

Séries de documents de réflexion sur l'éducation

L'UNICEF a commandé la rédaction de 10 documents de réflexion à d'éminents chercheurs et spécialistes pour stimuler le débat autour des importants défis en matière d'éducation auxquels la région d'Afrique Orientale et Australe est confrontée. Bien que s'appuyant sur des faits, ce ne sont pas des documents de recherche ou des notes de synthèse et ils ne représentent pas non plus la politique de l'UNICEF. Ce sont plutôt des documents intéressants qui visent à inspirer une réflexion nouvelle afin d'améliorer l'apprentissage pour tous.

Mettre en avant les performances des enseignants

John Martin

Malgré les importants investissements réalisés par les gouvernements d'Afrique orientale et australe (AOA), avec le soutien de partenaires de développement afin d'améliorer la performance des enseignants, rares sont les preuves du succès de ces investissements. En effet, les faits prouvent le contraire et indiquent la présence d'une crise dans l'enseignement et l'apprentissage dans les¹ pays de l'AOA. L'absentéisme est élevé – en permanence un tiers à la moitié des enseignants sont absents² – et la qualité des enseignants est médiocre : beaucoup ne possèdent pas les compétences de base en lecture et en calcul qu'ils essaient de transmettre à leurs élèves³ et possèdent encore moins les compétences pédagogiques pour le faire. Il n'existe pas non plus de preuves claires de ce qui pourrait fonctionner pour améliorer les "performances des enseignants". À l'évidence, les stratégies que 'nous' (gouvernements, partenaires de développement, parties prenantes et 'experts) avons

collectivement mises en place n'ont pas fonctionné. Dans le pire des cas nous nous sommes trompés ; au mieux nous n'avons pas fait les choses correctement.

L'auteur a plus de 30 ans d'expérience de travail avec l'Afrique de l'Est et l'Afrique australe sur plus de 50 programmes éducatifs, et est tout aussi coupable que les autres à cet égard mais a fort heureusement tiré quelques leçons qui seront utiles aux autres.

Sur la base de ces expériences, des erreurs commises et des leçons tirées ainsi que des explications des spécialistes, de la littérature grise et de la recherche, ce document examine les raisons pour lesquelles nous nous sommes autant trompés et fait des suggestions sur ce que nous pourrions changer à l'avenir.

¹ Le Rapport sur la Génération d'Apprenants de la Commission pour l'Éducation révèle une crise de l'apprentissage où compte tenu des tendances actuelles d'ici 2030 dans les pays à faibles revenus seul un jeune sur 10 sera en bonne voie d'acquiescer les compétences de base correspondant au niveau de l'enseignement secondaire. Disponible depuis : <http://report.educationcommission.org>

² Groupe de la Banque Mondiale, Aller de l'avant : Scolarisation pour l'apprentissage en Afrique, Étude régionale sur la Qualité de l'Éducation de base, IIEP, Paris, 2 mai 2018 <https://box.iiep.unesco.org/index.php/s/ZRjXtEZf288sLTZ#pdfviewer>

³ Ibid.

Ce document de réflexion avance trois arguments principaux:

Premièrement. En se concentrant aussi fortement sur le développement des enseignants (à savoir la formation des enseignants) au cours des 20 dernières années, nous nous sommes détournés de l'objectif principal qui était d'améliorer les performances des enseignants. (Nous définissons les performances des enseignants comme un ensemble d'attitudes et de comportements résultant en apprentissage pour les enfants. Plus les enfants apprennent, plus nous jugerons que les performances de l'enseignant est meilleure.) Cela ne veut pas dire que le développement et la formation des enseignants ne sont pas importants, mais il ne s'agit qu'un élément d'un ensemble complexe de facteurs qui affectent les attitudes et comportements des enseignants. Les autres facteurs sont la motivation et le moral, les incitations et les récompenses, les obligations et les responsabilités. Tout cela devrait idéalement être lié à un système de gestion des performances.

Deuxièmement. Même lors du travail sur la formation des enseignants, nous nous sommes essentiellement concentrés sur la formation en cours de carrière; la formation initiale des enseignants (FIE) a été amplement négligée. Peu de pays de l'AOA, voire aucun, n'ont réformé de façon significative leur système de dispense de la FIE. Il existe des initiatives en cours au Ghana⁴ et au Nigeria⁵ mais leurs enseignements commencent à peine à voir le jour.

Troisièmement. La plupart des formations en cours de carrière proposées actuellement sont des mesures de rattrapage, dans le sens où elles entendent dispenser la formation qui aurait dû être dispensée lors de la formation initiale des enseignants. Plus préoccupant encore, la plupart des initiatives de formation en cours de carrière n'ont pas réussi à prouver leur impact et celles qui y ont réussi ont au mieux obtenues de faibles résultats. Et cela en dépit des importants investissements qui ont été faits dans la formation en cours de carrière dans la plupart des pays de l'AOA au cours des 25 dernières années.

