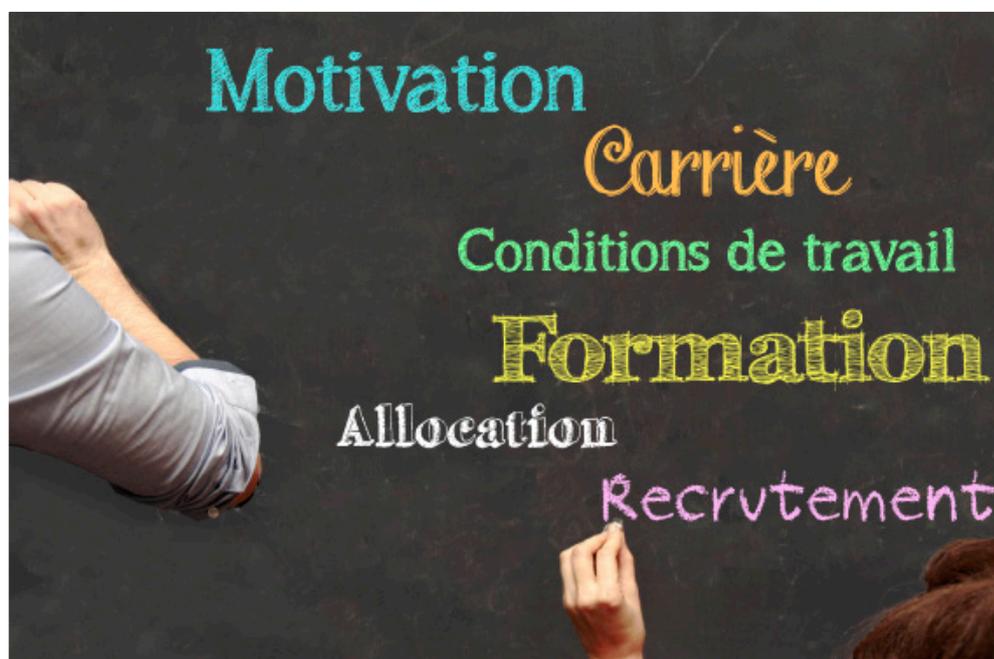


Recrutement et formation des enseignants : questions et options



Coordination et rédaction des matériels :
B. Tournier (IIPE) et G. Gottelmann-Duret (consultante)

Ces matériels se fondent sur les études et les activités opérationnelles de l'IIPE dans le domaine de la gestion des enseignants, et n'auraient pu être réalisés sans les précieuses contributions de J. Caselli, F. Cros, J. Clauzier, A. de Grauwe, P. Dias da Graça, A. Lachet, K. Segniagbeto et K. Sylla. Nos chaleureux remerciements vont aussi à A. Best, C. Chimier, M. Conq, L. Gargam et I. Raudonyte pour leur soutien tout au long de leur développement.

Ces matériels sont destinés à être mis à jour régulièrement. Des suggestions d'amélioration sont les bienvenues et peuvent être envoyées à grh@iiep.unesco.org

Les idées et les opinions exprimées dans ce volume sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement celles de l'UNESCO ou de l'IIPE. Les appellations utilisées et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO ou de l'IIPE aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant à leurs frontières ou limites.

Ces modules ont été composés sur les ordinateurs de l'IIPE et imprimés dans l'atelier de l'IIPE.

Tous droits réservés. Aucune partie de cette publication ne pourra être reproduite, sauvegardée dans un système de stockage, ou transmise sous quelque forme ou par quelque moyen que ce soit - électronique, électrostatique, magnétique, mécanique, photocopie, enregistrement ou autre - sans l'autorisation écrite préalable de l'UNESCO/Institut International de Planification de l'Education (IIPE).

Table des matières

Liste des abréviations	2
Liste des tableaux.....	3
Liste des encadrés	3
Liste des figures.....	3
Liste des graphiques	3
Partie 1. La problématique et les enjeux	8
1.1 Les enseignants et la qualité de l'enseignement	8
1.2 Qu'est-ce que le métier d'enseignant ?.....	12
Partie 2. Les concepts : définitions et dimensions essentielles du recrutement et de la formation.....	14
2.1 Le recrutement.....	14
2.2 Qu'est-ce que la formation des enseignants ? Essai de définition.....	17
Partie 3. Discussion de quelques options majeures de recrutement et de formation des enseignants	22
3.1 Options majeures en matière de recrutement.....	22
3.2 Options majeures en matière de formation	30
Partie 4. Vers une approche plus intégrée des politiques de recrutement et de formation	37
4.1 Typologie des contextes de recrutement des enseignants.....	37
4.2 Des options majeures de recrutement et de formation considérées dans leur contexte et avec leurs implications pour la qualité de la formation et de l'éducation.....	38
4.3 Les conditions de mise en œuvre efficace des politiques de recrutement et de formation	39
Annexe.....	46
Bibliographie	47

Liste des abréviations

BEPC	Brevet d'études du premier cycle du second degré
CAFOP	Centres d'animation et de formation pédagogique [Côte d'Ivoire]
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CEAP	Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique
CISCO	Circonscription scolaire
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'éducation des états et gouvernements de la francophonie
CRE	Cellules de rénovation éducative [Guinée]
DELC	Direction des écoles, lycées et collèges [Côte d'Ivoire]
DPFC	Direction de la pédagogie et de la formation continue [Côte d'Ivoire]
EF	Encadreur facilitateur [Guinée]
ENI	Ecole normale d'instituteurs
ENA	Ecole nationale d'administration [France]
EPT	Education pour tous
ESEN	Ecole supérieure de l'éducation nationale [France]
FIA	Formation initiale accélérée [Haïti]
IFADEM	Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres
IFRAP (fondation)	Institut français pour la recherche sur les administrations et les politiques publiques
ISU	Institut de Statistique de l'UNESCO
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PISA (test)	Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves
PPSE	Programme de petites subventions d'école [Guinée]
PRE	Projet de rénovation éducative [Guinée]
SACMEQ	The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality
SARD	Séminaire atelier de diffusion [Guinée]
SNES	Syndicat national des enseignants de second degré [France]
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TIMSS	Trends in international mathematics and science studies

Liste des tableaux

Tableau 1.1 : Catégories d'enseignants avec leurs modes de recrutement et de rémunération, et leur niveau de formation	10
Tableau 1.2: Durée de la formation initiale des enseignants selon leur statut dans certains pays du PASEC	11
Tableau 1.3: Répartition en pourcentage des enseignants du secondaire par diplômes académiques, Corée (2005)	12
Tableau 4.1 : Stratégies de recrutement et de formation des enseignants dans des contextes de besoin en recrutements modéré à fort et leurs conséquences possibles sur la qualité de la formation et de l'éducation	39

Liste des encadrés

Encadré 1.1 : Définition du métier d'enseignant	12
Encadré 3.1 : Exemple du temps de travail des professeurs en question - France	24
Encadré 3.2 : Quel niveau académique pour les enseignants de l'école primaire en Afrique ?	26
Encadré 3.3 : Recruter les bonnes personnes pour être enseignants	27
Encadré 3.4 : Sélection des enseignants à Singapour	28
Encadré 3.5 : Exemple de formation continue assurée sur le lieu même de l'exercice professionnel [Guinée]	31
Encadré 3.6: Exemple de formation continue à distance [Ghana]	33
Encadré 3.7: Exemple de formation continue conjuguant plusieurs approches [Tanzanie]	33
Encadré 3.8: Exemple de dispositif de formation pour les enseignants du primaire sans formation initiale en Côte d'Ivoire	34
Encadré 4.1 : Distinction conceptuelle entre 'cadre institutionnel' et 'organisation'	40
Encadré 4.2: Exemple de défis organisationnels rencontrés dans la mise en place d'un nouveau programme de formation continue [Nigeria]	Error! Bookmark not defined.1

Liste des figures

Figure 2.1 : Quatre étapes de recrutement	14
Figure 2.2: Les dimensions essentielles de la formation des enseignants	19
Figure 4.1: Typologie des contextes de recrutement des enseignants	38

Liste des graphiques

Graphique 1.1: Corps des enseignants par type de contrat dans des choix de pays en Afrique subsaharienne (chiffres les plus récents)	10
--	----

Unité 3 : Le recrutement et la formation des enseignants : questions et options

..... UNITÉ 3

Bien qu'elles ne soient pas habituellement traitées de manière conjointe, les questions de recrutement et de formation des enseignants sont étroitement liées. Un recrutement et une formation des enseignants coordonnés constituent une condition *sine qua non* pour assurer un enseignement de qualité. Si la formation des enseignants suscite beaucoup de débats, pour qu'elle soit efficace il faudra aussi s'assurer que les personnes recrutées aient le bon profil. En fonction des contextes et des besoins, les critères de recrutement et les modalités de formation varient énormément. Quels sont les tendances et les débats actuels sur ces questions ?

Cette unité traitera des défis majeurs qui se posent actuellement en matière de recrutement et de formation des enseignants, et des options possibles pour y répondre.

La **Partie 1** établit la problématique et les enjeux de ces deux éléments clés de la gestion des ressources humaines du système éducatif : le recrutement et la formation des enseignants.

La **Partie 2** définit les concepts liés à la formation des enseignants et à leur recrutement et explique les principales étapes et dimensions à prendre en compte pour les aborder dans le cadre de la gestion du personnel des enseignants. Elle fait ressortir que ces deux domaines de la GRH sont étroitement liés.

La **Partie 3** discute différents choix possibles à considérer lors de l'élaboration ou d'une revue de politiques de formation et de recrutement des enseignants.

La **Partie 4** présente une démarche pour aborder de manière intégrée les choix de politiques dans ces deux domaines, en considérant leurs implications respectives et leurs interactions, d'une part, et en les contextualisant, d'autre part. Elle donnera aussi un aperçu de quelques conditions essentielles de la mise en œuvre d'une politique cohérente articulant le recrutement et la formation des enseignants.



Objectif de l'unité :

L'Unité 3 a pour objectif central de vous aider à mieux comprendre et à aborder des questions majeures liées au recrutement et à la formation des enseignants. Elle devrait également vous permettre de contextualiser les problématiques de la formation professionnelle et du recrutement des enseignants, ainsi que la recherche de réponses appropriées.



Contenu de l'unité :

L'unité traite des points suivants :

- Problématiques et enjeux liés au recrutement et à la formation des enseignants ;
- Etapes majeures du processus de recrutement et composantes essentielles d'une politique de formation des enseignants ;
- Principales options en matière de recrutement et de formation des enseignants ;
- Une démarche méthodologique pour identifier une politique contextualisée articulant recrutement et formation des enseignants ;
- Conditions (organisationnelles, politiques et autres) de la mise en œuvre efficace d'une telle politique.



Résultats escomptés de l'apprentissage :

- Analyser les tendances et débats actuels concernant le recrutement et la formation des enseignants, notamment dans le contexte de pays en développement ;
- Identifier et décrire les principales étapes/dimensions du recrutement et de la formation du personnel enseignant ;
- Expliquer les avantages et les inconvénients de telles ou telles options de politique de recrutement et de formation en tenant compte du contexte national et des orientations politiques et économiques ;
- Identifier et décrire de manière synthétique des mesures pouvant améliorer la gestion des recrutements et de la formation des enseignants dans le contexte de leur pays respectif.



Questions de réflexion :

Dans cette unité vous serez invité à répondre à des questions de réflexion en rapport avec le contenu des parties 3 et 4. Ces questions vous permettront de réfléchir au contenu de cette partie afin de mieux l'assimiler. Elles rendront votre apprentissage plus actif et donc plus profitable.



Lectures complémentaires :

Outre le présent document relatif à l'Unité 3 du matériel, nous vous recommandons vivement de consulter les documents suivants :

Dembélé, M. et Schwille, J. (2007). Former les enseignants : politiques et pratiques. Paris: IIPÉ-UNESCO.

Gannicott (2009). Secondary Teacher Policy Research in Asia: Teacher Numbers, Teacher Quality: Lessons from Secondary Education in Asia. Bangkok: UNESCO. Section 5 (*en anglais uniquement*).

OCDE (2005). Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Paris : OCDE, Direction de l'éducation et des compétences, Chapitres 4 et 5.

Pôle de Dakar (2009). La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant.
Dakar: UNESCO BREDIA. Chapitre 4.

Partie 1. La problématique et les enjeux

1.1 Les enseignants et la qualité de l'enseignement

1.1.1 Efficacité et formation de l'enseignant – une relation complexe

S'il est largement reconnu que la qualité de l'enseignement dépend fortement de celle des enseignants il y a eu beaucoup de débats, depuis la fin du siècle dernier, autour de la question de savoir dans quelle mesure la 'qualité' de l'enseignant était déterminée par sa formation professionnelle.

En effet, certains ont mesuré l'impact de la variable représentée par l'enseignant, prouvant que « l'effet maître » (effet global de l'enseignant sur les acquisitions scolaires) explique pour 10 à 15 pourcents la variation des niveaux de réussite des élèves dans les pays développés, ce taux atteignant 27 pourcents en moyenne en Afrique subsaharienne francophone (Bernard et al., 2004, p.24). En revanche, *on n'a pas, jusqu'à présent, pu montrer une relation forte et univoque entre le seul niveau de formation professionnelle initiale des enseignants et le niveau de résultats des élèves*. Il est vrai que la présence, l'attitude et l'investissement réels de l'enseignant (qui dépendent de leur côté de nombreuses variables, telles que leurs conditions de vie et de travail, leur motivation, etc.) sont autant d'autres facteurs influant également sur la 'qualité' de l'enseignant. Le nombre de paramètres à prendre en compte, leur poids respectif et leurs interactions créent une complexité qui complique l'établissement d'un lien clair entre la formation des enseignants et leur 'efficacité' mesurée (ce qui est en soi également contestable) en termes de résultats de leurs élèves.

Il semble cependant crucial de souligner en même temps que *bien qu'il soit complexe, le rapport entre l'efficacité de l'enseignant et le niveau ainsi que la qualité de sa formation existe bel et bien*.

Cette conclusion est en tout cas hautement plausible et largement reconnue au vu des résultats d'études révélant des niveaux de performances particulièrement médiocres parmi des élèves dont les enseignants se caractérisent par « une éducation de piètre qualité et des savoirs non maîtrisés dans les matières qu'ils enseignent » (Dembélé, M. et al. 2004).

Autrement dit : l'efficacité de l'enseignement dépend du moins pour une part significative de ce que « apportent les enseignants ». Un niveau décent d'éducation et de maîtrise des matières enseignées, et des compétences permettant aux enseignants l'application de leurs savoirs en salle de classe semblent logiquement indispensables, même si les manières de s'assurer que les enseignants possèdent ces 'requis' peuvent faire débat.

Vu sous l'angle chronologique, plusieurs étapes interviennent dans la 'production' d'enseignants dotés du minimum requis :

- la sélection de candidats à l'enseignement qui soient dotés d'un niveau décent/défini d'éducation générale ;
- une démarche assurant leur maîtrise des matières/contenus à enseigner, soit par une formation initiale, soit par une sélection de candidats déjà formés dans ces matières/contenus ;
- la formation à l'application pratique de ces connaissances dans l'enseignement.

1.1.2 La difficile question du niveau de recrutement des enseignants

Le recrutement, étape qui comprend généralement la sélection des personnes entrant dans la profession enseignante, met les décideurs et les gestionnaires du système éducatif devant un défi multidimensionnel.

