là. Conformément à ses priorités en matière d'éducation et de développement, on observe une part importante et en croissance du financement de l'éducation, tant au niveau public qu'au niveau des partenaires internationaux de l'éducation. Ces financements répondent difficilement aux besoins énormes en éducation, notamment le recrutement, la formation des enseignants ou la construction et l'équipement des établissements.

■ Les engagements/transformations en cours (notamment PTFs)

Présentation

Les engagements du Kenya se résument à l'éducation universelle depuis 1973, la gratuité scolaire au primaire et au secondaire autour du système 8-4-4.

Les transformations en cours découlent du plan sectoriel de l'Éducation nationale, lequel met l'accent sur l'acquisition des compétences en lecture, écriture et mathématiques de base.

Les dépenses publiques consacrées à l'éducation ont augmenté de 360 % (rapport mondial du suivi de l'éducation pour tous).

Depuis 2011, afin de répondre à la demande importante d'études supérieures, plusieurs universités proposent deux à trois rentrées universitaires par an (septembre, janvier et avril).

Les filières des institutions d'enseignement technique et supérieur comprennent les sciences humaines, sciences agronomiques et vétérinaires et sciences de l'éducation. La filière Sciences de l'éducation est offerte, avec pour objectif d'améliorer les qualifications des enseignants du primaire et du secondaire (ministère des Affaires étrangères et du Développement international, ambassade de France au Kenya, 2018).

Les transformations en cours portent aussi sur l'abandon du système 8-4-4 et sur la vulgarisation des écoles mobiles aussi bien dans le sens des écoles itinérantes que dans le sens des écoles numériques, afin de répondre aux insuffisances du système éducatif.

Commentaires et analyses

On observe que des efforts de transformations sont engagés, même si les résultats scolaires en termes d'efficacité et de disparités sont en deçà des objectifs du plan sectoriel de l'éducation. Avec l'adoption de la réforme CBC à la place du 8-4-4, c'est un nouveau dispositif de formation initiale qui est en cours d'élaboration et d'implémentation. L'orientation claire des réformes est de tourner le système éducatif vers l'acquisition des compétences des élèves (approche apparentée APC) et la promotion des talents des jeunes.

ANALYSES PRINCIPALES : PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DE FONCTIONNALITÉ

■ Gestion/définition des recrutements « entrée » des stagiaires (niveaux de formation scolaire, nombre, besoins, enseignants contractuels...)

Présentation

Des dispositifs institutionnels et des

parcours sont prévus pour le candidat à la profession enseignante. Outre le recrutement par l'État, il arrive que l'on recrute souvent parmi les personnes qui détiennent un certificat de fin d'études secondaires et qui ne peuvent se référer qu'à leur propre expérience d'élève. Par exemple, à Kakuma, l'un des grands camps de réfugiés, 73 % des enseignants du primaire n'ont aucun diplôme pour enseigner (rapport mondial du suivi de l'éducation pour tous, 2012). Ils sont directement en classe, au contraire des étudiants enseignants en formation dans les structures.

Commentaires et analyses

Deux profils se dégagent : les stagiaires et les non-stagiaires. Les premiers sont gérés par les structures officielles de formation, les autres par les communautés. Ce type de recrutement peut être un problème du point de vue de l'acquisition des compétences de cette catégorie. Il est vrai que des moyens sont utilisés pour soutenir cette catégorie d'enseignants avec l'appui de l'Université Masinde Muliro en collaboration avec le HCR et la Fédération luthérienne.

■ Pilotage, gestion, management et moyens (autonomie des établissements, capacités d'accueil, gestion des budgets, partenariats, adaptations régionales...)

Présentation

Le ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie (MoEST) a pour principaux objectifs en lien avec le plan de développement national du Kenya (Vision 2030) d'assurer l'accès du plus grand nombre à un enseignement théorique, professionnel et supérieur de qualité, de revaloriser les métiers et les formations techniques et professionnelles indispensables à l'industrialisation, d'améliorer les capacités de recherche et d'innovation. Ce ministère définit les orientations en matière d'enseignement et de recherche, qu'il met en œuvre en supervisant plusieurs commissions, services et bureaux : i) Commission de l'enseignement supérieur ; ii) Service central kenyan de placement pour les universités et collèges ; iii) Bureau de financement des universités ; iv) Bureau des prêts pour l'enseignement supérieur.

Les établissements de formation universitaire sont dotés d'une auto-

mie de gestion. Le MoEST a établi des partenariats avec plusieurs structures universitaires et de recherches, dont les Instituts français de recherche en Afrique.

Le Bureau du financement des universités coordonne et régule les financements. Les budgets des universités publiques sont composés des subventions des gouvernements (40 % en moyenne) et des fonds propres (frais d'inscription, projets de recherche, activités lucratives, telle l'hôtellerie, etc.).

Le Bureau des prêts pour l'enseignement supérieur accorde des bourses (frais d'inscription et logements universitaires) ou des prêts aux étudiants les plus méritants (obtenir un B et plus à l'examen de fin d'études secondaires).

Il existe un outil d'évaluation de la performance et du développement des enseignants. Cet outil fait partie du projet de développement de l'enseignement primaire. Il est géré par la Commission du service des enseignants qui emploie les enseignants en termes de présence, de couverture de programmes et de performances en classe.

Commentaires et analyses

Un pilotage de la formation initiale du point de vue des organismes d'orientation et de financement du système éducatif existe. On observe, cependant, que beaucoup d'enseignants font preuve d'absentéisme et sont moins performants en classe. Les établissements de formation connaissent une autonomie assez importante, alors même que le budget de financement des universités ne dépend qu'à 40 % des subventions du Gouvernement. Une telle situation relève le niveau du travail et donne une capacité d'adaptation et de contextualisation importante. Les outils d'évaluation des performances des enseignants s'étendant au primaire servent à la fois à apprécier la redevabilité des acteurs et de leviers importants pour les orientations des dispositifs de formation.

■ Référentiel, programme et curricula (définition, volumes horaires, responsabilité, spécialisation, adaptations régionales...)

Présentation

La philosophie du Kenya met l'éducation au centre du développement humain et économique, et se concentre sur l'acquisition des connaissances, des compétences et la mise à disposition des possibilités d'apprendre tout au long de la vie.

À la fin de la huitième année, le KCPE évalue cinq matières principales : kiswahili, anglais, mathématiques, science et agriculture et études sociales (ministère de l'Éducation). Après le KCPE, les matières à l'école secondaire sont organisées autour de cinq groupes :

- Groupe 1 : anglais, mathématiques et kiswahili ;
- Groupe 2 : science, biologie, physique et chimie ;
- Groupe 3 : histoire, histoire du Gouvernement, géographie et éducation religieuse ;
- Groupe 4 : art ménager, agriculture et menuiserie ;
- Groupe 5 : français, allemand, arabe, musique, comptabilité, commerce et économie.

À la fin de la quatrième année de l'école secondaire, le KCSE est obtenu pour l'admissibilité à l'enseignement supérieur.

En ce qui concerne la formation des enseignants, les textes du ministère de l'Éducation nationale mettent l'accent sur l'importance pour l'enseignant de développer des valeurs et attitudes professionnelles, d'apprendre à être guide et conseiller, de développer ses compétences en communication. Les unités d'enseignement qui couvrent les années de formation comprennent des unités obligatoires en sciences de l'éducation et des unités de spécialisation réparties en matière A et en matière B.

Commentaires et analyses

Il existe un référentiel des programmes et curricula. Ces différents éléments sont dans les textes officiels qui organisent l'éducation et la formation des enseignants. Il y a un effort de mise en cohérence entre le curriculum de formation et celui des écoles, même si, pour l'instant, la réforme CBC n'a pas encore fait l'objet d'une intégration dans la formation initiale, ce qui laisse prévoir un écart entre les cohortes d'élèves à mesure que l'implémentation se fera dans les établissements de formation des enseignants.

■ Modèle, méthodes et démarches pédagogiques/ didactiques (articulation « pratique/théorie/pratique », choix, innovation, l'évaluation, hétérogénéité...)

Présentation

Les textes officiels du ministère de l'Éducation obligent l'enseignant à développer des compétences. Ces com-

pétences sont articulées sur quatre objectifs : développer des valeurs et attitudes professionnelles, apprendre à centrer l'enseignement sur l'élève, apprendre à être guide et conseiller, développer les compétences en communication. Pour l'enseignement du français, la méthode de FLE est élaborée au Kenya à partir de la problématique de l'approche communicative (Jao, 2011). À l'Université d'Egerton, les enseignants en troisième année, enseignants stagiaires, utilisent le matériel pédagogique TESSA, afin de soutenir des méthodes d'apprentissage actives ainsi que la pratique pédagogique réflexive. Ce matériel, avec un guide, est disponible en anglais, français, arabe, kiswahili. Il est aussi utilisé dans la classe pour animer des leçons.

Le dispositif comprend une articulation entre théorie et pratique dans une optique de construction des compétences professionnelles, mais il n'y a pas de programmes de stages pour les enseignants. En outre, il n'existe pas actuellement de disposition permettant aux enseignants diplômés des établissements de formation de suivre un programme d'initiation préalable avant de commencer leur travail.

Commentaires et analyses

Dans la pratique, les enseignants éprouvent des difficultés à développer ces compétences ; les pratiques pédagogiques sont rudimentaires et éloignées de compétences professionnelles. Ce sont des méthodes transmissibles, centrées sur l'enseignant au point où, pour certains stagiaires, enseigner devient une profession à éviter (Kandagar, 2018). On observe aussi que, dans le cadre de l'enseignement du français, les nouveaux manuels ne sont pas toujours disponibles. Il faut noter, cependant, que toutes ces insuffisances ont justifié la réforme en cours des dispositifs d'enseignement et de formation.

■ Formateurs (recrutement, profils, statuts, compétences, contrôle, affectation...)

Présentation

Deux certificats académiques sont d'emblée nécessaires pour espérer entrer dans la formation professionnelle enseignante : le KCPE pour le primaire et le KCSE pour le secondaire. La formation professionnelle enseignante est assurée dans les structures officielles, le Kenya Institut of Education, le Kenyatta University, pour ne citer que ces deux structures à titre d'exemple.

En situation de crise (zone de réfugiés), la formation a lieu sur le terrain, afin de soutenir les enseignants du primaire réfugiés et non qualifiés avec l'appui des universités et organisations non gouvernementales. Dans ce contexte, la formation théorique porte sur les études sociales, les sciences, les compétences de la vie courante et l'éducation à la paix. Le kit de formation pratique porte sur le rôle et le bien-être des enseignants, la protection, le bien-être et l'inclusion de l'enfant, la pédagogie, les programmes scolaires, la planification, le tutorat entre enseignants.

Les formateurs d'enseignants sont jugés inadaptés pour la mise en œuvre des curricula avec des capacités insuffisantes en matière de compétences pédagogiques. Ces formateurs manquent de connaissances adéquates en matière de formation des enseignants, notamment en ce qui concerne l'encadrement et le mentorat des stagiaires. C'est donc la dimension professionnelle qui pâtit de cette situation.

Commentaires et analyses

Selon le profil de recrutement dans les structures de formation des enseignants, le contexte de formation n'est pas toujours le même. Le recrutement et la formation en contexte de crise ou d'urgence peuvent affecter la pratique pédagogique dès le départ. Ceci est d'autant plus vrai que les performances aussi bien des élèves que des enseignants sont dénoncées. Le dispositif construit est intéressant, car il permet de renforcer à la fois les capacités professionnelles et celles sur les disciplines dans un tandem université-faculté d'éducation. Mais les formateurs d'enseignants ne disposent pas des compétences suffisantes pour l'encadrement pratique des stagiaires.

■ Évaluation et certification (modalités...)

Présentation

L'admission à des programmes de formation aux enseignants — et à d'autres cursus dans les établissements d'enseignement supérieur — dépend en grande partie des résultats obtenus au certificat d'enseignement secondaire du Kenya (KCSE). C'est un examen national organisé par le Conseil national des examens du Kenya (KNEC). Le Kenya Universities and College Central Placement Service (KUCCPS) est l'organe qui assure le placement des candidats dans les universités et écoles supérieures publiques sur la base des résultats obtenus au KCSE. Pour

suivre une formation en éducation, il faut 39,3 points (spécialisation Humanités) ou 42,1 points (spécialisation Sciences). En faculté d'éducation, le futur enseignant, à la fin du semestre en première année, est évalué dans l'UE choisie en début de semestre. Dès la première année, il assiste aux cours des deux champs (professionnel et académique). Des contrôles continus sous forme de dossier (individuel ou groupe) représentent entre 20 % et 30 % de la note finale. De façon générale, l'évaluation des connaissances est à l'écrit. Un étudiant doit avoir assisté à au moins deux tiers des cours pour pouvoir participer aux épreuves. Les formations donnent droit à deux types

de diplômes : le diplôme de formation des enseignants du primaire (DPTE) et le diplôme de formation des enseignants du secondaire (DSTE).

Commentaires et analyses

Un dispositif d'évaluation et de certification existe, même s'il montre des insuffisances du point de vue de sa clarté et de la pratique en stage (qui évalue, nature et lieu des cours...). Dans le cadre du dispositif 8-4-4, les évaluations sommatives étaient presque les seules et la formation des enseignants a été conduite en conséquence. La réforme CBC accorde une place importante à l'évaluation formative.

ANALYSES SECONDAIRES : REPÈRES STRATÉGIQUES

■ Insertion et intégration des structures de formation (fonction publique, public contre privé, liens autres établissements de formation...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Tous les stagiaires enseignants ne sont pas systématiquement insérés à la fonction publique ; on estime que 40 000 enseignants qualifiés du primaire étaient au chômage (Global Campaign for Education, 2020) ; Certaines universités participent à la formation théorique et pratique des enseignants en fonction et qui ont peu ou pas de compétences en enseignement ; par exemple, Masinde Muliro Université des sciences et technologies assure la formation des enseignants du camp de réfugiés de Kakuma.	Ce constat indique que les liens entre la fonction publique et les structures de formation ne sont pas systématiquement établis : ces liens semblent faibles, et ceci est paradoxal étant donné les insuffisances observées en quantité et qualité en enseignants.

■ Recrutement/affectation « sortie » des stagiaires (contractualisation, titularisation, régionalisation...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Il existe deux profils en matière de recrutement : enseignants fonctionnaires et enseignants contractuels ; à leur sortie, les stagiaires ne sont pas nécessairement recrutés dans les établissements scolaires, notamment dans le primaire.	Le recrutement n'est pas toujours garanti, même pour le futur enseignant sorti d'un stage de formation ; il a cependant la possibilité de se faire recruter en tant que contractuel par les communautés qui, habituellement, ont recours aux enseignants non qualifiés.

■ Gestion et statuts des étudiants (bourses, internats...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Le Kenya compte environ 440 000 étudiants, dont 367 000 dans 22 universités publiques et leurs 9 collèges universitaires, notamment dans les universités « historiques » installées dans ou à proximité des grandes villes : University of Nairobi, Moi University, Kenyatta University, Egerton University, Jomo Kenyatta University of agriculture and technology, Maseno University, Masinde Muliro University of sciences and technology. C'est le Bureau des prêts de l'enseignement supérieur qui accorde des bourses (frais d'inscription, logement universitaire) ou des prêts aux étudiants ayant obtenu B et plus à l'examen national du KCSE (ministère de l'Europe et des Affaires étrangères, France diplomatique, mai 2014).	Un mécanisme de gestion des bourses est instauré pour les étudiants. Ce mécanisme renforce la gratuité de l'école dans le primaire et le secondaire.

■ Structuration de la formation (polyvalence, réseau...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
La formation des enseignants porte sur les matières de l'éducation et deux autres matières de spécialisation. Ces deux matières offrent des contenus diversifiés (anglais, kiswahili, langues étrangères, mathématiques...). Ces deux spécialisations de facultés différentes sont nécessaires pour la formation. La formation est présentielle. Certaines universités dans la filière Sciences de l'éducation offrent un programme de formation qualifiante des enseignants du primaire et du secondaire avec un enseignement à distance (ministère des Affaires étrangères et du Développement international France 2014).	La formation apparaît comme présentielle autour du pôle de l'éducation et de deux pôles de spécialisation (sciences et arts).

■ L'entrée dans le métier (accompagnement des débutants, suivi, FC...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Il existe un accompagnement des débutants. De futurs enseignants trouvent en place d'anciens enseignants censés les accompagner dans le métier. Pour les enseignants recrutés en situation d'urgence (camp de réfugiés), un programme d'accompagnement est instauré en leur faveur : cours théoriques, kits de formation, tutorat entre enseignants (Menderhalt et coll., 2018).	En dépit de l'existence du dispositif d'accompagnement, de futurs enseignants estiment qu'il y a un manque de soutien et d'encadrement de la part du personnel enseignant, qui les considère comme des « acteurs de passage » (Owino-Pelini, 2012).

■ Alternance des dispositifs de formation (stage : cours, mémoire, VAE...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
La formation académique et la formation professionnelle de l'enseignant sont en parallèle. Des contrôles continus sous forme de dossiers de stages constituent des éléments de la formation. Le stagiaire suit des cours. Enfin, l'accent est mis sur la pratique de l'enseignement.	Une alternance existe entre théorie et pratique au niveau du dispositif. Ce dispositif ne semble pas mettre suffisamment l'accent sur les compétences à acquérir et à développer par l'enseignant dans les classes

■ Spécialisation diversification des cursus, soutien et renforcement

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Le dispositif de formation du futur enseignant inscrit dans une faculté d'éducation prévoit des unités d'enseignement obligatoires en sciences de l'éducation, puis des unités d'enseignement dans les matières de spécialisation A et B. Le suivi des trois quarts des cours par le stagiaire indique la présence d'un soutien : les contenus des matières A et B sont diversifiés (anglais, kiswahili, langues étrangères, français, allemand, mathématiques, sciences sociales, sciences pures).	Ce cursus décrit un ensemble de capacités à acquérir par le futur enseignant. Les évaluations par le ministère de l'Éducation du Kenya relèvent que ce dispositif met plus l'accent sur la qualification que sur les compétences (Kandagar, 2018).

■ Recherche et innovation (liens, place LMD, diffusion des acquis recherche, participation...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Les universités fonctionnent selon le système LMD. Des recherches sont conduites dans le domaine de l'enseignement : il s'agit, par exemple, de l'intégration des logiciels éducatifs dans l'enseignement des sciences (Ngunu Hungu, 2012). Les enseignants stagiaires du primaire en troisième année du programme Bed (primaire) utilisent, à l'Université d'Egerton, le matériel pédagogique TESSA, lequel offre une banque de ressources éducatives libres. Ce matériel, en provenance de neuf pays africains, soutient les méthodes d'apprentissage actives et la pédagogie réflexive. Il est aussi proposé un apprentissage au secondaire de la composante orale à travers « parlons français ». Cette méthode FLE (français langue étrangère) est élaborée au Kenya à partir de l'approche communicative (Jao, 2011). Autre innovation, l'importance prise par les écoles mobiles ou numériques. Par exemple, à l'école Lighthouse Grace de Kawanware (un bidonville de Nairobi), les écoliers utilisent les tablettes numériques du « kio kit » développées par la société kenyane BRCK et destinées aux milieux scolaires.	La recherche et l'innovation sont en œuvre, et les résultats sont expérimentés dans des établissements scolaires en vue de renforcer les capacités des futurs enseignants. Pour répondre aux problèmes de coupures d'électricité, de connexion Internet, les classes numériques, depuis 2019, sont développées.

CADRES POLITIQUES ET STRATÉGIQUES DE LA PROFESSIONNALISATION ENSEIGNANTE

■ Une (brève) vision de la politique enseignante

Présentation

En 2018, en accompagnement de la définition du PSE, l'État s'est doté, pour la première fois, d'un schéma directeur pour le développement de la professionnalisation enseignante (Éducation nationale, enseignement supérieur et formation professionnelle). Face à un constat fort et clairement énoncé (inadaptation aux trois niveaux de formation des compétences et des connaissances des personnels ne permettant pas l'employabilité des sortants), le MEN, le MESR et le MEFTP entendent ainsi, plus particulièrement :

- recruter et qualifier tous les enseignants nécessaires, en fonction des besoins constatés ;
- assurer une voie de carrière à tous les personnels ;
- développer une logique de moyens (équipements et salaires) adaptée aux enjeux de la réussite ;
- organiser une logique de redevabilité des acteurs (quant à leur performance) ;
- améliorer la gouvernance des structures.

Pour l'Éducation nationale, cet imposant programme ambitionne donc un recrutement avoisinant les 20 000 enseignants par an (pour le développement de l'enseignement de base), avec une capacité annuelle d'accueil assez limitée. Ce cadre restreint va donc limiter l'entrée dans le métier par la voie de la formation initiale (ambition fixée à long terme) et maintenir une perspective de recrutement des enseignants FRAM (enseignants non-fonctionnaires), même à moyen terme (2030).

Commentaires et analyses

En 2018, la répartition des enseignants du MEN pouvait être présentée ainsi : 13 % de fonctionnaires, 17,5 % de contractuels et 65 % de FRAM. À l'horizon 2030, il est ciblé 50 % d'enseignants

FRAM et une répartition, pour le solde, entre fonctionnaires et contractuels, ces derniers étant appelés à se développer pour limiter l'impact budgétaire des fonctionnaires.

Cette perspective pose ici un cadre clair : une majorité de nouveaux enseignants n'est pas appelée dans les 10 prochaines années à passer par un dispositif de FI pluriannuel (CRINFP ou ENS) pour entrer dans le métier.

Plus encore, la formation des personnels est appelée à prendre appui :

- sur la valorisation de la pratique de classe (en assurant des recrutés/formateurs qui soient capables de montrer le « comment faire ») ;
- sur les logiques de responsabilisation des DREN (responsabilité et planification)

■ Historicité de la FI (éléments principaux, points de crispation...) et contextualisation (diversité des institutions...)

Présentation

À la fin des années 1970 (1979), la formation initiale des enseignants se déroule dans les écoles normales de niveau 1 pour les enseignants du primaire, dans les Écoles normales de niveau 2 pour les collèges, et dans les écoles normales du niveau 3 pour les lycées. À l'issue des formations, les élèves-maîtres recrutés sont fonctionnaires. Ces écoles normales bénéficient d'une grande autonomie d'organisation et de gestion. Cette organisation va perdurer jusqu'à la fin des années 1990, et sera réformée à plusieurs reprises, au gré des mandats politiques dans les années 2000. Aujourd'hui, pour les enseignants du primaire et du collège, la formation initiale relève de l'INFP (sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale) et de ses centres régionaux (25). L'institut, après avoir fermé ses portes pendant plusieurs années en raison des difficultés politiques et économiques du pays, a rouvert ses portes en 2016 avec son réseau de CRINFP qui se spécialise dans des activités de formation initiale : 15 CRINFP se consacrent ainsi à la formation initiale des enseignants

du primaire ; 4 CRINFP se consacrent à la formation des enseignants du collège ; 6 CRINFP se consacrent à la formation des conseillers pédagogiques. Pour les enseignants des lycées, la formation initiale relève de l'ENS (sous tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur) au nombre de quatre (Antananarivo, Fianarantsoa, Antsiranana et Toliary). Les établissements privés, notamment confessionnels, disposent, quant à eux, de leur propre dispositif de formation initiale de leurs enseignants. Les universités forment également, mais de manière très marginale sur le plan des effectifs, de futurs postulants aux postes d'enseignants.

Commentaires et analyses

Les modalités de formation initiale des enseignants ont évolué au gré des changements politiques davantage qu'elles n'ont été guidées par des résultats d'évaluation. Concernant la formation initiale des enseignants du primaire et du collège, la mutation des anciennes écoles normales de niveau 1 et 2 dans les années 1990 disséminées sur tout le territoire national et bénéficiant d'une relative autonomie, en une seule institution nationale, mobilisante et déconcentrée (INFP/CRINFP), n'a pas nécessairement généré dynamisme et engagements professionnels de qualité, à l'échelle de tout le pays. Il existe, aujourd'hui, une diversité d'institutions de formation initiale, dont, nous le verrons plus tard, les modes d'organisation et de gestion ne favorisent pas les partenariats (mutualisation des ressources, cohérence des parcours...). Par ailleurs, les différentes crises politiques, institutionnelles et financières dans le pays ont altéré le fonctionnement des dispositifs de formation en ne leur permettant pas de mener à bien leur mission (sur les plans quantitatifs et qualitatifs, voir les points ci-dessous).

■ Schémas structurels des dispositifs de formation

Présentation

Globalement, la formation des enseignants (primaire et secondaire) peut être abordée en prenant en considération cinq leviers :

- L'INFP et ses 25 centres régionaux (CRINFP) qui prennent en charge la formation (FI et FC) du préscolaire; de l'élémentaire, du collégial (en partie) et des conseillers pédagogiques;
- Les ENS (4) qui préparent aux fonctions d'enseignant du secondaire (collège et lycée, mais, de fait, principalement pour les lycées);
- Les universités (5), qui, parfois, développent des cursus de formation (M1) au métier d'enseignant du primaire (ex. : management éducatif pour 15 places à l'Université d'Antananarivo);
- Les établissements privés, essentiellement confessionnels, qui préparent les futurs enseignants (une centaine par an) de leurs propres réseaux;
- La formation à distance (aux différents niveaux professionnels).

Globalement, les volumes de professionnalisation peuvent être déclinés ainsi :

- pour l'INFP et son réseau, un potentiel de 3 500 places (tous niveaux confondus : EP; EC; CP et ENF) répartis entre les centres régionaux avec un pilotage central de l'INFP;
- pour les ENS (cinq établissements) entre 1 500 et 2 000 places.

D'une manière générale, ces formations initiales se font en deux ans (trois ans en ENS pour le CAPEN) avec deux volets :

- une partie « intra-muros », les cours, dans les centres de formation;
- une partie « stages et recherches ».

Complémentairement, et depuis quatre à cinq ans, la place de la formation/qualification des enseignants non-fonctionnaires (FRAM) (pour le primaire) et/ou communautaires constitue un volet important de l'activité de l'INFP et de ces centres régionaux.

Commentaires et analyses

Deux points de réflexion sont à mettre en évidence : i) les capacités/conditions d'accueil et de fonctionnement; ii) la fonctionnalité des plans de formation.

Au-delà des capacités d'accueil des stagiaires – entre 100 et 200 places annuelles, tous niveaux confondus (primaire, collégial, conseiller pédagogique, FRAM) par centre –, l'accueil des stagiaires est bridé (pour l'INFP) :

- souvent, par un nombre de salles

et d'équipements réduit (une très grande majorité de centres ne dispose que de trois à quatre salles de classe) limitant ainsi les perspectives de diversification/individualisation des parcours ou toute forme de doublement;

- toujours, par un budget de fonctionnement réduit au strict nécessaire (en 2017, 5 000 EUR par an pour faire fonctionner un centre pouvant accueillir 200 à 300 stagiaires).

Les cursus de formation, tant en 1^{re} qu'en 2^e année (enseignement de base), sont très cloisonnés, à la fois dans l'ordonnement de la formation (l'intra-muros et la pratique/observation de classe), mais également dans l'organisation/coordination des cours dans les centres (très accentuée dans les CRINFP, moins dans les ENS). On retiendra, par exemple, qu'il n'existe pas de projet d'établissement de formation, situation due, en partie, au recrutement par « à coup » des stagiaires (aucune régularité dans le recrutement, jusqu'en 2018).

Financement du système éducatif et formation

Présentation

D'une manière globale, les gouvernements, depuis plus de 10 ans, sous-investissent le secteur de l'éducation : en moyenne 3,1 % de son PIB, contre 3,7 % pour les pays en développement. Les dépenses générales du Gouvernement sont ainsi passées de 25 % du budget en 2004, à 15 % en 2014. Actuellement, dans le cadre du PSE 2018-2022, un minimum de 23 % a été promis par le Gouvernement.

Cette situation est, de plus, complexifiée par la circulation des fonds alloués à l'éducation : au-delà de la transparence (contre l'opacité) qui persiste encore à certains niveaux, le centralisme financier constitue également, près de 20 ans après le lancement effectif des processus de décentralisation/déconcentration (création des DREN), un frein aux bons engagements financiers.

Cette situation se vérifie également (Audit, 2017) dans le transfert des fonds reçus par l'INFP pour l'ensemble du dispositif de formation (INFP et son réseau de 25 centres) : ces derniers ne reçoivent qu'une part réduite des engagements de fonds dédiés à la formation de leurs stagiaires (20 % en 2016).

Parallèlement – et en écho – à cette si-

tuation d'une école (publique) qui s'est paupérisée, le développement d'un enseignement privé s'est accentué, assumant, dans le primaire, près de 20 % de la scolarité (avec des pointes à 30 % ou 40 % dans les grandes villes et dans les secteurs aisés).

Commentaires et analyses

Comme pour le MEN, les processus financiers de déconcentration des fonds de la FI constituent un problème non négligeable dans le développement efficient de la formation. Comme évoqué, si les CRINFP ne reçoivent que 20 % des fonds annuels dédiés à la formation, il est bon de souligner que ces derniers organisent 80 % de l'activité de formation (Audit, 2017). Il est d'ailleurs aussi utile de souligner que les ENS ne vivent pas de manière aussi tendue ce problème. Cette situation explique aujourd'hui un questionnement et une démarche sur une meilleure traçabilité des fonds alloués aux services de base (étude PETS, en cours).

Il est également important de ponctuer cette situation par un point spécifique : cette situation de pénurie financière se répercute de manière conséquente sur les frais liés à la scolarité (cotisation scolaire, dons en nourriture, achats de fournitures et prise en charge des enseignants communautaires). Ceux-ci, portés par les parents, se sont accrus de manière importante durant la période 2009-2017, impactant les taux de scolarisation et abondant les abandons scolaires (1^{re} cause du décrochage scolaire dans le primaire) (UNICEF, 2014). Si la situation tend à s'améliorer ces dernières années, le problème reste néanmoins tendu dans les secteurs ruraux enclavés.

Les engagements/transformations en cours

Présentation

L'amélioration de la scolarisation, avec, comme axe central, la qualité de celle-ci, constitue un élément prioritaire des plans de démocratisation de l'école (du MAP, en 2008 au PSE, en 2018) en accordant une attention spécifique aux deux premiers cycles de l'enseignement primaire et à la professionnalisation des enseignants. Ainsi, l'un des quatre axes de l'actuel don du PME est centré sur le développement de la formation des enseignants, prenant notamment appui sur le développement des ressources humaines et le renforcement institutionnel de l'INFP et de son réseau.

Dans ce cadre, l'intervention des PTFs (UNICEF, UNESCO, AFD, BM, DUE et JICA essentiellement) constitue un élément vital du bon développement scolaire. Ainsi, au cours des 10 dernières années, les engagements de l'UNICEF, de la BM, de l'AFD ou de la DUE ont toujours placé la formation des personnels (FI et FC) au cœur de leurs financements, soit sous l'angle structurel (construction et/ou réhabilitation des locaux par AFD, JICA et DUE plus particulièrement), soit sous l'angle fonctionnel (amélioration qualitative des dispositifs de formation).

Pour autant, notamment durant la crise politique 2009-2013, la coordination des interventions des PTFs n'a pas toujours été au rendez-vous, accentuant les problèmes de cohérence et de cohésion de la professionnalisation enseignante.

Commentaires et analyses

Si la situation tend à s'améliorer avec la mise en place du PSE, les processus de transformation scolaire – dont ceux de la formation – font débat au niveau de leurs impacts : les effets ne sont pas toujours (souvent ?) palpables.

Plus encore, si l'on s'attarde sur la question de la formation initiale des enseignants dans l'enseignement de base, plusieurs études (UNICEF, 2013 et IPS, 2016) ont pointé un constat fâcheux : le passage par une institution de formation (INFP) ne garantit pas un professionnalisme de meilleure qualité au niveau des impacts scolaires.

Si, bien évidemment, la longue période de crise connue par le pays explique en partie cela, celle-ci n'explique pas tout : la gestion du changement est en débat. Dans cette perspective, la mise en place d'un fonds commun pour l'éducation est aujourd'hui en cours d'élaboration avec, là également, la question de la professionnalisation enseignante comme futur axe d'intervention.

ANALYSES PRINCIPALES : PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DE FONCTIONNALITÉ

■ Gestion/définition des recrutements « entrée » des stagiaires

Présentation

Entrée dans un dispositif de formation initiale : en théorie, le MEN exige des candidats à l'entrée dans les CRINFP

qu'ils soient titulaires du baccalauréat et âgés de 21 à 30 ans. Cette double exigence doit garantir le niveau académique des futurs maîtres, leur capacité à s'adapter aux évolutions des pratiques enseignantes et leur volonté de s'engager durablement dans une profession qui requiert une implication forte. Pour intégrer la formation initiale d'enseignant du primaire, la sélection dans les CRINFP s'effectue par voie de concours en trois étapes : 1) la constitution d'un dossier de candidature ; 2) une épreuve écrite (nationale) qui évalue les connaissances académiques des candidats dans les disciplines clés du primaire : les mathématiques, le français et le malagasy ; 3) un entretien oral qui apprécie leur motivation, leurs capacités physiques et leurs capacités d'expression. Au terme des épreuves écrites et orales et après délibération du jury, les candidats admis sont ceux qui ont obtenu les meilleurs résultats. Les recrutements sont régionalisés. Un étudiant ne peut candidater que dans un CRINFP. En cas d'admission, il y poursuivra sa formation et sera, par la suite, affecté dans la même région. Pour intégrer l'ENS en grade de licence, il faut également être titulaire du baccalauréat (série A pour les mentions littéraires, et C et D pour les scientifiques). Le processus est sensiblement identique pour les enseignants du primaire, la différence se situant au niveau des disciplines d'admission (scientifiques ou littéraires). Parmi les candidats, l'ENS réserve quelques places pour des fonctionnaires (qui souhaitent améliorer leur grade, et, sans doute, leurs compétences), qui passent alors le même concours que les autres.

Effectifs : entre 2010 et 2016, la formation initiale des enseignants du primaire n'a concerné que 3 824 enseignants (tous formés en 2012, puisque l'INFP avait fermé ses portes en raison de difficultés budgétaires). Depuis septembre 2016, la formation initiale est rétablie et mise en œuvre dans les CRINFP, mais ne concerne qu'un nombre extrêmement limité de candidats (1 500 nouveaux entrants pour la formation primaire et collège tous les deux ans). À noter qu'en 2017, faute de budget, aucun nouveau stagiaire n'a été admis. En 2018, 1 859 nouveaux stagiaires sont admis pour la formation initiale des enseignants du primaire à l'INFP, et 1 324 pour le collège à l'ENS. Les effectifs de nouveaux entrants sont de 2 000 en 2019 et 2 000 en 2020 pour l'INFP, et de 1 000 en 2019 et

1 000 en 2020 pour l'ENS. Les effectifs sont définis par les capacités d'accueil des établissements de formation et les postes budgétaires, plus qu'ils ne le sont par les besoins du système.

C'est donc, en moyenne, 1 500 étudiants par an qui seront, après deux ans de formation, affectés dans des écoles primaires et les collèges publics, alors que les prévisions (PSE) suggèrent que les besoins annuels en nouveaux enseignants sont estimés autour de 20 000 annuellement, et ce, jusqu'en 2022. Cette inadéquation entre nombre d'élèves-maîtres formés et besoins du système relève du manque de postes budgétaires alloués à l'Éducation nationale et des faibles capacités physiques des centres de formation.

Commentaires et analyses

Il ressort de cette présentation une absence de préparation à l'exercice du métier. En dix ans, alors que le nombre d'enseignants dans le système a quasiment doublé, rares sont ceux qui ont reçu une formation préalablement à leur prise de fonction. On estime d'ailleurs qu'aujourd'hui, moins de 20 % des enseignants du primaire et du collège ont bénéficié d'une formation initiale préalablement à leur prise de fonction. Par ailleurs, les formateurs des CRINFP et des ENS impliqués dans le processus de recrutement ont mentionné que les candidats ont généralement un faible niveau académique en français, en mathématiques et en culture générale. Les effectifs limités d'étudiants admis dans les dispositifs de formation initiale se traduisent par une poursuite du recrutement d'enseignants non qualifiés, subventionné par l'État ou par les communautés.

■ Pilotage, gestion, management et moyens

Présentation

Au niveau de l'INFP :

- Un pilotage central : un décret (n° 2009-1139) fixe les orientations de l'INFP, sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale. Ce décret souffre d'un déficit de clarification quant aux relations entre l'INFP et les autres directions du MEN et/ou avec d'autres partenaires éventuels. Dans la pratique, le fonctionnement est très centralisé, et l'on constate un déficit très clair des missions, attributions et modalités de fonctionnement de chacune des enti-

tés (et des entités entre elles). Les entités déconcentrées que sont les CRINFP se trouvent, dès lors, dans une situation d'isolement, de fragilité institutionnelle et de précarité fonctionnelle. L'INFP et les CRINFP peinent à établir des partenariats en dehors des collaborations avec les PTFs dans le cadre de projets spécifiques et, plus inquiétant, il n'y a pas de collaboration entre les différents instituts de formation (ENS, INFP, université, secteur privé).

- De faibles moyens budgétaires : comme évoqué, les budgets sont relativement réduits et la faiblesse des transferts (MEN à l'INFP/CRINFP) explique, en grande partie, que la très large majorité des activités mises en place par le réseau INFP/CRINFP soit financée par l'aide extérieure.
- Des capacités d'accueil insuffisantes au regard des besoins : le PSE suggère que les besoins en enseignants vont considérablement augmenter dans les cinq prochaines années, alors même que l'INFP et les CRINFP ne sont pas en mesure de répondre au besoin actuel. Un récent inventaire des structures de formation suggère une insuffisance/inadaptation des équipements. Actuellement, seuls cinq centres sont en mesure de proposer une connexion Internet, aucun centre ne dispose d'un centre de documentation pédagogique fonctionnelle et nourrie d'une documentation satisfaisante et peu de centres sont capables d'organiser une formation différenciée (suivant les capacités des stagiaires, par exemple) par manque de salles. Les capacités physiques (conditions d'accueil) et humaines (conditions d'encadrement – voir le point sur les formateurs) apparaissent aujourd'hui encore, insuffisantes dans un très grand nombre de situations. Cela rejaillit sur la qualité et la pertinence des formations dispensées.

Au niveau de l'ENS :

- Pilotage : selon le décret n° 93.394 du 20 juillet 1993 du ministre des Universités (sous tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur), quatre écoles normales supérieures sont instituées au sein des Universités d'Antananarivo, d'Antsiranana, de Fianarantsoa et le Toliary, qui ont pour mission la formation initiale des enseignants du secondaire. L'ENS, comme tous les établissements de l'université, est autonome. Des partenariats ont été engagés avec des PTFs, mais ils restent limités

et concernent essentiellement le domaine de la recherche (et peu celui de la formation). Le partenariat avec les instances déconcentrées du MEN (DREN) est inexistant.

- Moyens budgétaires : chaque ENS dispose d'un budget alloué par le ministère de l'Enseignement supérieur, qui est principalement dédié aux frais de fonctionnement des structures. Pour accroître leur budget, les universités imposent des frais d'inscription, parfois élevés, pesant alors sur les familles peu aisées (qui sont, cependant, rarement celles dont les enfants atteignent ce niveau d'études).
- Infrastructures et capacités d'accueil : les infrastructures actuelles sont insuffisantes pour répondre au basculement vers le LMD et à la création de nouveaux parcours de formation ainsi que l'augmentation des effectifs. Certaines ENS arrivent à saturation et doivent louer des salles en extérieur. Si les ENS disposent du wifi, le débit insuffisant rend la connexion lente et aléatoire. La documentation pédagogique date, quant à elle, des années 1970, et aucune politique de renouvellement n'est élaborée.

Commentaires et analyses

Au niveau de l'INFP : le choix d'une organisation et d'un fonctionnement très centralisé, qui était sans doute nécessaire pour relancer la formation des enseignants, est devenu un frein au bon fonctionnement des établissements et à la qualité des prestations fournies. Par ailleurs, il semble aujourd'hui nécessaire de repenser les espaces de formation et de documentation, les équipements matériels et les lieux de vie, afin d'instaurer de nouvelles pratiques de formation. Dans une majorité de situations, les conditions d'accueil et de formation ne sont pas en mesure d'offrir une vision motivante et réflexive du métier. Même si des efforts ont été fournis ces dernières années (principalement avec l'appui de PTF), il n'existe pas de plan d'ensemble de remise à niveau du cadre bâti et, plus globalement, des infrastructures. Ceci nuit à la crédibilité de l'institution scolaire dans son ensemble et pas seulement aux capacités de formation. Concernant les budgets, il semble important, aujourd'hui, de favoriser le transfert des fonds aux entités déconcentrées.

Au niveau de l'ENS : la capacité d'accueil des ENS devra également être

augmentée en fonction des besoins qui résulteront des augmentations des effectifs d'élèves dans le secondaire et de l'évolution des enseignements.

Relation INFP/ENS : à noter qu'aucun lien, structurel ou fonctionnel, n'existe entre les différentes instances de formation. Cette absence de liens et de coopération fonctionnelle empêche de préparer toute mutation professionnelle à plus long terme. La récente politique enseignante (2018) incite pourtant les établissements de formation à davantage collaborer (l'ENS pourrait ainsi être mobilisée pour renforcer les compétences des formateurs des CRINFP).

Référentiels, programmes et curricula

Présentation

La formation des enseignants bénéficie aujourd'hui d'un cadre conceptuel qui assure les repères de base à son développement : un schéma directeur pluriannuel, un référentiel de compétences et des plans de formation. Ces éléments donnent une visibilité assez claire des perspectives de professionnalisation avec une ambition tout aussi clairement énoncée : « chaque participant sera un professionnel praticien réflexif », capable d'accomplir les deux fonctions prioritaires dictées dans le « référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant : enseignement et développement professionnel » (INFP, 2016).

Ces deux fonctions renvoient la formation à cinq compétences essentielles, dont la maîtrise des langues d'enseignement (malagasy et français pour l'enseignement) et la gestion d'un établissement scolaire pour le développement professionnel.

Pour ce faire, la formation est organisée en deux (INFP) ou trois (ENS) ans, en articulant modules (ex. : 20 modules pour le primaire, dont un sur le préscolaire), évaluation sommative (notamment en fin de 1^{re} année), stages et évaluation certificative en fin de formation. Ce schéma directeur se retrouve, peu ou prou, tant au niveau du primaire que du secondaire.

Ainsi, au niveau primaire, les 2 509 heures de modules (réparties en quatre semestres) renvoient vers des formations diverses et variées : de la réduction des risques et catastrophes (plus faible volume avec 12 heures) à la psychopédagogie (plus fort volume

avec 231 heures) en passant par la didactique du malagasy (190 heures), la didactique des connaissances usuelles (189 heures), le perfectionnement linguistique en français (224 heures) ou en anglais (94 heures).

Cette formation intra-muros est ponctuée de stages (en établissements scolaires) à l'engagement gradué : en immersion (55 heures, 10 jours), sous tutelle (220 heures, 40 jours), en responsabilité (165 heures, 30 jours).

Ce schéma directeur national laisse, dans les textes, la place à des perspectives de modulation et de flexibilité au niveau régional (par CRINFP).

Commentaires et analyses

Le cadre de travail pour l'enseignement de base, complet et construit de manière participative avec l'INFP (appui UNICEF), souffre néanmoins de lacunes dans sa mise en œuvre. L'analyse locale des situations (Audit, 2017) a pu souligner, en effet, que le plan de formation pâtissait d'une rigidité certaine dans sa mise en œuvre. Plusieurs lacunes sont apparues :

- une organisation des emplois du temps dans les centres qui subissait, trop souvent, un effet « mille feuilles » (succession de couches de formations sans liens les unes avec les autres) ;
- une absence de diversification des parcours en fonction des compétences antérieures (ex. : quel que soit le niveau ou la discipline scolaire acquis, les parcours sont identiques) ;
- une rigidité outrancière de la forme d'enseignement où le cours magistral est l'élément majeur (pour ne pas dire unique) de la formation (alors même qu'un module de développement des méthodes actives, préalable à la mise en place du cursus, est préconisé).

L'approche pour le secondaire (lycée) est sensiblement différente, puisqu'elle s'inscrit dans la logique du LMD en articulation étroite avec une université de tutelle. À ce titre, la place de la recherche y est plus forte.

■ Modèle, méthodes et démarches pédagogiques/didactiques

Présentation

Comme évoqué dans les plans de formation (primaire et collège) de 2016, la formation initiale des ensei-

gnants se doit d'être influencée par « les méthodes actives centrées sur l'apprenant... en prenant appui sur l'alternance théorie-pratique qui doit demeurer la composante forte du processus de formation, les échanges de pratiques, les analyses professionnelles réflexives et les régulations » (INFP, 2016).

Ce discours, parfaitement ciselé, se retrouve également parfaitement abordé dans ses perspectives de mise en œuvre dans les différents plans de formation déclinant les méthodes de travail attendues (brainstorming, travail de groupe, jeu de simulation...) pour la bonne gestion des différents modules.

Pour autant, le rapport au métier (en ce qui concerne la FI du primaire), dans ces mêmes plans, se trouve essentiellement (exclusivement) appréhendable au travers des différents stages (immersion, tutelle et responsabilité) les centres de formation ne disposant pas (encore) d'un réseau de classes d'observation ou d'accueil à proximité des CRINFP. On notera, de plus, que si les stages d'immersion et de tutelle répondent aux critères habituels de fonctionnement (observation d'une classe d'une part, et prise en charge d'une ou deux séances de cours d'autre part), le stage en responsabilité n'est, lui, que partiellement responsabilisant, les enseignants de la classe d'affectation demeurant dans la classe pendant tout le stage.

Commentaires et analyses

La déclinaison du modèle de formation postulé, somme toute de manière satisfaisante, ne résiste guère à une observation des pratiques de formation réellement mises en place (Audit, 2017) dans les centres. Si une multitude de raisons l'expliquent (cf. plus bas), plusieurs points de rupture sont à mettre en évidence :

- en premier lieu, la confusion dans la conceptualisation de l'articulation théorique/pratique qui ne peut être stimulante (dès lors que les conditions de sa mise en œuvre seraient réunies) que par le développement du triptyque pratique/théorie/pratique, seul garant du développement d'un enseignant réflexif ;
- de plus, la place et le rôle des stagiaires dans le processus de formation sont assez clairs : ils ne sont que rarement mis en situation d'être acteurs de leur formation (pas de choix à effectuer dans les différents modules proposés, au regard de ses

cursus antérieurs, certains ayant déjà enseigné, par exemple) ;

- de même, l'absence, quasi générale, de partenariats dans la formation tant au niveau institutionnel, professionnel que culturel ;
- enfin, comme évoqué, la question des moyens pédagogiques disponibles (centre de documentation, TICE et Internet, audio-visuel sont des atouts rarement observables dans les CRINFP) rend, aujourd'hui, souvent obsolète toute perspective de modernisation/innovation du processus de formation.

■ Formateurs et formations

Présentation

L'audit de l'INFP, en 2017, a souligné la question des formateurs, dans ses différents aspects, comme un élément important, voire décisif, du bon développement de l'institution.

À cette date, l'INFP et son réseau de centres régionaux disposaient d'un vivier de près de 900 personnes, dont près de 250 pour le seul INFP, avec (seulement) une quarantaine de formateurs. Les 25 CRINFP disposaient de leur côté de 340 formateurs (soit une moyenne de 13 formateurs par centre).

Mais surtout, en entrant dans le détail de cette situation, plusieurs caractéristiques émergent :

- un corpus de formateurs vieillissant ;
- un fort pourcentage de formateurs issus de formation supérieure (plus de 40 % avec bac + 3), mais sans expérience d'enseignement (notamment pour l'enseignement primaire) ;
- une gestion particulière des services (discipline de formation souvent sans lien avec les contenus à dispenser...)

Enfin, la question du management pose également question : par leur profil, leur recrutement, leur ancienneté dans la fonction (en moyenne 2,5 ans), leur statut (aucun statut ou reconnaissance salariale ou professionnelle), les chefs d'établissement constituent des acteurs marginalisés.

Commentaires et analyses

La question des formateurs constitue sans nul doute la pierre angulaire de la qualité de la formation. Les constats sont relevés depuis plusieurs années. Au-delà des caractéristiques, précédemment soulignées, il importe de

mettre en évidence l'absence de polyvalence des équipes. Ainsi, très peu d'acteurs du terrain (enseignants et, à un degré moindre, conseillers pédagogiques) interviennent de fait dans les cursus intra-muros.

Plus encore, on retiendra également que :

- les formateurs sont, pour l'essentiel, des fonctionnaires à temps plein (très peu de contractuels ou de vacataires);
- le statut de formateurs n'existe pas, et moins encore un concours de recrutement (sur validation de compétences), ceci étant réalisé sur la base d'une lettre de motivation ;
- les chefs de centre ou directeurs, sans aucun statut également, ne sont pas en situation de manager efficacement leurs équipes.

■ Évaluation et certification des formations

Présentation

L'évaluation des stagiaires, tant pour le primaire que pour le collégial, repose sur un double processus :

- une évaluation de la formation intra-muros organisée tout ou long de la formation via un contrôle continu de tous les modules ;
- une évaluation du stage en responsabilité reposant sur :
 - l'appréciation de quatre séances de classe dans quatre disciplines différentes,
 - un rapport de stage,
 - la présentation d'un matériel didactique (conçu, fabriqué et expérimenté par le stagiaire),
 - la présentation d'un mini-mémoire.

Chacune des appréciations formulées débouche sur une note (fondée sur des critères), qui elle-même sert à déterminer une moyenne qui :

- au terme de la 1^{re} année conditionne le passage en 2^e année ;
- au terme de la formation conditionne la certification du stagiaire et son aptitude à prendre une classe (voire à diriger un établissement pour le primaire).

Commentaires et analyses

Le processus d'évaluation/certification tel que constaté au niveau primaire et collégial pose un double débat :

- celui de la place du référentiel de compétences attendues comme outil d'évaluation des stagiaires (de fait, on évalue des cours et des productions plus que des compétences acquises);
- celui de la légitimité de l'évaluation certificative. Il faut comprendre, ici, que les instances de formation, à Madagascar, jouent une quadruple fonction (elles recrutent, elles forment, elles évaluent et elles certifient), qui met à distance la dialectique formation/employabilité.

ANALYSES SECONDAIRES : REPÈRES STRATÉGIQUES

■ Insertion et intégration des structures de formation (fonction publique, public contre privé, liens avec les autres établissements de formation...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
L'État malgache dispose à ses côtés d'une constellation importante de dispositifs de formation, épaulés depuis plusieurs années par les PTFs. Pour autant, la coordination (voire la concertation) entre ces derniers reste embryonnaire, après la définition d'une politique enseignante nationale. De fait, le (plus grand) dénominateur commun demeure le référentiel de compétences.	Certes de qualités différentes, ces instances constituent un atout pour l'avenir sur lequel devra se greffer, au moins à moyen terme, une gestion intégrée des cohortes d'enseignants non-fonctionnaires.

■ Recrutement/affectation « sortie » des stagiaires (contractualisation, titularisation, régionalisation...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
En théorie, les sortants du cycle de formation initiale de l'INFP sont systématiquement recrutés par le MEN (en tant que contractuels pour une durée de six ans, puis comme fonctionnaires) et affectés dans leur région de formation, dans les établissements publics où des postes sont vacants. En pratique, cette intégration dans la fonction publique n'a pas toujours été effective (elle l'est de nouveau pour l'INFP depuis 2016). Jusqu'à une date très récente, les sortants des CRINFP étaient affectés davantage selon leur souhait que selon les besoins du système. Un plan de déploiement des enseignants, validés en 2018 par le MEN, précise que les sortants des CRINFP seront désormais affectés vers des zones déficitaires en enseignants qualifiés (autrement dit, dans les zones rurales éloignées). Pour les ENS, les recrutements ne sont pas régionalisés, mais s'organisent au niveau national, selon les demandes et les postes disponibles. Le recrutement au sein de la fonction publique pour les sortants de l'ENS n'est pas systématique et dépend largement des postes disponibles. Initialement, les sortants de l'ENS étaient recrutés d'office contre l'engagement à servir 10 ans dans la fonction publique. Avec le basculement en LMD, l'ENS, de son côté, essaie d'élargir des opportunités d'insertion de leurs étudiants dans d'autres domaines professionnels que ceux de l'enseignement (coopération internationale). Mais l'association des anciens élèves suggère que rares sont les sortants de l'ENS sans emploi. La majorité des sortants a été recrutée dans le corps des fonctionnaires après quelques années en tant qu'enseignants FRAM.	Le lien entre la formation initiale et l'intégration dans la fonction publique à l'INFP mérite d'être repensé : aujourd'hui, l'achèvement de la formation permet de devenir immédiatement fonctionnaire ; cela interdit de dispenser une formation initiale complète à des enseignants contractuels qui n'ont pas vocation à être intégrés, en tout cas rapidement, dans la fonction publique, même si on leur confie des responsabilités tout à fait comparables à celles des enseignants fonctionnaires.
Les sortants d'universités n'ont, quant à eux, aucune garantie de poste en tant qu'enseignants.	

■ Gestion et statuts des étudiants (bourses, internats...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Pour l'INFP, si des bourses et des internats existaient dans les années 1990, ce n'est plus le cas aujourd'hui (disparition des bourses et internats obsolètes). L'ENS dispose d'internats, mais ces derniers sont parfois réquisitionnés pour les fonctionnaires, et les étudiants doivent trouver d'autres solutions d'hébergement. Tous les étudiants sont boursiers, exception faite des redoublants, mais le montant de cette bourse (entre 8 et 10 EUR par mois) est dérisoire.	Cette absence de bourses à l'INFP n'est pas sans conséquence sur le profil et les parcours des candidats. En effet, certains candidats renoncent aux concours, et d'autres abandonnent pour raisons financières après quelques mois de formation.

■ Structuration de la formation (polyvalence, réseau, bivalence...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
La formation des enseignants de l'enseignement de base (primaire et collégial) fait émerger, dans sa définition, un dispositif construit et cohérent. Pour autant, l'examen des faits (les réalités de sa mise en œuvre) est plus problématique tant elle fait émerger des difficultés, aussi bien méthodologiques que structurelles et financières. D'une manière générale, il est important de signaler que la formation des enseignants vit en vase clos et en circuit fermé.	À une période où un enseignement de base se cherche (comment unir – ou à tout le moins nouer des liens – entre primaire et collégial), il est frappant de constater que la recherche d'une polyvalence est totalement absente des logiques de professionnalisation. Plus encore, la mise en forme de réseaux de formation et de formateurs est aujourd'hui absente des débats professionnels.