Ces trois affirmations sont examinées de façon plus détaillée dans les sections suivantes, des suggestions sont présentées sur ce qui pourrait changer et la manière dont ce changement pourrait se produire.

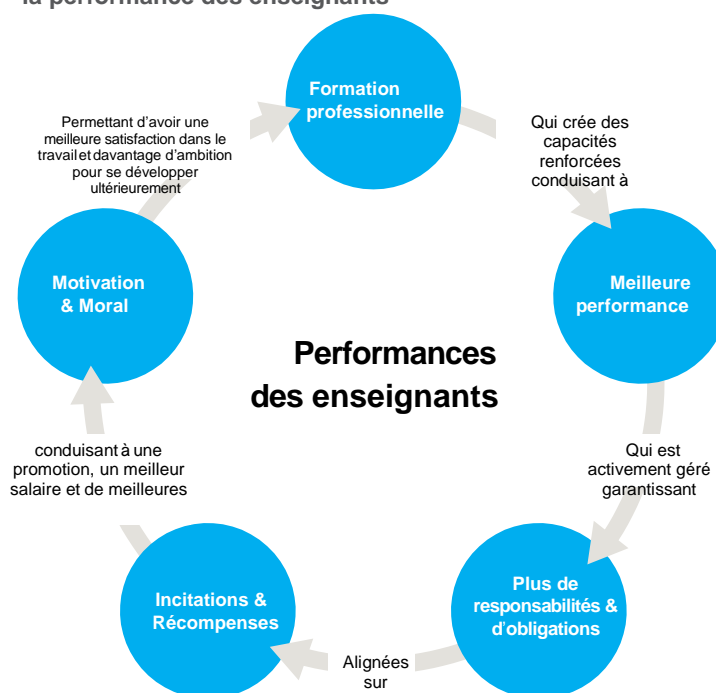
Qu'est-ce qui rend les enseignants plus performants ?

Il existe depuis longtemps une hypothèse tacite selon laquelle si nous voulons de meilleurs enseignants tout ce que nous devons faire est de les former mieux et/ou de les accompagner dans leur travail : plus il y en a, mieux c'est. Cependant, quelques instants de réflexion sur leur propre expérience suffiront à convaincre la plupart des lecteurs que ceci n'est pas vrai. Oui, nous pourrions revenir d'une (bonne) formation revigorés et avec de nouvelles idées, mais nous ne tarderions pas à oublier tout ce que nous avons appris, à moins d'avoir d'autres moteurs qui nous permettent de continuer à appliquer ces apprentissages. La formation professionnelle est nécessaire au début de la carrière d'un enseignant mais aussi tout au long de cette carrière, cela n'est cependant pas suffisant pour garantir des niveaux élevés (ou meilleurs) de performance. La performance doit être activement gérée. Dans tout travail, et pas seulement dans l'enseignement, les autres facteurs qui nous poussent à faire mieux sont: notre degré de motivation; si nous nous sentons mis en valeur; quel est le niveau de notre moral; quelles fonctions nous occupons; si nos performances sont en adéquation avec les incitations que nous recevons; et si nous devons rendre des comptes sur nos performances.

La figure 1 montre comment ces facteurs sont liés les uns aux autres et que lorsqu'ils se présentent correctement ils constituent la base d'un cycle d'amélioration continue de la performance de l'enseignant qui devrait être inclus dans le plan de carrière de l'enseignant. Sur le diagramme, nous pouvons voir que la formation professionnelle doit conduire à de meilleures performances mais uniquement si elles sont correctement gérées. Idéalement, cela devrait être une fonction scolaire gérée par les chefs d'établissement ou leur personnel cadre. L'amélioration de la performance devrait apporter des responsabilités et des obligations supplémentaires, qui devront être en adéquation avec les récompenses et les incitations disponibles dans le plan de carrière de l'enseignant. Il est probable qu'en conséquence cela augmentera la motivation de l'enseignant de façon extrinsèque (mieux payé) et intrinsèque (le sentiment d'être reconnu et apprécié). La motivation suscite le désir de mieux faire qui entraîne une demande pour davantage de formation professionnelle et plus de responsabilités.

Nous n'avons pas traité certains de ces facteurs notamment parce qu'ils sont politiquement délicats. Aucun gouvernement ne refuserait une formation à ses enseignants, mais très peu sont prêts à prendre la délicate décision de réformer les plans de carrière ou d'aborder les questions de responsabilisation.

Figure 1 : Cycle d'amélioration continue de la performance des enseignants



Malheureusement, dans de nombreux pays de l'AOA ce cycle n'existe pas ou est rompu. La formation des enseignants n'est pas efficace, les performances ne sont pas gérées et les enseignants n'ont pas de compte à rendre. Leur promotion, leur salaire et leurs conditions ne sont pas liés à leurs performances mais à leur âge. Ils ne se sentent pas non plus valorisés ou respectés. D'une manière générale, les enseignants sont démotivés. Ce problème ne se règlera pas avec davantage de formation. Les sections suivantes examinent chacun des éléments de ce cycle plus en détail.