Ainsi la décision politique de scolariser un nombre croissant d'élèves dans l'enseignement formel entraîne-t-elle la nécessité de recruter un nombre conséquent d'enseignants au *profil souhaité*. Se posent alors des questions cruciales à plusieurs niveaux :

1. Y a-t-il *suffisamment* de personnes (principalement des jeunes sortants du système scolaire) se portant candidats pour devenir enseignants?
2. Les candidats intéressés possèdent-ils le *profil souhaité*? Le critère de sélection le plus fréquemment exigé est un niveau scolaire/académique convenable, ce qui revient dans la plupart des pays d'Europe, d'Amérique du Nord, d'Asie et du Pacifique à un niveau Bac +2 (souvent Bac +4 ou +5) au minimum ;
3. Les *capacités des institutions de formation* existantes sont-elles suffisantes pour pouvoir accueillir tous les candidats et leur transmettre les connaissances et compétences qui sont estimées nécessaires pour exercer le métier efficacement?
4. Les coûts supplémentaires générés par le recrutement d'un grand nombre d'enseignants supplémentaires, qui seront d'autant plus élevés que le niveau de qualification de ces enseignants est élevé, pourront-ils être supportés par le budget de l'éducation ?

Dans les pays caractérisés par une politique volontariste et par une expansion rapide du système scolaire, tel que c'est le cas de beaucoup de pays d'Afrique sub-Saharienne, des problèmes aigus se sont posés à ces trois niveaux :

- le nombre de sortants du secondaire susceptibles de constituer le réservoir des candidats à la profession est ou était limité ;
- le groupe de sortants avec des résultats convenables au Bac était encore plus réduit, en tout cas insuffisant pour répondre aux besoins en enseignants dits de qualité ;
- les institutions de formation en place n'avaient pas la capacité de dispenser une formation professionnelle 'réglementaire' (généralement de plusieurs années) pour former le nombre de personnes requises ;
- le manque d'attractivité de la profession ne permettait pas d'attirer les candidats potentiels en nombre suffisants.

Dans ces cas, les ministères d'éducation ont parfois été contraints de recruter, du moins pour le cycle primaire, des personnes n'ayant pour une grande partie pas le niveau académique requis, ou bien ayant des performances médiocres au Bac.

A tous les niveaux d'enseignement, le nombre de non titulaires a augmenté et leur formation professionnelle avant d'entrer en service a généralement été réduite ou annulée complètement. Cette politique a été adoptée non seulement pour pouvoir disposer rapidement d'un nombre d'enseignants nouveaux requis mais aussi pour contenir les dépenses salariales de l'Etat.

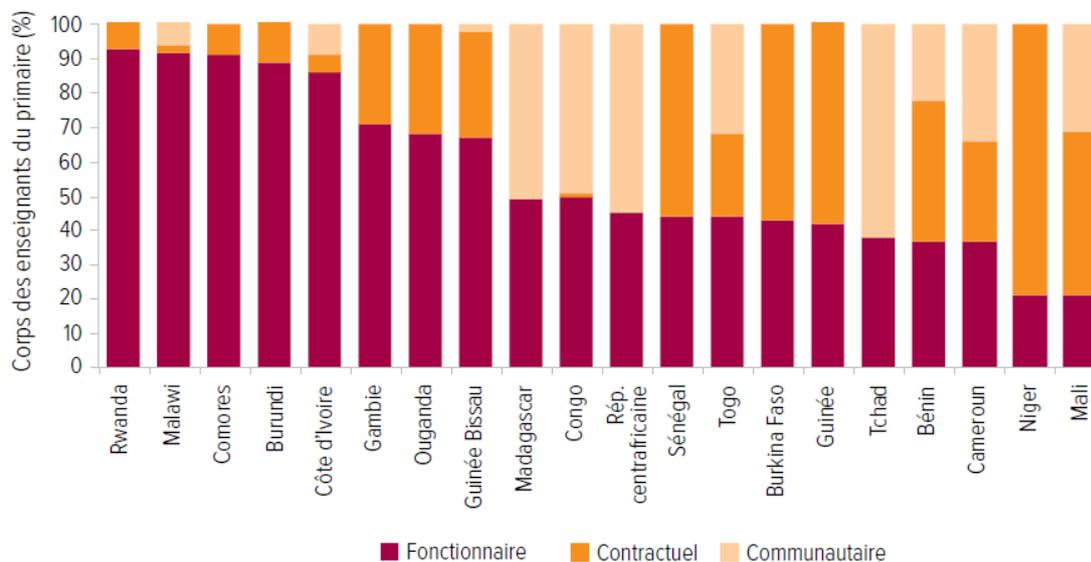
On assiste dès lors, dans ces contextes, généralement à la coexistence de trois catégories d'enseignants, avec des formes de recrutement, des niveaux ainsi que des modalités de rémunération et de formation très variés. Le tableau 1-1 ci-dessous donne un aperçu schématique de ces catégories d'enseignants avec certaines caractéristiques de leur recrutement, rémunération et niveau de formation.

Tableau 1.1 : Catégories d’enseignants avec leurs modes de recrutement et de rémunération, et leur niveau de formation

Catégorie	Modes de recrutement et de rémunération et niveau de formation
Enseignants communautaires ou vacataires	Recrutés localement et payés généralement (du moins partiellement) par les associations de parents d’élèves, appartenant à la communauté et avec un niveau de formation professionnelle faible.
Agents contractuels de l’Etat	Recrutés sur diplôme avec une formation initiale réduite et payés par l’Etat ou par le niveau déconcentré
Agents permanents de l’Etat	Recrutés et formés dans des instituts officiels de formation initiale, formation validée par un diplôme. Ils sont payés par l’Etat

Nombre de pays d’Afrique francophone se sont retrouvés avec une proportion élevée d’enseignants contractuels ou communautaires au cours de la première décennie du 21 siècle. Le graphique ci-dessous présente les proportions actuelles des différentes catégories d’enseignants pour certains pays d’Afrique sub-Saharienne. Ainsi, dans certains pays comme le Niger ou le Mali, les enseignants fonctionnaires représentent moins du quart des enseignants.

Graphique 1.1: Corps des enseignants par type de contrat dans certains pays d’Afrique subsaharienne (chiffres les plus récents)



Note : les enseignants communautaires sont recrutés par les communautés. Ils sont différents des autres enseignants contractuels qui sont recrutés directement par le gouvernement mais sont moins payés que les enseignants fonctionnaires.

Source : Rapport mondial de suivi de l’EPT, 2013/2014, p. 258, UNESCO, Paris.

La proportion élevée d’enseignants non formés dans certains pays d’Afrique peut notamment être expliquée par cette diversification des statuts des enseignants. En effet, comme le montrent les données du tableau 1.2, les enseignants contractuels et communautaires suivent généralement une formation moins longue que les fonctionnaires. Dans certains cas, les enseignants communautaires et contractuels ne sont pas du tout formés, ce qui est plus rare pour les enseignants fonctionnaires.

Tableau 1.2: Durée de la formation initiale des enseignants selon leur statut dans certains pays du PASEC

Pays	Durée de la formation initiale	Titularisés (%)	Enseignants contractuels et communautaires (%)	Total (%)
Guinée (2004)	Pas de formation	0,8	0,0	0,3
	1 an ou plus	98,5	99,4	99
	Autre	0,8	0,6	0,7
Mali (2002)	Pas de formation	0,0	6,3	3,3
	< 1 mois	0,0	7,7	4,1
	1-3 mois	0,0	72,5	38,0
	1 an ou plus	100,0	13,4	54,6
Mauritanie (2004)	Pas de formation	4,3	55,6	7,5
	< 1 mois	1,4	11,1	2,0
	1-3 mois	15,7	7,4	15,2
	3-6 mois	3,4	3,7	3,4
	6-9 mois	44,2	7,4	42,0
	1 an ou plus	30,9	14,8	29,9
Niger (2002)	Pas de formation	3,8	19,8	9,8
	< 1 mois	0,0	17,7	6,7
	1-3 mois	0,0	19,8	7,5
	1 an ou plus	96,2	42,7	76,0
Tchad (2004)	Pas de formation	0,0	74,0	42,1
	< 1 mois	0,0	4,9	2,8
	1-3 mois	1,1	9,8	6,0
	3-6 mois	0,0	1,6	0,9
	1 an ou plus	98,9	9,8	48,1
Togo (2001)	Pas de formation	31,1	82,4	50,9
	1-3 mois	51,1	4,7	33,2
	1 an ou plus	17,8	12,9	15,9

Source : Bonnet (2007), cité dans Guide méthodologique d'analyse de la question enseignante, p.92-93, UNESCO, Janvier 2010,

Le défi du recrutement d'enseignants était moins ardu dans d'autres parties du monde en développement (la plupart des pays d'Asie du Sud-Est et nombre de pays d'Amérique latine) où l'expansion de la scolarisation était nettement plus lente et progressive et les besoins quantitatifs en enseignants supplémentaires bien plus réduits. Dans ce cas, le principal problème était d'attirer de 'bons candidats' vers la profession enseignante.

Pour la Corée par exemple, le profil des enseignants témoigne d'un niveau d'études universitaires avancé

Tableau 1.3: Répartition en pourcentage des enseignants du secondaire par diplômes académiques, Corée (2005)

Diplômes académiques		
Moins de 4 ans d'université	Licence (4 ans)	Master (5 ans) ou plus
0,8%	70%	29%

Source : [Kim et al. 2008] dans Gannicott, 2009, p.50

1.2 Qu'est-ce que le métier d'enseignant ?

Avant de se pencher sur le recrutement et la formation professionnelle des enseignants, il semble utile de savoir ce que nous attendons de l'exercice de ce métier. En effet, fixer les critères de recrutement et de la formation à un corps de métier exige en principe ce qu'on appelle un « référentiel de métier » (ou référentiel de compétences), décliné en « profils de poste », qui indique les compétences que tout professionnel doit posséder ou acquérir au cours de sa formation. C'est avec ce référentiel qu'on tend à recruter et évaluer si un enseignant est potentiellement compétent ou pas et cela lorsqu'il met en œuvre ses capacités dans une classe avec de vrais élèves.

Encadré 1.1 : Définition du métier d'enseignant

L'enseignement est un métier de l'humain à motivation disciplinaire autour de savoirs et à compétences pédagogiques et relationnelles, fondé sur des valeurs. C'est un métier complexe du savoir et de la relation.

Un enseignant n'est pas seulement un transmetteur de connaissances, mais un médiateur entre le savoir et l'élève ; il/elle doit assurer les rôles de :

- facilitateur de la construction des savoirs (guidage didactique) ;
- gestionnaire des apprentissages des élèves (guidage cognitif) ;
- organisateur des conditions d'apprentissage (guidage pédagogique) ;
- organisateur de la vie et du travail dans les groupes (condition des apprentissages).

Le référentiel de métier représente le profil attendu de tout enseignant dans l'exercice de sa profession. Mais il est évident que la formation initiale ne pourra à elle seule fournir à sa sortie un tel profil : elle donnera les rudiments de ce référentiel tandis que le 'profil d'entrée' et la formation continue complèteront le profil 'prescrit'.

Si la formation à ce métier est très importante, il convient donc de penser aussi au profil originel de la personne recrutée : *la formation sera d'autant plus aisée que les critères appliqués au recrutement se rapprocheront des caractéristiques exigées pour exercer le métier.*



Points à retenir

- Bien que la qualité de l'enseignement dépende de nombreuses variables dont les interactions sont complexes (niveau de formation professionnelle, attitude et investissement personnel réels de l'enseignant, etc.), le rapport entre l'efficacité de l'enseignant et le niveau ainsi que la qualité de sa formation existe bel et bien.
- Plusieurs étapes sont nécessaires à la production d'enseignants dotés des minimums requis i) sélection de candidats à l'enseignement ; ii) démarche assurant leur maîtrise des matières/contenus à enseigner ; iii) formation à l'application pratique de ces connaissances dans l'enseignement.
- Le recrutement est une étape importante à la sélection d'enseignants au profil souhaité selon un référentiel de métier. Il convient au préalable de définir ce référentiel qui indique les compétences que tout professionnel doit posséder ou acquérir au cours de sa formation.
- Dans des contextes où l'expansion du système scolaire est rapide, il est aussi essentiel de mesurer les capacités des institutions de formation et les coûts supplémentaires générés par ce recrutement.
- Finalement, le profil d'enseignant se fera en alliant la formation initiale et la formation continue.

Partie 2. Les concepts : définitions et dimensions essentielles du recrutement et de la formation

2.1 Le recrutement

2.1.1 Définition

Le recrutement est une démarche d'adaptation entre les besoins et l'offre. C'est un processus par lequel on attire et sélectionne des candidats potentiels à un poste de travail au sein d'une entreprise ou d'une organisation. Affecter une personne sur un poste sous-entend théoriquement une adéquation entre le profil du poste et les compétences de la personne qui va l'occuper. Par rapport à la gestion des ressources humaines dans le secteur éducatif, le recrutement joue un rôle clé : Il s'agit de planifier en amont le recrutement d'enseignants en nombre suffisant et de qualité afin qu'à chaque rentrée scolaire tous les établissements du primaire et du secondaire soient dotés du nombre de personnels qualifiés correspondant à ses besoins pour accomplir efficacement sa mission.

2.1.2 Les étapes

On peut, de façon simplificatrice, considérer quatre grandes étapes : la détection des besoins, la détermination des profils, la sélection et le recrutement. A chaque étape du processus de recrutement, différents paramètres doivent être pris en compte. Ces étapes sont détaillées ci-dessous.

Figure 2.1 : Quatre étapes de recrutement



La première étape consiste naturellement à **détecter les besoins**. Il s'agit de déterminer s'il existe un manque de personnels pour accomplir les tâches (anciennes ou nouvelles) dont est chargée l'organisation et la nature des postes à pourvoir.

Pour le personnel enseignant, comme nous l'avons vu dans l'Unité 2, il s'agit de réaliser une gestion prévisionnelle des effectifs d'enseignants à court et à moyen-long terme. Les gestionnaires des systèmes éducatifs doivent être en mesure d'estimer les besoins en enseignants et d'en planifier le recrutement sur une base annuelle. Il ne s'agit pas seulement d'identifier un besoin global, mais surtout de planifier le nombre d'enseignants à recruter chaque année, ce qui implique, entre autres, de programmer leur accueil dans les écoles de formation et de les prendre en compte dans le budget alloué au ministère de l'éducation.

Cette phase est très délicate car elle exige de recueillir des données fiables (données de population, personnels en poste, flux de sorties dues aux départs en retraite, aux changements de profession, aux décès, etc) pour établir un diagnostic. Il s'agit donc d'un exercice de

planification complet et exigeant qui doit être réalisé annuellement dans les ministères de l'éducation¹.

C'est à ces niveaux qu'intervient la politique de l'organisation qui peut très bien, par exemple, augmenter le temps de présence des salariés au lieu d'embaucher ; ou proposer des heures supplémentaires voire des primes. Autrement dit, le recrutement est un des leviers de gestion de l'organisation. En période de récession, les organisations pensent plutôt à redéployer leurs moyens qu'à recruter. Ces différentes stratégies sont discutées plus en détail dans la partie 3 de cette unité.

Une fois les besoins identifiés, les gestionnaires doivent, dans un deuxième temps, **déterminer les profils**. Il s'agit d'identifier les compétences, expériences, connaissances et savoirs requis pour les postes à pourvoir. Cette étape est décisive car, par exemple, se tromper pour un organisme public entraîne la présence de personnes non performantes quasi jusqu'à leur retraite. Outre la qualification, le diplôme, d'autres critères peuvent entrer en ligne de compte comme la maîtrise de la langue d'enseignement, etc.

