



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



Institut international
pour le renforcement des
capacités en Afrique

Principes du développement de la formation des enseignants

2

L'amélioration des conditions des enseignants et de l'enseignement en milieu rural en Afrique

Segun Olugbenga Adedeji et Olanrewaju Olaniyan

L'amélioration des conditions des enseignants et de l'enseignement en milieu rural en Afrique

Segun Olugbenga Adedeji et Olanrewaju Olaniyan

Addis-Abeba, 2011

Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique

A propos de l'IICBA

Créé en 1999, l'Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique est l'un des six instituts et centres de l'UNESCO placés sous la responsabilité administrative du Secrétariat de l'UNESCO. En tant que seul Institut de l'UNESCO en Afrique, il est chargé de renforcer les capacités des institutions de formation des enseignants de ses 53 États membres. Ceci est réalisé grâce à une gamme d'initiatives, y compris l'introduction des technologies de l'information et de la communication pour promouvoir l'éducation; l'établissement de réseaux d'institutions partenaires pour favoriser le partage des expériences; l'initiation de projets de recherches sur/ et de développement des institutions de formation des enseignants en Afrique; l'utilisation de l'enseignement à distance pour améliorer les capacités des institutions de formation des enseignants; l'établissement de liens entre le développement de l'éducation et le développement économique par le biais de la collaboration avec l'Union africaine et les institutions en charge de l'éducation aux niveaux régional et sous-régional ; et la promotion de la coopération internationale pour le développement de l'éducation à travers le Nouveau Partenariat pour l'Afrique (NEPAD).

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

Avant-propos

La réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous et des Objectifs du millénaire pour le développement est lente en raison du manque d'enseignants compétents, de leur déploiement efficace, de la faillite d'un système de formation permettant de leur fournir les compétences nécessaires, de l'absence d'un système de gestion performant et d'une politique de carrière qui se traduiraient par de bonnes performances des enseignants. On reconnaît que sans de bons enseignants, on ne peut avoir un bon système éducatif, et sans un bon système éducatif aucun pays ne peut procurer à ses citoyens une vie de qualité. C'est pourquoi, les questions relatives à la formation des enseignants préoccupent de plus en plus les gouvernements.

Cette brochure est le résultat des efforts de l'UNESCO-IICBA, d'une part pour suivre l'évolution et les mutations des politiques des gouvernements en Afrique et leurs conséquences sur les exigences du développement de la formation des enseignants, et d'autre part pour mettre l'accent sur les questions actuelles liées au développement et à la gestion de la formation des enseignants.

Les brochures de cette collection ont été rédigées à l'attention de deux types de public : ceux qui sont impliqués dans ou se préparent à la planification et à la gestion de la formation des enseignants dans la région et ailleurs, et les moins spécialisés tels que les hauts fonctionnaires de l'État et les dirigeants municipaux qui cherchent à avoir une compréhension plus générale du développement de la formation des enseignants et voir comment celui-ci peut contribuer au développement global de l'éducation. Ces publications sont destinées à des études privées ou à des programmes de formation formelle. Dans la mesure où les lecteurs proviennent largement de diverses horizons, les auteurs ont la difficile tâche d'introduire leurs sujets au départ, d'expliquer les termes techniques qui peuvent être connus de certains et inconnus d'autres. Pourtant, ils sont tenus de respecter les normes scientifiques et de ne jamais traiter avec condescendance les lecteurs qui, sauf dans certains cas, ne sont nullement simplistes. Cela est nécessaire afin de rendre les brochures intelligibles pour le lectorat général.

Dans un exercice académique de ce genre, l'IICBA ne cherche pas à éviter les divergences d'opinion ou même les contradictions de points de vue exprimés par les auteurs qui ont été choisis sur la base de leur excellence et de leur

expérience professionnelles. Par conséquent, les auteurs sont responsables de leurs points de vue que ne partagent pas toujours l'UNESCO ou l'IICBA, mais qui méritent une attention dans les forums internationaux et / ou régionaux d'échange d'idées. En effet, l'un des buts poursuivis par cette collection est de refléter la diversité des expériences et des opinions en donnant à différents auteurs provenant d'horizons et de disciplines divers la possibilité d'exprimer leurs points de vue sur différentes approches de planification et de gestion de la formation des enseignants. Cette brochure traite d'un important domaine du développement de la formation des enseignants en se focalisant sur l'Afrique rurale où les problèmes sont cruciaux et méritent un diagnostic critique et des stratégies de solution abordables. Les auteurs ont fait un effort dans ce sens.

Outre les conseils et les commentaires des membres du conseil d'administration de l'IICBA sur la collection, nous remercions particulièrement Bikas C. Sanyal, le principal conseiller et directeur général de la collection, et deuxième vice-président du conseil d'administration de l'IICBA pour la relecture du manuscrit et pour le conseil éditorial.

L'IICBA prend aussi acte des efforts du professeur Joel Babalola du Département de gestion de l'éducation et doyen actuel de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ibadan, pour sa contribution inestimable à la lecture et à l'édition de la version finale du livre ; il exprime sa gratitude à Awopegba Patience pour l'édition et la coordination de l'ensemble du travail effectué et pour la mise à disposition du soutien logistique pour la réalisation de la brochure.

Enfin, nous tenons à saluer l'excellente contribution de toute l'équipe de professionnels de l'IICBA, particulièrement M. Abdoulaye Barry pour sa contribution à la relecture du livret et M. Lalbila A. YODA, Université de Ouagadougou, Burkina Faso. Nos remerciements vont également à l'équipe d'appui à la production de cette brochure.

Arnaldo Nhavoto
Directeur, UNESCO-IICBA,
Addis-Abeba

Préface

Lors de la journée mondiale des Enseignants, le 5 octobre 2010, les responsables de l'UNESCO, de l'UNICEF, du PNUD, de l'OIT et de l'International de l'éducation ont relevé la nécessité pour le monde de se remettre de la crise qu'il traversait; ils ont rendu un hommage aux enseignants du monde en déclarant que « le redressement commence avec les enseignants ». En effet, sans enseignants il ne peut y avoir de bien-être économique. Les enseignants constituent les agents du changement qui peuvent donner une impulsion à l'émergence de communautés instruites, ont-ils constaté. Ils ont également souligné que nulle part ailleurs au monde que dans les zones rurales d'Afrique les enseignants ne travaillent dans des conditions aussi difficiles au service de communautés ayant des taux de pauvreté les plus élevés et confrontées à un impact démoralisant du VIH et du SIDA sur leurs collègues, leurs étudiants et leurs familles.

L'IICBA a donc choisi le thème de l'amélioration des conditions des enseignants et de l'enseignement en milieu rural dans les pays africains dans le cadre de son programme de partage des connaissances et des expériences d'experts en la matière à travers sa collection « Les fondamentaux du développement de la formation des enseignants » en Afrique. L'institut a eu la chance d'avoir deux pédagogues distingués du continent pour travailler sur ce sujet. Le but était de diagnostiquer en profondeur, mais de manière générale, les conditions de l'enseignement dans les zones rurales d'Afrique, les défis de l'éducation en Afrique rurale et plus important encore, les auteurs proposent un certain nombre de stratégies à l'usage des acteurs de la formation des enseignants en Afrique en général et en Afrique rurale en particulier. Ces acteurs sont, selon l'IICBA, les responsables politiques, les hauts fonctionnaires des ministères de l'Education et les personnes impliquées dans la planification et la gestion de la formation des enseignants, dans la formation et la recherche. On a demandé aux auteurs d'exprimer leurs pensées et leurs idées de façon non spécialisée.

Selon les statistiques du PNUD citées par les auteurs, la population rurale de l'Afrique subsaharienne (ASS) passera d'environ 470 millions en 2005 à 552 millions en 2015. Le sous-continent ne peut pas refuser à cette grande partie de la population les fruits du bien-être économique, et cela ne sera possible sans une bonne éducation. Les bons enseignants sont essentiels à une bonne éducation. Cependant, les auteurs notent que les parents d'élèves en milieu rural ne sont pas convaincus de la qualité et de la valeur de l'éducation,

d'où une faible scolarisation et de nombreux abandons. Il y a plus de 100 millions d'enfants dans le monde qui travaillent comme enfants ouvriers dans l'agriculture dans les zones rurales où il n'existe pas d'infrastructures scolaires. L'Afrique subsaharienne a une part importante. Les auteurs s'inquiètent, à juste titre, du fait que les pays de l'ASS aient un sérieux défi en n'inscrivant pas les enfants à l'école en milieu rural. Ils ont un défi plus sérieux dans l'accroissement de la force de l'enseignement afin d'être en mesure de répondre aux objectifs de l'EPT pour atteindre l'enseignement primaire universelle à la date butoir initiale de 2015, maintenant modifiée et située entre 2015 et 2020 en fonction de la capacité des pays. Ils ont identifié neuf facteurs qui contribuent à ce défi dans les pays : absence d'opportunités de développement et de formation des enseignants ; difficultés de recrutement et de déploiement d'enseignants qualifiés ; absence de motivation de la part des enseignants ; absence de compétences dans l'enseignement multigrade, une exigence courante dans les écoles en milieu rural en Afrique ; problème de gestion de classe et de discipline des enseignants ; difficultés d'agencement et de planification des curricula ; absence de compétences dans la conception de stratégies efficaces d'enseignement et de mise en œuvre, absence de compétences chez les enseignants pour transmettre aux élèves des compétences innovantes d'apprentissage autodirigées (AAD) et enfin, absence d'initiatives chez les enseignants pour adopter différents types de « tutorat par les pairs » parmi les étudiants. Certains de ces facteurs, en particulier l'AAD et le tutorat par les pairs, s'ils sont appliqués par les enseignants, pourraient être utilisés comme d'importantes stratégies pour améliorer l'éducation dans le contexte de l'Afrique rurale.

Outre le défi auquel les pays africains font face pour atteindre les objectifs de l'EPT, les auteurs ont identifié plusieurs autres défis à l'amélioration des conditions des enseignants et de l'enseignement en milieu rural. Ce sont : difficultés à attirer et à retenir des enseignants qualifiés en milieu rural ; manque de financement des écoles en milieu rural ; insuffisance de la qualité de l'enseignement en milieu rural ; statut inférieur des enseignants ; absence d'opportunités de carrière ; mauvaise qualité des infrastructures ; mauvais suivi de l'attitude, du comportement et de la performance des enseignants en milieu rural ; goulots d'étranglement administratifs qui font que les enseignants en milieu rural se sentent négligés et traités de manière injuste par les autorités ; perturbations incohérentes et incessantes des curricula causées par des grèves du personnel et par des troubles politiques, et enfin menace du VIH / SIDA chez les enseignants et insuffisance des services médicaux dans les zones rurales pour faire face à ce fléau.

Les auteurs ne se contentent pas d'identifier les défis; ils vont jusqu'à préconiser des stratégies pour les relever. Il s'agit de : améliorer les conditions de travail des enseignants à travers des opportunités de développement de carrière et professionnel, y compris les compétences de transmission des techniques d'AAD et de tutorat par les pairs mentionnées plus haut ; améliorer leurs connaissances dans les matières qu'ils enseignent à travers une formation adéquate; établir un lien entre la formation des enseignants et les écoles en milieu rural ; fournir des mesures d'accompagnement à la fois financières et non financières; encourager la participation communautaire dans les écoles en milieu rural; adapter les curricula aux situations réelles, par exemple, l'agriculture, la pêche, l'élevage, etc. en milieu rural ; offrir des programmes spéciaux en matière de TIC pour les enseignants en milieu rural; trouver l'équilibre entre demande et offre d'enseignants; offrir des cours de formation à distance à coûts efficaces pour permettre la mise à jour des enseignants en milieu rural par les universités ; introduire le suivi et l'évaluation des enseignants des écoles en milieu rural ; prendre les dispositions législatives pour un financement adéquat du développement des enseignants et de l'enseignement dans les zones rurales ; créer une banque de données sur le statut des enseignants en milieu rural avec tous les paramètres pertinents et enfin, encourager le partenariat entre les acteurs pertinents de l'éducation dans les zones rurales, par exemple, les établissements de formation d'enseignants, les ministères de l'Education et des Finances, les organisations non-gouvernementales, les bailleurs de fonds, etc. en soulignant que sans enseignants qualifiés et sans éducation de qualité en Afrique rurale, la majorité des Africains seront privés d'une vie de qualité.

L'amélioration des conditions des enseignants et de l'enseignement en milieu rural en Afrique est devenue une étape incontournable. J'espère que cette brochure de l'IICBA va apporter une modeste contribution dans ce sens. Je tiens à remercier les auteurs pour leur contribution.

Bikas C. Sanyal
Directeur général de la collection,
Avec l'aide de Patience Awopegba,
Spécialiste de programmes en planification de l'éducation.

Table des matières

Avant-propos	3
Préface	5
Table des matières	9
Liste des tableaux	11
Liste des graphiques	11
Acronymes	12
Chapitre 1 : Situation de l'éducation en Afrique	15
1.0 Introduction	15
1.1 Qualité de l'enseignement en Afrique	15
1.2 Objectifs	17
1.3 Concept de zone rurale	18
1.4 Justification de l'enseignement en milieu rural	23
Chapitre 2 : Situation économique de certains pays africains	27
2.0 Introduction	27
2.1 Situation économique de l'Afrique	27
2.2 Education et taux de scolarisation en Afrique	30
2.3 Taux brut de scolarisation	32
2.4 Dépenses publiques en matière d'éducation	37
2.5 Performances de l'éducation et conditions des enseignants en ASS	38
2.6 Ratio élèves/enseignant dans les pays africains	41
2.7 Gestion de la classe par les enseignants en milieu rural	44
2.7.1 Formation et préparation des enseignants	44
2.7.2 Recrutement et déploiement des enseignants	45
2.7.3 Motivation des enseignants	46
2.7.4 Situation de l'enseignement	47
2.7.5 Configuration de l'espace d'apprentissage et organisation de la classe	48
2.7.6 Gestion de la classe et de la discipline	49
2.7.7 Agencement et planification des curricula	50
2.7.8 Planification des curricula	51
2.7.9 Stratégies d'enseignement et mise en œuvre	54
2.7.10 Apprentissage autodirigé (AAD)	55
2.7.11 Tutorat par les pairs	57

Chapitre 3 : Défis de l'enseignement en milieu rural en Afrique	59
3.0 Introduction	59
3.1 Défis des enseignants en zones rurales	59
3.1.1 Statut inférieur des enseignants	59
3.1.2 Mauvaise évolution de carrière	60
3.1.3 Négligence pure et simple des enseignants en milieu rural	61
3.1.4 Manque d'enseignants qualifiés dans les écoles en milieu rural	61
3.1.5 Problème de recrutement et de rétention des enseignants	65
3.2 Défis de l'enseignement dans les zones rurales	68
3.2.1 Insuffisance du financement des écoles en milieu rural	69
3.2.2 Insuffisance de la qualité de l'enseignement en milieu rural	70
3.2.3 Préparation et formation insuffisantes des enseignants	71
3.2.4 Mauvais état des infrastructures scolaires en milieu rural	73
3.2.5 Problème d'accès aux écoles en milieu rural	73
3.2.6 Mauvais suivi des enseignants en milieu rural	74
3.2.7 Echecs et goulots d'étranglement administratifs du système	74
3.2.8 Instabilité des calendriers académiques	75
3.2.9 Menace du VIH/SIDA dans les écoles en milieu rural	76
Chapitre 4: Stratégies d'amélioration des conditions des enseignants et de l'enseignement en milieu rural	77
4.0 Introduction	77
4.1 Amélioration des conditions de travail des enseignants en milieu rural	77
4.1.1 Adoption de mesures financières incitatives	78
4.1.2 Adoption de mesures non financières incitatives	80
4.1.3 Développement de carrière des enseignants en milieu rural	81
4.1.4 Professionnalisme des enseignants	81
4.2 Amélioration des conditions d'enseignement en milieu rural	82
4.2.1 Volonté politique en faveur de l'enseignement en milieu rural	82
4.2.2 Services d'appui, d'inspection et de supervision	83
4.2.3 Participation communautaire aux écoles en milieu rural et reconnaissance du rôle des enseignants	84
4.2.4 Processus de recrutement, de préparation et d'autorisation d'enseigner	85
4.2.5 Utilisation des TIC dans le processus d'enseignement et d'apprentissage	86
4.2.6 Récompense de la performance des enseignants	87
4.2.7 Effectifs des classes et techniques d'enseignement	87
Conclusion	89
Références	92

Liste des tableaux

Tableau 1.1	Tendances chez les populations rurales par région et développement	22
Tableau 2.1	PIB et PIB par habitant dans quelques pays africains	29
Tableau 2.2	Taux d'alphabétisation des adultes et des jeunes en Afrique	32
Tableau 2.3	Taux de scolarisation en Afrique subsaharienne, 1960-2006	33
Tableau 2.4	Dépenses publiques d'éducation	36
Tableau 2.5	Pourcentage des dépenses d'éducation par rapport au total des dépenses publiques (Millions ₦) au Nigeria	37
Tableau 2.6	Survie jusqu'à la dernière année de l'école primaire en 2005	40
Tableau 2.7	Enfants atteignant la 5 ^e année (% des élèves de 1 ^{re} année)	40
Tableau 2.8	Taux de passage du primaire au secondaire, 2005	41
Tableau 2.9	Stocks d'enseignants du primaire, flux et besoin d'enseignants supplémentaires pour atteindre l'EPU en 2015 (en milliers)	43
Tableau 3.1	Synthèse des caractéristiques de la scolarisation dans six pays africains	63
Tableau 3.2	Performances des élèves de l'école primaire en alphabétisation, calcul et compétences de la vie au Nigeria	70
Tableau 4.1	Mesures incitatives pour encourager les enseignants à aller dans les zones rurales, 2005	80

Liste des graphiques

Graphique 1.1	Proportion de la population rurale par région et développement (2005)	23
Graphique 2.1	Taux de croissance du PIB par habitant	30
Graphique 2.2	Taux d'alphabétisation des adultes (15 ans et plus)	31
Graphique 2.3	Taux d'alphabétisation des jeunes	31
Graphique 2.4	Taux net de scolarisation au primaire, 2004	34
Graphique 2.5a	Taux brut de scolarisation au primaire dans les régions	35
Graphique 2.5b	Taux brut de scolarisation au secondaire dans les régions	35
Graphique 2.6	Proportion des dépenses actuelles d'éducation par niveau	38
Graphique 2.7	Indice de développement de l'EPT, 2006	39
Graphique 2.8	Proportion des redoublants au primaire par région	39
Graphique 2.9	Ratio élèves – enseignant au primaire, 2006	42

Acronymes

ADME	Éducation de masse et des adultes
APE	Association des Parents d'Élèves et des Enseignants
ASE	Analyse sectorielle de l'éducation
ASS	Afrique subsaharienne
BDE	Base de données en éducation
CoE	College of Education (Ecole normale)
COSC/EPT	Coalition des organisations de la société civile pour l'éducation pour tous
EUB	Education universelle de base
EPT	Education pour tous
FCE	Federal College of Education
FME	Federal Ministry of Education
FOS	Federal Office of Statistics
IICBA	Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique
JAMB	Joint Admission and Matriculation Board
JCCE	Joint Consultative Committee on Education
JSS	Junior Secondary School
LGA	Local Government Area
LGEA	Local Government Education Authorities
NABTEB	National Business and Technical Examination Board
NCE	National Certificate of Education
NCCE	National Commission for Colleges of Education
NCNE	National Commission for Nomadic Education
NECO	National Examination Council
NEEDS	National Economic Empowerment and Development Strategy
NERDC	Nigeria Educational Research and Development Council

NFE	Non Formal Education
NLN	National Library of Nigeria
NCME	National Commission for Mass Education
NPC	National Planning Commission
NTI	National Teachers Institute
NUT	Nigeria Union of Teachers
MoE	Ministry of Education
OMD	Objectifs du millénaire pour le développement
PRS	Planning, Research and Statistics
REE	Ratio élèves-enseignant
REEQ	Ratio élèves-enseignant qualifié
SACMEQ	Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality
SMoE	State Ministry of Education
SMoF	State Ministry of Finance
SPEB	State Primary Education Board
SUBEB	State Universal Basic Education Board
TRCN	Teachers Registration Council of Nigeria
TLMs	Teaching and Learning Materials
TMM	Taux de mortalité maternelle
TSS	Teachers Salary Structure
UBEC	Universal Basic Education Commission
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
WAEC	West African Examinations Council

Chapitre 1

Situation de l'éducation en Afrique

1.0: Introduction

L'Afrique est sans doute le continent le moins développé au monde. Bien que des pays de la région aient fait des progrès ces vingt dernières années, la majorité est encore confrontée à des défis considérables de développement. Il y a une prise de conscience croissante que l'Afrique ne pourra se développer sans un investissement adéquat dans la formation des ressources humaines. Dans la mesure où la majorité de la population est extrêmement pauvre, l'une des solutions avancées dans la littérature pour sortir de la pauvreté est un investissement adéquat dans le capital humain. Tandis que les ressources destinées à l'investissement du capital humain sont insuffisantes dans la région, l'inégalité dans la répartition de ces ressources pose un défi supplémentaire. Très souvent, il existe des inégalités entre les sexes, d'une part, et d'autre part, entre les zones urbaines et les zones rurales avec de nombreux gouvernements se concentrant davantage sur les zones urbaines et moins sur les zones rurales. L'option de développement nécessite que le développement du capital humain passe par une scolarisation vigoureuse afin que l'Education pour tous et les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) soient atteints. Ainsi, ce chapitre présente un aperçu général de la situation de l'éducation en Afrique pour montrer les disparités entre les écoles en milieu urbain et rural.

1.1: Qualité de l'enseignement en Afrique

La faible scolarisation s'est avérée le principal obstacle à la transformation politique, sociale et économique dans de nombreux pays africains. Selon les estimations actuelles, au bout de quatre à six années d'enseignement primaire, 30 à 50% de ceux qui quittent l'école primaire ne savent ni lire ni écrire en toute confiance et n'ont pas de compétences de base en calcul. Dans les pays d'Afrique subsaharienne (ASS) en particulier, en moyenne 18% des enfants redoublent une année scolaire en raison de l'insuffisance de la qualité de l'enseignement. L'insuffisance de la qualité de l'enseignement se manifeste de plusieurs manières dans l'enseignement public, en particulier dans les zones rurales (Mulkeen, 2005); elle s'illustre par le taux d'absentéisme et l'incapacité des enfants (les produits de l'école primaire) à lire et écrire correctement

(Adedeji et Bamidele, 2003). Même si les pays parviennent à une scolarisation complète, la question la plus importante à laquelle ils doivent répondre est l'aptitude à achever le cycle scolaire et à acquérir les compétences indispensables au développement. Cela nécessite des enseignants hautement qualifiés dans toutes les écoles.

Un enseignant hautement qualifié est un enseignant qui comprend et fait montre d'une capacité à assumer la charge, la qualité, les défis et les difficultés d'être enseignant. Chaque enfant a le droit à un enseignant bienveillant, compétent et qualifié. Les données de recherche ont montré que la qualité de l'enseignement dans nos classes constitue le facteur le plus important lié à l'école qui garantit la réussite des élèves (Greenwalls, 1996). C'est pourquoi les décideurs à tous les niveaux se concentrent sur la qualité des enseignants en mettant l'accent sur les questions relatives au recrutement, à la formation, aux normes d'autorisation d'exercer et de certification des enseignants, ainsi que sur le développement professionnel.

Cependant, au cours des deux dernières décennies, la qualité des enseignants et de l'enseignement est devenue un sujet d'inquiétude croissante à travers le continent africain, en particulier dans les zones rurales où résident environ 70% des populations africaines. Le manque d'enseignants qualifiés et les mauvaises conditions de l'enseignement constituent les principaux facteurs qui affectent la qualité de l'offre d'éducation dans les écoles publiques. Dans la mesure où la majorité des Africains vivent en milieu rural, la réalisation des objectifs de l'EPT internationalement acceptés et l'offre d'une éducation de qualité aux enfants qui vivent dans les zones rurales doivent être prioritaires dans l'agenda politique des gouvernements africains.

En observant de près les conditions des enseignants et de l'enseignement dans les pays africains, il est évident que le rôle fondamental des enseignants n'est pas toujours apprécié ou valorisé. La valeur des enseignants est très faible en raison du manque de reconnaissance de la profession d'enseignant comme l'expliquent divers facteurs démotivants. Les enseignants dans de nombreux pays africains travaillent dans des conditions difficiles, exacerbées par des bas salaires, le retard dans le paiement des salaires et des indemnités et le manque de promotion, la rareté des matériels didactiques et pédagogiques, le manque de considération de la part des gouvernements, des parents et de l'ensemble de la communauté. Les enseignants affirment que les mauvaises conditions de l'enseignement et la baisse de motivation ont une conséquence sur leurs performances en classe et réduisent l'aptitude des élèves à atteindre des résultats d'apprentissage satisfaisants, amenuisant ainsi leur capacité à dispenser un enseignement de qualité. Les enseignants se sentent négligés dans le processus de prise de décision et impuissants dans leurs efforts pour améliorer l'expérience d'apprentissage de leurs élèves malgré leur volonté et leur enthousiasme. Les décideurs demandent et attendent de plus des

enseignants qu'ils mènent à bien de nouvelles initiatives au sujet desquelles ils n'avaient pas été consultés ou qu'ils ne maîtrisent pas. Cette situation crée non seulement un sentiment d'ignorance chez les exécutants de politiques mais comportent aussi de nombreux obstacles à la mise en œuvre de nouveaux programmes. Elle sape apparemment le rôle des enseignants dans le processus de réforme de l'éducation et souligne la nécessité d'améliorer les conditions de travail des enseignants à travers le continent africain.