⁴ Voir www.t-tel.org

⁵ Voir www.tdpnigeria.org

Formation des enseignants

Nous pensons tous intuitivement qu'un enseignant formé est meilleur qu'un enseignant non formé, bien que les preuves sont loin d'être concluantes, en particulier dans les pays de l'AOA.⁶ Qui plus est les preuves concernant le type de formation le plus efficace dans ces pays sont rares. Les preuves existantes sont généralement des initiatives à petite échelle, liées à des démarches de formation en cours de carrière spécifiques plus que des systèmes de formation initiale des enseignants. Cela en dépit du fait que la plupart des programmes éducatifs financés par des donateurs dépensent environ 40 pour cent de leur investissement brut dans la formation en cours de carrière des enseignants d'une façon ou d'une autre.⁷

Formation initiale des enseignants

Dans le cas de la Formation Initiale des Enseignants (FIE), il existe peu voire aucune recherche systématique ou preuve provenant des pays de l'AOA montrant que deux ou trois années passées dans un Institut de formation des enseignants avait un quelconque effet.⁸ Au contraire, les niveaux très bas des résultats scolaires dans beaucoup de ces pays montrent que ces systèmes sont manifestement un échec⁹ Si nous ajoutons à cela le fait que ces systèmes coûtent très chers à mettre en place (par rapport au niveau total des dépenses en matière d'éducation dans les pays à faibles revenus), il y a d'autant plus de raison de veiller à l'efficacité des systèmes de FIE.¹⁰ Malheureusement, et malgré cela, les réformes de la Formation Initiale des Enseignants ont fait cruellement défaut, que ce soit à l'initiative des gouvernements de l'AOA ou des donateurs, au cours des 25 dernières années.

En pratique, la plupart des systèmes de formation initiale des enseignants dans l'AOA sont désuets et déconnectés de la réalité des classes dans lesquelles se retrouvent leurs diplômés eux-mêmes. La liste suivante généralise et résume les caractéristiques de ces systèmes.

Programme éducatif et Pédagogie

- Les cours sont généralement chargés de contenu et la pédagogie incluse se concentre essentiellement sur la théorie de l'enseignement avec peu de lien avec la réalité de la classe. Les enseignants étudiants bénéficient rarement des stratégies pratiques pour faire face aux conditions fréquentes dans les classes des pays de l'AOA, telles que les classes surchargées et le manque d'outils d'enseignement et d'apprentissage.
- Pire encore, le niveau du contenu est souvent inadapté au niveau auquel les enseignants doivent enseigner. Une grande partie des programmes scolaires est consacrée au ré-enseignement des contenus de la dernière année de l'enseignement secondaire au motif que les étudiants n'en ont pas acquis une assez bonne maîtrise la première fois. En essayant de résoudre ce problème, on en a créé un nouveau.
- La pédagogie et l'enseignement pratique occupent souvent moins de la moitié du programme. Au mieux les stagiaires développent une connaissance théorique, mais pas des compétences pratiques.
- L'enseignement pratique fait souvent partie d'un bloc unique au cours d'un seul semestre. Il est mal accompagné et surveillé et n'est pas lié aux cours pédagogiques. Les approches novatrices en matière d'enseignement, telles que le soutien scolaire hebdomadaire avec un petit nombre d'enfants ou adopter un rôle d'assistant enseignant quelques heures par semaine dans les écoles voisines sont rares.
- Souvent les programmes de FIE n'inclut aucun cours spécifique sur le calcul ou la lecture. S'il y en a, ils sont surtout associés aux cours déjà chargés contenant l'anglais, la langue locale ou les mathématiques en général. Une des répercussions étant que de nombreux programmes de formation en cours de carrière visent principalement à donner aux enseignants des compétences très basiques pour enseigner le calcul et la lecture; des compétences qu'ils devraient déjà avoir.
- Le programme éducatif est souvent défini en externe, généralement par une seule université ou institut. Cette dépendance vis-à-vis d'un seul institut universitaire a souvent donné naissance à des programmes éducatifs qui sont protégés par une élite universitaire qui est elle-même en décalage avec les écoles et les approches pédagogiques apprivoisées.
- Dans certains pays, les examens sont également définis et notés en externe chaque semestre (ou annuellement) par une seule université. Les fonds obtenus et distribués aux instituts, surveillants et correcteurs impliqués dans le système peuvent créer un intérêt personnel à résister au changement. Les examens tendent également à se concentrer sur un rappel du contenu plutôt que sur des démonstrations de pédagogie, renforçant ainsi la nécessité d'avoir des cours au contenu chargé.
- Dans certains pays, il n'existe pas de différences dans la formation pour enseigner aux différentes tranches d'âge. La formation est générale pour le primaire et l'enseignement secondaire du premier cycle.

⁶ Rapport Mahendra, S.; Baxter, S. Helpdesk : Impact of Teacher Training on Students' Learning Outcomes. Human Development Resource Centre, UK, 2011

⁷ Estimé à partir des profils de dépenses de six importants programmes éducatifs du Ministère britannique du développement international. Les programmes de l'UNICEF sont probablement dans ces pourcentages et les programmes de l'USAID représentent sans doute un pourcentage plus élevé.