Par rapport aux profils des futurs enseignants, beaucoup d'attention est porté au niveau académique. Si chacun s'accorde à dire qu'un niveau minimal est requis pour devenir enseignant, il y a souvent des divergences sur ce que doit être ce niveau. S'il est admis qu'un niveau universitaire est requis pour enseigner au secondaire, la question n'est pas tranchée pour le primaire. Les études réalisées sur le continent africain plaident généralement pour un seuil minimal correspondant à 10 années de scolarité validées pour un enseignant du primaire (Pôle de Dakar, 2009). Néanmoins, ce critère est largement insuffisant. A qualification égale, des personnes peuvent, en effet, présenter des niveaux de connaissances différents et, pour certaines d'entre elles, non satisfaisants pour le métier d'enseignant.

Ainsi, au niveau de la **sélection**, qui constitue la troisième étape, le plus commode face à un recrutement massif est le concours sur contenu afin de s'assurer du niveau de connaissances des candidats. Mais celui-ci ne tient essentiellement compte que de l'aspect connaissances du futur enseignant, oubliant les aspects importants de l'exercice professionnel comme la qualité des relations sociales, le comportement, l'attitude, nécessaires pour développer une qualité de l'enseignement. Comme vu dans la partie précédente, le métier d'enseignant est un métier complexe. La motivation intrinsèque des personnes, ainsi que leurs aptitudes pédagogiques et didactiques sont toutes aussi importantes.

Bien que cela soit plus délicat, ces dimensions doivent être prises en compte. Le recours à des entretiens, pratique largement développée dans d'autres secteurs, aide à évaluer la motivation individuelle. Cette pratique est de plus en plus utilisée dans les systèmes éducatifs des pays développés, et institutionnalisée dans certains pays d'Asie. Les tests de niveau sont une pratique relativement courante dans les pays africains, mais l'entretien de motivation est beaucoup plus rare, pour ne pas dire quasi inexistant. Si les contraintes de terrain ne permettent pas de faire passer des entretiens individuels (par exemple par faute de conseillers pédagogiques ou d'inspecteurs) d'autres techniques peuvent aussi être envisagées, comme une épreuve écrite au cours de laquelle les candidats expliqueraient leur choix.

C'est après ces trois étapes que peut se déclencher le **recrutement**. En fonction des contextes, celui-ci peut être effectif dès l'admission du candidat en institut de formation, à la fin de sa formation ou après une période probatoire plus ou moins longue.

¹ Il est très difficile d'estimer avec précisions les besoins en enseignants. Par exemple, en France, même si les effectifs à accueillir dans le secondaire sont déterminés avec précision (en décembre pour la rentrée scolaire suivante), les modifications fréquentes de programmes, des départs imprévus de personnels, remettent en cause les besoins en heures d'enseignement de chaque discipline d'où la nécessité de recruter des personnels contractuels dans les disciplines déficitaires à chaque rentrée scolaire.

2.1.3 Les niveaux

Selon le statut de l'enseignant et du niveau de décentralisation du pays, le recrutement peut se faire à différents niveaux, soit au niveau national, régional ou au niveau de l'école.

Le recrutement des enseignants titulaires peut se faire à différents niveaux, ce qui entraîne la mobilisation de personnes différentes dans le processus. Le niveau administratif de recrutement par concours des personnels enseignants titulaires se situe le plus souvent au niveau national mais il peut être déconcentré dans certains pays.

De façon générale, le recrutement peut s'opérer à trois niveaux :

- Soit le recrutement se fait au **niveau national** et, en général, face au grand nombre de postulants, la sélection s'opère par des filtrages successifs dont le premier est le concours. Les postulants doivent répondre à certains critères d'âge, de nationalité (pour la fonction publique), de diplômes, etc. Le nombre de reçus au concours dépend du nombre de postes ouverts à l'échelle nationale. Un tel recrutement entraîne des affectations à l'échelle nationale.
- Soit au **niveau régional** ou académique et dans ce cas, le recrutement possède des critères liés aux caractéristiques des régions. Un tel niveau de recrutement permet de prendre en compte des dimensions propres à chaque région (par exemple des caractéristiques linguistiques). Un problème se posera sans doute au niveau des mutations où les enseignants désirant changer de région devront avoir un profil correspondant à cette région.
- Soit le recrutement se fait au niveau de **l'établissement scolaire**, directement par le directeur de l'établissement, soit par le conseil d'administration de l'école.

Le recrutement des enseignants non titulaires est plus ouvert. Il peut être réalisé :

- Soit par une **communauté de personnes** (souvent des parents d'élèves) ou une association qui prend en charge ce recrutement. Les critères d'éligibilité sont différents selon ces collectifs locaux. Une présélection a été opérée tant le recrutement est de proximité quasi de bouche à oreille².
- Soit au niveau d'une région et c'est le **représentant régional de l'Etat** qui lance la campagne de recrutement en faisant connaître le profil recherché. Par exemple, une région qui manque de professeurs de mathématiques en collège. Le recruteur est le directeur régional ou ses services par délégation.
- Soit au niveau national où se font sentir des besoins immédiats face à une évolution du système éducatif (voire une réforme ou l'apparition d'une nouvelle discipline). Ce sont les **services ministériels de recrutement** qui, souvent par concours, ont dressé ce qu'on appelle « une liste complémentaire » qui représente le vivier de personnes n'étant pas reçues au concours mais qui ont des notes acceptables et pourraient temporairement remplir cette mission enseignante. Ce vivier peut être important selon le seuil d'acceptabilité du niveau au concours.

² Dans de nombreux pays, des contractuels ou des vacataires peuvent être recrutés par les communautés locales. Les différents corps enseignants se juxtaposent avec des niveaux de qualification et des niveaux de rémunération différents, ce qui génère des revendications de ces personnels à statut précaire souhaitant être intégré comme titulaires de la fonction publique. La diversification des statuts enseignants représente un réel défi, surtout lorsque la proportion de contractuels atteint un seuil significatif et que les écarts de salaires sont importants.

2.1.4 Avantages et inconvénients de la centralisation ou décentralisation du recrutement des enseignants

La centralisation du recrutement a des avantages en termes d'affectation et de répartition équilibrée des enseignants sur le territoire national. Un recrutement et une allocation centralisés devraient en effet garantir une certaine égalité par rapport à la qualité de l'éducation dispensée à travers le pays. Néanmoins, un recrutement régional ou sous régional permet un meilleur ajustement de l'offre aux besoins en ressources humaines et donc une meilleure gestion des postes vacants³.

En effet, la décentralisation ou déconcentration du recrutement des enseignants, peut avoir des effets positifs. La logique en faveur de cette stratégie est que plus les organes de décisions sont proches de l'école, mieux ils seront en mesure de répondre à leurs besoins. Il faut néanmoins nuancer cet argument. Dans certains contextes, il est probable que les régions très défavorisées n'arrivent pas à attirer et à recruter de bons candidats. Cela peut contribuer à aggraver des disparités existantes.

De même, il faudra s'interroger sur le niveau le plus approprié auquel déléguer ces fonctions. Cela dépendra dans une large mesure de la capacité des différents niveaux du système (ressources et personnels compétents) pour assurer ces fonctions. Dans les contextes de décentralisation politique, un débat émerge concernant la nature et la compétence des acteurs en charge du recrutement des enseignants. En Ouganda, par exemple, les autorités locales élues sont responsables du recrutement des enseignants. Cependant, les personnels des bureaux d'éducation déconcentrés de l'Etat considèrent qu'ils sont plus à même de prendre les décisions, du fait de leur expertise professionnelle, que les acteurs « non techniques » des gouvernements locaux élus. De plus, ces derniers seraient plus facilement influençables par les politiciens locaux, présentant alors un risque de politisation du recrutement des enseignants (De Grauwe et Lugaz, 2011).

Lorsque le recrutement des enseignants est décentralisé, les systèmes locaux peuvent en effet être sensibles à des influences externes, notamment dans les pays à faible capacité administrative aux niveaux régional et local. Dans certains pays africains, De Grauwe et Lugaz (2011) notent qu'« il y a eu une « régionalisation » du recrutement des enseignants : la commission régionale de recrutement donne la préférence aux candidats locaux même si d'autres candidats provenant d'autres régions sont plus qualifiés. Cela n'est pas nécessairement un problème s'il s'agit d'une stratégie intentionnelle et institutionnelle afin de maintenir les personnels en poste. Comme nous le verrons dans l'Unité 4, une des stratégies visant à pallier les pénuries d'enseignants dans les zones rurales et éloignées consiste à recruter des candidats issus de la zone ciblée, qui parlent les langues locales et n'ont pas de mal à trouver un logement convenable. Toutefois, un recrutement trop régionalisé peut renforcer une approche régionale, plutôt qu'une vision nationale des enseignements.

2.2 Qu'est-ce que la formation des enseignants ? Essai de définition

2.2.1 Les différents instants et types de formation

Selon la définition de l'ISU-UNESCO, la formation des enseignants correspond au cursus dispensé dans le cadre institutionnel dans le but d'inculquer aux futurs enseignants (formation initiale) ou aux enseignants en poste (formation continue) les connaissances, les compétences et les comportements dont ils ont besoin pour enseigner au niveau d'enseignement considéré.

Il est utile de distinguer entre ces deux instants de formation qui ont leurs caractéristiques propres : la formation initiale et la formation continue. On distinguera aussi la formation informelle.

³ C'est la raison pour laquelle, en France, en ce qui concerne le recrutement des personnels non titulaires, le plus souvent le ministère de l'éducation détermine les possibilités en nombre de recrutements et les régions recrutent. Ces recrutements sont validés par des commissions nationales et régionales ad hoc.

La formation initiale est celle qui est donnée avant que la personne n'exerce le métier. L'enjeu est celui de savoir ce qu'il est indispensable de connaître et de savoir-faire pour enseigner a *minima*. Cette formation s'organise en général dans les instituts de formation et peut prendre de six mois à quatre ans.

La formation en service ou continue fait suite à la formation initiale. Elle se développe tout au long de l'exercice de la profession. Cette forme de formation permet aux enseignants déjà en service de pouvoir continuer à se former pour améliorer leurs compétences et de s'adapter aux nouvelles technologies, programmes scolaires, pratiques ou méthodes appliqués, ou pour acquérir de nouvelles compétences afin d'évoluer dans leurs carrières.

La formation informelle : Si les deux types de formation antérieurs sont des formations inscrites dans un cadre institutionnel précis, la formation informelle correspond à des apprentissages acquis dans des situations sociales pas toujours caractérisées comme formatrices. Par exemple, un enseignant d'arts plastiques qui suit des cours aux Beaux-Arts durant ses congés ou un professeur des écoles qui tient une bibliothèque de quartier. Elle est peu connue mais peut être prise en compte dans l'évaluation de l'enseignant et lui valoir une avancée dans sa carrière.

A côté de ces différents types de formation, il existe une formation, ou plutôt des pratiques d'accompagnement et de conseil pour les enseignants débutants leur permettant d'entrer progressivement dans le métier, qu'on appelle **l'induction**. Elle est plus ou moins formalisée selon les pays, et prise en charge soit par les établissements eux-mêmes, soit par des encadreurs extérieurs. Sa durée peut être modulable et son organisation soit continue sur une période définie soit ponctuelle 'à la demande'.

Le concept de **formation tout au long de la vie** se réfère quant à lui à un continuum entre la formation initiale, continue et l'ensemble des situations où s'acquièrent des compétences (activités professionnelles, implications associatives, etc.). La formation tout au long de la vie ressemble à la formation continue mais son organisation est différente dans la mesure où elle s'inscrit dans un plan de carrière que le sujet construit, y compris dans son intention de promotion ou de changement de profession. Elle inclut les démarches d'orientation, de bilan, d'accompagnement vers l'emploi, de formation et de validation des acquis de l'expérience.

2.2.2 Les dimensions essentielles de la formation des enseignants

Un débat sur l'impact de la formation initiale sur l'efficacité de l'enseignant a été engagé dès le début des années 1990 avec l'accélération des efforts en faveur de l'Enseignement Primaire Pour Tous dans nombre de pays en développement. En effet, concernant plusieurs pays d'Afrique sub-Saharienne :

« Des études menées par le PASEC ont permis de constater que la formation professionnelle initiale a souvent peu d'effet. Quand des effets sont observés, ils sont généralement modérés et ne correspondent pas aux attentes. Ainsi, dans la plupart des cas, des enseignants sans formation professionnelle initiale feraient autant progresser les élèves que des enseignants formés.... Certains en ont conclu un peu rapidement que la formation professionnelle initiale n'était pas un investissement rentable et qu'on pouvait parfaitement se limiter à des formations de très courte durée plutôt que de dépenser des sommes importantes dans des formations longues. Il nous semble au contraire que ces études devraient susciter des questionnements susceptibles de faire évoluer les pratiques de formation. En effet, la question de la pertinence des formations existantes devrait être posée et provoquer une analyse des systèmes de formation (contenu, durée, etc.) dans beaucoup de pays. » (Bernard et al, 2004, p. 18).

Plus récemment cependant, des études sur la formation des enseignants (Perrenoud, Altet, Lessard, Paquay, 2008) montrent à quel point ce « métier d'intervention sur l'activité d'autrui » est complexe et nécessite une formation très poussée, aussi bien (i) sur le plan *académique*

(les savoirs savants, nécessaires mais pas suffisants car il ne suffit pas d'être savant sur un sujet, encore faut-il savoir le transmettre) que (ii) sur le plan *didactique* (la didactique étant la manière de modifier des savoirs savants en savoirs à enseigner, en savoirs enseignés et en savoirs restitués par les élèves eux-mêmes) et (iii) le plan *pédagogique* (proposer aux apprenants des situations favorables d'apprentissage et motivantes). A ces dimensions professionnelles, il convient d'en ajouter une autre, (iv) la dimension *personnelle*, c'est-à-dire le comportement, l'écoute, l'empathie et la motivation.

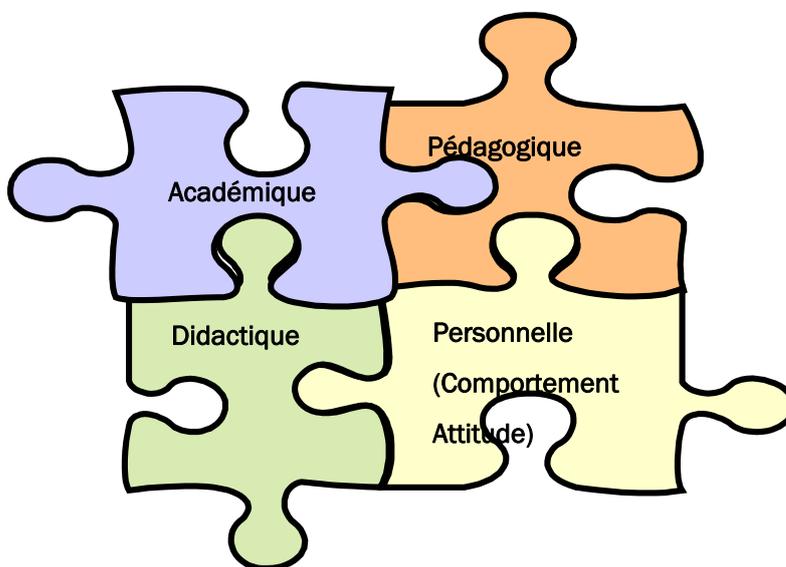
A ces quatre dimensions, on peut ajouter la dimension de « formation par la recherche ». Cette dernière ouvre une perspective d'innovation, dans la mesure où les futurs enseignants étudient la pratique professionnelle sous forme de problématisation et de résolution de problèmes avec l'invitation de trouver des solutions nouvelles et plus pertinentes face à une réalité de plus en plus évolutive et changeante.