■ L'entrée dans le métier (accompagnement des débutants, suivi, FC...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
La FI des enseignants, élément important si ce n'est vital du processus de professionnalisation, est un élément tronqué de l'entrée dans le métier. De fait, elle se réalise sans réels liens effectifs avec les problématiques d'un débutant et, surtout, sans articulation avec l'amélioration de la qualité des enseignants (lien entre FI et FC) durant le développement des carrières. Plus encore, dans un contexte où, à l'horizon 2030, un enseignant sur deux entrera dans le métier sans FI, sa place paraît d'autant plus aléatoire (tributaire des PTFs, notamment, pour l'INFP) que son efficacité peine à se vérifier.	Entre les centres de formation et les DREN/CISCO n'existe pratiquement aucune liaison systémique ou fonctionnelle. Il paraît essentiel, tant pour le devenir des enseignants que pour la vitalité des structures de formation, que des liens organiques se nouent autour du : suivi (en stage) des futurs enseignants ; la 1^{re} année d'enseignement ; développement de la FC.

■ Alternance des dispositifs de formation (stage : cours, mémoire, VAE...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Si la quasi-totalité des formations (tant au niveau de l'INFP que des ENS) dispose, dans les textes, des différents ingrédients nécessaires à la préparation d'un enseignant réflexif, dans les faits, cette approche demeure, le plus souvent, une illusion... d'optique. Ceci est pratiquement une évidence, dès lors que l'on regarde le mémoire professionnel des futurs enseignants du primaire (intitulé d'ailleurs « mini-mémoire »). Cette perspective constructiviste est un peu plus probante, dès lors que l'on observe les situations en ENS, ou, à un degré moindre, dans les centres de formation privés (à dominante confessionnelle).	La formation des enseignants du secondaire (CAPEN pour les lycées) développe une démarche plus soucieuse d'alternance, situation due en partie au positionnement institutionnel des ENS (une école supérieure de son université de tutelle). Cette approche fait cruellement défaut à l'INFP.

■ Spécialisation et diversification (cursus, soutien et renforcement des compétences des stagiaires)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Pour des raisons par ailleurs formulées, l'approche de la formation initiale dans l'enseignement de base est quelque peu monolithique : chacun suit le même chemin avec les mêmes objectifs, pour, sans doute, les mêmes intentions. Si la logique de redevabilité/responsabilité émerge désormais parmi les exigences professionnelles chez un enseignant, il est difficile de concevoir que cette approche puisse y contribuer. Là, également, le constat est plus nuancé dans les ENS, où l'inscription des filières (5), dans l'approche LMD (certes très perfectible), ouvre plus de perspectives de formation et de carrière. La mise en place d'enseignants semi-spécialisés (enseignants bivalents au collège) testés en 2010 n'a pas été suivie d'effets ni reprise en compte dans la perspective d'enseignement fondamental qui se démocratiserait.	Hésitante pendant plus de 15 ans, la formation des enseignants de l'EB (et, au-delà, son recrutement) paie encore aujourd'hui son approche conceptuelle (quelle formation pour quel enseignant ?). La définition d'une politique enseignante (re) structurée constitue une première balise pour ce renouveau. Complémentairement, la (re)mise à plat d'une nouvelle définition d'enseignants semi-spécialisés pourrait constituer un élément complémentaire à ce renouveau.

■ Recherche et innovation (liens, place LMD, diffusion des acquis recherche, participation...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Si les textes réglementaires régissant les objectifs de travail de l'INFP et des CRINFP prévoient le développement de pistes de travail autour de l'innovation, ces questions sont traitées de manière marginale et, qui plus est, le plus souvent, à l'initiative de PTFs ou d'ONGs. En tant qu'institution supérieure, la recherche fait partie du mandat des ENS, mais les financements sont peu élevés. Le basculement vers le LMD n'est, quant à lui, pas effectif ; ce n'est pas propre à l'ENS, mais cela reflète la situation universitaire à Madagascar.	Une culture professionnelle d'innovation et de recherche en éducation n'est donc pas présente.

Chapitre 6

ÉTAT DE LA SITUATION AU MALI

CADRES POLITIQUES ET STRATÉGIQUES DE LA PROFESSIONNALISATION ENSEIGNANTE

■ Une (brève) vision de la politique enseignante

Présentation

En 2019, les trois ministères chargés de l'Éducation et de la Formation se sont dotés d'un nouvel ensemble documentaire sectoriel organisé autour du programme décennal de développement de l'éducation et de la formation professionnelle deuxième génération (PRODEC 2), qui en est le plan stratégique et couvre la période 2019-2028. Ce programme se fixe comme objectif l'amélioration de la rétention à tous les niveaux du système à travers la mise en place de politiques pour l'amélioration de la qualité et de la pertinence des apprentissages en vue de favoriser l'insertion des sortants des différents cycles dans la société et dans le marché du travail. Le programme 2 dédié à la question enseignante comprend trois sous-programmes : (i) l'amélioration de la formation initiale des enseignants; (ii) le renforcement du dispositif de la formation continue du personnel enseignant; (iii) le renforcement du dispositif de recrutement et de gestion des enseignants. La formation initiale doit permettre à chaque nouvel enseignant de disposer des compétences nécessaires pour exercer son métier dans les meilleures conditions et de développer, plus tard, des connaissances et des compétences professionnelles à l'occasion des stages. Dans cette optique, ce sous-programme traite des questions liées à la redéfinition du profil d'entrée et de sortie pour les écoles de formation initiale des enseignants, du renforcement des contenus de formation et des compétences professionnelles du corps enseignant et d'encadrement, de la mise en cohérence des programmes d'enseignement des écoles de formation avec ceux de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, du renforcement des capacités des formateurs des centres virtuels dans les écoles de formation des enseignants pour l'utilisation des TIC.

Une politique enseignante est en cours de développement (un premier draft est disponible au moment de cette analyse) et s'articule autour de trois axes stratégiques que sont : i) la professionnalisation de la fonction enseignante; ii) la valorisation de la profession enseignante et iii) la gestion décentralisée, concertée et rigoureuse des enseignants. Cette politique suggère, notamment, de multiplier les écoles et les centres de formation initiale et continue pour prendre en compte toutes les filières de formation (notamment l'éducation spécialisée). Le modèle de simulation estime le besoin additionnel en enseignants dans les établissements publics autour de 510 par an pour le préscolaire, 4 722 par an pour le fondamental 1 ; 1 474 par an pour le fondamental 2 et 138 par an pour le secondaire. Ces projections se fondent surtout sur une optimisation de l'utilisation des enseignants à tous les niveaux (mais surtout au fondamental 2 et au lycée). Les données fournies sur les sortants des instituts de formation des maîtres (autour de 1 000 à 1 500 par an ces dernières années, avec une actuelle montée en puissance pour atteindre prochainement 3 000) et pour l'école normale supérieure (86 sortants en 2019 ; 134 en 2020) montrent que les capacités de formation initiale, au cours de ces dernières années, ne permettent pas de couvrir les besoins en formation initiale avant recrutement.

Commentaires et analyses

À noter que ces ambitions s'inscrivent dans un contexte de crise multidimensionnelle qui touche lourdement le système éducatif : écoles fermées ou détruites, déplacements massifs de population, exacerbation de la pénurie d'enseignants dans certaines régions et difficulté de leur gestion, baisse des dotations financières au secteur de l'éducation (avec gel du budget de fonctionnement en 2012 et suspension de l'aide extérieure). Sans une montée en puissance des écoles de formation, comme précisé dans le draft politique, il est fort probable que le système continuera de fonctionner avec des enseignants qui n'ont bénéficié d'aucune formation initiale avant leur entrée dans le métier.

■ Historicité de la FI (éléments principaux, points de crispation...) et contextualisation (diversité des institutions...)

Présentation

En 1963, les cours normaux existants sont transformés en centres pédagogiques régionaux pour former le maximum d'enseignants. Ces centres pédagogiques formaient, en deux ans, le nombre d'enseignants dont le système avait besoin.

Les centres pédagogiques ont été remplacés, en 1970, par les instituts pédagogiques d'enseignement général et les Écoles normales, qui prirent en charge la formation des enseignants du 1^{er} cycle et du 2^e cycle de l'enseignement fondamental. La durée de la formation était de deux ans; elle a été prolongée à quatre ans à partir de 1986. Pendant deux décennies, la formation des enseignants a été faite dans ces deux structures, et les diplômés étaient engagés directement dans la fonction publique.

Dans les années 1980, on a assisté à une réduction des moyens de l'État dans le cadre de la mise en œuvre des politiques d'ajustement structurel. Les conséquences ont été la fermeture des établissements de formation de maîtres (à l'exception de deux, les IPEG de Niono et de Kangaba), mais également l'instauration d'un concours d'entrée à la fonction publique pour les diplômés. Cette fermeture des structures de formation de maîtres va entraîner, au bout de quelques années, une véritable pénurie d'enseignants. Dans le cas du Mali, pour combler le déficit d'enseignants, a été mise en place la stratégie alternative de recrutement du personnel enseignant (SARPE), qui consistait à recruter des diplômés des écoles professionnelles titulaires d'un certificat d'aptitude professionnelle ou d'un brevet de technicien, et de leur donner une formation accélérée de 90 jours pour être enseignants. Une deuxième initiative a consisté à ouvrir des écoles communautaires et à recruter des enseignants dans les villages. À la différence de la SARPE, ces enseignants n'avaient pas besoin de diplômes pour être re-

crutés. L'existence de certaines ONG, à l'époque, leur permettait de bénéficier d'une formation rudimentaire.

De nouvelles structures ont été mises en place à partir de l'année 2000 pour améliorer les compétences des enseignants et les performances des élèves.

Commentaires et analyses

Les modalités de formation initiale des enseignants ont évolué au gré des besoins, mais aussi des difficultés économiques (et politiques) rencontrées par le pays. Cette diversité de dispositifs de formation explique aujourd'hui la multitude des statuts évoquée précédemment (sortants des IPEG, sortants des IFM, enseignants contractuels, enseignants des écoles communautaires...) et n'a sans doute pas contribué à créer un dynamisme et un engagement professionnel de qualité.

Schémas structurels des dispositifs de formation

Présentation

Globalement, la formation des enseignants (primaire et secondaire) s'organise autour des dispositifs suivants :

- Les instituts de formation des maîtres (IFM), dont la mission principale est : i) d'assurer la formation initiale des maîtres destinés à l'enseignement fondamental (1 et 2) et à l'éducation préscolaire; ii) de contribuer à la conception et à l'élaboration des modules de formation continue en rapport avec les besoins identifiés; iii) de mettre en œuvre les activités de formation continue des formateurs. On parle d'enseignement normal. Le système éducatif dispose, à l'heure actuelle, de vingt IFM, dont 19 fonctionnels (celui de Aguel Hoc est fermé pour cause de conflit armé), répartis sur toute l'étendue du territoire malien, et toutes les aires sociolinguistiques sont prises en compte conformément à la configuration des académies d'enseignement (AE);
- L'École normale supérieure de Bamako (ENSUP), qui prépare aux fonctions d'enseignant du secondaire (lycée).

Globalement, les volumes de professionnalisation (capacités d'accueil) sont les suivants :

- Pour les IFM, un potentiel d'à peine 12 000 places réparties sur toute l'étendue du territoire (avec, toutefois, une fermeture de l'IFM de Aguel

Hoc en raison des conflits armés qui sévissent dans la région);

- Pour l'ENSUP de Bamako, un potentiel de 1 500 places.

La durée de formation dépend du niveau académique de l'étudiant :

- À l'IFM, la formation dure entre deux ans (pour les titulaires du bac) et quatre ans (pour les titulaires du DEF);
- À l'ENSUP, la formation dure trois ans pour atteindre le niveau licence, et cinq ans pour atteindre le niveau master (conformément à la réforme LMD).

Commentaires et analyses

Les capacités d'accueil des stagiaires ne permettent pas de répondre aux besoins du système. Les données montrent, d'ailleurs, que, dans 38 % des établissements du cycle du fondamental, tous les enseignants n'ont aucune formation initiale. En outre, cet accueil se fait dans des conditions difficiles : locaux délabrés, insuffisance de salles, équipement et outils pédagogiques hors d'usage, voire inexistant (nous y reviendrons). Les budgets obtenus par les instituts de formation ne leur permettent pas d'améliorer ces conditions (ils peinent à couvrir les frais de fonctionnement). Les recrutements de stagiaires sont fonction des budgets octroyés chaque année (notamment des bourses) et il est difficile pour les institutions de planifier. Cette absence de certitude quant à la disponibilité des budgets rend impossible toute planification et explique en partie l'absence de projet d'établissement.

Financement du système éducatif et formation

Présentation

L'État malien a maintenu une priorité budgétaire pour l'éducation malgré la crise politico-institutionnelle qui a secoué le pays au cours des dernières années. L'État malien consacre en moyenne 3,7 % de son PIB à l'éducation et 32,6 % de ses dépenses courantes sont allouées au secteur. Cette part est stable (autour de 30 % en moyenne) sur les cinq dernières années. Cependant, les dépenses d'éducation ont moins vite augmenté que les dépenses publiques totales. En conséquence, la part des dépenses exécutées pour le secteur de l'éducation dans les dépenses publiques totales a baissé sur la période, en passant de 22,4 % en 2006 à 18,7 % en 2015. De même, la part des dépenses publiques accor-

dée à l'éducation s'est établie à 3,9 % du PIB en 2015, contre une valeur bien plus élevée en 2006 et chiffrée à 4,8 % du PIB.

Par ailleurs, la part des dépenses courantes allouée au 1^{er} cycle du fondamental est restée quasi inchangée au cours des 10 dernières années, puisqu'elle est passée de 35 % en 2004 à 36,5 % en 2010, puis à 37,4 % en 2015. De plus, cette part reste en dessous de la moyenne des pays de la CEDEAO, estimée à 46,8 %. Notons qu'une part majoritaire des dépenses publiques courantes est allouée à la rémunération du personnel : près de 60 % des dépenses courantes pour l'ensemble du système en 2015.

Dans le cadre de sa politique de déconcentration/décentralisation, seulement 4,4 % du budget du MEN est exécuté au niveau central, principalement pour le personnel et les frais de fonctionnement de services centraux et autres directions nationales qui y sont rattachées. Les 95,6 % restants des dépenses exécutées le sont au niveau des collectivités territoriales et des services déconcentrés (académie d'enseignement et centres d'animation pédagogique).

Commentaires et analyses

Le transfert des compétences et des ressources financières aux CT est à présent une réalité bien ancrée. Les CT et services déconcentrés rattachés exécutent plus de 90 % des dépenses publiques d'éducation (hors enseignement supérieur). Toutefois, les dernières analyses (RESEN) montrent qu'il faut veiller à ce que le poids des services administratifs des CT dans le financement du système éducatif malien ne devienne pas hors de contrôle. En 2015, les services administratifs déconcentrés et décentralisés ont consommé près de 15 % (34 milliards de francs CFA) des dépenses totales d'éducation (hors enseignement supérieur), contre moins de 5 % (5 milliards de francs CFA) en 2009, sans doute aux dépens du recrutement d'enseignants et/ou de l'achat d'équipements/outils pédagogiques. Les données financières indiquent une grande variabilité salariale du personnel enseignant selon les différents statuts contractuels et niveaux d'enseignement.

Enfin, en 2015, les familles maliennes ont dépensé environ 72,4 milliards de francs CFA pour la scolarisation de leurs enfants aux différents niveaux d'enseignement. Ceci correspondant

à environ 20,7 % de l'ensemble de dépenses d'éducation (État et ménages).

■ Les engagements/transformations en cours

Présentation

Dans un contexte difficile (indicateurs de scolarisation en recul, contexte sécuritaire), le PRODEC 2 marque une priorité claire à l'accueil des jeunes maliens pour une éducation de base de qualité. Le PRODEC 2 prend également un engagement fort sur le redressement progressif de la priorité budgétaire accordée au fondamental 1. Il met l'accent sur le développement des établissements publics et sur l'appui aux enseignants via le renforcement de la formation initiale, notamment.

Dans ce cadre d'intervention, les PTFs (Banque mondiale, AFD, UNICEF, UNESCO, USAID, OIF, UE, PACETEM¹⁷ essentiellement) constituent des acteurs essentiels du développement de l'éducation et de la formation des enseignants en particulier. L'intervention de ces derniers, en suspens pendant quelques années en raison de la crise sécuritaire, reste peu coordonnée et, surtout, focalisée sur la formation continue des enseignants. L'Union européenne apporte un appui important aux communautés d'apprentissage, qui permet aux enseignants en poste de bénéficier de formations continues dans le cadre de journées pédagogiques. La coopération canadienne développe des outils à destination des enseignants pour l'évaluation des apprentissages des élèves; le programme Ifadem développe les ressources numériques permettant de développer les compétences des enseignants en poste; l'USAID cible particulièrement les enseignants des petites classes et des premiers apprentissages en lecture. Cependant, depuis quelque temps, certains partenaires développent des programmes d'appui à la formation initiale des enseignants. C'est notamment le cas de l'UE qui appuie les IFM via la mise à disposition du nouveau curriculum de l'enseignement normal et la formation des formateurs à son utilisation. L'UE appuie également la remise à niveau (ou la création) de centres virtuels de formation. La Banque mondiale, agent partenaire du PME, envisage un appui important aux IFM (formation des formateurs et infrastructures) de manière complémentaire, avec un programme

de l'AFD dédié à l'appui à la formation initiale au niveau des IFM et du pilotage global.

Commentaires et analyses

Les engagements actuels (du Gouvernement comme de l'appui des PTFs) tendent à aller vers un appui plus fort à la formation initiale des enseignants, mais devront toutefois s'assurer que cette dernière impacte positivement les apprentissages, ce qui ne semble pas le cas aujourd'hui : les analyses montrent que la « formation initiale ne fait pas systématiquement de différence sur les apprentissages des élèves, ce qui entraîne des interrogations sur la formation initiale » (RESEN 2017).

ANALYSES PRINCIPALES : PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DE FONCTIONNALITÉ

■ Gestion/définition des recrutements « entrée » des stagiaires

Présentation

Entrée dans un dispositif de formation initiale

L'accès aux IFM se fait par voie de concours organisé annuellement par le Centre national des examens et des concours de l'éducation. Trois filières sont offertes au concours : la filière généraliste pour ceux qui se destinent à enseigner au premier cycle de l'enseignement fondamental premier cycle, la filière spécialiste (lettres - mathématiques - sciences) pour ceux qui se destinent à l'enseignement au niveau du second cycle du fondamental, et la filière pour les éducateurs préscolaires. L'accès au concours est ouvert :

- Aux élèves titulaires du diplôme d'études fondamentales (DEF). Les épreuves sont les suivantes : rédaction, mathématiques, dictée et questions générales (le cycle de formation durera quatre ans);
- Aux élèves titulaires du baccalauréat. Les épreuves sont les suivantes : culture générale, mathématiques, dictée et questions générales (le cycle de formation durera deux ans).

L'admission au concours se fait sur la base d'obtention d'une moyenne égale ou supérieure à 10 et dans la limite de l'enveloppe budgétaire en termes de prise en charge des boursiers. Chaque étudiant admis se voit, en effet, offrir une bourse annuelle (trousseau et alimentation). Les aspirants à la profes-

sion enseignante passent les concours dans les académies d'enseignement (AE) de leurs régions d'origine. La correction des copies est centralisée à Bamako, et les lauréats sont, par la suite, déployés dans les 19 IFM sans tenir compte de leurs institutions d'origine. Un étudiant ayant passé le concours à Gao (aire sociolinguistique : songhai) peut se retrouver en formation à l'IFM de Koro (aire sociolinguistique : dogon).

L'accès à l'ENSUP se fait par voie de concours organisé dans le centre unique de Bamako. Le concours est ouvert aux enseignants certifiés des IFM et aux titulaires du baccalauréat. Les titulaires de la licence de l'ENSUP peuvent, par la suite, théoriquement, continuer en master. Dans les faits, cette continuité n'est pas encore opérationnelle (pour des raisons administratives).

Effectifs

Dans les IFM : de 2015 à 2018, 5 564 nouveaux enseignants ont été certifiés par les IFM et injectés, pour la plupart, dans le système (nous reviendrons sur ce point). Ces effectifs sont définis par les capacités budgétaires du pays (et notamment l'enveloppe de bourse disponible, tous les étudiants d'IFM étant boursiers). En 2019, ce sont 11 282 élèves-maîtres (24,4 % de filles et 75,6 % de garçons) qui sont inscrits dans les 19 IFM pour une formation de deux à quatre ans.

À l'ENS : en 2019, on compte 1 407 étudiants (715 dans le cursus licence et 692 dans le cursus master) inscrits à l'ENS. Là aussi, le nombre d'inscrits est dicté par les bourses disponibles et par les capacités d'accueil de l'ENSUP (plus que par les besoins du système).

Commentaires et analyses

Au niveau du fondamental, ce sont donc, actuellement, autour de 1 500 étudiants par an qui, après deux, ou quatre années de formation, pourront postuler au concours de la fonction publique (notamment celle des collectivités territoriales) avant d'être recrutés comme enseignants. Les effectifs d'inscrits se sont récemment accrues (les sortants seront donc légèrement plus nombreux dans deux ou trois ans). Cela reste loin des 6 200 enseignants dont le système a besoin pour le fondamental (1 et 2) selon les modèles de simulation (et exprimés également par les académies). Les effectifs, dans les instituts de formation, sont définis par : i) les capacités d'ac-

¹⁷ PACETEM : projet d'accès à l'éducation pour tous les enfants au Mali.

cueil des IFM (qui vont même parfois au-delà de ce qui est théoriquement possible); ii) le budget disponible pour les bourses d'études. Notons également que le déploiement des lauréats du concours d'entrée (passage du concours dans un IFM, centralisation des corrections, affectation dans un IFM potentiellement différent de celui du lieu du concours) est incohérent avec la logique même de répartition des IFM dans les différentes aires sociolinguistiques et peut conduire, ultérieurement, à d'importantes difficultés d'entrée (et de maintien) dans le métier. La maîtrise de la langue « locale » n'est pas prise en compte dans la programmation des recrutements des enseignants.

Au niveau de l'ENSUP, ce sont donc autour de 100 étudiants par an qui, après trois ou cinq années de formation pour la licence professionnelle ou le master, pourront concourir. En s'approchant des 130, les besoins du système pourraient être couverts.

■ Pilotage, gestion, management et moyens

Présentation

Au niveau de l'IFM

- Pilotage : les enseignants du fondamental sont formés dans les instituts de formation de maîtres (IFM), créés par le décret n° 00529/P-RM le 28 octobre 2000, qui sont placés sous l'autorité de la direction de l'enseignement normal. La formation des enseignants est une prérogative de l'État. Il n'existe donc pas d'institutions privées pour la formation des enseignants.
- Capacité d'accueil insuffisante et mauvaise : de nombreux locaux sont délabrés, même si des efforts ont récemment été entrepris avec l'appui des PTFs, notamment au niveau du numérique, option de plus en plus envisagée pour appuyer les formations des enseignants dans un contexte sécuritaire compliqué. Ainsi, l'ensemble des IFM dispose (ou va disposer dans un futur proche via l'appui de partenaires) de centres virtuels de formation (CVF). Toutefois, les CVF déjà opérationnels sont sous-utilisés, voire inutilisés, en raison, notamment, du manque de compétences des formateurs et de l'absence de directives claires sur l'utilisation des CVF.
- Outils didactiques/pédagogiques : la documentation pédagogique est

insuffisante, quand elle existe, d'ailleurs. Le nouveau curriculum de l'enseignement normal (élaboré depuis plus de deux ans) et son guide d'utilisation sont depuis peu (rentrée 2019) disponibles en version papier, mais en un seul exemplaire dans les IFM. Les formateurs et les élèves-maîtres actuellement inscrits dans les IFM disposent de ces deux documents en version électronique.

- Moyens budgétaires : les budgets sont extrêmement limités et principalement constitués par les bourses qui déterminent, chaque année, le nombre d'étudiants qui pourront être acceptés au concours des IFM.

Au niveau de l'ENSUP

- Pilotage : l'École normale, supérieure de Bamako est dirigée par un directeur général nommé par décret pris en Conseil des ministres sur proposition du ministre responsable de l'Enseignement supérieur et choisi après appel à candidatures parmi trois enseignants et chercheurs de rang magistral. Son mandat est de cinq ans, renouvelable une fois. Le directeur général est le premier responsable de l'école. Il dirige, coordonne et contrôle l'ensemble des activités de l'établissement.
- Capacité d'accueil : les locaux ne sont pas en bon état, peu équipés et ne permettent pas de mener les activités de formation dans de bonnes conditions.
- Moyen budgétaire : malgré la dotation de l'État, l'ENSUP ne dispose pas de moyens budgétaires suffisants pour investir dans ses infrastructures et ses équipements.

Commentaires et analyses

Dans une majorité de situations, les conditions d'accueil et de formation ne sont pas en mesure d'offrir une vision motivante et réflexive du métier, et les budgets octroyés ne permettent pas d'investir dans la formation initiale des enseignants, tant au niveau des infrastructures que des outils pédagogiques/didactiques. La situation particulière du Mali (zones d'accès difficile en raison des conflits) incite à davantage utiliser les nouvelles technologies. Toutefois, lorsqu'elles existent, les nouvelles technologies ne sont pas utilisées de manière optimale. Par ailleurs, certains étudiants bacheliers, inscrits dans les IFM, poursuivent parallèlement un cursus universitaire (leur permettant de cumuler les bourses) souvent au détriment de leur formation d'enseignants. C'est, notam-

ment, pour cette raison, qu'à la rentrée scolaire 2018-2019, la Direction nationale de l'enseignement normal a décidé de ne pas orienter les bacheliers dans certains IFM (Bamako, Ségou et Kati) privilégiant l'entrée des titulaires du DEF pour éviter ces doubles cursus. Ceci est, toutefois, en contradiction avec les ambitions du PRODEC 2, qui vise à « faire passer le pourcentage (%) de nouveaux entrants avec niveau bac dans les IFM de 28,8 % en 2015 à 100 % en 2030 pour l'option généraliste et de 42,2 % en 2015 à 100 % en 2030 pour les spécialistes du fondamental 2 ».

Lien entre ENSUP et IFM : jusqu'à une époque très récente, les IFM et l'ENSUP s'ignoraient totalement. La création d'une filière de professeurs de l'enseignement normal (formateurs d'enseignants) à l'ENSUP, en 2019, a permis de développer une relation plus étroite entre les différentes structures. Nous ne sommes qu'au début de cette collaboration, qui devrait rapidement se consolider.

■ Référentiels, programmes et curricula

Présentation

Dans les IFM : un nouveau curriculum de l'enseignement normal, appuyé par plusieurs partenaires techniques et financiers (USAID et UE, notamment) est validé depuis 2017. Ce nouveau curriculum est davantage en cohérence avec le curriculum bilingue de l'enseignement fondamental adopté depuis 2005 : langues nationales les deux premières années et transfert vers la seconde langue (le français) à partir de la troisième année du fondamental (à l'écrit, l'oral étant introduit dès la deuxième année).

Le programme de formation de l'enseignant primaire s'articule autour de l'ensemble des disciplines qu'il aura à enseigner au fondamental 1 (langues et communication, mathématiques, sciences physiques et biologie et technologie, sciences humaines, développement personnel, arts) et des matières professionnelles (psycho-pédagogie, législation scolaire et morale professionnelle, didactique des disciplines). Quant au programme de formation du maître spécialiste (enseignant collège), il est axé sur les matières principales qu'il aura à enseigner au fondamental 2 (mathématiques, physique et chimie, lettres, histoire et géographie, sciences naturelles, physique et chimie, langues) et des

matières professionnelles (psychopédagogie, législation scolaire et morale professionnelle, didactique des disciplines). Le cycle de formation est de deux ans pour les détenteurs du baccalauréat, et de quatre ans pour les détenteurs du diplôme d'études fondamentales.

- Dans le cycle de quatre ans, les deux premières années sont consacrées essentiellement au renforcement de la culture générale en français, mathématiques, sciences et à une introduction à la culture professionnelle (psychopédagogie) avec, en deuxième année, un stage d'imprégnation (théoriquement de deux semaines, mais, en pratique, presque abandonné de nos jours) permettant à l'élève-maître de prendre contact avec le milieu scolaire. La troisième année est surtout professionnelle : psychopédagogie, législation, morale professionnelle, didactiques des disciplines. Au cours de cette troisième année, s'effectue pendant un mois un stage d'observation. Au cours des vacances de troisième année, l'élève-maître participe à un stage d'un mois visant le renforcement de ses compétences dans la didactique des disciplines qu'il doit enseigner. La quatrième année est consacrée au stage en responsabilité de huit mois dans les écoles fondamentales. L'élève-maître est responsable d'une classe pendant une année scolaire. Ce cycle de quatre ans est appelé à rapidement disparaître dans le cadre de la mise en œuvre du PRODEC 2, qui n'ouvrira le concours qu'aux bacheliers.
- Dans le cycle de deux ans, des compléments de culture générale sont offerts pendant la première année ; cependant, en raison du niveau de culture générale des bacheliers, l'accent est surtout mis sur la formation professionnelle. Au cours des vacances de la première année, ils participent au même stage de renforcement des capacités en didactique que les élèves de troisième année du cycle DEF. La deuxième année de la formation est consacrée au stage en responsabilité de huit mois dans les écoles.

À l'ENSUP : les professeurs de l'enseignement normal suivent un programme d'enseignement conformément au système LMD. La filière comprend les spécialités suivantes : anglais, arabe, lettres, histoire-géographie, SVT, math., sociologie, phi-

losophie et physique-chimie. Ce programme est habilité pour quatre ans depuis la rentrée 2017-2018. En plus des matières disciplinaires, les étudiants doivent suivre des matières dites « transversales » (pédagogie générale, psychologie de l'enfant, microenseignement, TICE, droit humain et citoyenneté, techniques d'expression et de communication) pour un volume horaire total de 40 heures réparties sur deux semestres. Les enseignements sont organisés en semestres et les modules en nombre de crédits. La totalité du cursus compte 3 600 heures (hors stage).

Commentaires et analyses

Dans le souci d'une congruence avec le curriculum de l'enseignement fondamental (validé et appliqué dans les établissements scolaires depuis 2005), le curriculum de l'enseignement normal a été élaboré et validé en 2017 (soit 12 ans après). Autrement dit, pendant plusieurs années, le contenu du programme de formation des enseignants n'était plus en adéquation avec les enseignements que les sortants devaient dispenser dans leur classe, ni même avec les informations qu'ils glanaient pendant leurs différents stages. Ce manque de congruence ressortait chaque année dans les rapports de stage. Si le nouveau curriculum de l'enseignement normal est désormais validé et disponible dans les institutions de formation (en très peu d'exemplaires, toutefois), sa mise en œuvre n'est pas encore effective dans tous les IFM, et les formateurs n'ont pas encore tous été formés à son utilisation. Certains d'entre eux continuent, dès lors, à utiliser l'ancien curriculum. À noter également que, depuis plusieurs années, les grèves (motivées par le retard dans le paiement des bourses et par un principe de solidarité avec les enseignants en poste) altèrent considérablement le temps de formation dans les IFM. En 2018-2019, la Direction nationale de l'enseignement normal estime à trois le nombre de mois de formation perdus (sur six prévus – hors stage) en raison des grèves des élèves-maîtres. Enfin, le programme est très chargé (36 heures de cours par semaine en année 1, 38 heures par semaine en année 2 ; 36 heures en année 3, l'année 4 étant celle du stage d'une durée de huit mois).

À l'ENSUP, la majorité des étudiants rencontre des difficultés avec l'approche par compétences préconisée dans les programmes. Des modules de

l'APC et de la didactique des disciplines sont abordés, mais les ressources humaines dans ces structures sont insuffisantes (en qualification / expérience pratique) pour mieux assurer l'enseignement des modules. Les formateurs maîtrisant mal cette approche, ils ne peuvent la transmettre à leurs élèves. Les cours restent très théoriques, ne permettant pas une compréhension de la mise en pratique de l'APC.

■ Modèle, méthodes et démarches pédagogiques/didactiques

Présentation

Dans les IFM : la formation se fait en alternance entre les cours théoriques et les stages pratiques (davantage que selon le triptyque pratique-théorie-pratique). Au cours de chacun de ces stages, les élèves-maîtres doivent bénéficier de l'appui des encadreurs qualifiés (directeurs, d'école, enseignants titulaires, conseillers pédagogiques et professeurs d'IFM).

- Mais pour les stages d'observation-participation, peu de classes, dans les écoles fondamentales proches des IFM, accueillent les élèves. Dès lors, c'est plus de 10 élèves-maîtres qui se retrouvent dans la même classe, ce qui rend l'encadrement inefficace.
- S'agissant des élèves-maîtres stagiaires de fin de cycle, ils effectuent leurs stages dans les écoles fondamentales pendant huit mois sous la responsabilité du centre d'animation pédagogique. Ces stages sont insuffisamment (voir pas) suivis par les conseillers pédagogiques des centres d'animation pédagogique et les directeurs d'école. Il arrive même, très souvent, que l'élève-maître stagiaire évolue seul dans sa classe, sans aucun encadrement, et cela, pendant toute une année scolaire.

À l'ENSUP : le stage en responsabilité (l'étudiant est seul dans sa classe) se fait simultanément avec la préparation du mémoire. L'étudiant a six mois pour les deux activités, ce qui crée une surcharge de travail (l'étudiant se trouve dans l'obligation de « bâcler » l'une des deux activités).

Commentaires et analyses

Différents dysfonctionnements sont recensés dans le choix des maîtres titulaires, dont le niveau est parfois en deçà de celui des stagiaires, dans le suivi du directeur d'école, qui voit sou-

vent le stagiaire plus comme collègue que comme élève à encadrer, et dans l'accompagnement des CP et des professeurs d'IFM dont les visites dans les écoles d'application sont très rares. Dans bien des cas, les stagiaires en responsabilité font les huit mois seuls, parfois même responsabilisés comme directeurs d'école et sans être vus par un seul encadreur du CAP. C'est, pourtant, cette dernière structure qui, en fin de stage, fait parvenir au niveau central par voie hiérarchique une note d'examen sanctionnant la prestation de l'élève-maître pendant son stage.

L'observation de l'enseignement dans les IFM et à l'ENS prouve à suffisance que cet enseignement est resté théorique. Par ailleurs, on constate une absence de documentation pédagogique ou même de dispositifs innovants (par exemple, absence d'utilisation des TIC même dans les instituts de formation de maîtres disposant d'un centre virtuel de formation).

■ Formateurs et formations

Présentation

Dans les IFM : les professeurs des IFM étaient, au départ, des professeurs d'enseignement secondaire formés à ENSup. On leur reprochait surtout leur insuffisance de compétences dans le domaine de la didactique des disciplines enseignées au fondamental. Cette situation, qui s'est dégradée avec l'insuffisance de ces sortants de l'école normale supérieure, a conduit à avoir recours à des enseignants contractuels. Ces enseignants issus des différentes facultés de l'université (droit, économie et gestion) et des grandes écoles n'ont aucune formation en psychopédagogie ou en didactique. Ainsi, de nombreux professeurs interviennent aujourd'hui comme formateurs à l'IFM sans avoir eux-mêmes bénéficié d'une formation professionnelle de formateurs ou sans n'avoir jamais mis les pieds dans une école primaire. Les IFM, en région, comptabilisent actuellement 778 formateurs (moins de 7 % de femmes), dont une partie d'entre eux n'a aucune expérience (ou elle est ancienne) d'enseignement au niveau fondamental et n'a bénéficié d'aucune formation spécifique au métier de formateur d'enseignants.

À l'ENSUp : conformément au système LMD, normalement, les cours doivent

être assurés par les enseignants de rang magistral, mais ils sont assurés, pour la plupart, par des assistants très peu qualifiés. Là aussi, le corps de formateurs manque de praticiens. Les formateurs ne sont, par ailleurs, pas formés à la didactique des disciplines du fondamental ni à l'APC. Pour résoudre le manque de qualification des formateurs à l'IFM, l'ENSUp a ouvert, il y a peu, une formation (niveau master) de formateur en IFM.

Commentaires et analyses

Le nouveau curriculum accorde, certes, une place plus importante à la pratique que le précédent, mais sans praticiens dans le corps de formateurs, et il y a fort à parier que les méthodes ne changeront pas. L'ouverture récente d'une formation de formateurs devrait permettre de combler une partie des insuffisances observées, à condition, toutefois, que les profils des futurs formateurs soient diversifiés (praticiens, chercheurs...) et que ces derniers (ou au moins une grande partie d'entre eux) bénéficient de contacts sur le terrain à même de mieux accompagner les futurs enseignants dans leur premier pas au sein d'une classe (lors de stages, notamment).

■ Évaluation et certification des formations

Présentation

À l'IFM : l'évaluation se fait sous la forme de compositions semestrielles et d'examens de passage de la 1^{re} à la 4^e année pour le cycle DEF (examen de fin de cycle en 4^e année) et de la 1^{re} à la 2^e année pour le cycle bac (examen de fin de cycle en 2^e année).

- Cycle DEF : la moyenne des notes des deux compositions semestrielles pour les classes de 1^{re} et 2^e année ; la moyenne de la note de la composition semestrielle et de la note de stage d'observation-participation pour la classe de 3^e année ; la moyenne d'éducation physique et sportive dispensée, de l'épreuve orale de didactique des disciplines et de la présentation du rapport de stage pour la classe de 4^e année.
- Cycle bac : la moyenne de la note de la composition semestrielle et de la note de stage d'observation-participation pour la classe de 1^{re} année ; la moyenne des notes de stage en responsabilité, de l'épreuve écrite de culture générale, d'une leçon d'édu-

cation physique et sportive dispensée, de l'épreuve orale de didactique des disciplines et de la présentation du rapport de stage pour la classe de 4^e année.

Le taux de réussite à l'examen de fin de cycle est, en général, supérieur à 90 %. Le goulot d'étranglement est souvent constaté au niveau de l'évaluation de passage de la première à la deuxième année. À l'issue de leur formation, les élèves-maîtres ayant réussi l'évaluation sont certifiés, et peuvent se présenter au concours dans la fonction publique des collectivités territoriales. La première année de fonction est une année de « titularisation » pour l'ensemble des enseignants. Au cours de cette année, l'enseignant est soumis à un examen composé des épreuves pratiques dans la didactique des disciplines et d'épreuves en législation scolaire et en morale professionnelle. Il est également observé dans une séance de pratique de classe par le directeur du centre d'animation pédagogique assisté (lorsque cela est possible) par des conseillers pédagogiques. L'admission à cet examen consacre la titularisation de l'enseignant dans son emploi.

À l'ENSUp : le schéma suit la même logique. Après les trois années de formation et l'obtention de la licence, le postulant passe le concours des CT. Les professionnels déjà intégrés à la fonction publique (par exemple, les enseignants du fondamental qui ont suivi le cursus de l'ENS) sont exempts de concours.

Commentaires et analyses

Le dispositif de certification suit donc trois étapes. Une certification qui passe par :

- L'institut de formation (IFM), qui sanctionne surtout la maîtrise des cours sur la base d'un contrôle continu (les stages étant peu suivis) ;
- La collectivité territoriale (qui organise un concours de recrutement) ;
- Le CAP, lors de la première année de pratique (via un système d'observation) qui vaut année de titularisation.

Dans les faits, la dernière étape n'est pas toujours effective (en raison du manque de personnel et de moyens financiers) des CAP. Mais ce système, sur le plan théorique en tout cas, permet d'assurer une bonne dialectique formation/employabilité.

ANALYSES SECONDAIRES : REPÈRES STRATÉGIQUES

■ Insertion et intégration des structures de formation (fonction publique, public contre privé, liens avec les autres établissements de formation...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
L'État malien dispose d'institutions de formation responsables de la formation initiale qui ont assez peu bénéficié de l'appui des PTFs. Toutefois, ces derniers se tournent aujourd'hui de plus en plus vers les IFM et l'ENSUP autour, notamment, du curriculum de l'enseignement normal.	C'est surtout la coordination entre les différents acteurs et structures, liés à la formation/gestion des enseignants, qui doit faire aujourd'hui l'objet d'une attention particulière.

■ Recrutement/affectation « sortie » des stagiaires (contractualisation, titularisation, régionalisation...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Le recrutement des enseignants est sous la responsabilité de la direction centrale pour les fonctionnaires des collectivités territoriales, de la DRH pour les fonctionnaires de l'État en service, et des collectivités territoriales pour les contractuels. Qui est réellement en poste à l'issue de la formation ? La gestion des enseignants montre de fortes incohérences entre : i) les besoins exprimés (par les académies) ; ii) la formation initiale (par les IFM) et iii) le recrutement effectif (par les collectivités territoriales principalement). Par exemple, en 2016, l'académie de Sikasso a estimé son besoin à 1 174 enseignants, l'IFM en a certifié 73 et la collectivité territoriale en a recruté 20. Autre exemple : la comparaison des données entre les sortants diplômés des IFM et les enseignants recrutés dans les collectivités territoriales suggère, pour l'année 2018, un déséquilibre inquiétant. Ainsi, en 2018, 1 156 élèves-maîtres sortent certifiés « généralistes » des IFM. Cette année-là, les CT ont ouvert 235 postes de généralistes. La situation est même plus complexe. Ayant organisé le concours de recrutement au sein de la fonction publique avant la fin du cursus (et donc de la certification dans les IFM), les élèves-maîtres sortants en 2018 n'ont pas pu se présenter au concours. Si l'on suppose que le secteur privé recrute massivement les sortants des IFM, se pose alors la question du financement, par l'État, de la formation des enseignants du privé. Les données sur l'intégration dans le privé ne sont pas disponibles au niveau MEN. Cette situation semble particulière pour l'année 2018. La situation était moins inquiétante les années précédentes (1 087 recrutés par les CT pour 1 404 sortants d'IFM en 2017), voire inversée avant 2016 (2 035 recrutés par les CT en 2015 pour 1 087 sortants d'IFM). À l'ENSUP : les étudiants sortent de l'ENSUP (licence ou master) et empruntent le même parcours que les sortants des IFM. Ils accèdent à la fonction de professeurs d'enseignement secondaire par voie de concours organisés par les CT. Bien que le besoin exprimé dans le modèle de simulation soit de 138, les CT ont recruté, en 2019-2020, 189 professeurs d'enseignement secondaire.	La politique de décentralisation/déconcentration a conduit le Mali à privilégier un modèle décentralisé/déconcentré de recrutement et d'allocation du personnel enseignant. Dans la pratique, on constate des conflits de compétences et des confusions dans les rôles et responsabilités des différents acteurs. Par ailleurs, l'absence de collaboration étroite entre ces interlocuteurs (notamment entre collectivités territoriales d'une part et les directions/services déconcentrés du MEN, comme les académies d'autre part) ne permet pas une gestion apaisée du système et conduit à des situations de fortes tensions.

79

■ Gestion et statuts des étudiants (bourses, internats...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
À l'IFM : disposer d'une bourse d'études semble aujourd'hui être un déterminant principal et à court terme d'une partie des choix professionnels (même si cette bourse est disponible avec plusieurs mois de retard). L'État dépense annuellement 314 000 francs CFA par élève-maître en bourse scolaire. À l'ENSUP : les étudiants de l'ENS perçoivent la même bourse qu'à l'IFM. Cependant, les professionnels (notamment les fonctionnaires, souvent des enseignants du fondamental) qui suivent la formation à l'ENS maintiennent leur salaire pendant la durée de la formation.	La revue sectorielle de 2015 a constaté que les bacheliers candidats à la formation dans les IFM s'inscrivent également à l'université pour pouvoir bénéficier de deux bourses.

■ Structuration de la formation (polyvalence, réseau, bivalence...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
La formation des enseignants fait émerger, dans sa définition, un dispositif construit et cohérent. Pour autant, l'examen des faits (les réalités de mise en œuvre) est plus problématique tant il fait émerger des difficultés, aussi bien méthodologiques que structurelles et financières. Il n'y a, par ailleurs, aucun lien entre les dispositifs de formation initiale et continue.	La mise en forme d'un réseau de formations et de formateurs est aujourd'hui absente des débats professionnels.

■ L'entrée dans le métier (accompagnement des débutants, suivi, FC...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Pour les sortants d'IFM, l'entrée dans le métier se fait sans véritable appui, et l'action des CAP est peu efficace en termes d'accompagnement des nouveaux enseignants dans le métier, d'autant que les personnels des CAP maîtrisent peu (voire pas) le curriculum de l'enseignement fondamental et de l'enseignement normal. Même constat pour les sortants de l'ENS, dont le personnel d'accompagnement ou d'encadrement n'a pas la maîtrise de l'APC.	La faible collaboration entre les différentes entités impliquées dans la question enseignante ne permet pas d'accompagner les nouveaux entrants dans de bonnes conditions.

■ Alternance des dispositifs de formation (stage : cours, mémoire, VAE...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Les IFM reconnaissent avoir « perdu » la main sur les stages en responsabilité. Leurs élèves sont placés dans les écoles par les CAPs/AE (l'IFM n'est pas toujours averti de l'école dans laquelle ses élèves-maîtres effectuent le stage... quand ce dernier n'est pas envoyé dans une autre académie... interdisant, dès lors, tout encadrement par leur tuteur désigné au sein de l'IFM). Les directeurs de CAP ont tendance à se servir des stagiaires pour résorber les déficits de personnels dans leur circonscription (parce que les CT n'ont pas assez recruté, par exemple). Dans les écoles nouvellement créées, il arrive qu'on trouve des stagiaires d'IFM occupant des postes de directeurs. Les ENS : le stage se réalise à la toute fin de la formation (dernier semestre) et est combiné au temps consacré à la rédaction du mémoire (ce qui a tendance à surcharger les élèves, qui sont à la fois en responsabilité de classe et doivent, par ailleurs, finaliser la rédaction de leur mémoire). Le suivi du stage est assuré par un formateur de l'ENS.	Le dispositif institutionnel, tel que construit actuellement (forte déconcentration/décentralisation sans étroite collaboration entre les entités, alors que les textes le prévoient), rend le dispositif d'alternance sans doute inefficace pour assurer la réflexivité de l'élève-maître.

■ Spécialisation et diversification (cursus, soutien et renforcement des compétences des stagiaires)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
L'approche de la formation initiale, malgré les deux filières (DEF et bac), reste dans l'ensemble assez monolithique, n'encourageant pas les aspects de redevabilité des enseignants. Le constat est sans doute plus nuancé à l'ENS, où l'inscription des filières (perfectible) ouvre plus de perspectives de formation et de carrière.	La définition d'une politique enseignante constitue une première balise pour ce renouveau.

■ Recherche et innovation (liens, place LMD, diffusion des acquis recherche, participation...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Les textes réglementaires incitent les institutions de formation à mener des travaux autour de la recherche, de l'innovation : ces questions restent traitées de manière marginale, en raison du manque de moyens humains et financiers, notamment. Le Mali a institué le système LMD dans son enseignement supérieur public par le décret n° 08-790/RM du 31 décembre 2008, pour répondre aux exigences de la mondialisation en matière d'enseignement supérieur. Mais cette réforme peine à se mettre en place, notamment pour des raisons de moyens (humains, matériels et financiers). À l'EN-Sup, le système LMD, mis en place en 2015, peine à être opérationnel (notamment le passage de la licence au master).	La culture professionnelle d'innovation et de recherche en éducation est absente des dispositifs de formation maliens. Le système LMD n'est pas encore efficient.

Chapitre 7

ÉTAT DE LA SITUATION EN RÉPULIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO

CADRES POLITIQUES ET STRATÉGIQUES DE LA PROFESSIONNALISATION ENSEIGNANTE

■ Une (brève) vision de la politique enseignante

Présentation

La RDC s'est engagée, depuis 2016, dans une stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation sur la période 2016-2025 qui est organisée autour de trois axes (accès et équité, qualité, gouvernance) et d'importantes réformes structurelles (44 en tout), dont dix sont considérées comme principales. Deux d'entre elles concernent directement la question enseignante : la professionnalisation de la formation et la réforme du système de recrutement des enseignants. La professionnalisation de la formation des enseignants comprend la réforme des humanités pédagogiques (HP), des instituts supérieurs pédagogiques (ISP), instituts supérieurs pédagogiques techniques (ISPT) et de l'université pédagogique nationale (UPN) dans le sens de leur rationalisation, en adéquation avec le référentiel des compétences des enseignants et la création des instituts de formation des maîtres (IFM) au niveau post-secondaire. La formation initiale et la formation continue seront articulées dans le cadre de la mise en œuvre d'une politique nationale de la formation initiale et continue des enseignants. La réforme du recrutement des enseignants consistera à mettre en cohérence l'évolution du corps enseignant et les besoins en enseignants dans le cadre d'un système de gestion prévisionnelle. De telles perspectives sont elles-mêmes en adéquation avec des options de la SSEF et devraient entraîner un accroissement conséquent de l'admission et du maintien des élèves dans le système : il s'agit, notamment, de la mise en place de l'éducation de base sur huit ans obligatoires et de sa gratuité.

Commentaires et analyses

La SSEF fait suite au plan intérimaire de l'éducation (PIE). Quatre des dix

programmes du PIE ciblaient l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement à travers la mise en place d'une politique de formation et de rétention d'enseignants qualifiés dans le primaire et l'enseignement secondaire, général, technique et professionnel, et la refondation de la formation initiale et continue des enseignants. La politique d'amélioration des prestations des enseignants à travers, notamment, leur développement professionnel et social (paiement régulier des salaires de l'ensemble des enseignants et amélioration de leur considération sociale) est une continuité entre le PIE et la SSEF. La SSEF a fait l'objet d'un dialogue large et profond, qui a abouti à un consensus de l'ensemble des acteurs (société, Gouvernement, PTFs) sur les nécessaires restructurations et renforcements du système éducatif. Il s'agit de réponses holistiques et pertinentes à travers une stratégie, dont les différentes composantes sont structurées en adéquation avec les diagnostics tout aussi largement partagés sur l'état du système éducatif congolais post-indépendance et post-conflits.

■ Historicité de la FI et contextualisation (diversité des institutions...)

Présentation

La formation initiale des enseignants a commencé dans les années 1950 avec la création des écoles normales par les missionnaires. En 1962 — après l'indépendance — les écoles normales sont transformées en humanités pédagogiques (HP), qui sont des sections pédagogiques au sein de l'enseignement secondaire, chargées de la formation initiale des enseignants du primaire. Cette transformation avait pour but de répondre et de satisfaire aux besoins en personnels enseignants compte tenu de l'accroissement des effectifs des élèves et, conséquemment, de ceux des nouvelles écoles primaires. La structure, l'organisation et les programmes de l'enseignement normal primaire sont définis dans une note circulaire du 8 juin 1964. La formation

à l'école normale était de trois à quatre ans après le primaire, suivie d'un stage d'une année en pédagogie, formation sanctionnée par le brevet d'instituteur. La formation dans les HP comprend deux premières années de tronc commun (cycle terminal de l'éducation de base), suivies d'un cycle de spécialisation de quatre ans. Elle est sanctionnée par un diplôme d'État en pédagogie générale (donnant accès au métier d'enseignant du primaire) et est complétée par un stage pédagogique probatoire de six mois sous l'encadrement du directeur d'école, de l'inspecteur itinérant ou du conseiller pédagogique. Un processus de réforme globale du dispositif est en cours, et est conçu pour que l'ensemble des offres et des modalités de formation initiale et continue puisse permettre de répondre aux besoins quantitatifs et qualitatifs en enseignants dans l'échéance de 2025.

Commentaires et analyses

Fondamentalement, la structuration actuelle de la formation initiale des enseignants ne sort pas du cadrage de la note circulaire de 1964 qui a institutionnalisé les humanités pédagogiques (HP). En revanche, l'organisation de l'administration de l'éducation a évolué avec le passage de 11 à 48 provinces éducationnelles et leurs démembrements, ce qui a eu des effets sur le pilotage et la gestion de la formation initiale des enseignants, puisque les HP sont des sections des établissements secondaires (humanités). Le nombre des établissements abritant les HP s'est aussi accru au fil du temps en suivant les besoins de scolarisation au secondaire et de maîtres pour le primaire. On ne peut aussi parler de l'histoire de la formation sans prendre en considération les différentes crises politiques, sanitaires et les situations de guerre qui ont jalonné l'histoire du pays ces deux dernières décennies.

■ Schémas structurels des dispositifs de formation

Présentation

L'éducation est portée par trois ministères, dont le ministère de l'En-

seignement primaire, secondaire et technique (MEPST), qui a en charge les enseignements du primaire, du secondaire et du technique. L'enseignement secondaire est chargé, à côté des filières générales et techniques, de l'enseignement normal à travers des sections ouvertes dans les établissements (humanités pédagogiques) pour la formation initiale des enseignants du primaire. La formation initiale des enseignants du secondaire relève du ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire (MESU). Le ministère de l'Action sociale (MAS) est chargé de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle. Chaque ministère est dirigé, au niveau national, par un ministre responsable devant le Parlement, et au niveau provincial, par un ministre provincial responsable devant l'Assemblée provinciale. La formation des personnels de l'éducation s'appuie sur trois principaux leviers dans le primaire, le secondaire, dans l'éducation non formelle et chez les encadreurs pédagogiques.

La formation initiale des enseignants du primaire est assurée dans les HP, sections pédagogiques ouvertes dans les humanités (établissements secondaires publics [non conventionnés et conventionnés] et privés) dans toutes les 48 provinces du pays. En 2010-2011, 10 288 établissements comportaient la section pédagogique en leur sein. En 2017-2018, la RDC comptait 28 240 établissements secondaires, dont 22 407 dans le public et 5 833 dans le privé. Un ensemble d'écoles d'application accompagne la formation pratique des élèves stagiaires (disposition existant depuis la circulaire de 1964).

La formation des enseignants du secondaire s'appuie sur un ensemble d'établissements post-secondaires et universitaires relevant du MESU : l'université pédagogique nationale (UPN), 178 instituts supérieurs pédagogiques (ISP), 2 instituts supérieurs pédagogiques et techniques (ISPT), les instituts supérieurs des arts et métiers (ISAM) et 3 facultés de psychologie et des sciences de l'éducation.

L'institut de formation des cadres de l'enseignement primaire et secondaire (IFCEPS) de Kisangani a pour mission la formation initiale et continue des chefs d'établissement, des candidats inspecteurs de l'enseignement maternel, primaire et secondaire retenus après concours, des conseillers d'enseignement et des gestionnaires des écoles. Mais les chefs d'établissement, choisis parmi les enseignants expérimentés,

ne bénéficient plus de la formation initiale. Les inspecteurs, recrutés parmi les enseignants ou les chefs d'établissement sur base d'un concours (dispositions de l'ordonnance n° 91-231 du 15 août 1991), sont formés comme suit : entre 1971 et 2013, l'IFCEPS a assuré la formation initiale de 738 inspecteurs et de 155 encadreurs spécialisés en animation pédagogique, et aussi la formation continue de 609 chefs d'établissement.