⁸ Lewin, Keith, The pre-service training of teachers – does it meet its objectives and how can it be improved? Document de synthèse préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous - 2005

⁹ Junaid, Muhammad, I., and Maka, Francois, In-Service Teacher Education in Sub-Saharan Africa: Rapport de synthèse, p.43, 2015

¹⁰ Dans le cas du Ghana, 6 % des 35 % de dépenses publiques destinées à l'éducation sont dépensés dans la FIE. Étant donné les objectifs du Ghana en matière de scolarisation nationale et les ratios élèves enseignants, un accroissement de l'actuel système de FIE pour former davantage d'enseignants n'est pas financièrement viable. Voir Lewin (2004) p.21.

Structure et systèmes

- L'offre d'enseignants de la part des instituts correspond rarement à la demande des écoles que ce soit en matière de qualité ou pour les domaines de spécialité.
- Il y a peu ou pas de suivi des diplômés de la FIE pour voir où ils vont ou comment ils s'adaptent. La plupart des instituts de formation des enseignants n'ont aucune idée de la qualité de leurs diplômés et manque ainsi une occasion importante d'améliorer leurs formations.
- Les instituts de FIE ont généralement très peu d'autonomie pour changer les choses eux-mêmes. Dans de nombreux pays, le personnel: est affecté de manière centralisée aux collèges, n'est pas nommé par les collèges et est payé par un système de rémunération central. Les programmes éducatifs, les structures des cours et les examens sont imposés à l'extérieur.
- Il est généralement demandé au personnel des instituts de FIE de posséder un diplôme ou diplôme de niveau supérieur mais qui est souvent obtenu sur une matière donnée plutôt que basé sur un domaine d'expertise professionnelle (développement de la petite enfance, primaire etc.). Cela signifie qu'ils n'ont pas les connaissances nécessaires sur les pédagogies appropriées.
- Une expérience d'enseignement dans une école n'est pas forcément nécessaire pour devenir formateur dans un institut de FIE. De nombreux formateurs de FIE chargés de donner des cours aux futurs enseignants du primaire n'ont eux-mêmes aucune expérience pratique de l'enseignement dans une école primaire.
- Il existe peu ou pas d'assurance qualité extérieure aux instituts de FIE.
- Une grande partie des étudiants n'enseignera jamais et n'a pas l'intention de devenir enseignant de prime abord. Au mieux, cela entraîne la perte de fonds précieux ; dans le pire des cas, cela produit des enseignants médiocres et non motivés.
- Les 'pires' qualifiés finissent souvent par enseigner pour les niveaux scolaires les plus bas. Cela devrait sans doute être le contraire puisque la recherche a montré de façon évidente que l'investissement dans l'éducation des plus jeunes a des effets plus durables.

Rapport qualité-prix

- La plupart des cours de FIE consiste en un programme de deux ou trois ans en internat. Ce modèle de formation se révèle très onéreux, étant donné, notamment, le manque de preuves de son efficacité dans de nombreux pays.

Toutes ces caractéristiques ne s'appliquent bien sûr pas à chaque pays, mais une grande partie s'applique à la plupart des états qui ont collectivement résisté au changement pendant de nombreuses années.

Par conséquent, le rafistolage des systèmes de FIE existants en essayant simplement d'améliorer les capacités des formateurs avec plus de formations ne sera pas suffisant (comme c'est le cas pour les enseignants). Dans la plupart des pays de l'AOA, les systèmes de FIE se font attendre depuis longtemps. Pour une réforme systémique majeure. Pour donner corps à une telle réforme, il faudrait davantage de recherches, d'expérimentations et d'investissements dans le domaine de la FIE.

Une option pour 'corriger' ces systèmes serait de les prendre tels quels et de réparer leurs composants ; réformer les programmes éducatifs, préparer les formateurs pour dispenser une meilleure formation, augmenter le temps passé par les étudiants dans de vraies classes, donner davantage d'autonomie aux établissements et les aider à évoluer vers des établissements d'enseignement supérieur qui s'améliorent d'eux-mêmes, augmenter les niveaux d'assurance qualité et de responsabilité, etc. Ce type de réforme est actuellement mené au Ghana et au Nigeria, mais il est encore trop tôt pour juger de son succès.