L'ensemble de ces dimensions doit être pris en compte dans la formation des enseignants. Le degré de fragilité et de difficulté réside dans la dimension personnelle. En effet, comment déceler si un enseignant possède un profil psychologique tout à fait compatible avec l'exercice du métier ?

Dans les pays à fort déficit d'enseignants, la première dimension (académique) est prise généralement en compte car elle est facile à appréhender et atteste que l'enseignant a fait des études. Cette dimension est indispensable. Cependant, nous avons pu observer que des pays déficitaires en enseignants dans le primaire recrutaient des enseignants, souvent communautaires, sur d'autres critères, plus proches de la dernière dimension (personnelle) ; ce qui peut poser de réels problèmes si on fait l'impasse sur les autres dimensions.

Lorsque ces dimensions sont étudiées de façon intégrée et lorsque la pratique professionnelle en constitue le pivot, on peut alors parler de « *professionnalisation des enseignants* ».

Figure 2.2: Les dimensions essentielles de la formation des enseignants



Or beaucoup de pays ont oublié que ces dimensions non seulement s'articulent entre elles, mais doivent aussi être toutes présentes.

Par exemple, un pays comme la France a longtemps recruté ses enseignants du secondaire uniquement sur des diplômes universitaires. Or nous savons qu'une personne peut être savante dans une

discipline et pourtant peu habile pour l'enseigner. De la même façon, certains pays africains ont recruté des enseignants communautaires car ces derniers connaissaient très bien la population d'élèves, les parents et qu'ils parlaient la langue locale mais, dans certains cas, ils se caractérisaient par un très faible niveau académique. De même, un enseignant qui brutalise les élèves ou les rejette ne développera pas leur apprentissage. Et encore : si un enseignant ne sait pas construire des situations permettant à l'élève d'apprendre en étant motivé, il n'y aura pas plus d'apprentissage. Enfin, des études montrent que peu d'enseignants sont formés

au public d'élèves qu'ils vont avoir (par exemple, des classes avec une grande proportion d'enfants sur-âgés ou en grande difficulté d'apprentissage).

En d'autres termes, la formation des enseignants doit tenir compte au minimum des quatre premières dimensions susmentionnées, ensemble et non séparément, comme imbriquées entre elles. Nous résumons cette formation par le schéma 'puzzle' ci-dessus (figure 2-2).

La formation des enseignants est souvent présentée en deux 'étapes': d'une part les années d'études scolaires et/ou universitaires et d'autre part, les années de formation à l'enseignement. Or, ceci est réducteur et ne reflète pas que la professionnalisation de l'enseignant constitue en réalité un *continuum*. La professionnalisation repose sur le développement de compétences (mobilisation de capacités, auxquelles s'ajoute la gestion des émotions et des représentations sur le terrain même de l'activité) dans un contexte professionnel *en constante évolution*. Elle tend à développer chez l'individu l'intelligence des situations et une attitude personnelle favorisant une formation tout au long de la vie.

L'apprenant est le centre et le principal acteur de ce processus d'intégration des savoirs. L'un des rôles essentiels des différents acteurs de la formation (tuteurs, formateurs, enseignants) est de l'accompagner dans le processus et de lui apporter un appui en tenant compte de ses intérêts et besoins.



Points à retenir

La GRH du secteur éducatif suppose de planifier annuellement le recrutement d'enseignants en nombre suffisant et de qualité afin qu'à chaque rentrée scolaire tous les établissements du primaire et du secondaire soient dotés du nombre de personnels qualifiés correspondant à ses besoins pour accomplir efficacement sa mission.

Ainsi, **le recrutement** est une démarche d'adaptation entre les besoins et l'offre. Il se déroule en quatre grandes étapes :

- Détection des besoins : Levier de la gestion de l'organisation. Diagnostic qui exige de recueillir des données fiables, planification annuelle dans les ministères de l'éducation. Sert aussi à déterminer le redéploiement.
- Détermination des profils: niveau académique, compétences, expériences, connaissances, maîtrise de la langue d'enseignement, diplôme, etc.
- Sélection : sur concours pour évaluer le niveau de connaissances ; par entretiens individuels pour évaluer la motivation et les compétences sociales et attitudes ; par épreuve écrite etc.
- Recrutement : il peut être effectif à différents moments de la formation.

Le recrutement peut se faire à **différents niveaux**: national, régional ou au niveau de l'établissement scolaire. En fonction des contextes et des besoins, les pays opteront davantage pour un système de recrutement centralisé, ou au contraire décentralisé.

La formation se décline en deux instants qui ont leurs caractéristiques propres : la formation initiale et la formation continue. Se distinguent aussi la formation informelle, l'induction et la formation tout au long de la vie.

La professionnalisation des enseignants requiert quatre dimensions de la formation : académique (savoir savants), didactique (capacité de modifier de transmettre des savoirs savants en savoirs à enseigner), pédagogique (proposer des situations favorables d'apprentissages et motivantes), personnelle (comportement, écoute, empathie etc.), et peut

s'ajouter la dimension de la recherche (innovation, réalité évolutive). Cette professionnalisation est en constante évolution, s'effectue tout au long de la carrière de l'enseignant, et doit bénéficier d'un encadrement approprié.

Partie 3. Discussion de quelques options majeures de recrutement et de formation des enseignants

3.1 Options majeures en matière de recrutement

A chaque étape du processus de recrutement des options majeures sont à prendre en considération.

Au niveau de la détermination des besoins, la politique du gouvernement influencera dans une large mesure le résultat du diagnostic. En effet, d'un point de vue quantitatif, les décideurs s'interrogeront sur la possibilité de *réduire les recrutements* d'enseignants en optimisant leur utilisation ou en multipliant les statuts afin de limiter la masse salariale. Plusieurs stratégies peuvent être envisagées. D'un point de vue qualitatif, au niveau de la détermination des profils, on connaît le rôle fondamental des enseignants pour une éducation de qualité. Des choix importants doivent être faits par rapport à la question fondamentale qui est celle du *niveau de qualification académique* requis pour enseigner. Par rapport à la sélection des candidats, *différentes procédures de sélection* peuvent influencer sur l'attrait de la profession. L'expérience des pays d'Asie est intéressante à ce sujet. Enfin, différentes options par rapport au moment auquel intervient la *validation finale* du recrutement ont aussi des implications. Les résultats principaux de la recherche sur ces questions sont discutés dans les sections suivantes.

3.1.1 Réduire les coûts de recrutements

Optimiser l'utilisation des enseignants

Quelques options pour optimiser l'utilisation des enseignants peuvent être envisagées. Celles-ci sont largement dépendantes du contexte. Un examen approfondi des différentes options, dans une perspective comparative avec d'autres pays, peut permettre de dégager des stratégies telles que 1) la polyvalence des enseignants, 2) l'augmentation des ratios élèves-enseignants, 3) l'augmentation des heures de présence des enseignants ou 4) la mise en place de mesures incitatives. Certaines de ces mesures sont difficiles à mettre en œuvre, car largement opposées par les enseignants eux-mêmes et les parents d'élèves. Un vaste processus de concertation et de dialogue avec les parties prenantes est nécessaire car sans l'appui des enseignants, ces mesures ne pourront être mises en œuvre.

- **Regrouper les disciplines** (bivalence ou polyvalence des enseignants): La bivalence (l'enseignement de deux matières) ou la polyvalence (l'enseignement de deux matières ou plus) signifie qu'un enseignant du secondaire enseigne deux voire trois matières. Cette stratégie présente de nombreux avantages : pour commencer, cela permet de rendre le changement entre le primaire et le collège moins brutal pour les élèves (ils passent généralement d'un seul enseignant à environ huit professeurs spécialisés). De plus, la monovalence des enseignants du second degré oblige à organiser des concours de recrutement très lourds et fort nombreux. Il est en outre compliqué de remplacer un enseignant monovalent dans un établissement scolaire. Enfin, la multiplicité des disciplines a un coût important: les établissements de petite taille ne peuvent pas toujours offrir des postes complets aux enseignants dans leur discipline, obligeant ces derniers à travailler dans plusieurs établissements ou laissant les enseignants à service incomplet, malgré une rémunération pour un service complet. Il devient ainsi difficile pour les petites écoles d'offrir un curriculum complet. La mise en œuvre de cette stratégie requiert que la bivalence ou la polyvalence de l'ensemble des enseignants intervenant au collège soit instituée dès la formation initiale.

Bien que la bivalence ou polyvalence soit en place dans de nombreux pays et largement acceptée (cf. Allemagne par exemple), le passage de la monovalence à la bivalence ou polyvalence dans les pays où cette tradition n'est pas ancrée peut s'avérer hautement conflictuelle pour les syndicats, souvent très attachés à l'enseignement discipline par discipline, et par les enseignants qui doivent en conséquence être compétents dans deux ou trois matières au lieu d'une, et qui contestent la pertinence de cette stratégie pour la qualité de l'enseignement.

- **Augmenter le ratio élèves-enseignants** : Plus on cherche à réduire la taille des classes, plus il faudra d'enseignants dans le système. Inversement, plus la taille des classes est importante, moins il faudra recruter d'enseignants. La taille des classes est un sujet délicat car d'un point de vue pédagogique on peut aisément comprendre qu'un enseignant confronté à une très grande classe ne pourra pas donner le même niveau d'accompagnement et d'attention à chaque élève. La crainte avec des tailles de classes trop grandes est de voir les résultats des élèves baisser. *Or, la recherche dans les pays développés montre que la variation dans la taille de la classe entre 15 et 40 élèves n'a pas d'impact mesurable sur la performance des élèves* (Gannicott, 2009). On peut donc en conclure que seul dans les cas où les tailles de classes dépassent 40-45 élèves, des améliorations en termes de performances des élèves pourront être obtenus en réduisant le ratio élèves-enseignant.

Ces résultats doivent cependant être relativisés. Ces recherches ont été réalisées dans des pays développés où les conditions sont réunies pour optimiser l'apprentissage (enseignants qualifiés et formés, salles de classes en bon état, équipements et manuels scolaires en nombre suffisant, etc.). On peut donc se demander dans quelle mesure ces conclusions sont applicables dans le contexte de pays en développement où les élèves ne bénéficient pas toujours des mêmes conditions d'apprentissage.

En Asie, la recherche a montré que les pays qui réussissent le mieux (par exemple la Corée) ont toujours opté pour un compromis favorisant des classes de grande taille avec des professeurs très qualifiés, au lieu de plus petites classes avec des enseignants moins qualifiés. Cela a impliqué la mise en œuvre de critères très sélectifs dans la profession enseignante et des normes élevées pour les enseignants (voir section 3.1.3). Ce choix politique par rapport à la taille des classes a permis à ces pays de dégager des ressources supplémentaires pour rendre la profession attractive (salaires, plans de carrière, amélioration de l'environnement scolaire). Il est discutable dans quel mesure cette stratégie aurait pu être utilisée dans d'autres contextes, en particulier ceux des pays d'Afrique sub-Saharienne, où la taille des classes est souvent déjà excessive et où l'accroissement démographique est tel qu'il existe un manque chronique d'enseignants formés.

- **Augmenter les heures de présence des enseignants** : On comprend aisément le raisonnement derrière cette stratégie : augmenter le temps de travail des enseignants permet de réduire le nombre de nouveaux recrutements. Une perspective comparative est nécessaire afin d'appréhender la charge de travail des enseignants dans différents pays. Celle-ci varie fortement d'un pays à l'autre (voir Unité 4). Ces fortes variations peuvent servir d'argument pour réviser les heures de présence des enseignants. Néanmoins, il est très difficile d'appréhender réellement les heures de travail effectuées par les enseignants. On ne peut pas se baser uniquement sur la charge horaire en termes de nombre d'heures de cours données car elle ne prend pas en compte toutes les activités de préparation et d'accompagnement. Cette mesure est donc très difficile à mettre en œuvre car les enseignants y sont naturellement opposés. Il faut engager un processus de dialogue social et proposer des contreparties, telle qu'une renégociation salariale. L'exemple de la France, où le sujet est d'actualité, illustre bien ces difficultés.

Encadré 3.1 : Exemple du temps de travail des professeurs en question - France

Tous les partis politiques ont pris position sur ce qui sera l'un des thèmes de l'élection présidentielle.

Dix jours après la rentrée scolaire, tous les grands partis politiques ont pris position pour une remise en cause de l'organisation du temps de travail des professeurs. A droite comme à gauche, c'est le même raisonnement : la société a changé et on ne peut plus réduire le temps de travail des professeurs à leur temps de présence devant les élèves.

Or, du côté de la loi, rien n'a changé depuis plus de 60 ans. Le décret de 1950 stipule en effet que les enseignants de collège et de lycée doivent donner 18 heures de cours par semaine. Une durée du travail officielle qui s'abaisse même à 15 heures maximum pour les agrégés.

La droite souhaiterait deux heures en plus par semaine

Selon les bords politiques, la question est abordée de manière différente. La droite s'inspire de la très libérale fondation IFRAP qui préconise de rajouter deux heures de cours par semaine aux professeurs pour faire des économies budgétaires. "Selon nos calculs, on pourrait économiser plus de 40 000 postes équivalents temps plein grâce au fait de faire travailler deux heures de plus par semaine les professeurs", indique ainsi Agnès Verdier Molinié, la directrice de l'IFRAP.

Dans l'entourage de Nicolas Sarkozy, on explique que ces deux heures de cours supplémentaires par semaine permettraient d'améliorer le confort d'apprentissage des élèves et s'accompagneraient d'une hausse du salaire pour les professeurs. En résumé : des enseignants moins nombreux et mieux payés.

Aubry pense à un allongement du temps de présence

A gauche, Martine Aubry a levé le tabou en s'exprimant sur la question, avec précaution, il y a une dizaine de jours. Selon la candidate à l'investiture socialiste pour l'élection présidentielle, il faut réfléchir à un allongement du temps de présence des enseignants, en prenant en compte par exemple les réunions d'équipe, ou les rendez-vous avec les parents. Du côté des enseignants, c'est l'agacement qui prédomine. Car, selon eux, avec la préparation des cours et la correction des copies, ils travaillent bien plus de 18h par semaine. "Les enquêtes qui sont faites par l'organisme du ministère lui-même montrent que les enseignants travaillent plus de 40 heures hebdomadaires", souligne Frédérique Rollet, co-secrétaire générale du SNES.

Les syndicats ont bien conscience que la durée du temps de travail est un sujet qu'il va falloir aborder. Ils espèrent que cela se fera avec beaucoup de concertation et une vraie revalorisation salariale.

Source: [<http://www.europe1.fr/france/le-temps-de-travail-des-profs-en-question-714999>]

Une telle mesure semble cependant peu appropriée dans un contexte où le salaire de l'enseignant est en même temps tellement bas que celui-ci ne peut pas assurer sa subsistance et se trouve obligé d'avoir une deuxième source de revenu et donc une occupation en dehors de l'enseignement. Par ailleurs, le temps d'instruction officiel est souvent loin de refléter le nombre effectif d'heures de cours que reçoivent les élèves. En d'autres termes, augmenter la charge horaire officielle aura l'impact voulu (limiter la croissance du personnel, et les dépenses y afférant sans affecter le nombre d'heures dispensées aux élèves) seulement si cette mesure peut effectivement être mise en pratique sans entraîner un absentéisme accru parmi les enseignants.

- **Rémunération différenciée** selon la pénurie dans certaines disciplines et zones d'affectation : Un pays peut envisager des mesures incitatives envers certaines catégories de personnels qui viennent à manquer. C'est une décision politique car elle requiert des choix au détriment d'autres. Par exemple, proposer des bourses aux étudiants de disciplines scientifiques déficitaires ou cibler des enseignants acceptant

de travailler dans des zones plus difficiles d'accès (à condition de vérifier que la motivation première n'est pas celle de l'argent) sont deux choix tout à fait envisageables et qui s'avèreraient efficaces à conditions que les compensations financières soient suffisamment attractives (voir Unité 4, partie 6,).