Commentaires et analyses

La RDC a, dans l'organisation de son système éducatif, une particularité qui tient à l'importance et à la place des écoles conventionnées dans l'offre d'éducation. La dernière convention date du 26 février 1977. Il s'agit d'établissements appartenant à des confessions religieuses (catholiques, protestantes, kimbanguistes et islamiques) propriétaires généralement des infrastructures, qui, en contrepartie de conventions établies avec l'État, reçoivent des ressources publiques, y compris des ressources venant des PTFs. Ils ont, cependant, une hiérarchisation administrative différente de celle de l'administration publique dans le cadre d'une architecture prescrite, certes, par l'État, et les confessions dont ils relèvent conservent une grande autonomie dans l'organisation de la gestion pédagogique et financière des établissements. Ce type d'établissements existe dans de nombreux pays en Afrique, mais, en RDC, leur proportion et l'importance des ressources versées sont exceptionnelles, les établissements non conventionnés représentant moins de 20 % de l'ensemble. Alors que, dans l'annuaire statistique du MEPSTP, les établissements conventionnés sont compris dans le groupe des établissements publics, des rapports d'études les considèrent comme des établissements privés.

Les ISP, dont certains, comme celui de Bukavu, datent des premiers temps de l'indépendance (création sous l'appellation « École de régence », puis « École supérieure pédagogique » en 1964 et « École normale moyenne » en 1966) ont largement dépassé leur mission première de formation des enseignants, et leurs offres de formation universitaire sont devenues très variées et comptent une population étudiante souvent plus importante que les élèves-professeurs.

Dans la théorie, les encadreurs pédagogiques recrutés parmi les enseignants expérimentés reçoivent une formation professionnelle initiale. Mais

il apparaît que, ces dernières années, aussi bien le système de concours que celui de la formation ne sont plus vraiment effectifs.

■ Le financement de l'éducation en cours (notamment par les PTFs)

Présentation

Selon l'annuaire statistique 2017-2018 de l'ESTP, la part du budget de l'éducation dans le budget de l'État représentait 17,87 % en 2016, 11,81 % en 2017 et 16,89 en 2018. La revue sectorielle de la SSEF (novembre 2019) indique qu'en 2019, cette part était de 20,8 % et 2,3 % du PIB, contre respectivement 18,1 % et 1,6 % en 2018. Les dépenses courantes de l'éducation représentaient 23,1 % des dépenses courantes totales de l'État et les dépenses d'investissements 15,4 % des investissements de l'État. Les engagements de l'État en termes de financement public ont donc été tenus en 2019. Toutefois, selon des sources (GPA 2020 – Études prospectives pays 2019), le pourcentage du budget de l'État dédié au secteur de l'éducation était à 18,3 % en 2019, et donc loin d'atteindre le ratio de 20 % recommandé par l'UNESCO et le PME pour les pays qui n'ont pas encore réalisé la scolarisation primaire universelle. Il est à noter qu'entre 2014 et 2017, les investissements n'ont fait que baisser, passant de 9,7 % à 0,6 %. La plus grande partie du budget est consacrée à l'enseignement préscolaire et primaire (42 %); suivent l'enseignement secondaire (32 %) et l'enseignement supérieur (26 %). En ce qui concerne les principaux PTFs, la revue sectorielle de novembre 2019 relève une contribution croissante des partenaires avec un financement en cours de 780 MUSD en faveur de la SSEF. En outre, la BM finance le projet pour l'équité et le renforcement du système éducatif (PERSE), qui couvre 10 provinces à hauteur de 800 MUSD.

Commentaires et analyses

Même si, selon les sources, l'appréciation du respect de l'engagement de la RDC sur le financement de l'éducation diverge, un effort important depuis le PIE est à reconnaître et, en 2020, cet effort soutenu devrait permettre de dépasser le seuil de 20 % du budget de l'État dédié à l'éducation si l'impact négatif de la crise sanitaire liée au coronavirus n'est pas important sur le secteur. Les engagements des bailleurs de fonds sont aussi bien tenus, si bien que la SSEF bénéficie d'un environnement financier favorable à sa

mise en œuvre. D'une manière générale, les dépenses de fonctionnement sont bien exécutées avec un taux dépassant les 90 % (même si toutes les dépenses de fonctionnement ne sont pas couvertes), alors que le taux d'exécution des investissements se situe aux alentours de 27 %. Face à une telle situation, la revue sectorielle de 2019 a préconisé un réajustement du plan d'action de la SSEF, avec une option pour les activités dont la réalisation est certaine au regard de ce qui est déjà fait, et un abandon des activités d'investissement dont le calendrier ne pourra pas être manifestement tenu, notamment en ce qui concerne la construction des IFM (voir ci-dessous). De tels événements devraient être limités pour ne pas compromettre la SSEF, d'autant plus que cette faible utilisation de ressources pourrait limiter l'accès du pays aux ressources du PME et d'autres partenaires.

■ Les engagements/transformations en cours

Présentation

En 2016, le Gouvernement de la RDC, prenant acte des faibles acquis professionnels des sortants, a engagé une réforme globale des dispositifs de formation des enseignants et, en particulier, de leur formation initiale avec trois axes principaux : le transfert progressif de la formation initiale des HP vers les instituts de formation des maîtres (IFM), le développement des compétences professionnelles des futurs instituteurs et une mise en cohérence entre la formation initiale et la formation continue en prenant pour appui le référentiel de compétences de l'enseignant. Pour financer une réforme d'une telle ampleur, le Gouvernement s'est engagé à augmenter de manière régulière et substantielle la part des ressources de l'État consacrée à l'éducation, ce qu'il a honoré, comme développé dans la partie précédente. Les PTFs se sont eux aussi engagés pour la mobilisation des ressources, en particulier pour couvrir les dépenses d'investissements.

Il ressort du premier rapport annuel des évaluations prospectives au niveau des pays / GPE 2020, que « la RDC est le deuxième bénéficiaire de l'aide publique au développement (APD) en Afrique, après l'Éthiopie, recevant 5 % de l'APD accordée à l'Afrique, soit 2,89 milliards de dollars américains en 2015 et l'un des rares pays à bénéficier d'une augmentation de son

financement en 2015 ». Les principaux contributeurs à la SSEF pour 2019 sont les suivants : BM (25,7 %, 200 MUSD), USAID/UKAID (23,2 %, 180 MUSD), UNICEF (20,4 %, 158,8 MUSD), PME (12,9 %, 100 MUSD), DIFID (9,7 %, 75,6 MUSD), USAID/DFID (3,9 %, 30,5 MUSD), AFD (3 %, 23,5 MUSD), UNESCO (0,9 %, 7,2 MUSD) et UNHCR (0,1 %, 1,1 MUSD).

Commentaires et analyses

Au regard de l'engagement de l'ensemble des partenaires (État, partenaires éducatifs et sociaux et bailleurs de fonds), le financement de la SSEF se déroule normalement. Ce serait plutôt une situation de capacités insuffisantes d'absorption des ressources d'investissement qui se présente, au point que le pays risque de ne pas pouvoir accéder au prochain concours du PME. La revue sectorielle de novembre 2019 a noté la bonne coordination qui existe entre les PTFs, même si les différents participants ne semblent pas avoir eu une même compréhension sur les infrastructures à réaliser dans les IFM. Leur participation à la préparation des financements est régulière, et il se dégage un consensus de l'ensemble des partenaires, y compris les partenaires éducatifs et sociaux, sur les objectifs et le contenu du programme. L'UNICEF et la BM assurent l le rôle de chef de file dans le secteur de l'éducation et la gestion des ressources du PME.

ANALYSES PRINCIPALES : PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DE FONCTIONNALITÉ

■ Gestion/définition des recrutements « entrée » des stagiaires

Présentation

Les deux premières années des humanités font partie intégrante du continuum de l'éducation de base. Les élèves y entrent avec un niveau de 6^e année du primaire. À l'issue de ce premier cycle, les élèves choisissent d'intégrer la section pédagogique de leur établissement ou de poursuivre dans la filière générale. Après une formation validée par l'obtention du diplôme d'État, les sortants peuvent alors postuler au recrutement d'un poste d'enseignant. Les sortants de la filière générale peuvent devenir enseignants, à condition d'effectuer une année de stage pédagogique supplémentaire (note circulaire de 1964). Le recrutement à un poste d'enseignant

doit avoir pour objectif de pourvoir à la vacance d'un emploi organiquement prévu, et ce principe est valable aussi bien pour le public que pour le privé. Dans le secteur public, les besoins ou les vacances de postes sont exprimés par le chef d'établissement au bureau gestionnaire direct (sous-proved pour les écoles non conventionnées, sous-coordonnateur pour les écoles conventionnées); par le passé, celui-ci proposait souvent une personne pour le poste, et le gestionnaire direct décidait du recrutement et en informait l'échelon régional.

Les textes réglementaires qui instruisent sur ces recrutements sont actuellement l'arrêté ministériel n° MINEPSP/CABMIN/0/2 003 074 du 17 avril 2004 portant institution du concours de recrutement du personnel des établissements publics d'enseignement maternel, primaire, secondaire et professionnel et la loi n° 16/03 du 15 juillet 2016 portant statut des agents de carrière. Au niveau de l'enseignement secondaire, le postulant doit être titulaire d'un diplôme de Graduat ou de licence en pédagogie appliquée ou d'une licence en sciences de l'éducation ou d'une autre licence avec agrégation (ibidem).

Les effectifs de diplômés des humanités pédagogiques qui intègrent l'enseignement sont faibles. Les études menées par le PME, l'AFD ou dans le cadre de la SSEF, par exemple, montrent que les élèves s'orientent dans les HP pour les bonnes conditions de formation qui y sont offertes et un ensemble d'opportunités autres que l'enseignement qui leur sont ouvertes à l'issue du diplôme d'État. En 2010-2011, 222 674 candidats de la section pédagogique ont participé à l'épreuve finale d'examen d'État, parmi lesquels 157 274 ont réussi, soit un taux de réussite de 70,6 % et, par rapport aux cinq années précédentes, un accroissement moyen de 11,2 % (cf. note 1 de la mission d'expertise du programme APPRENDRE, 2020). Malgré tout, dans certaines provinces, les services de l'éducation se trouvent parfois dans l'obligation de recruter des personnes sans qualification pédagogique, faute de candidats qualifiés du fait de la forte déperdition des sortants vers d'autres métiers.

Commentaires et analyses

Les HP sont un tremplin pour intégrer facilement l'université ou tout autre établissement de formation post-secondaire et pour intégrer la vie active

dans divers corps de métiers considérés comme plus valorisants ou plus rémunérateurs que l'enseignement. La situation précaire des enseignants est la source principale de la faible attractivité de la profession enseignante et de la démotivation des enseignants en poste. Combinée à une dépréciation monétaire récurrente, la rémunération des enseignants est très en décalage avec le coût de la vie. Le recours à divers frais imposés aux parents d'élèves pour compléter les rémunérations des enseignants accentue la dévalorisation de la profession. La résultante de tous ces faits explique le décalage entre un si grand nombre d'enseignants formés et un faible vivier de postulants au métier, entraînant parfois le recrutement d'enseignants non formés. En ce qui concerne leur déploiement, comme indiqué précédemment, la RDC fonctionne sur un mode extrêmement décentralisé du fait de l'étendue du territoire et des grandes distances, des difficultés de communication et aussi des fortes diversités. Cette décentralisation touche la création des écoles et le recrutement des enseignants, qui respectent davantage une gestion locale dans le cadre d'une codification nationale. Cependant, les institutions de formation interviennent peu dans le processus de recrutement de leurs personnels. Elles expriment leurs situations de vacances de postes et de besoins, mais les engagements sont du ressort des responsables des bureaux gestionnaires (sous-proved ou coordonnateurs) qui peuvent procéder directement aux recrutements et aux mises à disposition.

■ Pilotage, gestion, management et moyens

Présentation

Le niveau de déconcentration du système éducatif de la RDC est à l'image de la forte décentralisation administrative. Au niveau des 11 provinces administratives sont créées 48 provinces éducationnelles (PROVED), divisées en 518 sous-divisions, elles-mêmes organisées en inspections provinciales, en inspections de pool, en directions provinciales et antennes des services. La RDC a aussi cette particularité que l'essentiel du système éducatif public est porté par des confessions religieuses à travers des établissements conventionnés qui scolarisent 62,5 % des élèves du primaire et du secondaire (dont 25 % établissements catholiques et 30,7 % établissements protestants) et emploient 61,5 % des

enseignants (dont 22,3 % catholiques et 31,6 % protestants). Le réseau des établissements conventionnés au niveau de chaque confession religieuse comprend lui aussi des représentations au niveau provincial et au niveau des districts. Autant les responsables administratifs que religieux ont une mainmise sur la gestion quotidienne des établissements, gestion marquée aussi par une faible implication des communautés et des organisations de la société civile.

Les institutions de l'enseignement supérieur (ES) assurant la formation des enseignants du secondaire sont des établissements publics de l'enseignement supérieur et universitaire (ordonnance-loi n° 081-146 du 3 octobre 1981) et ont une plus grande autonomie que les HP, mais dans une approche de gestion plus universitaire que professionnelle. Ces institutions bénéficient de manière plus directe d'appuis divers de la coopération internationale et, notamment, de ressources financières et pédagogiques et de missions d'enseignement.

Les besoins de recrutement dans le cadre de la SSEF sont estimés à environ 156 000 enseignants supplémentaires entre 2016 et 2025. À partir de 2025, environ 25 500 enseignants par an seront recrutés pour l'expansion du système.

Plusieurs études menées dans le cadre de la SSEF relèvent le faible niveau d'autonomie des établissements. La mission d'expertise du programme AP-RENDRE de juin 2020 met en exergue un certain nombre d'indications de cette situation : curriculum national et plan de formation national, calendrier national, recrutement des personnels par les chefs de bureau, allocation du budget par le ministère qui en fixe les dépenses, tant sur la formation, le fonctionnement que sur les investissements.

Commentaires et analyses

La formation pratique et professionnelle a des exigences directement en lien avec les contraintes du terrain ; l'étendue et la diversité de la RDC sont telles que les établissements ont nécessairement besoin d'une bonne marge de manœuvre dans la gestion financière et pédagogique pour être à même de conduire à terme et réussir une formation visant l'installation de compétences. Cette autonomie ne s'affranchit ni des dispositions prises par les autorités éducationnelles ni du contrôle de la qualité des formations

conduites et des ressources mises à disposition.

Dans le principe, les établissements jouissent d'une certaine autonomie de gestion en matière pédagogique, administrative et financière qui leur permet de s'adapter à la réalité de leur contexte d'implantation ; un cahier des charges national en fixe les grandes orientations. La RDC est vaste, les spécificités sociales et les communautés linguistiques nombreuses. Une telle autonomie est donc essentielle pour la formation et serait aussi à l'image de la forte décentralisation politique du pays. Mais, dans la réalité, cette autonomie semble limitée au regard des modalités d'allocation des ressources et du caractère national des dispositions pédagogiques. Le paradoxe est que le pays étant vaste et les communications difficiles, la coordination et le contrôle par les autorités centrales sont difficiles à réaliser, et, dans le contexte d'une décentralisation poussée, une autonomie importante est prévisible. Mais au niveau des établissements, cela n'est pas effectif, car la hiérarchisation provinciale et locale se substitue à celle des autorités nationales.

La mise en œuvre de la réforme en cours à travers 11 établissements provinciaux de formation d'enseignants qui vise à favoriser une formation initiale de qualité devrait intégrer la nécessité d'une autonomie plus importante.

■ Référentiel, programme et curricula

Présentation

Un référentiel de compétences des enseignants a été élaboré en 2013 et aurait dû servir de support à l'élaboration d'un curriculum normal (qui, lui, n'a pas été révisé). Ce référentiel de compétences est organisé en quatre groupes de compétences : (i) compétences cognitives (quatre compétences) ; (ii) compétences organisationnelles (six compétences) ; (iii) compétences comportementales ou socioémotionnelles (trois compétences) ; (iv) compétences spécifiques liées à la lecture/écriture (une compétence).

Le programme national de psychopédagogie (2009), qui tient lieu de programme de formation des HP sur les quatre années de spécialisation, est organisé en trois parties : des cours généraux, la formation pédagogique et des cours spéciaux. Il présente la descrip-

tion du programme (objectifs d'enseignement et contenus) et les directives méthodologiques en ce qui concerne les quatre disciplines de formation pédagogique : pédagogie, psychologie, didactique générale et didactique des disciplines. Mais il ne donne ni description du programme ni directives en ce qui concerne les matières générales. Une grille horaire, fixant à 36 heures le volume hebdomadaire, est organisée, et l'on observe que, sur la durée de la formation, 68 % du temps est réservé aux cours généraux (13 disciplines générales d'enseignement), 18 % à la formation pédagogique et 14 % aux cours spéciaux (éducation physique et sportive, éducation artistique, travaux manuels). Le pourcentage du temps consacré aux cours spéciaux est le même chaque année (14 % environ), la formation pédagogique prend 11 % du temps en 3^e année (1^{re} année de spécialisation), 17 % en 4^e année et 22 % en 5^e et 6^e années. Une année de stage pédagogique complète la formation si le candidat réussit à l'examen d'État et est recruté. Le dispositif de formation des professeurs du secondaire comporte deux filières : la licence et le graduat. Il suit les modalités de formation dans l'enseignement supérieur (transition actuellement vers le système LMD selon le processus de Bologne). Les étudiants en licence peuvent préparer un mémoire en fonction de l'établissement.

Commentaires et analyses

Le curriculum de formation ne s'appuie pas sur le référentiel de compétences de l'enseignant (fondé sur l'APC), puisqu'il n'a pas été révisé après l'élaboration de celui-ci. Tout cela amène au constat que la formation dispensée dans les HP conduit peu à l'acquisition des compétences au métier d'enseignant, constat relevé par l'ensemble des évaluations et dans la SSEF. Au regard de leur localisation et du partage des ressources (enseignants, notamment) avec les filières générales, les HP auraient dû avoir un cadre curriculaire et des approches méthodologiques résolument professionnalisants pour qu'une formation de qualité ait plus de possibilités de se réaliser. Il est manifeste que les HP tendent à être davantage, pour les élèves, un tremplin vers l'enseignement supérieur et universitaire qu'un centre de formation à l'enseignement ; la plupart d'entre eux intègrent les HP sans intention de s'engager dans le métier d'enseignant. La formation dans les ISP est essentiellement théorique ; en graduat comme

en licence, les stages pratiques ne représentent que 60 heures quand ils sont réalisés. En accord avec la SSEF et les études menées sur le terrain, mettre la formation des enseignants au niveau post-secondaire est fort pertinent, d'autant plus qu'au regard de l'état des lieux de la mise en œuvre de la formation, la dimension pratique et professionnelle est très légère et représente le facteur essentiel de la faible qualification des enseignants formés. Il faudrait promouvoir la participation des universitaires tout en gardant les établissements en dehors des universités pour une bonne autonomie à mettre au bénéfice de la formation.

■ Modèle, méthodes et démarches pédagogiques/didactiques

Présentation

Les écoles d'application prévues dans les dispositions depuis 1964 donnent une idée de la place des stages dans la formation des enseignants du primaire. Il est aussi prévu des écoles secondaires pour les stages des enseignants du secondaire. La durée du stage est prévue pour un mois. Néanmoins, les modalités de sa mise en œuvre ne sont pas clairement définies (stage unique ou en plusieurs temps, volume horaire, type de stage [immersion, observation ou pratique accompagnée], etc.). En revanche, tous les acteurs s'accordent sur le fait que la part dévolue au stage dans le dispositif est insuffisante et que, dans la pratique, ce stage n'est pas toujours mis en œuvre. Un modèle d'alternance n'est pas clairement identifié au cours des quatre années de spécialisation, et le stage en responsabilité se fait après l'acquisition du diplôme d'État. Il en est de même de la formation au graduat ou à la licence des enseignants du secondaire. Le modèle serait donc plutôt successif, surtout si les stages intermédiaires connaissent de nombreuses défaillances dans leur mise en œuvre.

Commentaires et analyses

La qualité d'une formation professionnelle tient pour une large part à la place accordée à la formation pratique et professionnelle, et en particulier aux modalités d'organisation des stages, leur durée et le suivi pédagogique des étudiants. La note circulaire de 1964 a institutionnalisé les écoles d'application dans le dispositif de formation des humanités pédagogiques, mais elles n'ont pas été suffisamment

prises en compte dans la pratique, le curriculum de formation n'ayant pas été modifié. Le curriculum de 2009 des HP n'accorde que 18 % du temps à la formation pédagogique, laquelle est conduite globalement de la même manière que les cours généraux, à forte dominante magistrale ; les volumes horaires dédiés aux stages ne sont pas définis. Globalement, il n'y a pas de cadre opérationnel de suivi et d'évaluation des stages aussi bien au niveau des HP qu'au niveau des institutions de l'ES de formation. Le fait que la formation puisse être validée même si tout ou partie des stages n'a pas été réalisée donne l'impression qu'ils sont facultatifs. La réforme globale de la formation initiale des enseignants prévoit de remettre le stage et, d'une manière générale, la dimension pratique et professionnelle au cœur du dispositif de la formation.

■ Formateurs

Présentation

Deux types de formateurs interviennent dans les HP : ceux qui ont en charge la formation générale et qui sont issus, pour la plupart, des ISP et ceux qui ont en charge la formation pédagogique et qui sont issus des facultés de psychologie et des sciences de l'éducation des universités. Les premiers sont spécialisés dans une discipline académique et peuvent bénéficier d'enseignement en méthodologie et en psychopédagogie, notamment et, en principe, de 60 heures de stage. Les seconds reçoivent une formation théorique de trois ou cinq ans aboutissant respectivement au graduat ou à la licence. Dans les deux cas, il s'agit d'enseignants du secondaire, d'inspecteurs et, en faible proportion, d'universitaires. Tous ont donc peu de stages pratiques, notamment avec, pour finalité, une formation de formateurs d'enseignants. Au niveau des institutions de l'ES (formation des enseignants du secondaire), le caractère universitaire, et donc disciplinaire, est encore plus marqué. La pédagogie universitaire n'est pas développée et, de fait, la plupart des formateurs ne sont pas qualifiés pour une formation professionnelle d'enseignants. En somme, la majorité des formateurs sont des spécialistes de leurs disciplines (psychologues, philosophes, sociologues, licenciés agrégés et en pédagogie appliquée, etc.) qui se chargent d'assurer la formation théorique et pratique des enseignants.

Commentaires et analyses

La question du profil des enseignants est cohérente avec celle du modèle de la formation où la dimension professionnalisante est peu prise en considération dans la pratique. Quand bien même les HP l'auraient voulue, la mise en œuvre du stage pratique avec toute l'ampleur nécessaire se heurterait à l'insuffisante qualification professionnelle des « formateurs » des HP, de l'UPN et des instituts supérieurs et à la faiblesse du cadre de suivi et d'évaluation du stage. Il ressort de manière récurrente des évaluations et des rapports d'études que les formateurs dans les HP sont des enseignants du secondaire préparés pour enseigner les disciplines de leur spécialité et non comme formateurs de formateurs. C'est pour cela que, dans la SSEF comme dans les recommandations des missions d'expertise, le renforcement des capacités institutionnelles des établissements de formation initiale des enseignants et de celles des formateurs dans les ISP, les ISPT, l'UPN et les facultés des sciences de l'éducation est une priorité, tout comme la rationalisation et la réforme des curricula des HP en vue de leur professionnalisation.

■ Évaluation et certification (modalités)

Présentation

Le Centre national de correction des examens est chargé de l'organisation de l'examen d'État des élèves-enseignants. L'évaluation des acquis des connaissances des élèves-maîtres se fait en contrôle continu au cours de la formation et pour le passage d'une année à l'autre. L'examen d'État est l'épreuve finale qui sanctionne les années de formation. Il comprend une session ordinaire et une « hors ses-

sion ». La session ordinaire porte sur la culture générale (histoire, géographie, philosophie et actualité), les disciplines pédagogiques, les langues (français et anglais) et les disciplines scientifiques (mathématiques, physique et biologie). Il est à noter que l'épreuve portant sur les disciplines pédagogiques consiste en un QCM. La « hors session » porte sur une dissertation écrite, un oral de français et une leçon pratique en situation de classe. L'épreuve pratique consiste, d'une part en la préparation d'une leçon, et de l'autre en sa mise en œuvre dans une classe pendant une vingtaine de minutes. Un jury de trois membres comprenant des inspecteurs pédagogiques apprécie la présentation physique du candidat, sa fiche de préparation, sa prestation pédagogique, l'intérêt des élèves pour cette prestation et, d'une manière générale, la qualité de leurs interactions pendant le cours. La formation pédagogique compte pour 35 % de la note finale et les autres épreuves comptent pour 65 %. Les évaluations dans les institutions de formation des enseignants du secondaire suivent les dispositions universitaires et les spécificités de l'enseignement technique et professionnel. Deux types de diplômes professionnels sanctionnent la formation : le graduat, délivré après trois années d'études, et la licence, délivrée au bout de deux années d'études supplémentaires après le graduat. L'évaluation de certification comprend des épreuves portant sur la formation théorique et une épreuve pratique comprenant la préparation d'une leçon et sa mise en œuvre en classe, observées par un jury comprenant des inspecteurs pédagogiques.

Commentaires et analyses

Tel qu'il a été conçu, le dispositif de certification prend en compte l'éva-

luation des acquis théoriques et celle des compétences de la pratique enseignante. Elle intègre, notamment, une évaluation de la formation dans ses dimensions théorique et pratique. Toutefois, la forme de l'épreuve de l'évaluation dans les disciplines pédagogiques (QCM) ne concerne, certes, que les connaissances théoriques acquises, mais, même au niveau de ces connaissances, la verbalisation est trop faible pour apprécier les maîtrises linguistiques et textuelles, les capacités d'opérationnalisation des concepts, la préparation des fiches pédagogiques, etc., même si toutes ces composantes peuvent revenir dans l'évaluation de la pratique. La durée de la pratique évaluée est si faible qu'elle ne peut prendre en compte les disciplines principales d'une classe du primaire : la langue, les mathématiques et, éventuellement, une discipline d'éveil. Il y a aussi lieu de poser la question de la cohérence avec la mise en œuvre de la formation et celle de l'évaluation. Si la réalisation des stages présente des insuffisances importantes et ne s'effectue pas toujours, la certification ne peut faire fi de cette réalité, et les évaluateurs sont obligés de s'écarter du dispositif prescrit pour prendre en compte les réalités de la formation. Les scores obtenus traduisent alors bien les performances des élèves compte tenu de ces réalités, mais elles ne reflètent pas nécessairement le niveau de la qualité de la formation des impétrants. La réforme globale du dispositif de formation initiale engagée dans le cadre de la SSEF devrait permettre de meilleures pratiques d'évaluation et de certification, compte tenu de la refondation du curriculum et des établissements, du renforcement de la dimension professionnelle de la formation et des capacités des formateurs à la réaliser.

ANALYSES SECONDAIRES : REPÈRES STRATÉGIQUES

■ Insertion et intégration des structures de formation (fonction publique, public contre privé, liens avec les autres établissements de formation...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Les humanités pédagogiques sont des sections ouvertes au sein des établissements d'enseignement secondaire recevant les élèves ayant complété leur cycle d'éducation de base. Elles ont un curriculum spécifique, mais forment aussi pour l'accès à l'enseignement supérieur et universitaire, comme les sections générales. Les enseignants du secondaire sont formés dans des institutions de l'enseignement supérieur. Les établissements publics et privés sont régis par les mêmes dispositions, mais ne sont pas en réseau. Il est prévu, dans le cadre de la SSEF, qu'en 2025, toutes les écoles feront partie d'un réseau de proximité.	Les dispositifs de formation existent et forment de grands effectifs, ce qui est un atout. Ils consistent en 4/5 établissements en convention avec des confessions religieuses, auxquels l'État apporte des ressources sans pour autant avoir un véritable contrôle.

■ Recrutement/affectation « sortie » des stagiaires (contractualisation, titularisation, régionalisation...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
L'engagement dans la fonction, dans le public comme dans le privé, nécessite une vacance de poste ou la création d'un poste, et les effectifs des HP ne reflètent pas directement une planification prenant en compte la population scolarisable ou l'attrition des personnels. Il se fait dans le vivier des sortants des HP, des institutions pédagogiques et même des filières générales, ces sortants devant suivre un an de formation pédagogique. Des recrutements d'enseignants sans formation se font. Les recrutements suivent davantage des dynamiques locales, mais les allocations font ressortir d'importantes disparités entre établissements et entre types de localités. La première année en activité est consacrée à un stage pédagogique. Les perspectives d'évolution dans la carrière sont faibles, et le métier très peu attractif.	Le dispositif est confronté à un paradoxe : de gros effectifs de sortants des HP poursuivent des études universitaires au détriment de l'enseignement, et des étudiants non formés sont recrutés pour enseigner en raison de l'insuffisance du vivier. La spécificité des HP est peu affirmée, dans la mesure où le curriculum permet un passage naturel vers l'enseignement supérieur. Une planification des besoins de formation d'enseignants sur de telles bases s'avère difficile.

■ Gestion et statuts des étudiants (bourses, internats...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Les HP sont des établissements secondaires, mais leurs élèves bénéficient de conditions d'études plus intéressantes que dans les sections générales. Les élèves-professeurs du secondaire sont soumis au régime du système universitaire comme les autres étudiants. Il est prévu, dans le cadre de la SSEF, qu'en 2025, 10 % des enseignants en formation reçoivent une bourse avec un rythme de 200 bourses par an.	Au regard des effectifs actuels et du dispositif des HP (continuité de fait entre l'éducation de base et l'enseignement supérieur), le caractère spécifique de l'enseignement normal est faible ; ce qui limite le déploiement de bourses et/ou d'internats, comme cela se voit ailleurs. La mise en place des IFM permettra un tel dispositif.

■ Structuration de la formation (polyvalence, réseau...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Les dispositifs de formation des enseignants présentent à la fois des insuffisances dans la structuration du curriculum prescrit et dans la mise en œuvre de ce curriculum. Le curriculum ne tient pas compte du référentiel de compétences des enseignants et ne donne pas une place suffisante à la formation pédagogique ni à la construction des compétences professionnelles ; dans sa mise en œuvre, il donne lieu à des cours magistraux et à des évaluations des connaissances théoriques. Les faibles capacités professionnelles des formateurs expliquent les difficultés méthodologiques. Les stages sont prévus dans les textes depuis 1964, mais ils sont faiblement mis en œuvre, aussi bien dans leur durée que dans leur articulation avec la formation théorique à cause de l'insuffisance des ressources humaines et financières. Tous ces faits concourent à la faiblesse de la qualité de la formation des enseignants.	Les insuffisances du curriculum tiennent en partie à l'ambition de donner aux sortants la possibilité soit d'intégrer la profession enseignante, soit de poursuivre directement des études supérieures. La faiblesse des stages et de leur réalisation est fortement responsable de la faible qualification des enseignants du primaire et du secondaire. Le dispositif des IFM et la politique nationale de formation en cours d'implémentation devraient permettre de voir la formation se professionnaliser, mais le processus sera long au regard des caractéristiques du pays.

■ L'entrée dans le métier (accompagnement des débutants, suivi, FC...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Les enseignants sont recrutés avec le diplôme d'État et doivent, au cours de la première année, accomplir une année de stage pédagogique en responsabilité. Les HP disposent de peu de moyens pour un accompagnement de l'enseignant débutant, et il n'y a pas d'articulation entre la FC et la FI. Même si, globalement, la dimension professionnelle des HP est reconnue comme très insuffisante, la situation des enseignants débutants qui en sortent est sûrement moins problématique que celle des enseignants recrutés sans formation professionnelle.	L'année de stage est une entrée dans le métier qui devrait favoriser une construction des compétences par la pratique et l'autoanalyse des pratiques si les débutants bénéficient d'un accompagnement de la part des conseillers pédagogiques et des inspecteurs et, d'une manière générale, du dispositif de la formation continue. L'articulation entre la FI et la FC et une mise en œuvre adéquate du stage constitueraient un mécanisme d'accompagnement efficace de l'entrée dans le métier.

■ Alternance des dispositifs de formation (stage : cours, mémoire, VAE...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Les stages ne sont pas organisés dans un modèle de formation en alternance et ni les modalités du stage (durée d'un mois) ni le volume horaire ne sont clairement définis dans les HP. Dans les institutions de l'ES, 60 heures sont prévues et se font en continu. La formation des professeurs du secondaire suit les modalités de l'université pour la licence et le graduat (transition actuelle vers le système LMD selon le processus de Bologne). Les étudiants en licence peuvent préparer un mémoire en fonction de l'établissement.	L'ensemble du dispositif permettant à la formation des enseignants de prendre résolument un caractère professionnel est à construire dans le cadre de la SSEF, et la situation est largement documentée par les rapports des missions d'expertise.

■ Spécialisation diversification des cursus, soutien et renforcement

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Comme développé précédemment, le curriculum des HP ouvre des perspectives pour les sortants d'intégrer l'enseignement supérieur et universitaire ou la profession enseignante. Il en est de même de celle des enseignants du secondaire, qui ont la possibilité de poursuivre leurs études ou d'entrer dans le métier.	La création des IFM avec une forte professionnalisation limitera ces perspectives. Le centre d'ingénierie qui sera mis en place dans le cadre de la SSEF prévoit un travail de fond sur les différents curricula de l'enseignement de base et de l'enseignement normal.

■ Recherche et innovation (liens, place LMD, diffusion des acquis recherche, participation...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Au niveau des HP, il n'y a pas de liens entre le système de formation des enseignants et les structures de recherche et d'innovation en dehors de l'encadrement des stages par les inspecteurs. Les professeurs du secondaire sont formés dans les institutions pédagogiques de l'ES supérieure et en faculté de psychologie/psychopédagogie qui, en principe, conduisent des recherches dans les préoccupations de l'éducation. Ils font de la recherche, mais les liens entre leurs pratiques de formation et la recherche sont ténus.	La SSEF prévoit le renforcement des liens entre les facultés de sciences de l'éducation, les ISP, les ISPT et les ministères impliqués. Il s'agit là d'une perspective qui devrait renforcer la participation des universitaires à la formation, la promotion de la recherche-action et l'utilisation des résultats de la recherche à l'amélioration des acquis des sortants.

Chapitre 8

ÉTAT DE LA SITUATION AU VIETNAM

CADRES POLITIQUES ET STRATÉGIQUES DE LA PROFESSIONNALISATION ENSEIGNANTE

■ Une (brève) vision de la politique enseignante

Présentation

La priorité de la « Fundamental and Comprehensive Education Reform (FCER) » de 2013 concerne les 12 années d'école (primaire — cinq ans ; collège — quatre ans et lycée — trois ans) et, notamment, les méthodes d'apprentissage pour que ces dernières soient moins fondées sur les contenus, mais davantage sur les compétences et la qualité. Cela suggère que tous les élèves vietnamiens disposent de compétences cognitives de haut niveau, mais également des compétences dites « comportementales », comme l'esprit critique, la créativité, la résolution de problèmes, le travail en équipe, la communication verbale et écrite. Cela implique, pour le système éducatif vietnamien, un profond changement d'approche, de curriculum, de pratiques pédagogiques, et nécessite, dès lors, une réforme enseignante. L'un des principes sous-jacents de la FCER est que les enseignants doivent pouvoir répondre aux changements incessants du contexte économique et social du pays, et cela suggère que ces derniers soient de très bons professionnels, capables d'adapter leurs pratiques et leurs méthodologies rapidement.

C'est dans cette perspective que le ministère de l'Éducation et de la Formation (MEF) a préparé le « National Teacher Education Program » (NTEP 2016-2021), qui se focalise, notamment, sur une réforme de la formation initiale et continue des enseignants, afin que cette dernière puisse être alignée avec les nouvelles exigences de la FCER. Cette NTEP élabore un nouveau cadre pour l'offre de formation initiale et fixe des objectifs chiffrés d'ici à 2022 :

- 100 % des institutions de formation des enseignants ont mis à jour leur programme de formation initiale

des enseignants, incluant la révision des curricula, l'amélioration des compétences des formateurs, l'amélioration de leurs infrastructures et des services de développement des compétences ;

- 100 % des institutions de formation des enseignants travaillent en étroite collaboration et partagent leurs ressources (humaines et financières) pour répondre aux besoins de formation des enseignants dans toutes les provinces.

On retiendra notamment de la NTEP :

- Pour la formation initiale des enseignants : i) appuyer les instituts de formation des enseignants à préparer de nouveaux curricula, contenus de formation, méthodes de formation et soutiens aux élèves-maîtres ; ii) établir des normes de résultats pour tous les programmes de formation ; iii) développer des outils d'évaluation des élèves-maîtres ; iv) mettre en œuvre des activités de recherche ;
- Pour le corps de formateurs et de managers des institutions : i) proposer des formations, afin de renforcer les compétences des formateurs ; ii) participer (organiser) à des conférences nationales et internationales ; iii) développer les échanges scolaires/académiques ; iv) réviser les conditions de recrutements, de statuts et autres procédures des ressources humaines de ces formateurs.

Commentaires et analyses

Le MEF, pour répondre aux exigences de la NTEP, développe actuellement un plan complémentaire qui vise à réorganiser et rationaliser le réseau d'instituts de formation des enseignants. La transformation de ce réseau a pour objectif de mutualiser les ressources (humaines, financières, physiques) et d'améliorer la qualité des programmes de formation. Avec cette réorganisation, de nombreuses institutions de formation des enseignants seront transformées/intégrées en universités multidisciplinaires (le mouvement a déjà commencé depuis quelques années) quand d'autres seront tout simplement fermées. À cette restructuration s'ajoute un changement de

paradigme pédagogique, en abandonnant une pédagogie « traditionnelle » (centrée sur les savoirs constitués à transmettre à un élève passif) à des pédagogies plus innovantes et davantage centrées sur l'élève. Ces grandes ambitions risquent de profondément bouleverser la formation des enseignants au Vietnam. Mais le mouvement, déjà amorcé (en théorie en tout cas), peine à devenir effectif.

■ Historicité de la FI (éléments principaux, points de crispation...) et contextualisation (diversité des institutions...)

Présentation

En 1956, l'université mixte qui avait été créée à l'issue de la guerre contre les Français fut scindée en deux universités : une université générale et une université pédagogique. Depuis cette période, le système de l'université pédagogique s'est largement développé, et de nombreux établissements pédagogiques — universités de pédagogie, écoles normales supérieures (collèges de pédagogie), écoles secondaires de pédagogie — furent créés à travers le pays (Hanoï, Hô Chi Minh, Thai Nguyen, Hai Phong, Vinh, Hue, Quy Nhon...). Ces universités/collèges pédagogiques formaient les enseignants du préscolaire, primaire et secondaire. L'université générale formait, quant à elle, les chercheurs, même si la majorité d'entre eux allait ensuite enseigner au niveau secondaire, sans avoir reçu de formation pédagogique appropriée. Cette situation va perdurer jusqu'à la grande réforme dite du « Doimoi ».

La réforme du Doimoi des années 1990 est considérée comme celle ayant fait entrer le Vietnam dans l'économie de marché, l'industrialisation et la modernisation. La formation des enseignants était considérée comme une priorité majeure du développement stratégique du système éducatif et, partant, de la société dans son ensemble. Les différentes universités et collèges pédagogiques sont donc appelés à former de très nombreux enseignants en formation initiale, mais également à appuyer

les enseignants en poste par la formation continue (à distance, en classe du soir, pendant les congés...). Dès lors, les institutions de formation se sont multipliées sur l'ensemble du territoire. Les collèges formaient les enseignants du préscolaire et du primaire, et les universités formaient les enseignants du secondaire. Tous ces établissements sont publics et gérés selon le modèle de planification centralisée de l'économie (régime communiste). Autrement dit, les ressources, le recrutement des professeurs comme des étudiants, les approches pédagogiques, l'allocation des étudiants par domaines d'études étaient décidés et contrôlés par le ministère de l'Éducation.

Dans les années 2000, et notamment entre 2007 et 2013, le nombre d'institutions de formation des enseignants a explosé au Vietnam, et celles-ci ont formé de plus en plus d'étudiants sans que cela corresponde aux besoins du système. Les institutions de formation ont pris plusieurs formes (faculté, écoles, collèges), sans toujours veiller à la qualité de leurs cursus. Afin de mettre « un peu d'ordre » dans ce paysage, le Gouvernement a promulgué plusieurs décisions incitant les localités à fusionner un certain nombre d'institutions. Cette dynamique se poursuit aujourd'hui, et le nombre d'institutions de formation est passé de plus de 200 à une « petite » centaine actuellement. Certaines universités pédagogiques ont été transformées en universités multidisciplinaires, certains collèges pédagogiques ont été intégrés à ces universités. La réforme de l'enseignement supérieur, adoptée en 2012 et révisée en 2018, laisse, quant à elle (en tout cas sur le plan théorique), beaucoup plus d'autonomie et de marges de manœuvre aux institutions d'enseignement supérieur dans les domaines du recrutement (des élèves comme du corps enseignant), des frais de scolarité et des curricula de formation.

Commentaires et analyses

La plupart des localités ont ouvert des institutions de formation sans analyse préalable de leurs capacités, des besoins de formation, des possibles partenariats. La situation est si difficile et désordonnée aujourd'hui qu'un mouvement inverse (fermeture ou fusion des institutions de formation) est inéluctable, mais va de nouveau profondément bouleverser le paysage de la formation des enseignants.

Schémas structurels des dispositifs de formation

Présentation

On compte 235 établissements supérieurs au Vietnam, 113 d'entre eux — répartis sur l'ensemble du territoire — forment les enseignants et se déclinent comme suit :

- 14 universités pédagogiques ;
- 48 universités multidisciplinaires avec formation pédagogique ;
- 30 collèges pédagogiques ;
- 19 collèges multidisciplinaires avec une formation pédagogique ;
- 2 écoles secondaires pédagogiques.

Actuellement, les universités forment des enseignants du secondaire (collège et lycée), ainsi que les enseignants du primaire et du préscolaire. Les collèges forment les enseignants du secondaire (niveau collège uniquement), les enseignants du primaire et du préscolaire. À partir de la prochaine rentrée scolaire (2020-2021), il est attendu que les universités forment les enseignants du préscolaire au secondaire, quand les collèges se concentreront sur la formation des enseignants du préscolaire uniquement. Les écoles secondaires, elles, sont appelées à fermer.

Ces dispositifs sont en constante évolution, et, pour éviter la dispersion des financements publics (les institutions de formation des enseignants étant étatiques), plusieurs localités ont récemment fusionné leurs collèges pédagogiques avec les facultés d'éducation au sein des universités. Cela va d'ailleurs dans le sens des directives gouvernementales et, notamment, de la décision n° 37/2013/QĐ-TTg sur « Adjusting the planning of Vietnam university and college network in the 2006-2020 period ».

Commentaires et analyses

La situation actuelle mène à un certain nombre de paradoxes. D'abord, le nombre d'inscrits en instituts de formation des enseignants est encore inversement proportionnel aux besoins du système et, parfois, disproportionné dans certaines régions. À l'échelle nationale, ces 15 dernières années, les instituts de formation forment plus d'enseignants que ne le nécessite le système. Selon le MEF, le nombre d'enseignants nécessaires, tous niveaux confondus, pour mettre en œuvre le nouveau programme d'enseignement (à la rentrée 2020), correspond au nombre d'enseignants actuellement en poste (voire est inférieur). Il est ainsi

prévu, en 2020, de recruter 7 870 enseignants dans le primaire pour remplacer les 7 940 départs à la retraite. Au niveau du secondaire premier cycle (collège), 4 360 enseignants seront recrutés pour remplacer les 6 219 départs à la retraite et, au niveau du lycée, ce sont 3 757 nouveaux enseignants qui seront recrutés pour remplacer les 3 014 départs à la retraite (et répondre à la hausse des effectifs au niveau du lycée), soit un total d'à peine 16 000 nouveaux enseignants (hors préscolaire), quand le système en forme chaque année autour de 25 000 ou 30 000. Ce qui explique (point positif) une formidable amélioration des taux d'encadrement (on est passé de 1/28 dans le primaire en 2000 à 1/19 aujourd'hui : 1/26 dans le secondaire en 2000, contre 1/15 aujourd'hui... difficile de faire mieux). Cette inadéquation entre offre et besoin fait que de nombreux sortants des instituts de formation des enseignants peinent à trouver un emploi dans le secteur de l'enseignement (public comme privé). La situation est plus complexe, puisque si l'on constate un excédent d'enseignants au niveau national, il existe d'importantes différences régionales : surplus de 5 000 enseignants dans certaines régions, pénurie dans d'autres (souvent les moins attractives).

L'offre de formation au sein d'universités dans certaines régions permet, à elle seule, de répondre aux besoins. Pourtant, dans ces mêmes régions, les collèges d'éducation sont toujours ouverts et continuent d'inscrire des étudiants. La situation est même encore plus incohérente et problématique dans certaines régions où les recrutements d'enseignants (assurés directement par les établissements) ne sont ouverts qu'aux certifiés de l'université... Pourtant, les collèges d'éducation continuent de former et certifier, sous financement public, des enseignants... qui n'auront d'autre choix que de postuler dans des régions où les critères de recrutement sont, académiquement, moins exigeants (régions souvent éloignées et moins attractives où l'on constate parfois une pénurie d'enseignants).

Le système de formation initiale des enseignants paraît très (trop) largement étendu, avec un nombre très important d'institutions de petite taille et de qualité médiocre sans aucune mutualisation des ressources. La NTEF et le programme de réorganisation du réseau des institutions de formation

des enseignants — avec, pour objectif, un nombre plus limité d'institutions et une plus forte mutualisation des ressources financières et humaines — devraient, pour partie, résoudre ces problèmes.

Dans le cadre de la loi sur l'enseignement supérieur, ces institutions devront se soumettre à un processus d'assurance qualité externe. Cinq agences d'assurances/accréditation qualité sont en cours de création par le Gouvernement pour délivrer des accréditations qualité aux établissements supérieurs vietnamiens.

■ Financement du système éducatif et formation

Présentation

Le Vietnam consacre 20 % du budget de l'État et 4,8 % de son PIB au développement du capital humain. Les écoles vietnamiennes ont trois sources de financement : l'État, la collectivité territoriale concernée et les familles. La contribution de l'État concerne l'infrastructure et les équipements de base ainsi que les salaires des enseignants. La maintenance, la réhabilitation des infrastructures, les primes sur salaire et la formation continue relèvent de la compétence des écoles et des collectivités territoriales. Les familles interviennent pour les frais d'inscription, de scolarité, de fournitures scolaires et de cantine. Les allocations aux écoles sont de l'ordre de 320 USD par élève pour l'État et de 800 USD par élève pour la collectivité. Les familles contribuent à hauteur de 50 % dans le financement de l'éducation. Même dans les écoles publiques, elles paient des frais d'inscription et d'écologie. Pour le collège, par exemple, la contribution des familles s'élève à environ 20 USD par mois par élève, soit 460 000 dongs vietnamiens. Les familles défavorisées bénéficient du soutien de la collectivité. Certaines écoles (les écoles dites « d'excellence ») sont financièrement autonomes (et vivent sur les frais de scolarisation imputés aux familles... souvent très favorisées).

Le secteur primaire absorbe 32 % du budget de l'éducation (20 % préscolaire, 25 % collège, 12 % lycée, 10 % supérieur). Seulement 5 % sont alloués au niveau central, le reste est transféré dans les provinces (SEF, comité provincial populaire et BEF), qui allouent le budget directement aux écoles (incluant le salaire des enseignants).

Les établissements de formation des enseignants ont trois sources de recettes financières : i) fonds de l'État ; ii) frais de scolarité et iii) revenus des activités de recherche et application à la production. D'après l'arrêté 43/2006/ND-CP, les fonds alloués par le budget de l'État sont des : i) fonds pour assurer le fonctionnement régulier ; ii) fonds pour l'exécution de tâches scientifiques et technologiques ; iii) fonds pour la formation des enseignants et des fonctionnaires ; iv) fonds pour la mise en œuvre des programmes nationaux ; v) fonds pour l'exécution de tâches commandées par les organismes publics compétents (enquêtes, planification et autres tâches) ; vi) fonds pour l'exécution de tâches imprévues assignées par les autorités compétentes.

Les instituts de formation perçoivent des budgets fondés en grande partie (mais pas uniquement) sur le nombre d'élèves qu'ils accueillent.

Commentaires et analyses

Le Gouvernement vietnamien consacre une part importante de son budget à l'éducation. Ce budget est d'autant plus important que le Vietnam enregistre chaque année une forte croissance économique. Les transferts vers les collectivités et les écoles sont efficients. Aujourd'hui, toutes les écoles et tous les enseignants disposent de comptes bancaires favorisant le transfert des fonds et des salaires.

■ Les engagements/transformations en cours

Présentation

L'une des principales transformations en cours est la réforme du curriculum de l'éducation qui adopte l'approche par les compétences, et qui a d'importantes implications en termes de méthodes d'enseignement. Ces nouvelles méthodes d'enseignement ont déjà été testées au Vietnam via, notamment, un projet financé par le partenariat mondial pour l'éducation et importé du modèle chilien « the Vietnamese New Escula Nova », qui s'est achevé en 2017 et dont l'objectif était d'introduire de nouvelles méthodes d'enseignement davantage centrées sur l'élève. Cette approche avait déjà fait l'objet d'expérimentations précédemment, sans toutefois être porteuse de succès. Elle avait notamment échoué, car mise en œuvre trop rapidement, sans prise en compte des

barrières culturelles importantes. Le projet, financé par le partenariat mondial, avait adopté une approche beaucoup plus graduelle et donné de bons résultats. La Banque mondiale finance un projet (2016-2022) de renforcement des enseignants en appuyant huit grandes universités à développer des plans stratégiques et à davantage s'impliquer dans la formation continue des enseignants. Ce programme appuie le Gouvernement à développer un système d'assurance qualité pour les établissements de formation des enseignants (plusieurs domaines seront pris en compte : la qualité des infrastructures, des équipements et des ressources didactiques/pédagogiques, la qualité des programmes de formation, la qualité des équipes de formateurs, les activités de recherche et de développement, la qualité du partenariat avec le tissu scolaire environnant, les nouvelles technologies, la gouvernance de l'établissement et ses pratiques managériales). Ce travail est en cours de développement.

Le projet sur le développement de l'enseignement secondaire, phase 2 (appuyé par la Banque asiatique de développement), a pour objectif d'améliorer la qualité de l'enseignement secondaire pour se rapprocher des normes d'éducation de haute qualité des pays avancés, d'élargir l'accès à l'enseignement secondaire pour les groupes défavorisés et de renforcer la capacité de planification et de gestion de l'enseignement secondaire.

Commentaires et analyses

Les partenaires continuent de s'impliquer dans les questions enseignantes au Vietnam. Tous ces programmes sont focalisés sur la qualité des enseignements, afin de se rapprocher des standards/résultats d'apprentissage des meilleurs systèmes éducatifs mondiaux.

ANALYSES PRINCIPALES : PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DE FONCTIONNALITÉ

■ Gestion/définition des recrutements « entrée » des stagiaires

Présentation

Entrée dans un dispositif de formation initiale

Entre 2015 et 2020, chaque année, le MEF organisait un examen de fin

d'études secondaires (équivalent baccalauréat) au niveau national, qui certifiait les études secondaires des candidats et qui, en même temps, permettait aux établissements universitaires (universités, collèges) de choisir leurs étudiants. Pour passer cet examen, les candidats devaient passer au moins quatre épreuves, dont trois obligatoires : mathématiques, littérature, langue étrangère et une épreuve combinée, soit sciences naturelles (physique, chimie, biologie), soit sciences sociales (histoire, géographie, éducation civique). L'élaboration des sujets et la correction des copies étaient à la charge du MEF. Chaque établissement choisissait le groupe ou les groupes de matières (pour le test combiné, on pouvait prendre la note de l'une des trois matières ; par exemple, on prenait seulement la chimie dans le test de sciences naturelles). Le MEF fixait la norme d'admission minimale pour chaque groupe.

L'année 2020 voit un changement radical des modes de sélection des étudiants : les établissements sont autonomes dans le choix des modes de sélection pour la qualification et l'admission des étudiants, soit l'utilisation des résultats des examens de fin d'études secondaires (examen national : le MEF est responsable de l'élaboration des sujets, la correction des copies est à la charge des SEF), soit l'organisation d'un concours de sélection dont l'établissement est responsable, soit la combinaison d'une présélection (sur le résultat de l'examen de fin d'études secondaires) et d'une évaluation sur dossier des résultats d'études de trois années au lycée. Ces changements ne sont pas propres aux établissements de formation des enseignants, mais concernent l'ensemble des établissements supérieurs.

Effectifs

En 2018, le MEF a fixé un effectif global de plus 35 000 étudiants à recruter dans les établissements pédagogiques préparant aux métiers de l'enseignement primaire et secondaire (universités et collèges), ce qui reste supérieur aux besoins. Seuls 26 000 étudiants ont réussi le concours (les résultats obtenus par les autres candidats étaient jugés insuffisants pour intégrer une filière de formation des enseignants). Comme le système compte actuellement un surplus d'étudiants formés aux métiers de l'enseignement, cela n'a pas porté d'importants préjudices au système.

Commentaires et analyses

Le métier d'enseignant étant fortement valorisé et le nombre de candidats étant important, le système peut aujourd'hui sélectionner d'excellents étudiants pour les orienter et les former aux métiers de l'enseignement.

Pilotage, gestion, management et moyens

Présentation

Les universités de pédagogie sont sous l'autorité du MEF, les collèges de pédagogie sont sous l'autorité des SEF, mais ces établissements ont le même fonctionnement.

Selon la loi d'éducation, les établissements universitaires, dont les universités/collèges de formation des enseignants, jouissent d'une autonomie dans les cinq domaines suivants :

- Élaboration des programmes d'études et de plans d'enseignement : le programme de formation est défini à 60 % par le programme-cadre de l'État (ceci est valable pour l'ensemble des formations universitaires) et à 40 % par l'établissement ;
- Organisation de l'inscription, de la formation, de la reconnaissance des diplômes : dans les faits, le MEF décide encore des quotas d'inscription pour chaque établissement. Dans un avenir proche, ces quotas seront fixés par l'établissement ;
- Organisation du personnel : les universités et collèges sont libres de sélectionner leurs propres formateurs, de déterminer leurs conditions de travail (fiche de poste) qui peuvent amener le personnel de formateurs à être impliqué dans d'autres tâches que l'enseignement ;
- Mobilisation, gestion et utilisation des ressources : l'autonomie financière comprend l'autonomie dans les sources de revenus et de dépenses. Il n'y avait, jusqu'à maintenant, pas de frais de scolarité pour intégrer un établissement de formation des enseignants. Toutefois, cette situation est susceptible de changer à la prochaine rentrée scolaire (2020) ;
- Organisation des relations de coopération nationale et internationale.