Une autre alternative serait d'envisager d'autres systèmes innovants et plus économiques pour la formation initiale des enseignants tels que la formation menée par l'école.¹¹ De tels systèmes existent déjà dans des pays comme le Royaume-Uni au côté de voies plus traditionnelles. Dans ces systèmes, les écoles (ou districts) recrutent leurs propres enseignants et sont donc responsables de la formation initiale de leurs enseignants. Ils effectuent à la fois la formation sur le terrain avec des tuteurs formés et de courtes présentations pour les instituts de formation des enseignants - au lieu du contraire. L'avantage est que les écoles peuvent mieux contrôler la qualité des enseignants qu'elles recrutent et les rendre ainsi bien plus responsables. Ces systèmes sont probablement plus économiques avec moins de départs naturels. Il faut cependant souligner que ces innovations ne fonctionneront pas mieux que les systèmes existants sans: 1) un investissement pour créer un groupe solide de tuteurs à partir des enseignants existants; 2) s'assurer que les instituts de FIE existants sont correctement préparés à se redéployer d'eux-mêmes; et 3) créer une gestion et un leadership forts dans le nouveau système.

Dans certains pays, ces deux approches ont convergé l'une vers l'autre. Au Royaume-Uni par exemple, les instituts de formation ont développé d'étroites relations avec les écoles, les étudiants passent une grande partie de leur temps dans ces écoles et les instituts de formation des enseignants forment et paient les tuteurs dans les écoles. Certaines écoles du Royaume-Uni ont été autorisées à former leurs propres enseignants et achètent des services et des formations auprès des instituts de FIE au besoin. Ce type d'innovation n'a pas été essayé dans l'AOA et s'il est vrai que la réforme radicale des instituts fait toujours face à une forte résistance, les possibilités de renforcer la qualité et d'augmenter l'efficacité de la FIE pourraient changer la donne. Même si cela va nécessiter une vision politique forte, ce désir de changement peut être aiguë avec quelques pilotes à petite échelle.

D'une manière générale, la FIE actuelle des pays de l'AOA ne fonctionne pas bien, et c'est un secteur qui est maintenant mûr pour la recherche, l'innovation et les expérimentations ciblées tant de la part des pays que des donateurs.¹²

¹¹ En 1997, le Malawi a réduit de façon drastique le temps et le coût de la FIE à travers son programme MIITEP afin de certifier rapidement 18 000 enseignants non qualifiés. Il a mis en place un modèle de FIE flexible qui a utilisé des cours universitaires brefs associés à une formation en milieu scolaire. Aussi progressif soit-il dans sa finalité, ce modèle a souffert de beaucoup de tensions dans la manière didactique utilisée pour le mettre en œuvre. Voir Stuart, J, S, et Kunje, D, The Malawi Integrated In-Service Teacher Education Project: an analysis of the curriculum and its delivery in the colleges MUSTER Discussion Paper No 11, Centre for International Education, University of Sussex, 2000.

¹² De nouveaux exemples de réforme de la FIE sont rencontrés en Afrique de l'ouest au Nigeria et au Ghana. Mais les enseignements tirés commencent juste à être mis à profit. Voir plus sur : www.tdpnigeria.org et www.t-tel.org

Formation des enseignants en cours de carrière

La formation des enseignants en cours de carrière abonde dans l'AOA, bien que cela ne soit pas le but de ce document de réflexion d'examiner l'efficacité de tous les nombreux modèles existants, il convient de clarifier trois points:

Premièrement. La plupart des formations en cours de carrière dans l'AOA sont des mesures de rattrapage dans le sens où elles entendent donner aux enseignants la formation qu'ils auraient dû recevoir pendant la FIE. Cette formation n'entre pas vraiment dans la catégorie de la Formation professionnelle Continue (FPC)¹³. Même si ces mesures correctives ne sont pas nécessairement une mauvaise chose car la faiblesse des systèmes de FIE fait que de nombreux enseignants qualifiés ont encore besoin d'une formation de rattrapage, un changement dans l'équilibre des investissements devrait s'orienter vers une réforme des systèmes de FIE.

Deuxièmement. Même si certaines de ces formations en cours de carrière sont financées et dispensées par les gouvernements de l'AOA eux-mêmes, une grande partie est financée, gérée et dispensée par des partenaires de développement.¹⁴ De nouveau, ce n'est pas nécessairement une mauvaise chose, car cela donne l'impulsion nécessaire aux compétences des enseignants. Toutefois, cela conduit rarement à un système de formation en cours de carrière durable. Pour cela, il faudrait un investissement plus continu de la part des gouvernements eux-mêmes, ce qui devrait être évalué au regard d'autres priorités urgentes à la fois dans le secteur de l'éducation et en-dehors. La vraie question est donc de savoir s'il y a lieu ou non de dépenser les fonds disponibles pour améliorer la FIE.

Troisièmement. La plupart des formations en cours de carrière ne sont pas durables parce que les niveaux d'investissement et les apports extérieurs ne peuvent pas être égalés par les gouvernements de l'AOA. Toutefois, l'apparition de modèles de formation en cours de carrière en milieu scolaire peu coûteux voire gratuits est plus prometteuse dans ce contexte.¹⁵ Ces modèles n'ont probablement pas un grand impact à court terme comparés à des cours de formation ponctuels chers, bien conçus et réalisés. Mais le fait qu'ils soient potentiellement durables au niveau local signifie qu'ils ont le potentiel pour avoir des effets à long terme.