Multiplier les statuts d'enseignants

Les options pour contenir les coûts de personnel tout en augmentant les effectifs ont fréquemment donné lieu à une multiplication des statuts des enseignants, incluant des contractuels et des communautaires, et dans certains cas des volontaires.

- **Recrutement d'enseignants contractuels et communautaires** : Comme cela a été évoqué dans la Partie 1, cette stratégie a été largement utilisée dans les pays d'Afrique sub-Saharienne. Bien que cela ait permis d'augmenter considérablement la scolarisation, on ne se sait pas encore dans quelle mesure cela a affecté la qualité des apprentissages⁴.
- **Regroupement de volontaires** (étudiants volontaires temporairement, chômeurs de courte durée) : dans des contextes de pénurie d'enseignants particulièrement aigüe, les gouvernements peuvent avoir recours à des volontaires. Le "volontaire" est un jeune diplômé sans emploi ayant choisi en toute responsabilité de se mettre à la disposition du ministère de l'Education Nationale pour un temps en vue de dispenser des cours dans les écoles de l'enseignement du premier degré. Par exemple, le Niger a recruté 2389 volontaires de l'éducation en 2000-2001 (ADEA, 2001). Par ailleurs, des études réalisées au Sénégal ont montré que les volontaires qui sont titulaires du baccalauréat et plus obtiennent de très bonnes performances aux examens professionnels, et des témoignages attestent de la qualité de leurs prestations (IPE, 2001). Cette stratégie ne peut évidemment être utilisée que ponctuellement et ne peut se substituer à une stratégie à long terme.

3.1.2 A quel niveau académique recruter les enseignants ?

Cette question ne se pose en général pas pour les enseignants du secondaire dont un diplôme universitaire est requis. Mais la question reste ouverte pour les enseignants du primaire. Dans les pays développés, la quasi-totalité des enseignants du primaire sont diplômés du supérieur, or dans les pays avec des viviers de diplômés moindre, les niveaux de qualification sont très variables : du diplôme de fin d'étude du primaire au diplôme universitaire. Intuitivement, on peut se demander si à fin d'obtenir de meilleurs résultats, il ne faudrait pas augmenter le niveau de diplôme requis pour enseigner au primaire ? Non seulement cela aurait des conséquences financières importantes (le salaire est généralement proportionnel au niveau de qualification) mais en plus *les résultats de la recherche tendent à montrer qu'à partir d'un certain seuil, élever le niveau de qualification académique des enseignants n'a pas d'impact mesurable sur la performance des élèves*. De plus, cela présuppose qu'on dispose d'un vivier d'enseignant potentiels avec un très haut niveau de formation. Une fois ces éléments considérés, à quel niveau de qualification faut-il alors recruter les enseignants du primaire ? La synthèse la plus complète sur cette question se trouve dans la publication du Pôle de Dakar (2010) dont un extrait est repris dans l'encadré ci-dessous. Il en ressort que dans de nombreux contextes, c'est le niveau secondaire second cycle qui s'avère être le plus pertinent.

⁴ Des tests administrés par le SACMEQ sur des enseignants du primaire dans huit pays d'Afrique ont révélé que dans l'ensemble des pays, environ 7% des enseignants avait un niveau de connaissance insuffisant pour enseigner. De grandes disparités ont été constatées entre les pays. Ces résultats sont à mettre en relation avec les recrutements massifs d'enseignants contractuels et communautaires (non-recrutés sur concours). En effet, il serait intéressant de comparer les résultats aux tests des enseignants contractuels à ceux des fonctionnaires.

Encadré 3.2 : Quel niveau académique pour les enseignants de l'école primaire en Afrique ?

Nous allons partir de la situation des pays développés, à travers les résultats de deux grandes études réalisées aux Etats-Unis. Après tout, le questionnement sur le niveau académique idéal des enseignants est commun à tous les pays et on observe une même surenchère sur le niveau de diplôme pour les enseignants.

[..] Ces deux études [Rivkin, Hanushek et Kain (2005) et Krueger (1999)] rejoignent les constats de la plupart des recherches, montrant que l'élévation du niveau de diplôme universitaire ne se traduit pas automatiquement par de meilleures acquisitions des élèves. Il s'agit d'un résultat tout à fait intéressant qui a le mérite de démontrer que l'accroissement du niveau académique des enseignants dans les pays développés ne répond pas nécessairement à des critères d'efficacité pédagogique.

Malgré tout, ce premier constat ne préjuge en rien de ce qu'on peut observer dans le contexte africain, où l'hétérogénéité des niveaux académiques est extrêmement poussée. Il faut donc se référer à des études réalisées dans ce contexte. Or, ici aussi, les résultats observés sont sans appel : les effets de la formation académique sur les acquisitions scolaires se révèlent modérés, voire inexistantes (Mingat et Suchaut, 2000 ; Michaelowa et Wechtler, 2006). Cela ne signifie certainement pas que la formation académique est inutile, mais plutôt que les niveaux de formation présents dans les systèmes éducatifs - en général du premier cycle secondaire à l'université - génèrent finalement assez peu de différences dans les acquisitions des élèves. Bernard, Tiyaab et Vianou (2004) montrent, à partir des données du *Programme d'analyse des systèmes éducatifs* de la CONFEMEN (PASEC) sur neuf pays francophones, que « si le niveau académique du BEPC apparaît comme un minimum souhaitable, il ressort très clairement qu'au-delà, l'influence du niveau académique des enseignants sur les apprentissages des élèves est modérée au cycle primaire ».

Il faut néanmoins se garder d'une généralisation hâtive car, dans de rares cas, on a observé que le niveau baccalauréat pouvait être le plus approprié. Ainsi, en Mauritanie, différents travaux (PASEC, 2006 ; Jarousse et Suchaut, 2001) ont fait ressortir qu'en 4ème et 5ème années de l'école primaire, les enseignants titulaires du baccalauréat faisaient plus progresser leurs élèves que les enseignants de niveau inférieur ou supérieur. Toutefois, ce résultat n'est pas valable pour la 2ème année. Il est donc important de prendre en compte les contextes nationaux même si on voit se dégager des tendances assez nettes.

Ainsi, pour répondre à la question posée en introduction à cette section, les études ne confirment pas que les enseignants ayant un diplôme universitaire sont plus efficaces que les enseignants ayant un niveau secondaire. **Au contraire, dans de nombreux pays, c'est le niveau secondaire second cycle qui s'avère le plus pertinent.** Il faut s'arrêter sur ce résultat qui peut surprendre et qui suscite de nombreuses réactions depuis quelques années. Il est vrai que l'on dispose aujourd'hui d'un nombre important d'études et que l'accumulation des résultats permet d'être relativement confiant dans les tendances dégagées. Pourtant, l'expérience montre que les résultats ne sont pas toujours bien acceptés, probablement parce qu'ils sont contre-intuitifs.

Source : Pôle de Dakar, p.103

Deux raisons peuvent contribuer à expliquer ces résultats de recherche. La première concerne la motivation des enseignants. Plus un individu possède un diplôme élevé, plus ses aspirations professionnelles sont importantes. On peut supposer que les titulaires d'un diplôme universitaire n'aspirent pas à devenir enseignants si l'attrait de la profession n'est pas fort. La seconde raison à trait à l'apport d'un cursus universitaire pour le métier d'enseignant. Au primaire, l'enseignant doit être polyvalent. Sa spécialisation dans une discipline en particulier

ne sera pas a priori un avantage. C'est sa capacité à transmettre des connaissances, les aspects pédagogiques et didactiques, qui primeront.

Néanmoins, ces résultats sont à manipuler avec prudence. Même si la recherche montre qu'il existe un niveau académique minimal requis pour enseigner au primaire, se situant autour de 10 années d'enseignement, il est évident qu'une personne ne maîtrisant pas les connaissances de base enseignées à l'école primaire ne peut pas être un bon enseignant.

3.1.3 Elever les critères de sélection ?

Malgré les résultats de recherche sur le niveau de qualification requis évoqués dans la section précédente, certains gouvernements, confrontés à des résultats médiocres aux tests internationaux d'évaluation des acquis des élèves (PISA, TIMSS), ont cherché à améliorer la qualité des enseignants en allongeant les exigences en termes d'années de formation académique (par ex. la Thaïlande et l'Indonésie). Comme nous l'avons vu, il n'existe cependant pas de recherches qui concluent que ces politiques auront l'effet désiré. En revanche, ce que les conclusions des études montrent est qu'une formation initiale plus longue, des diplômes universitaires ou une certification à un niveau plus élevé, n'auront d'impact *que si des politiques de sélection des « bons » candidats à la formation sont d'abord en place*. Sans ce prérequis, des systèmes complexes et coûteux d'augmentation des qualifications des enseignants auront peu de chance d'améliorer suffisamment la qualité des enseignants pour avoir un impact mesurable sur la performance des élèves.

Cet argument doit être manipulé avec soin afin qu'il ne devienne pas simplement une lamentation pour une époque révolue des enseignants de qualité. En comparant les politiques de sélection des enseignants dans les systèmes éducatifs les plus performants et les moins performants, l'étude réalisée par McKinsey (2007) constate que les pays les plus performants ont systématiquement attiré des candidats parmi les diplômés du secondaire avec les meilleurs résultats ou bien des personnes de qualité à mi-carrière qui souhaitent intégrer la profession.

Encadré 3.3 : Recruter les bonnes personnes pour être enseignants

L'argument ne dit pas qu'une formation initiale allongée, des diplômes ou une certification à un niveau plus élevé sont un gaspillage de ressources : il dit que ces facteurs n'auront un effet mesurable sur les résultats scolaires que si des politiques de sélection des « bons » futurs enseignants existent en premier lieu. L'implication de cet argument est que dans de nombreux pays, les politiques se sont concentrés sur l'amélioration des aspects mesurés des enseignants tels que la longueur de la formation préalable à l'emploi, mais cela ne stimule pas nécessairement la qualité des enseignants tel que mesuré par la performance de leurs élèves. Le chaînon manquant est que vous devez obtenir les bonnes personnes pour devenir enseignants. Ceci est résumée dans les mots de McKinsey (2007), **il est faux de croire « qu'il est possible d'apporter des améliorations substantielles à long terme au système scolaire sans augmenter fondamentalement la qualité des personnes qui entrent dans la profession enseignante ».**

Source: Gannicott 2009, p. 23.

Les systèmes les plus performants attirent de manière régulière des candidats aptes à la profession enseignante en les sélectionnant parmi les élèves qui font partie du premier tiers des sortants du secondaire et dans le cas de la Finlande, parmi les premiers 10%. Ces systèmes ont des méthodes efficaces de sélection pour les instituts de formation et limitent les effectifs à ceux qui ont une aptitude réelle et la motivation pour la profession. Néanmoins cela suppose que la profession est attrayante et fortement valorisée dans ces sociétés.

Malheureusement, dans d'autres contextes, où les conditions des enseignants se sont détériorées, l'enseignement est considéré par beaucoup comme une option de dernier recours lorsqu'un emploi ne peut être assuré dans d'autres domaines et nombreux sont ceux qui considèrent la formation comme un tremplin vers une autre profession. Au-delà des conséquences néfastes pour la qualité de l'éducation, cela a un impact négatif sur l'approvisionnement futur de candidats qualifiés. Afin d'inverser la tendance il faudra s'interroger sur la façon de sélectionner les candidats et de rendre la profession plus attractive.

Encadré 3.4 : Sélection des enseignants à Singapour

Le **processus de sélection** des enseignants à Singapour accorde beaucoup d'importance au parcours scolaire des candidats, à leurs compétences de communication et à leur motivation pour enseigner. Les différentes dimensions du processus de recrutement sont résumées ci-dessous.

Examen du CV : Validation des prérequis

- Les candidats doivent faire partie des meilleurs 30% parmi les diplômés de leur classe d'âge ;
- Les candidats doivent avoir suivi les cycles scolaires et universitaires pertinents ;
- Les candidats doivent démontrer leur intérêt pour les enfants et l'enseignement.

Test d'évaluation : Vérification du niveau de langue

- Les candidats doivent avoir une bonne maîtrise de la langue (les données disponibles démontrent que le niveau de langue des enseignants influence les résultats des élèves davantage que toute autre variable mesurable).

Entretiens : Analyse de l'attitude, des aptitudes et de la personnalité

- Réalisés par un groupe de trois directeurs d'établissement expérimentés ;
- Ces entretiens peuvent comprendre des épreuves et des activités pratiques.

Suivi à l'Institut National d'Education (INE) : Analyse de l'attitude, des aptitudes et de la personnalité

- Les enseignants sont suivis pendant leur formation initiale à l'INE ;
- Un petit nombre de candidats ne répondant pas aux critères sont contraints de quitter le cursus.

Source : McKinsey and Company, 2007

3.1.4 Repenser les modalités du recrutement en lien avec la formation initiale

Repenser les modalités de recrutement en lien avec la formation continue implique des choix en termes i) du moment auquel intervient la validation du recrutement de l'enseignant (avant ou après sa formation ?) et ii) de la régulation des entrées en institut de formation, en fonction des capacités d'accueil.

- **Capacité d'accueil en institut de formation limitée et recrutement en amont**: Là où les instituts de formation n'ont pas la capacité de former des enseignants en nombre suffisant, le recrutement à la profession est pratiquement acquis dès l'entrée en formation. Dans ce cas, il est important d'éviter au maximum les déperditions. En effet, la formation représente un coût élevé pour le système éducatif et lorsque des enseignants récemment formés quittent la profession au cours de leurs premières années de service cela représente une perte significative non-seulement en termes de ressources humaines mais aussi de ressources investies. Sachant que la majeure

partie des déperditions d'enseignants se fait dans les cinq premières années de service, il peut être judicieux d'utiliser un modèle de formation professionnalisant (voir plus bas) basé sur l'alternance. Ainsi, seuls les candidats avec un réel intérêt pour la profession iront jusqu'au bout de la formation. Par ailleurs, il faudra dès l'inscription chercher à limiter les inscriptions à ceux qui montrent de haute capacité, aptitude et motivation pour l'enseignement.

Un autre aspect révélé par l'étude de McKinsey (2007) est que les pays les plus performants limitent les inscriptions en formation à ceux qui ont la motivation et l'aptitude réelle et *au nombre réel requis pour que l'approvisionnement corresponde à la demande effective d'enseignants*. A Singapour, les candidats sont évalués, testés et sélectionnés avant d'accéder aux formations d'enseignants. En conséquence, Singapour peut dépenser plus par étudiant que les systèmes avec des inscriptions massives. La sélectivité de la formation renforce ainsi l'attrait de la profession pour les candidats de qualité.