Ressources : toutes ces institutions sont publiques. Dès lors, les ressources de ces institutions sont fondées sur les subventions octroyées par le Gouvernement (la subvention est calculée à partir du nombre d'étu-

dants). Cela pousse les institutions de formation à aller au maximum (parfois au-delà) de leurs réelles capacités d'inscriptions, souvent au détriment de la qualité (classe d'élèves-enseignants surchargées ne laissant que peu d'occasions pour de petits travaux de groupes, par exemple). Ces dernières années, les inscriptions dans les établissements de formation des enseignants (qui restent supérieures au besoin) ont malgré tout diminué (notamment parce que le secteur de l'enseignement est aujourd'hui saturé à la suite de l'évolution démographique et des effectifs de personnes formées supérieurs aux besoins du système). Dès lors, les institutions de formation ont vu leur budget s'amoinrir et n'ont, en conséquence, pas investi dans les équipements ou le matériel de formation. Dans de nombreux collèges et universités, les équipements sont vétustes et ne permettent pas toujours d'introduire de nouvelles pratiques (notamment l'utilisation des nouvelles technologies). C'est également pour ces raisons de manque d'investissement dans les équipements éducatifs que certains collèges ont été (récemment) ou vont être (prochainement) fermés ou intégrés au sein d'universités. La situation financière des établissements va prochainement changer avec l'introduction de frais de scolarité.

Commentaires et analyses

Il n'existe aucun lien entre les institutions de formation des enseignants (qu'elles soient des universités ou des collèges) et les localités responsables du recrutement et du suivi des enseignants. En d'autres mots, il n'y a aucun mécanisme de coordination en place qui permettrait de former le nombre d'enseignants adéquat à la demande. Cette situation se traduit par un excès (très large) de formations dans certaines régions et une pénurie (de plus en plus rare) dans d'autres. Cette situation a récemment créé d'importantes tensions dans plusieurs localités au Vietnam et auprès de l'opinion publique, très engagée dans les questions éducatives en général et dans la formation des enseignants en particulier. Par ailleurs, la loi sur l'autonomie des établissements supérieurs confère plus de capacités managériales aux responsables d'établissements supérieurs, sans que ces derniers, plutôt habitués à appliquer les consignes, soient accompagnés dans leurs nouvelles responsabilités. Le management et le pilotage des établissements de formation n'ont donc que peu changé.

■ Référentiels, programmes et curricula

Présentation

Le MEF a élaboré un référentiel de compétences (standards) des enseignants qui sert de base de travail pour les établissements dans les provinces et les districts. Ces standards couvrent des domaines tels que l'attitude politique, la morale, les connaissances et compétences pédagogiques. C'est à l'aune de ces standards que les instituts de formation des enseignants sont amenés à développer leurs curricula (40 % du curriculum est développé en autonomie par l'établissement, les 60 % restants sont dictés par le ministère).

Le Gouvernement vietnamien a récemment entrepris d'importants travaux de rénovation du curriculum de l'enseignement qui doivent conduire à une réforme du curriculum des écoles de formation des enseignants. Ces travaux ne sont pas encore finalisés, et la plupart des universités continuent d'appliquer leurs « anciens » modèles de formation.

Aujourd'hui, il existe deux modèles de formation au Vietnam pour la formation des enseignants du primaire et du secondaire :

- Le premier modèle est appelé « modèle continu » ou « modèle traditionnel ». Les élèves étudient quatre ans pour obtenir un « bachelor degree » et peuvent se présenter au concours d'enseignant organisé par les localités (dans le public ou le privé). Ce modèle est appliqué par la quasi-totalité de toutes les institutions de formation des enseignants et intègre très rapidement (premières années) dans son curriculum les notions de pédagogie ;
- Une seule université (Vietnam National University / University of Education in Hanoi) applique le modèle dit « parallèle ». Dans ce modèle, pendant les deux premières années et demie, les étudiants se consacrent à des connaissances générales et des connaissances spécialisées dans un domaine d'étude (mathématiques, physiques, chimie, biologie, géographie ou histoire). L'année et demie restante est alors consacrée au domaine de la pédagogie, de la connaissance professionnelle et de la pratique. L'objectif est de faciliter les passerelles pour les étudiants qui, finalement, ne souhaitent pas s'orienter vers une carrière enseignante.

De manière générale, les curricula actuels (pour la formation du primaire comme du secondaire) se construisent comme suit :

- Connaissances générales (culture générale) : 25 % du curriculum ;
- Contenu disciplinaire (matière enseignée : toutes les matières pour le niveau primaire, et étude plus approfondie d'une matière spécifique pour les niveaux du secondaire) : 50 % ;
- Professionnalisation (incluant les stages) : 25 %.

Les curricula actuels sont, par ailleurs, peu flexibles, et ne laissent que peu de choix d'options aux étudiants. C'est souvent l'établissement qui décide pour eux.

À partir de 2020-2021, les universités (quatre ans d'études) formeront des enseignants du préscolaire au lycée ; les collèges (trois ans d'études) formeront les enseignants du préscolaire uniquement. Les curricula n'ont, pour autant, pas tellement changé, les travaux sont encore en cours et il est probable qu'un nombre important d'établissements continuent d'appliquer le modèle « traditionnel » pendant quelques années.

Parallèlement, le Gouvernement vietnamien travaille au développement d'un cadre national des qualifications qui doit fixer un ensemble de normes et de critères relatifs au volume horaire, aux compétences et connaissances attendues pour chacune des qualifications de l'enseignement supérieur. Ces normes et critères s'inspirent largement des cadres de qualification existants dans les pays développés (Europe, notamment).

Commentaires et analyses

Les curricula sont considérés par beaucoup d'élèves-enseignants comme totalement obsolètes par rapport à la réalité qui les attend en classe. Les établissements scolaires (du primaire comme du secondaire) qui accueillent les enseignants à la sortie des institutions de formation se plaignent d'ailleurs de l'absence de compétences pédagogiques de leurs nouvelles recrues. Les directeurs et les autres enseignants doivent consacrer un temps très important à combler les lacunes de la formation dans les premières années de prise de poste de leurs jeunes collègues.

Par ailleurs, selon plusieurs observateurs, la plupart des idées et des arguments en faveur du curriculum fondé sur les compétences depuis plusieurs

années sont restés de l'ordre des discours et des bonnes intentions, mais les objectifs, comme les résultats des programmes de formation, ne sont pas toujours orientés vers le développement de compétences telles qu'exigées dans le référentiel ou dans les standards requis pour enseigner.

■ Modèle, méthodes et démarches pédagogiques/didactiques

Présentation

Une recherche (2019) menée auprès de 857 nouveaux enseignants (du primaire et du secondaire) et 350 directeurs d'établissements à l'issue de leur première année d'enseignement suggère que les élèves-enseignants disposent d'excellentes compétences en matière de contenus (connaissances de la matière), moralité, et confiance en soi. Cependant, ils rencontrent d'importantes difficultés en matière de planification des leçons et les compétences acquises ne répondent donc pas aux standards. Des observations de sortants de dispositifs de formation initiale montrent que de nombreux élèves-enseignants confondent ainsi les connaissances et les méthodes d'enseignement. L'organisation de la leçon est insuffisante (voir mal réalisée), ne permettant pas à l'enseignant d'introduire les nouvelles notions ou compétences qu'il avait initialement prévues. Lors de la pratique de classe, les nouveaux enseignants n'insistent pas sur les points clés de la leçon. La leçon reste essentiellement théorique (l'enseignant parle et l'élève est passif). Aucun d'entre eux n'organise de leçon autour de la pratique (faire) et ne propose de révisions. Ils éprouvent tous des difficultés à interroger les élèves, observer la classe. Enfin, l'utilisation des nouvelles technologies reste encore problématique dans les institutions de formation des enseignants. Dès lors, la plupart des sortants ne sont pas en mesure d'utiliser les nouvelles technologies dans une perspective d'apprentissage pourtant mis à disposition dans l'établissement scolaire. À l'issue de la première année, beaucoup d'enseignants se sentent désemparés et perdent de leur enthousiasme.

Cela peut sans doute s'expliquer par la formation qu'ils ont eux-mêmes reçue. Les stratégies d'enseignement les plus utilisées par les formateurs au sein des institutions de formation des enseignants sont : la théorie, les présentations par le formateur en

grands groupes (avec, parfois, discussion autour de la présentation, mais pas toujours). À l'inverse, les stratégies les moins utilisées sont le projet pédagogique ou encore l'apprentissage par la pratique de classe. Autrement dit, malgré les discours autour de l'approche par les compétences et l'élaboration de standards autour des compétences, les pratiques de formation des élèves-enseignants n'ont pas évolué depuis de nombreuses années et sont restées très classiques (archaïques pour certains) et ne permettent pas de former les enseignants à atteindre les standards qui sont attendus d'eux ni à mettre en œuvre un curriculum d'enseignement fondé sur les compétences. Certains font un mixte entre approche traditionnelle et approche par les compétences. D'autres élèves-enseignants disent qu'ils savent (théoriquement) ce qu'ils devraient mettre en pratique pour davantage avoir une approche fondée sur les compétences (ils ont eu des modules sur cet aspect), mais dans les faits, ils rencontrent de nombreuses difficultés une fois en classe pour, effectivement, adopter ces pratiques. Autrement dit, la formation des enseignants telle qu'elle est mise en œuvre aujourd'hui permet aux élèves-enseignants de connaître l'approche fondée sur les compétences, sans toutefois pouvoir concrètement la mettre en œuvre au jour le jour une fois affectés dans leurs établissements.

■ Commentaires et analyses

Durant leur cursus, les élèves-enseignants (du primaire ou du secondaire) doivent réaliser deux stages pédagogiques. Le premier de deux semaines, le deuxième de cinq à six semaines. Les stages se réalisent dans les écoles/collèges/lycées partenaires des établissements de formation. Ce partenariat est en fait purement administratif,

car, dans les faits, il n'y a que très peu de liens (pédagogique, ressources humaines...) entre les institutions de formation des enseignants et les écoles qui les entourent, ce qui peut expliquer que les élèves-enseignants soient quelque peu perdus à l'issue de la formation et, bien que maîtrisant, théoriquement, les concepts de l'approche par les compétences, qu'ils soient, dans la pratique, incapables de les mettre en œuvre.

■ Formateurs et formations

■ Présentation

Les établissements disposent d'une autonomie dans le recrutement de leurs formateurs. Les grandes universités recrutent assez facilement des personnes titulaires d'un doctorat (notamment dans les universités de Hanoï, de Hué et de Hô Chi Minh). Les collègues peinent, quant à eux, à recruter des docteurs. Le recours aux enseignants docteurs apporte un certain prestige à l'université et l'aide, dès lors, à attirer de bons étudiants. Toutefois, ce corps de formateurs des institutions de formation ne compte que très peu de praticiens (des anciens enseignants, des enseignants encore en poste, des directeurs d'établissements). Ce sont souvent les très bons élèves universitaires (les lauréats) qui deviennent formateurs d'enseignants, même si eux-mêmes n'ont jamais enseigné dans des établissements primaires/collèges/lycées.

■ Commentaires et analyses

L'absence de praticiens dans le corps de formateurs explique le décalage entre les formations dispensées dans les instituts de formation et la réalité du terrain.

■ Évaluation et certification des formations

■ Présentation

Chaque établissement a son propre mode d'évaluation, mais doit respecter des principes et des règlements communs de l'évaluation : i) le stage est évalué par l'école d'accueil ; ii) les formateurs sont responsables de l'enseignement et de l'évaluation de leurs modules ; iii) l'établissement certifie le résultat de fin d'études universitaires et attribue le diplôme.

Un exemple de l'université d'éducation, l'Université nationale de Hanoï : la note d'évaluation comprend une note « d'évaluation partielle » (moyenne des résultats ; i) aux examens réguliers ; ii) à la participation au débat scientifique ; iii) à la pratique ; iv) à l'assiduité ; v) aux tests à mi-parcours...) additionnée aux résultats des examens finaux (qui comptent pour au moins 60 % de la note finale). L'examen final peut être pris sous forme de tests écrits (test objectif ou essai de 60 à 180 minutes), de questions, de la pratique ou d'une combinaison de ces éléments.

■ Commentaires et analyses

L'évaluation, telle qu'actuellement menée, ne se fait pas nécessairement à l'aune des standards qui ont été élaborés. Toutefois, cette certification n'est qu'un préalable à l'entrée dans la fonction enseignante. Le recrutement se fait au niveau déconcentré, à l'issue d'un concours, et la confirmation du poste se réalise après une année d'enseignement sur avis de l'équipe pédagogique de l'établissement. Le cadre national de qualification, en cours de développement, ainsi que la rénovation des curricula de formation des enseignants en cours apporteront peut-être quelques modifications dans l'évaluation et la certification.

ANALYSES SECONDAIRES : REPÈRES STRATÉGIQUES

■ Insertion et intégration des structures de formation (fonction publique, public contre privé, liens avec les autres établissements de formation...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Le Vietnam dispose d'un nombre très (trop) important d'instituts de formation des enseignants, qui n'ont pas toujours de lien entre eux, voire qui sont concurrentiels. La NTEF devrait permettre de rationaliser un peu le paysage en fusionnant un certain nombre d'institutions et en mutualisant les ressources autour du dénominateur commun que sont les standards de qualité.	La multiplication des institutions de formation, qui forment davantage d'enseignants que ne le nécessite le système, a créé d'importants dysfonctionnements, voire de la frustration. La réorganisation du réseau, en cours, devrait permettre de mutualiser un certain nombre de ressources.

■ Recrutement/affectation « sortie » des stagiaires (contractualisation, titularisation, régionalisation...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Les institutions de formation initiale forment plus d'enseignants que n'en réclame le système. Dès lors, de nombreux élèves-enseignants se retrouvent sans emploi à l'issue de leur formation. Le recrutement est assuré dans les localités par les bureaux locaux du ministère de l'Éducation et par les établissements. Les élèves-enseignants certifiés peuvent postuler dans le public comme dans le privé. Le recrutement est fondé sur un examen et un entretien organisé au niveau local. Théoriquement, les établissements scolaires disposent de l'autonomie pour recruter le candidat de leur choix (après réussite de l'examen et de l'entretien). Dans les faits, plusieurs écoles reportent régulièrement des pressions exercées par le BEF pour favoriser tel ou tel candidat. Le processus est parfois entaché de corruption (élèves-enseignants paient pour avoir le poste). Une fois recrutés, les enseignants sont gérés par le SEF/BEF. Dans un premier temps, les enseignants sont recrutés avec un CDD pour une période de 12 à 36 mois. Au terme de cette période, l'enseignant est évalué. Si le résultat de cette évaluation est positif, alors l'enseignant pouvait bénéficier d'un CDI (CDD à partir du 1er juillet 2020).	Le système tel qu'il est organisé actuellement comporte des risques importants de corruption pour obtenir les postes d'enseignants, très valorisés. La fin des CDI à partir de 2020 est à double tranchant, elle peut avoir un effet bénéfique parce que cette forme de contrat peut inciter les enseignants à améliorer leurs compétences et suggère une grande redevabilité (pour qu'ils puissent garder leur poste). Dans le même temps, cette situation amène une forme de précarité qui peut démobiliser le staff et limiter les vocations.

■ Gestion et statuts des étudiants (bourses, internats...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
La loi de l'éducation 1998 et la loi de l'éducation 2005 ont défini l'exemption des frais de scolarité pour les étudiants des établissements pédagogiques. Cependant, cette disposition a été modifiée dans la loi de l'éducation 2019, en vigueur depuis le 1er juillet 2020, et des frais de scolarité seront mis en place. En revanche, ces étudiants ont le droit de bénéficier (sur demande) d'une somme de 3,63 millions VND par mois (150 EUR) comme bourse. Ceux qui ne respectent pas leur engagement de servir dans le secteur de l'éducation et de la formation devront rembourser intégralement le montant, ce qui n'est pas sans risque, puisque tous les étudiants formés ne trouvent pas de poste à l'issue de leur formation. Un internat est disponible, mais les places restent limitées.	Il est difficile de prédire dès maintenant si ces modifications vont impacter le profil des candidats. Il est toutefois possible que la fin de la « gratuité » de la formation impacte le profil de ces derniers.

■ Structuration de la formation (polyvalence, réseau, bivalence...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Le dispositif de formation des enseignants est pluriel et pas toujours cohérent. Par ailleurs, ce réseau des instituts de formation est peu ouvert sur l'extérieur, notamment sur les établissements scolaires, dont ils fournissent pourtant la main-d'œuvre.	La réorganisation du réseau devrait permettre de résoudre un certain nombre de dysfonctionnements.



■ L'entrée dans le métier (accompagnement des débutants, suivi, FC...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Il y a toujours plus de candidats que de postes disponibles. Pour la rentrée 2019, le 12^e arrondissement de Hồ Chí Minh a recruté 194 enseignants dans le primaire (283 candidats) et 76 enseignants dans le secondaire (219 candidats). Comme précisé précédemment, le peu de lien entre les institutions de formation et les établissements scolaires est à l'origine des difficultés rencontrées par l'enseignant dans sa prise de poste. Cependant, le directeur de l'école, comme les autres enseignants jouent un véritable rôle d'accompagnateur/encadreur/conseiller qui permet à l'enseignant de rapidement « trouver ses marques ». C'est, finalement, sa première année en tant qu'enseignant qui marque sa formation « pratique », les années en institut ayant été majoritairement « théoriques ».	L'entrée dans le métier, difficile selon les commentaires des nouveaux entrants, est, au fur et à mesure de l'année scolaire, largement facilitée par un encadrement très appuyé de la part du directeur de l'établissement qui assure le rôle de conseiller pédagogique.

■ Alternance des dispositifs de formation (stage : cours, mémoire, VAE...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Les stages sont peu nombreux dans le curriculum de formation et ne permettent pas aux élèves-maîtres de renforcer leurs compétences pratiques. Le mémoire n'est pas un exercice obligatoire du cursus (cela dépend des établissements).	Le cursus actuel laisse encore peu de place à l'alternance malgré le positionnement des établissements (pour la plupart universitaires).

■ Spécialisation et diversification (cursus, soutien et renforcement des compétences des stagiaires)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Les établissements définissent leur curriculum à hauteur de 40 %. Dans les faits, les propositions se ressemblent et les parcours restent assez monolithiques.	Les grandes réformes en cours de même que l'autonomie (financière, curriculaire, de sélection) toujours plus importante accordée aux établissements d'enseignement supérieur pourraient permettre à ces derniers de se démarquer les uns des autres. La spécialisation des établissements (collèges pour le préscolaire et universités pour les autres formations) va elle aussi contribuer à la restructuration de l'offre de formation.

■ Recherche et innovation (liens, place LMD, diffusion des acquis recherche, participation...)

Principaux constats	Éléments d'appréciation
Les capacités de recherches scientifiques dans les institutions de formation des enseignants sont extrêmement faibles (voire inexistantes dans certaines institutions). Les institutions se concentrent exclusivement sur la formation des enseignants, laissant de côté toute recherche et toute recherche-action susceptible de mieux informer leurs pratiques. Aucune des universités d'éducation ne dispose d'une équipe de recherche ayant aujourd'hui les compétences pour développer des programmes de recherche et alimenter les discussions politiques autour de la mise en œuvre des réformes éducatives. Le système LMD n'est, quant à lui, pas encore opérationnel.	Une culture professionnelle d'innovation et de recherche n'est pas encore totalement opérationnelle, mais est fortement encouragée dans le cadre des nouvelles réformes mises en œuvre (notamment à partir de la rentrée 2020).



2^e PARTIE

Un état des lieux de la formation initiale enseignante

APPROCHES CROISÉES ET SCIENTIFIQUES



Chapitre 9

UNE VISION SYNTHÉTIQUE DE LA SITUATION DANS LES HUIT PAYS

REPÈRES ET CONSTATS	BÉNIN	BURUNDI	CAMEROUN	KENYA
POPULATIONS	10 000 000 heures (47 % de moins de 15 ans en 2013) en 2019, 3 063 898 élèves et 53 341 enseignants	11 175 000 heures, dont 5 002 000 moins de 15 ans Pop. scolaire : - préscolaire : 700 000 - primaire : 1 859 892 - secondaire : Enseignants : - Préscolaire : 2 750 - primaire : 51 545 - collège (C4) 11 448 - post-fondamental : 11 713	26 545 853 heures (10 millions de moins de 15 ans) Pop. scolaire : primaire = 83 % secondaire = 81 % TBS = + 100 % Pop. scolarisable Primaire = 3 912 013, secondaire 1er cycle = 512 402 Secondaire 2e cycle = 1 273 404 93 723 enseignants dans le primaire	47 564 296 heures (42 % de moins de 15 ans) Pop. scolaire : primaire = + 90 % secondaire = 93 % Pop. scolarisable : Primaire : 8 295 076 Secondaire : 7 506 670 Enseignants : 26 651 en primaire 39 000 dans le secondaire
STRUCTURATION SCOLAIRE	DDMP/RP/CS 41 élèves/enseignants (prima) 37 élèves/GP (ESG) 24 élèves/GP (ETP)	18 DPE (province) 119 DCE (Commune) Élèves/maîtres (primaire) : 59,5 Élèves/professeurs (C4) : 35,8	Deux sous-systèmes d'enseignement au primaire Taux d'encadrement = 44 élèves/enseignants et 70 élèves/enseignants au nord Trois régimes de classes : classes à plein temps, à mi-temps et mixtes	Sept régions éducatives : Taux d'encadrement : 50 à 100 élèves/enseignants Double vacation au nord-est et classes mobiles dans les camps de réfugiés
PERFORMANCES SCOLAIRES	i) 108 % TBS (prim) 144 % TBA 1re année primaire ii) 67 % réussite CEPE 57 % réussite BEPC 60 % réussite bac iii) 16 % redoublement en primaire 22 % redoublement dans le secondaire	i) TBS fonda : 111 % post-fondamental : 48 % taux d'achèvement – fondamental (C1 à C4) : 28,2 % - post-fondamental 27,5 % Taux de redoublement : - primaire : 26,3 % - collège (C4) : 25,1 % - post-fondamental : 19 % Taux d'abandon : - primaire : 11,3 % - collège : 11,7 %	i) TBS = + 100 % TBA 1re année primaire = 95 % TBA 1er cycle du secondaire = 37 % TBA 2e cycle du secondaire = 17 % ii) 86 % réussite CEP/FSLC 58 % réussite BEPC 29,5 % réussite Probatoire 55 % réussite bac iii) % redoublement : 14,9 % primaire 13,8 % 1er cycle secondaire 20,3 % 2e cycle secondaire iv) % abandon : 24 % primaire 36 % secondaire	TBS primaire = + 100 % TBS secondaire = + 90 % TBA primaire = 99,68 % TBA secondaire = 94,06 % 96 % réussite KCPE (BEPC) 99,22 % réussite KCSE (bac) % redoublement = 2,94 % % abandon = 13,8 %
DIPLÔMES		Avancement automatique (sauf si redoublement C3 à C4) Fin de C4 : 64,5 % Fin de post-fondamental : 37,7 %	86 % CEP/FSLC 58 % BEPC 29,5 % Probatoire 55 % bac	75 % élèves ont KCPE 60 % élèves ont KCSE
ALPHA-BÉTISATION	43 % population alphabétisée 52 % des 15-24 ans alphabétisés	88,2 % de 15-24 ans alphabétisés	11,6 % population alphabétisée 70 % de 15-24 ans alphabétisés	78 % population alphabétisée 83,09 % des 15-24 ans alphabétisés
POINTS DE TENSION	i) 3 % enseignants communautaires et 47 % « autres » enseignants ii) Forte pauvreté (40 % en 2015) : 68 % d'accès au primaire et 39 % d'achèvement dans les familles les plus pauvres contre 94 % et 79 % dans les plus riches iii) 28 % d'écouliers à plus de 30 min de leur domicile iv) 50 % du temps scolaire vont aux apprentissages v) Un CP pour 113 enseignants, 1 IE pour 80 écoles vi) Décentralisation en cours et forte implication du privé	i) Depuis 2012, le système est en cours de rénovation (enseignement fondamental de 9 ans) mais coup d'arrêt entre 2015 et 2018 ii) Les précarités scolaires (élèves, mais également enseignants primaire) au centre des préoccupations iii) Les disparités (urbain/rural) sont très fortes (ex. : abandon) iv) L'attractivité du métier est affaiblie par les questions de salaire et de sécurité v) Peu de perspectives d'évolution de carrière vi) 40 % des élèves du Fonda sont dans une classe à double vacation	i) Nombre élevé d'enseignants contractualisés ii) Disparités entre les deux sous-systèmes, entre les zones urbaines et rurales et les régions iii) Efficience professionnelle : formation pratique insuffisante, difficultés d'appropriation des outils didactiques et l'APC iv) Inégalités dans le recrutement des enseignants à la fonction publique : niveau de compétences des apprenants du primaire insuffisant v) Inégalités dans la formation pratique des enseignants : profil 1 (BEPC) effectuée 6 stages, profil 2 (probatoire) 4 stages et profil 3 (bac) effectuée 1 ou 2 stages	i) 73 % des enseignants sont titulaires du KPEC et enseignent dans les communautés et camps de réfugiés ii) Enseignants peu professionnels car 40 % ne détiennent pas de connaissances et de compétences nécessaires pour enseigner dans leurs matières et ne bénéficient ni d'encadrement ni de perfectionnement iii) Disparités régionales dans la distribution d'enseignants et d'établissements de qualité iv) Programme d'éducation primaire universelle en janvier 2003/2008 : abrogation des frais de scolarité dans les écoles secondaires

Principaux éléments de contextualisation des dispositifs de formation

MADAGASCAR	MALI	RDC	VIETNAM
	14 694 565 heures (dont 47,3 % de moins de 15 ans) 3 575 925 élèves Pop. scolarisable : 7-15 : 6,4 millions Pop. scolaire EF 1 : 2 611 040 élèves EF 2 : 686 378 élèves Secondaire (lycée) : 278 507 élèves Enseignants : EF 1 : 62 102 EF 2 : 31 638 Lycée : 18 626	86 790 567 heures en 2019 (50 % de moins de 15 ans) 23 276 585 élèves 940 535 enseignants	96 208 984 h Pop. scolaire : 28 249 000 élèves : 15 524 000 (primaire) 10 326 000 (collège) 2 399 000 (lycée) Enseignants : EF 1 : 396 600 EF 2 : 306 110 Lycée : 150 288
DREN/CISCO/ZAP 44 élèves/enseignants (prima) 22 élèves/ enseignants (collège) 44 élèves/enseignants (primaire) 22 élèves/enseignants (collège) 20,8 % double vacation 3,4 % classe multigrade	CT pour les recrutements AE/CAP pour la formation 43 élèves/enseignants (prima) 45 élèves/enseignants (secondaire) 24,4 % classe multigrade	DP/SDP/IP/IPool/ DP/SECOPE 31 élèves/enseignants (primaire) 16 élèves/enseignants (secondaire)	SEF/BEF 10 élè/ens (prim) 15 élè/ens (secon)
138,5 % TBS (primaire) TBS collège = 45,5 % TBS lycée = 23,6 % TBA 1re année primaire = 65,47 % TNA 1re année primaire = 26,8 % TBA 2e cycle = 73,23 % TNS lycée = 10 % TNS collège = 27,8 % 74 % réussite CEPE 46 % réussite BEPC 41 % réussite bac Redoublement 26 % primaire 14,5 % secondaire	80 % TBS (primaire) 76 % TBA 1re année primaire 52,47 % réussite BEPC 24,96 % réussite bac 19 % redoublement primaire 23 % redoublement collège 23,9 % redoublement lycée	100,8 % TBS (primaire) 124,3 TBA (1re année primaire) 57,6 % TBA (1re année secondaire) > 80 % réussite TENAFEP 11 % redoublement primaire 10 % redoublement secondaire	Proche 100 % TBS (prim) Proche 100 % TBA 1re année primaire 94,06 % réussit. bac 1 % redoubl. prim. 1,16 % redoub. coll. 4,9 % redoubl. lycée
22 % élèves ont CEPE 20 % élèves ont CEPE 9 % des élèves ont le bac	52,47 % BEPC 24,96 % bac		94,06 % bacheliers
74,8 % population alphabétisée 81,20 % des 15 -24 ans alphabétisés	33,1 % population alphabétisée 58,1 % des 15 -24 ans alphabétisés	77 % population alphabétisée 77,5 % des 15-24 ans alphabétisés	90 % population alphabétisée 97 % des 15 -24 ans alphabétisés
i) 46 % des enseignants sont des enseignants communautaires. ii) 75 % des élèves déscolarisés sont en extrême pauvreté. iii) 84 % des écoliers à plus de 2 km de leur domicile iv) Une moyenne de 3 heures 09 de travail par jour pour un enseignant v) Déficit d'encadrement pédagogiques de proximité des établissements vi) Transformation de l'EB attendue (depuis 2005) et (difficile) déconcentration en cours (depuis 2008)	i) Multiple statuts des enseignants (fonctionnaires, contractuels, communautaires) avec montée en puissance des contractuels ces dernières années ii) Crise multidimensionnelle, une partie de son territoire est zone de conflit accentuant la pénurie d'enseignant iii) Déficit d'encadrement pédagogique de proximité des établissements iv) Inadéquation entre curriculum de l'enseignement et curriculum de la formation des enseignants v) Tensions entre structures décentralisées et déconcentrées	i) Enseignants du public : 82,2 %, dont 17,3 % dans les écoles non conventionnées, 61,5 % dans les écoles conventionnées ii) 69,7 % de pauvres (2004) ; en milieu rural, dans les familles pauvres : 31 % non scolarisés contre 18 % iii) 50 % d'élèves à 5 km de l'école non scolarisés iv) Absence d'un encadrement pédagogique de qualité v) Extension en cours de l'EB obligatoire de 6 à 8 ans vi) Importante décentralisation	i) Changement de statut des enseignants en 2020 (plus de CDI, seulement des CDD) ii) Inégalités de scolarisation entre ethnie majoritaire et minoritaire iii) Changement de paradigme pédagogique peu appliqué dans les classes iv) surplus d'enseignants par rapport aux besoins générant de la corruption dans les procédures de recrutement

Cadres politiques et stratégiques de la professionnalisation enseignante

REPÈRES ET CONSTATS	BÉNIN	BURUNDI	CAMEROUN	KENYA
HISTOIRE DE LA POLITIQUE ENSEIGNANTE	a) Après les années d'ajustement structurel, diagnostic de la question enseignante (2011), adoption d'une politique enseignante et d'un PSE (réforme de la FI, de la FC et de l'encadrement). b) PSE : besoins de 25 870 enseignants au primaire, 17 836 au collège, 3 703 au lycée et 2 754 EFTP (9 819/an à former)	a) Formulée en 2019, la politique enseignante définit une vision holistique du métier, mettant en évidence des lacunes majeures (double vacation ; faible attractivité du métier au primaire) b) Si les conditions d'accès sont clairement énoncées celles relatives à certaines fonctions (directeurs) est plus problématique (opacité)	a) La formation des instituteurs a lieu dans des Écoles Normales d'Instituteurs b) la formation des professeurs du secondaire a lieu dans les Écoles Normales Supérieures. c) 03 niveaux de recrutement dans la fonction enseignante par concours pour le primaire. d) 2 types de formations pour l'enseignement secondaire	a) L'admission à des programmes de formation aux enseignants et à d'autres cursus dans les établissements d'enseignement supérieur dépend en grande partie des résultats obtenus au certificat d'enseignement secondaire du Kenya. b) C'est dans une faculté de l'éducation que sont préparés les futurs enseignants.
HISTORICITÉ DE LA FI	a) Après les CN d'instituteurs, l'EN Félicien NADJO est créée en 1961, puis 6 ENI (1976-1979) remplacées par 3 EN intégrées (1987) qui sont fermées en 1990. Ouverture des ENI (2006-2008) b) Dans le secondaire, l'ESTE (1972-1978) est remplacée par les ENS (suspendues de 1998 à 2010). Reprise de la FI en 2010 (préparation au CAP et au BAP). d) Le CFPEEN prépare les CP et IE aux CAIESG et CAIETP. e) Le privé participe à la FI dans le primaire et le secondaire	a) Depuis le début des années 1960, la FI suscite débat et polémique marquée notamment par de multiples instances de formation b) Elle demeure aujourd'hui encore tributaire de 2 ministères (MEF et MES) c) Si elle a évolué depuis 20 ans, elle demeure marquée par des lacunes tant au niveau du préscolaire, des enfants avec des besoins spécifiques et surtout sur l'accompagnement du cycle 4 (collège).	a) Période coloniale, postcoloniale b) Période de 90 à aujourd'hui : système éducatif régi par la loi 98/004 du 14 avril 98 d'Orientations de l'éducation, subdivisé en deux sous-systèmes (francophone/anglophone). Les articles 16 et 17 organisent ces sous-systèmes en cycles et filières et l'enseignement secondaire en deux cycles. On passe de la pédagogie par objectif à l'approche par compétences.	a) Période précoloniale : éducation communale avec une influence religieuse ; b) Période coloniale : en 1925, le Gouvernement ouvre le Jeanes School ayant pour objectif de fournir des enseignants aux écoles missionnaires et gouvernementales c) Période post-coloniale : pour répondre aux déficits d'enseignants, en 1972, le diplôme de sciences de l'éducation est créé dans la faculté d'éducation à Kenyatta University College et Nairobi University College.
SCHEMA STRUCTUREL DES DISPOSITIFS DE FORMATION	a) Chaque ENI peut accueillir 300 stagiaires et chaque ENS, 225. b) La FI est assurée pour le primaire par 5 ENI et 41 EPFI, pour le secondaire par 2 ENS, l'ENSET et l'INJEPS et un établissement privé, pour les encadreurs par le CFPEEN. c) La formation dure 2 ans au primaire (CEAP si BEPC et CAP si bac) et au secondaire 3 ans (BAPES) et 5 ans (CAPES) en alternance entre les cours théoriques sur site et stages.	a) La diversité des structures est importante, mais en réduction pour le fondamental (suppression des EN et maintien des lycées pédagogiques) b) Elle reste stable pour le post-fondamental : ENS, IPA, faculté, IEPS. c) Si les curricula de l'enseignement de base ont fait l'objet de révision, le travail reste à développer au niveau de la FI.	a) La formation initiale des élèves-enseignants du primaire a lieu dans les écoles normales d'instituteurs. La formation pratique a lieu dans les écoles annexes d'application, b) Formation initiale des élèves-enseignants du secondaire a lieu dans les écoles normales supérieures et techniques. c) Durée qui varie selon le profil de recrutement : 3 ans pour le niveau bac (prof. de collège), 2 ans pour niveau licence (prof. de lycée, prof. des écoles normales d'instituteurs), 2 ans (instituteurs)	a) La formation des enseignants du primaire est organisée par des organismes du Kenyan Institut of Education qui offre un certificat d'enseignement des écoles primaires. Les universités de Kenyatta, de Nairobi, de Ergerton assurent la formation des enseignants du secondaire, mais aussi du primaire. b) Des formations existent pour des enseignants contractuels. Durée de formation entre 3 ans (primaire) et 4 ans (secondaire)
FINANCEMENT ET FORMATION	a) En 2015, 23,6 % des dépenses courantes de l'État hors service de la dette sont consacrées à l'éducation, mais ressources d'investissement insuffisantes. Il est prévu sur le PSE, 30,8 % en 2018 à 33 % en 2020. b) Politisation de l'administration scolaire et centralisation de la gestion des budgets fortes c) La contribution du secteur privé : 25,8 % des élèves du primaire et 18,5 % des élèves du secondaire d) Paiement de frais de scolarité par les admis à titre payant	a) Si le financement de l'éducation dépend de l'État, appuyé par les PTFs, contribution également des communes et des églises b) 22 % du budget de l'État consacrés à l'éducation c) Situation insuffisante pour assurer la qualité du secteur et également une véritable gratuité (malgré les formulations politiques)	a) Les dépenses publiques consacrées à l'éducation représentent en 2018, 16,88 % des dépenses du Gouvernement. 88,56 % des dépenses dans l'enseignement primaire. 97,09 % du total des dépenses de l'enseignement secondaire public. B) Le Cameroun bénéficie du soutien de partenaires internationaux pour le financement de son système éducatif. c) La part du Cameroun qui est de 13,82 (3 % du PIB) est insuffisante au regard des standards du PME (6 %)	a) Depuis 2008, les dépenses consacrées à l'éducation représentent au moins 20 % du budget national, soit le taux recommandé par le Partenariat mondial pour l'Éducation (PME). b) Depuis 2005, le PME soutient le système éducatif kenyan. Pour 2020-2021, le soutien a porté sur la formation de 150 000 enseignants et 100 000 agents de supervision du programme d'enseignement aux méthodes d'enseignement à distance sur la mise en place d'un système intégré de suivi et d'évaluation des interventions.
ENGAGEMENT ET TRANSFORMATION EN COURS	a) La réforme de la FI et de la FC des enseignants (avec bac à l'entrée) et des encadreurs et leur gestion rationnelle sont dans le PSE des axes prioritaires. b) Engagement fort du PME et des PTFs (UNICEF, DDC, AFD, BM, USAID, etc.) sur le financement du PSE dans le cadre d'un fonds commun budgétaire.	a) Les engagements des PTF (AFD ; CTB ; BM et UNICEF) constituent une véritable bouée de sauvetage sur les enjeux critiques b) Le FCE constitue un atout majeur de cette démarche	a) Le Gouvernement a adhéré aux objectifs de l'Éducation pour Tous et du Millénaire accès au primaire 100 %, achèvement 100 % et 100 % de la 6e à la Terminale b) Depuis 2014, la formation des élèves-maîtres a un programme décliné en logique de compétences transversales et professionnelles pour la mise en œuvre de la pédagogie de la maîtrise.	a) Les engagements du Kenya se résument à l'éducation universelle depuis 1973, la gratuité scolaire au primaire et au secondaire autour du système 8-4-4. b) Les transformations en cours portent aussi sur l'abandon du système 8-4-4 et sur la vulgarisation des écoles mobiles (écoles itinérantes, écoles numériques) afin de répondre aux insuffisances du système éducatif.

MADAGASCAR	MALI	RDC	VIETNAM
a) Après les fortes situations de crise (2009-2013, notamment) mise en place d'un PSE avec un schéma directeur de la politique enseignante fondée notamment sur la qualification de ces derniers et logique de redevabilité. b) Besoins de 20 000 enseignants par an, mais une majorité sera non-fonctionnaire (sans FI)	a) Difficile mise en place du PRODEC en raison de la crise sécuritaire, adoption récente du PRODEC 2 (2019) insistant sur la formation des enseignants. b) Politique enseignante en cours de formulation c) Besoins de près de 7 000 enseignants par an, la majorité sera des contractuels et une partie sans FI	a) Après les années de guerre, mise en place de la Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation (SSEF, 2016-2025) avec en vue la réforme du système de recrutement et de gestion des enseignants et la professionnalisation. b) Élaboration d'une politique nationale. c) Besoin de 156 000 enseignants de 2016 à 2030 et de 25 500/an par la suite. c) Recrutement par ouverture de postes	a) Importante réforme curriculaire entraînant un changement de pratiques pédagogiques nécessitant une réforme de la formation des enseignants et une réorganisation du réseau de formation à partir de 2020 b) Besoin en enseignants inférieur aux effectifs sortants des écoles de formation
a) L'INFP et son réseau de centres régionaux (24 CRINFP) ont pris la relève, à la fin des années 1990, des EN (niveau 1 et 2) et l'ENS la suite de l'EN (niveau 3). b) L'INFP et son réseau se consacrent à la FI des EP, des CP et des EC. L'ENS prépare au CAPEN qui permet d'exercer en collège et lycée. c) Les établissements privés (notamment confessionnels) ont leurs propres centres de formation et des universités ont leurs propres cursus (effectifs très limités).	a) Les IFM (20, dont 19 fonctionnels) ont pris la relève des écoles normales pour la formation des enseignants du fondamental 1 et 2 b) L'ENS (une seule école) assure maintenant la formation des enseignants du lycée.	a) La formation initiale des enseignants a commencé dans les années 1950 avec la création des écoles normales par les missionnaires. En 1962, les écoles normales sont transformées en Humanités pédagogiques (HP). b) Définition et organisation de l'enseignement normal en 1964. c) Formation des enseignants du secondaire dans les ISP, les ISPT et l'UPN d) Formation à l'IFCEPS des encadreurs pédagogiques et des chefs d'établissement	a) Multiplication des institutions de formation initiale des enseignants de statuts divers (universités, collèges pédagogiques, collèges multidisciplinaires) dans les années 2000 b) Réorganisation actuelle du réseau de formation initiale des enseignants (fermeture de certains établissements). À partir de la prochaine rentrée scolaire (2020-2021), les universités forment les enseignants du préscolaire au secondaire quand les collèges se concentreront sur la formation des enseignants du préscolaire.
a) L'INFP peut accueillir dans ses 25 centres 3 600 stagiaires, toutes formes de formation confondues et les ENS (5 centres) entre 1 500 et 2 000 places). b) Les formations se font en 2 ans (EP) ou 3 ans (EC et CAPEN). c) Elles alternent formation intra-muros (80 % du temps) et stages). d) Depuis 4 ou 5 ans, des formations spécifiques (2 à 5 mois) sont mises en place pour les enseignants FRAM.	a) Les IFM peuvent former environ 1 500 enseignants par an et l'ENS environ 100) b) À l'IFM, la formation dure entre 2 et 4 ans (selon le niveau d'entrée). À l'ENS la formation suit le système LMD c) Les formations alternent entre intra-muros (plus de 80 %) et des stages	a) La FI des enseignants du primaire se fait dans les HP. En 2010-2011, 10 288 HP et en 2017-2018, 28 240 humanités (22 407 au public et 5 833 au privé). b) La formation se fait en 6 ans (2 ans de tronc commun et 4 ans de préparation diplôme d'État). c) La formation des enseignants du secondaire se fait dans les ISP, ISPT, facultés et à l'UPN (modalités de formation de l'ES avec 2 ans pour le graduat et 3 ans pour la licence).	a) Les élèves étudient 4 ans après le bac pour obtenir un « bachelor degree » au sein d'une institution supérieure (universités, collèges...) et peuvent se présenter au concours d'enseignant organisé par les localités (dans le public ou le privé). b) Les formations alternent entre connaissances générales (25 %) ; contenu disciplinaire (50 %) et professionnalisation incluant les stages (25 %).
a) Depuis 10 ans sous-investissement en éducation (3,1 % du PIB) ; 23 % des dépenses de l'État attendus en 2022 b) Opacité (circulation des fonds) et centralisme constituent des freins aux bons engagements (20 % des fonds dédiés à la formation arrivent aux 25 CRINFP). c) L'enseignement privé se développe face à la paupérisation (en moyenne 20 % des élèves, mais jusqu'à 40 % dans les grandes villes). d) ENS : droits d'inscription élevés	a) L'État malien consacre en moyenne 3,7 % de son PIB à l'éducation et 32,6 % de ses dépenses courantes sont allouées au secteur. b) 95,6 % des dépenses sont exécutées au niveau déconcentré. c) Les familles maliennes ont dépensé environ 72,4 milliards de francs CFA pour la scolarisation de leurs enfants aux différents niveaux d'enseignements en 2015.	a) Budget de l'État pour l'éducation en 2019 (SSEF) : 2,3 % du PIB, 23,1 % des dépenses courantes b) Part du préscolaire et du primaire (42 %), du secondaire (32 %) et du supérieur (26 %) c) Importantes dépenses de fonctionnement d) Appui croissant des PTFs, dont PME sur la SSEF : 780 USD en cours. Projet BM-PERSE : 800 USD e) Taxes et droits de 43 USD en moyenne par enfant/an à charge des parents f) Suivi difficile et faible des écoles	a) Le Vietnam consacre 20 % du budget de l'État et 4,8 % de son PIB au développement du capital humain b) Les familles contribuent à hauteur de 50 % dans le financement de l'éducation c) La formation des enseignants était jusqu'à récemment exempte de frais de scolarité. Cette situation est amenée à changer fin 2020.
a) La qualité de la formation est l'axe prioritaire depuis 2008 (notamment dans les 2 premiers cycles du primaire et formation des enseignants). b) PME en cours autour de 4 axes, dont FI et FC (FRAM) c) Interventions des PTFs (UNICEF ; BM ; AFD et DUE) essentielles au développement de la formation d) Création d'un FCE en cours	a) Le PRODEC 2 marque une priorité claire à l'accueil des jeunes maliens pour une éducation de base de qualité b) Les PTFs (Banque mondiale, AFD, UNICEF, UNESCO, USAID, OIF, UE) sont essentielles notamment au développement de la formation et se tournent depuis peu vers un soutien plus fort à la formation initiale.	a) À la suite du constat des faibles acquis des sortants, adoption de la SSEF avec 3 axes sur la FI : transfert de la FI des HP aux IFM, priorité aux compétences professionnelles et mise en cohérence entre FI et FC b) Engagement financier fort des PTFs (BM, USAID / UKAID, PME, UNICEF, DIFID, AFD, etc.), 2,89 milliards USD en 2015	a) La qualité de la formation est l'axe prioritaire de toutes les récentes politiques éducatives b) Appui en cours de la Banque mondiale et de la Banque asiatique de développement sur les questions enseignantes

Principaux éléments de fonctionnalité de la formation des enseignants

REPÈRES ET CONSTATS	BÉNIN	BURUNDI	CAMEROUN	KENYA
GESTION DES RECRUTEMENTS	a) Recrutement au primaire niveau BEPC et bac par voie de concours pour les 18-35 ans de concours ou sponsoring, bientôt seul niveau bac. b) Régionalisation non mise en œuvre c) Recrutement au secondaire niveau bac sur concours. d) Intégration à la fonction publique sur concours à l'issue de la formation. e) Besoins de recrutement de 50 163 enseignants pour les 3 cycles de 2018-2030	a) La restructuration de l'EB en un enseignement fondamental sur 9 ans a redéfini les lignes des recrutements avec deux niveaux : fin du cycle 4 (ex. : collège) et le post-fondamental (lycée) b) Difficulté à cerner avec précision la Fi pour le C4 et également la Fi du préscolaire. c) Difficulté également à cerner les besoins et les contraintes de certaines régions (sécurité).	a) 3 niveaux de recrutement dans la profession enseignante au primaire par concours. b) Pour les élèves-professeurs, il existe 02 niveaux de recrutement. c) Des tests sur dossiers sont organisés par l'État pour le recrutement des enseignants contractualisés anciennement contractuels par an. d) Des besoins en enseignants existent toujours.	a) Le recrutement par l'État, b) Il arrive que l'on recrute souvent au sein des personnes qui détiennent un certificat d'études secondaire et qui ne peuvent se référer qu'à leur propre expérience d'élève. À Kakuma, un des grands camps de réfugiés, 73 % des enseignants du primaire n'ont aucun diplôme pour enseigner. c) Des besoins en enseignants persistent.
PILOTAGE ET MANAGEMENT DES FORMATIONS	a) Les ENI sous tutelle du SG/MEMP et les ENS sous les universités b) Le budget des ENI vient du MEMP et celui des ENS des universités. c) Faibles capacités (ENI : 1 079 stag. par an contre besoin de 2 150, 450 places aux ENS contre besoin par an de 2 232 en ESG et 2 754 en EFTP. d) Peu de matériels didactiques et d'équipements (dont Internet)	a) La diversité et la fragmentation des dispositifs de Fi font l'objet d'un travail de mise en cohérence (suppression des EN et cohérence des cursus) b) Perspectives de standardisation des qualifications c) Difficulté à cerner au mieux l'accès au C4 (capacité d'accueil, notamment) d) Gestion du début de carrière souvent chaotique.	a) 3 niveaux de recrutement dans la profession enseignante au primaire par concours. b) Pour les élèves-professeurs, il existe 2 niveaux de recrutement. c) Des tests sur dossiers sont organisés par l'État pour le recrutement des enseignants contractualisés anciennement contractuels par an. d) Des besoins en enseignants existent toujours.	a) Le recrutement par l'État, b) Il arrive que l'on recrute souvent au sein des personnes qui détiennent un certificat d'études secondaire et qui ne peuvent se référer qu'à leur propre expérience d'élève. À Kakuma, un des grands camps de réfugiés, 73 % des enseignants du primaire n'ont aucun diplôme pour enseigner. c) Des besoins en enseignants persistent.
RÉFÉRENTIEL ET CURRICULA	a) Référentiel et programme de Fi dans le primaire selon l'APC et cohérent avec le référentiel de compétences des enseignants b) Profil de sortie avec trois domaines : professionnel, enseignement, école et ses partenaires. c) Dans le primaire, (*) 660 heures de cours théoriques (relèvement de niveau : 50 heures pour français, 30 heures pour math., ES, EA et EPS et 25 heures pour EST. Didactiques : 60 heures par discipline) (**) 264 heures de stages pratiques. d) Dans le secondaire, 750 heures/an, 180 crédits, dont 100 pour l'académique et 80 pour la pratique, dont 200 heures stages + S6 stage BAPES et S10 stages CAPES	a) Depuis 2012, la Fi a été dotée d'un référentiel de formation, de métiers et d'un plan de formation plus étoffé. b) Mise en place d'une banque de ressources documentaires (tous niveaux de formation) à travers une approche participative (appui ENABEL) c) Problème des langues d'enseignement demeure important d) Distinction (fracture ?) quant à la place de la recherche et de l'innovation dans les cursus entre primaire et secondaire e) Difficulté persistante quant à la satisfaction des étudiants dans leur parcours préprofessionnel.	a) Le curriculum de l'enseignement primaire de niveau 1 présente les caractéristiques suivantes : approche globale et intégrée de l'apprentissage, un décloisonnement des disciplines et leurs regroupements en domaines, un apprentissage axé sur la démarche des résolutions des problèmes. b) Dans le cycle général de l'enseignement secondaire, les programmes ont un caractère pluridisciplinaire, présentent des objectifs à atteindre et visent une formation générale. c) Mais, les matières professionnelles (pédagogie, didactique, méthodologie) sont insuffisamment enseignées.	a) L'éducation sur l'acquisition des connaissances, des compétences et la mise à disposition des possibilités d'apprendre tout au long de la vie. b) En ce qui concerne la formation des enseignants, l'accent sur l'importance pour l'enseignant de développer des valeurs et attitudes professionnelles, d'apprendre à être guide et conseiller, de développer les compétences en communication. Les unités d'enseignement comprennent des unités obligatoires en sciences de l'éducation et des unités de spécialisation réparties en matière A et en matière B.