Par ailleurs, au moins un tiers des enseignants dans certains pays africains sont soit sans qualification soit sans formation pédagogique pour faire face aux demandes de la population d'âge scolaire de plus en plus croissante (Brown, 2003). Cela soulève également des questions sur la capacité de ces enseignants à réaliser les objectifs de l'éducation de base ou sur le degré de leur contribution à la réalisation des objectifs de l'EPT à l'horizon 2015. De plus, dans certaines écoles en milieu rural, en particulier dans les pays en voie de développement, les enseignants consacrent la plupart de leur temps de travail à d'autres activités génératrices de revenu telles que l'agriculture, la chasse, le petit commerce, etc. Outre les problèmes de discipline engendrés par ces pratiques malsaines dans les écoles où les enfants restent sans surveillance et agités, elles sapent aussi la valeur du processus d'apprentissage. Dans ce sens, la présente brochure explore des solutions pour améliorer les conditions des enseignants et de l'enseignement dans les zones rurales. Elle analyse également les indicateurs existants et propose des statistiques qui pourraient être utilisées pour évaluer et améliorer les conditions des enseignants et de l'enseignement dans les zones rurales à travers le continent. Les enseignants constituent la pierre angulaire du système éducatif. Ils enseignent aux enfants qui, à leur tour, vont exercer toutes les autres professions. Par conséquent, dans une très large mesure, ils façonnent l'avenir d'une nation. Toutefois, les enseignants n'ont pas été en mesure de jouer cet important rôle, en particulier ceux des zones rurales, en raison de facteurs qui influent sur eux et sur les conditions de leur enseignement. Ainsi, nous présentons, dans cette brochure, les problèmes auxquels les enseignants sont confrontés dans les zones rurales et précisons comment ces problèmes affectent leurs performances professionnelles. Nous proposons ensuite quelques stratégies pour améliorer les conditions des enseignants et de l'enseignement dans les écoles en milieu rural. Cette brochure se termine par des recommandations et des orientations politiques futures.

1.2 Objectifs

L'objectif de cette brochure est d'identifier les modalités d'amélioration des conditions des enseignants et de l'enseignement dans les zones rurales en Afrique avec pour principal motif l'amélioration des résultats des écoles en milieu rural. Plus précisément, cette brochure vise à :

- Donner une définition de travail d'une zone rurale afin de générer un plus grand consensus entre les organismes étatiques et non-étatiques sur comment promouvoir un enseignement et un apprentissage plus efficace dans les zones rurales;
- Montrer les grandes tendances, les disparités et les défis de la qualité des enseignants et de l'enseignement dans les écoles en zones rurales par rapport aux écoles dans les zones urbaines;
- Identifier les difficultés relatives à la rétention et à l'utilisation des enseignants dans les écoles en zones rurales;
- Initier et engager un débat critique sur les questions de l'efficacité des écoles en zones rurales en fournissant des statistiques et des indicateurs pertinents pouvant être utilisés pour évaluer les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans lesquelles les enseignants des écoles en milieu rural doivent travailler par rapport à leurs homologues en milieu urbain;
- Proposer des stratégies pouvant être adoptées pour améliorer les conditions des enseignants et de l'enseignement en milieu rural ;
- Contribuer à la compréhension de l'éducation en milieu rural en général en s'appuyant sur les expériences d'études menées en Afrique.

1.3 Concept de zone rurale

Bien qu'il puisse y avoir une compréhension commune de ce qu'est une zone rurale, il n'existe pas de définition universellement acceptée. Différents pays ont des perceptions différentes de ce que signifie le terme « rural », rendant ainsi les comparaisons problématiques. L'approche la plus courante consiste à ne pas définir de manière explicite du tout le terme « rural ». Néanmoins, les zones rurales, selon l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO), cité dans Atchoarena et Sedel (2003), doivent répondre à deux critères : l'un a trait au lieu de résidence et aux schémas d'aménagement du territoire, et l'autre concerne le type d'activité auquel se livrent les résidents. Premièrement, les zones rurales sont des zones ouvertes, avec de faibles densités de populations installées ; et une proportion élevée des terres non habitées utilisées pour la production primaire (agriculture, élevage, sylviculture, pêche). Deuxièmement, les résidents des zones rurales sont largement dépendants (directement ou indirectement) de ces activités de production primaire à titre principal, sinon comme leur seule source de subsistance. Il s'agit là simplement d'une définition de "rural" en termes d'occupation, en l'appliquant à des communautés technologiquement moins avancées où l'économie est simple, non industrielle et nécessite une main-d'œuvre intensive. Une autre approche consiste à considérer la zone rurale en termes de composition démographique, de situation économique, de structure sociale et de contexte culturel. Dans ce cas, la zone rurale est simplement définie sur la base de ses caractéristiques (voir Encadré 1).

Encadré 1 : Caractéristiques des zones rurales

Caractéristiques	Dimensions
Démographiques	<ul style="list-style-type: none"> • Définir « rural » en termes démographiques, le dépeint comme un attribut objectif, numérique et physique d'un lieu où d'une population en se référant seulement à un endroit où vivent des gens – non pas ce qu'elles sont ou ce qu'elles font, • Il désigne des populations dispersées, que ce soit du petit nombre total d'habitants qui y vivent ou de leur faible densité (par exemple, le ratio de personnes à l'espace disponible), • Géographiquement isolées et physiquement éloignées d'autres zones de populations ou de grands centres urbains, • Situé en dehors des frontières politiques d'une zone urbaine. La question n'est pas la taille ou la densité de la population, mais l'emplacement par rapport aux limites officielles des zones urbaines. Une zone peut comporter peu de gens et cependant ne pas être considérée comme rurale, car elle est située dans les limites urbaines ou métropolitaines.
Economiques	<ul style="list-style-type: none"> • La signification économique implique comment les populations gagnent leur vie dans la zone, • Il existe une seule activité au sein de la communauté qui occupe la plupart des habitants, conduisant ainsi à une simple division du travail et à un faible degré de spécialisation économique, • "Rural" en tant que classification économique peut se définir également par la simplicité fonctionnelle de la zone. Il implique un manque de diversité dans la manière dont les gens gagnent leur vie et un faible degré de différenciation fonctionnelle dans la structure sociale de la communauté, • Il ne désigne pas vraiment un endroit où les gens ont tendance à "vivre de la terre" (c'est-à-dire proche de la nature) et dépendent directement de l'exploitation de ressources naturelles.
Structure sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Un autre sens courant du milieu rural est dérivé de sa structure sociale. Cette considération reflète le caractère distinctif de la vie sociale et de l'ordre social dans les communautés rurales, • Il considère les attributs de la vie rurale en termes d'intimité, d'informalité et d'homogénéité, • En vertu du petit nombre des populations vivant en milieu rural, les relations sociales sont plus immédiates (en face-à-face), plus intenses ou primaires (souvent basées sur des liens de parenté) et plus complètes (basées sur la connaissance des biographies personnelles plutôt que sur des positions et rôles formels), • En raison de la plus grande familiarité, l'ordre social en milieu rural est maintenu à travers des mécanismes informels de contrôle social (basé sur la parenté et les rapports personnels) plutôt qu'à travers des mécanismes formels et des institutions juridiques.
Culturelles	<ul style="list-style-type: none"> • Cette composante du sens courant de « rural » renvoie à des ensembles distincts d'attitudes, de croyances, de valeurs, de systèmes de connaissances et de comportements qui caractérisent la vie des populations dans les zones rurales, • Elle décrit également le rural comme traditionnel, réfractaire au changement, provincial et fataliste, • La culture rurale a été également caractérisée comme intolérante à la diversité et aux étrangers, • Bref, "rural" désigne une vision du monde, un mode de pensée qui est différent de celui qui prévaut chez les citadins, • Considérer ce qui est rural comme un phénomène culturel qui va au-delà des conditions géographiques ou démographiques a un sens beaucoup plus intuitif. Cela s'exprime par la sagesse populaire qui dit que « Le tronc d'arbre aura beau séjourner dans la rivière, il n'en deviendra pas un crocodile ».

Source: Weisheit et al, (1995) et Morgan, et al. (2006)

Bien qu'il soit aisément logique de définir opérationnellement « rural » en termes démographique, économique, sociale et structurelle, la typologie culturelle peut compliquer toute recherche systématique. Bref, « rural » de ce point de vue se réfère simplement à des modes de pensée qui peuvent différer, reflétant ainsi le contexte local. On peut alors faire valoir que chaque pays définira nécessairement « rural » selon son propre ensemble de critères. Cela signifie que les comparaisons internationales, tout en n'étant pas impossibles, ne sont pas sans difficulté. Cependant, en observant les contextes sociaux et économiques africains, les caractéristiques communes aux populations rurales sont la faim et la malnutrition, la sous-alimentation, la déscolarisation des enfants, l'analphabétisme des jeunes et des adultes, l'extrême pauvreté, l'environnement insalubre, la mortalité infantile élevée et la faible espérance de vie. Tous ces problèmes vont continuer à rendre difficile le développement en Afrique, s'ils ne trouvent pas solution.

A cet effet, un certain nombre de stratégies en faveur de la qualité de l'éducation dans de nombreux pays africains et le développement d'approches et d'initiatives qui semblent être les plus prometteuses pour l'amélioration de la scolarisation en milieu rural et la réduction de la pauvreté ont constitué quelques-unes des principales préoccupations des participants à l'atelier organisé par la Banque mondiale¹. Leurs propositions, enrichies par des débats critiques, ont servi à fournir des informations pertinentes sur la situation de l'enseignement en milieu rural. Ce rapport s'appuie sur certains de leurs thèmes décrits ci-dessous :

- **Caractéristiques des écoles en milieu rural :** dans les pays en voie de développement un ou plusieurs facteurs suivants caractérisent souvent les écoles en milieu rural: populations éparses, populations déplacées (à la suite de conflit), situations de conflits en cours, populations nomades, infrastructures de base limitées, malnutrition endémique chez les enfants, pandémie du VIH/SIDA et niveaux élevés de travail des enfants dans l'agriculture. Ces facteurs ont pour conséquence d'interrompre le processus de scolarisation de l'élève. La demande pour le travail des enfants d'âge scolaire, leur mauvaise santé, les difficultés liées au trajet entre l'école et le domicile et l'ensemble des avantages limités d'être à l'école œuvrent contre la demande d'éducation et multiplient les obstacles à la scolarisation. C'est pourquoi les enfants fréquentent l'école de manière irrégulière.
- **Scolarisation des enfants en milieu rural :** les conditions de scolarisation et la nature de vie des élèves dans les zones rurales dans de nombreux pays en voie de développement contribuent à réduire l'aptitude pour l'apprentissage des élèves. Les longs trajets à pied pour se rendre à

1 Il s'agit d'une réunion multi-organismes du groupe de travail pour tester et élargir la base des connaissances qui a guidé le programme et développer des partenariats sur une scolarisation efficace en Afrique rurale. Elle a eu lieu à Copthorne Hotel, Surrey, RU (29 mai – 2 juin 2000).

l'école, la mauvaise nutrition des élèves, l'assainissement médiocre ou inexistant dans les écoles, le coût d'opportunité d'envoyer les enfants à l'école, le manque de confort et même les conditions nuisibles dans les classes concourent à réduire la scolarisation des élèves et leur volonté d'aller à l'école.

- Qualité de l'enseignement dans les écoles en milieu rural : l'enseignement est souvent de mauvaise qualité et manque d'appui adéquat. Les conditions d'isolement dans les zones rurales ne parviennent pas à attirer les enseignants hautement qualifiés. Cette situation est exacerbée par le fait que la mauvaise qualité des infrastructures constitue un obstacle à l'appui d'organismes consultatifs. Non seulement les enseignants reçoivent peu d'appui des services de soutien, mais ils disposent souvent de peu d'ouvrages et autres matériels didactiques.
- L'éducation formelle ne parvient pas toujours à établir des liens avec les besoins des populations rurales : souvent, les curricula ont peu de rapport avec la vie rurale, la participation des populations est mitigée et les faibles niveaux d'alphabétisation des populations, associés aux comportements et aux pratiques traditionnels apportent peu de soutien à l'apprentissage des élèves à l'école. Par ailleurs, l'éducation formelle est parfois en contradiction avec les pratiques religieuses ou culturelles en vigueur dans les zones rurales.

Dans de nombreux pays en voie de développement dans le monde, les zones rurales sont les plus peuplées (voir Tableau 1.1) et les régions les plus négligées en termes d'équipement en services de base tels que de bonnes routes, des soins de santé primaire à des coûts abordables, un approvisionnement en électricité, eau potable, écoles bien équipées et autres infrastructures nécessaires. Selon la FAO/UNESCO (2002), plus de la moitié de la population mondiale et plus de 70% des pauvres du monde se trouvent dans les zones rurales où la famine, l'analphabétisme et les mauvaises performances scolaires sont monnaie courante. Pour un grand nombre de personnes dans les zones rurales, l'éducation est cruciale pour parvenir au développement durable. Les stratégies de réduction de la pauvreté mettent maintenant l'accent sur le développement rural qui englobe tous ceux qui vivent dans les zones rurales. De telles stratégies doivent prendre en compte l'offre d'éducation en faveur de nombreux groupes cibles : enfants, jeunes et adultes tout en donnant la priorité aux déséquilibres entre les sexes. On doit relever systématiquement ce défi complexe et urgent à travers un ensemble délicat de mesures politiques à tous les niveaux du système éducatif, en mettant l'accent sur les communautés rurales, où, comme l'indique le Tableau 1.1, un grand pourcentage des populations vivent en ASS.

Tableau 1.1: Tendances chez les populations rurales par région et développement

	Population totale (millions)			Population rurale (%)			Population de moins de 15 ans	
	1975	2005	2015	1975	2005	2015	2005	2015
Afrique subsaharienne	314.1	722.7	913.2	78.8	65.1	60.4	43.6	41.7
Pays arabes	144.4	313.9	380.4	58.2	44.9	41.2	35.2	32.1
Asie du Sud	835.4	1587.4	1842.2	78.8	49.8	66.2	33.6	29.5
Amérique latine et Caraïbes	323.9	556.6	626.5	38.9	22.7	19.4	29.8	26.3
Asie de l'Est et Pacifique	1312.3	1960.6	2111.2	79.5	57.2	48.9	23.8	20.6
Pays en voie de développement	2972	5215	5956	73.5	57.3	52.1	30.9	28
Pays développés	928	1172	1237.3	33.1	24.4	21.8	19.4	17.8

Source: UNDP, 2008²

Selon Atchoarena et Sedel (2003), on estime que dans les deux prochaines décennies, la majorité de la population vivant dans les pays en voie de développement continuera à être en milieu rural. C'est particulièrement le cas pour les pays les moins développés, où les populations vivant dans les zones rurales représenteront encore plus de 55% de la population totale en 2030. En d'autres termes, durant cette période, le défi du développement continuera d'être lié aux tendances et aux conditions dans les zones rurales. En conséquence, pour atteindre les objectifs de l'EPT d'ici l'an 2015, il faudra particulièrement mettre l'accent sur les zones rurales.

L'évolution rapide des technologies et la mondialisation croissante suggèrent également qu'une meilleure éducation et une meilleure formation sont devenues essentielles pour des moyens d'existence durables et la compétitivité des économies rurales. En 1995, l'ancien président sud-africain, Nelson Mandela, a déclaré que les populations rurales supportent le plus grand poids de la pauvreté en Afrique³. Selon lui, « si nous pouvons changer les inégalités et inefficacités du passé, les zones rurales peuvent devenir productives et durables⁴ ». En rendant les zones rurales attrayantes, nous pourrions rester tranquilles une fois pour toute, en ce qui concerne les problèmes posés par la

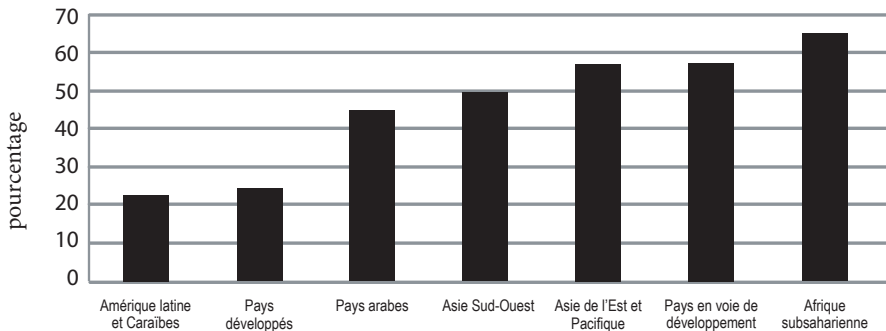
2 Compilation basée sur Table 5, Demographic trends, page 243 – 246; Human Development Report 2007/2008. Fighting climate change: Human solidarity in divided world. Consulté le 25 octobre sur 2009 http://hdr.undp.org/en/media/HDR_20072008_EN_Complete.pdf

3 Avant-propos du président Nelson Mandela, Pretoria, 12 octobre, 1995, Rural Development Strategy of the Government of National Unity.

4 Citation originale en anglais : « if we can change the inequalities and inefficiencies of the past; rural areas can become productive and sustainable ».

croissance urbaine incontrôlée due à un exode rural mal avisé et ses problèmes sociaux et économiques combinés aux dislocations familiales qui constituent un fléau pour les pays africains. L'augmentation globale de la population des années 1960 aux années 2000 a entraîné une croissance considérable de la population de 2 milliards en 1960 à 3,2 milliards en 2000. Cette croissance était essentiellement due à la croissance démographique rurale dans les régions les moins développées. De toutes les régions, l'Afrique subsaharienne possède la part la plus élevée de populations rurales et elle sera trois fois celle des pays développés en 2015 (Graphique 1.1).

Graphique 1.1: Proportion de la population rurale par région et développement (2005)



Calculée à partir du Tableau 5 en annexe aux données de UNDP (2008)

1.4 Justification de l'enseignement en milieu rural

Dans tout pays, l'éducation est un investissement clé ayant d'énormes avantages économiques et sociaux. Le développement de tout pays au 21^e siècle sera déterminé par le niveau et la croissance de son capital humain dont l'investissement dans l'éducation constitue une composante majeure. Par conséquent, il est important que chaque enfant, que ce soit dans une communauté rurale ou urbaine, puisse bénéficier de manière égale, d'une éducation de base de qualité afin de promouvoir un développement accéléré dans les pays africains. La plupart de l'agenda du développement international l'a réaffirmé dans ses programmes et objectifs. Par exemple, l'Éducation pour tous (EPT) a été accepté par les représentants de la communauté internationale (155 pays ainsi que les représentants de 150 organisations) en vue de « rendre universelle l'éducation primaire et de réduire massivement l'analphabétisme à la fin des années 1990 ». En 2000, dix années plus tard, la communauté internationale a fait le bilan dans de nombreux pays et le résultat était

que beaucoup de pays étaient loin d'atteindre les six principaux objectifs mesurables de l'éducation qui visent à répondre aux besoins d'apprentissage des enfants, des jeunes et des adultes en 2015⁵.

L'éducation et la formation doivent figurer au premier plan de l'agenda du développement rural en vue de lutter contre la prévalence de l'extrême pauvreté et de la faim dans les zones rurales, de briser le cycle de la pauvreté induite par la vie rurale, d'assurer une agriculture durable et de renforcer les capacités humaines indispensables au développement rural.

Actuellement, l'éducation offerte aux enfants dans de nombreuses écoles en milieu rural est de mauvaise qualité. Ainsi, de nombreux parents sont réticents à investir dans l'éducation de leurs enfants parce qu'ils ne sont pas convaincus de sa qualité et de sa valeur. Par conséquent, dans de nombreuses écoles en milieu rural à travers le continent africain, la faible scolarisation et les taux élevés d'abandon scolaire sont très répandus.

La FAO et l'UNESCO sont en train de nouer de nouveaux partenariats en vue de soutenir l'éducation en faveur des populations rurales afin d'assurer la réalisation des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD), entre autres, la réduction de la pauvreté et de la faim, la réalisation de l'enseignement de base universel d'ici 2015. Le partenariat lancé lors du Sommet mondial sur le développement durable (SMDD) à Johannesburg le 3 Septembre 2002, constitue un nouveau phare d'une initiative mondiale sur l'Éducation pour tous (EPT). Il s'agit d'une tentative pour initier un effort de collaboration visant à accroître la coordination entre les organisations partenaires dans l'identification des besoins éducatifs des populations rurales. Ces activités se traduiront par un engagement accru en faveur d'une meilleure éducation des populations rurales dans le cadre de l'effort global de réduction de la pauvreté et des stratégies de l'EPT.

Un rapport de l'UNESCO et de l'UNICEF datant de 2007 a abordé la question de l'éducation à partir d'une approche basée sur les droits. Trois droits interdépendants ont été identifiés et doivent être traités de manière progressive en vue d'offrir l'éducation pour tous :

- Le droit d'accès à l'éducation – l'éducation doit être disponible, accessible et inclusive pour tous les enfants.

5 Les six objectifs visent à : élargir les soins à la petite enfance et l'éducation; assurer une éducation primaire gratuite et obligatoire pour tous; promouvoir l'apprentissage et les compétences de la vie chez les jeunes et les adultes; augmenter à 50 % l'alphabétisation des adultes; atteindre la parité entre les sexes en 2005, l'égalité entre les sexes en 2015; et enfin améliorer la qualité de l'éducation.

- Le droit à une éducation de qualité – l'éducation doit être centrée sur l'enfant, pertinente et embrasser un vaste curriculum, suffisamment financée et suivie.
- Le droit au respect en milieu d'apprentissage – l'éducation doit être compatible avec les droits humains, avoir un même respect pour la culture, la religion et la langue et exempte de toutes formes de violence.

Au-delà de la nécessité fondamentale d'éducation pour subvenir à ses propres besoins et à ceux de sa famille plus tard dans la vie, de nombreux maux sociaux se produisent en l'absence d'une éducation gratuite et accessible. L'UNESCO souligne le lien entre l'éducation et le travail des enfants dans son Rapport mondial de suivi de l'EPT (2008)⁶. Selon ce rapport, se basant sur le rapport de l'OIT (2006), il y avait environ 218 millions d'enfants ouvriers en 2004 dont 166 millions âgés de 5 à 14 ans. Dans ce groupe d'âge très jeune, environ 74 millions ont été engagés dans des travaux dangereux et plus de 100 millions d'enfants travaillent dans l'agriculture dans les zones rurales où l'accès aux infrastructures scolaires, la disponibilité d'enseignants formés et les fournitures scolaires sont très limitées⁷. Bien que l'écart d'éducation soit plus profond que la fracture entre le milieu rural et urbain, même dans les zones urbaines, les enfants pauvres et marginalisés ne sont pas à même de bénéficier d'un meilleur accès aux infrastructures scolaires en raison du coût, de la préférence et de la culture.

6 UNESCO, 2008 Global Monitoring Report. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177683e.pdf> Consulté le 25 octobre 2009.

7 Le travail des enfants se réfère au travail qui est mentalement, physiquement, socialement ou moralement dangereux, pouvant nuire aux enfants et interférer avec leur scolarité en les privant de la possibilité de fréquenter l'école, les obligeant ainsi à abandonner prématurément leurs études ou à concilier la fréquentation de l'école avec des heures de travail excessivement longues et pénibles.

Chapitre 2

Situation économique de certains pays africains

2.0: Introduction

En dépit des efforts soutenus de nombreux gouvernements africains pour parvenir à un programme éducatif obligatoire de neuf ans, le taux d'abandon des élèves en milieu rural demeure très élevé. Par exemple, sur le continent africain la plupart des abandons au primaire proviennent des zones rurales. Les gouvernements qui ont la responsabilité de l'administration de l'éducation obligatoire dans les zones rurales ont tendance à ne pas faire face aux dépenses éducatives en raison de leur difficulté financière. A cet effet, ce chapitre présente la situation économique de certains pays africains et examine ses implications sur le développement de l'éducation sur le continent.

2.1: Situation économique de l'Afrique

Comme le montre le rapport mondial de suivi de l'EPT (EPT, 2009), la scolarisation en Afrique subsaharienne a augmenté de manière considérable dans tous les niveaux d'éducation entre 1999 et 2006. Pourtant, un bon nombre de pays dans la région sont encore loin d'atteindre les objectifs de l'EPT en raison de l'allocation de budgets faibles à l'éducation. Par conséquent, améliorer la qualité de l'éducation et ce que les enfants apprennent à l'école reste un défi énorme. En effet, les résultats du SACMEQ II montrent que moins de 25% des enfants en sixième année ont atteint le niveau 'souhaitable' d'alphabétisation au Botswana, au Kenya, en Afrique du Sud et au Swaziland, et moins de 10% au Lesotho, au Malawi, en Mozambique, en Namibie, en Ouganda et en Zambie. En outre, l'EPT (2009) révèle qu'en 2006 plus de 2,5 millions d'enseignants travaillaient dans des structures d'enseignement primaire en ASS, soit une augmentation de 29% par rapport à 1999. Cette augmentation est inférieure à celle de l'enseignement secondaire où le nombre d'enseignants a augmenté de 42%. En dépit de ces augmentations, il y a toujours un manque de 1,6 millions d'enseignants au primaire qui peut atteindre 3,8 millions en 2015 si les retraites d'enseignants sont prises en compte. Tout cela nécessite

une augmentation des budgets alloués à l'éducation. Cependant, après une série de chocs économiques et politiques dans de nombreux pays africains, les ressources allouées au secteur de l'éducation ont commencé à diminuer et, par conséquent, les disparités milieu urbain-rural, en termes de financement, de scolarisation et de performances des élèves, ont commencé à s'accroître.

La situation économique de l'Afrique montre qu'elle est en dessous de la performance moyenne mondiale. Le revenu moyen par habitant de tous les pays de la région en 2005 était de 845\$, ce qui est moins de la moitié du revenu par habitant dans les pays développés qui, s'élevait à 1,939\$ (Tableau 2.1). Cela est un reflet de la faible production totale de la région, estimée à 589,9 milliards \$ US en 2005, un montant qui est inférieur à un cinquième de la moyenne des pays en développement. En fait, le PIB total de l'ASS représente moins du quart du PIB de certains pays européens comme l'Allemagne et la France. Le PIB de l'ASS est également moins que le PIB des pays en voie de développement pris individuellement comme le Mexique, le Brésil avec 768,4 milliards \$ US et 796,1 milliards \$ US respectivement (PNUD, 2008). Il n'est donc pas surprenant que la plupart des pays d'Afrique subsaharienne soient classés parmi les pays à faible développement humain en 2008 par le PNUD. Ce faible niveau est le résultat du bas niveau du statut du capital humain dans la région car de nombreux pays ne disposent pas de capacités en termes d'éducation, de santé et d'accès aux services de base. La plupart des pays sont ainsi enfermés dans la pauvreté. Le classement du PNUD de l'Indice de pauvreté humaine (IPH) révèle que sur 138 pays en voie de développement, aucun pays de l'ASS ne figure parmi les 44 premiers pays et un seul pays sur les 22 derniers pays n'est pas de l'ASS.