- **Capacité d'accueil en institut de formation large et recrutement post-formation:** Des systèmes moins performants ont en général un accès plus facile ou ouvert d'entrée aux écoles de formation, qui conduit souvent à une surabondance de candidats. Dans le cas de pays où il n'y a pas de restrictions sur le nombre de places en formation pour devenir enseignant (la Thaïlande par exemple), on pourrait penser que le nombre de postes ouverts aux enseignements suffirait à décourager les candidats les moins motivés. Mais c'est l'inverse qui se produit. Des nombres importants de candidats s'inscrivent en formation, sans contrôle préalable de leur aptitude ou compétence. La grande majorité ne sera pas recrutée en tant qu'enseignant compte tenu du surplus de candidats. La formation devient alors moins attrayante pour les meilleurs candidats, et attire majoritairement les candidats qui n'ont que peu d'autres options. Les candidats qui réussiront au terme de leur formation à obtenir un poste n'auront ainsi pas été choisis parmi un vivier de candidats sélectionnés pour l'excellence de leur capacité d'enseignement.⁵

Afin de pouvoir limiter le nombre de places offert en formation, il faut d'abord avoir une idée précise du nombre de postes vacants. Cela nécessite aussi de travailler en partenariat avec les institutions qui offrent ces formations afin qu'elles limitent le nombre de places. Ceci est relativement aisé pour un pays comme Singapour (qui est un tout petit pays) où il n'a qu'un seul institut de formation. D'autres, comme Taiwan (province autonome de la République de Chine) limitent le nombre de places pour la formation en contrôlant le financement octroyé aux universités pour les filières de formation des enseignants. Si le gouvernement impose des restrictions financières, les universités adopteront des procédures de sélection adéquate pour s'assurer que seuls les meilleurs candidats sont sélectionnés.

⁵ McKinsey (2007) note qu'un phénomène similaire est en train de se produire en Corée. Pour l'enseignement au primaire, les critères de sélection sont très compétitifs (les candidats doivent faire partie de la cohorte des 5% des élèves avec les meilleures résultats à la sortie du secondaire). Les places sont très limitées. En revanche, pour le secondaire, il y a moins de restrictions. Il y a plus de 350 institutions offrant des formations. Cela crée une surabondance. S'il est relativement facile d'accéder au programme de formation à l'enseignement secondaire, à peine 10% des candidats formés obtiennent un poste d'enseignant. Cela contribue à diminuer l'attrait pour les étudiants les plus compétents, et à attirer principalement les étudiants disposant de peu d'alternative. Le statut des enseignants du secondaire s'en voit diminué. L'enseignement reste une profession hautement respectée en Corée, mais il est intéressant de commencer à constater une insatisfaction des parents qui pourrait avoir ces origines dans le déclin de la qualité des enseignants du secondaire.

3.1.5 Rendre obligatoire une période probatoire ?

Dans la plupart des pays le recrutement se fait souvent en deux étapes : d'une part, un pré-recrutement basé sur les connaissances fondamentales nécessaires à l'exercice de la profession et, ensuite, après une formation qui peut aller de quelques mois à quelques années, un recrutement qui se manifeste par une titularisation (pendant cette période de pré-titularisation, le futur enseignant est accompagné par un ou des tuteurs selon un processus progressif d'intégration dans le métier.

La distinction entre ces deux étapes n'est pas toujours évidente. Comme évoqué plus haut, quand le nombre de places en formation est limité, on observe souvent que le candidat ayant obtenu le concours d'entrée pour la formation professionnelle est quasiment certain de devenir enseignant. L'enjeu pour les individus apparaît alors plus dans la réussite du concours pour accéder à la formation des enseignants que dans l'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires au métier d'enseignant. Il est donc souhaitable que le recrutement final intervienne après évaluation des compétences spécifiques du métier d'enseignant. Cela revient à considérer que le candidat au métier d'enseignant doit être évalué en cours de formation et en fin de formation, mais également concrètement dans l'exercice de son métier.

En conséquence, les travaux menés par l'OCDE (2005) recommandent de rendre obligatoire une période probatoire. La durée de cette période probatoire est comprise d'ordinaire entre six mois et un an dans la plupart des pays de l'OCDE. La décision d'accorder la certification ou titularisation devrait être prise par un jury de personnes bien formées et disposant des moyens nécessaires pour évaluer les nouveaux arrivants dans la profession. La réussite de la période probatoire devrait être considérée comme une étape décisive dans la carrière de tout enseignant.

Cependant, bien que la mise en place d'une période probatoire soit désirable, il faut néanmoins s'assurer que les enseignants débutants obtiendront réellement un poste à la fin de leur période de probation, faute de quoi, cela risquerait d'avoir un effet négatif. En effet, bien que la période probatoire ne dure qu'environ 12 mois, il arrive que les enseignants débutants attendent beaucoup plus longtemps leur nomination à un poste permanent. Dans ces circonstances, de nombreux enseignants fraîchement diplômés hésitent à se mettre à la recherche d'un poste et les taux de déperdition sont élevés chez les enseignants temporaires.

Dès lors, ce système présuppose une bonne coordination entre les différentes étapes du recrutement, de l'estimation des besoins et du nombre de places à ouvrir dans les instituts de formation et d'une sélection rigoureuse des candidats.

3.2 Options majeures en matière de formation

3.2.1 Modèles de formation initiale

En ce qui concerne la formation initiale nous pouvons distinguer entre trois options majeures ou modèles bien que des variations de ces modèles existent dans la réalité.

- **Le modèle académique classique** qui vise à former un enseignant « instruit » par la théorie. Ce modèle est celui qui est le plus fréquemment évoqué par les pays qui exigent des enseignants qu'ils aient, par exemple, le baccalauréat, la licence ou le master. Souvent d'ailleurs, le diplôme universitaire permet de devenir directement enseignant.
- **Le modèle artisanal** qui vise à former par la pratique un « enseignant » qui imite et reproduit les pratiques en vigueur par l'observation de praticiens expérimentés, par la pratique sur le terrain, par le compagnonnage, la modélisation des pratiques. C'est le cas d'enseignants directement recrutés sur le terrain et qui sont accompagnés par un

tuteur. Le jeune recruté est invité à imiter ce que fait le tuteur limitant ainsi ses capacités d'innovation et de renouvellement de la pratique.

- **Le modèle professionnalisant (ou en alternance)** qui vise à former un praticien réflexif, capable d'analyser, de comprendre des pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies d'action, par l'articulation « pratique- théorie- pratique ». Ce modèle offre la double appartenance du formé : il est dans un institut de formation et va sur le terrain dans une forme d'alternance mêlant les apports théoriques aux considérations pratiques, évitant ainsi le reproche fréquemment fait dans la formation initiale en institution, de n'être pas en lien avec les conditions locales. Ce modèle préfère d'ailleurs plus que le futur enseignant soit confronté directement au terrain de manière à bénéficier de la formation théorique à partir de ses questions pratiques (Pratique/théorie/pratique. Cf. Altet, 1996), ce que l'on appelle communément la formation en alternance.

Ce dernier modèle exige une bonne organisation de la formation entre les instituts de formation eux-mêmes et les écoles qui doivent accueillir les enseignants stagiaires. Il repose sur la prise en compte du potentiel formateur des situations de travail, séances d'enseignement en classe et de son articulation interactive avec les situations de formation. Ce lien peut cependant revêtir différentes formes :

- si la situation de travail est le lieu d'application de la formation, on parle d' « alternance déductive » ou, pour certains, de « fausse alternance » ;
- si les contenus de formation s'appuient sur l'expérience pratique acquise par les apprenants « immergés » seuls en situation de classe, on parle alors d' « alternance inductive » ;
- si les temps de situations en classe et les temps de formation ne sont pas reliés entre eux mais seulement juxtaposés on parle d' « alternance juxtapositive ».

On considère qu'il y a une « véritable alternance », ou l' « alternance intégrative », lorsque les apprentissages systématiques, théoriques et pratiques s'effectuent aussi bien sur le lieu de travail que dans l'établissement de formation. Elle combine l'alternance inductive, où est prise en compte l'expérience des étudiants pour illustrer les enseignements, et l'alternance déductive, où la pratique est vue comme l'application du savoir.

3.2.2 Exemples de formation continue

Nous appelons formation continue celle en cours de service, c'est-à-dire celle qui est reçue par les enseignants qui sont en charge de classes. En sont exclus les stagiaires accompagnés par des formateurs et/ou des tuteurs. Cette formation peut prendre quatre formes non exclusives les unes des autres :

- Une formation assurée **sur le lieu même de l'exercice professionnel**, par exemple par des accompagnements qui peuvent être assurés par un formateur, un tuteur, un directeur d'établissement, un inspecteur, un collègue expert, un collectif d'enseignants. Un exemple est présenté dans l'encadré 3-5 ci-dessous.

Encadré 3.5 : Exemple de formation continue assurée sur le lieu même de l'exercice professionnel [Guinée]

L'encadrement de proximité mis en place par le Programme de Petites Subventions d'Ecole (PPSE) en Guinée, de 1995 à 2002, s'est adressé aux enseignants en situation de classe, qu'ils soient débutants, ou qu'ils rassemblent un certain nombre d'années d'expérience. Des 'encadreurs facilitateurs' (EF), composés de divers corps d'encadrement, dont des conseillers pédagogiques et des professeurs d'Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI), ont reçu une formation ayant pour objectif de transmettre aux enseignants de plusieurs écoles,

regroupés en Cellules de Rénovation Educative (CRE), des connaissances en matière d'élaboration et de mise en œuvre de Projets de Rénovation Educative (PRE). En premier lieu, les formateurs des EF ont développé chez ces derniers des capacités d'aide et de soutien aux enseignants en situation de classe qui cherchent à améliorer leur pratique.

Trois fonctions principales étaient dévolues à l'EF : celles d'animation, de soutien et de suivi-évaluation. Par ailleurs, l'EF devait assumer trois tâches principales qui correspondent respectivement aux trois fonctions précitées : « *amener les enseignants à identifier les difficultés qui entravent le processus enseignement-apprentissage dans la classe, leur apporter l'appui pédagogique nécessaire pour les guider dans la résolution de leurs problèmes, et assurer le suivi-évaluation des PRE mis en œuvre.* »

Le référentiel des savoirs d'un EF, sur lequel les acteurs du PPSE se sont accordés, requérait de lui des compétences académiques, professionnelles, relationnelles et des attitudes dont il devait faire preuve dans le cadre du soutien à un enseignant individuellement ou à un groupe d'enseignants. Des dispositions ont été prises à cet effet pour assurer aux EF une formation continue de renforcement des capacités, qui malheureusement s'est relâchée au fil du temps.

L'accompagnement de proximité offert par les EF a contribué à la formation des enseignants sur le lieu de travail à chacune des trois fonctions qui leur ont été attribuées. Les séminaires ateliers de diffusion (SARD) qui se tenaient à la fin de chaque année dans les chefs-lieux de région constituaient l'occasion pour les enseignants d'exposer les résultats de leurs travaux.

La nécessité de différencier les besoins des différentes catégories d'enseignants

Un regard rétrospectif sur le dispositif PPSE nous indique qu'il aurait pu mieux remplir sa fonction de dispositif de formation continue et de développement professionnel si le programme avait veillé au ciblage d'au moins *trois* catégories d'enseignants (au lieu des deux retenues dans ce programme), à savoir, les débutants, ceux qui commencent à s'affirmer dans leur identité professionnelle et ceux dits 'chevronnés'.

Il semble en effet approprié de décliner la carrière de l'enseignant en trois moments :

- le moment 1 qui est celui de l'entrée dans le métier avec des savoirs fondamentaux à domestiquer par des « recettes pédagogiques » ;
- le moment 2 qui est celui de l'installation progressive dans le métier avec une identité professionnelle qui s'affirme par une technicité accrue ;
- le moment 3 qui est celui du praticien réflexif confiant dans son stock de réponses professionnelles.

- Une formation assurée par un **rassemblement local d'enseignants sortis de leur classe**, par exemple dans l'école même ou dans une autre école, dans un centre pédagogique, dans un centre de formation (ponctuel). Par exemple, il existe des conférences pédagogiques périodiques réalisées par l'inspecteur de circonscription ou un conseiller pédagogique sur un thème particulier.
- Une formation présentée **en modules validés par une institution de formation**, assurée par des formateurs pendant la période des vacances, des week-ends ou le soir pour les urbains. Cette formation continue est souvent obligatoire, contraignante et liée à la mise en œuvre d'une réforme pédagogique ou autre.
- Une formation **à distance**, c'est-à-dire de mise à disposition des enseignants des possibilités de bénéficier de contenus de conférences, de cours, d'exercices, etc. Tout dépend de l'équipement en infrastructure technologique du pays. Par exemple, l'IFADEM (Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres) a mis en place la possibilité pour des enseignants de pays africains de parfaire leur niveau de

langue française, à travers des livrets d'autoformation en ligne et des modules progressifs. De plus, cette formation est prise en compte dans la grille salariale.

Ces diverses formes de formation continue peuvent se conjuguer entre elles selon le projet de formation tout au long de la vie de l'enseignant. Elles peuvent être obligatoires ou facultatives, évaluées ou non, validées ou non, prises en compte dans la carrière de l'enseignant ou non.

Encadré 3.6: Exemple de formation continue à distance [Ghana]

En réponse à la pénurie d'enseignants formés, les décideurs politiques ont décidé d'utiliser la formation à distance (...). La formation à distance est ainsi utilisée afin de former des enseignants en poste mais non formés, et de participer au développement professionnel des enseignants déjà formés des écoles primaires et collèges (Perraton, 1993; 2000; Perraton et al., 2002; Robinson & Latchem, 2002; Saint, 1999).

En instaurant la formation à distance, le Ministère de l'Éducation (2002) souhaitait résoudre le problème de la pénurie d'enseignants, mais également celui des taux de départs élevés, souvent associés à des congés pour études. Par ailleurs, le Ministère de l'Éducation voulait s'assurer que les enseignants n'aient pas besoin de quitter leur établissement pour suivre leur formation. Ils peuvent ainsi rester en poste et apprendre en intégrant les travaux universitaires à leur travail d'enseignement (Darling-Hammond, 1998). La formation à distance peut mettre fin aux taux de départs élevés des enseignants, et réduire leurs migrations des classes de primaire et de collège vers celles du lycée ou de l'université après qu'ils aient reçu des qualifications supérieures et gagné en expérience. (...)

Le programme d'éducation à distance du *Center for Continuing Education of the University of Cape Coast* (CCEUCC) a atteint son but, en améliorant les compétences académiques et professionnelles d'un nombre important d'enseignants des écoles du Ghana, en élevant leur niveau de performance et en leur donnant les clés de l'apprentissage permanent. L'écart entre ces objectifs et les performances du programme, tel que perçu par les étudiants du programme, le corps professoral et l'administration, est assez réduit, et n'est pas impossible à combler. Une révision constante de la performance est nécessaire afin de combler complètement cet écart. De plus, ce programme pourrait être amélioré si les étudiants et tuteurs pouvaient adresser des retours aux personnes rédigeant les cours concernant les manuels d'instruction.

Néanmoins, CCEUCC a prouvé que la préparation à distance des enseignants est efficace. La formation à distance est réalisable sur une vaste aire géographique. Elle permet aux étudiants d'obtenir la formation nécessaire sans interrompre leur vie et leur travail. La formation à distance constitue donc une réponse efficace et efficiente à la pénurie perpétuelle d'enseignants formés, à la fois dans les pays développés et dans ceux en développement.

Source: Sampong, 2009

Certains pays proposent ainsi des formations continues mêlant formation à distance, présence de tuteurs dans les salles de classe et formation au sein d'un institut, comme le montre l'exemple de la Tanzanie ci-dessous.

Encadré 3.7: Exemple de formation continue conjuguant plusieurs approches [Tanzanie]

MUKA (« Programme d'élévation pour les enseignants de Grade B et C au Grade A » : Mafunzu ya Ualimu Kazini Kufikia Daraja 'A') est un programme de formation à distance, parallèle au programme de formation standard de « Grade A » offert par l'institut de formation des enseignants. Il comprend trois éléments importants : des séances en face-à-face, du matériel de formation sous forme de modules pour un apprentissage autodidacte, et le soutien de tuteurs dans la salle de classe. (...)