MADAGASCAR	MALI	RDC	VIETNAM
a) Recrutement niveau Bac par voie de concours (après dossier) pour les 21-30 ans b) Recrutement régionalisé c) Entre 2010 et 2016 : 3 824 enseignants primaires recrutés, puis reprise en 2018 (1 859 pour le primaire et 1 324 pour le collège) d) Effectifs de recrutement par CRINFP définis par capacités des centres et non par besoin des régions. e) Besoin de 20 000 enseignants annuellement jusqu'en 2022	a) Recrutement niveau BEPC ou bac par voie de concours à l'IFM (Bac pour l'ENS) b) Recrutement régionalisé pour IFM (mais correction centralisée et affectation potentiellement différente de la région d'origine) c) Inadéquation entre besoin et recrutement effectif (ex. : en 2016, 1 156 sortants IFM pour 235 postes budgétaires disponibles, alors que le système avait besoin de 7 000 enseignants) d) Effectifs de recrutement par IFM définis par capacités et non par besoin	a) Orientation ou choix des élèves pour l'entrée dans la formation. b) Recrutement des enseignants par voie de concours aux titulaires du diplôme d'État des HP pour le primaire, au graduat et à la licence pour le secondaire. c) Recrutement possible des filières générales des humanités d) Besoin de recrutement de 15 600 enseignants durant la SSEF et de 25 500/an après.	a) Recrutement niveau bac par voie de concours national dans les institutions de formation des enseignants. Changement attendu dans l'année : chaque institution est autonome dans l'organisation de son concours b) Effectifs jusqu'à présent largement dictés par le MEF, mais changement programmé : chaque institut pourra fixer ses quotas. c) Effectifs formés supérieurs aux besoins du système d) Infrastructures vétustes dans certains endroits et manque d'équipement
a) Pilotage central de la formation et relations floues avec direction MEN b) CRINFP au statut mal défini et aux budgets limités (aides des PTFs) c) Capacités d'accueil trop limitées (sans rapport avec les besoins) d) Insuffisance et inadéquation des besoins en matériel et équipement (notamment Internet)	a) Pilotage central de la formation (par la DEF) b) Pilotage régional pour le recrutement c) Difficile collaboration entre les entités déconcentrées et décentralisées d) Capacités d'accueil trop limitées (sans rapport avec les besoins)	a) Système fortement déconcentré, mais avec un cadrage national du dispositif de FI. b) Niveau élevé des frais supportés par les parents c) Système géré majoritairement par les confessions religieuses (> 80 % des HP) avec des subventions de l'État d) Insuffisance des matériels et équipements (dont Internet).	a) Pilotage central jusqu'à récemment, mais en cours de changement avec autonomie attribuée aux établissements supérieurs b) Insuffisance et inadéquation des besoins en matériel et équipement (dans certaines institutions)
a) Formations bénéficient d'un cadre conceptuel clair : référentiels de compétences et plans de formation b) 5 compétences essentielles à maîtriser (dont langues et gestion d'un établissement) c) Formation en 2 ans (INFP) ou 3 ans ENS ; sur la base de modules (20 en primaire) avec évaluation sommative (parcours), et stages et évaluations certificatives d) Dans le primaire, 2 500 heures de formation réparties en 4 semestres avec 3 stages (immersion ; tutelle et responsabilités) e) Possibilités de modulation des plans de formation (peu mise en place)	a) Nouveau curriculum de l'enseignement fondamental disponible depuis 2005 b) curriculum de l'enseignement normal (formation des enseignants) en lien avec le curriculum de 2005 approuvé en 2017, mais encore peu diffusé dans les IFM c) APC non maîtrisé par les formateurs dans les IFM et à l'ENS d) À l'IFM, formation autour des disciplines et des matières professionnelles en 2 ou 4 ans (selon niveau d'entrée) avec entre 2 et 3 stages (selon le niveau d'entrée) d) ENSUp : programme de formation aligné sur le LMD (à raison de 40 heures semaines)	a) Le programme national de psychopédagogie (FI des maîtres) ne s'appuie pas sur le référentiel de compétences de l'enseignant (fondé sur l'APC). b) Le programme de FI sur les 4 ans de spécialisation est organisé en cours généraux (68 %), formation pédagogique avec stages (18 %) et cours spéciaux (14 %). d) La formation des professeurs se fait selon les modalités de formation de l'enseignement supérieur (30 crédits/ semestre, 120 crédits pour le graduat, 180 pour la licence). c) Une année de stage pédagogique pour les candidats recrutés au concours.	a) Formations disposant d'un cadre de référence avec des standards b) Relative autonomie des universités à définir leur curriculum à l'aune des standards et à hauteur de 40 % c) Stage au cours de la dernière année de formation c) Réflexion actuelle sur un cadre national des qualifications au Vietnam qui doit fixer un ensemble de normes et de critères relatifs au volume horaire, aux compétences et connaissances attendues



Principaux éléments de fonctionnalité de la formation des enseignants (Suite)

REPÈRES ET CONSTATS	BÉNIN	BURUNDI	CAMEROUN	KENYA
MÉTHODES ET DÉMARCHES PÉDAGOGIQUES	a) Perspective d'un enseignant professionnel et réflexif b) Modèle de formation à l'ENI : alternance (P/T/P) 2 à 3 stages de 2 à 4 semaines en 1re année et la 2e année, stage en responsabilité c) Dans les ENS, principe de l'alternance théorie-pratique et système LMD. Stages obligatoires (2 ou 3 stages et 1 année en stage en responsabilité). d) Faiblesse de l'encadrement et du suivi des stages et des partenariats.	a) Évolution quant à la démarche mise en œuvre, mais persistance de lacunes importantes quant à l'articulation entre théorie et pratique b) Difficultés chroniques à gérer l'intégration professionnelle des stages dans le cursus c) Persistance d'un sentiment d'impréparation au métier ; d) Moyens de fonctionnement dédiés à la formation peu adaptés aux enjeux actuels (malgré des progrès)	a) Compétences transversales et professionnelles construites dans une formation pratique de 3 à 6 stages en alternance avec la formation théorique. b) Disciplines enseignées organisées en conseils sur les didactiques des disciplines, le curriculum, la politique éducative et la supervision pédagogique, la recherche-action ainsi que langue et culture camerounaise et informatique c) Dispositif de stages au primaire comprenant des écoles d'application de plusieurs types selon le profil du formé. d) Travail en équipe entre les intervenants sur le stage dans les écoles annexes ou des lycées et collèges e) Enseignants non spécialisés en Sciences de l'éducation et en formation des enseignants, surtout dans le supérieur.	a) Les textes officiels du ministère de l'Éducation font obligation à l'enseignant de développer des compétences. b) Pour l'enseignement du français, la méthode de FLE est élaborée au Kenya à partir de la problématique de l'approche communicative. c) Utilisation de matériel pédagogique TESSA d) Dans la pratique, des méthodes transmissives sont utilisées. e) Formation discipline dans les universités et professionnelle dans la faculté d'éducation f) Faiblesse du dialogue entre les deux groupes de formateurs et capacités professionnelles de formateurs d'enseignants insuffisantes. g) Réforme CBC en cours d'implémentation non encore en vigueur dans la FI
LES FORMATEURS	a) Pas de corps de professeurs d'ENI ou ENS, affectation par le MEPM. b) Types de formateurs : inspecteurs et conseillers pédagogiques, enseignants avec CAP et maîtrise en psychopédagogie et (en théorie) formation complémentaire au CFPEEN. c) d) Volume horaire/semaine/permanent : 16 h c) Nombreux vacataires (10 permanents et 206 vacataires dans les ENI en 2019, 108 vacataires à l'ENSET en 2014). d) Directeur : ordonnateur délégué de budget.	a) La faiblesse de la préparation aux fonctions de formateurs demeure conséquente, y compris ENS et IPA b) Inexistence d'un référentiel de formateurs de formateurs c) Opacité dans l'accès à la fonction d) Enseignant de base peu (pas ?) accès à la fonction de formateur d) L'approche de la fonction de formation se fait sous l'angle transmissif et académique. e) Approche d'équipe pluridisciplinaire et transversale pas d'actualité.	a) Formation pratique des enseignants comme un apprentissage par observation de modèles à travers 03 types de stages (observation, de tutelle et de responsabilité). Un travail d'équipe : maître de stage, encadreurs des écoles annexes de formation ou des lycées et collèges et superviseurs de services centraux de l'éducation. b) Les formateurs dans les lycées et collèges sont les professeurs, les inspecteurs, les chefs d'établissements et parfois les enseignants de l'ENS C) Insuffisance : une grande variabilité des profils d'étudiants et pas de corps de formateurs formés pour le travail.	a) La formation professionnelle enseignante est assurée dans les structures officielles, le Kenya Institut of Education, le Kenyatta University, pour ne citer que ces deux structures à titre d'exemple. b) En situation de crise (zone de réfugiés) la formation a lieu sur le terrain afin de soutenir les enseignants du primaire réfugiés et non qualifiés avec l'appui des universités et organisations non gouvernementales. c) Selon le contexte, les profils des formateurs ne sont pas toujours les mêmes.
ÉVALUATION ET CERTIFICATION	a) Évaluation basée sur contrôles continus, le stage et la conduite et une évaluation finale comportant un examen pratique et un rapport/mémoire de stage. b) Moyenne de 10/20 pour passer d'une année à l'autre et 10/20 en fin de formation. c) Diplômes délivrés à l'ENS de Porto-Novo : BAPES et CAPES, à l'ENSET : BAPET et CAPET, l'ENS Natitingou et à l'INJEPS : licence et master en enseignement. d) Dispositif bien conçu.	a) L'accès aux établissements de formation (LP ; ENS et faculté) se fait essentiellement sur dossier (pas de concours) b) L'appréciation des stagiaires (en cours de formation) met en évidence le culte de la moyenne c) Peu (pas) de dispositif d'appui pour les stagiaires en difficulté d) Pas de référence réelle au référentiel de compétences dans l'évaluation du cursus et validation du diplôme.	a) Cas des élèves-maîtres Chaque type de stage est évalué : leçons et rapport de stage. L'évaluation de l'attestation des acquis et la certification de la formation pratique reposent sur une grille d'évaluation. b) Cas des élèves-professeurs L'évaluation est collégiale et compte pour 30 % de la formation. Rapport de stage évalué et comptabilisé dans l'évaluation certificative.	a) En première année, évaluation dans UE choisie. L'étudiant assiste au cours professionnel et académique. b) Des contrôles continus sous forme de dossier (20 % et 30 % de la note finale). c) Insuffisances du point de vue de la clarté et de la pratique en stage (qui évalue ; nature et lieu des cours...) dans le dispositif de formation.

MADAGASCAR	MALI	RDC	VIETNAM
a) Perspective d'un enseignant professionnel réflexif, appuyé (en théorie) par une alternance théorie/pratique b) Les plans de formation déclinent les modalités de travail adéquates. c) Rapport au métier délicat : pas de réseau scolaire d'établissement ; d) Stage en responsabilité partiellement responsabilisant e) Fonctionnement en autarcie (très peu de partenariats, y compris avec DREN et CISCO)	a) Perspective d'un enseignant professionnel réflexif, mais pas d'approche pratique/théorie/pratique dans le cursus b) Manque de relation avec le réseau d'établissement scolaire et manque d'accompagnement des stagiaires c) Peu de collaboration entre les collectivités territoriales et les académies	a) Écoles d'application et stages d'un mois, mais pas modèle d'alternance T/P. b) Plans de formation théorique définis clairement, mais peu de cadrage pour les stages. c) Faiblesses des pratiques et du profil professionnel d) Stage en responsabilité sur la première année dans la profession	a) Souhait affirmé d'aller vers des pédagogies centrées sur l'élève, mais peu d'application concrète b) Manque de partenariats entre le réseau d'établissements scolaires et les institutions de formation des enseignants c) Importance du rôle du directeur d'école dans la formation « pratique » des enseignants à l'issue de leurs 4 années de formation universitaire (les stages étant insuffisants)
a) Formateurs : élément central du bon développement de la formation (corpus vieillissant ; issu du supérieur ; sans expérience de l'enseignement des publics cibles) b) Management des formateurs posent question (recrutement et gestion des services) c) Pas de polyvalences des équipes de formation ; d) Absence de statuts de formateur : e) Chef de centre sans statut ni réelles capacités de management	a) Manque de praticiens dans le corps de formateurs b) pas de polyvalences des équipes de formation b) Ouverture récente d'un cursus de formation de formateur à l'ENS	a) Formateurs des HP : enseignants du secondaire, inspecteurs. b) sur la formation générale, ce sont spécialistes d'une discipline ; les chargés de la formation pédagogique sont issus des facultés. c) Ils sont titulaires du graduat ou de la licence. Peu de compétences pour la FI. c) Formation des enseignants du secondaire assurée par les enseignants d'université peu qualifiés pour une FI d'enseignants. d) Pilotage par les sous Provid et les confessions religieuses	a) Autonomie de recrutement des formateurs b) Principalement des universitaires qui n'ont que peu d'expériences pratiques
a) Évaluations fondées sur double processus : contrôle (continu) des modules et évaluation du stage en responsabilité ; b) Appréciation sur note (avec critères) qui conditionne le passage en fin de 1^{re} année c) Rapport au référentiel de compétence limité dans le processus d'évaluation d) Légitimité de l'évaluation certificative pose question : quadruple fonction de l'INFP qui biaise la dialectique formation / employabilité	a) Évaluation à l'issue de la formation à l'IFM fondée sur des notes de composition semestrielle ainsi que les résultats à l'issue des différents stages b) Concours de recrutement organisé au niveau des CT c) Certification à l'issue de la première année d'exercice du métier	a) Évaluations en contrôle continu et examen d'État par le CNCE dans les HP. Système universitaire de devoirs et examen final pour le secondaire. b) L'examen d'État comprend une session ordinaire portant sur la culture générale, les langues, les disciplines (QCM) et une « hors session » portant le français et l'examen pratique (pédagogie 35 %, autres épreuves 65 % de la note) c) Jury peu qualifié, pas de référentiel d'évaluation	a) Chaque établissement a son propre mode d'évaluation, mais doit respecter des principes et des règlements communs de l'évaluation : i) le stage est évalué par l'école d'accueil, ii) les enseignants sont responsables de l'enseignement et de l'évaluation de leurs modules, iii) l'établissement certifie le résultat de fin d'études universitaires et attribue le diplôme. b) Le diplômé doit ensuite passer un concours au niveau local pour être confirmé (CDD).



Repères stratégiques du développement de la formation initiale

REPÈRES ET CONSTATS	BÉNIN	BURUNDI	CAMEROUN	KENYA
INSERTION ET INTÉGRATION DES STRUCTURES DE FORMATION	a) Les ENI ne sont pas encore organisées en réseau, les ENS non plus, et entre ENS et ENI non plus. b) Les EPFI n'ont pas de liens avec les ENI, mais utilisent les écoles primaires pour leur stage. c) La politique nationale prévoit la mise en réseau de toutes ces structures. c) Les certifications sont assurées par les encadreurs pédagogiques. Les référentiels et les programmes de formation sont les mêmes pour le public et pour le privé.	a) Dispositifs de formation intégrés à une stratégie nationale, mais pas de coordination en réseau (primaire) b) La FI est structurée sur une approche de politique publique c) Inexistence d'un comité fonctionnel de pilotage ou d'instance de gestion ; d) Prédestination forte de la carrière à travers le niveau de FI (peu d'évolution professionnelle dans la carrière)	a) L'accès aux écoles de formation des enseignants du primaire et du secondaire se fait par concours. B) Cependant, l'intégration à la fonction publique est différente. c) Il existe des liens entre les établissements de formation théorique (ENI/ENS) et les établissements annexes d'application (ENIEG/ENIET) et les lycées et collèges (pour les ENS/ENSET).	a) Tous les stagiaires enseignants ne sont pas systématiquement insérés à la fonction publique ; on estime que 40 000 enseignants qualifiés du primaire sont au chômage. b) Ce constat indique que les liens entre la fonction publique et les structures de formation ne sont pas systématiquement établis ; ces liens semblent faibles.
RECRUTEMENT ET AFFECTATION DES SORTANTS	a) Le recrutement dans la FP se fait concours ouvert à tous les formés dans le public et le privé. Le nombre de postes dépend des ressources de l'État. b) Les affectations sont faites par le MEPM, et la gestion des carrières par la FP c) Les enseignants engagés avec le CEAP sont titularisés après l'obtention du CAP. d) Les EC sont en cours de réversion dans la fonction publique (FP).	a) Le choix du métier est souvent fait par défaut (1/4 des enseignants n'ont pas choisi cette approche en 1er choix de métier) b) Le recrutement est effectué par DPE (province) et DCE (commune) c) Répartition inégale des enseignants suivant les provinces d) Persistance de corruption dans l'affectation dans certains territoires	a) Les élèves-professeurs sont recrutés directement à la fonction publique après la validation de leur formation pratique. b) En revanche, les élèves-maîtres présentent plusieurs profils en matière de recrutement après leur sortie. c) Les élèves-maîtres pourraient être démotivés par rapport à ces statuts inégalitaires.	a) Il existe deux profils en matière de recrutement : enseignants fonctionnaires et enseignants contractuels ; b) Le recrutement n'est pas toujours garanti même pour le futur enseignant sorti d'un stage de formation. c) Il a cependant la possibilité de se faire recruter en tant que contractuel par les communautés.
GESTION ET STATUTS DES ÉTUDIANTS	a) Internat et bourses prennent la majeure partie du budget des ENS/ENS. b) La bourse est versée au mois à l'ENI, à l'année à l'ENS. Le montant mensuel 50-60 EUR (une partie retenue pour contribuer aux frais de l'internat) c) Les ITP paient la scolarité.	a) Pas de bourse pour aider les stagiaires dans les 167 LP... b)... mais bourses (30 EUR) et aides aux déplacements pour les ENS et IPA c) Appui aux stages et au mémoire dans ENS ; IPA et faculté	a) Le Gouvernement camerounais n'attribue pas de bourse d'études à ses étudiants. b) En revanche, il existe des bourses pour des formations qui ne peuvent être suivies au Cameroun et délivrées par des ambassades ou organismes étrangers.	a) Le Kenya compte environ 440 000 étudiants, dont 367 000 dans 22 universités publiques et 9 collèges universitaires b) C'est le Bureau des prêts de l'enseignement supérieur qui accorde des bourses (frais d'inscription, logement universitaire) ou des prêts aux étudiants.
STRUCTURATION DE LA FORMATION	a) Référentiel et programme de FI uniques pour le privé et le public, cohérents avec le référentiel de compétences du maître. b) Programmes ENS conçus selon le système LMD. c) Mise en œuvre compliquée par des contraintes financières, structurelles et méthodologiques d) Pas de référentiel pour l'évaluation e) Pas de réseaux de formation et de formateurs.	a) Les dispositifs de formation désormais assez clairement définis laissent peu de place à la polyvalence au niveau des équipes b) Pas de maîtres-formateurs dans les établissements scolaires pour assurer un lien ; c) Les directeurs d'établissement et les inspecteurs pédagogiques jouent ce rôle d) Pas de réseau d'établissements scolaires autour d'un institut de formation (tant LP que ENS ou IPA)	a) Dispositif de formation hybride (à distance et en présentiel). Ce dispositif est assuré par IFADEM b) Dans les ENS, le dispositif est hybride (présentiel, distance et en réseau). c) Cameroun alterne entre les différentes possibilités en matière de formation des enseignants.	a) La formation des enseignants porte sur les matières de l'éducation et deux autres matières de spécialisation. Ces deux matières offrent des contenus diversifiés (anglais, kiswahili, langues étrangères, mathématiques...) b) La formation est en présentielle et à distance.

MADAGASCAR	MALI	RDC	VIETNAM
a) Existence d'une constellation d'instances de formation (public : 25 CRIN-FP ; 5 ENS) b) Existence (récente) d'un document définissant la politique enseignante du pays c) Mise à disposition d'un référentiel commun (compétences et formation) d) Coordination (des structures de formation) embryonnaire e) Vitalité (INFP) assurée par les PTFs f) Réflexion et stratégie en cours pour formation des FRAM.	a) Plusieurs IFM qui couvrent toutes les aires sociolinguistiques du territoire b) Politique enseignante en cours de finalisation c) Diffusion progressive du curriculum de l'enseignement normal (formation initiale des enseignants) d) Faible collaboration entre CT et AE	a) Les HP font des offres du 2e cycle de l'enseignement secondaire. Ils ont un curriculum spécifique, mais forment pour l'accès au supérieur comme les sections générales. b) Tous les types d'établissements ont les mêmes programmes et sont régis par les mêmes dispositions. c) Les enseignants du secondaire sont formés dans des institutions de l'enseignement supérieur. d) La SSEF prévoit en 2025, la mise d'un réseau de proximité entre toutes les écoles.	a) Multiplication des institutions de formation aux statuts différents b) Réflexion en cours de rénovation de la formation initiale des enseignants c) Mise à disposition de standards de qualité d) Réorganisation du réseau de formation initiale des enseignants
a) Affectation théorique des sortants des CRINFP vers une DREN et un statut de contractuel (6 ans) ; b) Affectation des sortants d'ENS pas systématique (mais peu de chômage à la sortie des ENS) c) sortants d'université sans garantie d'emploi. d) Les FRAM n'ont pas de perspectives d'intégration dans la fonction publique.	a) Recrutement par voie de concours organisé au niveau des CT b) Titularisation après une année d'exercice du métier c) Manque d'adéquation entre nombre de formés, postes budgétaires disponibles et réels besoins du système d) De moins en moins de perspective d'intégrer la fonction publique	a) Le recrutement dans le public et le privé après le diplôme d'ÉTAT nécessite une vacance ou la création d'un poste suivant des dynamiques locales b) Vivier : sortants des HP, des institutions pédagogiques et aussi des filières générales (1 an de formation après) c) Les allocations font ressortir d'importantes disparités entre établissements et entre types de localité.	a) Recrutement par voie de concours organisé par les collectivités sans grande transparence b) Nombre important de sortants qui se retrouvent sans emploi c) Changement de statut (uniquement CDD à partir de 2020)
a) Pour le primaire et le collège (INFP), plus de bourses et internats obsolètes dans la plupart des cas b) Pour le secondaire (ENS), internats et bourses (très réduites), sauf pour les redoublants c) Abandons souvent pour des raisons financières	a) Pour les IFM : bourse non négligeable à l'origine du choix de la formation, mais bourse insuffisante pour subvenir aux besoins (certains étudiants suivent plusieurs cursus pour multiplier les bourses) b) Idem pour l'ENS	a) Les HP sont des établissements secondaires. b) Les élèves-professeurs du secondaire sont soumis au régime du système universitaire comme les autres étudiants. c) La SSEF prévoit 200 bourses/ an et 10 % de stagiaires boursiers en 2025	a) Frais de scolarité à partir de la rentrée 2020 (pour rappel, gratuité auparavant) b) Possibilité de bourses à partir de la rentrée 2020
a) Existence (théorique) d'un dispositif construit et cohérent ; b) Mise en œuvre problématique due, notamment, à des difficultés budgétaires et méthodologiques ; b) Dispositifs de formation souvent en vase clos (moins pour ENS) c) Recherche d'une polyvalence professionnelle absente des débats d) Réseaux de formation et de formateurs quasi inexistant	a) Existence théorique d'un dispositif construit et cohérent b) Problème dans la mise en œuvre, pour des raisons budgétaires, mais également pour des raisons de faible collaboration entre les entités responsables de la question enseignante c) Peu de lien avec le réseau d'établissement scolaire	a) Insuffisances de structuration et de mise en œuvre des programmes (pas de prise en compte du référentiel de compétences des enseignants et peu de place à la formation pédagogique) b) Les faibles capacités professionnelles des formateurs expliquent les difficultés méthodologiques. c) Les stages sont prévus, mais faiblement mis en œuvre	a) Réorganisation en cours pour favoriser la mutualisation des ressources (financières, humaines) b) Manque de réel partenariat avec le réseau d'établissements scolaires c) Insuffisance de praticiens dans le corps des formateurs



Repères stratégiques du développement de la formation initiale (Suite)

REPÈRES ET CONSTATS	BÉNIN	BURUNDI	CAMEROUN	KENYA
SPÉCIALITÉS ET DIVERSITÉS	a) La FI à l'ENI conduit aux mêmes tâches, sur le même parcours et le même plan de carrière. b) Au niveau ENS, l'universitarisation offre des possibilités aux formés de suivre parallèlement d'autres parcours. c) La perspective de bivalence au collège ouvre la possibilité de choix d'une discipline au lycée lors de la formation aux CAPES/CAPET.	a) Pour les LP, parcours de formation en font l'objet d'aucun aménagement. b) Seules les filières universitaires offrent des possibilités de spécialisation c) Des problématiques scolaires importantes (ESH ; préscolarisation) sont absentes des cursus d) Les ENS et IPA offrent des perspectives plus ouvertes/	a) La formation à l'ENS et INSET est une formation professionnelle académique pour l'obtention conjointe du diplôme professionnel et d'une licence dans une discipline de spécialisation (1er cycle). b) Dans les écoles normales d'instituteurs, l'accent est mis sur la didactique des langues, sciences humaines, didactique des sciences.	a) Le dispositif de formation du futur enseignant inscrit dans une faculté d'éducation prévoit des unités d'enseignement obligatoires en Sciences de l'éducation puis des unités d'enseignement dans les matières de spécialisation A et B. b) La présence d'un soutien : les contenus des matières A et B sont diversifiés.
ALTERNANCE DES DISPOSITIFS	a) Alternance T/P/T/P plus effective dans les ENI que dans les ENS, mieux faite dans le privé conventionné. b) Organisation faiblement articulée des cours et des stages. c) Élaboration de rapports et non des mémoires professionnels.	a) Dans les LP, l'alternance est énoncée au niveau des 3e et 4e années via les stages intensifs b) Dans les ENS et IPA, pas d'alternance, mais stage unique de fin d'études c) Moyens, encadrement et compétences insuffisants pour assurer cette perspective	a) La formation théorique des élèves-maîtres a lieu dans les ENIEG ou ENIET. b) La formation pratique se déroule dans les écoles annexes d'application ou centres techniques. c) La formation théorique des élèves-professeurs est assurée par les ENS ; d) La formation pratique a lieu dans les lycées et collèges de l'enseignement général et technique.	a) La formation académique et la formation professionnelle de l'enseignant sont en parallèle. b) Des contrôles continus sous forme de dossiers de stages constituent des éléments de la formation. c) Ce dispositif ne semble pas mettre suffisamment l'accent sur les compétences à acquérir et à développer par l'enseignant dans les classes.
RECHERCHE ET INNOVATION	a) Pas de recherche-action dans les ENI/EPFI b) À l'ENS, recherche obligatoire pour les enseignants-chercheurs des ENS c) Financements publics de la recherche faibles. d) Formation aux innovations pédagogiques, mais pas d'apport de la recherche à la formation	a) dans les LP pas de culture de l'innovation (ajustement des parcours aux consignes ministérielles) b) pour les ENS et IPA, la nécessité du mémoire ouvre la voie vers une initiation à la recherche... c)... mais budget trop restreint pour un réel développement de la recherche... d)... sauf dans les filières universitaires (lignes budgétaires ouvertes)	a) Depuis 2005, le système LMD est intégré dans le programme des ENS. b) Promotion de la recherche fondamentale et pédagogique.	a) Les universités fonctionnent selon le système LMD. b) Des recherches sont conduites dans le domaine de l'enseignement : l'intégration des logiciels éducatifs dans l'enseignement des sciences. Le matériel pédagogique TESSA libre ; l'importance des écoles mobiles ou numériques.
L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER	a) Pas de lien entre dispositifs de FI et de FC. Pas d'accompagnement du débutant b) Le stage de responsabilité en dernière année permet une sorte de transition entre la formation et le métier. Un meilleur encadrement est nécessaire. c) Possibilité du débutant de bénéficier de FC en même temps que les autres enseignants.	a) Pas ou peu de lien entre dispositifs de FI et de FC. Pas d'accompagnement du débutant.	a) Dispositif d'accompagnement dans le métier d'enseignant : structure de l'inspection et du contrôle pédagogique, supervision pédagogique de proximité. b) Dans la pratique, trop peu de maîtres ont reçu la visite d'un encadreur ; absence de tableau de bord.	a) Un accompagnement des débutants. De futurs enseignants trouvent en place d'anciens enseignants pour les accompagner dans le métier. b) Enseignants recrutés en situation d'urgence (camp de réfugiés) avec programme d'accompagnement. c) De futurs enseignants estiment qu'il y a un manque de soutien et d'encadrement.

MADAGASCAR	MALI	RDC	VIETNAM
a) Pour INFP (primaire), formation de base quelque peu monolithique (même parcours et mêmes objectifs pour tous) b) Plus de perspectives d'ouverture pour les ENS et leurs filières (via, notamment, les universités) c) Existence d'une perspective avortée d'enseignants semi-spécialisés (avec une dominante de formation)	a) Pour l'IFM, nouveau curriculum de formation initiale en cours de diffusion dans les IFM, mais peu de diversification b) Plus de perspectives à l'ENS et ses filières.	a) Le curriculum des HP ouvre des perspectives pour les sortants d'intégrer l'enseignement supérieur et universitaire ou la profession enseignante. b) Les élèves-enseignants du secondaire ont la possibilité de poursuivre leurs études ou d'entrer dans le métier. c) La création des IFM avec une forte professionnalisation limitera ces ouvertures.	a) 40 % du curriculum peut être développé par les universités elles-mêmes (dans les faits, elles appliquent toutes le même programme).
a) Pour le primaire et le collège public, l'existence d'une formation alternée est une approche en trompe-l'œil (ex. : mini-mémoire sans fonction réelle); b) Plus effective dans le privé confessionnel c) Pour le CAPEN (ENS) alternance plus probante.	a) Pas de véritable alternance des dispositifs et pas de possibilité de suivi des formateurs dans ces alternances (pas de suivi de stage possible).	a) Dans le primaire, un mois de stage prévu en mode continu et un an de stage de responsabilité. b) Dans le secondaire, 60 heures de stage en mode continu. c) Stage de 6 mois après recrutement. c) Les étudiants de licence préparent un mémoire.	a) Peu de place à l'alternance b) Mémoire pas obligatoire
a) Pour INFP/CRINFP, approche (quelque peu) marginale des questions d'innovation b) pour ENS, recherche partie intégrante du mandat, mais financements peu présents; c) Difficultés à faire émerger une culture de l'innovation dans le cursus de formation	a) Manque de moyen (financiers, humains, matériels) et de compétences pour entreprendre recherche et innovation dans les IFM comme à l'ENS même si cela est prévu par les textes réglementaires	a) Au niveau des HP, pas de liens entre la formation et la recherche et l'innovation b) Recherche obligatoire dans les institutions pédagogiques. Mais les liens entre leurs pratiques de formation et la recherche sont ténus. c) Pas de culture d'innovation dans la formation.	a) Aucune des universités d'éducation ne dispose d'une équipe de recherche ayant aujourd'hui les compétences pour développer des programmes de recherche et alimenter les discussions.
a) La FI des enseignants se fait sans liens systémiques réels avec les instances de gestion des enseignants (DREN et CISCO) b) en 2030 un enseignant sur deux entrera dans le métier sans FI c) Nécessité de créer des liens organiques (INFP et ENS d'une part, DREN d'autre part pour assurer le suivi, l'entrée dans le métier la FC [en cours de mise en œuvre via BM/PME])	a) Les sortants des IFM doivent passer le concours des CT, mais le nombre de postes budgétaires ouverts ne correspond pas aux sortants des IFM ni aux besoins du système b) peu de lien entre AE/IFM et CT qui permettrait de revenir sur la qualité des formations et mieux assurer le suivi de l'entrée dans le métier	a) Les enseignants sont recrutés avec le diplôme d'État et doivent au cours de la première année accomplir un stage pédagogique en responsabilité (peu d'encadrement pédagogique). b) Les HP disposent de peu de moyens pour un accompagnement de l'enseignant débutant et il n'y a pas d'articulation entre la FC et la FI. c) La situation des débutants sans formation initiale est assez problématique.	a) Il y a toujours plus de candidats que de postes disponibles b) Importance du directeur d'école et des autres enseignants dans la formation pratique de nouvel arrivant.

Synthèse dynamique des analyses des dispositifs de formation initiale

REPÈRES ET CONSTATS	BÉNIN	BURUNDI	CAMEROUN	KENYA
POINTS FORTS	i) Existence d'un cadre opérationnel (politique de FI et de FC) pour les personnels de l'éducation. ii) Existence de dispositifs de FI au primaire et au secondaire fonctionnels dès l'indépendance et d'un corps d'encadreurs pédagogiques. iii) Dans le public et le privé, mêmes référentiels et programmes de FI.	i) Existence de formation de formateurs (pour ENS et LP) ii) Existence de bureaux pédagogiques iii) Profils des formateurs définis iv) Harmonisation des offres de formation pour le post-fondamental en cours d'harmonisation v) Pédagogie universitaire en cours de développement vi) Existence d'une Commission nationale de recrutement vii) FC possible en appui aux débutants... Mais reste à développer	i) Existence d'une loi d'orientation en matière d'éducation depuis 1998 ; ii) Existence de dispositif théorique et pratique ; iii) Formation des apprenants axée sur des orientations pédagogiques précises : APC, NAP, pédagogie de découverte, de projet ; iv) Gouvernance du système éducatif : existence de conseils d'écoles/établissements ; v) Existence d'un dispositif d'inspection et du contrôle pédagogique.	i) Organisation du système éducatif qui lie le primaire au premier cycle du secondaire ii) Outil d'évaluation des enseignants ; iii) Financement important du système éducatif ; iv) Dispositif de formation des enseignants en alternance. v) Recherches et innovations en pédagogie vii) Recherche et innovation en matière de classes mobiles ou numériques.
POINTS FAIBLES	i) Autonomie faible dans la conduite de la FI et l'utilisation des ressources. Ressources très insuffisantes sur tous les plans. ii) Peu permanents et pas de corps de formateurs d'ENI et d'ENS. iii) Mise en œuvre insuffisante de l'alternance et de la pratique réflexive. Peu d'infrastructures et ressources didactiques pour le microenseignement. iv) Pas de liens fonctionnels entre établissements. v) Faible articulation entre FI et FC.	i) Absence de FI pour le préscolaire. ii) Persistance d'un nombre d'enseignants sous-qualifiés (D7) au primaire. iii) Évolutions et passerelles professionnelles très limitées iv) Persistance d'une inadéquation entre curriculum prescrit et curriculum réel.	i) Diversité des profils en matière de recrutement des élèves-maîtres et élèves-professeurs. ii) Inégalité dans le recrutement à la fonction publique ; diversité de statuts des enseignants du primaire pour une même formation. iii) Difficulté des encadrements pratiques dans l'enseignement secondaire. iv) Difficulté pour les enseignants de s'approprier l'APC. v) Déficit en enseignants. vi) Insuffisance en quantité et qualité des structures de l'éducation de base.	i) Insuffisance en enseignants du primaire, dont le besoin est estimé à plus de trente mille. ii) Faibles acquis cognitifs et de compétences des enseignants. iii) Faible articulation des supervisions et inspections pédagogiques et des établissements. iv) Absentéisme chronique des enseignants. v) Faible articulation du dispositif de formation pratique.
MENACES	i) Un contexte économique fragile pouvant donner lieu à une nouvelle attrition des finances. ii) Une lenteur dans la réforme des ENI/ENS qui garderait faibles les capacités et la qualité des formations iii) La faible prise en compte des alternatives éducatives et des passerelles dans les nouveaux dispositifs de FI iv) Une lenteur dans la déconcentration prolongeant la gestion centralisée	i) Un manque de collaboration et de coordination des dispositifs de formation ii) L'insuffisance notoire des ressources financières, structurelles et matérielles (asphyxie) iii) Un problème de relève des enseignants (après les départs à la retraite) iv) Le manque d'attractivité de la fonction enseignante (fondamental)	i) Démotivation des enseignants du primaire non-fonctionnaires. ii) Des encadreurs pédagogiques de plus en plus incompetents iii) Un niveau de qualification des formateurs de plus en plus problématique iv) Le recours de plus en plus fréquent aux méthodes transmissives	i) Le faible niveau de formation des enseignants. ii) Croissance du nombre d'enseignants chômeurs et non qualifiés iii) Les faiblesses au niveau des acquisitions et compétences des élèves et enseignants iv) La désertion des enseignants. v) L'usage fréquent de pratiques pédagogiques transmissives
OPPORTUNITÉS	i) La mise en œuvre du PSE et de ses réformes sur l'ensemble du système éducatif, en particulier sur la FI et la FC ii) La priorité donnée à la FI et à la FC des personnels de l'éducation iii) L'adoption d'une nouvelle politique nationale enseignante. iv) La qualité de l'engagement des PTFs.	i) La volonté d'engagement dans les approches internationales ii) L'existence du PND 18-27 iii) L'existence d'un PTE (à réviser prochainement) iv) La mise en place d'un programme de formation pédagogique pour les non qualifiés.	i) Un partenariat entre l'État camerounais et les partenaires pour la formation des enseignants ii) Une formation hybride pour renforcer le dispositif en formation des enseignants iii) L'affirmation constante du paradigme dans l'enseignement au secondaire de l'APC.	i) L'appui des partenaires au développement de l'enseignement primaire au Kenya (PRIED) ii) Le programme TUSOME pour la formation des enseignants et chefs d'établissement aux nouvelles méthodologies iii) Plusieurs universités assurent la formation des futurs enseignants.

MADAGASCAR	MALI	RDC	VIETNAM
i) Depuis plusieurs années, existence de dispositifs de FI effectif. ii) Plan de formation et MARE constituent les cadres de référence. iii) Maillage territorial (DREN et CISCO) existant... mais perfectible iv) Mobilisation professionnelle en voie de solidification (INFP).	i) Un dispositif de formation initiale existant depuis plusieurs années. ii) Un curriculum de l'enseignement normal validé et qui commence à se diffuser dans les institutions de formation iii) Un maillage territorial avec des structures déconcentrées (les académies et les centres d'animation pédagogique) et décentralisées (les collectivités territoriales) qui permettent d'être au plus près des réalités locales.	i) Dispositif de formation des enseignants du primaire opérationnel depuis 1964 avec maillage national grâce à l'implantation des HP. ii) Instituts spécialisés pour la formation des enseignants du secondaire. iii) Importantes capacités de formation.	i) Un nombre important d'établissements de formation bien implantés sur l'ensemble du territoire ii) Un système déconcentré/décentralisé opérationnel (formation/gestion des enseignants) iii) Un niveau de formation élevé (universitaire)
i) Budget de fonctionnement notoirement insuffisant. ii) Infrastructures et équipements ne permettant pas d'aborder de manière effective l'articulation théorie/pratique. iii) Un corps de formateurs en inadéquation avec les enjeux (CRINFP). iv) Cloisonnement des structures de formation. v) Non prise en compte de la réflexivité comme axe de formation. vi) Pilotage des formations trop lacunaire	a) Des budgets insuffisants dans les institutions de formation peinent à couvrir des frais de fonctionnements et des étudiants qui cumulent les bourses. b) Des capacités d'accueils insuffisantes. c) Le manque de coordination entre les entités déconcentrées et décentralisées de l'éducation qui crée des difficultés de cohérence. d) Les grèves des enseignants, y compris des élèves-maîtres, qui perturbent les activités de formation et les apprentissages. e) Une faible diffusion/appropriation du nouveau curriculum de l'enseignement normal et des approches comme l'APC dans sa salle de classe.	a) Formateurs peu compétents en formation des enseignants (qualifications faibles pour la profession enseignante au primaire et au secondaire). b) Formateurs des HP mal rémunérés et peu motivés. c) Ressources humaines et financières très insuffisantes. d) Multiplicité des structures de pilotage avec accroissement des charges de scolarisation e) Pas de réseautage des établissements.	a) Pluralité de dispositifs de formation qui rend difficile la lisibilité de la formation des enseignants et entraîne d'importantes dispersions des ressources (humaines et financières). b) Un système de formation peu ancré dans la pratique et qui ne permet pas aux enseignants de développer les compétences attendues. iii) Un nombre de formés plus important que nécessaire (entraînant un gaspillage des ressources publiques).
i) Une FI qui concerne un effectif de plus en restreint (au regard des besoins) ii) La FI, dans son développement actuel, ne garantit pas une formation de qualité iii) Des enjeux majeurs (déconcentration ; autonomie de structures ; polyvalence professionnelle) méritent une remise à plat iv) Une absence chronique de partenariats qui sape un développement durable	a) L'insécurité du pays qui entraîne des déplacements d'enseignants et la fermeture de structures de formation des enseignants b) Une formation initiale qui, dans sa forme actuelle, ne semble pas garantir la qualité des apprentissages	a) La formation initiale des enseignants dans les HP n'est pas en mesure de garantir la qualité des apprentissages des élèves. Et aussi : a) De faibles capacités actuelles d'utilisation des ressources obtenues pour les investissements c) La crise sanitaire liée au coronavirus et à d'autres épidémies au niveau national d) Des situations de précarités humaines et matérielles liées à divers conflits persistants	a) Des établissements qui, malgré les textes et les déclarations, peinent encore à prendre leur autonomie et attendent les consignes dans une approche top-down (risquant ainsi de retarder la mise en œuvre des réformes) b) Une pression des étudiants formés (en nombre trop important) ne trouvant pas de débouchés professionnels
i) Les récents documents-cadres (PSE ; politique enseignante) constituent de solides atouts pour développer la FI ii) Depuis 2018, réouverture des cursus FI primaire et collège iii) Mise en place programmée d'un Fonds Commun pour l'Éducation avec formation des enseignants comme axe de travail.	i) Des documents politiques et stratégiques validés par l'ensemble des partenaires qui fixent des objectifs communs et qui portent une attention particulière à la formation initiale des enseignants ii) La volonté des PTF de contribuer davantage à la formation initiale des enseignants	i) Une situation de l'éducation et de la formation bien documentée et un consensus sur les leviers à activer pour une FI performante ii) L'adoption d'une SSEF consensuelle et la disponibilité des PTFs à le financer iii) La réforme de la FI avec création des IFM et une articulation entre FI et FC.	i) D'importantes réformes en cours qui devraient impacter positivement le système (au niveau de la gestion et de la qualité des apprentissages) : réforme curriculaire intégrant des approches davantage centrées sur les apprenants, mutualisation des ressources... ii) Une stabilisation démographique qui permet de recruter un nombre limité (que le système peut prendre en charge) d'enseignants



FORMATION DES ENSEIGNANTS ET RECHERCHE : UN ÉTAT DES LIEUX

L'attention particulière accordée aux problématiques relatives aux personnels enseignants et d'encadrement pédagogique tient à la contribution cruciale des enseignants que ces derniers porteraient à l'amélioration de la qualité de l'éducation, « de façon à obtenir pour tous les enfants des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables », comme formulé dans l'objectif 6 de l'EPT. La qualité des enseignants apparaît donc essentielle pour la qualité des apprentissages des élèves et « la plus susceptible d'améliorer l'efficacité des établissements scolaires » (OCDE, 2006, p. 25).

Comme il ressort également du Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4 (UNESCO, 2014, p. 3), « ce sont les enseignants qui font la qualité d'un système éducatif. Il est donc essentiel de valoriser le potentiel des enseignants afin d'améliorer la qualité de l'apprentissage ». L'importance de l'effet enseignant peut se reconnaître ainsi à travers l'impact de « l'agir enseignant » (Martineau et Gauthier, 1999). Dans cette approche, la formation initiale et continue apparaît comme indispensable pour l'acquisition des compétences professionnelles des enseignants, en particulier dans le contexte actuel de la mise en œuvre des réformes des systèmes éducatifs, avec une attention particulière accordée « à l'appropriation de compétences nécessaires à l'acte d'enseigner (au savoir-enseigner) et pas seulement à la maîtrise de contenus d'enseignement (aux savoirs disciplinaires), comme c'était le cas dans les systèmes de formation antérieurs » (Altet 2012, p. 44).

FORMATION ET PROFESSIONNALISATION : DES FONDATIONS POUR LA FI

■ De la polyvalence en formation

La polyvalence désigne la « qualité de quelqu'un qui a plusieurs spécialités » (Le Larousse) ou une personne qui a « plusieurs fonctions, plusieurs activités différentes » (Le Robert). Des conceptions du terme polyvalence proposées par Deviterne, Prairaz et Retornaz (1999), la pluridisciplinarité est celle qui incarne le mieux la poly-

valence de l'enseignant dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne. En effet, selon eux, « la polyvalence est la maîtrise didactisée, professionnelle, de l'ensemble des disciplines ou des domaines à aborder à l'école primaire. C'est la pluridisciplinarité qui caractérise en ce sens le maître du primaire, par opposition à la spécialisation, à l'expertise dans une discipline » (Deviterne et coll., 1999, p. 92). Cette acception de la polyvalence est celle qui est aussi entendue dans celle du terme bivalence en cours dans le premier cycle du secondaire (après le primaire et le post-primaire ou encore après le cycle d'éducation de base) où ce sont clairement les disciplines enseignées qui sont désignées. Ainsi, dans les pays membres de la CEDEAO, au post-primaire, « les enseignants bivalents sont chargés d'enseigner deux disciplines : mathématiques et physique, physique et chimie, sciences physiques, histoire et géographie, français et histoire, etc. » (Diawara et Barry, 2016) et parfois même trois : mathématiques - physique - chimie, français - histoire-géographie selon une approche considérant physique-chimie et histoire-géographie chacune comme une seule matière).

Les autres notions se rapportant à la polyvalence – interdisciplinarité, transdisciplinarité, poly-fonctionnalité, poly-intervention – caractérisent davantage les activités attendues (les compétences attendues?) de tout enseignant quelle que soit sa discipline, et se présentent donc comme des notions transversales devant marquer l'activité enseignante depuis la réflexion et la conception du curriculum par l'autorité éducative jusqu'à l'acte

pédagogique de l'enseignant et l'évaluation des apprentissages de l'élève. Dans tous les cas, la définition de Deviterne, Prairaz et Retornaz (1999) de la polyvalence est valable : elle est comprise « comme signifiant les diverses fonctions que l'enseignant doit assumer en lien avec les missions que la société, à un moment de son histoire, confie aux enseignants de l'école primaire, mais aussi avec les conceptions dominantes du travail enseignant qui ont cours dans cette même société ».

Dans de nombreux pays, le dispositif dans le primaire évolue vers l'abandon de la polyvalence intégrale au profit d'une polyvalence organisée en groupes de disciplines scientifiques, littéraires et transversales. Cela procède d'un même constat que celui fait en France par Baillat et Philippot (2018, p. 65) que « d'un sentiment d'incompétence » dans certaines disciplines. Cependant, si, pour eux, la conséquence est une « forme de réduction de la polyvalence qui s'exprime dans le fait que des enseignants choisissent de ne pas enseigner toutes les matières, d'en déléguer l'enseignement à d'autres collègues ou à des intervenants extérieurs », dans les pays de la présente étude, toutes les disciplines sont généralement enseignées, mais à un niveau de qualité différent. En effet, du fait de cette incompétence ou d'un tel sentiment hérité de son propre cursus scolaire ou universitaire (par exemple, je n'aime pas les math., j'ai toujours eu peur des math.), la préparation et l'enseignement de certaines disciplines ne permettent pas la réalisation des apprentissages des élèves, contrairement aux résultats des travaux des auteurs sus-cités, qui montrent que,

dans le contexte occidental, l'enseignant performant dans une discipline utilise le temps « gagné » dans celle-ci « pour préparer les séances dans les disciplines où il ne s'estime pas spécialiste. »

D'une manière collatérale, la polyvalence peut également contribuer à la résolution du déficit en enseignants, surtout dans certaines disciplines de l'enseignement post-primaire, comme les mathématiques et les sciences physiques : en les adjoignant à une autre matière, on recrute un plus grand nombre d'enseignants pour ces matières, même s'ils n'ont pas les capacités suffisantes pour enseigner dans ces matières, et en misant sur la formation pour relever leur niveau académique. Cette approche met en débat une perspective de formation différenciée des stagiaires (des compléments différents suivant le niveau atteint dans chacune des disciplines ciblées) très peu développée dans les pays étudiés.

Se pose donc, en amont de ces situations, la question de la formation : comment former des enseignants polyvalents, capables de prendre en charge plusieurs matières à la fois (pluridisciplinarité) dans une perspective interdisciplinaire, et aussi capables d'éduquer et d'intervenir auprès de publics hétérogènes, voire différents ? À ce titre, la perspective d'enseignants semi-spécialisés (cf. exemple de Madagascar) – expérience avortée – demeure une réflexion importante quant au développement du collégial.

Force est de constater que la logique de conception du curriculum (autour de la polyvalence) est bien souvent (pour ne pas dire exclusivement) celle de l'entrée par les disciplines, comme cela se fait dans les établissements d'enseignement supérieur, et quand la formation est comprise dans un cycle secondaire (cas de la RDC, par exemple), le profil des formateurs (qui sont, pour la plupart, des enseignants du secondaire) entraîne la formation à cette approche disciplinaire. On a alors des spécialistes des disciplines qui interviennent chacun leur tour pour dispenser un contenu spécialisé, et leurs activités sont si peu coordonnées que la construction de compétences d'enseignant polyvalent est laissée à l'ingéniosité du formé à tisser (bricoler) des liens entre les différents apprentissages.

Force est également de constater que des problématiques professionnelles,

comme celle du handicap, deviennent au mieux des « suppléments d'âmes » pour de futurs enseignants souvent déjà mobilisés sur ces questions !

Enfin, force est de souligner que les spécialistes de l'enseignement de la discipline interviennent eux aussi de la même manière, et l'on retrouve alors les passages successifs du professeur de didactique ou de pédagogie de telle ou telle discipline laissant le soin « au stagiaire dans sa classe de se débrouiller pour tisser les liens entre les différents points de vue » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 30). Ainsi, Philippot et Baillat (2013) constatent qu'« en référence à un maître capable d'enseigner toutes les disciplines, on a vu alors se juxtaposer en formation les cours académiques, les didactiques des disciplines le tout en vue de doter les enseignants polyvalents d'un bagage de connaissances supposé leur permettre l'exercice du métier. À charge pour eux de créer les liens et de développer, une fois en poste, des pratiques interdisciplinaires ». Or, « la véritable articulation entre les théories et les pratiques devrait se réaliser autant en milieu de stage qu'en centre de formation » (Bélair, 1998, p. 142). Comme l'écrit Philippe Perrenoud, « il n'y a pas lieu de distinguer un moment de la théorie (...) et un moment de la pratique (...) l'important est que les dispositifs, les temps et les lieux de formation offrent à l'étudiant des occasions de construire ses compétences de façon réflexive, interactive, autonome, critique » (Perrenoud, 1998, p. 225). Il s'agit donc de concevoir l'ensemble de la formation comme une « alternance entre des postures » et non pas comme une alternance entre les établissements de formation et les écoles où se déroule le stage.

■ Sur la construction des compétences

Les compétences sont des « savoir-agir en situation professionnelle » (Le Boterf, 1997) ou encore un « savoir agir à bon escient » en situation singulière, « autrement dit des "savoir-agir" dans des situations complexes qui exigent deux conditions : des ressources, parmi lesquelles des savoirs théoriques et des savoirs procéduraux (méthodes, techniques) ; et une faculté de mobiliser ces ressources à bon escient, en temps réel, pour prendre des décisions et résoudre des problèmes » (Perrenoud, 2000, p. 9). Ainsi, « la compétence est contextuelle » (Bellier, 2004, p. 71), elle renvoie à « une capacité à conceptua-

liser les situations en fonction des caractéristiques du contexte » (Paquay, Wouters, et Van Nieuwenhoven, 2010, p. 12). Elle est donc « toujours contextualisée dans une situation précise et est toujours dépendante de la représentation que la personne se fait de cette situation » (Ortega et Fraysse, 2009, p. 211). On ne peut apprendre en agissant qu'en étant en situation d'agir. Cette logique explique l'exigence que la formation soit ancrée dans les lieux de pratique, et met en lumière l'importance des stages.

Reprenant la définition des compétences professionnelles de Anderson (1986) « connaissances, habiletés et attitudes nécessaires pour assurer les tâches et rôles de l'enseignant », Altet (2012, p. 49) indique que les compétences de l'enseignant professionnel sont « doubles : d'ordre technique et didactique dans la préparation des contenus, mais aussi d'ordre relationnel, pédagogique et social dans l'adaptation aux interactions en classe » et comprennent donc « l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être, mais aussi les faire et être nécessaires à l'exercice de la profession enseignante ».

Bourdoncle (2000, p. 123) distingue « dans l'activité enseignante deux types de savoirs mis en œuvre : les savoirs à enseigner (les disciplines) et les savoirs pour enseigner (pédagogie, didactique, connaissance du système éducatif...) ». Altet (2012) regroupe ces deux types de savoirs dans les savoirs théoriques et leur ajoute les savoirs pratiques qu'elle distingue en savoirs sur la pratique (savoirs procéduraux, notamment) et savoirs de la pratique (savoirs d'expérience et savoirs conditionnels, notamment). Bien entendu, ces savoirs de la pratique ne sont acquis que par l'exercice de la profession, préparés en cela par une bonne articulation théorie/pratique à travers des stages de bon niveau de l'étudiant, où les savoirs sur la pratique sont progressivement mis en œuvre.

La professionnalité des enseignants se constitue « progressivement au travers de leurs expériences pratiques, par eux-mêmes (...) d'où l'incidence primordiale de leur formation pratique, qui leur a fait acquérir "une connaissance de ce qu'il faut faire et faire faire" (...) avec l'aide d'un médiateur qui facilite la prise de conscience et de connaissance » (Altet, 2012, p. 54). Sans cesse, l'activité occasionne à la fois des apprentissages et produit des savoirs nouveaux (Champy-Remoussenard, 2005, p. 37).



À Madagascar, par exemple, le profil de sortie de la formation des enseignants, validé en 2009, « est un référentiel qui a été élaboré à partir d'un cadre théorique promouvant le développement des compétences en situation » (Cyr et Simbagoye¹, 2010). Un tel référentiel devrait pouvoir servir de cadre pour l'évaluation des enseignants.

■ Développement professionnel et recherche

Selon Perrenoud (1994), cité par Sayac (2013, p. 2-4), la prise en compte de la recherche dans la formation initiale des enseignants est importante sur au moins six attentes :

- (i) « s'approprier de manière active des connaissances de base en sciences humaines ;
- (ii) préparer à lire et surtout comprendre les résultats de la recherche en éducation ;
- (iii) devenir un praticien réflexif ;
- (iv) réduire la distance entre le monde de la recherche et les praticiens ;
- (v) acquérir une rigueur scientifique qui va de pair avec l'éthique professionnelle requise dans l'exercice du métier d'enseignant ;
- (vi) contrecarrer la dogmatisation des savoirs ».

Quel que soit le modèle de formation initiale, il s'agit là de défis institutionnels, cognitifs, pédagogiques et didactiques posés à tout projet de formation d'enseignant élaboré avec une perspective de construction des compétences prenant en compte les différentes conceptions ou facettes complémentaires du métier d'enseignant (Paquay, 1994). Dans certains pays, comme au Bénin (cf. Politique nationale enseignante et Programme sectoriel éducation), l'universitarisation des formations enseignantes est prévue à plus ou moins long terme pour un relèvement du niveau académique et professionnel des enseignants.

Comme le précise Raymond Bourdoncle (1993, p. 104), « l'activité enseignante est donc par nature composite. Chacun met en œuvre telle ou telle de ces facettes selon le moment, les élèves et lui-même. Mais chacune de ces fa-

cettes est poussée par des forces différentes ». Dans des contextes où le renouvellement curriculaire est rarement systématique et souvent commandé par des initiatives exogènes ainsi que sur des ressources exogènes (l'exemple de l'APC en Afrique est très illustratif en ce sens), il s'agit d'une approche qui ferait sens si les dispositifs de formation étaient moins cloisonnés (faiblesse du réseautage entre les structures de formation dans un même pays), si la prise en charge des formations par les UFR ne résultait pas bien souvent en une phagocytose de la dimension professionnalisante de la formation. C'est ce qui justifie une universitarisation de la formation initiale par la création d'établissements d'enseignement post-secondaire ou supérieur spécifiques de type écoles normales supérieures ou instituts de formation des maîtres, ou encore instituts supérieurs de formation pédagogique.

Cependant, cela se fait dans un contexte d'attrition de ressources qui rend cette approche souvent peu soutenable et donc peu efficiente. La présence de plus en plus importante d'enseignants-chercheurs dans les disciplines des sciences de l'éducation devrait permettre d'engager un accompagnement des élèves-maîtres et des élèves-professeurs dans la mise en relation entre les résultats de la recherche, la formation professionnelle et les pratiques de terrain dans une approche réflexive des convergences et des divergences, et de compréhension des écarts pour une dynamique d'amélioration des capacités des enseignants. Toutefois, dans de nombreux pays, cela reste encore à l'échelle du travail dirigé ou d'un travail pratique dans le cadre de l'unité d'enseignement exécutée par un formateur et non pas encore dans le cadre d'un mémoire professionnel (de master, par exemple).

La nécessité de relever le niveau d'entrée dans l'enseignement, généralement le passage du diplôme de fin de cycle de l'éducation de base (par exemple, le brevet d'études du premier cycle) au diplôme de fin de cycle secondaire (par exemple, le baccalauréat) entraîne le relèvement du niveau des contenus de la formation (cycle supérieur court de type bac + 2) et une redéfinition des profils des formateurs. Il n'y a souvent pas un mouvement formel vers le système universitaire, mais une formation académique qui s'apparente, dans la pratique, à l'enseignement supérieur.

Tout cela participe d'une professionnalisation du métier d'enseignant au sens de Bourdoncle (2000, p. 121) pour lequel « la professionnalisation d'une activité repose sur divers dispositifs dont le principal nous semble être l'universitarisation de sa formation professionnelle (...) solidement articulée à la pratique professionnelle et aux stages, qui (...) doit aussi prendre en charge les problèmes que l'on y rencontre et aider à les résoudre ».

Le développement professionnel est entendu comme un processus d'amélioration des savoirs et des capacités (Bourdoncle, 1991), s'inscrivant dans « une perspective temporelle assez longue, celle d'une carrière professionnelle » (2010, p. 13). Ainsi, une différence entre l'apprentissage et le développement professionnel réside en ce que, selon Wittorski (2008, p. 24), l'apprentissage a « un caractère spatio-temporel local (lié à une situation et à un instant particuliers) alors que le développement correspond à une temporalité plus longue, celle de la construction du sujet dans la durée. (...) Le développement professionnel se réalise par une incorporation croissante des compétences à l'action et par leur hiérarchisation ».