Une possible solution à cela et au problème de la FIE examiné précédemment serait de créer un système de formation des enseignants intégré qui combine la FIE et la FPC. Pour être abordable, il devrait reposer sur plus de formations en milieu scolaire associée à des programmes de sensibilisation dispensés par les instituts de formation des enseignants. Cela nécessiterait toutefois de réaffecter ces instituts. Ces importantes réformes seraient mieux pilotées à petite échelle à la fois pour valider le principe et pour permettre de changer des attitudes bien ancrées.

Obligations et Responsabilités

Une meilleure formation des enseignants ne garantit malheureusement pas une meilleure performance dans les classes. Pour cela, les enseignants doivent également rendre des comptes, et s'ils veulent progresser dans la structure de gestion de l'école, ils doivent envisager d'avoir plus de responsabilités. Cela signifie que leur performance doit d'une certaine façon être activement gérée. Cela peut se faire au moyen de méthodes d'évaluation formelle ou par la surveillance régulière des chefs d'établissement, d'autres membres du personnel de direction ou des inspecteurs au niveau du district, ou une combinaison de tout cela.

La mise au point d'un tel système de gestion de la performance n'est pas difficile, mais la question se pose de savoir comment le rattacher à la progression de l'enseignant dans son plan de carrière. Cela dépend également de qui prend les décisions concernant la promotion. Dans de nombreux pays de l'AOA, la décision est prise par un comité ou des responsables du district qui n'ont jamais vu l'enseignant travailler et qui s'appuient sur un entretien ou des paperasses sans importance. Dans un monde idéal, la ou les personnes qui sont les mieux placées pour surveiller régulièrement les performances de l'enseignant devraient prendre part à ces décisions. Le décideur principal devrait être le chef d'établissement. Cependant, afin d'éviter le favoritisme et le népotisme, et d'accroître la validité et la fiabilité de l'évaluation du chef d'établissement, d'autres personnes telles que des enseignants ayant plusieurs années d'ancienneté, des inspecteurs et/ou d'autres professionnels de l'enseignement qui visitent l'école régulièrement devraient apporter leur point de vue. Les décisions devraient ensuite être ratifiées par les Comités de Gestion des Écoles et au niveau du district.

Un autre problème qui se pose est de savoir que faire d'un enseignant qui est promu. Dans de nombreux pays de l'AOA, les grades ne sont pas associés aux responsabilités comme on pourrait s'y attendre. Les enseignants sont promus à un grade ou à un titre supérieur mais pas pour avoir plus de responsabilités. La promotion est le plus souvent associée à l'avancée dans l'âge (années d'expérience) plus qu'à la performance.

Par exemple, au Ghana, un enseignant peut obtenir le grade d'Enseignant Principal après un minimum de 11 ans de service, et le descriptif de ce grade est:

Peut être directeur d'une école primaire et/ou personne ressource, encadrer les autres enseignants et mettre en œuvre des stratégies permettant d'améliorer l'apprentissage et l'enseignement dans les classes. Est capable d'interpréter et de mettre en œuvre les politiques en matière d'éducation. Capacité à mobiliser des ressources, à avoir des compétences en matière de négociation.¹⁶

¹³ La FPC vise à actualiser et à développer les compétences des enseignants en poste au cours de leurs carrières. Cela suppose qu'ils ont un ensemble de compétences pédagogiques de base pour commencer.

¹⁴ Junaid, Muhammad, I., and Maka, Francois, In-Service Teacher Education in Sub-Saharan Africa: Rapport de synthèse, p.81, 2015.

¹⁵ Tel que la formation professionnelle en milieu scolaire par les pairs de la JICA (Agence japonaise de coopération internationale). Voir Hung et al., Lesson Study: Scaling up peer-to peer learning for teachers in Zambia, Center for Universal Education at Brookings, 2015.

¹⁶ Ministère de l'Éducation, République du Ghana

Hormis le fait que cette définition inclut un ensemble de compétences et de descriptifs de grade, le nouveau rôle que doit jouer l'enseignant n'est pas clair: nous avons quelques vagues orientations sur le rôle que l'enseignant pourrait jouer, mais pas de certitude. En réalité, un enseignant promu assumera des tâches supplémentaires dans l'école si elles ne sont pas déjà effectuées par quelqu'un d'autre et peut ne pas assumer du tout de tâches supplémentaires. De nombreux autres pays de l'AOA ont des systèmes comparables. Nous devrions nous diriger vers un système où il est prévu que la promotion repose fortement et de façon transparente sur les performances et véhicule des tâches supplémentaires très clairement définies. Il convient de noter que dans certains pays de l'OCDE, les grades sont liés aux postes et les promotions ne peuvent avoir lieu que si des postes sont vacants que ce soit dans la propre école de l'enseignant ou dans d'autres écoles selon une procédure de candidature et de sélection. Dans la plupart des pays de l'AOA ce n'est pas le cas.