Malgré une telle situation, la population continue de croître rapidement et selon les estimations, la population de la région augmentera de 2,3% entre 2005 et 2015, le taux le plus élevé de toutes les régions. Cela a des implications pour l'éducation des enfants ainsi que pour la disponibilité et la formation des ressources humaines de l'éducation. Une population élevée peut être soit une bénédiction ou une malédiction en fonction de l'investissement dans les ressources humaines. Les populations représentent un potentiel caché, mais elles doivent être éduquées ; et elles ne peuvent pas l'être en l'absence de financement adéquat et d'enseignants de bonne qualité.

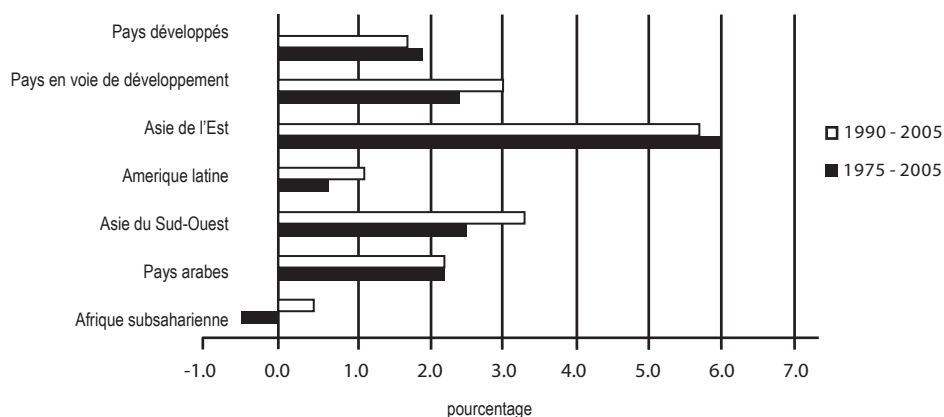
Tableau 2.1: PIB et PIB par habitant dans quelques pays africains

	PIB (Milliards dollars US)	PIB (Milliards PPP dollars US)	PIB par habitant \$US	PIB par habitant 2005 \$US	Taux de croissance annuelle 1975-2005	Taux de croissance annuelle 1990-2005
	2005	2005	2005			
Kenya	18.7	42.5	547.0	1240.0	0.1	-0.1
Ouganda	8.7	41.9	303.0	1454.0	2.4	3.2
Tanzanie	12.1	28.5	316.0	744.0	1.4	1.7
Cameroun	16.9	37.5	1034.0	2299.0	-0.4	0.6
Nigeria	99.0	148.3	752.0	1128.0	-0.1	0.8
Côte d'Ivoire	16.3	29.9	900.0	1648.0	-2.1	-0.5
Sénégal	8.2	20.9	707.0	1792.0		1.2
Afrique du Sud	239.5	520.9	5109.0	11110.0	-0.3	0.6
Mozambique	6.6	24.6	335.0	1242.0	2.3	4.3
Malawi	2.1	8.6	161.0	667.0	-0.2	1.0
Lesotho	1.5	6.0	808.0	3335.0	2.7	2.3
Pays en voie de développement	9812.5	26732.3	1939.0	5282.0	2.5	3.1
Afrique subsaharienne	589.9	1395.6	845.0	1998.0	-0.5	0.5

Source: UNDP (2008)⁸

8 Compilation basée sur Table 14, Economic performance, page 278; Human Development Report 2007/2008. Fighting climate change: Human solidarity in divided world, Consulté le 25 octobre 2009 http://hdr.undp.org/en/media/HDR_20072008_EN_Complete.pdf

Graphique 2.1 Taux de croissance du PIB par habitant



Source: UNPD(2008)⁹

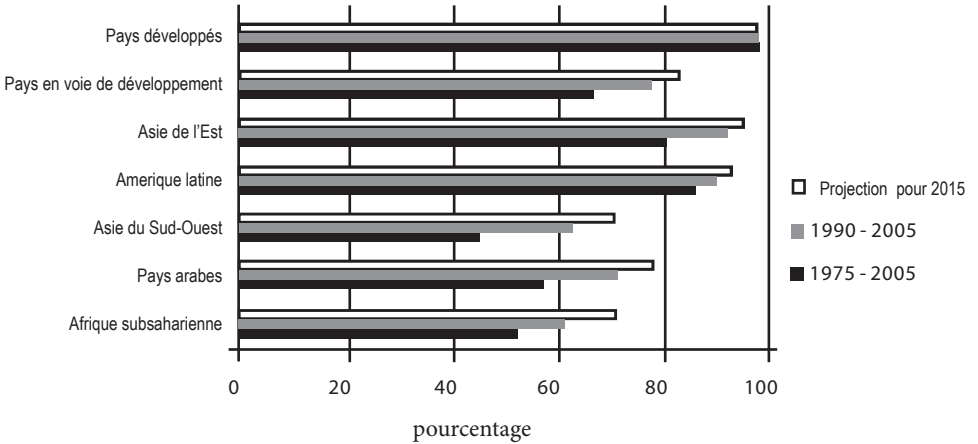
2.2: Education et taux de scolarisation en Afrique

L'éducation en Afrique est en retard par rapport à la situation de l'éducation dans les autres régions du monde. Malgré ce retard dans les régions considérées individuellement, il existe de grandes disparités entre les zones urbaines et rurales dans les pays africains.

Il y a des indications qui montrent que le taux d'alphabétisation a augmenté au fil des ans à travers le monde, y compris dans les pays africains. L'alphabétisation des adultes en ASS qui était de 54% entre 1985 et 1994 est passée à 62% entre 2000 et 2006. Selon les prévisions, il augmentera davantage à 72% en 2015. Malgré cette hausse, le taux d'alphabétisation en Afrique figure encore en bas de classement lorsqu'on le compare à ceux des autres régions du monde (Graphiques 2.2 et 2.3). Bien que les régions d'Afrique et de l'Asie du Sud-Ouest soient à peu près au même niveau d'alphabétisation des jeunes, les projections montrent qu'en 2015 l'Afrique sera à la traîne de la région de l'Asie du Sud-Ouest. En plus de cet indicateur général, les taux d'alphabétisation varient considérablement entre les pays de la région. Tandis que l'Afrique du Sud a réussi à atteindre un taux d'alphabétisation de 82% pour les adultes, le Mozambique et le Sénégal ont toujours des taux d'alphabétisation inférieurs à 40% (Tableau 2.2).

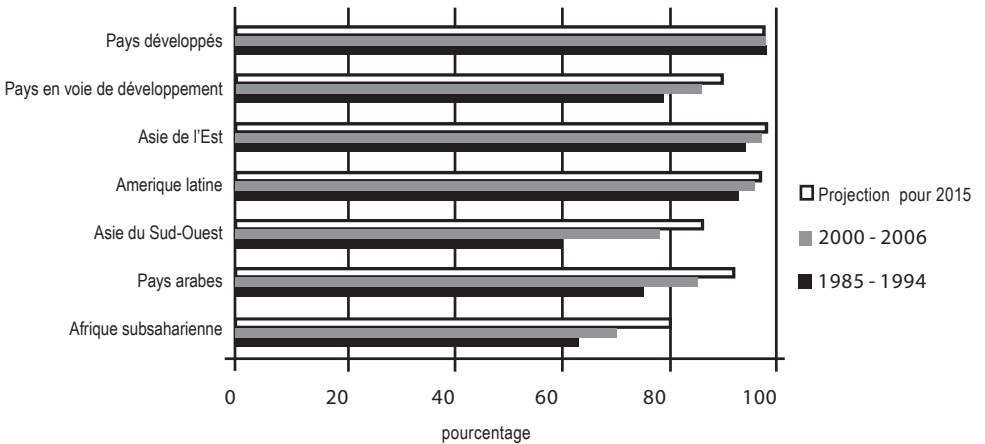
⁹ Selon ce rapport, la situation économique de l'Afrique subsaharienne montre qu'elle est en deçà de la performance mondiale moyenne. Le taux de croissance annuel dans la région entre 1975 et 2005 était - 0.5 comme l'indique la double ligne dans le Graphique 2.1

Graphique 2.2 : Taux d'alpabétisation des adultes (15 ans et plus)



Source : Annexe statistique de l'UNESCO (2009)

Graphique 2.3 : Taux d'alpabétisation des jeunes



Source : Annexe statistique de l'UNESCO (2009)

Tableau 2.2 : Taux d'alphabétisation des adultes et des jeunes en Afrique

	Taux d'alphabétisation des adultes (% 15 ans et plus)		Taux d'alphabétisation des jeunes (% 15-24 ans)	
	1985-1994	1995-2005	1985-1994	1995-2005
Kenya	..	73.6	..	80.3
Ouganda	56.1	69.8	69.8	76.6
Tanzanie	59.1	69.4	81.8	78.4
Cameroun	..	67.9
Nigeria	55.4	69.1	71.2	84.2
Côte d'Ivoire	34.1	48.7	48.5	60.7
Sénégal	26.9	39.3	37.9	49.1
Afrique du Sud	..	82.4	..	93.9
Mozambique	..	38.7	..	47
Malawi	48.5	64.1	59	76
Lesotho	..	82.2
Pays en voie de développement	68.2	77.1	80.2	85.6
Afrique subsaharienne	54.2	59.3	64.4	71.2

Source: Tableau 12 en annexe aux données de UNDP (2008)¹⁰

2.3: Taux brut de scolarisation

Au fil des ans, de nombreux gouvernements africains ont poursuivi de manière vigoureuse une politique d'accroissement de la scolarisation en vue de promouvoir le développement industriel et d'améliorer les compétences et la santé de leurs populations. En 1982, selon les données de la Banque mondiale, le taux brut de scolarisation au primaire à travers l'ASS avait augmenté de façon constante. En ASS, 23 millions d'enfants allaient à l'école en 2006, contre 16 millions en 1999. Dans la région, les taux de scolarisation dans le primaire sont passés de 43,2% en 1960 à 94% en 2006 (Tableau 2.3). Cependant, avec l'augmentation des taux de scolarisation, les ressources des Etats seuls ne suffisent plus à financer à la fois la croissance des systèmes éducatifs et l'amélioration de la qualité de l'éducation.

¹⁰ Compilation basée sur Table 12, Literacy and Enrolment, page 269; Human Development Report 2007/2008. Fighting climate change: Human solidarity in divided world. Consulté le 25 octobre 2009 sur http://hdr.undp.org/en/media/HDR_20072008_EN_Complete.pdf

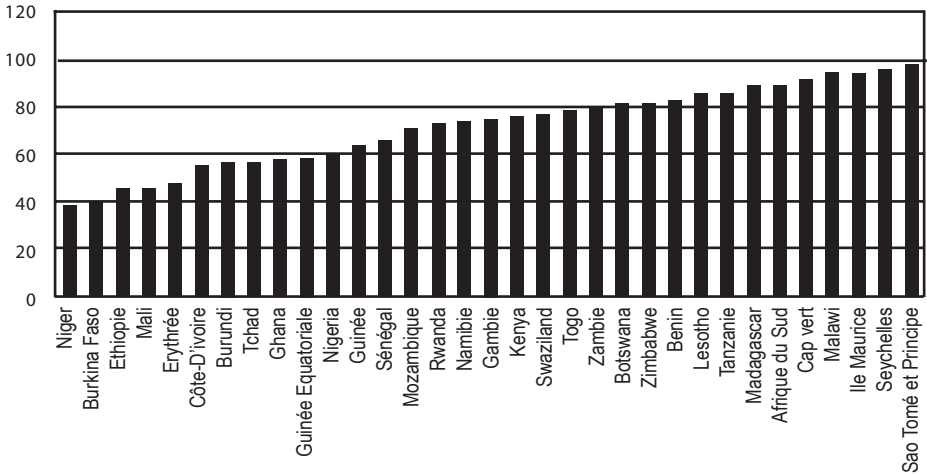
Tableau 2.3 : Taux de scolarisation en Afrique subsaharienne, 1960-2006

		1960	1970	1980	1990	1997	2006
Primaire	Total	43.2	53	79.5	74.8	76.8	94.0
	Filles	32	43	70.2	67.6	69.4	
	Garçons	54.4	62.3	88.7	81.9	84.1	
	Part des filles dans le total	37	41	44	45	45	
Secondaire	Total	3.1	7.1	17.5	22.4	26.2	32.0
	Garçons	2	4.6	12.8	19.2	23.3	
	Filles	4.2	9.6	22.2	25.5	29.1	28.0
	Part des filles dans le total	32	33	36	43	44	
Tertiaire	Total	0.2	0.8	1.7	3	3.9	5.0
	Garçons	0.1	0.3	0.7	1.9	2.8	
	Filles	0.4	1.3	2.7	4.1	5.1	4.0
	Part des filles dans le total	20	20	22	32	35	

Source: World Bank (2000) et Annexe statistique de l'UNESCO (2009)

Il existe cependant des variations dans les taux de scolarisation dans la région. Certains pays, comme le Niger et le Mali, sont toujours aux prises avec une scolarisation nette au primaire de moins de 50%, malgré le fait que des pays comme le Malawi, Maurice et les Seychelles aient déjà près de 100% de taux net de scolarisation au niveau du primaire (Graphique 2.4).

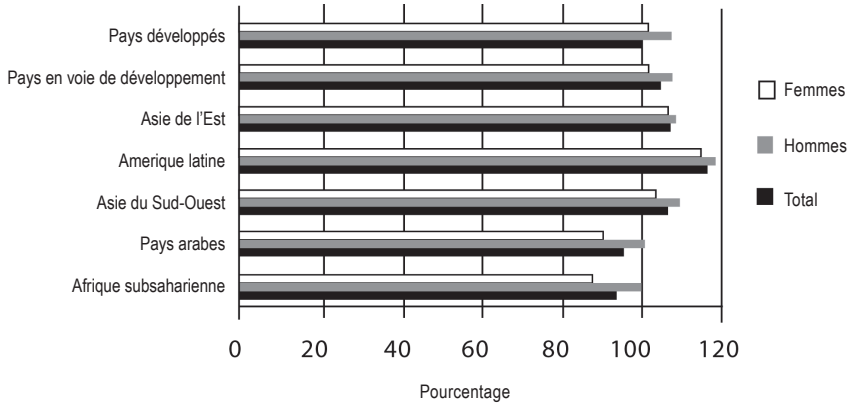
Graphique 2.4: Taux net de scolarisation au primaire, 2004



Source : Annexe statistique de l'UNESCO (2009). Malgré les progrès réalisés par la région ASS elle a enregistré des taux de scolarisation au primaire et au secondaire encore moins performants en 2006 (Graphiques 2.4 et 2.5).

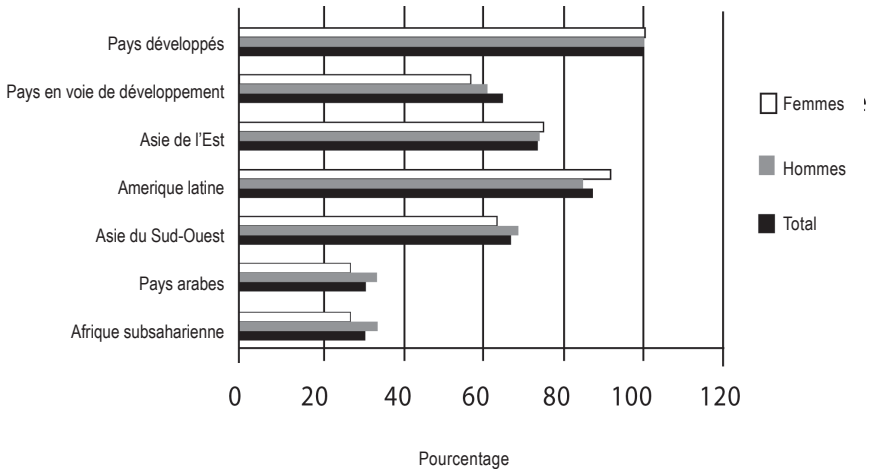
Considérant le taux brut de scolarisation dans les différentes régions du monde, on peut seulement comparer la région ASS avec les pays arabes qui enregistrent moins de 100% de taux de scolarisation au primaire (Graphique. 2.5a). Dans le même esprit, les pays de la région accusent également un retard au niveau du taux brut de scolarisation au secondaire par rapport aux différentes régions au monde (Graphique 2.5b).

Graphique 2.5a: Taux brut de scolarisation au primaire dans les régions



Source : Annexe statistique de l'UNESCO (2009)

Graphique 2.5b: Taux brut de scolarisation au secondaire dans les régions



Source : Annexe statistique de l'UNESCO (2009)

2.4: Dépenses publiques en matière d'éducation

L'allocation de fonds à l'éducation dans la région de l'Afrique subsaharienne a augmenté au fil des ans. Le Tableau 2.4 montre une augmentation de la proportion des dépenses d'éducation par rapport aux dépenses totales publiques. Par exemple, le pourcentage des dépenses d'éducation par rapport aux dépenses publiques au Kenya et au Malawi est passé de 17% et 11,1% en 1991 à 29,2% et 24,6% en 2002 et 2005 respectivement. La plupart des autres pays africains ont connu une augmentation de la proportion des dépenses publiques en matière d'éducation.

Tableau 2.4: Dépenses publiques d'éducation

	d'éducation en % du PIB		des dépenses publiques totales	
	1991	2002-05	1991	2002-05
Kenya	6.7	6.7	17	29.2
Ouganda	1.5	5.2	11.5	18.3
Tanzanie	2.8	2.2	11.4	..
Cameroun	3.2	1.8	19.6	8.6
Nigeria	0.9
Cote d'Ivoire	..	4.6	..	21.5
Sénégal	3.9	5.4	26.9	18.9
Afrique du Sud	5.9	5.4	..	17.9
Mozambique	..	3.7	..	19.5
Malawi	3.2	5.8	11.1	24.6
Lesotho	6.2	13.4	12.2	29.8

Source: Tableau 11 en Annexe à UNDP (2008)¹¹

Bien qu'il y ait eu des augmentations dans les profils des dépenses, on constate dans certains cas dans la région un sous-financement grave lorsque l'on compare l'allocation des fonds publics à l'éducation à la recommandation de l'UNESCO. Dans le cas du Nigeria, la proportion des fonds consacrés à l'éducation a été bien inférieure à 26% des dépenses publiques recommandées par l'UNESCO, ce qui illustre le peu d'engagement du gouvernement pour le développement de l'éducation et explique, en partie, les progrès très lents qui ont été réalisés dans ce secteur depuis 1990 (Adenuga, 2003). Ce ne fut seulement qu'en

¹¹ Compilation basée sur Table 11 in the Human Development Report 2007/2008. Fighting Climate Change: Human Solidarity in Divided World. Consulté le 25 octobre, 2009, http://hdr.undp.org/en/media/HDR_20072008_EN_Complete.pdf

1995 que le gouvernement a alloué 10% des dépenses publiques fédérales à l'éducation (Tableau 2.5). Le total des dépenses publiques était légèrement supérieur à 121 milliards de Naira¹² cette année là et la part de l'éducation en pourcentage dépassait celles des autres années. En effet, lorsqu'on se focalise sur l'éducation rurale seule, la situation est très mauvaise en raison du mauvais financement et du délabrement des infrastructures qui ont sapé la qualité de l'enseignement en milieu rural. Par conséquent, pour améliorer le niveau de l'éducation offerte en milieu rural, il faut suffisamment de fonds pour accroître l'efficacité des écoles, améliorer les conditions de travail des enseignants et rehausser la qualité de l'enseignement.

Tableau 2.5: Pourcentage des dépenses d'éducation par rapport au total des dépenses publiques (Millions ₦) au Nigeria

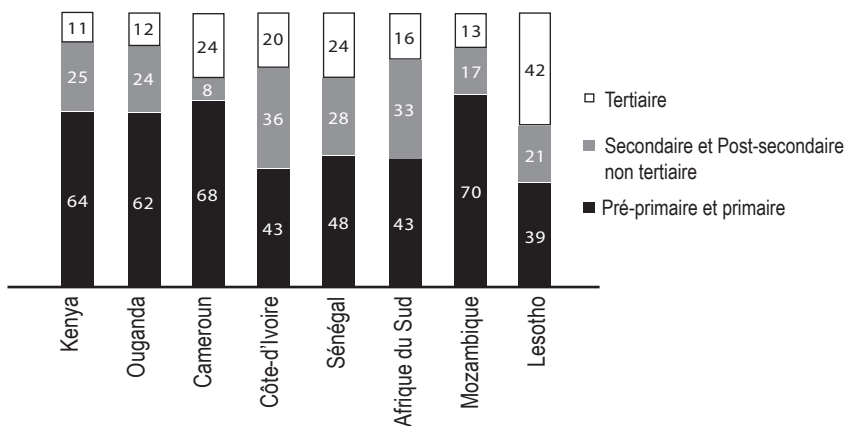
Années	Total des dépenses publiques	Dépenses d'éducation	Dépenses en % des dépenses publiques..
1991	66,584.4	1,553.3	2.3
1992	39,763.3	2,414.2	6.1
1993	97,079.4	7,029.7	7.2
1994	120,462.9	5,654.3	4.7
1995	121,138.3	12,172.8	10.0
1996	337,217.6	14,882.7	4.4
1997	428,215.2	16,791.3	3.9
1998	487,113.4	24,614.1	5.1
1999	947,690.0	31,563.8	3.3
2000	701,059.4	49,563.2	7.1
2002	1,188,734.60	109,455.20	9.2
2003	1,225,956.70	79,436.10	6.5
2004	1,384,001.30	85,580.80	6.2
2005	1,743,240.00	114,737.90	6.6
2006	1,842,587.70	151,723.50	8.2

Sources : Données des années 1990-2000 proviennent de Adenuga (2003) et celles des années 2002-2006 de NBS, (2007) *Abstract of Statistics*, Abuja: NBS

12 Monnaie nationale du Nigeria.

Il existe aussi des différences dans l'allocation des dépenses consacrées aux différents niveaux de l'éducation. Certaines études soutiennent l'idée selon laquelle l'engagement des gouvernements devrait être plus axé sur l'enseignement universel de base si les pays sub-sahariens veulent atteindre les objectifs de l'EPT et des OMD auxquels ils ont souscrit. A l'exception des pays comme le Mozambique, le Kenya, le Cameroun et l'Ouganda qui ont consacré plus de 60% de leurs dépenses d'éducation au pré-primaire et au primaire, d'autres pays comme la Côte d'Ivoire, l'Afrique du Sud et le Lesotho ont consacré moins de la moitié de leurs dépenses d'éducation à ce niveau.

Graphique 2.6 : Proportion des dépenses actuelles d'éducation par niveau

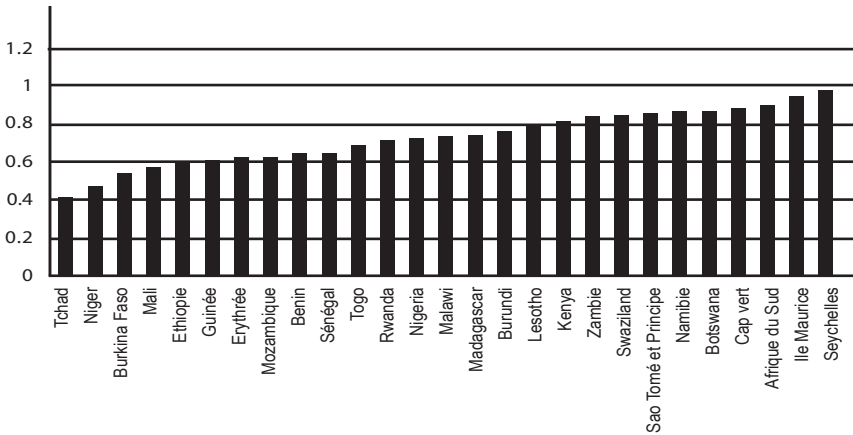


Source : Annexe statistique de l'UNESCO (2009)

2.5: Performances de l'éducation et conditions des enseignants en ASS

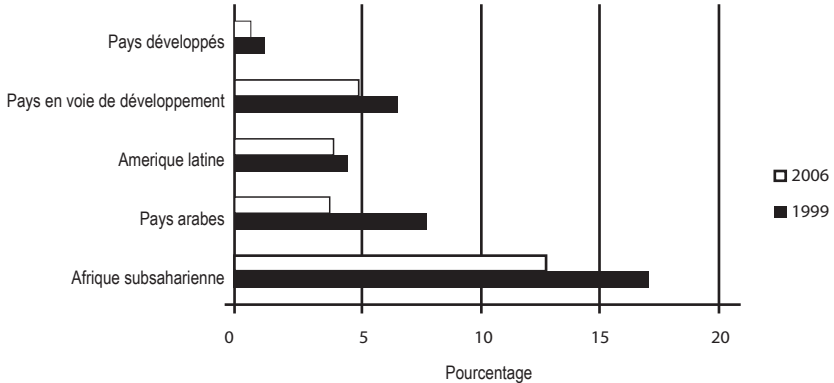
L'un des moyens de mesurer les performances de l'éducation est la réalisation des objectifs de l'EPT. L'indice de l'EPT montre que seul un pays était près d'atteindre les objectifs de l'EPT en 2006. Il s'agit des Seychelles, avec un indice de 0,97, tandis qu'au moins 17 pays, pour lesquels les données sont disponibles, étaient loin d'atteindre ces objectifs. Ils avaient un indice d'EPT inférieur à 0,8 (voir Graphique 2.6). Cette performance reflète l'inefficacité du système éducatif de la plupart des pays. L'insuffisance de la qualité constitue souvent le reflet du système éducatif et de l'enseignement inadapté. Même si la proportion des redoublants au primaire a diminuée de 17% en 1999 à 13% en 2006, elle reste encore très élevée lorsqu'on la compare aux autres régions du monde ainsi qu'à la moyenne de 5,3 des pays en voie de développement et de 0,7 pour les pays développés (Graphique 2.7).