Dans le champ du travail enseignant, les expressions « développement professionnel » et « formation continue » (concept anglo-saxon *professional development*) sont souvent synonymes (Lefeuve, Garcia et Namolovan, 2009, p. 277). Le concept *professional development* ou formation continue renvoie à des « activités qui visent à accroître les connaissances professionnelles des acteurs, leurs habiletés et leurs attitudes », selon Guskey (2000, p. 16), et devrait être distingué du « processus lui-même de développement des compétences ».

Dans une perspective professionnalisante, « le développement professionnel est perçu comme un processus d'apprentissage provoqué par les conditions d'activité mises en œuvre. (...) Le développement professionnel est vu comme un processus d'acquisition de savoirs professionnels qui influence l'évolution des pratiques et des modes de pensée des acteurs » (Lefeuve, Garcia et Namolovan, 2009, p. 279). Day (1999, 4), cité par Lefeuve, Garcia et Namolovan (op. cit.) définit le développement professionnel comme « un processus par lequel l'enseignant et ses collègues revoient et renouvellent ensemble leur mission comme

¹ Cyr, S. et Simbagoye, A. (2010). Élaboration d'un profil de sortie de la formation à l'enseignement dans une perspective située. In Masciotra, D, Medzo, F et Jonnaert, P. (2010). Vers une approche située en éducation : Réflexions, pratiques, recherches et standards. Montréal (Québec) : AC-FAS, p. 147-158.

agents de changement, acquièrent et développent les connaissances, les habiletés et les savoirs essentiels pour un bon exercice professionnel». Comme on le voit, pour ces auteurs, le développement professionnel peut se construire sur «les processus individuels (le sujet et son activité)» et «sur les processus collectifs et organisationnels (le collectif et son activité)» (ibidem, p. 280). Pour Paquay, Wouters et Van Nieuwenhoven (2010, p. 10), pour lesquels «le concept de «développement professionnel» renvoie donc principalement à ce processus individuel d'apprentissage de connaissances, d'habiletés, d'attitudes... et de leur mobilisation sous forme de compétences pour faire face efficacement à des situations professionnelles; il s'agit fondamentalement du processus du sujet au travail qui apprend par le travail pour son travail! (...) Le développement professionnel ne se réalise cependant pas d'abord dans l'action, mais par la réflexion sur l'action (p. 15)». Cela n'exclut pas, cependant, l'interaction avec les pairs.

Dans la plupart des pays étudiés, et, notamment, ceux de l'Afrique subsaharienne, le développement professionnel se fait aussi bien à travers les formations continues qui sont proposées et les initiatives individuelles (autoformation dans les universités, cours à distance, coconstruction des compétences avec les pairs, etc.) que par les nécessités, en situation, de raisonner l'action et de développer, seul ou en groupe d'animation pédagogique, des réponses adaptées face aux problèmes multiformes à résoudre et aux défis posés par un système en manque de ressources. On peut alors dire que, dans ces pays, le concept de développement professionnel couvre «toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles» (Barbier, Chaix et Demailly, 1994, p. 7).

QUELS OUTILS POUR QUELLES AMBITIONS ?

■ L'articulation pratique/théorie/pratique

L'alternance est «un dispositif de planification de la formation basé sur un principe d'interactions entre des situations de formation et des situations de production» (Raynal et Reunier, 1998, p. 266) et, bien qu'elle suppose

pour le formé de vivre deux entités, «chacune avec ses spécificités» elle va au-delà du rapport entre binômes - entreprise et l'école, pratique et théorie, action et la réflexion - pour «vivre et gérer la complexité comme creuset éducatif, terreau de formation et de développement, sources de savoirs et de connaissances» (Gimonet, 2008, p. 145-146). Ainsi, il convient de distinguer trois types principaux d'alternance : (i) l'alternance juxtapositive qualifiée de fausse alternance (Malglaive, 1993, p. 28; Gimonet op. cit., p. 145) qui considère l'école et le lieu de pratique comme des entités de formation, mais fait se succéder ces temps de pratique et d'études sans liens pédagogiques entre eux; (ii) l'alternance associative ou alternance approchée (Malglaive, op. cit.) dans laquelle les partenaires de formation (école et lieu de stage) orientent la formation vers un même objectif, mais dans une vision institutionnelle sans réelle implication de l'apprenant. «L'alternance associative définit un partenariat de formation» entre institutions (Pentecouteau, 2012, p. 5); (iii) l'alternance réelle ou intégrative (ou encore alternance-articulation), où les interactions entre savoirs théoriques et savoirs pratiques opèrent grâce à la synergie réalisée entre les expériences mutuelles des différents lieux de formation. Le formé est «acteur de ses savoirs, qui se construisent dans l'interaction constructive» (Pentecouteau, ibidem); il construit et transforme ces interactions en compétences professionnelles, ce qui exige donc son implication de bout en bout. C'est donc une forme efficace sur le plan de l'apprentissage et de l'acquisition des compétences.

Plusieurs modèles de formation des enseignants cohabitent dans la plupart des pays et diffèrent, notamment dans la réalité entre la formation des enseignants du primaire et la formation des enseignants du secondaire. Habituellement, le modèle théorique annoncé ambitionne la formation d'un enseignant professionnel, et plus précisément encore «un praticien réfléchi» (Paquay, 1994; Paquay et coll., 2001; Wittorski, 2008; Wentzel, 2015, Alet, 2012; Perrenoud, 2000), «un professionnel qui analyse ses pratiques et apprend par cette réflexion» (Paquay, 1994, p. 12). Ce qui indique une option manifeste pour une pratique d'alternance intégrative en formation. Cependant, dans les pratiques de formation initiale, on ne retrouve pas, comme

cela se devrait, une priorité accordée aux études de cas, à l'analyse des pratiques, à l'exploitation des stages en formation, aux mémoires professionnels (Paquay, Altet), à une alternance théorie - pratique opérante, où «à la dialectique théorie-pratique se substitue un va-et-vient entre pratique-théorie-pratique où l'enseignant devient un professionnel réfléchi capable d'analyser ses propres pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies» (Altet, 2012, p. 46-47).

Dans les pays concernés par l'étude, la finalité de la formation est la construction d'un profil d'enseignant «professionnel» et «réflexif» avec, comme stratégie, le modèle alternance théorie/pratique soit en une seule phase ou en plusieurs phases T/P, T/P. On note, cependant, que Bikorindagara (2002) a montré que le modèle du praticien réflexif n'est pas actuellement développé au Burundi, tandis que Nitonde et Paquay² (2011) se demandent «si les réalités de terrain répondent à ce modèle» dans ce pays.

Dans la mise en œuvre des formations, d'importantes difficultés mettent à mal la réalisation des objectifs : faiblesse de l'encadrement des stages et leur difficile intégration dans le cursus de formation (Bénin, Burundi, Madagascar, Mali, par exemple), inexistence ou insuffisance du réseautage entre structures de la formation et celles de la pratique (Bénin, Burundi, Madagascar, Mali, Vietnam, par exemple).

Les nouveaux modèles de formation souhaités dans tous les pays sont censés s'inscrire dans l'évolution d'une conception vieille, mais encore courante, selon laquelle la nécessité d'une formation pédagogique ne s'impose pas à une personne dont le niveau académique et la maîtrise de la discipline sont avérés. Toutefois, force est de constater que, jusqu'à présent, les pratiques observées ne dépassent guère la simple juxtaposition entre les périodes de stages (quand ils sont effectivement réalisés) et la formation théorique in situ sans le déploiement des outils devant rendre féconds ces stages, comme l'approche réflexive des pratiques par l'élève stagiaire et son formateur et/ou son tuteur, et le réinvestissement de cette analyse dans un apprentissage de pratiques. La question des moyens financiers

² Nitonde, F. et Paquay, L. (2011), Vers quelles pratiques de stage en formation initiale des enseignants du secondaire ? Analyse des conceptions des enseignants de l'ENS au Burundi. Éducation & Formation, e-295, p. 143-164.

et logistiques est souvent invoquée pour justifier la faible qualité de la formation pratique des enseignants ; mais l'observation des pratiques, dans la plupart des pays étudiés, montre qu'elle est en grande partie due aussi au cloisonnement qui existe entre l'institution de formation et les structures d'accueil de la formation pratique, coordination d'autant plus difficile à mettre en œuvre que les deux entités relèvent de ministères différents et donc de sources budgétaires différentes, et que le ministère responsable de la fonction publique a aussi son mot à dire dans le dispositif. En particulier, il n'existe pas de contrat d'objectifs entre les entités et, souvent, même pas de programme d'activités entre les formateurs académiques et les formateurs pratiques.

Dans la plupart des pays étudiés, le modèle de formation est, selon la typologie de Paquay (1994, p. 12), celui du « maître instruit qui maîtrise les contenus à transmettre et qui connaît les principes de l'enseignement », et dont les stratégies donnent « priorité aux cours et aux travaux pratiques » dans un schéma de succession théorie/pratique, la pratique étant un « lieu d'application des principes ». Perrenoud (2000) décrit une conception archaïque du stage qui consiste à « jeter l'étudiant dans l'eau » pour espérer qu'il nage et « l'image simpliste d'une juxtaposition de deux bagages, l'un théorique (...), l'autre pratique ». Au concept de « formation pratique » qu'il juge aberrant, il préfère « composante pratique de la formation » pour donner lieu à l'indispensable va-et-vient entre théorie et pratique.

« Les stages constituent le lieu privilégié de la formation pratique. Ils permettent aux novices d'acquérir les "tours de mains" du métier dans un compagnonnage avec des praticiens expérimentés » (Paquay, 1994, p. 18). Cela explique amplement pourquoi tous les modèles (théoriques) de formation d'enseignants en Afrique subsaharienne inscrivent le stage comme un élément central de la formation. Cependant, force est de reconnaître que ce sont l'image simpliste de juxtaposition théorie/pratique et la conception de formations pratiques décrites par Perrenoud (op. cit.) qui sont promues dans les dispositions de formation initiale. Dans la pratique, l'accompagnement et le suivi du volet pratique de la formation ont de la peine à se mettre en œuvre pour plusieurs raisons, dont les principales sont l'insuffisance sur le terrain d'en-

seignants aptes à assurer le tutorat, la mise à contribution des stagiaires pour combler le déficit en enseignants sur le terrain (tout particulièrement dans l'enseignement secondaire où l'enseignant se retrouve bien souvent seul de sa discipline dans l'établissement). Or, selon Paquay (op. cit., p. 21), « le point critique d'une formation d'enseignants réflexifs à travers les stages est cependant l'organisation de l'accompagnement par des maîtres de stages chevronnés qui sont eux-mêmes habitués à réfléchir leurs pratiques ».

Ainsi, certains pays essaient de mettre en place un tel dispositif, même si l'insuffisance des capacités demeure : par exemple, au Cameroun, il s'agit « d'un travail d'équipe entre maîtres de stage, encadreurs des écoles annexes de formation ou des lycées et des collèges et superviseurs des services centraux de l'éducation » (Djeumeni Tchamabe, 2015, p. 170). Au Kenya, par exemple, il n'existe « pas de programmes de stages pour les enseignants » en formation initiale (Muthuma et Oyugi, 2020), tandis qu'au Burundi, « les accompagnateurs [sont] souvent sans préparation préalable et avec des cahiers des charges diffus » (cf. document de Politique enseignante). Au Vietnam, le rôle du directeur d'école dans la réalisation de cette alternance est primordial. En RDC, le profil d'enseignant visé est le même, mais le modèle d'alternance T/P n'est pas clairement défini. Au Burundi, les formateurs ne considèrent pas le partenariat entre l'institution de formation et le lieu de stage dans l'encadrement du stagiaire comme une priorité (Nitonde et Paquay, 2011, p. 156).

La formation des professeurs tuteurs ou des maîtres de stages est donc un maillon essentiel de la formation absent des dispositifs de formation initiale des enseignants, alors même que les encadreurs pédagogiques n'assurent pas un suivi efficace de la formation pratique. Dans les pays de l'étude, seul le Vietnam semble avoir mis en place un dispositif conséquent d'accompagnement dans sa pratique de l'enseignant débutant, avec une forte implication (et une redevabilité) de l'équipe de l'école (directeurs et enseignants pairs, notamment).

Mais, comme le précise Paquay (1994, p. 18-19), autant les stages permettent d'acquérir des « savoirs pratiques fortement contextualisés » et de se construire une « identité professionnelle », autant elles peuvent conduire à

« un savoir pratique entièrement coupé de la théorie ».

■ Les écrits professionnels (rapport de stage, journal de bord, mémoire professionnel)

Les rapports de stage sont une exigence dans tous les dispositifs de formation des enseignants dans les pays étudiés, même si le niveau d'élaboration diffère d'un établissement à l'autre ; en général, ils ne donnent pas l'occasion d'une recherche permettant d'engager une conceptualisation des pratiques enseignantes. Les mémoires professionnels sont considérés par Paquay (1994, p. 22) comme « la clé de voûte d'une formation professionnelle », mais cette vue n'est pas entièrement partagée par certains auteurs comme Perrenoud (1990) et la participation à la recherche serait plutôt une clé parmi d'autres pour former des praticiens efficaces et réflexifs. Dans la plupart des pays ayant fait l'objet de l'étude comparative, dans les filières de formation des enseignants du primaire et du secondaire, soit il n'existe pas de mémoire de fin de formation, soit il s'agit plutôt de rapports de stage quel que soit le nom donné au document produit, et que l'évaluation du document donne lieu à une soutenance ou pas. C'est dans la formation des encadreurs pédagogiques, quand elle existe, qu'une recherche structurée donnant lieu à un mémoire professionnel est conduite.

Il s'agit donc d'un exercice encore bien limité. À travers une analyse de plus de 600 mémoires de master en sciences de l'éducation, Tran³ (2016) relève le très faible niveau des productions en sciences de l'éducation au Vietnam et situe le problème au niveau de la faiblesse de la formation à la recherche en éducation. Le défi pourrait ne pas se situer au niveau de la méthodologie de la recherche, comme au Vietnam, mais le problème est général à tous les autres pays couverts par l'étude.

■ Analyses de pratiques et réflexivité

En Occident, et en particulier en France, Sayac (2013) écrit que les travaux de Schön (1993) ont donné lieu à une adoption par l'institution scolaire du modèle du praticien réflexif et, notamment, « le savoir d'expérience en classe et à l'école qui se construit

3 Tran T. T. (2016). La formation à la recherche au Vietnam : Quels défis. Synergies. Pays riverains du Mékong n°8, p. 37-50

dans un esprit de recherche que développe l'exercice de l'analyse réflexive » (p. 25). L'auteur (ibidem) souligne que « l'apport de la démarche réflexive en formation est reconnu par de nombreux chercheurs » (Day, 2001 ; Perrenoud, 2001 ; Zay, 2001). En effet, plusieurs auteurs ont beaucoup travaillé sur l'approche d'analyse de pratiques en dégagant les avantages, les techniques, les difficultés et les limites. On citera, notamment, Perrenoud, Altet et Wittorski. Il ne s'agit pas là d'une approche spécialement pensée pour l'enseignement, mais pour toute situation professionnelle, et qui a été reprise et contextualisée par les acteurs de l'éducation et de la formation enseignante. Altet (2010) écrit que « cette démarche peut être professionnalisante dans la mesure où elle se situe dans un modèle de formation à finalité pratique et aide à construire une pratique réfléchie » (p. 25). Elle ajoute qu'elle est « une démarche finalisée par la construction du métier, de l'identité professionnelle de l'enseignant au moyen du développement d'une attitude de réflexivité ».

En Afrique de l'Ouest, une expérience a été conduite au Burkina Faso avec le projet OPERA (observation des pratiques enseignantes dans leur rapport aux apprentissages), une recherche ayant « pour objectif de caractériser, en les observant, les pratiques enseignantes effectives en Afrique subsaharienne (ASS) en choisissant un pays pilote, le Burkina Faso ». Il visait à « construire, en réponse aux besoins repérés pour accroître l'efficacité des enseignants et à partir des résultats de la recherche menée, des outils et des ressources de formation adaptables » (Altet et coll., 2015, p. 4) au triple plan relationnel, pédagogique et didactique. Le projet, conduit dans « une logique "bottom-up" menée avec les acteurs, enseignants-chercheurs et inspecteurs d'un pays pilote, le Burkina Faso, accompagnés par trois experts du Sud et du Nord, [a permis] d'observer et d'analyser les pratiques enseignantes telles qu'elles sont effectivement mises en place dans le contexte de ce pays, puis à construire à partir des résultats de la recherche menée, des outils et des ressources de formation adaptables en réponse aux besoins repérés pour accroître l'efficacité des enseignants » (Altet, Kaboré-Paré et Sall 2015, p. 10).

Au Burundi, Nitonde et Paquay (2011, p. 156) ont observé à l'ENS que « les enseignants ne mettent pas en cause l'importance de réfléchir sur la pra-

tique, mais ils se positionnent plutôt par rapport à eux-mêmes et éprouvent une peur de faire plus » (sans outils et sans savoir comment le faire pour aider les étudiants à réfléchir sur la pratique), d'où, dans l'ensemble, le fait que « la réflexion sur la pratique » n'est pas conçue comme « prioritaire », ni comme « pas du tout prioritaire », mais comme « moins prioritaire ». Le contexte de la formation est donc souvent marqué par diverses adversités qui empêchent la mise en œuvre d'un outil reconnu cependant comme pertinent. De même, selon Adekou (2017, p. 104), au Bénin « aujourd'hui, l'analyse des pratiques de classe ne semble pas être d'une importance primordiale. Le processus de formation semble malheureusement prendre l'allure d'une routine ». Elle est en perspective comme piste de formation à la réflexivité et sera adossée « aux éléments du référentiel de compétences (les habiletés) » (ibidem, p. 140). En RDC, Bui (2012, p. 16), indique que, dans le curriculum de la formation des enseignants, « des outils de formation tels que l'analyse des pratiques, les études de cas, les travaux de groupe, les observations situées et le mémoire professionnel ne sont pas mentionnés » ; l'analyse des pratiques a été inscrite dans le plan de rationalisation des humanités pédagogiques dans le cadre des réformes de la FI incluant la création des IFM ; il s'agira donc d'une expérience intéressante à venir.

« L'analyse de pratiques (...) est une démarche de formation menée par des membres d'un groupe de pairs, qui réfléchissent sur leurs pratiques avec l'appui de professionnels, de formateurs experts de la pratique analysée ». Perrenoud (2000, p. 17) insiste sur l'importance d'un « entraînement réflexif » et explique ainsi ce que les professeurs et formateurs d'enseignants devraient comprendre de leur rôle dans le cheminement d'acquisition des compétences par les apprenants : « - enseigner, c'est faire faire, c'est placer l'étudiant dans des situations qui l'obligent à penser, à puiser dans ses savoirs, à en construire de nouveaux pour faire face à une énigme ou un problème, ou pour réaliser un projet ; - entraîner, c'est faire, mais aussi se regarder faire, s'analyser, s'observer, se corriger, avec l'aide d'un coach et, de plus en plus, d'outils vidéo et de méthodes sophistiquées d'observation et d'analyse de l'action ». Wittorski (2018) considère que l'accompagnement et l'analyse des pratiques sont des outils

essentiels pour la professionnalisation et l'efficacité du travail.

Pour Gremion (2019, p. 6), « l'exercice de la posture réflexive, et l'autoévaluation qu'elle induit, permet d'une part de guider son action en la comparant à des référents et des prescrits du métier afin d'entrer dans le genre professionnel, mais elle offre aussi la possibilité d'adopter une posture critique face à ces mêmes référents et prescrits, éléments émancipateurs permettant de trouver son propre style professionnel ».

Dans les différents pays étudiés, le dispositif de formation initiale des enseignants n'inclut pas ou peu l'analyse des pratiques et, même quand elle est inscrite, la faible articulation entre les différentes composantes et dimensions de la formation, la quasi-inexistence d'interactions entre les formateurs des institutions de formation et ceux du terrain enlèvent toute possibilité d'accompagner les formés dans l'analyse réflexive en vue d'une conceptualisation des pratiques. Toutefois, l'existence de groupes pédagogiques ou d'animation pédagogique donne parfois un cadre de travail pour les équipes enseignantes dans lesquelles les novices ou les stagiaires trouvent des occasions de faire une autocritique de leurs enseignements et de voir critiquer leurs pratiques par les pairs. Dans ces cas-là, c'est la médiation et l'appui des professionnels qui fait défaut. En effet, comme il a été souligné par ailleurs, l'équipe de formateurs a très peu de compétences professionnelles en formation, si bien que, même sur le terrain, il y a peu de formateurs experts sur l'analyse des pratiques. Il faudrait ajouter que la plupart des établissements disposent de peu de ressources techniques pouvant permettre au moins la conduite des microenseignements et des séances d'autoconfrontation.

PILOTAGE ET RÉGULATION

■ Pour une évaluation formative et régulatrice Sur l'évaluation en général

Il ressort de l'analyse des dispositifs de formation initiale au niveau des pays africains que l'évaluation est une composante qui rencontre un grand nombre de difficultés pratiquement autant que la mise en œuvre des stages. Ces difficultés s'inscrivent dans un contexte global, où la faible performance des systèmes éducatifs

est tributaire, dans une large part, des pratiques d'évaluation. Une caractéristique générale est une faible pratique de l'évaluation formative, dont les éléments explicatifs conjuguent la non-maîtrise didactique à l'importance des effectifs de classe. Cette situation, dans les classes du primaire et du secondaire, est le reflet des pratiques observables au cours de la formation : il existe une certaine cohérence dans leurs faiblesses et dans leurs performances, dans leur conception et dans leur mise en œuvre. Elles traduisent à la fois les insuffisances constatées dans les dispositifs de formation, les compétences des personnels formateurs qui sont, pour la plupart, des enseignants (de lycée ou de l'enseignement supérieur) et non des formateurs d'enseignants.

De Ketele (2006) propose trois fonctions principales de l'évaluation : « évaluer pour orienter un nouvel apprentissage (évaluation d'orientation) ; évaluer pour réguler un apprentissage en cours (ou évaluation formative) ; évaluer pour certifier un apprentissage entièrement terminé (évaluation certificative) ». Il précise que si l'évaluation formative (ou encore régulatrice) « consiste à recueillir les informations pertinentes pour améliorer le processus d'apprentissage en cours, (...) l'évaluation certificative a essentiellement une fonction sociale ». Peu d'enseignants savent que « la logique de régulation doit être séparée de la logique de contrôle » (Kyélem, Tamboura et Favre, 2015, p. 163). C'est donc dans la formation, notamment initiale, des enseignants qu'il faudrait essentiellement agir.

On pourrait appuyer les cadres d'évaluation des enseignants sur les facteurs explicatifs des effets-maîtres relevés par Bressoux (1994) : (i) la correspondance entre les contenus enseignés et les acquisitions évaluées ; (ii) le temps passé à enseigner et le temps réellement consacré aux apprentissages ; (iii) le taux de réponses exactes aux questions posées par le maître ; (iv) les attentes des enseignants vis-à-vis des compétences de leurs élèves ; (v) le feed-back à travers lequel l'enseignant réagit, adapte, modifie en fonction des messages que lui envoient ses élèves ; (vi) la structuration des activités d'apprentissages.

Dans les pays de notre analyse, l'évaluation concerne tous les pans de la formation théorique et pratique, et la certification prend en compte une évaluation finale de la formation aca-

démique, un examen pratique en situation de classe, un rapport de stage et, quelquefois, un mémoire professionnel. Les contrôles continus sont conduits comme ils se font dans les lycées ou à l'université, et visent essentiellement la vérification des acquis théoriques sur les disciplines d'enseignement et les disciplines à enseigner. L'évaluation des contenus théoriques se fait en contrôle continu (Bénin, Cameroun, Kenya, Madagascar, RDC). Au Mali, il s'agit de compositions semestrielles, tandis qu'au Vietnam, le mode d'évaluation est propre à chaque établissement, même s'il existe un cadre réglementaire commun à tous.

Sur l'évaluation des pratiques

En ce qui concerne plus spécifiquement l'évaluation des pratiques, André (2013) rapporte les travaux de Teddie et Reynolds, (2000), Bissonnette, Richard et Gauthier (2005) et Townsend (2007) selon lesquels « l'évaluation consisterait donc à repérer ces pratiques dans l'agir d'un enseignant de manière à qualifier et à quantifier sa performance, voire à identifier ses compétences », mais d'autres en douterait (Bru [2002], Crahay [1989], cités par André, *ibidem*) du fait de « la grande variabilité des pratiques chez un même enseignant ».

De son côté, Berliner (2005), s'appuyant sur les analyses de Fenstermacher et Richardson (2005), distingue trois composantes dans un enseignement de qualité : les actes d'enseignement (définir, démontrer, modeler, expliquer...), les actes psychologiques de l'enseignement (motiver, encourager, évaluer...) et les actes moraux (faire preuve de courage, montrer de la tolérance, de l'empathie, du respect), sans lesquels un bon enseignement ne peut exister (Hansen, 2001). Si des référentiels se risquent à aborder partiellement cette troisième composante, leur généralité ne se révèle pas d'une grande aide quant à l'évaluation. Si l'évaluation ne peut se passer d'une référence à l'aune de laquelle confronter les pratiques observées, les éléments relevés dans notre analyse montrent qu'il reste encore du travail à accomplir pour formuler des énoncés plus satisfaisants.

En Europe et aux États-Unis, de plus en plus de formations d'enseignants intègrent l'utilisation de portfolios ou de dossiers d'apprentissage dans les dispositifs d'évaluation. Issus des métiers artistiques (les « books » des photographes, architectes, publicistes...), les

portfolios ont migré dans les milieux de l'éducation. Dans l'enseignement et la formation, ces dispositifs ont en commun d'inclure une auto-évaluation et une réflexivité visant une subjectivation des savoirs (Vanhulle, 2009). Ils ne sont pas encore utilisés dans les pays observés lors de cette étude.

Dans notre analyse comparative, les évaluations de la pratique sont réalisées sans référence au travail fait par les formateurs académiques (supposé réalisé comme il faut) et aucun retour n'est fait pour permettre d'interroger la pertinence et la cohérence des contenus. Dans certains pays, comme le Bénin, la composition du jury est variable en fonction des circonstances et sa compétence interrogée. Dans d'autres pays (comme le Mali), la note de la partie « pratique » (les stages, notamment) est parfois complètement fictive, puisque l'élève-maître a pu se retrouver seul en classe (voire seul dans une école à classe unique), sans aucune visite des équipes d'encadrement pédagogiques.

Sur la certification

Comme pour toute formation professionnelle initiale, l'enjeu est double, dans la mesure où il s'agit de faciliter la construction de compétences professionnelles, mais aussi, et souvent surtout, de certifier l'acquisition des compétences fondamentales définies par un référentiel professionnel. L'évaluation certification a pris une place majeure, elle interroge la possibilité d'une réelle démarche formative en formation initiale (Figari, 2006).

Dans les dispositifs de formation initiale des pays étudiés, les institutions de formation se sont inscrites dans le mouvement de clarification du métier d'enseignant en se dotant d'un référentiel de compétences professionnelles. Dès lors, l'évaluation institutionnelle certificative est intégrée à la démarche initiale formative et réflexive. Les futurs enseignants doivent donc, théoriquement, documenter les compétences professionnelles définies par le référentiel, c'est-à-dire donner des preuves de conformité au modèle prescrit, à des façons de faire et d'être, qui constituent des pratiques attendues (Longuet et Springer, 2012). C'est, par conséquent, la conformité au référentiel qui l'emporte sur une réelle démarche réflexive professionnelle. L'intérêt (plus ou moins fort) de la pratique dans la formation initiale des enseignants des pays de l'analyse ne

s'accompagne pas toujours de la mise en œuvre de stratégies d'évaluation certificatives qui tiennent suffisamment compte du fait que le métier s'acquiert sur le terrain et non à la sortie des écoles de formation. Il est, en effet, plus aisé d'évaluer les acquis académiques de la formation que d'évaluer les stages de formation pratiques et d'identifier les capacités et habiletés préprofessionnelles en construction chez le futur enseignant. À noter que, dans certains pays de notre analyse, ce sont les institutions de formation qui valident la formation (la certifient) en vue de l'intégration par l'employeur (l'État dans la majorité des cas). On peut dire que ces institutions de formation interviennent dans la procédure de « titularisation », notamment en émettant un avis sur les stagiaires (qui, parfois, n'ont pas été visités pendant leur stage).

La certification complète des enseignants dès leur sortie des institutions de formation pose le problème de l'installation et de l'évaluation des savoirs théoriques et des savoirs pratiques par lesquels se définissent les savoirs professionnels des enseignants. Il se pose alors la question de savoir « comment le savoir novice devient-il un savoir d'expert ? » (Paquay et Altet et coll. 1996, p. 18). Si les compétences et les savoirs de l'enseignant professionnel (Paquay et Altet et coll. 1996, p. 32) permettent de le décrire comme un expert, la seule évaluation des connaissances acquises en cours de formation ne peut permettre de mesurer ou présager dans quelle mesure tel élève-maître sortant d'une institution de formation pédagogique deviendra ou non un expert. La certification, dès la fin de la formation pédagogique, ignore, en effet, le rôle et le poids de l'expérience dans le développement des professionalités propres à la profession d'enseignant.

S'il existe, dans tous les pays de l'étude, une évaluation certificative qui prend en compte la note du stage, celle-ci, à travers ses modalités et les acteurs, est différente d'un pays à l'autre, avec un aspect commun, l'inexistence d'un référentiel de certification et une faible clarification des rôles des parties prenantes. Au Bénin, par exemple, le dispositif de certification a fait l'objet d'un diagnostic en 2013, qui a conclu à la nécessité d'une « révision du mode de certification » dans les ENI, et c'est l'État qui a le monopole de la certification du diplôme (Adekou, 2017). L'auteur estime que cela est l'un des facteurs

qui participent à réduire « l'idée d'une réelle professionnalisation de la fonction enseignante » (ibidem, p. 241). En RDC, la nécessité de « mettre sur pied un cadre pour le fonctionnement et l'évaluation de la formation pratique » fait partie des recommandations importantes pour les réformes en cours (Bui, 2012⁴, p. 21).

■ Acteurs et usagers en formation

Les acteurs dans leur diversité

Grossièrement, on peut distinguer cinq principaux groupes d'acteurs à l'œuvre dans la formation des enseignants : (i) l'administration centrale, qui est le ministère de rattachement de l'établissement de formation ; (ii) l'administration de l'établissement, qui comprend bien souvent deux niveaux (la direction de l'établissement et un niveau hiérarchique supérieur qui est l'ordonnateur du budget), ce schéma étant courant en ce qui concerne les établissements d'enseignement supérieur ; (iii) les formateurs des établissements de formation, parmi lesquels les vacataires, dont l'importance numérique rend floue la notion d'équipe de formateurs ; (iv) les élèves/étudiants stagiaires ; (v) les formateurs de terrain comprenant les encadreurs pédagogiques chargés du suivi et des observations des pratiques (souvent ensemble avec les formateurs permanents de l'institution de formation) et les enseignants des écoles de stage, dont certains sont identifiés comme des tuteurs.

On sait que la mise en œuvre des réformes, le déploiement de certains dispositifs ou tout simplement l'amélioration de certaines pratiques éducatives reposent, la plupart du temps, sur des évolutions globales et systématiques qui incluent aussi bien des acteurs « à la tête » du système que certains situés « à la base » (Rey, 2016). Il importe de prendre en compte l'ensemble des forces qui, selon qu'elles sont mises en synergies ou jouent les unes contre les autres, auront ou non une influence sur les pratiques pédagogiques.

Les élèves, étudiants/stagiaires : former de bons débutants, c'est justement former d'emblée des gens capables d'évoluer, d'apprendre au gré de l'expérience, en réfléchissant sur ce qu'ils voulaient faire, sur ce qu'ils ont réellement fait, sur ce que

cela a donné. Il importe d'examiner à quelles conditions des étudiants stagiaires peuvent « entrer en pratique réflexive », ce qui suppose qu'ils se départissent de leur métier d'élève pour devenir acteurs de la formation. Selon Philippe Perrenoud (2012), l'adhésion active des étudiants à la démarche clinique et réflexive de formation suppose au moins quatre conditions fortes : i) une transposition didactique et des référentiels de compétences essentiellement orientés vers les pratiques effectives d'enseignement et leur dimension réflexive ; ii) une place importante donnée aux savoirs de la pratique et sur la pratique, pour équilibrer le poids des savoirs à enseigner ou des savoirs savants décontextualisés ; iii) une formation à la fois universitaire et professionnelle libérée tant de l'académisme classique que de l'obsession prescriptive des écoles normales ; iv) une formation en alternance dès ses débuts (la réflexion sur les problèmes professionnels ne peut se faire que si l'on se réfère constamment aux pratiques, ces dernières doivent donc être intégrées le plus tôt possible dans le cursus de formation).

Les pays de notre analyse comparative tentent de mettre en œuvre, progressivement, ces conditions, à des degrés très divers, et avec plus ou moins de succès. Par ailleurs, les élèves/étudiants stagiaires ne sont pas souvent écoutés sur les questions essentielles de la formation, et n'ont que rarement l'occasion d'élargir les sujets de leurs rencontres avec les administrations pour inclure les questions de l'articulation entre leurs acquisitions sur les volets théorique et pratique de la formation et les écarts entre le curriculum prescrit et le curriculum réel (créant un sentiment d'inconfort et d'insécurité important).

Les formateurs et tuteurs. Une remarque s'impose : on ne peut former des praticiens réflexifs sans inscrire cette intention dans le plan de formation et sans mobiliser des formateurs d'enseignants qui en aient les compétences. Ces compétences relèvent de toutes les dimensions du métier d'enseignant : disciplinaire, didactique, pédagogique, relationnelle, sociale, éthique. Elles ne peuvent être réunies que par une équipe pluridisciplinaire et pluricatégorielle de formateurs qui, collectivement, conçoit, organise et supervise tout l'itinéraire de formation. Seul un noyau permanent et stable de formateurs ayant une vision d'ensemble du parcours de formation peut

4 Bui, J. E. (2012), Rapport d'étude sur la formation initiale des enseignants du primaire en République démocratique du Congo, UNESCO/RDC.

aider les enseignants débutants à faire le lien entre des apports a priori indépendants et à éviter la parcellisation des contenus, à articuler les connaissances issues des sciences humaines aux disciplines et à leurs didactiques. La situation actuelle, dans les pays de l'étude, est plutôt inquiétante sur ce point, car elle laisse clairement à la charge exclusive des stagiaires le soin de recoller les morceaux d'un parcours atomisé. Une amélioration de la formation des enseignants ne peut être sérieusement envisagée sans un effort considérable en direction de la formation des formateurs. Il importe qu'une partie d'entre eux se spécialisent en analyse de pratiques, en études de cas, en accompagnement d'équipes et de projets, en supervision de stage. Par ailleurs, de nombreuses recommandations suggèrent « d'ancrer davantage la formation sur le terrain et de l'adosser à la recherche » (Joubaire, 2019). Ce dernier point implique d'ambitieux programmes de recherche, que les pouvoirs publics des pays de l'étude peinent encore à financer. Cela suggère également que les formateurs puissent s'approprier les résultats des recherches et les mettre en lien avec la pratique. Les formateurs doivent acquérir progressivement une culture professionnelle qui se confortera avec le temps : l'expérience, mais aussi les retours sur cette expérience construite sur la base de données scientifiques (de recherches), de même que par la diffusion des « bonnes pratiques », doivent contribuer à la construction de cette culture. Les formateurs de terrain (tuteurs) ont eux aussi une place primordiale dans l'accueil et l'accompagnement des élèves-maîtres. Ils sont peu reconnus (statut inexistant), insuffisamment nombreux (clairement déficitaires dans de nombreux pays de l'étude), pas toujours bien identifiés. Dans la grande majorité des pays de l'étude, un enseignant relativement compétent et efficace en classe peut être absent de toute autre scène, notamment s'il ne travaille pas en équipe, en réseau, s'il ne participe pas à la vie de l'établissement, s'il n'a pas été repéré comme « enseignant modèle » (et donc potentiellement tuteur) par l'institution de formation et/ou par son propre employeur (ministère et ses déclinaisons déconcentrées). En ce qui concerne la formation sur le terrain, quelquefois, les acteurs qui reçoivent les apprenants en stage relèvent d'un autre ministère (fonction publique) que celui de la formation (Éducation nationale ou enseignement supérieur) ou souvent

ne répondent pas aux mêmes responsables hiérarchiques. Lorsque les stages parviennent à être organisés, leur mise en œuvre rencontre beaucoup d'écueils, qui se traduisent par une faible articulation ou une absence même de cohérence avec la formation théorique. Or, comme l'écrit Perrenoud (1998, p. 227), « une alternance bien conçue ne laisse pas un fossé entre les "théoriciens qui ne mettent jamais les pieds dans une classe" et "les praticiens confrontés tous les jours à la réalité de la classe" ». Nous retrouvons aussi dans les différents pays, un certain nombre d'éléments identiques à l'état des lieux rapporté par Perrenoud (op. cit., p. 228) concernant les IUFM en France : « faible sentiment d'appartenance des formateurs de terrain à l'IUFM, faible appropriation des orientations principales, faible identité de formateur d'enseignants, maque de communication entre formateurs, instabilité du corps de formateurs de terrain ». Autant de « failles » qui ressortent de l'étude comparative de la formation initiale et dont la solution est nécessaire à la mise en œuvre d'un stage performant.

Établissements de formation et leurs tutelles : on sait que des processus qui sont au cœur de la capacité d'évolution des organisations éducatives reposent sur une capacité d'impulsion, d'entraînement et de coordination, qu'on désigne désormais plus facilement sous le terme anglais de leadership (ou parfois celui de management) que sous les termes habituels d'encadrement ou de direction. Dans la plupart des pays étudiés, les écueils rencontrés dans le pilotage et la gestion de la formation viennent à la fois des capacités insuffisantes des formateurs (parmi lesquels est choisi le personnel de direction) et de la faible autonomie des établissements. Habituellement, la formation est sous la tutelle technique d'un seul ministère ; mais étant donné que le secteur de l'éducation est géré par plusieurs ministères, la formation se trouve souvent à la croisée de plusieurs donneurs d'ordres plus ou moins explicités. Elle doit composer avec le ministère de la fonction publique (recruteur et gestionnaire des sortants) et celui des Finances, dont les décisions et priorités impactent directement la mise en œuvre de la formation. Généralement, la marge de manœuvre des chefs d'établissement de formation est faible, aussi bien sur le plan administratif que pédagogique. Dans les

centres de formation de niveau enseignement secondaire, l'autorité de décision est directement le ministère par l'entremise du secrétaire général ; dans les centres de formation de niveau supérieur, le rectorat ou la présidence de l'université de rattachement exerce une forte tutelle au point, dans certains pays, de réorienter les crédits alloués à la formation professionnelle vers les dépenses des autres départements de l'université. Dans tous les cas, les possibilités d'adaptation de la formation aux réalités du terrain sont faibles, dans la mesure où l'ensemble du dispositif est conçu de façon monolithique.

La coordination de ces différents acteurs

L'accent mis sur la professionnalisation des enseignants s'est accompagné de l'introduction de référentiels de compétences qui doivent jouer un rôle, d'importance variable, dans le développement d'un « langage commun pour parler de l'activité professionnelle de l'étudiant » (Lessard, 2009, p. 130) entre praticiens, formateurs de terrain, formateurs académiques et politiques.

La formation devrait être pensée comme un travail d'équipe, dans lequel les rôles de chaque intervenant sont, certes, identifiés, mais déterminés dans son interrelation avec ceux des autres, de telle sorte que la pertinence de ses actions soit appréciée aussi à travers sa cohérence avec celles des autres formateurs. L'un des éléments essentiels d'une telle approche est la prise en considération de l'importance de chaque acteur dans ce qu'il est en termes de profil et dans ce qu'il fait en termes d'actes pédagogique ou administratif posés dans le cadre de la formation. Comme écrit Perrenoud (1998), les formateurs de terrain ne se sentent pas bien souvent concernés par la formation et ne bénéficient que d'une faible considération, alors même que c'est sur eux que l'on compte pour la mise en œuvre du dispositif de formation en alternance. Au sein même de l'établissement de formation, les spécialistes de la discipline ont souvent tendance à minorer l'importance de l'intervention des spécialistes de l'enseignement de la discipline ancrée dans cette vieille conception de la suffisance en soi de la maîtrise de la discipline pour réussir son enseignement. Il n'y a pas véritablement un corps de formateurs fonctionnel, les rencontres se limitant généralement aux sessions des jurys de délibération à l'issue des

évaluations. Les établissements de formation ont besoin d'un soutien et d'un accompagnement fort de l'État à travers ses ministères de tutelle, mais ils ont aussi besoin d'autonomie dans la conduite de leur formation. La centralisation de la gestion des formations est si forte que les responsables des établissements et les formateurs pensent davantage à l'application de ce qui est prescrit qu'à la prise en compte des réalités du terrain de la formation, ce qui empêche d'éclairer le politique sur les évolutions des publics et de la profession et les réformes nécessaires.

Plusieurs recherches (Joubaire, 2019) pointent la difficulté à faire le lien entre les différents univers de formation (université et milieu scolaire) et parfois même entre les différents interlocuteurs impliqués : « l'alternance en formation à l'enseignement correspond dans la réalité à une alternance entre deux cultures professionnelles » (Dufour et coll., 2016). Dans les pays de l'analyse, il n'existe pas (ou peu) de collaboration entre milieu scolaire et institut de formation. Or, selon Dufour et coll. (2016), « sans cette collaboration, le sentiment de compétence professionnelle des enseignants est fragilisé, et le développement continu de l'enseignant est compromis ». Insistons sur un point : seuls des partenariats forts entre établissements scolaires et instituts de formation peuvent et doivent permettre de soutenir l'alignement du contenu de la formation des enseignants sur le contexte scolaire (OCDE, 2019 ; Desjardins et coll., 2012).

■ De l'accompagnement de chacun à la responsabilisation de tous

Un certain nombre de recherches, relatives aux dispositifs de formation

(Gonin-Bolo, 2005 ; Maubant, 2007) ou au vécu et aux apprentissages des enseignants en formation (Ria, 2006 ; Vinatier, 2009) confortent l'idée d'une progressivité du processus de professionnalisation des enseignants en formation. La progressivité tient dans la reconnaissance d'une appropriation longue du métier. L'OCDE (2019), dans une enquête sur la formation initiale des enseignants, insiste sur la nécessité de considérer la formation comme un système global, et préconise d'appréhender la formation initiale comme la première étape d'un continuum de la formation des enseignants, rappelant que la formation initiale devrait être le début, et non la fin, du processus de développement professionnel.

À l'issue de la formation initiale, la maîtrise du métier est à parfaire. Ainsi, envisager la formation comme un continuum tout au long de la vie, en abandonnant la distinction entre formation professionnelle initiale et continue, pourrait conduire à privilégier en priorité l'accompagnement des stagiaires sur le terrain en le prolongeant sur les premières années d'exercice. Cet accompagnement doit être consistant, et suppose que les formateurs/tuteurs puissent eux-mêmes être à la fois assez nombreux et suffisamment préparés à cette mission, ce qui, en dehors du cas particulier du Vietnam, ne semble pas être le cas dans les pays de l'analyse.

En effet, la plupart des établissements des pays de l'étude manquent de dispositifs formalisés de soutien à l'insertion professionnelle. Or, selon Guibert (2017), « une procédure d'accueil plus formalisée à l'échelle académique, par exemple, permettrait d'une part d'aider les chefs d'établissement à proposer des dispositifs plus structurés et

une aide plus systématique. D'autre part, elle renforcerait la pertinence de cette aide ».

Dans leur rapport sur le métier d'enseignant, Brisson et Laborde (2018) encouragent « l'institutionnalisation d'un accompagnement pour l'adaptation à l'emploi qui constituerait le prolongement de la formation initiale et qui s'étendrait sur les trois premières années d'exercice », avec, notamment, la mise en place de formations spécifiques, un soutien individualisé aux enseignants qui débutent et la mise en place d'un tutorat au sein de leur établissement d'affectation.

« L'insertion dans une équipe de travail, quelle que soit sa nature (professionnelle ou affinitaire) est l'une des conditions facilitant le processus de professionnalisation. Les échanges avec d'autres collègues assurent une assise relationnelle et psychologique pour l'enseignant débutant. La mise en commun du travail donne confiance et assurance, elle joue le rôle d'un groupe de référence sur lequel le jeune enseignant peut s'appuyer et conforter ses pratiques professionnelles » (Guibert, 2017).

Cela suppose, toutefois, de donner de plus en plus de responsabilités de pilotage (de la qualité de la formation, de l'accompagnement / encadrement des débutants) au niveau de l'établissement scolaire et, pour être plus précis, à la charge du directeur de l'établissement, notamment pour combler les lacunes/insuffisances de la formation initiale, et parer, dans certains pays, au manque de conseillers pédagogiques.



Chapitre 11

UNE VISION DYNAMIQUE DE LA SITUATION

Synthèse dynamique (analyse de type FFOM) des dispositifs de formation initiale

REPÈRES ET CONSTATS	BÉNIN	BURUNDI	CAMEROUN	KENYA
POINTS FORTS	i) Existence d'un cadre opérationnel (politique de FI et de FC) pour les personnels de l'éducation ii) Existence de dispositifs de FI au primaire et au secondaire fonctionnels dès l'indépendance et d'un corps d'encadreurs pédagogiques iii) Au public et au privé, mêmes référentiels et programmes de FI	i) Existence de formation de formateurs (pour ENS et LP) ii) Existence de bureaux pédagogiques iii) Profils des formateurs définis iv) Harmonisation des offres de formation pour le post-fondamental en cours d'harmonisation v) Pédagogie universitaire en cours de développement vi) Existence d'une Commission nationale de recrutement vii) FC possible en appui aux débutants... Mais reste à développer	i) Existence d'une loi d'orientation en matière d'éducation depuis 1998 ii) Existence de dispositif théorique et pratique iii) Formation des apprenants axée sur des orientations pédagogiques précises : APC, NAP, pédagogie de découverte, de projet iv) Gouvernance du système éducatif : existence de conseils d'écoles ou d'établissements v) Existence d'un dispositif d'inspection et du contrôle pédagogique	i) Organisation du système éducatif qui lie le primaire au premier cycle du secondaire ii) Outil d'évaluation des enseignants iii) Financement important du système éducatif iv) Dispositif de formation des enseignants en alternance v) Recherches et innovations en pédagogie vii) Recherche et innovation en matière de classes mobiles ou numériques
POINTS FAIBLES	i) Autonomie faible dans la conduite de la FI et l'utilisation des ressources. Ressources très insuffisantes sur tous les plans. ii) Peu permanents et pas de corps de formateurs d'ENI et d'ENS iii) Mise en œuvre insuffisante de l'alternance et de la pratique réflexive. Peu d'infrastructures et ressources didactiques pour le microenseignement iv) Pas de liens fonctionnels entre établissements v) Faible articulation entre FI et FC	i) Absence de FI pour le préscolaire ii) Persistance d'un nombre d'enseignants sous-qualifiés (D7) au primaire iii) Évolutions et passerelles professionnelles très limitées iv) Persistance d'une inadéquation entre curriculum prescrit et curriculum réel	i) Diversité des profils en matière de recrutement des élèves-maîtres et élèves-professeurs ii) Inégalité dans le recrutement à la fonction publique Diversité de statuts des enseignants du primaire pour une même formation iii) Difficulté des encadrements pratiques dans l'enseignement secondaire iv) Difficulté pour les enseignants de s'approprier l'APC v) Déficit en enseignants vi) Insuffisance en quantité et qualité des structures de l'éducation de base	i) Insuffisance en enseignants du primaire, dont le besoin est estimé à plus de trente mille ii) Faibles acquis cognitifs et de compétences des enseignants iii) Faible articulation des supervisions et inspections pédagogiques et des établissements iv) Absentéisme chronique des enseignants v) Faible articulation du dispositif de formation pratique
MENACES	i) Un contexte économique fragile pouvant donner lieu à une nouvelle attrition des finances ii) Lenteur dans la réforme des ENI/ENS qui garderait faibles les capacités et la qualité des formations iii) Faible prise en compte des alternatives éducatives et des passerelles dans les nouveaux dispositifs de FI. iv) Une lenteur dans la déconcentration prolongeant la gestion centralisée	i) Manque de collaboration et de coordination des dispositifs de formation ii) Insuffisance notable des ressources financières, structurelles et matérielles (asphyxie) iii) Problème de relève des enseignants (suite départ à la retraite) iv) Manque d'attractivité de la fonction enseignante (fondamental)	i) Démotivation des enseignants du primaire non-fonctionnaires ii) Des encadreurs pédagogiques de plus en plus incompetents iii) Niveau de qualification des formateurs de plus en plus problématique iv) Recours de plus en plus fréquent aux méthodes transmissives	i) Faible niveau de formation des enseignants ii) Croissance du nombre d'enseignants chômeurs et non qualifiés iii) Faiblesses au niveau des acquisitions et compétences des élèves et enseignants iv) Désertion des enseignants v) Usage fréquent de pratiques pédagogiques transmissives
OPPORTUNITÉS	i) La mise en œuvre du PSE et de ses réformes sur l'ensemble du système éducatif, en particulier sur la FI et la FC ii) La priorité donnée à la FI et à la FC des personnels de l'éducation. iii) L'adoption d'une nouvelle politique nationale enseignante iv) La qualité de l'engagement des PTFs	i) Volonté d'engagement dans les approches internationales ii) Existence du PND 18-27 iii) Existence d'un PTE (à réviser prochainement) iv) Mise en place d'un programme de formation pédagogique pour les non qualifiés	i) Partenariat entre l'État camerounais et les partenaires pour la formation des enseignants ii) Formation hybride pour renforcer le dispositif en formation des enseignants iii) Affirmation constante du paradigme dans l'enseignement au secondaire de l'APC	i) Appui des partenaires au développement de l'enseignement primaire au Kenya (PRIED) ii) Le programme TUSOME pour la formation des enseignants et chefs d'établissement aux nouvelles méthodologies iii) Plusieurs universités assurent la formation des futurs enseignants.

MADAGASCAR	MALI	RDC	VIETNAM
i) Depuis plusieurs années, existence de dispositifs de FI effectif ii) Plan de formation et MARE constituent les cadres de référence iii) Maillage territorial (DREN et CISCO) existant... mais perfectible iv) Mobilisation professionnelle en voie de solidification (INFP)	i) Un dispositif de formation initiale existant depuis plusieurs années ii) Un curriculum de l'enseignement normal validé et qui commence à se diffuser dans les institutions de formation iii) Un maillage territorial avec des structures déconcentrées (les académies et les centres d'animation pédagogique) et décentralisées (les collectivités territoriales) qui permettent d'être au plus près des réalités locales	i) Dispositif de formation des enseignants du primaire opérationnel depuis 1964 avec maillage national grâce à l'implantation des HP ii) Instituts spécialisés pour la formation des enseignants du secondaire iii) Importantes capacités de formation	i) Un nombre important d'établissements de formation bien implantés sur l'ensemble du territoire ii) Un système déconcentré / décentralisé opérationnel (formation / gestion des enseignants) iii) Un niveau de formation élevé (universitaire)
i) Budget de fonctionnement notoirement insuffisant ii) Infrastructures et équipements ne permettant pas d'aborder de manière effective l'articulation théorie/pratique iii) Un corps de formateurs pas en adéquation avec les enjeux (CRINFP) iv) Cloisonnement des structures de formation v) Non-prise en compte de la réflexivité comme axe de formation vi) Pilotage des formations trop lacunaires	a) Des budgets insuffisants dans les institutions de formation peinent à couvrir des frais de fonctionnements et des étudiants qui cumulent les bourses. b) Des capacités d'accueils insuffisantes c) Le manque de coordination entre les entités déconcentrées et décentralisées de l'éducation qui crée des difficultés de cohérence d) Les grèves des enseignants, y compris élèves-maîtres qui perturbent les activités de formation et les apprentissages e) Une faible diffusion / appropriation du nouveau curriculum de l'enseignement normal et des approches comme l'APC dans sa salle de classe	a) Formateurs peu compétents en formation des enseignants (qualifications faibles pour la profession enseignante au primaire et au secondaire). b) Formateurs des HP mal rémunérés et peu motivés c) Ressources humaines et financières très insuffisantes d) Multiplicité des structures de pilotage avec accroissement des charges de scolarisation e) Pas de réseautage des établissements	a) Pluralité de dispositifs de formation qui rend difficile la lisibilité de la formation des enseignants et entraîne d'importantes dispersions des ressources (humaines et financières) b) Un système de formation peu ancré dans la pratique et qui ne permet pas aux enseignants de développer les compétences attendues iii) Un nombre de formés plus important que nécessaire (entraînant un gaspillage des ressources publiques)
i) Une FI qui concerne un effectif de plus en restreint (au regard des besoins) ii) La FI, dans son développement actuel, ne garantit une formation de qualité iii) Des enjeux majeurs (déconcentration ; autonomie de structures ; polyvalence professionnelle...) méritent une remise à plat iv) Une absence chronique de partenariats qui sape un développement durable	a) L'insécurité du pays qui entraîne des déplacements d'enseignants et la fermeture de structures de formation des enseignants b) Une formation initiale qui, dans sa forme actuelle, ne semble pas garantir la qualité des apprentissages	a) La formation initiale des enseignants dans les HP n'est pas en mesure de garantir la qualité des apprentissages des élèves. Et aussi : a) Faibles capacités actuelles d'utilisation des ressources obtenues pour les investissements c) Crise sanitaire liée au coronavirus et autres épidémies au niveau national d) Situations de précarités humaines et matérielles liées à divers conflits persistants	a) Des établissements qui, malgré les textes et les déclarations, peinent encore à prendre leur autonomie et attendent les consignes dans une approche top-down (risquant ainsi de retarder la mise en œuvre des réformes) b) Une pression des étudiants formés (en nombre trop important) ne trouvant pas de débouchés professionnels
i) Les récents documents-cadres (PSE ; politique enseignante) constitue de solides atouts pour développer la FI ii) Depuis 2018 réouverture des cursus FI primaire et collège iii) Mise en place programmée d'un fonds commun pour l'Éducation avec formation des enseignants comme axe de travail.	i) Des documents politiques et stratégiques validés par l'ensemble des partenaires qui fixent des objectifs communs et qui portent une attention particulière à la formation initiale des enseignants ii) La volonté des PTF de contribuer davantage à la formation initiale des enseignants	i) Une situation de l'éducation et de la formation bien documentée et un consensus sur les leviers à activer pour une FI performante ii) L'adoption d'une SSEF consensuelle et la disponibilité des PTFs à le financer iii) La réforme de la FI avec création des IFM et une articulation entre FI et FC	i) D'importantes réformes en cours qui devraient impacter positivement le système (au niveau de la gestion et de la qualité des apprentissages) : réforme curriculaire intégrant des approches davantage centrées sur les apprenants, mutualisation des ressources... ii) Une stabilisation démographique qui permet de recruter un nombre limité (que le système peut prendre en charge) d'enseignants



Un état des lieux des perspectives de développement

BÉNIN

Axes de développement	Propositions d'intervention
Sur le pilotage	Les ENI ont été tour à tour autonomes puis rattachées à l'INFRE et, enfin, sous la tutelle directe du secrétariat général du ministère. Elles pourraient être regroupées sous un statut d'établissement public de l'État avec une seule direction générale et elles recouvreraient leur autonomie administrative et financière avec un conseil d'administration (CA), comme à leur création. L'organisation et le fonctionnement d'une telle entité donneraient des occasions de mobilisation et de gestion des ressources et plus de participation des personnels à la vie de l'école en même temps qu'elle contraindrait à plus de redevabilité. L'autonomie financière des ENS au sein des universités devrait être davantage garantie contre la possibilité de réguler des ressources qui leur sont allouées, et les ENS devraient avoir la responsabilité, dans l'organisation, des activités de formation.
Sur la qualité des cursus de formation	Les différentes évaluations faites sur les formations dispensées ont identifié clairement les insuffisances qui limitent le niveau des acquis des sortants. Ces insuffisances devraient être prises en compte dans la réforme des ENI. Le relèvement du niveau de recrutement est un facteur favorable à une contribution des enseignants du supérieur dans la formation académique des apprenants, tout comme le relèvement du niveau académique et la valorisation du personnel formateur prévu par les textes. La formation en alternance est une option efficace de professionnalisation ; il reste, cependant, à assurer la rigueur et l'intégralité de sa mise en œuvre.
Sur l'efficacité professionnelle	Elle peut prendre appui sur deux leviers : la mise en réseau des établissements de formation avec une conceptualisation des bonnes pratiques et leur mise en œuvre dans chaque établissement, et la conduite de recherche-action en équipe. Avec le relèvement du niveau de recrutement, les stagiaires des ENI pourront tous rédiger des mémoires professionnels au lieu des rapports de stage actuels. L'État gagnerait à mettre les TICE au profit de la formation des enseignants. Ceci peut se réaliser à partir de la dématérialisation de la formation et le développement de programmes interactifs par les écoles de formation. Chaque enseignant devrait développer des compétences à l'usage des TICE en rapport avec sa formation.
Sur le processus de professionnalisation	Un accompagnement des sortants des ENI/ENS sur la première année d'entrée dans le métier est possible s'il y a des ressources, et aussi si le dispositif de pilotage de la FC le permet. Cela peut passer aussi par son inscription explicite dans les missions dévolues aux établissements de FI. Les formateurs et les ressources des centres de documentation devraient être facilement accessibles aux sortants et, en cela, le déploiement des ressources des TICE et la mise en œuvre d'une formation à distance seraient d'une grande contribution. L'accompagnement des nouveaux sortants des ENI/ENS devrait se faire par rapport à leur progression dans la pratique professionnelle, dans leur individualité autour des objets d'apprentissage. Les méthodes d'analyse des pratiques sont à promouvoir en formation, afin que le nouvel enseignant interroge ses pratiques dans les contextes d'apprentissage qui lui sont propres.