Incitations et récompenses

Une structure de carrière qui base convenablement la progression de la carrière sur les performances et met en place des mesures d'incitation adaptées pour évoluer dans une telle structure, est bien plus susceptible d'aboutir à de meilleures performances de la part des enseignants. Il ne s'agit pas tant des niveaux absolus de salaire et des conditions, mais plutôt de savoir si à chaque étape de l'avancement les mesures d'incitation sont suffisantes pour que les enseignants veuillent de la promotion, et soient disposés à prendre en charge des responsabilités supplémentaires. Ce n'est souvent pas le cas. En Ouganda, par exemple, un chef d'établissement en haut de l'échelle salariale gagne environ 1,95 fois le salaire d'un enseignant nouvellement qualifié. Au Royaume-Uni, le salaire est multiplié par environ 4,8. Il est raisonnable de penser que les enseignants voudront une promotion, seront plus enclins à prendre des responsabilités supplémentaires et accepteront un salaire inférieur en début de carrière si les récompenses augmentent au fur et à mesure qu'ils progressent. Cela est particulièrement vrai lorsqu'ils ont plus de responsabilités personnelles telles que des familles qui s'agrandissent. Toutefois une telle mesure d'incitation fonctionnera uniquement si la performance et la promotion sont étroitement liées. (Il convient de noter que cette hypothèse est trop peu testée mais pourrait se révéler un domaine de recherche fructueux.)

Régler ce problème n'est clairement pas difficile d'un point de vue technique. Il serait relativement facile de créer un nouveau système de gestion des performances et de structure de carrière qui associe le salaire et la promotion à la performance. L'aspect le plus difficile est de persuader les hommes politiques et les décideurs de haut niveau de s'embarquer dans une action aussi sensible politiquement alors qu'ils savent qu'ils vont devoir faire face à une opposition farouche au changement de la part de ceux qui ont des intérêts personnels dans le système actuel. Les syndicats des enseignants sont souvent perçus comme étant les opposants les plus probables au changement (même si cette perception n'a pas vraiment été testée). Si une structure de carrière basée sur un cadre de performance semble avantageuse pour la plupart des enseignants pourquoi donc s'y opposeraient-ils ? Une bonne stratégie pour le gouvernement serait d'entamer les discussions pendant le processus régulier de négociation/révision des salaires et d'être prêt à offrir une augmentation exceptionnelle des revenus pour réaliser ce qui deviendrait des changements structurels permanents.

Cela nécessite une volonté politique suffisante au plus haut niveau du gouvernement, une planification détaillée des actions et une stratégie afin de persuader les principales parties prenantes des avantages pour tous. Le rôle de la communauté des donateurs est d'influencer et de persuader le gouvernement, en offrant éventuellement des mesures d'incitation ou des fonds pour démarrer le changement. Ils peuvent également aider à mettre au point les détails techniques de ce changement. L'UNICEF ou d'autres donateurs peut contribuer à ces discussions.



© UNICEF/UNI82710/Pirozzi

Motivation & Moral

L'état d'esprit de l'enseignant est également important et la motivation peut prendre différentes formes. Elle peut être portée par des mesures d'incitation extrinsèques telles que décrites dans la section précédente ou elle peut être intrinsèque comme la satisfaction au travail et se sentir valorisé, apprécié et respecté. Les deux sont importants. Bien que le système doive se concentrer sur le renforcement positif de bonnes performances, il doit y avoir des conséquences si un enseignant ne fait pas son travail délibérément et si parfois il n'est pas capable de le faire.

Un exemple réel et récent raconté à l'auteur par un chef d'établissement d'un pays d'Afrique orientale est celui d'un enseignant qui était régulièrement absent ou venait au travail ivre. Le chef d'établissement lui a parlé de nombreuses fois et lui a finalement envoyé des avertissements écrits. Après trois avertissements, le Comité de Gestion de l'École a examiné le cas et a parlé avec l'enseignant à plusieurs reprises. Finalement, c'est remonté au niveau du district qui l'a appelé plusieurs fois pour discuter et donner des avertissements. Ce processus a pris au moins six mois et le résultat est que l'enseignant a finalement été envoyé dans une autre école : la raison invoquée était qu'il ferait mieux sous la direction de quelqu'un d'autre. Le résultat est que c'est devenu le problème de quelqu'un d'autre et que d'autres enfants pâtissent à présent de son indiscipline.

Le lecteur peut se faire son propre jugement concernant cet exemple mais les procédés sont caractéristiques de nombreux pays de l'AOA. Même s'il s'agit d'un exemple extrême de ce que aurait dû être une sanction disciplinaire (avec suspension immédiate), il existe de nombreuses autres circonstances plus subtiles où les enseignants ne font pas bien leur travail et les chefs d'établissement et les écoles sont démunis pour agir de manière décisive et rapidement. Les enseignants peu efficaces devraient bénéficier d'un soutien et d'encouragements dans un premier temps, mais s'ils ne réagissent pas positivement à cela il devrait y avoir des options pour les punir et les exclure. Même si cela peut sembler sévère, notre priorité est de sauvegarder avant tout les droits des enfants.