Graphique 2.7: Indice de développement de l'EPT, 2006



Source : Annexe statistique de l'UNESCO (2009)

Graphique 2.8 : Proportion des redoublants au primaire par région



Source : Annexe statistique de l'UNESCO (2009)

En plus des taux élevés de redoublement, l'augmentation du taux d'achèvement constitue un réel défi pour la région. Les résultats enregistrés dans les taux de scolarisation n'ont pas été accompagnés par une augmentation suffisante des taux d'achèvement du cycle primaire. Le Tableau 2.6 montre qu'en Afrique subsaharienne environ 36% des enfants scolarisés n'achèvent pas le cycle primaire (contre une moyenne de 19% et de 2% pour les pays en voie de développement et les pays développés respectivement). Cela montre que les

pays d'Afrique subsaharienne rencontrent d'énormes difficultés sur la voie pour atteindre les OMD de l'enseignement primaire universelle et de la parité entre les sexes. Cependant, il existe des disparités entre les pays africains dans la performance de cet indicateur ainsi que le montre le tableau 2.7.

Tableau 2.6: Survie jusqu'à la dernière année de l'école primaire en 2005

	Total	Garçons	Filles
Afrique subsaharienne	67	71	62
Pays arabes	92	71	62
Asie du Sud-Ouest	73	73	73
Amérique latine	85	84	86
Asie de l'Est	-	-	-
Pays en voie de développement	81	79	83
Pays développés	98	98	98

Source : Annexe statistique de l'UNESCO (2009)

Tableau 2.7 Enfants atteignant la 5^e année (% des élèves de 1^{re} année)

	1991	2004
Kenya	77	83
Ouganda	36	49
Tanzanie	81	84
Cameroun	..	64
Nigeria	89	73
Côte d'Ivoire	73	88
Sénégal	85	73
Afrique du Sud	..	82
Mozambique	34	62
Malawi	64	42
Lesotho	66	73

Source: Tableau 12 en annexe à UNDP (2008)¹³

13 Compilation basée sur Table 12 in the Human Development Report 2007/2008. Fighting climate change: Human solidarity in divided world. Monnaie nigériane. Consulté le 25 octobre, 2009: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_20072008_EN_Complete.pdf

Malgré le fait que le taux d'achèvement des élèves de l'école primaire soit inférieur à 36%, le taux de passage du primaire au secondaire demeure toujours bas. Le Tableau 2.8 montre qu'en Afrique subsaharienne, seulement 23% de ceux qui terminent l'école primaire vont au secondaire ; ce pourcentage est le plus bas de toutes les régions, comparé à 62% et 93% pour les régions arabes et d'Amérique latine respectivement.

Tableau 2.8: Taux de passage du primaire au secondaire, 2005

	Total	Garçons	Filles
Afrique subsaharienne	23	23	22
Pays arabes	62	66	57
Asie du Sud-Ouest	92	90	93
Amérique latine	93		
Pays en voie de développement	88	93	83
Pays développés	99		

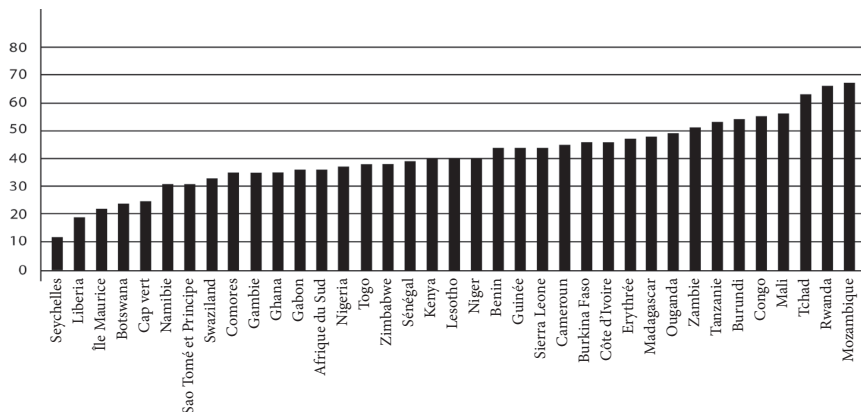
Source : Annexe statistique de l'UNESCO (2009)

2.6: Ratio élèves/enseignant dans les pays africains

Le ratio enseignant/élèves en Afrique est généralement très bas. Plus de 60% des pays d'Afrique subsaharienne ont plus de 40 élèves par enseignant. En effet, le Tableau 2.8 montre que des pays comme le Tchad, le Rwanda et le Mozambique ont des ratios supérieurs à 60:1. Dans les situations où certains pays ont des ratios de moins de 40:1, on a constaté des disparités à l'intérieur de tels pays. Par exemple, au Nigeria, le ratio dans la région du Nord est beaucoup supérieur à celui du sud du pays bien que cela soit en faveur des élèves garçons au détriment des filles (KSEA¹⁴, 2006). Cela se révèle également dans le ratio moyen pour l'Afrique qui est supérieur à 40:1.

¹⁴ Kano State Education Accounts, 2005/2006

Graphique 2.9 : Ratio élèves-enseignant au primaire, 2006



Source: UNESCO Institute for Statistics (2006).

La situation décrite au Graphique 2.8 montre les efforts vains déployés pour offrir une éducation adéquate aux citoyens. La pénurie d'enseignants est plus sévère dans les pays africains, et ils devront ensemble augmenter leur stock d'enseignants de 2,4 millions en 2006 à 4 millions, de sorte que chaque enfant puisse être pris en charge par un nombre suffisant d'enseignants.

Le Tableau 2.9 montre les écarts entre les stocks et les flux d'enseignants¹⁵. Le Burkina Faso aura besoin de plus de trois fois le nombre d'enseignants dont il disposait en 2004 d'ici 2015, soit de 23 000 à 77 000 enseignants. Cela signifie que le pays devra augmenter le nombre d'enseignants d'au moins 13% afin de pouvoir respecter le nombre d'enseignants recommandé (UNESCO, 2006). En outre, comme l'indique le Tableau 2.9, les pays comme le Congo, le Tchad et le Niger rencontrent une pénurie sévère d'enseignants. En valeurs absolues, des pays comme l'Éthiopie, le Nigeria et l'Ouganda auront besoin de créer le plus grand nombre de centres de formation d'enseignants dans leurs pays respectifs. Les données de l'UNESCO (2006) révèlent que 153 000, 127 000 et 92 000 postes d'enseignants doivent être pourvus par l'Éthiopie, le Nigeria et l'Ouganda respectivement, afin de mettre en œuvre avec succès les programmes de l'enseignement primaire universel (EPU). En revanche, des pays comme le Gabon, le Lesotho, le Botswana et Maurice n'ont pas besoin d'augmenter leur stock d'enseignants.

¹⁵ La projection de stock se réfère au nombre total d'enseignants nécessaires dans les classes en 2015 pour atteindre l'éducation primaire universelle.

Table 2.9: Stocks d'enseignants du primaire, flux et besoins d'enseignants supplémentaires pour atteindre l'EPU en 2015 (en milliers)

Pays ou territoire	Stocks d'enseignants du primaire			Flux d'enseignants du primaire 2004-2015	
	2004	2015	Ecart	Besoin d'enseignants pour occuper les postes vacants à cause de l'attrition (6,5%)	Nombre total d'enseignants nécessaires pour l'EPU et l'attrition
Bénin	26	49	23.7	25.1	48.8
Botswana	13	11	-2	6.4	6.4
Burkina Faso	23	77	53.1	30.4	83.5
Burundi	19	46	27	20.9	47.9
Cameroun	55	78	22.7	46.4	69.1
Cap Vert	3	3	0.3	2.4	2.7
Tchad	16	61	45	22.8	67.8
Comores	3	5	2	2.7	4.8
Congo	7	26	19.3	9.9	29.2
Erythrée	8	22	13.7	9.4	23.1
Ethiopie	111	263	152.5	116.4	268.9
Gabon	8	7	-0.5	4.9	4.9
Gambie	5	8	3.1	4.3	7.4
Ghana	89	115	25.4	70.8	96.2
Guinée	25	48	22.8	24.7	47.5
Kenya	150	191	41.6	120.1	161.7
Lesotho	10	8	-1.8	4.6	4.6
Madagascar	64	90	25.3	53.7	79
Malawi	41	75	34.1	38.9	73
Mali	27	82	55.4	33.5	89
Maurice	5	5	-0.2	3.5	3.5
Mozambique	55	121	66.2	57.6	123.8
Niger	22	83	60.3	31.1	91.4
Nigeria	580	706	126.5	454.2	580.7
Rwanda	28	46	18.1	25.6	43.7
Sao Tomé et Príncipe	1	1	0	0.7	0.7
Sénégal	32	57	25.1	30.2	55.2
Togo	22	34	11.9	19.4	31.3
Ouganda	147	239	92.1	132.6	224.7
Tanzanie	135	204	68.9	114.8	183.7
Zambie	46	68	21.5	39.7	61.2

Notes : Le stock d'enseignants prévu pour 2015 est basé sur l'estimation de la population en âge d'aller à l'école primaire en 2015.

Source: UNESCO Institute for Statistics (Teachers supply and demand in Sub-Saharan Africa: Consulté le 25 octobre 2009. www.uis.unesco.org/publications/teachers 2006

2.7 : Gestion de la classe par les enseignants en milieu rural

Alors que la littérature a suffisamment insisté sur l'importance de la motivation et des pratiques pédagogiques des enseignants, la gestion de la classe par ces derniers demeure un indicateur pertinent et courant de la réussite des élèves, en particulier dans les pays en voie de développement. Même si les données de la recherche ont réussi à démontrer que la qualité et la quantité des enseignants constituent des atouts pour atteindre les objectifs internationaux en matière d'éducation, l'on constate cependant que seule l'efficacité dans la gestion effective de l'enseignement et du processus d'apprentissage peut permettre de réaliser les objectifs de l'EPT d'ici 2015. L'éducation de qualité donne de bons résultats d'apprentissage – la formation initiale et la préparation y contribuent. Il est aussi important d'évaluer la répartition de la qualité dans une perspective d'équité afin de s'assurer que l'on trouve des enseignants bien formés dans les diverses écoles et régions. Comme le montre le Tableau 2.9, certains pays seront confrontés à un sérieux problème pour accroître leur nombre d'enseignants en vue d'atteindre l'objectif de l'EPU. On peut expliquer cela par plusieurs facteurs que nous tenterons d'évaluer dans la section suivante.

2.7.1 : Formation et préparation des enseignants

La qualité de l'enseignant englobe un éventail de techniques, de compétences et de motivations. Une formation spécifique est nécessaire afin de s'attendre à des services de qualité de la part d'un enseignant ou de tout autre professionnel qualifié. Les données sur les niveaux de formation constituent l'un des rares indicateurs collectés systématiquement sur les enseignants. Par exemple, le Grade II du National Certificate of Education (NCE) et la licence en éducation sont nécessaires au Nigeria pour quiconque prétend enseigner respectivement au primaire, au premier et au second cycle de l'enseignement secondaire. Cela souligne la nécessité de disposer de meilleures mesures de la qualité des enseignants qui peuvent être utilisés pour comparer les pays. Bref, de nombreux pays sont confrontés à des choix en vue d'accroître l'offre d'éducation et d'améliorer la qualité de cette offre éducative. Ainsi, la recherche d'une éducation de qualité dans les zones rurales en Afrique impose des contraintes énormes aux systèmes éducatifs déjà surchargés. Par conséquent, la préparation, le recrutement et le soutien de suffisamment d'enseignants qui offriront un enseignement de qualité dans les écoles en milieu rural et urbain peuvent s'avérer particulièrement difficiles. Pour relever ce défi, il est nécessaire d'élaborer, de promouvoir et de développer des méthodes innovantes de formation des enseignants et des administrateurs en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage au profit

des millions d'enfants africains, en particulier des communautés rurales. D'où la nécessité d'avoir des opportunités pour permettre aux enseignants en milieu rural d'améliorer leurs compétences grâce à des programmes de formation initiale et continue.

Le but de la formation et de la préparation des enseignants doit être de développer l'éducation générale et la culture personnelle des élèves-enseignants ; de développer leur capacité à éduquer les autres, une prise de conscience des principes qui sous-tendent les bonnes relations humaines à l'intérieur et à travers les frontières nationales, et un sens de responsabilité pour contribuer au progrès social, culturel et économique à la fois par l'enseignement et par l'exemple.

2.7.2: Recrutement et déploiement des enseignants

Les responsables d'écoles rencontrent des difficultés pour trouver des enseignants qualifiés adaptés aux écoles en milieu rural et communautaires et qui vont rester à leurs postes. En recrutant les enseignants pour les écoles en milieu rural, deux paramètres doivent être pris en compte. D'abord, les besoins en éducation en milieu rural, et ensuite la formation d'enseignants pour répondre à ces besoins spécifiques. Même si un certain nombre de pays africains exigent que les enseignants du premier cycle et du second cycle du secondaire doivent avoir des qualifications à différents niveaux dans leurs matières d'enseignement, ces exigences sont, à certains moments, ignorées au niveau des écoles afin de répondre à la demande (Ingersoll, 2001).

Par ailleurs, en recrutant les enseignants pour les écoles en milieu rural, on suggère que les candidats soient recrutés dans chaque région, dans l'espoir que l'histoire personnelle et les liens familiaux les inciteront à revenir enseigner dans leur région d'origine après la formation. L'argument est que ces personnes auront leurs racines familiales dans ces zones rurales et y resteront (Craig, Kraft et Plessis, 1998). L'un des intérêts de cette approche est que si les enseignants s'installent dans leurs propres communautés, ils peuvent obtenir des avantages supplémentaires liés à la proximité des parents, ce qui peut contribuer à assurer la stabilité à long terme. Le fait de travailler proche de sa famille élargi peut apporter un certain degré de soutien financier et d'assistance (Black et al, 1993). Cependant, certains pays, comme le Malawi, rapportent que les enseignants ne veulent pas servir dans leur village parce qu'il peut y avoir beaucoup de sollicitations de la part de la famille. Certaines personnes originaires des zones rurales préféreraient être dans leur région d'origine, mais pas vraiment dans leur village natal.

Il faut relever que l'hypothèse selon laquelle les enseignants recrutés dans les zones rurales voudraient retourner auprès de leurs communautés a été contestée par un certain nombre de chercheurs (Rust et Dalin, 1990; Azam, 2001). Les membres instruits d'un groupe minoritaire défavorisé peuvent percevoir leur instruction comme un moyen de mobilité sociale, et par conséquent ne souhaitent pas rester dans leur communauté une fois qu'ils ont terminé leur programme de formation (Azam, 2001). Au Lesotho, par exemple, Azam (2001) relève que : « *il est difficile d'attirer les gens vers les zones rurales car les conditions sont difficiles ... les jeunes, même ceux issus des zones rurales, veulent quitter les régions montagneuses dès qu'ils peuvent. Même ceux qui viennent pour les vacances s'efforcent de rester à Maseru¹⁶* » (Cité par Mulkeen, Page 16, 2005).

La stratégie de recrutement rapportée par Mulkeen (ibid.) est la méthode la plus fréquemment utilisée pour recruter des enseignants en provenance de régions géographiques ou de groupes ethniques et linguistiques spécifiques. Cependant, cette stratégie conduit souvent à sacrifier les critères d'entrée au profit des origines rurales (Lewin, 2002). S'il est nécessaire d'ajuster le système de recrutement des enseignants pour favoriser des enseignants d'une région particulière, et si le système était basé sur le mérite, alors l'ajustement implique le recrutement d'enseignants de qualité inférieure.

Le déploiement des enseignants à travers les pays africains n'est ni efficace ni équitable. Les enseignants qualifiés et les plus expérimentés sont concentrés dans les écoles en milieu urbain qui ont tendance à être en sureffectif. En revanche, les écoles en milieu rural rencontrent des problèmes majeurs pour attirer et retenir des enseignants suffisamment qualifiés et expérimentés. Les préoccupations sur l'ingérence politique excessive dans le recrutement des enseignants des écoles primaires et secondaires sont assez répandues dans de nombreux pays africains. L'on soutient également que des considérations clientélistes et politiques ont tendance à influencer indûment la prise de décision par l'autorité locale en matière d'éducation dans le processus de recrutement.

2.7.3: Motivation des enseignants

Le degré de motivation des enseignants constitue un facteur important qui influence la mise en œuvre d'un enseignement de qualité. Herzberg dans sa célèbre théorie des deux facteurs suggère que les facteurs qui contribuent à la satisfaction au travail (motivateurs) et ceux qui contribuent à l'insatisfaction au travail (hygiène)¹⁷ doivent être appliqués séparément aux travailleurs pour

16 Citation originale en anglais : « *it is hard to attract people to rural areas, as the conditions are difficult... Young people, even those from rural areas, want to come down from the highlands as soon as they can. Even those who come on study leave, try hard to stay in Maseru* ».

17 Les facteurs d'hygiène sont : politique organisationnelle et administration, supervision, conditions de travail, relations interpersonnelles, statut, sécurité de l'emploi et vie personnelle

augmenter leur productivité (Hinton, 1968)¹⁸. On ne saurait trop insister sur l'effet considérable de l'application de cette théorie sur l'accroissement de la performance des enseignants et sur l'amélioration des résultats d'apprentissage des élèves. Selon cette théorie un bon cadre de travail va déterminer la quantité et la qualité des connaissances que reçoivent les enfants, le niveau de compétences pour améliorer le développement des jeunes esprits et le sens de sécurité que ressentent les enfants. Les questions de motivation et de conditions de travail des enseignants dans de nombreuses écoles en milieu rural continuent de faire l'objet de vives critiques en raison des difficultés évidentes que ces écoles rencontrent pour attirer et retenir des enseignants qualifiés. La grande pauvreté persistante, l'environnement insalubre, les bas salaires, les opportunités limitées d'épanouissement professionnel, l'isolement social et géographique, entre autres, ont rendu les écoles en milieu rural peu attrayantes pour les enseignants hautement qualifiés et expérimentés. Markel (2004), examinant les conditions des enseignants en Amérique du Nord, a présenté un rapport basé sur 39 enquêtes¹⁹ qui montrent que les conditions de travail ont continuellement joué un rôle important dans la décision de l'enseignant à migrer ou à quitter la profession. Les raisons de rester ou de quitter l'enseignement sont fortement associées à la manière dont les enseignants perçoivent le soutien administratif, les ressources pédagogiques disponibles, la contribution des enseignants à la prise de décision et le climat scolaire.

2.7.4: Situation de l'enseignement

Un bon enseignement se réfère à des directives qui aboutissent à un apprentissage efficace, ce qui conduit à son tour à une acquisition de connaissances et de compétences solides et durables. Les caractéristiques d'un enseignement efficace dans les écoles, selon Jordan (2006), tournent habituellement autour de six indicateurs clés qui sont :

- i. Configuration de l'espace d'apprentissage et de l'organisation de la classe,
- ii. Gestion de la classe et de la discipline,
- iii. Agencement et planification des curricula,
- iv. Stratégies d'enseignement,
- v. Apprentissage autogéré, et
- vi. Tutorat par les pairs.

18 Hinton, B.L. (1968). An empirical investigation of the Herzberg methodology and two-factor theory. *Organizational Behaviour and Human Performance*. Vol. 3, No. 3

19 voir <http://www.asu.edu/educ/eps/IEPI/EPSP-0405-109-AEPI.pdf>

2.7.5: Configuration de l'espace d'apprentissage et organisation de la classe

La situation dans de nombreuses zones rurales en Afrique est telle qu'il n'existe pas suffisamment d'enseignants pour gérer les classes disponibles. En conséquence, l'« enseignement multigrade » est développé. L'enseignement multigrade implique normalement un enseignant qui tient deux ou plusieurs années d'études à la fois. Dans certaines régions très reculées, le modèle viable d'offre en matière d'éducation peut être l'école à un seul enseignant (la forme la plus extrême d'enseignement multigrade). En Ouganda, comme l'a constaté Mulkeen (2005), la fréquentation scolaire est très faible dans la région de Karamoja, en dépit de la construction d'écoles. Pour remédier à ce problème, le gouvernement a introduit un programme appelé éducation alternative de base pour Karamoja (ABEK) où les enfants étudient sous les arbres lorsqu'ils amènent les animaux paître, sous la supervision d'un seul enseignant dans chaque école. L'éducation nomade pratiquée dans le nord du Nigeria est semblable à celle de l'ABEK en Ouganda.

De nombreux pays considèrent maintenant les approches de l'enseignement multigrade comme un outil pédagogique essentiel pouvant aider les enseignants à faire face à l'enseignement dans une situation très difficile. L'enseignement multigrade a le potentiel d'améliorer la qualité de l'enseignement, contribuant ainsi à l'effort globale pour la réalisation des objectifs de l'EPT et des autres priorités de l'éducation, y compris les OMD. Cependant, le succès de la mise en œuvre des méthodes multigrades dépend de la compétence des enseignants dans la gestion des classes multigrades, de la disponibilité des matériels pédagogiques et de la flexibilité de la structure éducative pour permettre aux responsables des écoles de faire les ajustements nécessaires.

L'utilisation de l'enseignement multigrade sans formation supplémentaire et matériels pédagogiques est susceptible de mettre plus de pression sur les enseignants et de réduire la qualité de l'enseignement. Selon Benveniste et McEwan (2000, p. 42):

*L'enseignement multigrade nécessite plus de travail que l'enseignement d'une seule année d'étude. La demande de ressources aux enseignants, tant cognitives et émotionnelles, est plus grande. L'élaboration et l'organisation des curricula exigent une préparation attentive et plus de coordination. C'est particulièrement le cas lorsque les enseignants n'ont pas accès à un matériel spécialisé, tel que les manuels d'auto-apprentissage pour les aider dans leur préparation. Il est plus difficile de motiver les élèves et de les maintenir concentrés. Les enseignants ont la responsabilité de plusieurs matières et ne peuvent répéter les mêmes leçons d'une année à l'autre.*²⁰

2.7.6: Gestion de la classe et de la discipline

Selon des recherches sur l'efficacité de l'école, la plupart des variations entre les écoles proviennent de la gestion de la classe plutôt que des autres facteurs dont dépend l'école²¹. Les résultats des recherches sur les corrélats de l'efficacité ont largement trait à la classe. Parmi les onze facteurs qui ont été identifiés par Sammons et al. (1995), six proviennent directement de la classe (milieu d'apprentissage, concentration sur l'enseignement et l'apprentissage, détermination de l'enseignant, grandes ambitions, renforcement positif, suivi des progrès). Les cinq autres (leadership professionnel, vision et objectifs communs, droits et devoirs des élèves, partenariat maison-école et organisation de l'apprentissage) façonnent le milieu culturel de l'école et créent le climat dans lequel une classe efficace est plus susceptible de réussir. Brown (1994) inclut la discipline des enseignants dans cette liste et affirme que c'est là que réside la voie vers l'amélioration.

La gestion de la classe et de la discipline dans les zones reculées comporte davantage de difficultés pour les administrateurs et les responsables d'écoles. L'une des préoccupations est l'absentéisme des enseignants qui, pouvant être très élevé dans les zones rurales, pourrait constituer de sérieuses contraintes à une gestion efficace de la classe et de la discipline. Mulkeen (2005) rapporte également que certains enseignants dans les petites écoles en milieu rural en Ouganda consacrent peu de temps à l'enseignement au profit de leurs travaux privés, peut-être comme un moyen de compléter leurs salaires insuffisants.

20 Benveniste et McEwan, (2000) : « *Multigrade teaching may require more work than single-grade instruction. Demands on teacher resources, both cognitive and emotional, are greater. Curriculum design and organization requires attentive preparation and greater coordination. This is particularly the case if teachers do not have access to specialized materials, such as self-instructional textbooks, to support their preparation. Motivating students and maintaining their concentration is harder. Teachers are responsible for more subjects and cannot repeat lessons from year to year* ».

21 Cité par Morgan et al. (2006),

L'éloignement physique de nombreuses écoles en milieu rural peut également encourager l'absentéisme et les activités au noir de certains enseignants et responsables d'écoles. Dans certains pays, la nécessité de voyager pour percevoir leurs salaires constitue l'une des causes majeures de l'absence des enseignants. Cela peut entraîner une absence pouvant aller jusqu'à trois jours, durant lesquels l'école est désertée, abandonnée à un seul enseignant chargé de maintenir l'ordre. En Ouganda, les salaires des enseignants doivent être payés dans leurs comptes bancaires, mais là où il n'existe pas de banques, les enseignants sont payés en espèces et beaucoup doivent se déplacer sur de longues distances pour percevoir leurs salaires. Tout cela peut constituer de sérieuses contraintes sévères pour la gestion de la classe et de la discipline.

Les problèmes de santé des enseignants dans les zones enclavées peuvent également constituer un point faible dans le contrôle et dans la discipline des enseignants. Une visite chez un médecin qui peut prendre une journée dans une zone urbaine peut entraîner une absence de trois à quatre jours pour un enseignant en milieu rural. De nombreux enseignants en milieu rural se trouvent dans des endroits éloignés de leurs familles ou de leurs médecins. Le voyage des zones rurales pour voir leurs médecins peut prendre du temps. Si l'école se trouve dans un endroit éloigné, ces voyages impliquent souvent une absence le vendredi ou le lundi.

Il serait injuste de voir la gestion de la classe entièrement en termes de contrôle du mauvais comportement des enseignants. Il y a également les défaillances du système qui sapent le moral des enseignants et nuisent au système. Parmi ces défaillances figurent le défaut de paiement à temps des enseignants et les retards dans la promotion et les affectations. Les enseignants en milieu rural se sentent souvent négligés par les autorités et estiment qu'ils sont injustement traités en termes de promotion, d'affectations et autres avantages. De telles perceptions peuvent diminuer le moral des enseignants en milieu rural et aggraver les problèmes de gestion et de discipline.

2.7.7: Agencement et planification des curricula

L'agencement et la planification des curricula, selon Mulkeen (2005), peuvent également rencontrer des difficultés en raison d'un certain nombre de facteurs :

- Premièrement, les directeurs se rendent souvent dans les bureaux de districts pour régler des questions administratives. En Ouganda, par exemple, les directeurs des écoles publiques sont responsables des augmentations et des ajustements des salaires des enseignants. Plus l'école est éloignée, plus longtemps le directeur doit s'absenter pour ces raisons et moins il va consacrer de temps à la supervision de l'organisation et de la planification des curricula.