BURUNDI

Axes de développement	Propositions d'intervention
Sur la qualité des cursus	Au-delà du débat structurel LP contre EN (actuellement supprimé) pour le cycle fondamental, la formation souffre d'un décalage important : entre les attentes des stagiaires (être prêt à la prise en charge de la réalité du terrain) et le fonctionnement effectif de la FI d'une part ; sur l'évolution pédagogique attendue et les approches professionnelles existantes dans les LP d'autre part. Si ce dernier point est en cours de réflexion (perspective ENABEL), le premier est plus problématique à structurer, car assujéti à de nombreuses contraintes. L'amélioration de la situation matérielle des stagiaires et des établissements de formation et un réseau d'« établissements d'application » devraient être prioritairement pris en compte.
Sur l'efficacité professionnelle	Si le triptyque « pratique/théorie/pratique » est formellement décliné (et attendu) dans les attentes des formations, celui-ci demeure fantomatique dans les faits (pour des raisons différentes selon le type de formation). La polyvalence des équipes de formateurs et la professionnalisation de ces derniers (vers un statut de formateurs) constituent des leviers prioritaires à reconsidérer.
Sur le pilotage	Le développement de la FI nécessite plus que jamais une (structure) coordination entre cycles de formation (ET et post EF) devant mettre l'accent sur : l'émergence du C4 et sa spécificité ; les liens effectifs entre les structures de formation (notamment entre les 167 LP) ; les besoins réels en enseignants.
Sur le processus de professionnalisation	Si l'absence notoire de réelles voies/perspectives de carrière pénalise fortement la qualité des perspectives de professionnalisation (peu de passerelles professionnelles), celles-ci devraient trouver des appuis dès la FI via, notamment, la prise en compte de l'hétérogénéité des publics scolaires (ESH, notamment) ; la sensibilisation à la gestion/direction d'un établissement (EF) ; l'articulation entre la phase de FI et la prise de fonction. De plus, une période probatoire à la validation de la prise de fonction (vers un CAP ?) pourrait accentuer le développement d'une mobilisation collective (avec les DPE) à la (bonne) préparation au métier.

BÉNIN

Axes de développement	Propositions d'intervention
Sur le pilotage	Les ENI ont été tour à tour autonomes puis rattachées à l'INFRE et, enfin, sous la tutelle directe du secrétariat général du ministère. Elles pourraient être regroupées sous un statut d'établissement public de l'État avec une seule direction générale et elles recouvreraient leur autonomie administrative et financière avec un conseil d'administration (CA), comme à leur création. L'organisation et le fonctionnement d'une telle entité donneraient des occasions de mobilisation et de gestion des ressources et plus de participation des personnels à la vie de l'école en même temps qu'elle contraindrait à plus de redevabilité. L'autonomie financière des ENS au sein des universités devrait être davantage garantie contre la possibilité de réguler des ressources qui leur sont allouées, et les ENS devraient avoir la responsabilité, dans l'organisation, des activités de formation.
Sur la qualité des cursus de formation	Les différentes évaluations faites sur les formations dispensées ont identifié clairement les insuffisances qui limitent le niveau des acquis des sortants. Ces insuffisances devraient être prises en compte dans la réforme des ENI. Le relèvement du niveau de recrutement est un facteur favorable à une contribution des enseignants du supérieur dans la formation académique des apprenants, tout comme le relèvement du niveau académique et la valorisation du personnel formateur prévu par les textes. La formation en alternance est une option efficace de professionnalisation ; il reste, cependant, à assurer la rigueur et l'intégralité de sa mise en œuvre.
Sur l'efficacité professionnelle	Elle peut prendre appui sur deux leviers : la mise en réseau des établissements de formation avec une conceptualisation des bonnes pratiques et leur mise en œuvre dans chaque établissement, et la conduite de recherche-action en équipe. Avec le relèvement du niveau de recrutement, les stagiaires des ENI pourront tous rédiger des mémoires professionnels au lieu des rapports de stage actuels. L'État gagnerait à mettre les TICE au profit de la formation des enseignants. Ceci peut se réaliser à partir de la dématérialisation de la formation et le développement de programmes interactifs par les écoles de formation. Chaque enseignant devrait développer des compétences à l'usage des TICE en rapport avec sa formation.
Sur le processus de professionnalisation	Un accompagnement des sortants des ENI/ENS sur la première année d'entrée dans le métier est possible s'il y a des ressources, et aussi si le dispositif de pilotage de la FC le permet. Cela peut passer aussi par son inscription explicite dans les missions dévolues aux établissements de FI. Les formateurs et les ressources des centres de documentation devraient être facilement accessibles aux sortants et, en cela, le déploiement des ressources des TICE et la mise en œuvre d'une formation à distance seraient d'une grande contribution. L'accompagnement des nouveaux sortants des ENI/ENS devrait se faire par rapport à leur progression dans la pratique professionnelle, dans leur individualité autour des objets d'apprentissage. Les méthodes d'analyse des pratiques sont à promouvoir en formation, afin que le nouvel enseignant interroge ses pratiques dans les contextes d'apprentissage qui lui sont propres.

125

BURUNDI

Axes de développement	Propositions d'intervention
Sur la qualité des cursus	Au-delà du débat structurel LP contre EN (actuellement supprimé) pour le cycle fondamental, la formation souffre d'un décalage important : entre les attentes des stagiaires (être prêt à la prise en charge de la réalité du terrain) et le fonctionnement effectif de la FI d'une part ; sur l'évolution pédagogique attendue et les approches professionnelles existantes dans les LP d'autre part. Si ce dernier point est en cours de réflexion (perspective ENABEL), le premier est plus problématique à structurer, car assujéti à de nombreuses contraintes. L'amélioration de la situation matérielle des stagiaires et des établissements de formation et un réseau d'« établissements d'application » devraient être prioritairement pris en compte.
Sur l'efficacité professionnelle	Si le triptyque « pratique/théorie/pratique » est formellement décliné (et attendu) dans les attentes des formations, celui-ci demeure fantomatique dans les faits (pour des raisons différentes selon le type de formation). La polyvalence des équipes de formateurs et la professionnalisation de ces derniers (vers un statut de formateurs) constituent des leviers prioritaires à reconsidérer.
Sur le pilotage	Le développement de la FI nécessite plus que jamais une (structure) coordination entre cycles de formation (ET et post EF) devant mettre l'accent sur : l'émergence du C4 et sa spécificité ; les liens effectifs entre les structures de formation (notamment entre les 167 LP) ; les besoins réels en enseignants.
Sur le processus de professionnalisation	Si l'absence notoire de réelles voies/perspectives de carrière pénalise fortement la qualité des perspectives de professionnalisation (peu de passerelles professionnelles), celles-ci devraient trouver des appuis dès la FI via, notamment, la prise en compte de l'hétérogénéité des publics scolaires (ESH, notamment) ; la sensibilisation à la gestion/direction d'un établissement (EF) ; l'articulation entre la phase de FI et la prise de fonction. De plus, une période probatoire à la validation de la prise de fonction (vers un CAP ?) pourrait accentuer le développement d'une mobilisation collective (avec les DPE) à la (bonne) préparation au métier.



CAMEROUN

Axes de développement	Propositions d'intervention
Sur la qualité des cursus	Améliorer le niveau d'alphabétisation et d'acquisition des compétences en mathématiques et en lecture Augmenter le niveau d'entrée en matière de sélection des élèves-enseignants du primaire
Sur l'efficacité professionnelle	Renforcer la formation dans le secondaire par les matières professionnelles, à savoir la pédagogie, la didactique et méthodologie Doter le programme de formation d'outils de documentation technologique et de moyens didactiques
Sur le pilotage	Harmoniser les statuts des enseignants du primaire Recruter davantage d'enseignants et surtout d'enseignants qualifiés Améliorer le système de suivi, de supervision pédagogique et d'assimilation au préalable à l'APC pour sa pratique : créer des conditions de soutien de l'APC (contrôle du nombre d'élèves par classe, distribution des équipements minimaux, production des manuels et des guides requis pour l'APC, faire s'approprier les outils pédagogiques par les enseignants) Assurer un suivi régulier de la mise en œuvre des plans d'action et veiller à l'application des décisions (suivi au niveau des procédures, acquisitions et distributions des manuels scolaires, suivi dans la gestion du temps scolaire dans les départements et les écoles, suivi-évaluation avec production de rapport annuel sectoriel de mise en œuvre des actions) Élaborer et expérimenter un portfolio d'évaluation des objectifs de formation pratique axés sur les compétences nécessaires
Sur le processus de professionnalisation	Augmenter la durée de stage pratique (au-delà de trois mois) : il faut une importante période d'exposition au stage pratique Faire « coacher » les stagiaires par les pairs pour les stages de tutelle au primaire, étant donné le nombre élevé de stagiaires Intégrer les TIC dans la formation pratique des enseignants

KENYA

Axes de développement	Propositions d'intervention
Sur la qualité des cursus	Réorganiser les programmes de formation initiale des enseignants en mettant l'accent sur les connaissances et les compétences pédagogiques et mieux les harmoniser sur les programmes scolaires et les priorités relatives à l'apprentissage des élèves à l'école, les aptitudes à l'enseignement de la lecture, du calcul, l'enseignement des langues locales, les connaissances des mathématiques et des sciences, les aptitudes en langues étrangères pour les futurs enseignants du secondaire Accroître le développement des classes numériques, notamment pour les milieux défavorisés, le « kio kit », par exemple, peut offrir un accès numérique à 400 élèves ; en outre, là, il existe ; il peut passer d'une classe à une autre toute la journée toute la semaine ; il peut être échangé avec des élèves, afin que ceux-ci aient accès aux contenus et manuels scolaires hors de leur portée. Dans ce sens, HUAWEI a assuré la formation de 1 500 jeunes et enseignants de zones rurales. L'acquisition de ce kit pourrait être subventionnée par l'État.
Sur l'efficacité professionnelle	Intensifier la formation initiale des enseignants non qualifiés et, notamment, ceux qui sont recrutés dans des zones d'urgence ou par les communautés
Sur le pilotage	Pour les régions arides et peu peuplées du Nord-Est où beaucoup d'enfants sont exclus du système éducatif, il est souhaitable de créer des classes mobiles et d'augmenter le nombre d'internats et de programmes alimentaires. Accroître le recrutement en enseignants dont le besoin est ressenti Améliorer les conditions de vie et de travail des enseignants, afin de les motiver au travail Accroître en qualité et en quantité les infrastructures scolaires qui font de plus en plus défaut, notamment les manuels scolaires Intensifier les supervisions et inspections des écoles et classes de manière systématique, une sorte d'évaluation qui viendrait en appui à l'outil de gestion et de développement des enseignants situé au niveau national
Sur le processus de professionnalisation	Améliorer le dispositif des stages pratiques avec une meilleure supervision des enseignants stagiaires, une réflexion sur l'expérience pratique de l'enseignement, un accès aux ressources numériques, nombre de stages, durée des stages, lieux des stages, professeur conseiller enseignant de l'université Intensifier l'encadrement et le perfectionnement professionnels des enseignants en exercice pour améliorer leurs connaissances des contenus et des compétences pédagogiques

MADAGASCAR

Axes de développement	Propositions d'intervention
Sur la qualité des cursus	L'organisation actuelle des cursus, trop cloisonnés et éloignés des réalités de terrain (peu de classes dites « d'application ») mériterait d'être révisée pour laisser plus de place à la pratique (et à son analyse).
Sur l'efficacité professionnelle	Le développement d'un programme d'innovation pédagogique et de recherche-action intégré (ensemble des instances de formation initiale) permettrait de renseigner l'impact des formations sur la qualité des apprentissages et d'engager un travail collaboratif de développement interactif.
Sur le pilotage	Le dispositif actuel souffre d'un manque de partenariats. Des liens interinstitutionnels et des coopérations fonctionnelles (recherche, formation, formation de formateurs) doivent être développés pour renforcer la qualité des formations et, éventuellement, préparer des mutations professionnelles à plus long terme (ex. : universitarisation des recrutements). La gestion et le management (notamment financier) des établissements de formation (INFP) méritent une remise à plat des dispositifs tant au niveau du pilotage des établissements (INFP/CRINFP) que du corps des formateurs (notamment recrutement et qualification). L'évaluation des acteurs de la formation doit s'ouvrir à une approche participative (tant interne qu'externe) et régulatrice (adaptée aux compétences de chacun) et fondée sur le référentiel des compétences, tout au long du processus de formation.
Sur le processus de professionnalisation	L'accès au métier d'enseignant (à ses différents niveaux) impliquera, à moyen terme, une révision des conditions d'accompagnement (entrée en fonction) et de passerelles professionnelles (intégrant des perspectives de polyvalences professionnelles).

MALI

Axes de développement	Propositions d'intervention
Sur la qualité des cursus	Le nouveau curriculum de formation doit être plus largement diffusé, mais la question de la pratique dans ce curriculum doit faire l'objet d'une attention particulière et, notamment, la gestion des stages.
Sur l'efficacité professionnelle	Ce nouveau curriculum et son opérationnalisation devront faire l'objet de recherche-action pour s'assurer d'un impact positif sur les apprentissages des élèves.
Sur le pilotage	Le processus de recrutement au sein des IFM doit être repensé pour que les compétences sociolinguistiques des étudiants soient davantage prises en considération dans leur affectation (tant au sein des IFM qu'ensuite dans les écoles). La déconcentration/décentralisation n'est pas sans poser de problèmes pour la gestion/formation du corps enseignant. La collaboration entre toutes ces entités doit être renforcée dans la perspective de mettre en place devant chaque élève un enseignant qualifié. C'est particulièrement vrai pour les stages.
Sur le processus de professionnalisation	L'articulation entre formation initiale et continue, ainsi que le suivi individualisé des enseignants devront, à court terme, être renforcés pour mieux suivre les carrières enseignantes.

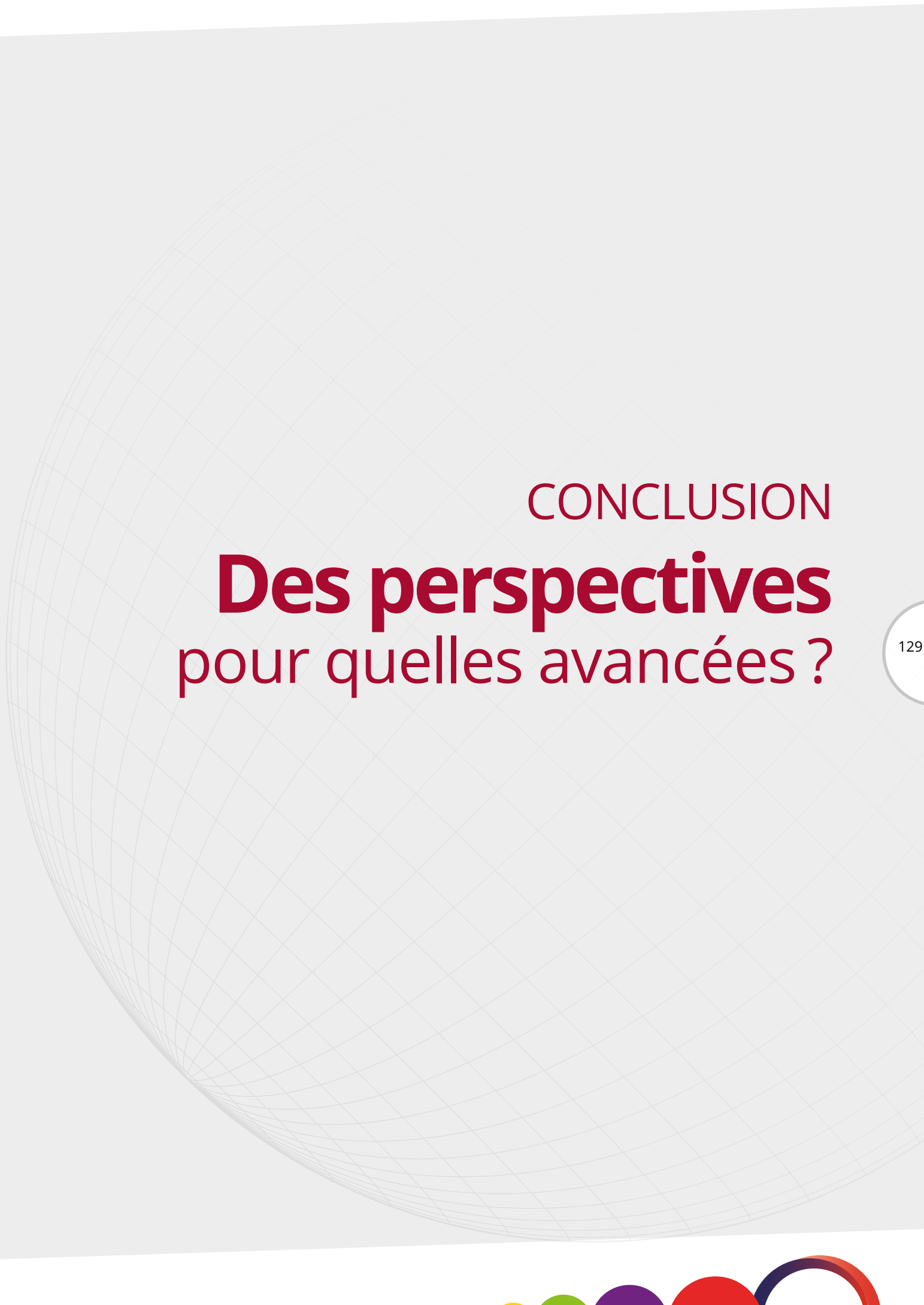


RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO

Axes de développement	Propositions d'intervention
Sur la qualité des cursus	L'organisation actuelle des cursus, trop ancrés sur l'enseignement secondaire et orientés sur la formation académique des élèves, sans appui sur un référentiel de compétences et le stage pratique, ne permet pas une formation enseignante de qualité. La création des IFM avec un niveau post-secondaire est une option qui devrait donner à la pratique la dimension qu'il lui faut. De la même manière, la mise en œuvre du stage selon un modèle en alternance est à envisager sur la formation des enseignants du secondaire.
Sur l'efficacité professionnelle	Si moins de 20 % seulement des enseignants du secondaire sont considérés comme qualifiés, plus de 90 % le sont pour le primaire sans que l'impact de cette qualification soit véritablement visible en termes de qualité d'apprentissages. Parallèlement à la réforme de la FI, la mise en œuvre de la FC intégrée dans le dispositif de la politique nationale de formation devrait être accélérée avec un accompagnement du corps d'encadrement et un dispositif d'évaluation en continu des compétences des enseignants à former et formés.
Sur le pilotage	Le dispositif actuel de pilotage des HP est le même que celui des établissements d'enseignement secondaire auxquels elles sont intégrées. L'organisation de l'administration scolaire avec des établissements conventionnés considérés comme faisant partie du dispositif public tout en ayant des pratiques propres de pilotage et de management des établissements est assez complexe. La rationalisation des HP et la création progressive des IFM permettront de mettre en place une gestion des établissements de formation séparée de celle des établissements secondaires avec une plus grande autonomie dans le fonctionnement et une redevabilité en termes de qualité professionnelle des sortants. La SSEF prévoit, en même temps que la réforme des HP et la formation des maîtres, le renforcement du dialogue et des synergies avec le MESU pour la formation des enseignants du secondaire, afin de répondre aux exigences qualitatives et aux besoins quantitatifs en enseignants.
Sur le processus de professionnalisation	La nouvelle approche prévue dans le cadre de la SSEF inclut nécessairement la redéfinition du profil du formateur et le renforcement des capacités des personnels actuels pour qu'ils soient en mesure de passer de la posture et des pratiques de l'enseignant à celles du formateur d'enseignants. La mise en œuvre du stage à l'entrée dans le métier est une occasion importante pour accompagner le début de carrière des enseignants débutants, d'autant qu'ils sont le plus souvent affectés dans les zones rurales. Ce sera là, en même temps, une contribution à la réduction des disparités régionales.

VIETNAM

Axes de développement	Propositions d'intervention
Sur la qualité des cursus	Réviser le curriculum de formation des enseignants pour qu'il soit en ligne avec la grande réforme de l'enseignement entrepris par le Vietnam ces dernières années et qu'il s'articule davantage autour du triptyque pratique/théorie/pratique pour faciliter l'insertion des jeunes enseignants dans les établissements scolaires. Cela suggère également de revoir le profil des formateurs au sein des institutions de formation pour y faire intervenir davantage de praticiens.
Sur l'efficacité professionnelle	Encourager la recherche/action dans les institutions de formation des enseignants devrait permettre de renseigner l'impact de la formation sur la qualité des apprentissages.
Sur le pilotage	Construire un réseau d'institutions de formation plus restreint avec une importante mutualisation des ressources (humaines, financières, physiques), en assurant une adéquation entre les besoins du système et les effectifs d'inscrits, et en collaborant étroitement avec les établissements scolaires pour s'assurer d'un curriculum adapté à la réalité du terrain.
Sur le processus de professionnalisation	Ce réseau d'institutions de formation sera également prochainement appelé à renforcer leur offre de formation continue pour permettre aux enseignants, qui en sont d'ailleurs redevables, de mieux construire leur carrière professionnelle.



CONCLUSION

Des perspectives pour quelles avancées ?

129



Au terme de cette radioscopie de la formation initiale des enseignants dans huit pays, il est certain que l'avènement d'une professionnalisation enseignante adaptée aux enjeux d'une école et d'une scolarisation réussies pour tous n'est pas encore « à porter de main », partout et pour chacun. Des lacunes sont à combler, des ornières sont à éviter.

Pour autant, il est quasi impossible de dégager, à ce terme de notre réflexion, un idéal type de formation, un modèle transposable partout et en tous lieux, et ceci, pour deux raisons au moins :

- en premier lieu, l'étude est trop restreinte, quantitativement parlant, pour déboucher sur une telle perspective ;
- en second lieu — et surtout —, parce que l'enracinement des systèmes de formation, observé ici, est par trop ancré dans des logiques historiques complexes qui nécessitent de laisser du temps au temps.

L'ambition de cette conclusion est donc ailleurs : simplement, donner des pistes de développement et d'action à des engagements préprofessionnels, que l'on souhaiterait clefs en main, mais qui imposent le sur-mesure.

DES REPÈRES POUR UNE COMPARAISON

Si le vieil adage rappelle, souvent avec sagesse, que « comparaison n'est pas raison », nous soulignerons, néanmoins, que comparaison rime bel et bien avec réflexions. C'est d'ailleurs cette même logique (comparer pour mieux comprendre) qui avait poussé la DEEP/MEN, en France, à mener une analyse comparative des différents systèmes de formation d'enseignants en Europe.¹ Deux études peuvent être utiles pour mieux apprécier la situation.

Le premier repère à préciser tient d'abord au cadre général de la formation : celui du défi enseignant posé aux pays en développement ou émergent². Comme le rappelle la revue *Formation et professions* (2017), « pour atteindre les nouveaux objectifs d'éducation primaire mis de l'avant par la communauté internationale pour 2030 (ONU, 2015), les pays d'Afrique subsaharienne devront travailler sur plusieurs fronts simultanément, dont

l'augmentation de l'offre scolaire et le recrutement d'enseignants qualifiés et en nombre suffisant pour combler les nouveaux postes et compenser l'attrition, dans un contexte de restriction des finances publiques (ISU, 2014). Cette région du monde est celle où les pénuries d'enseignants sont les plus importantes : presque 7 pays subsahariens sur 10 connaissent une pénurie aiguë d'enseignants (ISU, 2014) ».

La formation enseignante est donc ici confrontée à un double défi : l'un quantitatif (augmenter le nombre d'enseignants, de différentes manières) et l'autre qualitatif (améliorer sensiblement leur professionnalisme). On retiendra surtout que ce double défi est bien un marqueur de ces pays, les pays du Nord étant, eux, avant tout, concentrés sur le défi qualitatif de la formation enseignante.

Le deuxième repère tient à la chronologie de la formation enseignante et à son évolution. En d'autres termes, y a-t-il des repères antérieurs qui permettraient de préciser si les situations, les caractéristiques andragogiques ont évolué depuis 10 ou 20 ans ? Pour y répondre, nous nous rapporterons au premier (et sans doute le seul) rapport développé sur ces questions³ par le réseau international francophone des établissements de formation de formateurs (RIFEFF)... Avec le soutien de l'AUF⁴.

Développée sur une méthode de travail spécifique (un questionnaire adressé à une centaine d'établissements de formation) et une série d'analyses (par article), l'étude met en évidence plusieurs points de développement :

- une très forte disparité des établissements de formation (universités, instituts, facultés, écoles, voire collèges), à 80 % publics ;
- des établissements de formation ciblés : peu de structures ; au Sud, développent une formation pour des

publics hétérogènes (instituteurs et professeurs) ;

- une formation fractionnée : plutôt disciplinaire en début de formation et plutôt professionnelle en fin de cursus, plus particulièrement dans le post-fondamental ;
- des stages très peu présents lors des deux ou trois premières années de préparation au métier ;
- un recrutement majoritairement fait par l'État, parfois par les régions ;
- une (forte) hétérogénéité des capacités d'accueil par établissement ;
- peu ou pas de réseau professionnel d'établissements en Afrique.

Qu'en est-il, finalement, au terme de cette présente étude ?

DE LA COMPLEXITÉ D'UNE ANALYSE

Cette immersion dans ces territoires et dans ces systèmes de préparation au métier d'enseignant, le plus beau métier du monde dit-on, doit, avant toute chose, être abordée à l'aune de la diversité. Il est certain, en effet, que si des invariants structurels existent, comme l'avait déjà souligné, en son temps, le rapport Karsenti (2007), la question de la diversité des situations de formation et d'accès au métier d'enseignant est aujourd'hui encore une caractéristique forte de notre analyse.

On rappellera, au demeurant, que cette caractéristique de la diversité n'est pas spécifique à notre étude « du Sud » — le travail du MEN en France soulignant également cette situation en Europe — mais s'enracine comme un marqueur fort des formations au métier d'enseignant, de nombreuses préparations à différents métiers ayant au contraire une logique nette d'homogénéisation des formations.

De facto, même s'il existe des invariants, positifs ou négatifs, comme le référentiel de formation ou de compétences pour le premier cas de figure ou la précarité des moyens matériels de formation pour le second, il devient délicat — pour ne pas dire impossible — d'aborder de manière sereine et uniforme une comparaison des dispositifs de formation initiale des enseignants.

Pour mieux saisir cette caractéristique, nous mettrons en évidence deux situations, deux pays :

- au Bénin, pays de 10 millions d'habitants, où il existe six établissements de formation des futurs enseignants du primaire ;

1 Formation des enseignants en Europe : éléments de comparaison internationale, MEN, Paris, 2018.
2 Sur ce point, on pourra se reporter à l'article : « Le défi enseignant au primaire en Afrique saharienne : une analyse des solutions mises en œuvre pour faire face à la demande (2000-2015) », G. Siroil et coll. in *Formation et professions* 25/21, 2017.

3 Un point important à souligner : l'étude a été menée autour de pays francophones, du Nord et du Sud.

4 KARSENTI, T.; GARRY, R.-P.; BECHOUX, J.; et TCHAMENI NGAMO, S. (2007). La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action. Montréal : AUF.

- au Burundi, pays avec 11 millions d'âmes, où l'on dénombre 167 structures de préparation au métier d'enseignant.

Derrière cette appréciation ou ce jugement de faits (ici, le recensement du nombre d'établissements de formation aptes à offrir un cursus à vocation professionnelle) se pose le jugement de valeur : qu'est-ce qui est préférable ? De prime abord, un nombre restreint d'établissements devrait faciliter le pilotage et la coordination (question sur laquelle nous reviendrons) et donc l'efficacité des formations. Mais, pour autant, difficile d'écarter le fait qu'un large nombre d'établissements (ici, au Burundi, un établissement par commune) facilite une implication de proximité pour les futurs enseignants. Donc, que choisir ?

Si l'on se réfère à la performance du système (au niveau des acquis scolaires des élèves), le débat n'est guère plus éclairé. En effet, en se reportant aux études internationales disponibles (dans notre étude, PISA p. 34), on perçoit que ces deux pays ont un état de performance à peu près identique — et au-dessus de la moyenne — en lecture et un niveau significativement différent (positivement pour le Burundi) en mathématiques, le Bénin étant même au-dessous de la moyenne pour cette discipline. Dans le même temps, pour reprendre une expression contemporaine, il apparaît dans nos investigations que le système de formation professionnelle le plus élaboré au regard de notre échantillon (sans nul doute le Vietnam) est celui qui fait émerger le plus sûrement les meilleures performances scolaires chez les élèves.

Si la question de la diversité est donc à prendre en considération, elle ne saurait se limiter à un seul registre de réflexion. Elle ne se limite pas, par exemple, à cette seule question du dénombrement des instances de formation pour en assurer une homogénéité.

À la lecture des fiches descriptives de la 1^{re} partie du rapport, il est clair que la phase de professionnalisation initiale est traversée par de multiples référents différents, que nous déclinons ci-dessous dans leurs grands axes :

- la place du privé dans la FI ;
- l'adaptation des capacités d'accueil (en formation) aux besoins du pays ;
- la diversité des statuts d'enseignants en fonction (et, par voie de ricochet, l'existence de vacataires) ;

- l'adaptation du nombre de formés aux besoins d'enseignants (et, par ricochet, l'existence de stagiaires formés... mais chômeurs) ;
- les différents niveaux de recrutement (essentiellement pour le primaire) ;
- l'adaptation des parcours de formation aux profils (réels) des stagiaires ;
- l'existence ou non d'un appui/accompagnement social des futurs enseignants ;
- la place de la décentralisation et de la déconcentration dans le recrutement, la formation et la prise de fonction ;
- la prédominance ou non d'un modèle pédagogique (approche APC ou pédagogie de l'intégration, par exemple) ;
- l'autonomie (ou pas) des établissements de formation ;
- l'existence (ou pas) de passerelles possibles dans la perspective de carrière professionnelle ;
- la hauteur des engagements budgétaires pour une garantie optimale de formation ;
- la prégnance et la permanence des PTFs dans le développement de la professionnalisation enseignante ;
- la place de la certification, en amont ou en aval du recrutement ;
- l'intégration territoriale, socioethnographique et langagière du futur enseignant ;
- l'accompagnement du stagiaire lors de sa prise de fonction ;
- la reconnaissance (statut) de la fonction de formateur ;
- la mobilisation (collective) de l'institution scolaire dans le processus de formation ;
- La continuité/uniformité de la formation (entre fondamental et post-fondamental, plus particulièrement).

Cette petite vingtaine de références fonctionnelles (qui ne sont d'ailleurs pas limitatives) mobilisables autour du bon développement de la formation montre bien, s'il le fallait encore, que la comparaison des dispositifs n'est pas chose aisée. Si chacun, effectivement, comprend que comparaison n'est pas raison (il n'y a pas, par essence, une bonne contre une mauvaise solution), il faut admettre en même temps qu'une solution, a priori plutôt négative, est en interaction avec d'autres leviers qui peuvent compenser cet effet négatif. Ainsi, pour poursuivre l'exemple du Burundi, le nombre élevé — certains diront trop élevé — de structures de

formation en primaire favorise, dans un même mouvement, l'intégration socioculturelle des futurs enseignants et restreint une mobilité professionnelle sur cette même problématique.

En proposant une grille d'observation (limitée d'ailleurs... et donc forcément discutable), le groupe d'experts a donc d'abord choisi de mettre en évidence les forces et faiblesses des dispositifs de formation d'une part (p. 154 à 156) et les perspectives de développement (p. 157 à 162) qui semblaient s'imposer⁵ au vu des caractéristiques mises en avant d'autre part.

Plus encore, il est important de souligner qu'il n'y a sans doute pas de modèles à préconiser, mais bien des déterminants de la réussite à construire ou à renforcer sur la base de tremplins fonctionnels.

Des leviers pour un développement de qualité de la formation initiale des enseignants

Dans cette perspective, nous mettons cinq chantiers en avant :

Le pilotage d'une formation structurée

Celui-ci peut ou doit reposer sur cinq fonctions essentielles :

- la capacité d'impulsion de modification ou de transformation des dispositifs ;
- la coordination inter et intra degrés de formation ;
- le travail en réseau des différents établissements de formation (au minimum par degré de formation) ;
- la synchronisation des engagements (notamment entre les instances de formation et le terrain) ;
- la dynamique et l'autonomie des différentes structures (avec, en premier lieu, la place, le rôle et le recrutement des responsables de structures).

⁵ Nous rappellerons une dernière fois que ce travail a été effectué à distance (seul Madagascar avait fait l'objet d'investigations, en cours ou en amont de cette étude) par les experts, avec l'appui, néanmoins, d'observateurs locaux. Une telle approche en observation in situ aurait-elle donné une autre vision de la situation ? Fondamentalement, sans doute pas, mais peut-être avec plus de finesse pour certains éléments.



La polyvalence en formation

Sera ciblée, ici, la capacité des structures de formation de répondre à une logique multiple d'hétérogénéité susceptible d'apporter des réponses adaptées aux différents besoins :

- des publics scolaires de l'enseignement de base, notamment au niveau de la préscolarisation, des ESH et des potentiels décrocheurs du collégial (ou EF 2 suivant la nomenclature utilisée);
- des stagiaires qui présentent, chacun, des lacunes (au niveau des contenus) différentes au terme de leur cursus scolaire, et qui devraient donc entraîner le renforcement des capacités dans telle ou telle matière;
- des formateurs qui, au-delà de leurs propres compétences, doivent pouvoir répondre à un cahier des charges de la formation qui associe une bonne maîtrise des contenus et des concepts à mettre en mouvement à une bonne capacité à les mettre en mouvement. Se pose, ici, la question d'une certification des formateurs et de leurs modalités de recrutement;
- des équipes de formation dans les établissements andragogiques qui doivent pouvoir être capables de diversifier les approches professionnelles souhaitées (approche par la recherche, approche par la pratique, approche par l'analyse, par exemple).

La recherche d'un curriculum structurant dans la quête d'un enseignant réflexif

Autour du référentiel de formation (très souvent disponible) doivent être posées des options/approches de formation reposant sur :

- le stage comme véritable outil de formation (... et non comme, parfois, de démonstration, voire de relégation);
- l'analyse (effective) des pratiques mises en mouvement par les stagiaires;
- la réelle capacité à développer au moins un écrit professionnel (rapport de stage, mémoire didactique ou pédagogique, recherche-action) dans le cursus de formation;
- le renforcement (voire la mise en œuvre) d'un réseau scolaire de conceptualisation professionnelle, en appui au développement de la mythique trilogie « pratique/théorie/pratique ».

Le passage d'une évaluation régulatrice efficiente à une évaluation certificative pertinente

Comme précisé dans la plupart des systèmes de formation observés, se pose, ici et là, la question de l'évaluation et de ses finalités. L'évaluation dans le dispositif ne peut être monolithique et doit se diversifier en tenant compte de :

- la place du référentiel des compétences professionnelles attendues dans le dispositif de validation des aptitudes acquises en formation;
- la place de l'évaluation des acquis dans le processus de soutien aux stagiaires;
- la place de la certification des acquis professionnels dans le processus de recrutement.

Les appuis (matériels et logistiques) à la formation

S'il est un élément qui distingue les établissements de formation du Nord à ceux du Sud, globalement, c'est bien la question des outils dont disposent ces derniers pour mener leur mission. Face à la pauvreté, la précarité des structures de formation (en priorité au niveau de l'enseignement de base) est criante. Le développement d'une instrumentation fonctionnelle de base doit donc être structuré autour :

- d'une gestion d'un Internet ouvert à tous (... ce qui suppose, en amont, une électrification effective des structures!) à la fois comme outil d'information, mais également de professionnalisation;
- d'un centre de documentation important et pertinent;
- d'une diversification des espaces de travail (salles de travail, laboratoires et équipements sportifs, par exemple).

Annexes

133



Bibliographie

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche & Formation*, n°35, p. 25-41.
- Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. in Léopold Paquay et al., *Former des enseignants professionnels*. De Boeck Supérieur, pages 43 à 57.
- André, B. (2013). Évaluer la formation pratique des enseignants : enjeux, défis et propositions. *Revue française de pédagogie* n°184, p. 5-14.
- Baillat, G. et Philippot, T. (2018). Le professeur des écoles et la polyvalence. *Administration & Éducation*, p. 65 à 70.
- Baillat, G. et Philippot, T. (2018). Le professeur des écoles et la polyvalence. *Administration & Éducation*, p. 65 à 70.
- Bélair, L. M. (1998). Les enjeux de la formation des formateurs. In *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Hachette Education, p. 139-152.
- Bellier, S. (2004). *Le savoir-être dans l'entreprise : Utilité en gestion des ressources humaines*. Paris, France : Vuibert.
- Berliner D. C. (2005). The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality, *Journal of Teacher Education*, no 56(3), p. 205-213.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, n° 94, p. 73-92
- Bourdoncle, R. (1993). La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105(1), 83-119.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, n°108, p. 91-137
- Brisson, M. et Laborde, F. (2018). Métier d'enseignant : un cadre renouvelé pour renouer avec l'attractivité. Paris : Sénat
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, vol 3, n°3, p. 39-48
- Champy -Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, n° 8, p. 11 -50
- De Ketele, J.M. (2006). Contrôles, examens et évaluation, In Beillerot J. et Mosconi N. (dir.), *Traité des sciences et pratiques de l'éducation*, Paris : Dunod p. 407-420.
- Desjardins, J. et al. (2012). La formation des enseignants en quête de cohérence. Bruxelles : De Boeck
- Diawara, R. F. et Barry, A. (2016). Proposition d'une offre et d'un plan de formation des enseignants de l'éducation de base dans l'espace CEDEAO. UNESCO.
- Dufour, F. et al. (2016). Comment la préparation à l'insertion professionnelle des enseignants est-elle prise en compte par le milieu scolaire québécois ? In Catherine Van Nieuwenhoven et Monica Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : Préparer et soutenir l'insertion professionnelle*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain
- Fenstermacher, G.O. et Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, n°107-1, p. 186-215.
- Figari, G. et Tourmen, C. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches en France et au Québec. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 29-3, 5-25
- Gonin-Bolo, A. (2003), Le mémoire professionnel. Traduction des savoirs, médiation des formateurs. *Recherche et formation* (40), 59-74.
- Gremion, C. (2019). Accompagner la réflexivité collective, un métier voué à disparaître ? *Formation et profession*, 27(2), p. 6-18.
- Guibert, P. (2017). L'accueil des nouveaux enseignants dans les collèges et les lycées français, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°74, p. 105-114.
- Hansen D. T. (2001). Teaching as a Moral Activity . In V. Richardson (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (4e éd.). Washington : American Educational Research Association, p. 826-857
- Joubaire, C. (2019). Commencer à se former pour enseigner. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 131, septembre . Lyon : ENS de Lyon.
- Kyélem, M., Tamboura, A. et Favre, D. (2015). Émotions et sentiments induits par les évaluations sommatives chez des apprenants en situation de formation professionnelle. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, Vol.4, No.3, pp. 155-164.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris, France : Les Editions d'organisation.
- Lefeuvre, G. Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives*, vol.5, n°11, p. 277-314.
- Lessard, C. (2009). Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un simple effet de langage ? In R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* Bruxelles : De Boeck, p. 127-144.
- Maubant, P. (2007). Penser l'alternance comme une logique de professionnalisation. Dans F. Mehran, C. Ronveaux & S. Vanhulle : *Alternances en formation* (p. 67-82). Bruxelles : De Boeck.
- Martineau, S. et Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.
- OCDE (2019a). A Flying Start. Improving Initial Teacher Preparation Systems. Paris : OCDE.
- OCDE (2006). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France : Editions OCDE.
- Ortega, R. B. et Fraysse, B. (2009). Quels indicateurs de développement professionnel en formation technologique supérieure ? *Questions Vives* vol.5, n°11, p. 209-224.
- Paquay L., Wouters, P. et Van Nieuwenhoven, C. (2010). Introduction : L'évaluation, frein ou levier du développement professionnel ? In Léopold Paquay et al., *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* De Boeck Supérieur, p. 8 à 34
- Paquay, L., Altet, M. et coll. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles*

- compétences ? Bruxelles : De Boeck
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche & Formation*, n°16, p. 7-38.
 - Perrenoud, P. (2012). Développer la pratique réflexive. *Pédagogies – outils*. ESF
 - Perrenoud, P. (2000). Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? *Recherche & Formation*, n°35, p. 9-23.
 - Perrenoud, P. (1998). Le rôle des formateurs de terrain. In *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Hachette Education, p. 219-241.
 - Philippot, T. et Baillat, G. (2013). La polyvalence des enseignants de l'école primaire : des rhétoriques

à l'enseignant au travail. <https://www.snesup.fr/la-polyvalence-des-enseignants-de-l-ecole-primaire%C2%A0l-enseignant-au-travail>

- Ria, L. (2006) L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité (*Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger les recherches inédite*). Université de Blaise Pascal.
- Rey, O. (2019). Pilotes et pilotage dans l'éducation. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°128, février. Lyon : ENS de Lyon.
- Sayac, N. (2013). La recherche dans la formation des enseignants : quel impact sur les étudiants en termes de développement professionnel et

de rapport au(x) savoir(s)? *Formation et profession* 21(1), p. 1-12.

- UNESCO (2014). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4 : Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous*. Paris, France : UNESCO.
- Vanhulle, S. (2009). Des savoirs en jeu aux savoirs en « je ». Chemine-ments réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation. Berne : Peter Lang.
- Vinatier, I. (2009) Pour une didac-tique professionnelle de l'enseigne-ment, Rennes : Presses universi-taires de Rennes.
- Wentzel, B. (2015). Questions de subjectivité en formation profes-sionnelle des enseignants, *Recherche et formation*, n°80, p. 17-32.
- Wittorski, R. (2008). La professionna-lisation. *Savoirs*, 2, 17, p. 9 à 36

RESSOURCES BIBLIOGRAPHIQUE GTE 6

Les références proposées dans ce document répondent à la première visée du groupe thématique. Ce document recense différents articles ou ouvrages portant sur les recherches relatives au développement professionnel des enseignants ainsi qu'à différents dispositifs visant à articuler théorie-pratique / pratique-théorie en formation initiale des enseignants.

Cette bibliographie, organisée par thématiques, n'a pas vocation à être exhaustive.

Professionnalisation/ développement professionnel des enseignants débutants

- Bailleul, M., Thémines J.F., Wittorski R. (eds). (2012). *Expériences et développement professionnel des enseignants: formation, travail, itinéraire professionnel*. Octares.
- Dubar, C., & Tripier, P. (2003). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.
- Broccolichi, S., Joigneaux, C. et Mierzejewski, S. (dir.). (2017). *Le parcours du débutant. Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*. Arras : Artois presses université.
- Jorro, A., & Pana-Martin, F. (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants: Entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. *Recherches & édu-cations*, (7), 115-131.
- Wittorski, R. (2016). La professionna-lisation en formation: textes fonda-mentaux. Rouen: PURH.

- Wittorski, R., & Briquet-Duhazé, S. (2010). Professionnalisation et développement professionnel d'en-seignants des premier et second degrés: éléments de comparaison. *Education & Formation*.

Quels savoirs enseigner en formation initiale ?

- Jorro, A., & Tutiaux-Guillon, N. (2016). Savoirs profanes, savoirs scienti-fiques dans la formation des ensei-gnants. *TransFormation*. [https://hal-cnam.archives-ou-vertes.fr/hal-02008280/document](https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-02008280/document)
- Méard, J., & Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants: études de cas dans le primaire et le secondaire*. Tou-louse : Octares.
- Recherche & formation (n°88), 2018. *Savoirs et normes pour enseigner*.

Par ailleurs, des recommandations sur les savoirs et les démarches d'ensei-gnement-apprentissage à enseigner en formation fondées sur des syn-thèses de recherches sont régulière-

ment proposées dans différents rap-ports ; citons notamment les synthèses issues des conférences de consensus organisées par le CNESCO :

- **Nombres et opérations : premiers apprentissages à l'école primaire**» (novembre 2015). <http://www.cnesco.fr/fr/numeration/>
- **Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le dévelop-pement de compétences en lec-ture ?**» (mars 2016). <http://www.cnesco.fr/fr/lecture/>
- **«Écrire et rédiger : comment accompagner les élèves dans leurs apprentissages ?»** (mars 2018). <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>
- **«Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseigne-ment pour la réussite de tous les élèves ?»** (mars 2017). <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-peda-gogique/>

Des compétences à développer Quelles compétences développer ?

- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant?. *Recherche & for-mation*, 16(1), 7-38.
- Paquay L, Altet M., Charlier E., & Perrenoud P. (2012), Former des ensei-gnants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ? (pp. 28-40). (4è éd.). Bruxelles : De Boeck

- Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 28-40). (4^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., & Desbiens, J. F. (2014). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants: bilan critique et perspectives d'avenir*. Presses de l'Université Laval.

En France un référentiel de compétence décliné en fonction du profil des enseignants

<https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

Au niveau international un référentiel des compétences centré sur l'usage des TIC édité par l'UNESCO

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216910>

Qu'en est-il dans les différents pays sur lesquels porte cette étude ?

Comment les évaluer ?

- Rey, B. (2012). Les compétences professionnelles des enseignants: étude d'un référentiel officiel et conséquences pour l'étude des pratiques enseignantes. *Phronesis*, 1(3), 84-95.
- Poncelet, D., Brendel, M., Bourg, V., Kerger, S., Wardavoir, H., Romanus, C., ... & Ladage, C. (2014). Le portfolio de développement professionnel en formation initiale et continue: description, comparaison et mise en perspective de quatre dispositifs de formation. *Dierendonck, C., Loarer, E. & Rey, B. (Éds.). L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, Bruxelles: De Boeck.

Des gestes professionnels à développer.

- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. Paris : ESF.
- Bucheton, D. (dir.). (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Jorro A. (2018) (Eds.). *Des gestes professionnels comme arts de faire - Édu-*

cation, formation, médiation culturelle. Lille : septentrion.

- Brière-Guenoun, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier: quelles perspectives pour la formation des enseignants?* PUR.

Articulation théorie pratique

Analyser la pratique/analyser le travail

- Lussi Borer V, Yvon F. et Durand M. (2015). Introduction. Analyser le travail pour former les professionnels de l'éducation ? In Lussi Borer, V., Durand, M. & Yvon, F. (Eds.). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Louvain-la-Neuve, Belgique
- Paquay L., Perrenoud P., Altet M., Desjardins J. & Etienne R. (Ed.) (2014). *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* Bruxelles : De Boeck.
- Ria L. (2019). Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe. Paris : ESF.

Une approche prédominante dans la formation initiale des enseignants : l'analyse de pratique professionnelle réflexive

- Altet, M., & Chartier, A. M. (2006). Entretien de Marguerite Altet avec Anne-Marie Chartier. L'analyse de pratiques : rétrospectives et questions actuelles. *Recherche et formation*, (51), 11-25.
- Boucenna, S., Charlier, E., Wittorski, R., & Perreard-Vité, A. (2018). *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles : Des vecteurs de professionnalisation*. Octarès.
- Bertone, S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le travail humain*, 72(2), 105-125.
- Faingold, N. (2014). Un dispositif d'analyse de pratiques centré sur la question que se pose le narrateur. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 3, 3- 12.
<http://www.analysedepatique.org/?p=1221>.
- Vacher Y. (2018). APP, accompagnement et professionnalisation : essai de modélisation de l'espace de cohérence dans les pratiques de formation. In Boucenna et al. (Eds.). *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles: Des vecteurs de professionnalisation*. Octarès.

- Wentzel, B. (2015). Questions de subjectivité en formation professionnelle des enseignants. *Recherche & formation*, 80(3), 17-32. <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2015-3-page-17.htm>.

Analyse de l'activité d'enseignants en formation : dispositifs de vidéo-formation

- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*, 5 (5-1).
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(8-2).
- Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S., Chaliès (2018). *Video-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*. L'HARMATTAN.

Recherche & formation 2014/1 (n° 75). Analyse de l'activité des enseignants débutants et vidéoformation.

Cette démarche a donné lieu à la constitution d'un ensemble de ressources pour la formation des enseignants, proposées par le centre Alain Savary

<http://neo.ens-lyon.fr/neo>

Dispositifs de formation fondés sur un processus d'enquête

- Mallard S. (2019). Un processus d'enquête à l'université par la narration professionnelle. *Éducation et socialisation*, 52. <https://journals.openedition.org/edso/6575>
- Ponté P. (2019). Dispositif modulaire de formation initiale : expérimentation pour la formation des enseignants du premier degré. *Revue éducation et devenir*, 33, 140-148.

L'accompagnement individuel des stagiaires : de l'entretien conseil à l'accompagnement réflexif

- Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner : valeurs des métiers de la formation*. Presses Universitaires de France.
- Chaliès S. & Bertone S. (2014). Les interactions entre les enseignants novices stagiaires et leurs tuteurs : former des enseignants à partir des règles de métier. In Lussi Borer, V., Durand, M. & Yvon, F. (Eds.). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.

- Escalié, G. (2013). Accompagner l'entrée dans le métier des enseignants. Contribution d'un programme de recherche en anthropologie culturelle. *Revue Recherches en éducation*.
- Maître de Pembroke, E. (2015). Démarche d'explicitation et adoption d'une posture d'accompagnement réflexif dans le conseil pédagogique. *Recherche & formation*, 80(3), 63-76. <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2015-3-page-63.htm>.
- Paul, M. C. (2020). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck Supérieur.

L'écriture réflexive

- Cros, F., Lafortune, L., & Morisse, M. (Eds.). (2009). *Les écritures en situations professionnelles* (Vol. 26). PUQ.
- Morisse, M., & Lafortune, L. (2014). *L'écriture réflexive : objet de recherche et de professionnalisation*. PUQ.
- Vanhulle, S. (2016). Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel : réflexions à propos d'un «genre réflexif académique». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (171-172).
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu aux savoirs en je*: cheminements ré-

flexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation (Vol. 145). Peter Lang.

- *Recherche & Formation* (n°12), 1992. *Le mémoire professionnel*.

Dispositifs spécifiques

- Colognesi, S., Deschepper, C., Balleux, L., & März, V. (2019). Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études ? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 25, 79.
- Elalouf, M. L., Martel, S., & Moinard, P. (2016). Un dispositif d'écriture collaborative au service de la réflexivité en formation d'enseignants. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, (4), 477-489.

Formation à la recherche – formation par la recherche

- Bullough, R. V., & Gitlin, A. (2013). *Becoming a student of teaching: Linking knowledge production and practice*. Routledge.
- Clanet, J. (2009). *Recherche, formation des enseignants : quelles articulations ?* Presses universitaires de Rennes.

- Gasparini, R. (2017). Parcours de lecture. *Recherche et formation... des enseignants. Recherche & formation*, 85(2), 27-46. <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2017-2-page-27.htm>.

Evolution des questionnements sur l'articulation entre recherche et formation

- Sayac, N. (2013). La recherche dans la formation des enseignants : quel impact sur les étudiants en termes de développement professionnel et de rapport au(x) savoir(s) ? *Formation et profession*, 21(1), 1-12
- Morel J. (2019). Dynamique de recherche et professionnalisation. *Revue éducation et devenir*, 33, 76-84.
- Yvon, F. & Durand, M. (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.yvon.2011.01.

Articulation théorie pratique dans l'enseignement professionnel

- Gagnon, C., & Coulombe, S. (2016). *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel*. PUQ.
- Markauskaite, L., & Goodyear, P. (2017). *Epistemic fluency and professional education*. Dordrecht: Springer.