Le programme MUKA commence avec une semaine de séances de formation en face-à-face, par exemple dans un institut de formation des enseignants ou dans un centre de ressources pour les enseignants. (...) Ensuite, les enseignants rencontrent leurs tuteurs et reçoivent un

guide leur expliquant comment étudier de façon indépendante (...). Deux fois par an, pendant les vacances de juin et de décembre, une semaine de séances en face-à-face avec les tuteurs a lieu dans l'institut de formation. (...)

Les tuteurs rendent visite aux enseignants, dans leurs salles de classes, deux fois par an. Pendant ces visites, les tuteurs déterminent si l'enseignant suit réellement le programme. L'évaluation du travail à l'école fait partie de l'examen final, avec un examen théorique du programme MUKA. (...) Après avoir passé l'examen MUKA, les diplômés deviennent l'équivalent d'enseignants de Grade A, avec des salaires (et pensions de retraite) élevés à ce niveau. Les enseignants ont amélioré leurs possibilités de carrière avec un certificat de Grade A. Ils peuvent devenir directeurs d'établissement et ont élargi les possibilités de poursuite d'études. (...)

Grâce au MUKA, les enseignants sont en mesure d'améliorer la connaissance du sujet ainsi que leurs méthodes d'enseignement. L'impression générale est que les résultats des élèves sont désormais meilleurs, mais il n'y a pas eu, jusqu'ici, d'évaluation de l'efficacité du programme. (...)

Un élément majeur de la conception de MUKA est le soutien apporté aux participants par les autres enseignants sur leur propre lieu de travail et par les tuteurs censés rendre visite aux enseignants pour les observer en classe et leur donner des retours. (...) Cependant, plusieurs répondants ont expliqué que ce soutien en classe était très réduit. Ils ont indiqué que deux visites par an, chacune d'une heure, étaient insignifiantes et représentaient une simple formalité. (...)

La « combinaison » de modules d'auto-apprentissage et de séances en face-à-face est décrite comme essentielle au programme. Cependant, la fréquence de la formation en face-à-face, une semaine deux fois par an, a été considérée, presque à l'unanimité, comme insignifiante et trop courte. (...)

Source: Kruijer, 2010

3.2.3 La durée et les modalités de la formation

La durée de la formation est une notion qui se dilue de plus en plus lorsque la formation se conçoit comme un continuum.

Le choix de la durée et du contenu est fonction de la nécessité de recruter très vite des enseignants face à la massification scolaire. En effet, la formation a un coût aussi bien financier que de temps face à des contraintes, en particulier dans les pays en voie de développement qui souffrent de la pénurie d'enseignants en nombre et en qualité.

Le problème majeur pour les pays pressés par les objectifs de l'EPT ou l'expansion rapide de l'enseignement secondaire est de pouvoir marier la mise en service rapide des enseignants recrutés tout en leur assurant une formation minimale. L'exemple de la Côte d'Ivoire (voir encadré 3-8) est intéressant dans ce sens.

Encadré 3.8: Exemple de dispositif de formation pour les enseignants du primaire sans formation initiale en Côte d'Ivoire

Pour les enseignants recrutés sans formation initiale, la formation se déroule dans les Centres d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP) pendant les congés et vacances en deux sessions de 45 jours et cela pendant 2 ans.

Les grandes orientations sont données par le Ministère de l'Education Nationale à travers une équipe pédagogique pilotée par la Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue (DPFC) et la Direction des Ecoles, Lycées et Collèges (DELIC). Ces deux directions ont la responsabilité de la mise en œuvre de la formation et celle-ci est assurée par les professeurs de CAFOP avec l'appui des animateurs de la DPFC.

Cette formation sur le terrain est un encadrement de proximité et les activités ont lieu sous forme de rencontres pédagogiques au cours desquelles l'accent est mis sur la conduite des leçons, la tenue des documents obligatoires du maître, du directeur d'école, etc.

A la fin de sa deuxième année sur le terrain l'enseignant recruté sans formation initiale peut alors obtenir sa qualification en passant le CEAP ou CAP intégration.



Questions de réflexion

Voici deux options de politique de recrutement et de formation visant à améliorer la représentation des différents groupes ethniques parmi les enseignants. Identifiez et notez les principaux avantages et inconvénients de chacune de ces options :

1. Pour recruter plus d'enseignants issus d'un groupe ethnique sous-représenté, une administration régionale chargée de l'éducation dans le pays « X » fixe un quota obligatoire, à savoir, faire en sorte que 40% des enseignants nouveaux soient recrutés dans ce groupe, sans considération de leur niveau et type de formation. Des formations en cours de service seront mises en place ultérieurement.
 2. Pour recruter plus d'enseignants issus d'un groupe ethnique sous-représenté, une administration régionale chargée de l'éducation dans le pays « Y » fixe un objectif, à savoir faire en sorte que 40% des enseignants stagiaires soient recrutés dans ce groupe au cours des trois prochaines années, et met en place une formation préparatoire au processus de recrutement, en ciblant les candidats potentiels issus de ce groupe.
-



Points à retenir

- Afin de faire face à des recrutements additionnels et de **limiter les coûts** que représente la masse salariale, il existe plusieurs options (augmenter la charge horaire ou la taille des classes, introduire la polyvalence, multiplier les statuts d'enseignants, etc.). Ces mesures nécessitent un vaste processus de concertation et de dialogue avec les parties prenantes car sans l'appui des enseignants, ces mesures ne pourront être mises en œuvre.
- Le problème majeur pour les pays pressés par les objectifs de l'EPT ou l'expansion rapide de l'enseignement secondaire est de pouvoir assurer la mise en service rapide des enseignants recrutés tout en leur garantissant une formation minimale. Différents choix s'imposent en termes de **procédures de sélection et de formation**.
- **La procédure de sélection** des candidats à la formation doit supposer des méthodes efficaces de sélection pour les instituts de formation et limiter les effectifs à ceux qui ont une aptitude réelle et la motivation pour la profession. En effet, ces derniers sont des critères essentiels en complément du niveau académique pour former de bons enseignants. Cette procédure implique également d'avoir une idée précise du nombre de postes vacants pour assurer aux candidats des débouchés professionnels.

- La **formation initiale** présente trois options majeures : i) académique ; ii) artisanale ; iii) professionnalisant. L'alternance intégrative coordonne les apprentissages réalisés en situation de travail pratique en classe et ceux effectués en situation de formation.
- La **formation continue** peut se faire sur le même lieu de l'exercice professionnel ; lors d'un rassemblement local d'enseignants sortis de leur classe ; en modules validés par une institution de formation ; à distance.
- Suite à sa formation une **période probatoire** peut être mise en place afin de s'assurer que le candidat présente bien les compétences et les savoirs requis avant sa titularisation.

Partie 4. Vers une approche plus intégrée des politiques de recrutement et de formation

Le recrutement et la formation sont étroitement liés. Les politiques touchant ces aspects doivent par conséquent être conçues de manière intégrée. L'adoption de différentes stratégies ou options nécessitera en amont une évaluation de leur pertinence par rapport au contexte spécifique de chaque pays. Afin de faciliter cette réflexion, une typologie est proposée ci-dessous. Elle présente les différentes options de formation et de recrutement, organisées en fonction des besoins de recrutement, et résumant leurs implications dans différents contextes. En guise de conclusion, les conditions nécessaires à une mise en œuvre efficace de ces politiques de recrutement et de formation sont discutées.

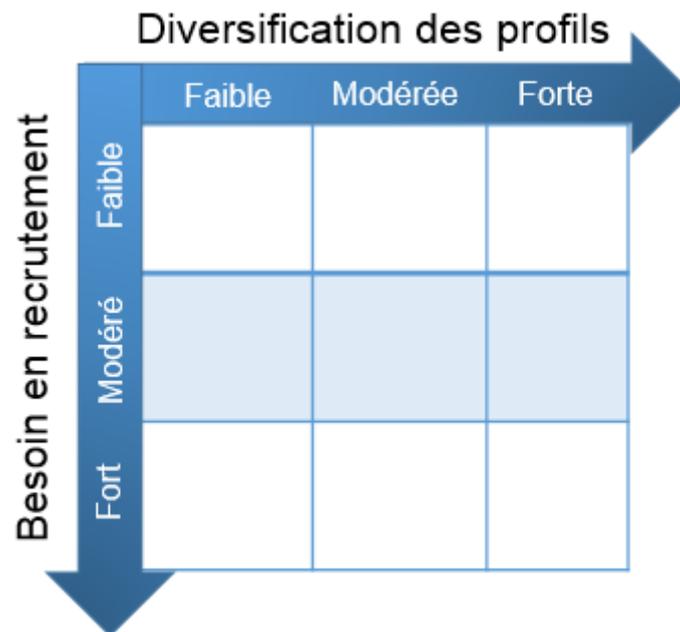
4.1 Typologie des contextes de recrutement des enseignants

Différents facteurs contextuels peuvent influencer les besoins et les modalités de la formation professionnelle des enseignants :

- **Le degré de besoin en enseignants.** Les pays qui ont récemment connu une forte augmentation de leurs taux de scolarisation doivent recruter un très grand nombre d'enseignants pour faire face à la demande. Dans les pays où le taux de scolarisation est déjà élevé, le besoin de recrutement, bien qu'il soit important du fait des nombreux départs en retraite des enseignants, est plus facilement maîtrisable.
- **Le niveau de diversification de la profession enseignante.** L'accès d'un nombre croissant d'élèves à l'enseignement secondaire requiert une spécialisation des enseignants à recruter et à former liée aux différentes matières d'enseignement. Plus les filières d'enseignement sont différenciées (enseignement secondaire général, enseignement technique, enseignement professionnel), plus les profils des enseignants à recruter sont diversifiés.

En fonction du besoin de recrutement en enseignants et du niveau de diversification de la profession, les pays se situent sur le schéma 4-1 ci-dessous. Les pays visant à augmenter la scolarisation au primaire et au secondaire pourront se trouver par exemple avec un besoin en recrutement d'enseignants fort, et une diversification des profils modérée à forte en fonction de la diversité de l'offre dans l'enseignement secondaire. D'autres pays peuvent avoir un besoin en recrutement faible, mais requièrent une diversification des profils très élevée au vu des différentes options offertes dans l'enseignement secondaire (général, technique, professionnel).

Figure 4.1: Typologie des contextes de recrutement des enseignants



Chacune de ces situations soulèvent des exigences particulières en termes de contenu et de modalités de formation des enseignants. Dans les cas où les besoins en recrutements sont très forts, la formation en présentiel pourra être raccourcie tandis que les modalités de formation à distance peuvent être développées. Là où cela est possible, on pourra aussi chercher à augmenter le nombre de places en institut de formation et à en faciliter l'accès, par exemple en créant des instituts de formations au niveau régional. Dans les cas où la profession enseignante est très diversifiée, il s'agira d'envisager la mise en place de mesures pour attirer les profils spécialisés dans la profession, et d'utiliser les opportunités locales selon les différentes spécialisations (entreprises, associations, etc.).

4.2 Des options majeures de recrutement et de formation considérées dans leur contexte et avec leurs implications pour la qualité de la formation et de l'éducation

Dans le tableau 4-1 suivant, nous tentons de comparer les options visant à augmenter rapidement les effectifs d'enseignants en portant notre attention à la fois sur le contexte dans lequel chaque stratégie est envisagée et sur la qualité de la formation, deux éléments interagissant l'un avec l'autre et indispensables à la qualité même de l'éducation, c'est-à-dire à l'apprentissage des élèves. Le tableau suivant se réfère uniquement à des contextes où les besoins en recrutement d'enseignants sont **modérés à forts**.

Tableau 4.1 : Stratégies de recrutement et de formation des enseignants dans des contextes de besoin en recrutements modéré à fort et leurs conséquences possibles sur la qualité de la formation et de l'éducation

Contexte	Stratégies	Conséquences possibles sur la qualité de la formation et de l'éducation
Besoin de recrutement d'un grand nombre d'enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Recruter des enseignants diplômés non formés et mise en place d'une formation obligatoire suivie par les enseignants en poste soit dans des centres de formation, en alternance ou/et à distance. 	<ul style="list-style-type: none"> • Risque de formation incomplète; un seul élément est pris en compte, celui du niveau académique, aux dépens des dimensions pédagogique, didactique et personnelle. Cela peut avoir des conséquences néfastes sur la qualité des apprentissages.
Besoin d'accélération progressive du recrutement des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer des formations traditionnelles courtes auprès de diplômés (licence ou premier niveau universitaire) • Former des enseignants du primaire (ceux ayant une licence ou le premier niveau universitaire, soit ceux qui ont de l'expérience) afin de les reverser dans le secondaire et recrutement de nouveaux enseignants du primaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Une formation professionnelle courte permet d'aborder les différentes dimensions du métier bien qu'une part importante soit centrée sur la mise à niveau académique des recrutés au détriment des trois autres dimensions. • Cette stratégie permet de puiser dans un stock d'enseignants déjà formés (sur les plans pédagogique et personnel). Mais cela risque d'engendrer des déficits d'enseignants expérimentés au niveau du primaire.

4.3 Les conditions de mise en œuvre efficace des politiques de recrutement et de formation

La mise en œuvre des politiques de recrutement et de formation des enseignants adoptées dans un pays dépend d'une variété de paramètres. Cependant, on peut mettre en exergue certaines conditions qui doivent être réunies pour assurer que les options retenues soient concrétisées avec efficacité.

4.3.1 Les conditions politiques et financières

L'éducation est l'une des *priorités* de toute nation car elle apporte une contribution majeure à la préparation de l'avenir du pays. Mais étant donné les contextes de certains pays et le nombre des urgences auxquelles ils ont à faire face, il est parfois difficile de faire porter l'essentiel de l'attention et des ressources sur l'école.

Par ailleurs, même dans les pays où le gouvernement accorde une part importante et croissante de ses dépenses à l'éducation, il faut décider dans quelle mesure l'Etat devrait encore augmenter les *moyens consacrés* à recruter des enseignants additionnels et/ou à développer leur formation plutôt que ceux consacrés aux investissements non salariaux (manuels, amélioration des équipements des établissements et salles de classe, etc.) qui sont pourtant essentiels à la qualité de l'éducation.

Elaborer et adopter des politiques de recrutement et de formation des enseignants requiert de la part des responsables nationaux une *vision à long terme*, et en même temps des compétences d'ajustement à des contraintes et des événements temporaires importants.

En dehors d'une appréciation globale et réaliste de la priorisation des politiques, la *continuité de l'engagement politique* pour les options retenues est également impérative pour assurer une mise en œuvre efficace et des effets durables de celles-ci.

Enfin, les politiques de recrutement et de formation ne peuvent être viables et 'appropriées' que si les conditions concrètes de leur *mise en œuvre efficace au quotidien* existent. En d'autres termes : l'administration du secteur éducatif doit posséder la 'capacité' de traduire les choix politiques concernant le recrutement et la formation des enseignants en réalité, et ceci dans la durée, c'est-à-dire en gérant les enseignants et les ressources disponibles de manière satisfaisante au jour le jour. Cette 'capacité' dépend surtout de ce qu'on appelle communément les conditions institutionnelles et organisationnelles.

4.3.2 Les conditions institutionnelles et organisationnelles

Les actions concrètes liées au recrutement et à la formation des enseignants sont, comme dans d'autres domaines de la gestion du personnel, orientées et façonnées par le cadre institutionnel et organisationnel dans lequel elles se déroulent.

Encadré 4.1 : Distinction conceptuelle entre 'cadre institutionnel' et 'organisation'

Nous entendons ici par 'cadre institutionnel' les lois, règlements et autres dispositifs qui régulent un ensemble, ici le secteur éducatif et ses sous-secteurs de gestion. Il est le résultat 'institutionnalisé' de processus historiques d'actions collectives antérieurs et s'appuie sur des normes et des valeurs.