- Deuxièmement, les écoles éloignées sont moins susceptibles de recevoir la visite d'inspecteurs externes. Au Malawi, on note que l'absentéisme est plus fréquent dans les écoles éloignées, où l'atmosphère est plus détendue et les visites des inspecteurs moins fréquentes.
- Troisièmement, le suivi des enseignants par les communautés locales est souvent plus mauvais dans les zones rurales éloignées. Les communautés locales peuvent accorder peu de valeur à l'éducation, tout simplement parce qu'elles sont moins instruites elles-mêmes, et ainsi ne se sentent pas en mesure de contester l'autorité des enseignants.

En Tanzanie, une école de district doit être inspectée au moins une fois tous les deux ans. Dans les districts qui disposent d'un petit nombre d'écoles, toutes les écoles sont inspectées annuellement. Dans les districts ayant plus de 80 écoles, 50% doivent être inspectées. Les écoles des zones rurales ont moins de chance d'être inspectées en raison du manque de moyen de transport, des facteurs géographiques (isolement, inondations et mauvaises infrastructures) et des contraintes financières. La plupart des visites d'inspection ne comportent pas une évaluation de la qualité de l'enseignement, et fournissent peu d'informations sur la qualité de l'école ou du ministère. Compte tenu de ces faiblesses, en particulier des difficultés liées au transport, il semble peu probable que les écoles publiques en zones rurales reculées reçoivent des visites d'inspection avec une certaine régularité. On ne saurait trop souligner les implications négatives d'une telle organisation et planification des curricula.

2.7.8: Planification des curricula

On peut définir un curriculum comme un ensemble d'expériences d'apprentissage vécu par les élèves. L'objectif fondamental du curriculum est de veiller à ce que tous les élèves aient accès à une éducation de bonne qualité adaptée à leurs besoins dans un monde en mutation. Le curriculum qui aura un impact positif sur les communautés rurales doit intégrer des éléments de contenu local. Il est essentiel de voir le curriculum en termes de développement qu'il apporte au milieu scolaire. L'approche de base pour la planification des curricula est décrite sur les points ci-dessous :

- i. Offre
- ii. Planification et coordination
- iii. Mise en œuvre : processus d'enseignement et d'apprentissage
- iv. Résultats : progrès et réussite des élèves

Offre : Les domaines qui seront couverts par le curriculum sont des questions à prendre en compte lors de la planification. Ce sont :

- i. Matières, programmes, cours, niveaux
- ii. Répartition du temps, options, structures
- iii. Dispositions pour les étudiants ayant des besoins spécifiques
- iv. Etendu et équilibre ; pertinence et différenciation
- v. Activités parascolaires

Planification et coordination : Pour que sa planification soit efficace, le curriculum doit répondre aux besoins de l'école au niveau local et doit s'articuler à la politique éducative. La planification des curricula œuvre à développer une prise de conscience de ces besoins non seulement en termes de gestion de l'environnement local de l'école, mais aussi en termes de besoins plus larges des élèves en tant que membres de la société. Il est important pour l'école de considérer les dispositifs de planification et de coordination des curricula. Un examen de cet aspect des curricula serait d'explorer les points ci-après :

- i. Structures de planification
- ii. Procédures de collaboration
- iii. Coordination des programmes
- iv. Questions transversales relatives aux curricula

Les écoles peuvent se poser les questions suivantes : « Quelles structures aideraient? » ou « Comment les enseignants peuvent-ils travailler ensemble ? » Un examen des dispositifs de planification et de coordination peut permettre à l'école d'identifier les approches créatives dans les nouveaux programmes qui pourraient être mises en œuvre avec succès dans d'autres régions.

Processus de mise en œuvre – d'enseignement et d'apprentissage : L'objectif fondamental de la mise en œuvre des curricula est d'assurer un apprentissage efficace qui est pertinent pour l'ensemble des besoins éducatifs et locaux des élèves et pour ceux qui sont dans les communautés rurales. En poursuivant ce but, l'école peut trouver utile de :

- i. Faire un examen de sa situation actuelle en ce qui concerne :
 - Le regroupement des élèves pour l'apprentissage (répartition par groupes de niveau/répartition en classes de niveaux/groupes d'aptitudes mixtes) ;
 - Les méthodologies d'enseignement ;

- L'environnement de la classe ;
 - Les pratiques en classe ;
- ii. Explorer l'impact de ces aspects de la vie scolaires sur l'apprentissage des élèves ; et
 - iii. Voir si les processus mis en œuvre en classe servent les buts et les objectifs des curricula et promeuvent le développement des élèves comme apprenants efficaces et responsables.

Résultats : progrès et réussite des élèves: En révisant les curricula qui vont améliorer les résultats des élèves dans les écoles en milieu rural, les planificateurs de curricula peuvent utilement examiner :

- i. Leurs méthodes d'évaluation des progrès et de la réussite des élèves ;
- ii. La comparaison des niveaux de réussite des élèves à leurs niveaux de réussite à l'entrée de l'école et selon les critères nationaux de réussite;
- iii. Ce que les élèves ont réellement appris en termes de développement holistique et d'acquis académiques après avoir terminé tout programme ou cours à l'école.

Pour mettre ensemble ces éléments, nous faisons les propositions suivantes pour aider les écoles dans les zones rurales à adopter le département de discipline comme centre de révision des curricula. Cela permettra à l'école de :

- i. Promouvoir la collaboration avec les écoles urbaines,
- ii. Fixer un objectif commun,
- iii. Développer un réseau de communication entre les écoles en milieu rural et urbain,
- iv. Favoriser le partage de bonnes pratiques entre écoles en milieu rural,
- v. Apporter un appui aux enseignants et à l'enseignement en milieu rural, et
- vi. Promouvoir l'interdépendance et la responsabilité mutuelle parmi les enseignants en milieu rural.

Il serait important pour les écoles d'offrir un programme structuré de développement du personnel pour apporter un appui à la planification conjointe des curricula au niveau de toute l'école.

Un tel programme pourrait aborder des questions relatives aux curricula de toute l'école telles que :

- i. Stratégie de devoir de maison
- ii. Réflexion et apprentissage
- iii. Intelligences multiples
- iv. Méthodologies efficaces
- v. Besoins spécifiques et soutien à l'apprentissage
- vi. Evaluation et rapports
- vii. Constitution d'équipes

2.7.9: Stratégies d'enseignement et mise en œuvre

L'un des principaux rôles que les enseignants sont censés accomplir est celui de concepteur et d'exécuteur des cours. Les enseignants à chaque niveau conçoivent des plans qui aident dans l'organisation et à la mise en œuvre de leurs leçons quotidiennes. Ces plans varient considérablement en style et en degré de spécificité. Certains enseignants préfèrent concevoir des plans élaborés et soigneusement dactylographiés, d'autres comptent sur de brèves notes manuscrites sur des bloc-notes ou sur le dos d'enveloppes abandonnées. Peu importe le format, tous les enseignants ont besoin de prendre des décisions éclairées sur les stratégies et les méthodes qu'ils vont utiliser pour aider les élèves à aller systématiquement vers les objectifs des apprenants. Il faut relever que plus un enseignant est organisé, plus efficace sera son enseignement/ apprentissage. La préparation des leçons quotidiennes constitue une grande partie de cette organisation.

Les enseignants ont besoin de plus qu'une vague ou même d'une notion précise des buts et objectifs pédagogiques pour être en mesure de classer les objectifs pédagogiques ou de maîtriser les compétences et les connaissances dans une discipline particulière. L'enseignant efficace doit également élaborer un plan pour indiquer la direction à suivre pour réaliser les objectifs énoncés.

Le plan de la leçon constitue une partie fastidieuse de l'enseignement que la plupart des enseignants n'aiment pas. Il fournit néanmoins un guide pour la gestion de l'environnement d'apprentissage et est essentiel, si un enseignant suppléant veut être efficace et efficient.

Les enseignants, en particulier en milieu rural, doivent être prêts à relever ces défis pour offrir aux élèves un enseignement de qualité qui rehausse un bon plan de leçon. Trois étapes de planification et de stratégie de leçon sont discutées ci-dessous :

Etape 1: Préparation de la pré-leçon

- i. Fixer les objectifs
- ii. Elaborer le contenu
- iii. Déterminer le niveau d'entrée des élèves

Etape 2: Planification de la leçon et mise en œuvre

- i. Ecrire le titre de l'unité
- ii. Indiquer les buts pédagogiques
- iii. Enoncer les objectifs du cours
- iv. Donner la justification
- v. Discuter le contenu
- vi. Organiser les procédures
- vii. Evaluer les procédures
- viii. Fournir des documents de référence

Etape 3: Activités post-leçon

- i. Evaluation de la leçon et révision

Les stratégies d'enseignement impliquent beaucoup plus qu'une prise de décision arbitraire sur « ce qu'un enseignant va enseigner en une journée ». De nombreuses activités précèdent le processus de conception et de mise en œuvre d'un plan d'enseignement/de leçon. De même, le travail des enseignants dans la planification systématique de leçons n'est pas terminé tant que le niveau des résultats escomptés des apprenants et l'efficacité de la leçon devant conduire les apprenants à ces résultats n'ont pas été évalués.

2.7.10: Apprentissage autodirigé (AAD)

L'apprentissage autodirigé constitue le choix pédagogique le plus avant-gardiste et indépendant disponible dans le cadre de l'enseignement centré sur l'apprenant, procédé d'enseignement progressif. C'est un style d'enseignement que les enseignants peuvent adopter dans les écoles en milieu rural pour des

élèves qui font preuve d'un grand degré d'indépendance, aiment travailler seuls, et ont la capacité d'initier des plans pour leur propre apprentissage. Ce style d'enseignement favorise une résolution créative de problèmes et un plus grand investissement dans le contenu à apprendre.

A travers l'application de cette méthode, l'enseignant peut :

- Fournir un plan de l'unité composé des objectifs pour plusieurs jours, écrit dans une langue que l'élève peut comprendre,
- Rendre visite à chaque élève au moins une fois pendant la leçon,
- Déterminer la pertinence du style,
- Utiliser de bonnes techniques de questionnement et de négociation pour aider à orienter l'élève et à le rendre plus indépendant,
- Fournir des tests de perception et des tests finaux conformément au plan de l'unité, et
- Fournir une deuxième activité d'évaluation, si nécessaire par un élève.

L'élève sera en mesure :

- D'étudier chaque objectif et décider comme va s'effectuer l'apprentissage,
- De suivre le cours que donne l'enseignant,
- De voir ce qu'il/elle connaît et ce qu'il/elle ne connaît pas en choisissant la quantité et le type de pratique,
- De déclarer la note escomptée à chaque test de perception, et
- De préparer un plan qui décrit comment l'élève va utiliser son temps.

L'AAD permet aux individus de prendre l'initiative et la responsabilité de ce qui se passe durant le processus d'apprentissage. Les individus choisissent, gèrent et évaluent leurs propres activités d'apprentissage qui peut se faire à tout moment, en tout lieu, avec tout moyen et à tout âge. Dans les écoles, les enseignants peuvent travailler à l'AAD, une étape à la fois. L'enseignement met l'accent sur les compétences, les processus et les systèmes AAD plutôt que la couverture des contenus et les tests. Pour l'individu, l'AAD consiste à initier des activités personnelles stimulantes et à développer des qualités personnelles pour les réaliser avec succès.

2.7.11: Tutorat par les pairs

Le pair tuteur est toute personne ayant le même statut que la personne tutorée. Dans un établissement de premier cycle, le rôle de tuteur est généralement assuré par d'autres élèves/étudiants du premier cycle, ce qui est différent de l'enseignement donné par un étudiant diplômé dans une classe inférieure. Le tutorat par les pairs est une stratégie pédagogique qui consiste à jumeler les élèves pour apprendre ou exécuter une tâche scolaire. Les pairs d'élèves peuvent avoir une même capacité ou une capacité différente et/ou la même tranche d'âge. Le tutorat par les pairs comprend une variété d'approches pédagogiques, y compris le tutorat inter-âges, les stratégies d'apprentissage assisté par les pairs (SAAP), et le tutorat réciproque entre pairs (TRP). On peut utiliser ces méthodes pour améliorer les expériences d'apprentissage des élèves dans les zones rurales. La théorie sous-jacente est cohérente, que ce soit dans les zones rurales ou urbaines. L'interaction entre les pairs peut avoir une forte influence sur la motivation scolaire²² et par conséquent sur les résultats²³. Les données de recherche montrent également que les expériences de socialisation qui se produisent pendant le tutorat par les pairs peuvent être bénéfiques pour le tuteur et le tutoré en motivant les élèves à apprendre et à accroître leur statut social entre pairs²⁴. Lorsque les élèves comprennent les avantages du tutorat par les pairs et ont les outils pour devenir des tuteurs et des tutorés efficaces, ils réalisent davantage de progrès que ceux qui n'ont pas reçu des instructions sur la façon de travailler ensemble²⁵.

Par ailleurs, le tutorat par les pairs permet aux enseignants d'accueillir une classe d'apprenants divers, y compris les élèves en difficultés d'apprentissage. Cette stratégie pédagogique augmente les possibilités de réaction de la part des élèves, donne plus de temps pour un feedback positif et augmente le temps qu'un élève passe à la tâche²⁶. Indépendamment du niveau des performances, du contenu ou des dispositions de la classe, le tutorat par les pairs est efficace pour faciliter le progrès dans les curricula de l'enseignement général²⁷.

22 Light, P. L., & Littleton, K. (1999). *Social processes in children's learning* (pp. 91-100). Cambridge, England: Cambridge University Press.

23 Steinberg, L., Dornbusch, S. M., & Brown, B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist*, 47, 723-729.

24 Fuchs, D., Fuchs, L.S., Mathes, P.G. & Martinez, E.A. (2002). Preliminary evidence on the social standing of students with learning disabilities in PALS and No-PALS classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17(4), 205-215.

25 Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L., Phillips, N. B., Karns, K., & Dutka, S. (1997). Enhancing students' helping behavior during peer tutoring with conceptual mathematical explanations. *Elementary School Journal*, 97(3), 223-250.

26 Maheady, L. (2001). Peer-mediated instruction and interventions and students with mild disabilities. *Remedial & Special Education*, 22(1), 4-15.

27 Cohen, P.A., Kulik, J.A., & Kulik, C.C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19(2), 237-248.

Chapitre 3

Defis de l'enseignement en milieu rural en Afrique

3.0: Introduction

Dans de nombreux pays africains l'écart des connaissances entre les écoles en milieu rural et urbain se creuse et les enfants des zones rurales sont à la traîne de leurs homologues urbains parce que les écoles sont en mauvais état physique ; elles manquent de suffisamment d'espace pour accueillir les enfants, et il n'y a pas assez d'enseignants qualifiés ou pas suffisamment d'enseignants de façon générale pour enseigner toutes les matières et les élèves. Les élèves en milieu rural fréquentent des écoles dans lesquelles des enseignements tels que l'anglais, l'art et l'éducation qui sont obligatoires ne sont pas assurés faute d'enseignants qualifiés et expérimentés. Alors que certaines écoles en milieu urbain ne sont pas exemptées de ce phénomène désagréable, la situation est cependant plus aiguë dans les zones rurales que dans les districts urbains. Dans certaines écoles (en milieu rural et urbain), ces cours sont dispensés, mais à un niveau très bas parce que les enseignants ne sont pas qualifiés pour pouvoir bien les enseigner. Il existe de plus en plus de données qui indiquent que les enseignants en milieu rural font face à d'importants défis qui n'ont rien à voir avec ceux de leurs homologues urbains. Ce chapitre examine donc les effets de la négligence apparente des écoles en milieu rural, en identifiant certains des défis couramment associés aux enseignants et à l'enseignement dans les communautés rurales.

3.1: Défis des enseignants en zones rurales

3.1.1: Statut inférieur des enseignants

L'enseignement dans de nombreux pays africains constitue l'un des métiers les plus sous-estimés. L'attitude et la réaction des gouvernements aux demandes des enseignants sont très rigides. Les enseignants ne sont pas particulièrement bien payés, et il est devenu un travail que vous ne faites que si vous ne pouvez pas trouver un autre emploi. Les bas salaires des enseignants, comparés à leurs

homologues qui exercent d'autres professions avec un diplôme et une expérience comparables, constituent l'une des difficultés auxquelles les enseignants doivent faire face en Afrique. Par exemple, depuis des années, la faible rémunération des enseignants et la manière dont elle est payée constituent la question la plus controversée parmi les enseignants dans de nombreuses écoles africaines. Au Nigeria, cette question a provoqué dans le passé et continue de le faire à l'heure actuelle l'objet de grèves au niveau local, étatique et national parce que les salaires des enseignants ne sont tout simplement pas suffisants pour maintenir un bon niveau de vie. Il existe un adage parmi les enseignants pour dire que les enseignants ne peuvent pas joindre les deux bouts avec leurs salaires²⁸. Les salaires des enseignants sont très bas et ne sont pas toujours payés à l'échéance. Le salaire mensuel brut moyen d'un enseignant d'école primaire au Nigeria ainsi que dans de nombreux pays à travers le continent africain est d'environ 100 \$ par mois. Le salaire brut le plus élevé de nombreux directeurs avec près de 30 ans d'expérience est d'environ 300 \$ par mois. Dans une enquête sur les salaires des enseignants dans l'un des États du nord du Nigeria (VSO, 2002), les répondants ont estimé à environ 400 \$ à 600 \$ par mois le revenu minimum vital pour un enseignant, sa conjointe et deux enfants dans l'État, contrairement au salaire mensuel de 100 \$ et 300 \$ pour les enseignants et les directeurs, respectivement.

En conséquence, de nombreux enseignants sont obligés de trouver un revenu supplémentaire afin d'accroître leurs faibles salaires, ce qui, invariablement, aura un impact négatif sérieux sur leur performance globale. Les opportunités pour les enseignants de gagner un revenu supplémentaire en donnant des cours privés, une pratique courante dans de nombreuses zones urbaines, semblent être assez limitées, surtout à cause de la pauvreté généralisée dans les zones rurales.

3.1.2: Mauvaise évolution de carrière

L'évolution des carrières et les opportunités de poursuivre des études supérieures sont souvent inexistantes ou très difficiles à trouver dans les zones rurales. En outre, parmi les différentes catégories d'enseignants les chances de promotion sont très minces. Indépendamment de la faible motivation des enseignants, on a relevé que l'attrition annuel est minimale, en grande partie parce que les opportunités d'emploi alternatif sont limitées. Les retards dans le paiement des salaires des enseignants peuvent parfois aller jusqu'à trois mois. Ce sont là certaines raisons du manque d'enthousiasme et de la diminution de la motivation parmi les enseignants et qui ont exacerbé le désespoir et le mécontentement, résultant en une qualité incroyablement médiocre de l'éducation. Parfois, les agences gouvernementales disposent de l'argent pour payer, mais elles le gardent par devers elles infiniment, et les enseignants sont obligés d'attendre leurs salaires,

²⁸ Cet adage en anglais est « teachers take home pay cannot take them home ».

et souvent leurs pensions ne sont pas versés lorsqu'ils vont à la retraite. Par conséquent, les enseignants sont toujours à la recherche de possibilités de se faire un peu d'argent ailleurs, et s'ils peuvent trouver un autre emploi, ils abandonnent l'enseignement

3.1.3: *Négligence pure et simple des enseignants en milieu rural*

Le problème auquel sont confrontés les enseignants en milieu rural est celui d'une négligence persistante. Les hommes politiques et les professionnels de l'éducation ont concentré leur attention sur l'éducation en milieu urbain, laissant de nombreuses personnes supposer que tout va bien dans les écoles des districts ruraux. L'apparente rapidité à résoudre les problèmes que rencontrent les écoles en milieu urbain, tels que les faibles résultats aux tests de niveau, la violence scolaire, le vandalisme et la grande mobilité des enseignants ont, à maintes reprises, retenu l'attention des hommes politiques et des administrateurs laissant dans l'oubli les écoles en milieu rural. Parks et Sher (1979) expliquent cette négligence manifeste par une absence présumée de manque de volonté politique de développer les zones rurales. Certains hommes politiques affirment que les voix qui les ont portés au pouvoir ne proviennent pas essentiellement des populations rurales, et par conséquent ils ne sont pas responsables de la souffrance des populations qui résident dans ces zones. A certains moments, les administrateurs utilisent le déploiement et les affectations des enseignants dans les zones rurales comme une punition des enseignants fautifs. Guenther et Weible (1983), citant une communication personnelle avec Dr. Frank Fratoe (USDA)²⁹, affirme qu'il existe suffisamment d'informations qui indiquent que les écoles des zones rurales semblent généralement moins favorisées que les écoles des zones urbaines en termes de ressources matérielles et financières ; qu'il existe un problème de niveau et de réussite en milieu rural ; les pauvres ruraux sont les plus pauvres de la nation.

3.1.4: *Manque d'enseignants qualifiés dans les écoles en milieu rural*

La définition d'enseignants qualifiés varie d'un pays à un autre selon la procédure de certification dans les pays africains respectifs. Au Nigeria, par exemple, le diplôme minimum pour l'enseignement était le certificat d'enseignement de Grade II pour les écoles primaires et le *National Certificate of Education* (NCE) pour le premier cycle des écoles secondaires. Cependant, la Politique nationale en matière d'éducation (NPE) de 2004 fixe le NCE comme le diplôme minimum pour les enseignants.

29 Fratoe, F. Personal communication to P. Helfee (1979), United State Department of Agriculture

Il n'y a aucun doute que de nombreux pays font face au défi de la qualification et de l'offre d'enseignants. Cependant, parallèlement, il existe également de sérieux défis dans leur déploiement. Dans de nombreux pays, les zones urbaines disposent d'enseignants qualifiés qui ne sont pas employés ou qui sont sous-employés tandis que les zones rurales ont des postes vacants. Ce modèle de surplus et de pénurie simultanés rapporté par Mulkeen (2005) porte à croire que le problème des enseignants dans les écoles en milieu rural ne seront pas résolus simplement en produisant plus d'enseignants. Généralement, le manque d'enseignants qualifiés dans de nombreuses écoles en milieu rural provient simplement du fait que beaucoup d'enseignants ne veulent pas rester dans les zones rurales en raison de l'isolement social, professionnel et culturel. Castle (1995), réfléchissant sur la réticence des enseignants à travailler ou à rester dans les zones rurales, soutient que les bas salaires, le manque d'accès aux opportunités professionnelles et la responsabilité à assumer des tâches multiples sont les défis majeurs auxquels sont confrontés les enseignants et qui influencent leurs décisions de travailler ou de rester dans les zones rurales. En raison de la petite taille des écoles et des communautés rurales, il y a une plus petite masse de candidats et d'enseignants dans les zones rurales. De plus, les écoles en milieu rural ont un taux de mobilité élevé (DeYoung, 1991). La plupart des enseignants et des responsables dans les écoles en milieu rural dans les pays africains sont généralement plus jeunes, moins qualifiés, avec de plus bas salaires et moins d'avantages que les travailleurs non ruraux.

En comparant les caractéristiques de la scolarisation dans six pays africains, la synthèse des indicateurs ruraux-urbains, comme l'indique le Tableau 3.1, montre qu'il existe des différences considérables dans la qualification des enseignants, le ratio élèves/enseignant, le ratio élèves/enseignant qualifié. Il existe également des différences de niveau des élèves et des disparités entre les sexes dans ces pays. Par conséquent, des politiques spécifiques à chaque pays sont nécessaires afin de s'assurer que les enseignants qui vont rester et enseigner dans les écoles en milieu rural reçoivent une formation spécifique et sont suffisamment préparés pour faire face aux défis liés au milieu rural avant leur affectation dans ces communautés. Le Tableau 3.1 présente la synthèse des caractéristiques de la scolarisation dans six pays africains afin d'élucider les défis auxquels sont confrontés les enseignants dans les pays africains.

Tableau 3.1 : Synthèse des caractéristiques de la scolarisation dans six pays africains

Indicateur	Lesotho	Malawi	Mozambique	Nigeria	Tanzanie	Ouganda
Qualification des enseignants	Dans les plaines 24% ne sont pas qualifiés; dans les montagnes 51% ne sont pas qualifiés	Les données ne montrent pas de différences rurales-urbaines (cependant, une catégorisation plus poussée pourrait changer cela)	Des différences considérables entre les provinces et au sein des provinces. Dans la ville de Maputo 8 % des enseignants n'ont pas reçu de formation; dans la province de Manica 58% n'ont pas reçu de formation.	Manque de personnel enseignant qualifié. Différences considérables entre écoles en milieu rural et urbain. Peu de considération de la société à l'égard des enseignants.	Les enseignants les plus qualifiés se trouvent dans les zones urbaines : 68% des enseignants de grade A sont à Dar es Salaam, et 39% à Lindi.	Certaines zones, surtout les zones rurales où règne l'insécurité, ont beaucoup des vacances de poste et ont recours à des enseignants sans formation.
Ratio élèves/enseignant (REE) et ratio élèves/enseignant qualifié (REEQ)	La variation au niveau du REE est faible, elle est grande au niveau de la qualification des enseignants: 24% des enseignants ne sont pas qualifiés dans les plaines ; 51 % ne sont pas qualifiés dans les montagnes.	Le REE moyen est 44 dans les zones urbaines contre 77 dans les zones rurales (quelque part est rural). Les différences sont même plus grandes dans certaines zones reculées telle que Kalulu (139).	Le REE est 54 à Maputo et 67 à Manica. Le REEQ est de 59 à Maputo et 162 à Manica.	Le REE moyen en 2005 était de 38:1, en réalité le ratio élèves/ classe était de 109:1	Le REE moyen est de 58. Le REE est 53 à Dar es Salaam et 74 à Kigoma.	Le REE moyen est de 56.
Réussite des élèves	Les taux de redoublement sont plus élevés et les résultats au test SACMEQ sont plus bas dans les écoles en milieu rural.	Les résultats au SACMEQ ³⁰ en lecture et en mathématiques sont plus bas dans les écoles en milieu rural.	Les résultats aux examens scolaires ne montrent pas de différences, mais les résultats au SACMEQ en lecture et en mathématiques sont plus bas dans les écoles en milieu rural	Les résultats dans le domaine de l'alphabétisation sont généralement mauvais avec un succès moyen de 18,2%.	Les résultats au SACMEQ en lecture et en mathématiques sont plus bas dans les écoles en milieu rural.	Les résultats au SACMEQ en lecture et en mathématiques sont plus bas dans les écoles en milieu rural.
Genre des enseignants	Les femmes constituent 80% des enseignants. Même dans les zones montagneuses les femmes constituent 70% des enseignants	Les femmes constituent 82% des enseignants en milieu urbain par rapport à 31% en milieu rural.	Les femmes constituent environ 80 % des enseignants. Les enseignantes sont réticentes à accepter les affectations en milieu rural.	Plus de femmes enseignantes titulaires du NCE au primaire et plus d'hommes enseignants titulaires de la licence au secondaire.	Les femmes enseignantes sont concentrées dans les écoles urbaines mais elles sont rares en milieu rural.	Il est difficile d'attirer et de retenir les enseignantes dans les écoles reculées.