Annexes fonctionnelles par pays

ANNEXES FICHE BENIN

Abréviations ou acronymes (Liste non exhaustive)

ACE	Agent contractuel de l'Etat
AFD	Agence Française de Développement
APC	Approche Par Compétence
APE	Agent public de l'Etat
BAC	Baccalauréat
BAP-EPS	Brevet d'aptitude au professorat de l'éducation physique et sportive
BAPEs	Brevet d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire
BAPET	Brevet d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique
BEPC	Brevet d'Etudes du Premier Cycle
BEPC	Brevet d'Etudes du Premier Cycle
BM	Banque Mondiale
CAP	Certificat d'Aptitude Pédagogique
CAPEs	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire
CEAP	Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique
CEP	Certificat d'étude Primaire
DDEMP	Direction Départementale des Enseignements Maternel et Primaire
EDUCO	Fondation Education Y Cooperacion
EFTP	Enseignement et formation techniques professionnels
EMICOV	Enquête modulaire intégrée sur les conditions de vie des ménages
ENI	Ecole normale d'Instituteurs
ENS	Ecole normale Supérieure
ENSET	Ecole normale Supérieure de l'Enseignement Technique
ESG	Enseignement Secondaire Général
ESTP	Enseignement secondaire technique et professionnel
INFRE	Institut national de formation et de recherche en éducation
INJEPS	Institut national de la jeunesse et de l'éducation physique et sportive
INSAE	Institut national de la statistique et de l'analyse économique
MEMP	Ministère des Enseignements Maternel et Primaire
MESRS	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
MESTFP	Ministère des Enseignements Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle
MICS	Multiple Indicator Cluster Survey
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PDDSE	Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Éducation
PIB	Produit Intérieur Brut
PME	Partenariat Mondial pour l'Education
PND	Plan National de Développement
PSE	Programme sectoriel Education
REM	Ratio Elèves-Maître
RESEN	Rapport d'Etat du Système Educatif National
RESEN	Rapport d'Etat du Système Educatif National
TBA	Taux brut d'admission
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

DOCUMENTS D'APPUI (LISTE DES RAPPORTS ET ARTICLES UTILISÉS)

- Adékou, C. (2017). « **Professionnalisation** » ou « **professionnalisations** » ? **Le paradoxe de la formation dans les écoles normales et établissements privés de formation d'instituteurs au Bénin**. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, non publié. Université d'Abomey-Calavi, Calavi, Bénin.
- Arrêté 2012 N°131/ MEMP/DC/SGM/ DIP/D-ENI/SP du 12 juin 2012 portant modalités de formation initiale des Elèves-instituteurs adjoints et élèves. Instituteurs dans les écoles normales d'instituteurs.
- Arrêté 2012 N°132/MEMP/DC/SGM/ DIP/D-ENI/SP du 12 juin 2012 portant attributions et charges horaires des formateurs permanents en service dans les écoles normales d'instituteurs.
- Arrêté Rectoral N°2010-400/R-UP/ VR-AAIP/SG/SA portant règlement pédagogique de l'Ecole Normale Supérieure de Natitingou.
- Arrêté rectoral n°070-10/UAC/SG/ VR-AAIP/SEOU du 30 novembre 2010 portant règlement pédagogique de l'ENS de Porto-Novo
- Campbell, S., et Djihouessi B. C. (2011). *Diagnostic de la formation initiale et continue des enseignants et des personnels d'encadrement au Bénin*. Rapport d'étude. Cotonou, Bénin.
- Compaoré, M., Dagnan J. D. (2012). Evaluation finale du projet de formation diplômante des enseignants communautaires reverses agents contractuels de l'Etat, Rapport final. MEMP/ UNICEF, 305 p.
- Décret n°2005-138 du 24 mars 2005 portant création, attributions, organisation et fonctionnement de l'Ecole Normale Supérieure de Natitingou.
- Décret n° 2015-461 du 07 septembre 2015 portant attributions, organisation et fonctionnement de l'Ecole de Formation des Personnels d'Encadrement de l'Education Nationale (EFPEEN).

- Décret n°2010-298 du 11 juin 2010 portant, attributions, organisation et fonctionnement des Ecoles Normales d'Instituteurs des enseignements Maternel et Primaire.
- Direction de la programmation et de la Prospective du Ministère des Enseignements secondaire technique et de la formation professionnelle. Annuaire statistique 2020. Cotonou : Bénin
- Direction de la programmation et de la Prospective du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire. Annuaire statistique 2018-2019
- Direction de la programmation et de la Prospective du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire. Annuaire statistique 2017-2018
- Garnier, M., & Bogninou, S. O. (2014). Rapport d'évaluation des écoles normales d'instituteurs et des écoles normales supérieures au Bénin. Cotonou : Star Editions.
- Groupement des éducateurs sans frontière (2016). *Formation des formateurs des écoles normales publiques du Bénin*. Rapport d'Evaluation diagnostique. Porto-Novo. Bénin.
- Guide du formateur des ENI et EPFI (version provisoire).
- Inspection générale Pédagogique du Ministère (2014). Programme de formation Initiale des Instituteurs. Enseignement Primaire. Cotonou : Bénin.
- Institut National de la Jeunesse de l'Education Physique et du Sport (INJEPS). Tableau de spécification. Sciences et Techniques des Activités Socio-éducatives.
- Kelani, R. R. Gado, I. et Ogouniyi Adimi, E. (2017). Causes et conséquences de la perte du temps d'apprentissage à l'école primaire en République du Benin. *Etudes Togo-laises*, Vol 11, n°1, 251-266.
- Ministère des Enseignements Maternel et Primaire (2011). Document de politique de formation des enseignants et des personnels d'encadrement de la maternelle, du primaire, du secondaire général, technique et professionnel, de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes. Institut National pour la Formation et la Recherche en Éducation. 69 p.
- PASEC-CONFEMEN (2016). Performances du système éducatif béninois : Compétences et facteurs de réussite au primaire Enquête 2014-République du Bénin.
- République du Bénin (2014). *Rapport d'État du système éducatif. Pour une revitalisation de la politique éducative dans le cadre du programme décennal de développement du secteur de l'éducation*. Dakar, IPE-UNESCO.
- République du Bénin (2017). *Manuel du Normalien. Enseignement Primaire*.
- République du Bénin (2018). Note d'analyse sectorielle de l'éducation. STP/PDDSE Cotonou, Bénin
- République du Bénin (2018). Plan sectoriel de l'Education post 2015 (2018-2030). Ministères en charge de l'Education. Tome 1
- République du Bénin (2018). Plan sectoriel de l'Education post 2015 (2018-2030). Ministères en charge de l'Education. Tome 2 Annexes.
- République du Bénin (2019). *Politique Nationale d'Alphabétisation et d'éducation des adultes (2020-2025)*. Rapport provisoire. Cotonou, Bénin
- République du Bénin et Partenariat Mondial Pour l'Education (2019). *Accord de don entre le Bénin et la Banque Internationale d pour la reconstruction et le Développement*. Cotonou. Bénin.
- Attenoukon, S. A. (2015). La formation pratique des enseignants : le cas du système béninois. *Formation et profession* 23(3), 138-147
- Unesco (2011). *La question enseignante au Bénin : Un diagnostic holistique pour la construction d'une politique enseignante consensuelle, soutenable et durable*. Pôle de Dakar, Bureau régional pour l'éducation en Afrique.



ANNEXES FICHE BURUNDI

Sigles et abréviations

AFD	Agence Française de Développement
BECEF	Bureau d'Etude du Curriculum de l'Enseignement Fondamental
BPSE	Bureau de la Planification et des Statistiques de l'Éducation
CEM	Centre d'Enseignement des Métiers
CFP	Centre de Formation Pédagogique
CGE	Comité de Gestion de l'École
CNES	Commission Nationale de l'Enseignement Supérieur
CRIDIS	Centre de Recherche et d'Intervention pour le Développement Individuel et Social
CTB	Coopération Technique Belge
DCE	Direction Communale de l'Enseignement
DGBP	Direction Générale des Bureaux Pédagogiques
DGRH	Direction Générale des Ressources Humaines
DPE	Direction Provinciale de l'Enseignement
DV	Double vacation
ECOFO	École Fondamentale
ENABEL	Agence Belge de Développement
ENS	École Normale Supérieure
FCE	Fond Commun de l'Éducation
FNUAP	Fonds des Nations Unies pour la population
FPSE	Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
GP	Groupe Pédagogique
GPE	Global Partnership for Education
IPA	Institut de Pédagogie Appliquée
ISU	Institut des Statistiques de l'UNESCO
MEFTP	Ministère de l'Éducation, de la Formation Technique et Professionnelle
MESRS	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
MFP	Ministère de la Fonction Publique
ODD	Objectifs pour le Développement Durable
PAADESCO	Projet d'Appui à l'Amélioration des Apprentissages en Début de Scolarité
PACEF	Programme d'Appui à la Consolidation de l'Enseignement Fondamental
PACEJ	Projet d'Amélioration des Apprentissages et de l'Employabilité des Jeunes
PAM	Programme Alimentaire Mondial
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Confemen
PSDEF	Plan Sectoriel de Développement de l'Éducation et de la Formation
PTE	Plan Transitoire de l'Éducation
PTF	Partenaires Techniques et Financier
REC	Ratio Élèves/Classe
REE	Ratio Élèves/Enseignants
RTP	Right To Play
SIGE	Système d'Information et de Gestion de l'Éducation
TBA	Taux Brut d'Accès
TBS	Taux Brut de Scolarisation
TNS	Taux Net de Scolarisation
UB	Université du Burundi
WV	World Vision

LISTE DES PRINCIPAUX DOCUMENTS CONSULTÉS

- UNICEF, *Revue sectorielle en Éducation 2018*. Document de travail, mars 2019
- MEFPT, *Revue sectorielle Éducation 2018*. Document de travail, avril 2019
- MEFPT, *Annuaire statistique 2017/2018*, 2018
- *Éducation et Formation n°295*, Vers quelles pratiques de stage en formation initiale des enseignants du secondaire ? Analyse des conceptions des enseignants de l'ENS au Burundi, Fidès Nitonde, Léopold Paquay, 2011
- A.Mivuba, *La formation initiale des enseignants du secondaire*, 2008
- Fidèle Nitomde, *Vers quelles pratiques de stage en formation initiale des enseignants du secondaire ? Analyse des conceptions des enseignants de l'ENS au Burundi*. Thèse de doctorat, septembre 2011
- Josias NDIKUMASABO, *Conceptions et pratique des enseignants accueillant des élèves en situation de handicap au Burundi*. Thèse de doctorat. Université de Nantes
- Innocent NTWARI, *Connaissances professionnelles mobilisées et besoins des enseignants pour la mise en œuvre du curriculum de mathématiques au 4ème cycle de l'École Fondamentale au Burundi (Élèves de 12 à 15 ans)*, Thèse doctorat. Université Lyon II, décembre 2016.
- PME, *Cadre de résultats du GPE*. République du Burundi, 2018
- CTB, *Dossier technique et financier. Formation initiale des enseignants de l'enseignement fondamental*. Burundi, 2011
- MEFPT, *Rapport nationale de l'EPT 2015*, décembre 2014
- UNESCO, *Le renforcement des capacités dans les instances de formation des enseignants en Afrique Subsaharienne ; Burundi*, 2003
- UNESCO, *La question enseignante au Burundi*, 2006
- UNESCO, *La question enseignante au Burundi*, 2012
- UNESCO, *La question enseignante au Burundi (actualisation de l'étude de 2012)*, 2018
- UNESCO-CRIDIS, *Analyses sur la question enseignante au Burundi*, 2012
- UNICEF, *Etude sur le référentiel de compétences des enseignants*, 2010
- Pôle de Dakar, *Fiche Burundi*, 2013
- Pôle de Dakar, *Note pays n°12. Le Burundi doit faire face à de nombreux défis*, septembre 2012.

- CNIDH, *Les réformes du système éducatif burundais et le droit à l'éducation*, 2014
- CONFEMEN, *Rapport PASEC Burundi 2008/2009*, septembre 2010
- CONFEMEN, *Rapport PASEC Burundi 20014. Performances du système éducatif burundais*, 2016

- République du Burundi, *PND 2018-2027*, Juin 2018
- République du Burundi, *PSDEF 2012-2020*, juillet 2012
- République du Burundi, *PTE 2018-2020*, Mai 2018
- AFD/OIF/AUF, *Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamen-*

tal en Afrique subsaharienne : le cas du Burundi, Juillet 2010

- *Rapport d'état du système éducatif burundais*, 2012
- International Alert, *Rapport sur les besoins au Burundi en matière de formation des enseignants*, 2001

« ETAT DE FORMATION/ PROFESSIONALISATION DES ENSEIGNANTS AU BURUNDI EN 2011 » (EXTRAITS PROJET FIE/CTB) ».

La formation initiale des enseignants

Organisation de l'enseignement formel

L'enseignement formel comprend 4 piliers de formation : le préscolaire, le primaire, le secondaire et le supérieur.

Comme indiqué dans la figure 3, les écoles maternelles reçoivent en général les enfants de 4 à 6 ans et la durée de formation varie de 1 à 3 ans.

L'enseignement primaire accueille officiellement des enfants de 7 ans qu'ils aient ou pas suivi l'enseignement préscolaire. La formation, d'une durée de 6 ans, est suivie d'un concours d'entrée pour pouvoir accéder au secondaire. Les élèves qui n'accèdent pas à l'enseignement secondaire s'orientent vers les centres d'enseignement des métiers ou rentrent dans la vie active.

L'enseignement secondaire comprend deux cycles. Le premier cycle assure une formation générale en 4 ans et est clôturé par un test d'orientation notamment le test du dixième. Le second cycle comprend, 5 filières de formation, dont 4 font partie de l'enseignement secondaire général : la section scientifique, la section lettres modernes, la section pédagogique et la section économique. La cinquième filière comprend l'enseignement technique et professionnel. La durée de formation des sections scientifique, lettres modernes et économique est de 3 ans. La formation pédagogique est assurée dans deux types d'établissements, à savoir les lycées pédagogiques (D6 – formation de deux ans) et les écoles normales (D7 – formation de 4 ans). Un troisième type de préparation pour le métier d'enseignant existe en une seule année de formation pédagogique après les humanités générales (ce sont les D7S dans la figure 3).

Les lauréats des cycles longs de l'enseignement secondaire qui réussissent l'examen d'Etat rentrent dans l'enseignement supérieur.

Le collège public est organisé par l'Etat. Les collèges communaux sont créés par les communes et administrés et gérés conformément la législation de l'enseignement secondaire public (Sous réserve de certaines dispositions : pas de subsides de l'Etat, les salaires des personnels de maintenance sont à la charge des établissements, les infrastructures et les équipements sont à la charge des communes.

L'enseignement Supérieur qui n'est pas repris dans la figure, est dispensé dans des universités et des instituts publics et comporte aussi bien des cycles courts que des cycles longs. La formation dans les cycles courts dure de 2 à 3 ans alors qu'elle est généralement de 4 ans dans les cycles longs.

Enseignement primaire.

Au niveau de l'enseignement primaire, la demande en enseignants a augmenté depuis la mise en œuvre de la gratuité scolaire qui a coïncidé avec la rentrée scolaire de septembre 2005. En réponse à cette augmentation, le Gouvernement du Burundi et les communautés se sont investis dans la construction de salles de classe sans que la formation des enseignants, tant en quantité qu'en qualité suffisante, ait suivi le même rythme. Les deux dernières années, en théorie, un nombre suffisant d'enseignants, formés par les instituts appropriés, est sorti de ces instituts, mais il s'est avéré que certaines personnes formées ne deviennent pas enseignants et privilégient la poursuite d'études ou d'autres voies professionnelles.

L'analyse des données sur la qualification des enseignants en 2008/2009 montre néanmoins que dans l'ensemble, la majorité des enseignants intervenant dans le primaire public possèdent un des diplômes requis. Le problème de la qualité des enseignants n'est donc pas une question

de qualification professionnelle, mais plutôt une question de qualité de la formation qui est dispensée (formelle versus réelle).

Les instituts de formation des enseignants du primaire sont principalement les lycées pédagogiques (LP) et les écoles normales (EN) dans une moindre mesure, qui accueillent des élèves venant de la 10e année ou la 4e année secondaire (ou premier cycle). Les enseignants du primaire sont formés en 2 ans (lycées ou sections pédagogiques), en 4 ans (écoles ou sections normales) ou en 1 an (formation pédagogique) après les humanités générales du deuxième cycle. Les enseignants en formation sont plus nombreux dans les LP que dans les EN (61 % en LP ; 20 % en EN et 19 % en CFP)

Les premiers deux types d'écoles (LP et EN) se distinguent essentiellement par la durée de la formation (LP : 2 ans ; EN : 4 ans) et par la motivation de leurs élèves. Les élèves des EN ont plutôt l'intention de poursuivre leurs études, tandis que les élèves de LP s'orientent plus directement vers le métier d'enseignant par goût du métier et pour la recherche d'une qualification. Les jeunes formés des EN ont toujours été moins nombreux dans l'enseignement primaire. En raison du taux de redoublement élevé et du manque de gestion des flux des élèves, des effectifs élevés et d'une moyenne d'âge élevée des candidats enseignants (entre 18 et 36 ans au lieu de 16 ans) sont des situations courantes dans les classes de formation initiale.

Les candidats élèves-maîtres sont recrutés sur la base de leurs notes à l'examen de 10e année et, en théorie, ce sont les meilleurs qui sont sélectionnés. Dans les faits, la sélection est faite par éliminations successives : premièrement par concours national, ensuite par les orientations basées sur les notes après la dixième année, qui conduisent à un niveau bas des candidats (surtout dans les LP). La maîtrise du français des élèves maîtres est généralement faible.

Le programme suivi dans les centres de formation (LP et EN) est en grande partie le même. Comme le nombre d'années de formation est deux fois plus important dans les EN, il est normal que le nombre d'heures de cours soit également doublé.

Dans les LP, 16 heures par semaine de cours de psychopédagogie sont prévues et elles sont réparties en :

- 6 heures de méthodologie ;
- 2 leçons-types (seulement première année) ;
- 4 leçons d'essais (2 par année)
- 4 leçons pratiques dont 1 en première année et 3 dans la deuxième année.

Dans les EN, 23 heures par semaine de cours de psychopédagogie sont prévues et comprennent :

- 3 heures de leçons-types (seulement en première année) ;
- 3 heures de leçons d'essai (en deuxième, troisième et quatrième année) ;
- 4 heures de leçons pratiques (en troisième et quatrième années).

Le programme de psychopédagogie est perçu par les professeurs et les élèves comme (le plus) difficile.

Au cours de la dernière année de la LP et au cours des deux dernières années dans les EN, deux semaines de stages sont organisées. Les deux instituts de formation rencontrent des difficultés à organiser des stages de pratiques de classe, dû :

- aux effectifs, résultant dans l'obligation de partager une classe de stage à plusieurs élèves-maîtres ;
- aux distances entre les instituts de formation et/ou domicile et l'école primaire d'application qui sont parfois importantes.

Il en résulte qu'un grand nombre des élèves-maîtres n'est pas encore exercé sur le terrain à la fin de leurs études et que plusieurs jeunes formés n'ont pas confiance en eux-mêmes pour exercer le métier qui les attend.

Par ailleurs, les contenus des programmes enseignés dans les institutions de formation des enseignants ne sont pas liés aux contenus disciplinaires enseignés dans l'école primaire et différent des programmes donnés par les enseignants en poste. En outre, l'anglais et le kiswahili, introduits en 2006 pour être enseignés à l'école primaire, ne figurent pas dans le programme des LP.

En raison des différents choix de for-

mation, des enseignants possédant des formations différentes sont également présents dans l'enseignement primaire et présentent dès lors des 'visions' différentes. Les directions scolaires préfèrent les D7 par rapport aux D6 et la tendance est de mettre ces derniers dans les premières années. Les enseignants en poste se débrouillent tant bien que mal, car ils manquent de matériel didactique et de supports pédagogiques comme les fichiers du maître et les manuels d'élèves. Ils sont confrontés à des effectifs parfois difficiles à gérer et ont du mal à terminer le programme.

Enseignement secondaire général

Le niveau de l'enseignement secondaire général et technique connaît un déficit des enseignants tant quantitatif que qualitatif et pourtant, la capacité de 'production' d'enseignants pour le cycle inférieur et supérieur dans les structures de formation pourrait en principe couvrir les besoins, si tous les lauréats étaient affectés dans l'enseignement. L'insuffisance d'enseignants au niveau du secondaire général se fait sentir plus particulièrement dans les domaines des sciences, des mathématiques et des technologies (SMT).

Plusieurs types d'établissements d'enseignement supérieur assurent aujourd'hui la formation des futurs enseignants du secondaire, lesquels sont situés dans la capitale et font l'objet d'appréciations variées de la part des DPE, inspecteurs, et directeurs d'établissements:

- l'Institut de Pédagogie Appliquée (IPA), appartenant à l'Université du Burundi ;
- l'Ecole Normale Supérieure (ENS) ;
- Certaines facultés et certains instituts de l'Université du Burundi (UB) :
 - (1) Faculté de Psychologie et des sciences de l'Education,
 - (2) Faculté des Sciences,
 - (3) Faculté des Lettres,
 - (4) Institut d'Education Physique et des Sports (IEPS) .
 - (5) Institut Technique Supérieur (ITS).

Institué en 1993, l'IPA a été chargé de la mission d'assurer la formation des enseignants du cycle inférieur et du cycle supérieur des humanités¹². En 1999, l'ENS a été créé et il lui a été confié la même mission mais plus explicitement pour l'Enseignement Secondaire Général ainsi que deux missions supplémentaires, à savoir, assurer la formation des enseignants de l'Ecole Se-

condaire Technique et Professionnelle' et 'assurer le perfectionnement des enseignants ayant déjà reçu la formation initiale' 13.

Les deux établissements les plus importants (IPA et ENS) offrent, en termes d'organisation du cursus, des études similaires puisqu'elles organisent un premier cycle de trois ans destiné à préparer les enseignants du cycle inférieur et en plus un second cycle en deux ans pour le cycle supérieur.

Les élèves orientés vers l'ENS et l'IPA sont faibles (moyennes faibles à l'examen d'Etat). Généralement le choix des étudiants pendant l'orientation n'est pas respecté. Le résultat est que les filières les plus sollicitées sont occupées par les élèves ayant obtenu les meilleurs résultats et les moins performants sont orientés vers les filières les moins demandées.

En ce qui concerne les programmes de formation, un volume global comparable est constaté, cependant l'ENS consacre plus de temps aux exercices et travaux pratiques que l'IPA et, inversement, le temps consacré à la théorie est plus important à l'IPA qu'à l'ENS. Dans la grande majorité des cas, les questionnaires des écoles ne relèvent pas de différences significatives entre les jeunes formés dans les deux instituts. Le français, en tant que langue d'enseignement, n'est pas bien maîtrisé par les élèves-maîtres des deux instituts. Les stages en situation de responsabilité de classe sont généralement peu présents dans les formations mais des améliorations sont possibles. En outre, l'organisation et le suivi des stages sont problématiques : élèves-maîtres sans encadrement, absence de préparation des stages, encadreurs sans grille d'observation et évaluation, ...¹⁴

Arrivés dans les classes, la majorité des lauréats de l'ENS et de l'IPA découvrent les problèmes liés au manque de matériel pédagogique et didactique, aux effectifs des classes (surtout dans le cycle inférieur), au faible niveau des élèves et aux vastes programmes (situation aggravée par le faible niveau des élèves). Le fait que les matières apprises ne soient pas celles enseignées dans le secondaire, exige un long temps d'adaptation de l'enseignant pour pouvoir être efficace.

Encadrement pédagogique

Les formateurs des formateurs.

Les professeurs spécialisés dans les

différentes disciplines au primaire et au secondaire, sont sélectionnés sur dossier, préférentiellement parmi les professeurs les plus expérimentés. Ils bénéficient d'une formation universitaire d'un an en psychopédagogie et sciences d'éducation, avant leur entrée en fonction afin d'assurer la maîtrise du métier de formateur des formateurs. Les programmes sont constitués de 50 % de cours théoriques et pour 50 % de pratique. Ensuite ils sont recrutés sur concours et affectés dans les établissements de formation des maîtres du primaire et du secondaire. Les deux font partie du même corps particulier et bénéficient d'un statut spécifique et d'une carrière propre.

Comme il n'existe pas de référentiel de formateur des formateurs (les profils des formateurs des formateurs n'ont jamais fait l'objet d'une réelle interrogation ou étude), ces formateurs sont principalement recrutés sur la base de leurs diplômes (de préférence universitaire). Il en résulte que les performances des formateurs des formateurs restent centrées sur des modèles de formation traditionnelle (transmissives et académiques).

Ressources pédagogiques

En matière de programmes, les contraintes se situent sur plusieurs niveaux, notamment :

- les programmes privilégient la formation disciplinaire ;
- les programmes de formation sont vieux (au moins de 20 ans) et sont basés sur l'approche défini par la réforme de 1973 ;
- les programmes ne tiennent pas compte des évolutions récentes en matière de recherches pédagogiques comme la pédagogie active ;
- les programmes des formations proposées ne définissent pas le profil de l'enseignant à former (pas de définition du référentiel des compétences ou métier d'enseignant).

Il n'existe non plus de référentiels de certification pour être admissibles au métier d'enseignant ;

- les programmes de formation sont surchargés ;
- le système d'évaluation est dominé par des pratiques d'évaluations sommatives dont l'échec est considéré comme un signe de qualité, résultant que la pédagogie de l'éducabilité (où la majorité devrait réussir) devient une exception.

Le fonctionnement des Bureaux Pédagogiques dans l'élaboration des

programmes est réduit en raison de l'absence d'interventions directes de ses agents auprès des enseignants, de l'absence de relations formalisées et de collaborations régulières avec les inspecteurs régionaux.

Matériel pédagogique et didactique.

Les formateurs dans les établissements de formation des enseignants ne disposent généralement pas du matériel minimum permettant de concevoir et d'assurer leur enseignement.

L'encadrement pédagogique des établissements :

Les structures de suivi pédagogique des enseignants, autant dans l'enseignement primaire que secondaire (les directeurs, les préfets des études et les inspecteurs), ne jouent pas pleinement leur rôle.

Les directeurs des écoles font ce qu'ils peuvent, mais sont fortement occupés par la gestion administrative de l'école.

Les préfets des études, spécifiques aux écoles secondaires, sont chargés de la gestion et l'encadrement des enseignants. Généralement leur inexpérience et leur absence de formation ne les permettent pas de servir de guides pédagogiques aux enseignants. Beaucoup d'enseignants sont livrés à eux-mêmes.

Les services de l'inspection scolaire, chargés du suivi pédagogique des enseignants, font partie de l'Inspection Générale de l'Enseignement, qui dépend directement du Ministre de l'Éducation. Dans le nouvel organigramme, l'Inspection Générale gère 2 pools :

- (1) l'inspection de l'enseignement secondaire général et technique, de l'enseignement des métiers et de la formation professionnelle ;
- (2) l'inspection de l'enseignement de base : pré-primaire et primaire. Les 2 pools sont en charge les inspections déconcentrées : au niveau régional (4 régions pour l'inspection de l'enseignement secondaire) et au niveau des provinces et des communes pour l'enseignement de base.

Les inspecteurs font peu de descentes sur le terrain par manque de ressources. Leur travail d'inspection porte essentiellement sur les aspects pédagogiques (contrôle des méthodes d'enseignement, de la régularité des devoirs et des interrogations...) mais aussi administratifs (tenu des documents...).

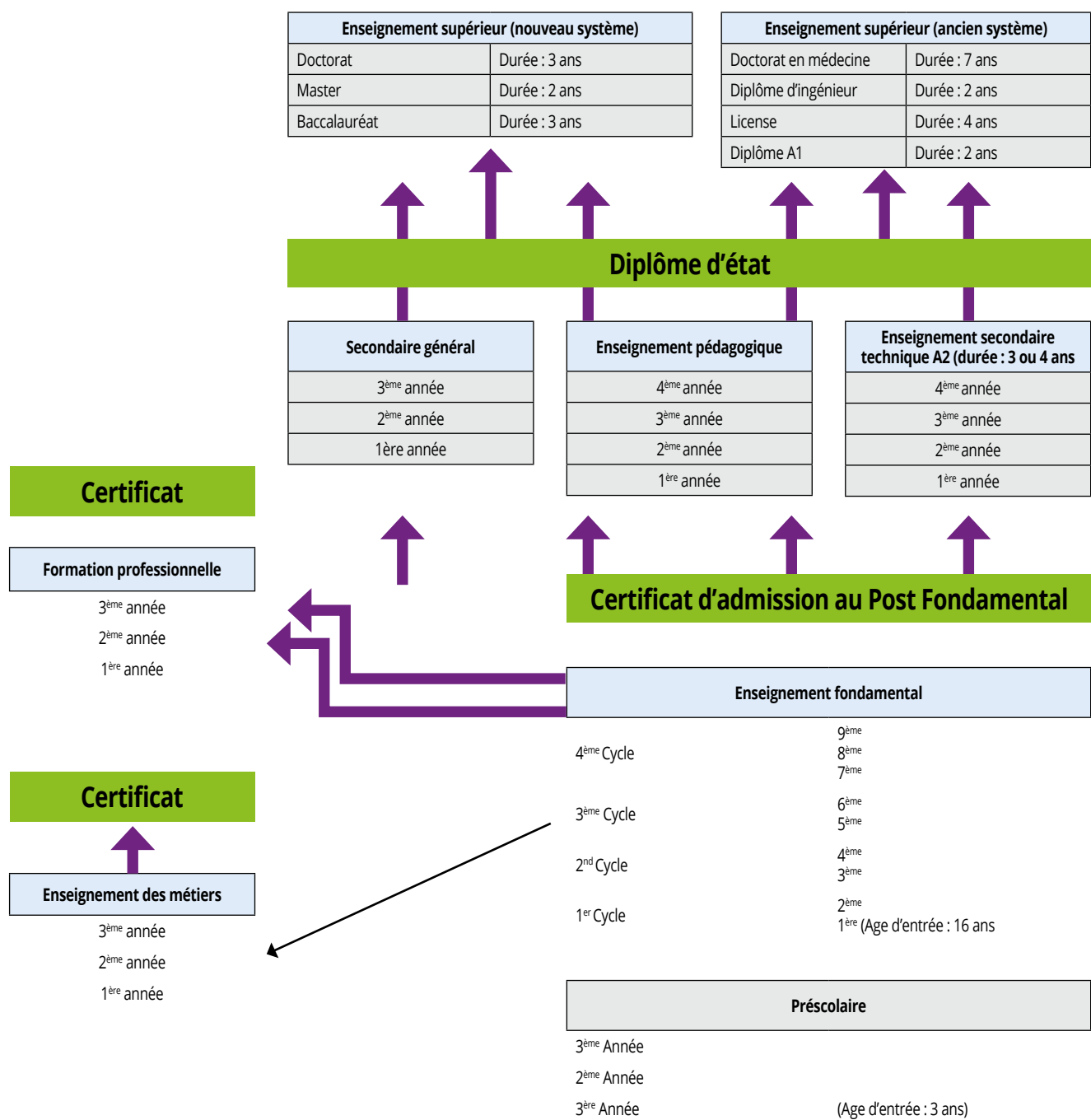
Les directeurs provinciaux de l'enseignement (DPE) chargés d'administrer l'ensemble des établissements primaires et secondaires de la province changent fréquemment et connaissent une faible coordination avec les services centraux chargés du suivi et de l'encadrement des structures scolaires. Il s'agit souvent de récents diplômés, sans expérience et n'ayant pas reçu de formation pour les préparer à leur poste.

Les communes et les parents sont fortement impliqués dans la création physique d'établissements, mais interviennent peu pour suivre la qualité des enseignements.

Voie de carrière et formation continue des enseignants

Le Statut des Fonctionnaires reconnaît l'importance de la formation continue des enseignants, mais aucune ligne budgétaire n'est inscrite au budget de l'État pour la réaliser. Selon ce statut, chaque enseignant a droit à deux mois de formation tous les cinq ans. En réalité, peu de formations continues sont organisées par le Ministère de l'Éducation pour plusieurs raisons¹⁵ : coûts élevés au regard des effectifs des enseignants, manque de synergie entre les institutions chargées de la formation continue, faible formation des conseillers pédagogiques, manque de suivi sur le terrain et manque de valorisation (bonification) systématique des formations organisées. Par contre, plusieurs bailleurs de fond (UNICEF, UNESCO, PARSEB) sont actifs dans ce domaine. Les formations continues organisées en faveur des enseignants par ces organisations sont généralement ponctuelles, assez courtes et touchent un effectif généralement réduit, ce qui fait qu'elles ne peuvent pas être valorisées pour l'avancement dans la carrière.

En matière de la carrière, il n'existe pas une perspective d'évolution professionnelle, permettant d'évoluer dans les postes par ancienneté, du fait de la formation de perfectionnement ou de réorientation professionnelle. Les postes comme ceux de directeur d'établissement, de préfets des études, d'inspecteurs, ou de conseillers pédagogiques dans les bureaux pédagogiques sont des postes de nomination par le ministre de tutelle.



ANNEXE FICHE CAMEROUN

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAPIEMP	Certificat d'Aptitude pédagogique d'instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire
CAPIET	Certificat d'Aptitude pédagogique d'instituteurs de l'Enseignement Technique
ENIEG	Ecole Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général
ENIET	Ecole Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Technique
ENI	Ecole Normale des instituteurs
ENS	Ecole Normale Supérieure
ENSET	Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique
FSLC	First School Leaving Certificate / Certificat d'Etudes Primaires (CEP)
GCEO LEVEL	General Certificate of Education Ordinary Level / Brevet d'Etudes du premier Cycle (BEPC)
GCEA LEVEL :	General Certificate of Education Advanced Level / Baccalauréat Général ou Technique
PME :	Partenariat Mondial Pour l'Education

DOCUMENTS D'APPUI (LISTE DES RAPPORTS ET ARTICLES UTILISÉS)

- Bignarbeux, L. (2019). Partenariat Mondial pour l'Education : comment le Cameroun renforce son système éducatif avec du GPE <http://www.globalpartnership.org> consulté le 27 mai 2020.
- Bureau International d'Education UNESCO (2006). Approches pédagogiques et méthodes d'enseignement UNESCO.
- Confemen /Unesco (2007). Enseignement secondaire et perspectives, Document de réflexion et d'orientation, Rapport.
- Dzounesse Tayini, B. (2017). L'APC : un levier de changement des pratiques pédagogiques dans la formation des enseignants au Cameroun.
- Fonkoua, P. (2007). La formation des enseignants et le développement durable en Afrique : d'une situation locale à une préoccupation globale. in Th. Karsenti et al. (Sous la direction

de). La formation des enseignants dans la francophonie ; diversités, défis, stratégies d'actions ; Montréal ; Auf.

- Hameni B. (2005). Les méthodes actives dans le système éducatif Camerounais ; le cas de la NAP dans l'enseignement de la philosophie en classe de terminale. Mémoire de master 2 université Rouen.
- IFADEM, Premier atelier de conception des contenus de formation pour les enseignants du primaire 18 et 22 février 2019, Yaoundé.
- Lahalle, L. et Jarousse ; J.-P. (2013). Cameroun : Rapport d'évaluation du document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation (2013-2020) en vue de son endossement au partenariat mondial pour l'éducation par les partenaires techniques. Rapport final, Août.
- Le petit écolier, monoblog org, www.minesco.gov 2019 pdf.
- Mahamat, A. (2011). La pratique de l'approche par compétences dans les écoles primaires d'application

dans la ville de Kousséri Revue de recherche en éducation numéro 47 ;33-50.

- N'gue Luc P. et Pokan H. (2017). L'enseignement supérieur au Cameroun depuis la réforme de 1993.
- Nomba I. (2008). Un profil de l'abandon scolaire au Cameroun Revue d'économie du développement vol 36 numéro 37-62.
- Nyasato, R. Et Miruka, K. (2009). Teachers flee schools as anger makes sudden visit. The standard Newspaper :en ligne « <http://www.eastandard.net/inside/page.php>.
- Pasesc, (2014). Performance du système éducatif Camerounais : compétences et facteurs de réussite au primaire.
- Séminaire International 11-15 juin 2007. La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base, Les recrutements sans formation initiale.
- Tchamabe Djeumeni M, (2015). La formation pratique des enseignants au Cameroun in Formation et profession volume 23 numéro 3.
- Tchameni Ngamo S. (2007). TIC et Formation des enseignants au Cameroun in Thierry KARSENTI (sous la direction de), La Formation des enseignants dans la Francophonie 155-172.
- Téguia B. et Mohamadou (2015). Pratiques de la dictée en classe de français dans l'enseignement secondaire au Cameroun ; Analyse des approches et de la performance d'élèves dans un lycée à Ngaoundere, Revue de sociolinguistique en ligne numéro 26 59-61.
- UNESCO-UIS, (2020). Institut de statistiques, Education et Alphabétisme ; UNESCO.

ANNEXE FICHE KENYA

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

KAN	Kenya African National Union
KCSE	Kenya Certificate of Primary Education / Certificat d'examen de l'Enseignement Primaire du Kenya (équivalent du BEPC)
KCSE	Kenya Certificate of Secondary Education / Certificat d'examen de l'enseignement secondaire du Kenya (équivalent du Baccalauréat)
KNES	Conseil National des examens du Kenya
PRIEDE	Projet de développement de l'enseignement primaire
PME	Partenariat Mondial Pour l'Education
TBA	Taux brut d'accès
TBS	Taux brut de scolarisation

DOCUMENTS D'APPUI (LISTE DES RAPPORTS ET ARTICLES UTILISÉS)

- Adedeji S. et Olankyin Olarie W. (2011). L'amélioration des conditions des enseignants et de l'enseignement en milieu rural en Afrique ; Unesco doc Bibliothèque numérique.
- Campaign for Education (2020). Combler le manque d'enseignants qualifiés. www.campaignforeducation.org, pdf consulté le 29/5/2020.
- Charton H. (2003). La débâcle éducative Kenya : éléments d'analyse historique ; Cahiers d'Etudes africaines 189-208.
- Charton H. (2009). La longue marche du Kenya vers la scolarisation universelle ; Revue Internationale d'éducation de Sèvres 139-144.
- Charton H. (2011). Réformes d'éducation et légitimation politique au Kenya ; Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs numéro 10201-237.
- Charton H. (2006). Education et développement en Afrique orientale : le cas du KENYA ; Communication Turkis African Congress, Istanbul, Décembre.
- Education Pour Tous (2000-2015). Progrès et enjeux ; Rapport Mondial de suivi de l'éducation pour tous ; Unesco.

- Figueiredo de Oliveira et Abou Moussa (2016). L'efficacité scolaire en Afrique Australe et Orientale : impact de l'isolement ; Revue d'économie du développement ; volume 24, numéro 15-38.
- Gottelmann-Duret G. et Segniagbeto K. (2011). Un recrutement des enseignants sans formation initiale, quelles alternatives ? quels risques ? quelles stratégies de formation ?
- La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale, séminaire international 11-15 juillet 2007.
- Institut de statistique de l'Unesco (2020). Kenya : Education et alphabétisme ; UNESCO.
- Jao, L.M. (2011). Enseignement-apprentissage, de la composante orale à travers Parlons français. Méthode de FLE élaborée à partir de la problématique de l'Approche communicative. Thèse de doctorat ; Université de Pau et des Pays de l'Adour France.
- Kandagor J. (2018). Le CECR dans l'enseignement du FLE au Kenya : Défis et Opportunités ; Conférence 23 mars 2018.
- Lemaire, E. (2017). Futurs enseignants en stage au pays des Masais : From ME To ME ? Revue Internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 33(1). En ligne consulté le 9/6/2020 url <http://journals.openedition.org>.

- Ministère des Affaires Etrangères et du Développement international. Ambassade de France au Kenya ; fiche Kenya (2018).
- N'Gunu, Hungu, C. (2012). L'impact de l'intégration des logiciels éducatifs dans l'enseignement des sciences au Kenya. Thèse de Doctorat en sciences de l'Education. Université de Cergy-Portoise-France.
- Otieno G. (2015). L'enseignement du français de l'hôtellerie et du tourisme dans les universités publiques Kenyanes ; Thèse de doctorat Université Sorbonne-Nouvelle en cotutelle avec Kenyatta University .
- Owino-Pelini, E. (2012). Les représentations sociales des enseignants stagiaires à l'égard de leur formation et de leur profession : Cas de Kenyatta University au Kenya. Thèse de doctorat Université Paris Est Créteil, France.
- Pelini Eunice S. (2013). Construction de l'identité professionnelle des enseignants : exemple des enseignants au Kenya ; Recherche et Formation ; numéro 7443-56.
- Perspectives : L'école au service de l'apprentissage en Afrique, Documents bank.org /curated 15 mai 2020.
- Programme Mondial de l'Education 2020. Transformer l'enseignement au Kenya ; consulté le 9 juin.
- Rabbani, F. (2017). Les Kenyans apprennent-ils suffisamment à l'école ? Partenariat mondial pour l'éducation ; globalpartnership.org.fr, consulté le 8/6/2020.
- Rapport Mondial de suivi de l'éducation pour tous 2000-2015. Progrès et enjeux.
- Ruto W. vice-président du Kenya in Forum consacré à l'éducation, <https://www.lemonde.frafrique> consulté le 8/7/2020.
- Yaolesten Mewana (2011). Enseignement et apprentissage de la composante orale à travers parlons français ; Méthode de FLE élaborée au Kenya à partir de la problématique de l'approche communicative : Thèse de doctorat université de Pau et des Pays de l'Adour.

ANNEXE FICHE MADAGASCAR

DOCUMENTS D'APPUI (LISTE DES PRINCIPAUX RAPPORTS ET ARTICLES UTILISÉS)

- Agence Française de Développement / PROMAN, 2017, *Audit institutionnel, organisationnel et fonctionnel de l'INFP et des CRINFP*
- Banque Mondiale, 2018, Document synthétique sur les enseignants malgaches (document dactylographié interne à la Banque Mondiale)
- Banque Mondiale, 2017, *Enquête Indicateur de Prestations de Services (IPS)*, (consulté en ligne <http://documents.banquemondiale.org/curated/fr/157201504768683955/pdf/119489-BRI-P160535-OUO-9-WB-SDI-Brief-Madagascar-EDU-FRN-FINAL.pdf>)
- Banque Mondiale, Unicef, 2015, *Revue des dépenses publiques en éducation*
- CIRD/ENS, *Perspectives of Professional Development for schools teachers in Madagascar*
- MEN, 2019, *Plan de déploiement des enseignants du fondamental*
- MEN, 2018, *Politique enseignante à Madagascar*
- MEN, 2017, *Plan sectoriel de l'éducation* (consulté en ligne <http://www.education.gov.mg/wp-content/uploads/2018/10/PSE-narratif.pdf>)
- MEN, *annuaires statistiques* (consultés en ligne <http://www.education.gov.mg/ressources/annuaires-statistiques/>)
- UE/PASSOBA / PROMAN, 2013, *Politique de développement de carrière des FRAM*
- UNICEF, 2011, *Rapport final de l'étude sur les pratiques et la formation des enseignants*



ANNEXE FICHE MALI

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

AE	Académie d'Enseignement
AFD	Agence Française de Développement
APC	Approche Par les Compétences
BAC	Baccalauréat
BM	Banque Mondiale
CA	Communautés d'Apprentissage
CAP	Centre d'Animation Pédagogique
CEDEAO	Communauté Economique Des Etats d'Afrique de l'Ouest
CNCE	Centre National des Examens et Concours de l'Education
CP	Conseillers Pédagogiques
CPS	Cellule de Planification et de Suivi
CREDD	Cadre Stratégique pour la Relance Economique et le Développement Durable
CT	Collectivités Territoriales
CVF	Centre Virtuel de Formation
DEF	Diplôme de l'Enseignement Fondamental
DNEN	Direction Nationale de l'Enseignement Normal
DNESG	Direction Nationale de l'Enseignement Secondaire Général
EGRA	Early Grade Reading Assessment
ENSUP	Ecole Normale Supérieure
F1	Fondamental 1 (primaire)
F2	Fondamental 2 (collège)
FI	Formation Initiale
IFM	Institut de Formation des Maîtres
LMD	Licence Master Doctorat
MEN	Ministère de l'Education Nationale
OIF	Organisation Internationale de la Francophonie
ONEF	Office National de l'Emploi et de la Formation
PACETEME	Projet d'Accès à l'Education pour Tous les Enfants du Mali
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la Confemen
PHARE	Programme Harmonisé d'Appui au Renforcement de l'Education
PIB	Produit Intérieur Brut
PRODEC 2	Programme Décennal de Développement de l'Education et de la Formation Professionnelle Deuxième Génération
PTF	Partenaires Techniques et Financiers
RESEN	Rapport d'Etude du Système Educatif National
RGHP	Recensement Général de l'Habitat et des Populations
SARPE	Stratégie Alternative de Recrutement du Personnel Enseignant
TBS	Taux Bruts de Scolarisation
TIC	Technologie de l'Information et de la Communication
UE	Union Européenne
USAID	Agence des Etats Unis pour le Développement International
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	Fond des Nations Unies pour l'Enfance

DOCUMENTS D'APPUI (LISTE DES PRINCIPAUX RAPPORTS ET ARTICLES UTILISÉS)

- AUF, AFD, *Système d'accompagnement professionnel et de formation des enseignants au Mali*, novembre 2019
- MEN, CSP, *Suivi des Indicateurs du Système Educatif de 2013-2014 à 2018-2019*, avril 2019
- MEN, *annuaire national des statistiques de l'enseignement fondamental 2016-2017*
- MEN, *Diagnostic sectoriel du système éducatif national, Eléments d'analyse pour la relance d'une éducation fondamentale de qualité pour tous et le développement d'une formation adaptée aux besoins*, draft, juin 2017
- MEN, *Programme Décennal de Développement de l'Education et de la Formation Professionnelle Deuxième Génération*, PRODEC 2, 2019-2030,
- MEN, UE, *Diagnostic exhaustif de la situation des équipements pédagogiques des IFM et des équipements logistiques dans les CAPs*, 2018
- PASEC, *Rapport d'évaluation diagnostique au Mali 2011/2012*, Février 2015
- ONEF, *rapports enquête nationale emploi 2015 à 2019*
- SOFRECO, *Evaluation du Programme Décennal de Développement de l'Education (PRODEC)*, juin 2015
- UNESCO, *Rapport de l'Etude Diagnostique de la Question Enseignante en République du Mali*, juin 2015

ANNEXES FICHE RDC

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

CAMES	Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur
CNQC	Cadre National de Qualifications et de Certifications
D4	Diplômé de 4 ans pédagogique
D4N	Diplômé de 4 ans Normal
D6	Diplômé de 6 ans pédagogique
D6N	Diplômé de 6 ans Normal
DG	Direction Générale
DGENF	Direction Générale de l'Éducation Non Formelle
DIPROMAD	Direction des programmes scolaires et matériel didactique
DN	Direction Nationale
EPSP	Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel
ESU	Enseignement Supérieur et Universitaire
ETFP	Enseignement Technique et Formation Professionnelle
FCE	Formation Continue des Enseignants
GPE	Global Partnership for Education (partenariat mondial pour l'éducation)
IDH	Indice de Développement Humain
ISAM	Institut Supérieur des Arts et Métiers
ISP	Institut Supérieur Pédagogique
ISPT	Institut Supérieur Pédagogique et Technique
IUT	Institut Universitaire de Technologie
LMD	Licence Master Doctorat
MAS	Ministère des Affaires Sociales
MEPSINC	Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et e l'Initiation à la Nouvelle Citoyenneté
MESU	Ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire
METP	Ministère de l'Enseignement Technique et Professionnel
MICS	Multiple Indicators Cluster Survey (Enquête à indicateurs multiples)
TIC	Technologie de l'Information et de la Communication
PAQUED	Projet d'Appui à la Qualité de l'Éducation
PIB	Produit Intérieur Brut
PIE	Plan Intérimaire de l'Éducation
PME	Partenariat Mondial pour l'Éducation
PROVED	Le chef de la division provinciale de l'EPSP
PTF	Partenaire Technique et Financier
RDC	République Démocratique du Congo
RESEN	Rapport d'État sur le Système Éducatif National
S/PROVED	Le chef de la sous division provinciale de l'EPSP
SECOPE	Services de Contrôle et Paie des Enseignants
SSEF	Stratégie Sectorielle de l'Éducation et de la Formation
TBS	Taux Brut de Scolarisation
TENAFEP	Test National de Fin d'Études Primaires
UAP	Unité d'Actions Pédagogiques
UNAZA	Université Nationale du Zaïre
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICEF	Organisation des Nations Unies pour l'Enfance
UPN	Université Pédagogique Nationale
USD	Dollars américains

DOCUMENTS D'APPUI (LISTE DES RAPPORTS ET ARTICLES UTILISÉS)

- Banque Mondiale (2018). République démocratique du Congo : Diagnostic systématique pays. Rapport No. 112733-ZR
- Cayambe Education (2019). Élaboration du cadre stratégique pour l'Enseignement secondaire : Rapport provisoire comprenant la stratégie de l'enseignement secondaire en RDC et un plan d'action. PEQPE-SU/ République Démocratique du Congo.
- François Robert et Kangbai Konaté (2015). Rapport de l'évaluation externe de la Stratégie Sectorielle de l'éducation et de la Formation 2016-2025 de La République Démocratique du Congo. Version définitive.
- Jean Emmanuel BUI, Dominique NDANDULA MUKONDO et Henri INGWA LOFINDA (2014). Rapport d'étude sur la formation initiale des enseignants du primaire en République Démocratique du Congo
- Jean-Emmanuel Bui, Daniel Grosso (2020). Note 1 - Les principaux enseignements tirés des modèles de formation initiale performants pour la RDC. Rapport de mission d'expertise – juin 2020 - Programme APPRENDRE.
- Johanna GARDREL (2019). Etat du secteur et principaux enseignements tirés de la revue sectorielle conjointe 2019. Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique / République Démocratique du Congo.
- Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique (2019). Annuaire statistique de l'Enseignement primaire, secondaire et technique : année scolaire 2017-2018. République Démocratique du Congo.
- Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique (2019). Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation - Étude sur la réforme de la formation initiale des enseignants des 6 premières années de l'éducation de base en RD. Congo. Document 12 : Rapport final.
- Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (1964). Note circulaire du 8 juin 1964

relative à la structure, à l'organisation et aux programmes de l'enseignement normal primaire.

- Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (2009). Programme national Psychopédagogie. République Démocratique du Congo.
- Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (2011). Recueil de directives et instructions officielles (5e édition). Editions ELISCO.
- Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (2013). Référentiel des compétences de l'enseignant(e) du primaire. République Démocratique du Congo.
- Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (2014). Rapport d'Etat du Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (2013). Politique nationale de formation continue des enseignants du primaire en RDC. République Démocratique du Congo.
- système éducatif : Pour une Éducation au Service de la Croissance et de la Paix. République Démocratique du Congo. UNESCO - IPE Pôle de Dakar.
- Muriel Visser et Christine Fenning (2019). GPE 2020 : Évaluations prospectives au niveau des pays. République Démocratique du Congo (Décembre 2018). Premier rapport annuel. GPE/RDC/Universal.
- République Démocratique du Congo (2014). Loi-Cadre n° 14/004 du 11 février 2014 de l'Enseignement national.
- République Démocratique du Congo (2015). Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation 2016-2025. Version finale.
- République Démocratique du Congo (2019). Les 10 principales réformes de la stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation. Coordination du secteur de l'éducation – MEPST, MESU, MFPMA et MAS.
- SOFRECO (2012). Etude visant à renforcer l'élaboration d'une Politique nationale de formation continue des Enseignants (FCE) – RDC CONGO. CTB/AFD/RDC.
- Valère MUNSYA (2019). Mise en œuvre de la SSEF 2016-2025 : Éléments pour un premier bilan. Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique (EPST) Ministère de la Formation Professionnelle, Arts et Métiers (FPAM) Ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire (ESU), Ministère des Affaires Sociales (MAS).
- Valère MUNSYA (2019). Revue conjointe de la SSEF 2016-2025 : Conclusions et recommandations de la Revue conjointe. Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique (EPST) Ministère de la Formation Professionnelle, Arts et Métiers (FPAM) Ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire (ESU), Ministère des Affaires Sociales (MAS).

ANNEXE VIETNAM

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

AFD	Agence Française de Développement
APC	Approche Par les Compétences
BAC	Baccalauréat
BEF	Bureau de l'Éducation et de la Formation
BM	Banque Mondiale
CDD	Contrat à Durée Déterminée
CDI	Contrat à Durée Indéterminée
DGSV	Direction Générale des Statistiques et de la Veille
F1	Fondamental 1 (primaire)
F2	Fondamental 2 (collège)
FI	Formation Initiale
FCER	Fundamental and Comprehensive Education Reform
FSQL	Fundamental School Quality Level
LMD	Licence Master Doctorat
MEF	Ministère de l'Éducation et de la Formation
NTEP	National Teacher Education Program
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
PIB	Produit Intérieur Brut
PISA	Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves
PTF	Partenaires Techniques et Financiers
SEF	Service d'Éducation et de Formation
TBS	Taux Bruts de Scolarisation
TIC	Technologie de l'Information et de la Communication
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
VND	Vietnam Dong

DOCUMENTS D'APPUI (LISTE DES PRINCIPAUX RAPPORTS ET ARTICLES UTILISÉS)

Département Général des statistiques (DGS), 2019

- Huong Nguyen Thi Mai, *Changing views of teachers and teaching in Vietnam, in Teaching Education*, November 2016
- McAleavy Tony, Tran Thai Ha, Fitzpatrick Rachael, *Promising practice: government schools in Vietnam*, Education Development Trust, 2016
- MOET, *Education Development Strategic Plan (2011-2020)*
- Nguyễn Danh Nam, *Restructuring the Teacher Education System in Vietnam, in International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, Vol. 19, No. 4, pp. 29-43, April 2020 <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.4.3>
- Nguyen Than Hoan, *Training in Vietnam, in Human Right Education in Asia schools volume IX*, 2009
- Nguyen Chi Thanh, *Training High Qualified Teachers in Vietnam : Challenges and Policy Issues*, University of Education, Vietnam National University at Ha noi, 2012
- PASEC, *rapport d'évaluation diagnostique au Vietnam*, 2012
- UNESCO, *Vietnam Education for all*, 2015
- UNESCO, *Transforming Teaching and Learning in Asia and the Pacific, Case studies from seven Countries*, 2015
- World Bank, *Vietnam Enhancing Teacher Education Project*, implementation report, 2017
- World Bank, *Roles of Department of Education and Training and Bureau of Education and Training in Professional Training*, 2015





www.apprendre.auf.org