L'organisation a une rationalité plus 'utilitaire'. Elle forme un ensemble structurée de manière à permettre à ses parties d'accomplir des actions reliées entre elles, notamment par des objectifs communs.

Conditions institutionnelles

De nouvelles politiques ou mesures concernant le recrutement et la formation des enseignants sont parfois adoptées 'dans l'urgence', c'est-à-dire rapidement pour répondre à des exigences ou des contraintes pressantes.

Ainsi, la dynamique du développement éducatif a suscité dans certains pays le passage rapide au recrutement d'un grand nombre d'enseignants additionnels, accompagné de la création de nouvelles catégories statutaires d'enseignants, de l'implication dans ce processus de niveaux et de structures d'administration jusqu'alors non concernés, du développement de programmes de formation autre que ceux institutionnalisés. Souvent, les lois et les règlements en place n'ont pas été adaptés au même rythme à ces nouvelles réalités. Même lorsque ces adaptations ont eu lieu, elles ont parfois été hâtives et peu cohérentes, ou/et elles ne se sont pas toujours ancrées dans une vaste consultation préalable entre toutes les parties prenantes.

Dans ces conditions, il manque alors un cadre institutionnel actualisé, cohérent et consenti par les agents concernés, ce qui contribue largement à des confusions, inefficacités et résistances dans la mise en œuvre de nouvelles dispositions de recrutement et/ou de formation des enseignants.

Pour que la mise en œuvre de ces dispositions trouve une régulation efficace, il convient donc de porter une attention particulière aux aspects institutionnels suivants :

- La consultation des acteurs concernés sur les nouvelles dispositions envisagées concernant le recrutement et la formation des personnels enseignants;
- La formalisation (par des lois, règlements, procédures légales, etc.) des nouvelles dispositions de recrutement et de formation, en tenant compte des résultats de la consultation et de l'exigence de clarté et d'opérationnalité;
- La mise en cohérence des nouvelles dispositions avec le cadre institutionnel existant ;
- L'actualisation/le développement de structures institutionnelles (tribunaux, organes de médiation etc.) et de procédures (de recours individuel, de sanction, etc.) assurant l'application concrète des règles, droits et devoirs revisités.

Conditions organisationnelles

Les aspects organisationnels (et institutionnels) de la gestion du personnel enseignant étant traités de manière détaillée dans *l'Unité 7*, nous nous limitons ici à mettre en exergue quelques questions organisationnelles centrales à résoudre pour assurer une bonne gestion des recrutements et de la formation des enseignants.

(i) ***Les structures chargées du recrutement et de la formation des enseignants ont-elles des responsabilités claires et des ressources adéquates pour les remplir?***

- Concernant le *recrutement*, l'administration du secteur éducatif doit en particulier relever les défis tels que :
 - la clarification des responsabilités incombant respectivement au niveau central, au niveau local (ou établissement) et aux niveaux intermédiaires notamment dans le recrutement des enseignants non titulaires (contractuels et/ou communautaires/vacataires) ;
 - l'assurance que les structures chargées des recrutements et de la formation aient les ressources pour effectuer leurs fonctions (notamment les ressources financières -voir encadré 4.2 ci-dessous- et une bonne base d'information nécessaires pour le recrutement).

Encadré 4.2: Exemple de défis organisationnels rencontrés dans la mise en place d'un nouveau programme de formation continue [Nigeria]

Au Nigeria, le *Special Teacher Upgrading Programme* (STUP), combinant des séances de formation en face-à-face, des modules à étudier en autonomie et du tutorat sur le lieu de travail, a été introduit dans la précipitation en 2007, en réponse à la demande urgente de formation des enseignants. Cela peut probablement expliquer pourquoi le paiement des tuteurs, des enseignants qualifiés et formés pour accompagner les nouveaux enseignants, n'avait pas été prévu dans le budget de la formation. Le *National Teachers Institute*, qui coordonne le programme, a dû réallouer les budgets au sein du programme, mais les paies des tuteurs restent trop faibles et sont souvent reçues en retard. Cela nuit au tutorat fréquent et efficace des étudiants du STUP dans leur salle de classe. En effet, les tuteurs ne visitent plus toutes les classes et des enseignants de ces établissements sont alors chargés de prendre le rôle de tuteur, alors qu'ils n'ont pas la qualification ou la formation nécessaire pour exercer cette fonction.

Source: Kruijer, 2010

- Concernant la *formation*, il ressort de l'analyse d'expériences dans ce domaine :

- que de nouveaux programmes de formation sont d'autant plus faciles à mettre en œuvre et viables que leur élaboration et leur gestion s'appuie sur des *structures* (groupes de travail ; structures administratives de mission) impliquant à la fois des *Directions pédagogiques* et des *Directions chargées de la planification et gestion*.
- qu'avec le changement du type de formation (plus d'alternance entre formation en institution et formation sur le terrain, etc.), et de l'organisation de la formation (tout au long de la carrière) les structures en charge doivent également être repensées : les centres de formation sont souvent trop éloignés pour encadrer facilement la formation dans l'établissement ; en même temps ils ne sont fréquemment pas dotés d'outils nécessaires pour dispenser une formation d'excellence aux élèves enseignants. Il faut donc chercher des solutions nouvelles comme le renforcement des corps de conseillers pédagogiques, de réseaux locaux de formation et d'entraide des enseignants, etc.

(ii) Les procédures administratives de recrutement et de formation (initiale et continue) des enseignants assurent-elles une gestion efficace de ces domaines ?

- L'importance de l'existence de critères et de procédures claires et institutionnalisées pour recruter des enseignants et leur donner accès à des formations initiales et continues a été discutée dans les parties précédentes de cette unité.
- Au-delà de cet aspect, il convient de veiller à leur application concrète. Des audits de gestion et d'autres dispositifs de contrôle, de sanction et d'auto-contrôle (codes de conduite) de la profession sont utiles pour assurer le bon fonctionnement de cet aspect de la gestion des recrutements et formations des enseignants. Ces instruments et dispositifs sont abordés de manière plus détaillée dans l'unité 7.

(iii) Les acteurs/agents chargés respectivement du recrutement et de la formation sont-ils en nombre suffisant et d'un profil (de formation, de compétences, etc.) adéquat pour remplir leurs fonctions et tâches respectives ?

- Concernant les *personnels chargés du recrutement*, se pose surtout le défi d'assurer :
 - une sélection et une formation des *agents administratifs* concernés qui les prépare à effectuer cette tâche de gestion de manière efficace ;
 - une sélection, une formation et un pilotage des *agents non gouvernementaux* (parents d'élèves, notables locaux, etc.) impliqués dans le recrutement des enseignants communautaires, afin qu'ils soient dotés d'un minimum de compétence et de neutralité dans l'exercice de leurs responsabilités.
- Concernant les *personnels s'occupant de la formation* des enseignants, il convient de distinguer entre *ceux qui forment* les enseignants (formateurs dans les centres/instituts de formation ; conseillers pédagogiques ou inspecteurs ; chefs d'établissement ; enseignants expérimentés) et *ceux qui organisent* et gèrent les formations :
 - Au niveau des *gestionnaires de la formation* (dans les ministères ou centres de formation d'enseignants), on note souvent qu'ils ne sont soit pas formés à des tâches de gestion (financière et autres), soit peu en contact direct avec la réalité en classe et les besoins concrets de formation des enseignants, autant d'écueils à éviter ;
 - Au niveau des *formateurs d'enseignants*, se pose surtout la question de comment ils sont eux-mêmes formés. Or cela est souvent peu ou pas réfléchi. D'où viennent les formateurs d'enseignants en institution ? Il s'agit

majoritairement de personnes qui n'ont pas exercé le métier d'enseignant, des universitaires ou des inspecteurs détachés de leur fonction. Dans certaines institutions de formation, on mêle des universitaires et des enseignants ou des conseillers pédagogiques voire des inspecteurs, ces derniers étant chargés de la formation « pratique ».

Il existe de manière sporadique des activités de formation de formateurs, mais elles sont rares et peu valorisées. De même, la formation des inspecteurs ou des directeurs s'établissement est surtout initiale et peu continue. Dans certains pays, la formation initiale des encadrants des enseignants se déroule dans des instituts à part, orientés vers le « management » d'un collectif. Par exemple, en France, l'Ecole Supérieure de l'Education Nationale (ESEN) forme les directeurs d'établissements et les inspecteurs dans l'esprit de former de hauts fonctionnaires.



Points à retenir

- Les stratégies de recrutement et de formation sont intimement liées, et nécessitent en amont une évaluation de leur pertinence par rapport au contexte spécifique de chaque pays, en prenant notamment en compte le degré de besoin en enseignants et le niveau de diversification requis de la profession enseignante, ainsi que leurs implications sur la qualité de la formation, et par conséquent la qualité de l'éducation.
- Elaborer et adopter des politiques de recrutement et de formation des enseignants requiert de la part des responsables nationaux une **vision à long terme**, et en même temps des compétences d'ajustement à des contraintes et des événements temporaires importants. La **continuité de l'engagement politique** pour les options retenues est également impérative pour assurer une mise en œuvre efficace et des effets durables de celles-ci.
- Enfin, les politiques de recrutement et de formation ne peuvent être viables et appropriées que si les conditions concrètes de leur **mise en œuvre efficace au quotidien** existent. **Les conditions institutionnelles et organisationnelles** du pays sont garantes de la qualité de la formation et par conséquent de l'éducation.



Questions de réflexion individuelle

Aidez-vous des grilles proposées ci-dessous afin de réfléchir aux questions suivantes :

- A. Quelles mesures ont été prises dans votre pays au cours des dernières années pour recruter de meilleurs candidats à la profession enseignante (en attirant davantage de candidats ; en sélectionnant davantage ; en changeant les critères de recrutement etc.) ? Quels succès (ou quels obstacles) ces mesures ont-elles rencontrés ?
- B. Quelles mesures ont-été prises dans votre pays pour améliorer les compétences des nouveaux enseignants par la formation initiale (de nouveaux dispositifs de mise à niveau et/ou d'évaluation ; des changements d'organisation, des contenus et/ou des modes de formation ; des dispositifs de soutien en début de service etc.) ? Quels succès (ou quels obstacles) ces mesures ont-elles rencontrés ?

A. Mesure(s) pour un recrutement plus sélectif des enseignants

MESURE	MISE EN ŒUVRE et EFFETS		FACTEURS CONTEXTUELS		
	Effets observables de la mesure	Facteurs favorables et facteurs défavorables de mise en œuvre	Evolution de la scolarisation dans le Secondaire	Opportunités d'emploi des diplômés (chômage, attrait de la profession enseignante)	Régulation de l'accès à la profession enseignante (quand ?)
Mesure (Pays ; brève description)					

B. Mesure(s) d'amélioration de la formation des enseignants

MESURE	MISE EN ŒUVRE et EFFETS		FACTEURS CONTEXTUELS		
	Effets observés de la mesure	Facteurs favorables et facteurs défavorables de mise en œuvre	Evolution du nombre des candidats à profession enseignante	Réformes de l'enseignement supérieur (assurance qualité ; nouvelles	Réformes majeures concernant (i) l'enseignement
Mesure Pays ; brève description					

				conditions d'admission etc.	(ii) carrière des enseignants (iii) autres

Annexe

Comment se constitue un programme de formation ? Le cas de Haïti

Les programmes de formation sont construits par des experts, souvent par discipline scolaire et par champ professionnel transversal comme la pédagogie ou la psychologie de l'élève. Ils sont bâtis selon un curriculum qui indique leur ordre d'apparition et leurs modalités (stages, durée, accompagnement, etc.). Ce programme de formation est ensuite avalisé par les directions du Ministère correspondantes (Ministère de l'Enseignement primaire, Ministère de l'Enseignement secondaire, Ministère de l'Enseignement technique et professionnel avec parfois un droit de regard des Ministères de la Culture, des sports, de l'informatique, etc.).

Par exemple, Haïti a créé un programme de formation initiale accélérée (FIA) qui, face à une moindre urgence de formation rapide est révisé pour être plus en adéquation avec les demandes du pays, notamment sur la qualité même de l'enseignement. La révision de ce curriculum est confiée à un groupe d'experts nationaux et internationaux dont les compétences relèvent de chacun des modules construits, dans l'esprit de la formation d'un enseignant polyvalent dans l'école fondamentale.

Une fois ces modules acceptés, des formateurs s'en emparent pour les mettre en musique. Le mieux serait effectivement de proposer une formation pour mettre en œuvre ces modules mais cela nécessite du temps et de l'argent, ce que n'ont pas toujours les Etats. La formation des formateurs est donc un thème négligé alors qu'il devrait être central pour une bonne formation des enseignants.

A titre indicatif, voici la liste de ces modules de formation :

1. Pédagogie générale
2. Evaluation
3. Micro-enseignement
4. Didactique générale
5. Gestion de la classe
6. Psychologie générale et du développement
7. Didactique du créole
8. Didactique du français
9. Didactique des sciences et de la technologie
10. Didactique des mathématiques
11. Didactique des sciences sociales
12. Didactique de l'éducation physique et sportive
13. Didactique de l'éducation artistique et culturelle

Bibliographie

- ADEA Association pour le Développement de l'Education en Afrique (2001). Pour une expertise en management des personnels enseignants. Septembre 2001 – CRDP de DIJON
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser, dans Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles: De Boeck.
- Barbier, J.M.; Chapelle G.; Ruano-Borbalan C. (2009). Encyclopédie de la formation. Paris: PUF.
- Bernard, J.M.; Tiya B.K.; Vianou K. (2004). Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC. PASEC/CONFEMEN. Novembre 2004, 33 pages.
- De Grauwe, A., Lugaz, C. with Barasa, B., Lefoka, P.J., Tsepa, M., Kayabwe, S., et Asiimwe, W. (2011). Strengthening local actors. The path to decentralizing education - Kenya, Lesotho, Uganda. Paris: IPE-UNESCO.
- Dembélé, M. et Schwille, J. (2007). Former les enseignants : politiques et pratiques. Paris: IPE-UNESCO.
- Gannicott, K. (2009). Teacher Numbers, Teacher Quality: Lessons from Secondary education in Asia. Bangkok: UNESCO.
- I.I.P.E Institut International de la Planification de l'Education (2001). Lettre d'Information avril-juin 2001. Paris: IPE-UNESCO.
- Kruijer, H. (2010). *Learning how to teach: The upgrading of unqualified primary teachers in sub-Saharan Africa. Lessons from Tanzania, Malawi and Nigeria*. Bruxelles, Internationale de l'Education.
- McKinsey and Company. 2007. How the world's best-performing school systems come out on top. London: McKinsey and Company.
- OCDE (2005). Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Paris : OCDE, Direction de l'éducation et des compétences.
- Perrenoud, P., Altet M., Lessard C. & Paquay L. (dir.) (2008). Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience. Bruxelles: De Boeck..
- Pôle de Dakar (2009). La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant. Dakar: UNESCO BREDA.
- Sampong, K. A. (2009). *An Evaluative Study of a Distance Teacher Education Program in a University in Ghana*, The International Review of Research in Open and Distributed Learning, Vol 10, No 4.
- UNESCO (2007). Rapport mondial de suivi de l'EPT 2007 – Education et protection de la petite enfance. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2010). Guide méthodologique d'analyse de la question enseignante. Initiative pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA). Guide pour le développement des politiques enseignantes. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2014). Rapport mondial de suivi 2013/2014 sur l'EPT – Enseigner et apprendre. Paris: UNESCO.