30 Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ). Les 15 ministères de l'Éducation qui forment le réseau SACMEQ sont le Botswana, le Kenya, le Lesotho, le Malawi, Maurice, le Mozambique, la Namibie, les Seychelles, l'Afrique du Sud, le Swaziland, la Tanzanie, la Tanzanie (Zanzibar), l'Ouganda, la Zambie et le Zimbabwe.

Les rapports sur les caractéristiques des enseignants dans les six pays comme l'indique le Tableau 3.1 montrent que les enseignants font face à de plus grands défis à relever dans les zones rurales que leurs homologues en milieu urbain. L'un des problèmes majeurs que rencontrent les écoles en milieu rural est d'attirer et de retenir les enseignants hautement qualifiés. Ces problèmes sont aggravés par un certain nombre de raisons :

- Premièrement, les écoles en milieu rural sont plus susceptibles de rencontrer des problèmes à pourvoir les postes d'enseignant, et par conséquent elles ont tendance à avoir un ratio global élèves/enseignant plus élevé, et plus d'enseignants non qualifiés.
- Deuxièmement, les enseignants expérimentés peuvent utiliser leur influence pour rechercher un déploiement dans des classes à petits effectifs, laissant les classes à plus grands effectifs aux enseignants moins expérimentés et moins qualifiés. Pour contrer ce phénomène, au Lesotho, les lignes directrices du ministère recommandent que les enseignants les plus expérimentés soient affectés dans les classes à grands effectifs, mais cela n'est pas toujours respecté dans la pratique.
- Troisièmement, le taux d'abandon en milieu rural, notamment dans les classes de niveau inférieur, est plus élevé que dans les zones urbaines.
- Quatrièmement, la spécialisation des enseignants complique le déploiement interne des enseignants dans les écoles. Dans de nombreux pays, les enseignants du primaire sont formés soit pour des classes spécifiques (comme au Malawi) soit pour des matières spécifiques (comme au Mozambique).

Le Tableau 3.1, ci-dessus, illustre les difficultés d'un déploiement et d'une gestion efficace des enseignants, ce qui se traduit souvent par une faible performance des élèves. Par conséquent, il est nécessaire de mettre en place une stratégie qui permettra le recrutement d'enseignants qui font montre de caractéristiques d'enseignants en milieu rural efficaces. Par exemple, le Département américain de l'éducation (1998) suggère que la procédure de recrutement commence par exposer de manière intensive les élèves des collèges et des lycées au tutorat par les pairs, aux camps d'orientation, aux modèles de rôle et aux cours de théorie de l'éducation. Très peu d'écoles normales et d'universités en Afrique disposent de programmes de formation initiale destinée aux enseignants en milieu rural. Toutefois, des programmes efficaces dans certains pays développés, comme l'Australie et le Canada, offrent une orientation rurale pendant les travaux pratiques et fournissent de nombreuses occasions d'expériences du milieu rural (Stone, 1990; Boylan & Bandy, 1994).

3.1.5: Problèmes de recrutement et de rétention des enseignants

On peut ramener le problème des enseignants en milieu rural à leur recrutement et à leur rétention. Selon Brown (2003) l'enseignant «idéal» en milieu rural au niveau de base doit être préparé à enseigner plusieurs classes ou matières, à organiser des activités parascolaires et à s'adapter à l'environnement et à la communauté. Il est particulièrement très difficile de trouver des enseignants adaptés à l'environnement de la communauté rurale et qui y restent longtemps pour ces raisons. Généralement les enseignants qui finissent par rester sont soit d'origine rurale soit ont une expérience antérieure en matière de communautés rurales.

Dans de nombreux pays, les enseignants expriment une grande préférence pour les affectations en milieu urbain et cela peut s'expliquer par des raisons dont certaines ont été déjà soulignées. Le facteur majeur pourrait être que la qualité de vie dans les zones rurales n'est pas aussi bonne que dans les zones urbaines. Les enseignants ont exprimé des préoccupations au sujet de la qualité du logement (Akyeampong et Stephens, 2002), des salles de classe, des ressources scolaires et de l'accès aux activités de loisir (Towse et al., 2002). Une deuxième préoccupation majeure a trait à la santé. Les enseignants peuvent estimer que vivre dans une zone rurale implique des risques de maladies (Akyeampong et Stephens 2002) et moins d'accès aux soins de santé (Towse et al. 2002). Ils peuvent également considérer que les zones rurales offrent peu d'opportunités de promotion professionnelle. Les zones urbaines offrent un accès plus facile à l'enseignement supérieur (Hedges 2000). En outre, les enseignants en milieu rural sont moins susceptibles d'avoir des opportunités d'entreprendre d'autres activités de développement professionnel. Ils trouvent également plus difficile de faire respecter leurs droits par les administrations régionales d'éducation au point parfois de faire face à des obstacles ou à la corruption des fonctionnaires. Le problème est davantage exacerbé dans les pays où la majorité des nouveaux enseignants proviennent d'un milieu différent de celui des élèves. Au Ghana, les enseignants ont tendance à venir d'un milieu socio-économique particulier, supérieur à la moyenne nationale (Akyeampong et Stephens 2002) et proviennent de manière disproportionnée des zones urbaines. Hedges (2002) décrit la réticence de tels enseignants à accepter un poste en milieu rural en ces termes:

Il existe une peur profonde chez les enseignants nouvellement formés ayant une vision moderne et individualiste que si vous passez beaucoup de temps dans un village enclavé sans accès à l'enseignement supérieur, vous devenez "un villageois", un terme qui véhicule fortement l'ignorance présumée des populations vivant en milieu rural aux yeux de certains citadins ghanéens éduqués³¹. (P. 364)

Ce type de peur n'est pas seulement propre aux enseignants du Ghana, mais il est semblable à celui qu'expriment les jeunes enseignants dans de nombreux autres pays africains où les autorités accordent peu d'attention à leurs conditions. Les administrateurs d'école doivent avoir de bonnes connaissances sur le milieu rural avant d'affecter des enseignants qui peuvent s'intégrer à l'école et à la collectivité. L'enseignant rural « idéal », selon Brown (2003), citant Lemke (1994) et Stone (1990), est certifié pour enseigner plus d'une matière ou plus d'une classe ; il/ elle peut enseigner des élèves d'une même classe avec des aptitudes diverses, est disposé(e) à superviser des activités parascolaires et peut s'adapter à la communauté. En outre, les enseignants peuvent décider de rester à cause de leurs relations avec leur directeur, de l'emploi de la conjointe dans la communauté et de la satisfaction à l'endroit du style de vie en milieu rural. En revanche, vu l'importance évidente des enseignants, des problèmes de soutien aux enseignants nouvellement qualifiés et l'absence d'opportunités de carrière en milieu rural se conjuguent souvent pour rendre difficile l'efficacité des enseignants en milieu rural par rapport à leurs homologues en milieu urbain.

Pour relever ces défis, on doit mettre l'accent sur les méthodes novatrices de formation des enseignants et des administrateurs en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles africaines. Cette démarche doit être orientée vers l'amélioration constante des compétences à travers la formation continue et des mesures d'accompagnement en faveur des enseignants dans les zones.

31 Citation originale en anglais : « *There is a profound fear among newly trained teachers with a modern individualistic outlook that if you spend too much time in an isolated village without access to further education, you become "a village man," a term which strongly conveys the perceived ignorance of rural dwellers in the eyes of some urban educated Ghanaians* ».

Par ailleurs, la participation des enseignants aux activités communautaires peut influencer sur leur décision de rester dans les écoles en milieu rural. Le degré d'implication de l'enseignant rural aux programmes éducatifs et culturels influence sa décision de rester à son poste. Par conséquent, la rétention nécessite une coordination des efforts école-communauté. Une orientation école-communauté peut aider les nouveaux enseignants en milieu rural à surmonter le sentiment d'isolement, à acquérir un sens de sécurité communautaire et à développer des compétences professionnelles. Les directeurs doivent assigner les missions initiales du nouvel enseignant soigneusement, fixer des objectifs clairs, accueillir favorablement le feedback, mettre en place un cadre stimulant qui ne fait pas peur et offrir des opportunités d'interaction entre les collègues expérimentés et les parents d'élèves. Le mentorat collégial, qui ne fait pas partie de l'évaluation des enseignants, peut être crucial. L'école peut également faciliter les choses en rationalisant le travail administratif, en offrant un programme de formation continue bien planifié et en prévoyant du temps pour visiter les classes des autres enseignants. La communauté doit reconnaître les succès des nouveaux enseignants et les inviter à participer à diverses activités. Les écoles normales et les universités peuvent jouer un rôle important en offrant des programmes de formation à distance à coûts efficaces pour maintenir à jour les enseignants en milieu rural.

Une deuxième mesure d'accompagnement majeure pour encourager les enseignants à demeurer et à travailler dans les zones rurales est l'attribution de logement. Là où il est impossible pour les enseignants de résider proches de l'école, ils sont susceptibles de consacrer beaucoup de temps à parcourir la distance entre l'école et le domicile au détriment du travail scolaire. Le logement est particulièrement important pour les enseignantes. Au Malawi, les données SIGE montrent une forte relation entre la disponibilité de logements et la présence d'enseignantes au sein de l'école. Une étude sur l'attrition des enseignants du primaire en Ouganda montre que l'attribution du logement est considérée comme un facteur clé pouvant assurer la rétention des enseignants, particulièrement dans les zones rurales (Mulkeen, 2005). Actuellement, 15% des Subventions des infrastructures scolaires (SFG) sont allouées à la construction de logements pour les enseignants.

Au Mozambique, le ministère de l'Éducation n'offre pas généralement le logement, même si la pratique est de loger les directeurs au sein de certaines écoles. Par ailleurs, des ONG et même des collectivités locales ont construit des logements pour les enseignants afin de rendre les localités rurales plus attrayantes. Au Lesotho, également, on n'offre pas normalement de logements aux enseignants, mais des ONG et groupements communautaires en fournissent.

Par ailleurs, il est important de considérer les flux prévisibles d'enseignants qui quittent le système au moment de déterminer les besoins de déploiement d'enseignants. De temps en temps, il faut recruter des enseignants en nombre

suffisant non seulement pour les nouveaux postes d'enseignants mais aussi pour remplacer les enseignants qui ont abandonné l'enseignement, pour cause de retraite, de maladie, de décès, de nomination à des postes administratifs non-enseignants ou de démission de l'enseignement. Il est difficile de mesurer avec précision ce phénomène traditionnellement appelé attrition dans les pays où les effectifs des enseignants ne sont pas fiables comme le montrent les estimations variables de l'attrition recueillies à partir de différentes sources dans un seul pays. Par exemple, une étude préparatoire pour l'Atelier régional sur les questions relatives aux enseignants – « Les défis de l'enseignement de qualité dans chaque classe en Afrique » - tenu en 2007 a estimé, dans un scénario pessimiste, que le taux d'attrition en Zambie était de 9% en 2005, alors qu'une étude internationale sur l'éducation avait rapporté un taux d'attrition de 5% pour ce même pays. Par conséquent, il est difficile d'avoir un taux d'attrition précis pour la profession d'enseignant dans chaque pays. Néanmoins, la comparaison des différentes sources semblent indiquer que les taux d'attrition sont bien moindre que 5% dans les pays à faible prévalence de VIH / SIDA et dépassent rarement 6%. Bien que la question de l'attrition des enseignants dépasse le cadre du phénomène rural – urbain, dans bien des cas, le non-paiement des salaires des enseignants et les conditions de travail, entre autres, sont largement responsables du taux d'attrition élevé dans la profession d'enseignant.

3.2: Défi de l'enseignement dans les zones rurales

Il existe beaucoup de données qui montrent que l'enseignement de bonne qualité fait la différence dans les résultats de l'apprentissage des élèves. La qualité de l'éducation des enfants en milieu rural peut être plus mauvaise que celle offerte aux enfants des zones urbaines pour un certain nombre de raisons :

- Premièrement, les parents et les enseignants peuvent avoir des attentes moindres par rapport à ce que les enfants en milieu rural peuvent apprendre.
- Deuxièmement, plus d'enseignants en milieu rural sont sans formation, et donc ne sont pas au courant des méthodes d'enseignement souhaitées. Une étude sur la confiance des enseignants au Botswana a trouvé que les enseignants non qualifiés sont nettement moins confiants que les enseignants qualifiés, même si le rapport affirme qu'il n'existe pas de lien entre années d'expérience et confiance accrue (Nleya, 1999).
- Troisièmement, les enseignants en milieu rural sont moins susceptibles de bénéficier d'une formation continue, d'avoir un soutien de l'inspection ou d'un service d'appui à l'éducation.

L'une des tendances récurrentes révélée par une étude de cas menée dans les pays est que les disparités entre les zones rurales et urbaines ne sont pas suffisamment suivies et analysées. Comme on l'a constaté, certains pays utilisent les provinces ou les districts comme unité d'analyse, fusionnant ainsi les écoles très isolées avec les écoles des petites villes. L'essentiel est de permettre une meilleure catégorisation des écoles et un suivi plus systématique de la situation relative des écoles en milieu rural. Tandis que les disparités entre les zones rurales et urbaines ne constituent pas un phénomène nouveau, les écoles des districts ruraux peuvent faire face à des défis spécifiques pour obtenir un enseignant hautement qualifié pouvant enseigner de manière efficace pour les raisons exposées ci-dessous.

3.2.1: Insuffisance du financement des écoles en milieu rural

La pauvreté de nombreux pays africains est fondamentalement ancrée dans la mauvaise éducation et dans la prévalence du taux élevé d'analphabétisme sur le continent, et s'il n'est pas remédié, le système éducatif inefficace, en particulier dans les zones rurales, peut constituer un obstacle à la réalisation de l'objectif de l'Éducation pour tous (EPT) d'ici 2015.

Par conséquent, des efforts concertés doivent être déployés pour promouvoir une meilleure éducation comme solution à tous les problèmes sociaux, économiques et politiques persistants auxquels sont confrontés les pays africains, et à sortir des millions de populations rurales de la pauvreté. L'enseignement en milieu rural sert de fondation, de catalyseur et de facteur important qui influence l'édification globale d'une société d'abondance. Ce n'est qu'à travers une éducation bien développée et une main-d'œuvre efficace que les nations africaines peuvent aider plus de 800 millions d'agriculteurs à moderniser le secteur agricole.

L'un des plus grands défis auxquels l'enseignement en milieu rural en Afrique est confronté concerne la faible proportion des fonds alloués au secteur de l'éducation. En effet, l'état de l'allocation des fonds au système éducatif rural est inquiétant, car ces dernières années il souffre d'un grand déficit financier. La baisse des dépenses consacrées à l'éducation en milieu rural a entraîné des problèmes généralisés au niveau de la scolarisation des élèves et du recrutement de nouveaux enseignants. Par ailleurs, la qualité des résultats, l'entretien des locaux, ainsi que le paiement des salaires des enseignants en milieu rural ont également souffert énormément de l'allocation insuffisante de fonds et autres ressources éducatives aux écoles des zones rurales (Morgan et al, 2006).

3.2.2: Insuffisance de la qualité de l'enseignement en milieu rural

L'éducation qui va contribuer et avoir un impact significatif sur l'économie rurale doit être de grande qualité. Selon la déclaration de l'EPT, « l'enseignement de base doit être axé sur l'acquisition effective et les résultats ». La politique nationale en matière d'éducation (NPE, 1977) du Nigeria a également mis l'accent sur l'accès sans entrave à un enseignement de base de qualité à tous les Nigériens sans distinction de sexe, de classe sociale, d'ethnie, d'occupation et de religion, mais cela, ainsi que le montre le rapport du projet Monitoring Learning Achievement (MLA) au Nigeria (Ayara, 2003), est encore loin d'apporter une amélioration sensible à la qualité de l'enseignement offert dans le pays. Le MLA donne un bon aperçu de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement de base au Nigeria (Tableau 3.2). Le MLA accorde une attention particulière et volontaire à l'apprentissage des compétences de base minimum dans les domaines de l'alphabétisation, du calcul et des compétences de la vie. Les résultats moyens aux tests d'alphabétisation, de calcul et aux compétences de la vie étaient respectivement 25,1%, 32,2% et 32,6%. La performance était mauvaise dans pratiquement tous les États. Bien qu'il n'y ait aucune différence dans les performances liées au sexe, les élèves des écoles privées ont obtenu de meilleurs résultats que ceux des écoles publiques, et ceux des zones urbaines ont fait mieux que leurs homologues en milieu rural. Le rapport révèle en outre que la performance a été généralement faible dans le domaine de l'écriture (sous l'alphabétisation) où la moyenne était de 18,2%. Dans les domaines du calcul et des compétences de la vie, les plus mauvaises performances étaient en géométrie/formes (28%) et en santé et hygiène (31,8%) respectivement (Ayara, 2003 : CBN, 2000).

Tableau 3.2: Performances des élèves de l'école primaire en alphabétisation, calcul et compétences de la vie au Nigeria

Domaine MLA	Taux moyen de réussite (%)						
	National	Sexe		Type de résidence		Statut de l'établissement	
		Garçons	Filles	Urbain	Rural	Privé	Public
Alphabétisation (Total)	25,1	24,8	25,8	28,9	22,6	40,8	22,2
Calcul (Total)	32,2	32,4	31,9	35	32,3	43,1	30,1
Compétences de la vie (Total)	32,6	32,6	32,8	35	31	43,1	30,6

Source : Central Bank of Nigeria (CBN) in Ayara (2003)

Ce tableau révèle en outre qu'il y avait des différences négligeables entre la performance des élèves garçons et filles dans les tests du MLA en calcul, alphabétisation et compétences de la vie. Par ailleurs, la comparaison des performances des élèves en milieu urbain et rural montre que les différences n'étaient pas importantes.

Considérant l'effet du statut de l'école sur la performance des élèves, la différence, ainsi que le montre le Tableau 3.2, était très importante. Le problème de l'insuffisance de la qualité de l'enseignement dans de nombreux pays africains a très peu à voir avec les curricula, qui sont largement reconnus être de haute qualité. Mais le système de mise en œuvre (qualité des enseignants et conditions de l'enseignement) est la cause de l'état déplorable de l'éducation, comme au Nigeria, par exemple.

3.2.3: Préparation et formation insuffisantes des enseignants

Presque chaque pays en Afrique dispose d'un principe directeur pour la formation et la préparation des enseignants au profit du système éducatif. Au Nigeria, par exemple, les écoles normales (CoEs) ont la responsabilité d'offrir un programme de trois ans pour former des étudiants qui, par la suite, seront qualifiés pour le National Certificate in Education (NCE), le diplôme minimum requis pour enseigner au primaire. Toutefois, en raison des exigences d'entrée élevées et des conditions de travail des enseignants qui ne sont pas attrayantes, les CoE ont du mal à attirer des candidats académiquement solides dans leurs programmes. La Commission nationale des écoles normales (NCCE) a donc initié la formation Pré-NCE en 2002 (VSO, 2002). Ce programme d'une année prépare les étudiants en octroyant deux crédits du vrai programme NCE et amène ceux qui suivent avec succès le programme Pré-NCE à égalité avec les autres candidats admis sur la base de cinq crédits dans le programme NCE. Par conséquent, les amphithéâtres dans la plupart des CoEs au Nigeria sont souvent débordés avec des milliers d'étudiants dans des amphithéâtres conçus pour accueillir des effectifs inférieurs au nombre réel d'étudiants. Généralement, il y a plus d'étudiants à l'extérieur qu'à l'intérieur des amphithéâtres, car ceux-ci n'ont pas une capacité de plus de 300 étudiants. Cette situation est devenue intolérable en raison des conséquences négatives des grands effectifs sur la qualité de la production. En plus, les facultés d'éducation dans presque toutes les universités disposent de programmes de licence en éducation pour la formation d'enseignants du premier et du second cycle du secondaire. Dans la plupart des cas, les étudiants admis dans les facultés d'éducation sont ceux qui n'ont pas été admis dans leurs formations de premier choix. Ces types de candidats considèrent l'enseignement simplement comme un pis-aller et ainsi manquent de vocation nécessaire pour la profession d'enseignant et feront tout pour y échapper lorsque l'occasion d'avoir l'emploi préféré va se présenter. La

faible rémunération des enseignants ne facilite pas non plus les choses parce que les enseignants ayant des diplômes comparables gagnent moins que leurs homologues de la fonction publique. Par conséquent, les enseignants passent très peu de temps en classe, font plusieurs petits boulots pour compléter leurs maigres revenus, réduisant ainsi leur capacité à enseigner.

En dehors de cela, la qualité des diplômés issus des écoles de formation d'enseignants et des universités qui s'engagent dans la profession d'enseignant constitue un important sujet de préoccupation. Les plaintes concernant les compétences des nouveaux enseignants sont également courantes. De nombreuses écoles publiques sont sérieusement sous-financées. La représentation des deux sexes dans le corps enseignant a également des implications sur l'équité de genre. Partout en Afrique subsaharienne, la scolarisation et la rétention dans les écoles sont plus faibles pour les filles que pour les garçons. La sous-représentation des filles tend à être plus accentuée dans les zones rurales et dans les communautés les plus défavorisées. Bien que l'on ait montré qu'un certain nombre de mesures ont un impact positif sur la rétention des filles à l'école, l'un des facteurs importants est la présence d'enseignantes dans les écoles pour servir de modèle aux élèves filles (Bernard, 2002).

Les enseignantes, en raison du rôle maternel particulier qu'elles jouent dans les écoles, peuvent aider à rendre l'environnement scolaire plus sécurisant pour les filles. Beaucoup de filles en Afrique sont contraintes d'abandonner l'école parce que les administrateurs d'écoles sont insensibles aux questions de genre, y compris à l'abus sexuel et à l'intimidation (PANA, 2003). De plus, la présence de femmes à des postes de responsabilité et de leadership dans les écoles constitue un important facteur dans la création de modèles positifs pour les filles. Cependant, les enseignantes peuvent être moins enclines que leurs homologues masculins à accepter une affectation en milieu rural, et ainsi les zones rurales comportent moins d'enseignantes que les zones urbaines (Göttelmann-Duret et Hogan 1998). Dans certains cas, l'affectation de femmes célibataires dans des milieux étrangers peut entraîner des problèmes culturels et d'insécurité (Rust et Dalin, 1990; VSO, 2002). Pour une femme célibataire, l'affectation dans une zone rurale reculée peut être également perçue comme un facteur qui diminue ses chances d'avoir un mari (Hedges, 2000). Dans certains pays comme le Ghana, la politique est de ne pas affecter les femmes célibataires dans les zones rurales (Hedges, 2002). Pour une femme mariée, l'affectation en milieu rural pourrait signifier une séparation de la famille parce que pour des raisons culturelles ou économiques le mari ne va pas rejoindre sa femme (Gaynor, 1998). Lorsque les femmes sont affectées dans des zones rurales, elles « peuvent estimer qu'elles ont été traitées injustement par le système et donc demander des affectations précoces » (Hedges, 2002).

3.2.4: *Mauvais état des infrastructures scolaires en milieu rural*

Une évaluation objective des infrastructures scolaires en milieu rural révèle un état flagrant et inacceptable de leur délabrement. Nombreux sont ces bâtiments qui ont été construits à la fin des années 1950 et au début des années 1960 avec des briques en terre. Aujourd'hui, ils constituent non seulement un danger pour la santé mais aussi d'éventuels pièges mortels. En fait, dans de nombreuses régions, les classes sont organisées en plein air pendant la saison sèche et lorsque la saison des pluies arrive, les enfants sont entassés dans les quelques bâtiments délabrés disponibles. De nombreuses écoles ne disposent pas des infrastructures de base pour leur permettre un fonctionnement sûr, efficace et efficient. La grande majorité d'entre elles, qu'elles soient urbaines ou rurales, manquent d'eau, d'assainissement et d'électricité ; la question de ces services doit être traitée d'urgence. L'état physique des salles de classe est très mauvais avec des planchers pleins de trous, des toits et des plafonds vétustes et des installations essentielles dans un état de délabrement avancé. Les fenêtres peuvent avoir des volets, mais souvent ces derniers et les portes ne se ferment pas ; les écoles manquent ainsi de sécurité. Peu d'écoles ont une clôture ou une enceinte, ce qui les expose aux intrus et au vandalisme. Dans certains cas, on assiste au vol des meubles et à l'utilisation des salles de classe comme toilettes. Par moments, on imagine difficilement que des cours puissent encore avoir lieu dans certaines salles des écoles en milieu rural dans les pays africains. C'est l'une des principales raisons de la crise qui prévaut dans le système éducatif dans de nombreux pays africains.