Il est facile d'augmenter les niveaux de motivation intrinsèque ("Je veux bien faire mon travail car cela me tient à cœur") avec certains enseignants et c'est plus difficile avec d'autres surtout si l'enseignement n'était pas leur premier choix de carrière. Cependant, cette option est moins politiquement controversée. De nombreux programmes créent à présent des stratégies 'douces' pour essayer de construire cette motivation intrinsèque. Car ces initiatives ne requièrent pas un changement systémique majeur ou de gros investissements et ne rencontrent pas d'opposition au niveau politique. STIR Education¹⁷ par exemple met en place cette initiative en Ouganda où le gouvernement leur a demandé de l'élargir au plan national.

La motivation intrinsèque, cependant, nous ramène à la section précédente – aligner la performance aux mesures d'incitation, aux obligations et aux responsabilités. La création d'une telle structure de carrière n'est pas une tâche difficile de prime abord mais persuader les gouvernements et les syndicats que c'est nécessaire est politiquement controversé. Cela requiert un changement de système majeur que peu ou pas de gouvernements de l'AOA ont tenté et que la plupart des donateurs a activement évité. Néanmoins, il y a des problèmes auxquels il faut s'attaquer si nous voulons vraiment stimuler la performance des enseignants. Peut-être que ces questions devraient être abordées par le Groupe Consultatif de l'initiative pour le Personnel de l'Éducation¹⁸ récemment créé sous l'égide du Partenariat mondial pour l'Éducation.

Conclusion

Ce document de réflexion a exposé trois arguments de base concernant la formation des enseignants.

- Ce n'est qu'un des nombreux facteurs influençant la notion plus large de performance des enseignants. D'autres facteurs incluant la motivation, l'alignement des incitations sur les performances, les obligations et responsabilités doivent également être traités si nous voulons vraiment progresser.
- Jusqu'ici, l'accent a été mis principalement sur la formation en cours de carrière et la formation initiale des enseignants (FIE) a été largement oubliée et négligée. Le moment est venu de se concentrer sur la réforme de la FIE.
- Nous avons essayé de remédier à la formation initiale des enseignants inefficace par le biais de la formation en cours de carrière qui entend donner aux enseignants la formation qu'ils auraient dû recevoir pendant la FIE. Même si cette mesure était nécessaire à court terme, l'objectif maintenant est de créer des systèmes abordables et durables d'une véritable formation professionnelle continue – probablement en milieu scolaire et plus étroitement liée de préférence aux systèmes de FIE.

La conclusion générale est que les performances des enseignants - mesurées à partir de l'amélioration de l'apprentissage des enfants - ne s'amélioreront que si tous les aspects affectant lesdites performances sont traités.



© UNICEF/UNI180132/Matas

¹⁷ Voir : <https://stireducation.org>

¹⁸ Voir : <http://educationcommission.org/education-workforce-initiative>



© UNICEF/UN060455/Knowles-Coursin

Lecture complémentaire

1. Groupe de la Banque Mondiale, [Aller de l'avant : Scolarisation pour l'apprentissage en Afrique. Étude régionale sur la Qualité de l'Éducation de base](#), IIEP, Paris, 2 mai 2018.
2. Rapport Mahendra, S.; Baxter, S. [Helpdesk: Impact of Teacher Training on Students' Learning Outcomes](#). Human Development Resource Centre, UK, 2011.
3. Junaid, Muhammad, I., et Maka, Francois, [In-Service Teacher Education in Sub-Saharan Africa: Rapport de Synthèse](#) p.81, 2015.
4. Hung et al., [Lesson Study: Scaling up peer-to-peer learning for teachers in Zambia](#). Center for Universal Education at Brookings, 2015.
5. Stuart, J, S, and Kunje, D, [The Malawi Integrated In-Service Teacher Education Project: an analysis of the curriculum and its delivery in the colleges](#). MUSTER Discussion Paper No 11, Centre for International Education, University of Sussex, 2000.
6. Lewin, Keith, [The pre-service training of teachers – does it meet its objectives and how can it be improved?](#) Document de synthèse préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous - 2005.

Liste des acronymes

AOA	Afrique Orientale et Australe
FIE	Formation Initiale des Enseignants
FPC	Formation Professionnelle Continue
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques



Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) - 2018
Ce document de travail est publié sous une licence Creative Commons Attribution--Pas d'utilisation Commerciale - Pas de modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0), sauf indication contraire.

Contact : UNICEF ESARO, Section Éducation de base et Égalité des Sexes, UNON Gigiri, Nairobi, Kenya. Cette recherche dans sa dernière édition, ainsi que toute la documentation sont disponibles en ligne en téléchargement gratuit sur le site https://www.unicef.org/esaro/EducationThinkPieces_4_TeacherPerformance.pdf

Pour les lecteurs désirant citer ce document, nous suggérons de le faire de la manière suivante : Martin, John (2018). Séries de documents de réflexion - UNICEF : Performances des enseignants. UNICEF Bureau régional de l'Afrique Orientale et Australe, Nairobi