3.2.5: *Problèmes d'accès aux écoles en milieu rural*

En général, l'accès à l'enseignement de base a progressé plus rapidement dans les zones urbaines que dans les zones rurales, et au fur et à mesure que les pays tendent vers la scolarisation universelle, les enfants qui n'ont jamais fréquenté l'école sont souvent ceux des zones rurales les moins développées dans les pays africains. De nombreux facteurs expliquent pourquoi la participation à l'éducation est plus faible dans les zones rurales que dans les zones urbaines. Certains de ces facteurs dépendent de la demande d'éducation alors que d'autres dépendent de l'offre. Concernant la demande, les enfants ruraux peuvent être moins intéressés par la fréquentation de l'école. Premièrement, les coûts d'opportunité de fréquenter l'école sont souvent plus élevés dans les zones rurales (Lockheed et Verspoor, 1991). De nombreux ménages en milieu rural comptent sur les enfants pour les aider pendant les périodes de l'année agricole où ils ont beaucoup de travail, comme lors des récoltes. Les écoles sont généralement conçues pour suivre des programmes rigides en termes de journées et de calendriers trimestriels ; elles s'attendent souvent à ce que les

enfants soient à l'école pendant les périodes chargées du calendrier agricole (Taylor et Mulhall, 2001). Deuxièmement, les parents dans les zones rurales ont souvent un niveau d'instruction faible et peuvent ne pas accorder une grande valeur à l'école. Troisièmement, même lorsque les parents accordent de la valeur à l'école, ils sont moins en mesure d'aider leurs enfants à apprendre. En effet, les parents dans les zones rurales sont moins susceptibles d'être eux-mêmes instruits et donc ne peuvent pas apporter un soutien éducatif à leurs enfants. Certains parents sont gênés de discuter de sujets scolaires avec leurs enfants à cause de leur manque de connaissances. En outre, les maisons dans les zones rurales sont souvent mal équipées pour répondre aux besoins éducatifs des enfants et manquent de commodités telles que l'électricité (Taylor et Mulhall, 2001). En effet, il est beaucoup plus difficile d'enseigner les enfants des zones rurales. Ils sont susceptibles d'avoir moins de soutien des parents pour les encourager à aller à l'école et des coûts d'opportunité plus élevés pour le temps passé à l'école. Quand ils vont à l'école, ils peuvent trouver les programmes moins pertinents et attrayants par rapport à leur vie, et ils reçoivent moins de soutien de la part de l'environnement familial dans leur apprentissage.

3.2.6: Mauvais suivi des enseignants en milieu rural

Le suivi des enseignants dans les zones reculées représente des difficultés supplémentaires pour les responsables de l'éducation. Le suivi est essentiel pour le traitement de l'absentéisme des enseignants. Les résultats de nos recherches qui sont basées sur des données montrent que les mauvaises conditions de l'enseignement en milieu rural n'attirent pas les enseignants qualifiés, ce qui constitue invariablement un obstacle majeur à l'amélioration des résultats scolaires. De nombreux gouvernements en Afrique consacrent souvent 70 à 90% de leurs budgets récurrents de l'éducation aux salaires des enseignants, sans pour autant avoir des résultats tangibles à montrer pour cet énorme investissement. De plus, les services d'inspection et d'appui mis en place par le système pour assurer et améliorer la qualité sont souvent insuffisants. En effet, les enseignants les plus faibles reçoivent le moins de soutien. Par ailleurs, de nombreux enseignants en milieu rural sont affectés dans des localités qui sont éloignées de leur famille ou de leurs maisons.

3.2.7: Echecs et goulots d'étranglement administratifs du système

Les échecs du système minent également le moral des enseignants et nuisent au processus d'enseignement et d'apprentissage. Les enseignants en milieu rural se sentent souvent négligés par les autorités et considèrent qu'ils sont traités injustement concernant l'accès à la promotion, les affectations et autres avantages.

L'une des conséquences particulièrement fâcheuses du mauvais suivi et de la procédure disciplinaire est que les écoles des zones rurales sont plus exposées à la maltraitance des enfants que les écoles des zones urbaines. La littérature suggère que la maltraitance des enfants est associée au pouvoir et à l'autorité (Nhundu et Shumba, 2001). Dans les zones rurales, la pauvreté des élèves et le respect pour les enseignants placent ces derniers dans une situation particulière de domination sur les enfants. De nombreux cas de maltraitance d'enfants ne sont pas enregistrés officiellement, surtout lorsque les enseignants en milieu rural sont des membres influents de la communauté locale bien connus par la police. Nhundu et Shumba (2001), évoquant les abus sexuels commis par des enseignants, émettent l'avis selon lequel les cas d'abus sexuels sont plus élevés chez les enseignants ayant le moins d'expérience en matière d'enseignement. La gestion de la discipline des enseignants est souvent limitée par la lenteur des systèmes dans le traitement des problèmes. En Ouganda les enseignants qui se comportent mal reçoivent un avertissement de la part du directeur. S'ils récidivent, ils reçoivent un avertissement officiel de l'inspecteur des écoles ; si le mauvais comportement persiste, l'affaire est renvoyée devant la « district service commission ». Une mauvaise communication avec les écoles en milieu rural peut ralentir ces processus et réduire ainsi leur portée.

Relativement peu d'enseignants sont en réalité licenciés pour des infractions disciplinaires. Dans le contexte disciplinaire relativement mou, la pratique qui consiste à affecter les enseignants indisciplinés dans les zones rurales éloignées peut avoir pour effet de les placer dans des endroits où ils sont sujets à d'autres mauvais comportements (en raison d'une supervision et d'un suivi moins fréquents), avec des conséquences moins évidentes de gestion.

3.2.8: *Instabilité des calendriers académiques*

Outre le problème que pose le manque de suivi et de supervision systématique des écoles en milieu rural, la crise professionnelle que traversent les enseignants et les autres acteurs du secteur de l'éducation dans de nombreux pays africains est devenue un sujet de préoccupation très grave. De nombreuses écoles sont restées fermées pendant plusieurs mois en raison des grèves incessantes des enseignants face à l'insensibilité des gouvernements à la demande d'amélioration de leurs conditions de travail, en particulier dans les zones rurales éloignées. Les gouvernements accusent souvent les enseignants de manque de compréhension et estiment que la plupart des revendications des enseignants ne sont pas réalistes compte tenu du fait que d'autres responsabilités fiscales compliquent souvent toute tentative d'accéder à leurs demandes. A certains moments, les enseignants refusent de travailler à moins que leurs salaires ne soient augmentés à cause du taux d'inflation galopant qui érode la valeur de leur revenu. Les grèves, pour dire le moins, sont devenues la bête noire de la réalisation de nombreux buts et

objectifs de l'éducation en Afrique. Il est de moins en moins probable que de nombreux pays africains soient en mesure de parvenir à l'OMD, d'atteindre l'accès universel à l'éducation primaire d'ici 2015. Par exemple, au Nigeria, le calendrier académique est instable. C'est plus bienveillant de dire que la caractéristique la plus conséquente du système éducatif dans le pays est la perturbation incohérente et incessante des programmes académiques causée par les grèves du personnel enseignant et non enseignant.

3.2.9: Menace du VIH/SIDA dans les écoles en milieu rural

Même si le VIH / SIDA constitue une menace dans toutes les régions, il devient de plus en plus une menace sérieuse dans les zones rurales plus que dans les villes. « Plus des deux tiers des populations des 25 pays les plus affectés en Afrique vivent dans les zones rurales. Ces populations sont moins susceptibles de savoir comment se protéger contre le VIH, et lorsqu'elles tombent malades, elles sont moins susceptibles de recevoir des soins³² » (FAO, 2005). La prévalence du VIH dans les zones rurales et le manque d'infrastructures de santé ont rendu les affections en milieu rural encore moins attrayantes pour les enseignants (Smith et McDonagh, 2003). Le fléau de la pandémie du VIH ne doit pas être sous-estimé. A travers l'Afrique, on estime à 260 000 enseignants, soit 9,4% du total des enseignants en 1999, qui pourraient mourir de maladies liées au SIDA au cours de la prochaine décennie (Bennell, Hyde, et Swainson, 2002). En Afrique du Sud,³³ le dépistage du VIH auprès de plus de 17 000 enseignants a révélé que 12,7% étaient séropositifs, et le taux de prévalence était plus élevé parmi les enseignants des zones rurales et parmi les enseignants les plus jeunes et moins expérimentés. Cela était dû simplement au fait que les informations sur le VIH et les services de santé sont moins disponibles dans les zones rurales que dans les villes. Dans certains cas, les enseignants malades sont affectés dans des centres urbains où ils peuvent avoir accès aux services de santé. Même si ces enseignants font très peu pour améliorer leur enseignement dans les zones urbaines, leur absence du milieu rural aggrave la fracture zone rurale-urbaine (Kelly, 2000). Au Ghana, la mauvaise santé est la raison la plus courante avancée par les enseignants pour demander une affectation précoce (Hedges, 2002). En Ouganda, la politique est d'affecter les enseignants qui ont des problèmes de santé dans des écoles à proximité des services de santé. Face à ces défis, cette étude fait des propositions sur comment améliorer les conditions de travail des enseignants et de l'enseignement en milieu rural dans le prochain chapitre.

32 Citation originale en anglais « More than two-thirds of the population of the 25 most-affected African countries lives in rural areas. Rural people are less likely to know how to protect themselves from HIV and, if they fall ill, they are less likely to get care ».

33 CSA (2005). Consulté le 4 mars 4, 2003 sur <http://www.csa.za.org/article/view/346/1/1>

Chapitre 4

Stratégies d'amélioration des conditions des enseignants et de l'enseignement en milieu rural

4.0: Introduction

Les enseignants et l'enseignement sont importants pour le développement de tout système éducatif. Toute stratégie socio-économique visant à améliorer l'éducation doit nécessairement mettre l'accent sur la promotion et les conditions de travail des enseignants. De nombreuses études menées au cours des 20 dernières années sur les conditions de travail des enseignants et de l'enseignement se sont concentrées sur l'identification des principales caractéristiques d'un enseignement efficace par rapport aux résultats d'apprentissage des élèves. Cependant, le statut des enseignants ainsi que leur cadre de travail n'ont pas cessé de se dégrader au fil des ans. De nombreux pays font face à une crise de la profession d'enseignant. Par conséquent, pour que nos écoles fonctionnent bien, il est nécessaire d'envisager des stratégies pratiques qui permettront d'améliorer les conditions des enseignants et de l'enseignement. Ce chapitre aborde les principales stratégies qui peuvent être mises en œuvre pour améliorer les conditions de travail des enseignants ainsi que de l'enseignement dans les zones rurales dans les pays en voie de développement.

4.1: Amélioration des conditions de travail des enseignants en milieu rural

Les recherches ont montré que la qualité des enseignants dans nos classes constitue le facteur le plus important lié à l'école pour améliorer la performance des élèves (Adedeji, 1998; Lewin, 2004). Par conséquent, les décideurs mettent l'accent sur la qualité des enseignants à tous les niveaux - en particulier sur les questions de recrutement, de préparation, de normes de certification et de développement professionnel des enseignants. Cependant, on a constaté

que les conditions de travail des enseignants dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne les défavorisent en ce qui concerne l'offre d'activités pédagogiques adéquates. Il est nécessaire de mettre en place des mécanismes avec l'appui des gouvernements pour encourager la rétention des enseignants qualifiés et compétents afin d'améliorer la qualité et les conditions de travail des enseignants dans les écoles en milieu rural. Il existe, cependant, diverses stratégies qui peuvent être mises en œuvre pour améliorer les conditions de travail des enseignants. La stratégie de recrutement des enseignants de grand calibre dans les zones rurales doit mettre l'accent sur la question des salaires et autres mesures financières incitatives en faveur des enseignants. D'abord, tous les enseignants doivent recevoir des salaires qui reflètent le mérite de faire partie de la profession d'enseignant et leur contribution à la société. Ensuite, pour attirer et retenir les enseignants dans les communautés isolées, ils devraient bénéficier de mesures financières incitatives supplémentaires sous forme d'indemnités de difficulté, d'indemnités de déplacement pour les inciter à aller dans les zones rurales, etc. De toute évidence, des mesures doivent être prises pour atténuer les problèmes que rencontrent les enseignants en milieu rural en ASS.

4.1.1: Adoption de mesures financières incitatives

La principale source d'amélioration des conditions de travail des enseignants réside dans l'augmentation des salaires. De nombreux gouvernements sont prompts à souligner la masse salariale des enseignants dans leurs dépenses totales. Pourtant, ces derniers demeurent sous-payés par rapport à d'autres professions, même dans le même environnement. En conséquence, de nombreux enseignants se livrent au travail au noir, ce qui entame leur engagement et la qualité de leur enseignement.

La stratégie à adopter n'est pas seulement d'augmenter les salaires des enseignants, mais de revoir la manière dont les salaires sont organisés, comment les enseignants sont payés, et le mode de leur promotion qui déterminera la hausse des salaires dans le temps. L'idée est de réviser le système général des salaires, les modèles de rémunération et l'appréciation du rôle des enseignants. Cela doit nécessairement comprendre l'élaboration d'une échelle salariale spéciale qui tiendra compte de leurs qualifications et de leur expérience. Actuellement, les salaires des enseignants dans la plupart des pays sont liés à l'échelle uniforme appliquée par la fonction publique, ce qui explique que tous les enseignants sont traités de manière égale en ce qui concerne le paiement des salaires. Ce système favorise les enseignants des zones urbaines au détriment des enseignants des zones rurales qui travaillent dans des zones hostiles et difficiles d'accès dans bien des cas. En conséquence,

de nombreux enseignants des zones rurales se sentent sous-estimés et parfois persécutés par les pouvoirs publics. Ce qui va assurer la rétention de la plupart des enseignants dans les zones rurales, c'est une rémunération adéquate. L'une des stratégies sera d'avoir une échelle salariale pour les enseignants spécialisés qui tiendra compte non seulement de leurs qualifications mais également de leur expérience à un niveau général. Dans la mesure où les enseignants en milieu rural travaillent dans des conditions difficiles, il est impératif de concevoir des indemnités spécifiques pour eux. L'adoption de mesures financières incitatives n'est pas rare dans de nombreux pays. Par exemple, au Mozambique, des primes, selon Mulkeen (2005), sont versées aux enseignants qui acceptent de servir dans les zones rurales (Tableau 4.1).

Les leçons des expériences des pays qui ont appliqué une politique de mesures d'accompagnement indiquent que pour que la stratégie réussisse, ces mesures d'accompagnement doivent être importantes pour compenser les coûts économiques et sociaux de la vie dans un endroit isolé. Ensuite, ces mesures d'accompagnement nécessitent un système équitable de classification des écoles. Des classifications générales peuvent octroyer des primes aux enseignants travaillant dans les petites villes tout en faisant relativement peu pour augmenter l'offre d'enseignants dans les écoles plus isolées.

Le ciblage est important pour les incitations financières en faveur des enseignants des zones rurales si l'on veut avoir du succès, car les zones rurales ne sont pas homogènes ; il y a celles qui peuvent être considérées comme semi-urbaines, comme celles qui sont rurales. Etant donné la topographie de nombreux pays africains, il existe des zones qui ne sont pas seulement en milieu rural mais également éloignées. Cela signifie que la structure des mesures d'accompagnement doit prendre en compte la géographie de la localité rurale. Mulkeen (2005) indique que dans certains pays, les écoles sont classées dans différentes catégories de localité, allant des écoles urbaines aux écoles rurales les plus isolées. Le succès de la stratégie des mesures d'accompagnement dépendra non seulement d'un ciblage adéquat, mais également de la quantité relative des incitations et des coûts d'opportunité de rester dans une zone rurale. Dans le ciblage, quatre classifications peuvent être utilisées. Ce sont : les enseignants en milieu urbain, les enseignants en milieu semi-urbain, les enseignants en milieu rural et les enseignants en milieu rural éloigné. Cette classification sera utilisée pour déterminer le type et le montant des indemnités d'inconfort/de difficulté. Il pourrait aussi être judicieux d'explorer les différentiels de salaire (différentiels de salaire urbain-rural) pour ces catégories d'enseignants.

Tableau 4.1 : Mesures incitatives pour encourager les enseignants à aller dans les zones rurales, 2005

Lesotho	Malawi	Mozambique	Nigeria	Tanzanie	Ouganda
Prime fixe de 275 maloti par mois donnée pour une affectation dans une zone montagneuse.	Pas de mesures d'accompagnement pour les affectations en milieu rural mais elles sont envisagées. Les données sur l'éducation montrent une forte corrélation entre le logement et la présence d'enseignantes.	Les primes peuvent aller jusqu'à 100% du salaire, mais elles sont payées seulement aux enseignants hautement qualifiés. La plupart des enseignants du primaire ne reçoivent pas de prime pour aller dans les zones rurales.	Aucune prime n'est payée. Les mesures d'accompagnement traduisent la préoccupation du gouvernement pour ses enseignants, et le retrait des primes montre un manque d'intérêt pour les besoins des enseignants au Nigeria	Aucune. Les primes qui existaient dans les années 1980 ont été supprimées dans les années 1990. Dans le Plan de développement de l'enseignement primaire, la priorité est accordée au logement des enseignants en milieu rural, mais dans la pratique cela n'est pas appliqué.	Une indemnité de difficulté de 20% du salaire pour les zones « difficiles d'accès » a été introduite en 2001 pour les enseignants qualifiés uniquement. Il y a des difficultés pour déterminer les écoles qui sont difficiles d'accès.

Source : Adapté de Mulkeen (2005), avec des modifications.

4.1.2: Adoption de mesures non financières incitatives

Dans certaines zones, les mesures d'accompagnement peuvent être non financières, y compris un congé spécial d'étude ou de meilleures opportunités de formation (Craig, Kraft, et du Plessis, 1998; Gaynor, 1998).

Une mesure d'accompagnement majeure pour les affectations dans les zones rurales est l'attribution de logements aux enseignants. Lorsque les enseignants ne peuvent pas vivre près de l'école, ils sont susceptibles de consacrer beaucoup de temps au déplacement, souvent au détriment de leurs travaux scolaires. Le logement est particulièrement important pour les enseignantes. Au Malawi, les données officielles sur l'éducation révèlent un lien étroit entre la disponibilité du logement dans une zone et la présence d'une enseignante à l'école. De même en Ouganda, une récente étude sur l'attrition des enseignants considère que l'attribution du logement constitue un facteur clé pour assurer la rétention des enseignants, en particulier dans les zones rurales. En 2005, 15% de la subvention des infrastructures scolaires étaient alloués à la construction des logements pour les enseignants (Mulkeen, 2005).

Dans la mesure où de nombreuses zones rurales sont reculées et ne sont pas faciles d'accès, une indemnité spéciale de transport pour les zones reculées doit être accordée aux enseignants en milieu rural.

4.1.3: Développement de carrière des enseignants en milieu rural

Compte tenu de l'ampleur évidente des problèmes relatifs à l'appui aux enseignants nouvellement qualifiés et du manque d'opportunités de développement de carrière en milieu rural qui se conjuguent souvent pour rendre difficile l'efficacité des enseignants dans les zones rurales difficiles par rapport à leurs homologues en milieu urbain, il est nécessaire d'adopter des mesures d'accompagnement au profit du développement de la carrière des enseignants en milieu rural.

Ces mesures devraient comprendre des bourses pour les enseignants certifiés qui cherchent à suivre une formation supérieure tout en travaillant en zone rurale. Outre la formation supérieure, les enseignants en milieu rural devraient avoir accès à des séminaires et à des ateliers à distance. Par ailleurs, des opportunités de formation spéciale, en particulier sur des méthodes et techniques d'enseignement multigrade et spécifique doivent être organisées de temps en temps au profit des enseignants en milieu rural. Les enseignants qui travaillent dans les zones rurales devraient être spécialement ciblés pour une formation continue, des séminaires et des ateliers pertinents.

4.1.4: Professionnalisme des enseignants

Il est nécessaire d'encourager le professionnalisme des enseignants en vue d'améliorer leurs conditions de travail. Bien que pratiquement tous les pays aient des syndicats d'enseignants, ils n'ont pas réussi à organiser l'enseignement comme une profession. Ainsi, des facteurs externes et des acteurs qui ne sont pas nécessairement des enseignants ont pris le contrôle de la profession et la réglementent. Contrairement aux autres organisations professionnelles telles qu'en médecine, finance, banque, comptabilité, ingénierie et droit, la profession d'enseignant ne semble pas disposer d'une telle organisation professionnelle unie pour contrôler et réglementer la conduite des enseignants dans la plupart des pays africains.

Il est donc proposé que les enseignants prennent en charge leur propre développement professionnel à travers une organisation professionnelle qui va réglementer et contrôler leur profession. Cette organisation doit clairement définir les services professionnels spécifiques qu'offrent les enseignants et s'impliquer davantage dans les processus de prise de décision concernant la profession. La Commission d'immatriculation des enseignants du Nigeria (TRCN) donne un bon exemple d'une organisation conçue pour offrir un tel cadre réglementaire pour la profession d'enseignant.

Il est à noter qu'une distinction doit être faite entre le syndicat des enseignants et l'organisation chargée de veiller au professionnalisme dans la profession d'enseignant. L'organisation doit attirer davantage d'attention sur les travaux et les activités professionnels des enseignants et s'assurer que n'importe qui ne peut exercer les fonctions d'un enseignant, surtout si la personne n'a pas les qualifications professionnelles requises.

4.2: Amélioration des conditions d'enseignement en milieu rural

L'environnement de l'enseignement constitue un facteur majeur qui détermine non seulement le processus d'apprentissage, mais aussi la performance des élèves. L'efficacité des écoles en milieu rural dans la formation de diplômés de qualité réside donc dans un environnement propice à l'enseignement. Par conséquent, tout pays qui espère développer son éducation doit créer un environnement favorable à l'enseignement et à l'apprentissage. C'est une lacune que les gouvernements africains doivent combler pour permettre à leurs écoles de faire face aux défis de cette ère actuelle des TIC.

4.2.1: Volonté politique en faveur de l'enseignement en milieu rural

Au-delà de la rhétorique et des déclarations sur l'éducation dans leurs pays, les gouvernements doivent être activement impliqués dans le développement des écoles. Malgré les déclarations des gouvernements des pays d'Afrique subsaharienne (ASS) reconnaissant l'importance des enseignants dans le développement de leurs systèmes éducatifs, la réalité sur le terrain est que les enseignants sont constamment traités comme des travailleurs de seconde classe et leur statut n'a cessé de se dégrader en dépit du fait qu'aucune école ne peut réussir sans enseignants. En outre, il y a une surconcentration des activités de développement dans les zones urbaines dans ces pays due au fait que les populations urbaines sont plus visibles. On peut juger l'engagement en faveur de l'éducation à travers l'allocation de ressources humaines et financières adéquates aux écoles en milieu rural. Il est donc proposé que les gouvernements montrent plus d'engagement en allouant un minimum de 26% du budget de leurs pays à l'éducation. Cet engagement devrait se situer dans le cadre plus large du développement rural dans la mesure où la motivation des enseignants à travailler dans les zones rurales sera déterminée en partie par le niveau et l'adéquation des infrastructures dans les zones rurales.

Dans la mesure où de nombreux pays ne mettent pas les enseignants en milieu rural au centre de leurs politiques éducatives, il devrait y avoir des politiques explicites les incluant davantage dans l'enseignement, la supervision et des examens scolaires, parce que cela va rendre le système éducatif plus efficace. En outre, le mauvais entretien ou le manque d'infrastructures physiques, les affectations arbitraires des enseignants, le manque de manuels et de matériels didactiques, le retard dans le paiement des salaires sont des questions qu'un gouvernement réactif doit traiter pour la mise en œuvre d'un enseignement adéquat dans les écoles en général et dans les écoles en milieu rural, en particulier. Dans certains pays, les conditions sont si mauvaises qu'elles nécessiteraient la mise en place d'un groupe de travail pour initier l'entretien et la rénovation des infrastructures scolaires existantes tout en concevant d'autres infrastructures adéquates pour l'avenir.

4.2.2: Services d'appui, d'inspection et de supervision

Le suivi et l'évaluation sont d'importantes activités pouvant assurer l'obtention de résultats dans toute institution. Pendant des années, le rôle des inspecteurs et des superviseurs d'école n'a pas été pris au sérieux. Pourtant, c'est l'un des meilleurs moyens d'améliorer le système éducatif dans un pays. Les services de supervision et d'inspection dans de nombreux pays manquent de personnel et comportent d'énormes lacunes en termes de capacité. Ils ne disposent pas non plus de véhicules et des autres ressources qui faciliteront les inspections. La situation devient plus difficile pour les zones rurales où de nombreux villages sont éloignés et difficiles d'accès. Les services d'inspection du système éducatif doivent être renforcés à travers la mise à disposition de ressources humaines afin de leur permettre de travailler de manière efficiente et efficace. On doit les aider à mettre l'accent spécialement sur les zones rurales. Leurs activités ne devraient pas se limiter à l'inspection et à la supervision des enseignants, mais devraient couvrir les infrastructures et les ressources dans les écoles en milieu rural. Il faut noter que de nombreux gouvernements sont timides sur ces aspects parce que la plupart des écoles sont publiques et plutôt que de considérer les résultats de la supervision des écoles comme une auto-évaluation, ils ne parviennent pas à la reconnaître comme un réquisitoire contre les pouvoirs publics en ce qui concerne le secteur de l'éducation.

4.2.3: Participation communautaire aux écoles en milieu rural et reconnaissance du rôle des enseignants

La société rurale dans de nombreux pays en voie de développement est unie de telle sorte que toute politique ou programme ne peut réussir qu'à travers la collaboration et l'implication de la communauté. À cet égard, les gouvernements devraient l'impliquer dans les aspects essentiels de l'enseignement et de l'amélioration des écoles. La nomination des membres de la communauté aux conseils d'administration des écoles peut constituer un point de départ. En tant que membres des conseils d'administration des écoles, les populations seront à même de suivre et de superviser les écoles et les enseignants. En outre, elles peuvent aussi servir de « système d'alerte précoce » à la dégradation des infrastructures scolaires. En étant membres des conseils d'administration des écoles, elles peuvent apporter la reconnaissance méritée aux réalisations des enseignants et les inviter à participer à diverses activités.

Cela est vraiment important pour les écoles en milieu rural, car le degré d'implication de l'enseignant rural aux programmes éducatifs et culturels communautaires va influencer sa décision de rester dans une zone rurale. Par conséquent, la rétention exige une coordination des efforts école-communauté. Une orientation scolaire-communautaire peut aider les nouveaux enseignants en milieu rural à surmonter les sentiments d'isolement, à acquérir un sentiment de sécurité communautaire et à développer des compétences professionnelles pour le service en milieu rural. Le soutien communautaire aux écoles en milieu rural, en termes de mise à disposition de bâtiments scolaires et autres infrastructures de service, peut contribuer à créer un environnement pouvant contribuer à promouvoir un bon enseignement dans les zones rurales.

Cependant, il doit y avoir un environnement favorable pour encourager la communauté à participer effectivement aux activités scolaires, telles la supervision, le suivi et l'évaluation. Cela pourrait exiger l'implication des personnes de la communauté dans divers conseils d'administration d'écoles afin qu'elles puissent participer de manière efficace dans ces activités.

On pourrait améliorer la qualité de l'enseignement en considérant un ensemble de caractéristiques et d'indicateurs appropriés pour un bon enseignement en mettant l'accent sur le milieu rural. Les données quantitatives et qualitatives qui doivent être utilisées comme des « indicateurs » pour l'évaluation de la qualité doivent être claires. Une compréhension commune du rôle des indicateurs doit répondre à la question de savoir si les indicateurs vont décrire la situation actuelle ou quantifier les objectifs qui ont été fixés. L'enseignement qui va promouvoir la qualité dans les écoles en milieu rural sera déterminé par différents facteurs mesurables et non-mesurables.

4.2.4: *Processus de recrutement, de préparation et d'autorisation d'enseigner*

La procédure de recrutement, de préparation et de gestion des enseignants en milieu rural constitue également un facteur important dans l'amélioration des conditions de l'enseignement. La préparation des enseignants doit tenir compte des trois facteurs suivants : la formation initiale, l'induction et la formation continue³⁴. Les conditions de travail dans les zones rurales dépendent de la disponibilité des enseignants dans les écoles. Dans la mesure où de nombreux enseignants sont réticents à l'enseignement dans les zones rurales, les enseignants destinés à ces zones devraient être recrutés dans les zones proches des lieux où ils doivent enseigner. Diverses stratégies « développées par soi »³⁵ proposent des mesures d'accompagnement pour les résidents locaux ayant le potentiel de devenir des enseignants, en les aidant par exemple à obtenir l'éducation et la formation nécessaires.

L'une des stratégies qui peut être poursuivie est le recrutement ciblé d'enseignants spécialement pour les écoles en milieu rural. La tentative pour retenir les enseignants désirant enseigner dans les zones rurales doit commencer à partir du moment où les étudiants sont admis dans les programmes de formation. Les écoles normales doivent sérieusement envisager de ne recruter que des étudiants qui font preuve des caractéristiques d'un enseignement rural efficace. Tous les enseignants doivent recevoir une formation professionnelle et être en mesure de démontrer leur aptitude à enseigner des élèves de divers milieux. Les institutions d'enseignement supérieur devraient jouer un rôle important en proposant des formations à distance à coûts efficaces pour maintenir à jour les enseignants en milieu rural. Les gouvernements devraient assurer la rétention des enseignants en octroyant des bourses ou des subventions pour participer à des programmes d'apprentissage à distance.

Afin de recruter des enseignants qui vont enseigner dans les écoles en milieu rural, des efforts devraient être déployés pour cibler des candidats d'origine rurale ou ayant des caractéristiques personnelles ou des expériences éducatives qui les rendent plus aptes à faire face aux défis de la vie dans les zones rurales. Cela signifie évidemment que de tels enseignants doivent avoir des connaissances suffisantes et la motivation à travailler en milieu rural. Les défis auxquels les nouveaux enseignants sont confrontés lorsqu'ils s'engagent dans la profession et se retrouvent dans les situations les plus difficiles suggèrent qu'ils ont besoin d'une meilleure exposition à la réalité du monde de l'enseignement pendant leur formation d'enseignant. On peut prendre les exemples des autres professions comme la médecine, où on

34 En anglais "the three Is"- Initial training, Induction and In-service training

35 En anglais "grow-your-own strategies"

consacre du temps à la formation en milieu rural. Cela fournit aux enseignants potentiels des opportunités de cultiver leur intérêt pour l'enseignement sous différentes conditions et cultures. L'accent sur le milieu et l'exposition adéquate précoce des futurs enseignants aux milieux dans lesquels ils vont enseigner sont essentiels pour l'enseignement en milieu rural.

Les enseignants dans les zones rurales devraient également recevoir une formation spécifique destinée à enseigner les élèves/étudiants qui vivent dans ces zones de manière plus efficace. Par exemple, ils ont besoin de comprendre la place de la culture dans le service communautaire, y compris la langue ou le dialecte parlés et les comportements appropriés à adopter dans les communautés rurales. De nombreux pays dont le Nigeria exploitent déjà la situation évoquée ci-dessus, où un enseignant n'est employé que s'il peut travailler dans sa région d'origine. Dans les pays où le chômage est élevé, ce n'est pas difficile de faire accepter cette mesure, mais une inspection et une supervision adaptées doivent être mises en place afin que les enseignants recrutés exercent la fonction pour laquelle ils ont été employés.

4.2.5: Utilisation des TIC dans le processus d'enseignement et d'apprentissage

En outre, les enseignants devraient être capables d'utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC) comme outils d'enseignement et d'apprentissage. Les TIC et les programmes d'enseignement ouverts et à distance peuvent être utilisés pour développer et améliorer les possibilités d'apprentissage pour les apprenants en leur permettant l'accès à des cours qui ne sont pas disponibles dans leur école et d'interagir avec des élèves/étudiants qui fréquentent des écoles dans d'autres communautés. Cependant, cela n'est pas encore réalisable dans la plupart des communautés rurales en Afrique où les services de base tels que la fourniture d'électricité sont toujours inaccessibles. Des sources alternatives de production d'électricité telles que les générateurs solaires et à essence peuvent être envisagées. Par conséquent, pour atteindre l'objectif de l'EPT, les gouvernements doivent s'attaquer de toute urgence aux questions relatives à la mise à disposition d'infrastructures et au renforcement des capacités des enseignants. Il est impératif qu'un nombre sensible de nouveaux postes d'enseignants - dont beaucoup seront dans les zones rurales - soient pourvus et équipés en infrastructures modernes qui rendront l'enseignement en milieu rural aisé.

4.2.6: Récompense de la performance des enseignants

Une autre stratégie pour améliorer l'enseignement dans les écoles en milieu rural est la rémunération basée sur la performance, appelée généralement le salaire au mérite. Les expériences de nombreux pays ont cependant montré que si des primes de performance des élèves sont versées aux différents enseignants, elles réduisent la performance globale des écoles. Par conséquent, on propose que de telles primes de performance soient accordées aux écoles qui améliorent considérablement la performance de leurs élèves en fin de cycle. Ainsi, il s'agirait d'un paiement général à tous les enseignants de cette école. Cela va encourager les différentes écoles à trouver de meilleurs moyens pour améliorer les activités d'enseignement et d'apprentissage dans leurs écoles.

4.2.7: Effectifs des classes et techniques d'enseignement

L'effectif d'une classe détermine le volume de travail de l'enseignant. Celui-ci varie à travers les zones rurales dans de nombreux pays en voie de développement. Dans certaines zones rurales, les effectifs des classes sont très faibles et afin de rendre les coûts scolaires efficaces, les gouvernements ont encouragé les enseignants à adopter la méthode d'enseignement multigrade. Cependant, peu d'enseignants sont formés dans ce type de technique d'enseignement, affectant ainsi la performance des élèves. Il y a donc nécessité d'organiser des stages de courte durée au profit des enseignants pour leur permettre d'appliquer des méthodes pédagogiques appropriées en fonction des besoins. Dans d'autres zones rurales, les effectifs des classes sont saisonniers. Les classes sont remplies à certaines périodes, mais pendant les saisons des semences et des récoltes ainsi que les jours de marché, de nombreux enfants vont aux champs au lieu d'aller à l'école. Les gouvernements doivent donc mettre en place des politiques pour encourager la flexibilité dans les emplois du temps des écoles en milieu rural, de telle sorte que les programmes scolaires soient alignés sur la demande de main d'œuvre des parents ruraux et permettre à leurs enfants d'aller à l'école et de leur apporter également de l'aide pendant les saisons des semences et des récoltes. En outre, des subventions conditionnelles qui mettent l'accent sur l'assiduité à l'école, en particulier pour les populations rurales pauvres, peuvent être mises en œuvre dans les zones rurales. Cela va aider les enseignants et améliorer également les performances des élèves dont le taux de fréquentation va augmenter considérablement.

Conclusion

L'éducation en milieu rural est très essentielle à la réalisation des priorités nationales pour la croissance économique et le développement. Si elle est de qualité, elle va développer les personnes au profit d'une économie rurale forte. La vision de l'éducation rurale, telle que présentée dans les chapitres précédents de cette brochure, devrait être de promouvoir la création de communautés fortes à travers l'amélioration des conditions de travail des enseignants et de l'enseignement. Toutefois, en raison du mauvais environnement dans lequel les enseignants travaillent, en particulier dans les zones rurales, la qualité de l'éducation est affectée de manière négative.

Les populations rurales ont besoin d'une éducation de qualité, sous forme de compétences en alphabétisation et en calcul, afin de devenir des participants éclairés à la vie sociale de leur communauté et de participer à son développement. Lorsque les gens ont les compétences et les savoirs nécessaires pour participer à la vie économique et sociale de leur communauté, il en résulte une société plus solidaire et inclusive. Une société civile plus forte et saine fait partie de la vision de l'éducation en milieu rural. Toutefois, les écoles en milieu rural font face à de nombreux défis qui n'existent pas dans les zones urbaines ou semi-urbaines, tels que l'isolement géographique, les mauvaises conditions de travail des enseignants, la faible rémunération des enseignants, le manque de ressources adéquates et le manque d'implication des communautés. En outre, de nombreuses écoles en milieu rural sont confrontées à des problèmes de délabrement de bâtiments, au manque de manuels scolaires à jour et de ressources, et à l'incapacité à retenir les enseignants compétents et qualifiés. Comme conséquence, les performances des élèves dans les écoles en milieu rural sont devenues extrêmement mauvaises, et le plus souvent varient en fonction du type d'école qu'ils fréquentent. Les gouvernements et les décideurs doivent donc mettre en place des stratégies en vue d'améliorer les conditions de travail des enseignants et de l'enseignement afin d'améliorer les performances des élèves en milieu rural dans les pays d'Afrique subsaharienne.

Cette étude montre qu'il est important pour les décideurs et les gouvernements des pays d'Afrique subsaharienne de mettre en œuvre une politique qui accorde la priorité à un financement adéquat des écoles en milieu rural en situation d'échec afin de les maintenir au même niveau que les écoles urbaines.

En outre, un ensemble de données complètes et cohérentes comparatives sur la situation de l'enseignement et des enseignants en milieu rural en Afrique doit être produit de manière à promouvoir un dialogue éclairé sur les stratégies pertinentes de réforme de l'éducation. Cette proposition est fondée sur le fait que la collecte de données et le suivi ne constituent pas une fin en soi mais des moyens pour atteindre une fin, telle que l'élaboration de politiques basées sur des données. Pour y parvenir, il est nécessaire de mobiliser suffisamment de temps, de ressources humaines et matérielles pour collecter et analyser des données quantitatives. Cela permettra de tirer des conclusions fiables pour les décideurs et faire des comparaisons en vue d'améliorer l'éducation et la formation des enseignants.

Il est important d'assurer une collaboration concertée entre tous les acteurs dans la mise à disposition d'enseignants pour le secteur de l'éducation. Cette collaboration devrait se faire entre les écoles normales et les autorités compétentes des ministères de l'Éducation pour développer une base de données complète afin de suivre le niveau d'emploi et le type de diplômés issus des programmes de formation des enseignants en vue d'attirer les plus brillants pour répondre à la demande d'enseignants en milieu rural. L'utilisation de la base de données va considérablement remédier au problème inhérent à l'exercice de recrutement des enseignants, où les zones urbaines ont des excédents d'enseignants qualifiés qui sont au chômage ou sous-employés alors que les zones rurales disposent de postes vacants.

Les conditions de travail des enseignants dans de nombreux pays africains laissent encore beaucoup à désirer. Des efforts devraient être faits pour augmenter les salaires de l'enseignant moyen pour l'amener à égalité avec les travailleurs des autres professions. Cela va améliorer leur statut et leurs performances à l'école. Au-delà de l'amélioration générale du bien-être des enseignants, ceux qui travaillent dans les zones rurales méritent des mesures d'accompagnement supplémentaires, telles que des prêts au logement et des primes afin d'amener les enseignants qualifiés et réputés qui ont abandonné la profession d'enseignant à y retourner, particulièrement lorsqu'ils désirent enseigner en milieu rural des matières dans lesquelles il y a une pénurie de personnel. Il est important que chaque gouvernement retienne les enseignants en milieu rural en augmentant la composante non salariale de leurs émoluments dans le budget.

Il devrait y avoir une bonne organisation professionnelle pour la profession d'enseignant. Une telle organisation doit être créée, contrôlée et gérée par des enseignants professionnels. L'objectif à long terme de l'organisation est d'établir, de maintenir et de consolider le professionnalisme dans la profession d'enseignant. Il faut s'attendre à ce que les enseignants prennent

la responsabilité de leurs actions en déterminant qui peut devenir enseignant, quel curriculum enseigner, comment exercer la profession et le type de sanction en cas de faute³⁶.

Tous les acteurs qui s'intéressent au développement de l'éducation rural doivent avoir un esprit et une philosophie de réalisme et d'optimisme pour offrir aux populations rurales une éducation de bonne qualité basée sur un dialogue éclairé autour des stratégies de réforme de l'éducation. Cela peut être réalisé en créant une prise de conscience sur la nécessité impérieuse de promouvoir l'éducation en milieu rural parmi les diverses régions. Il est également important de reconnaître le lien important entre l'éducation rurale et le développement économique qui doit déterminer l'offre de compétences pertinentes pour l'enseignement dans les zones rurales.

Les gouvernements doivent également apporter un grand soutien à l'éducation rurale en fournissant du matériel, des finances et des ressources suffisants de manière systématique pendant une longue période au profit du développement et de l'amélioration des écoles en milieu rural dans les pays africains. Même là, le succès de l'éducation en milieu rural dépendra en grande partie du processus de suivi et d'évaluation du système éducatif. Par conséquent, les gouvernements devraient recourir à l'évaluation axée sur l'utilisation des programmes d'éducation en milieu rural à travers des équipes de collaboration impliquant les professionnels de l'éducation et les acteurs ruraux intéressés.

Nous espérons que les décideurs en matière d'éducation trouveront cette brochure utile et lui accorderont l'attention qu'il faut aux besoins de l'éducation rurale dans leurs pays respectifs. Ceux qui le feront verront la situation de leurs pays s'améliorer considérablement. Apparemment, il n'existe pas d'agenda unique en matière d'éducation rurale qui puisse s'appliquer à tous les pays. Par conséquent, les décideurs devraient accorder la priorité dans leur pays aux indicateurs qui contribuent le plus à l'attraction et à la rétention des enseignants afin d'améliorer les conditions de travail des enseignants dans les zones rurales pour parvenir à de meilleurs résultats d'enseignement et d'apprentissage dans les pays africains.

36 Ces questions peuvent être traitées par les associations d'enseignants, telle la Commission d'immatriculation des enseignants du Nigeria (TRCN)

Références

- Adedeji S.O. (1998). Relationship between Resource Utilization and Academic Performance in Vocational Education in Osun State Secondary Schools. Unpublished Ph.D. Thesis, Ibadan; University of Ibadan.
- Adedeji, S.O. & Bamidele, R.O. (2003). Economic Impact of Tertiary Education on Human Capital Development in Nigeria. In Human Resource Development in Africa. Ibadan; The Nigerian Economic Society. Selected Papers for 2002 Annual Conference
- Adenuga, A.O. (2003). Education Expenditure and Performance in Nigeria (1970-2000). In Human Resource Development in Africa. Ibadan; The Nigerian Economic Society. Selected Papers for 2002 Annual Conference
- Akyeampong, K. & Stephens, D. (2002). Exploring the backgrounds and shaping of beginning student teachers in Ghana: toward greater contextualisation of teacher education. *International Journal of Educational Development* 22(3-4): 262-274.
- Atchoarena, D. and C. Sedel (2003). "Education and rural development: Setting the framework"; in Atchoarena, D. and L. Gasperini (Eds.). Education for Rural Development. Towards new Policy Responses. A joint study conducted by FAO and UNESCO.
- Ayara, N. N. (2003) The paradox of education and economic growth in Nigeria: An empirical evidence. In Human Resource Development in Africa. Ibadan; The Nigerian Economic Society. Selected Papers for 2002 Annual Conference
- Azam, J. P. (2001). The redistributive state and conflicts in Africa. *Journal of Peace Research*, 38(4), 429-444.
- Bennell, P., Hyde, K., & Swainson, N. (2002, February). *The impact of the HIV/AIDS epidemic on the education sector in sub-Saharan Africa: A synthesis on the findings and recommendations of three country studies*. Center for International Education, University of Sussex Institute of Education. Consulté le 4 mars 2003 sur <http://atschool.eduweb.co.uk/cite/staff/philosopher/hivdev/aids-synthesis-summary.htm>
- Bernard, A. (2002). Lessons and implications for girls' education activities: A synthesis from evaluations, Evaluation Office, New York: UNICEF.
- Benveniste, Luis and McEwan, Patrick (2000) 'Constraints To Implementing Educational Innovations: The Case of Multigrade Schools' *International Review Of Education* 46, 31-48.
- Black, Esanu, Mugambe, Namwadda and Walugembe (1993). School improvement in the developing world: An evaluation of the Aga Khan Foundation programme. Consulté le 25 octobre 2009 from ERIC database. ED 363 930.
- Boylan, C., & Bandy, H. (1994). Education and training for rural teachers and professionals. Issues affecting rural communities. In Proceedings of An International Conference Held by the Rural Education Research and Development Centre. Townsville, Queensland, Australia: Rural Education Research and Development Centre, James Cook University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 390 603)

- Brown, S. (1994) School Effectiveness Research and The Evaluation of Schools. *Evaluation and Research in Education*. Vol. 8, Nos 1&2, pp. 55-68.
- Brown, D. L. (2003). Challenges for Rural America in the 21st Century. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- Castle, E. N. (1995). The Changing American Countryside: Rural People and Places. Kansas: University Press of Kansas.
- Central Bank of Nigeria, (CBN, 2000) The economic implication of development. Lagos: Realm Communications.
- Cohen, P.A., Kulik, J. A., & Kulik, C.C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19(2), 237-248.
- Craig, H.J., Kraft, R.J., & du Plessis, J. (1998). *Teacher development: Making an impact*. Washington, D. C.: U.S. Agency for International Development and The World Bank.
- DeYoung, A.J. (1991). *Rural Education: Issues and Practice*. New York: Garland Publishing, Inc.
- EFA (2009). Global Monitoring Report. Consulté le 19 mars 2010 sur <http://www.inruled.org/en/templet/default/ShowArticle.jsp?id=1129>
- EMIS (2006). Review of Education management Information Systems in Nigeria. Authored; Jim Shoobridge FAO/UNESCO (2002). Knowledge as a tool to fight hunger and poverty. Consulté le 22 mars 2003 sur <http://www.fao.org/english/newsroom/news/2002/12280-en.html>
- FAO (2005). *AIDS: A threat to rural Africa*. Fiches d'information en ligne consultées le 25 2009 sur <http://www.fao.org/Focus/E/aids/aids6-e.htm>
- Federal Republic of Nigeria (1977) National Policy on Education (NPE). Lagos, Federal Government Press.
- Federal Republic of Nigeria, National Policy on Education - 4th Edition (2004), Nigerian Educational Research and Development Council, Lagos, Nigeria
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L., Phillips, N. B., Karns, K., & Dutka, S. (1997). Enhancing students' helping behavior during peer tutoring with conceptual mathematical explanations. *Elementary School Journal*, 97(3), 223-250.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S., Mathes, P.G. & Martinez, E.A. (2002). Preliminary evidence on the social standing of students with learning disabilities in PALS and No-PALS classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17(4), 205-215.
- Gaynor, C (1998) Decentralisation of Education: Teacher Management, The International Bank for Reconstruction and Development. Washington DC: World Bank.
- Greenwalls, S., Hedges, L.V., and Laine, P.D. (1996, Fall) "The Effect of School Resources on Student Achievement," *Review of Education Research*.
- Gottelmann-Duret, G. & Hogan, J. (1998) *The utilization, deployment and management of teachers in Botswana, Malawi, South Africa and Uganda*. Paris: UNESCO.
- Guenther J. and Weible T. (1983) Preparing Teachers for Rural Schools. *Rural Education*, Volume I, Number 2,

- Hedges, J. (2000). *The importance of posting in becoming a teacher in Ghana*. (University of Sussex Centre for International Education MUSTER Discussion Paper No. 13). Consulté le 22 mars 2003 sur <http://www.sussex.ac.uk/usie/muster/reports/MDP%2013-1102.doc>
- Hedges, John (2002). 'The importance of posting and interaction with the education bureaucracy in becoming a teacher in Ghana' *International Journal of Educational Development*, 22, 353–366.
- ILO. 2006. Report of the Director-General. The End of Child Labour: Within Reach. Global Report under the Follow-Up to the ILO Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work. Report I (B). International Labour Conference, 95th Session 2006, Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
- Ingersoll, R. (2001). Teachers' turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Jordan, A. (2006) Characteristics of an Effective Teacher as a Function of Discipline Orientation. Consulté le 25 octobre 2009 sur [http://www.google.com/search?hl=en&q=characteristic+of+effective+teaching+\(JORDAN++2006\)&btnG=Search&aq=f&aql=&aql=&oq=](http://www.google.com/search?hl=en&q=characteristic+of+effective+teaching+(JORDAN++2006)&btnG=Search&aq=f&aql=&aql=&oq=)
- Kano State Government (2006) Kano State Education Accounts
- Kelly, Michael J (2000). Planning for Education in the Context of HIV/AIDS. Paris: UNESCO/IIEP.
- Lenke, J. C. (1994). Teacher induction in rural and small school districts. In D. Montgomery (Ed.), *Rural partnerships: Working together*. Proceedings of the Annual National Conference of the American Council on Rural Special Education (ACRES). Conference held in Austin, Texas, March 23-26, 1994. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 369 589)
- Lewin, K. M. (2002). The costs of supply and demand for teacher education: Dilemmas for development. *International Journal of Educational Development* 22(3): 221-242.
- Lewin, K.M. (2004). The Pre-Service Training of Teachers: Does it meet its Objectives and how can it be improved? Background paper for EFA Global Monitoring Report 2005.
- Lockheed, Marlaine and Verspoor, Adriaan (1991). *Improving Primary Education in Developing Countries*. Oxford University Press, World Bank.
- Markel S. (2004). The Condition of Teacher Quality in Arizona: Consulté le 25 octobre 2009 sur <http://www.asu.edu/educ/eps/AEPI/EPSL-0405-109-AEPI.pdf>
- Maheady, L. (2001). Peer-mediated instruction and interventions and students with mild disabilities. *Remedial & Special Education*, 22(1), 4-15.
- Morgan, J.; Atkin, C.; Adedeji, S.O. and Sieve A. (2006), "The condition of teachers and of teaching in rural schools." Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Mimeo.
- Mulkeen, A. (2005). *Teachers for Rural Schools: A Challenge for Africa*. Working paper. Biennale on Education in Africa (Libreville, March 27-31, 2006). Association for the Development of Education in Africa.
- Nhundu, Tichatonga and Shumba, Almon (2001) 'The nature and frequency of reported cases of teacher perpetrated child sexual abuse in rural primary schools in Zimbabwe'. *Child Abuse and Neglect*, 25, 1517-1534.
- Nleya, P. T. (1999) Perceptions of Botswana Primary Teacher Educators on Selected Teaching Skills. *International Journal of Educational Development* 19 (2): 147–56.

- PANA (2003). "African governments neglect plight of pregnant school girls".
- Parks, G., & Sher, J. (1979) *Imaginary gardens? Real problems*. Las Cruces, NM.: ERIC Document No. ED - 076.
- Rust, V. & Dalin, P. (Eds.) (1990). *Teachers and teaching in the developing world*. New York: Garland.
- Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. (1995c). *Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research*. Paper prepared for Ofsted
- Smith, A, and McDonagh, E (2003). *The Reality of HIV/AIDS, in the series Christian Perspectives on Development Issues*. Dublin/London: Trocaire/Veritas/CAFOD.
- Stone, D. (1990). *Recruiting and retaining teachers in rural schools*. Far West Laboratory Knowledge Brief. Number Four. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 328 383)
- Taylor, Peter and Mulhall, Abigail (2001) 'Linking learning environments through agricultural experience – enhancing the learning process in rural primary schools'. *International Journal of Educational Development*, 21, 135-148.
- Towse, Peter, Kent, David, Osaki, Funja and Kirua, Noah (2002). *Non-graduate teacher recruitment and retention: some factors affecting teacher effectiveness in Tanzania*. *Teaching and Teacher Education* 18, 637-652.
- UNDP (2008) *Human Development Report 2007/2008* New York: Palgrave Macmillan
- UNESCO (1997). MILESTONES. Consulté le 25 octobre 2009 sur <http://www.unesco.org/education/educprog/50y/brochure/mile.htm>
- UNESCO (2009a) *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*. Published by UNESCO Institute of Statistics. Consulté le 25 octobre 2009 sur www.uis.unesco.org/publications/teachers2006
- UNESCO (2009b) *Education for All Global Monitoring Report 2009 Overcoming inequality: why governance matters*: Consulté le 25 octobre 2009 sur www.efareport.unesco.org
- UIS (2006). *Global Education Digest 2006: Comparing Education Statistics across the World*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- U.S. Department of Education. (1998). *Promising practices: New ways to improve teacher quality-September 1998*. <<http://www.ed.gov/pubs/PromPractice/chapter2.html>>.
- VSO (2002), *What Makes Teachers Tick: A Policy research report on teachers motivation in developing countries*. VSO, UK.
- Weisheit, R. A.; L. E. Wells and D. N. Falcone (1995). *Crime and Policing in Rural and Small-Town America: An Overview of the Issues*. Consulté le 25 octobre 2009 sur <http://www.ncjrs.org/txtfiles/crimopol.txt>
- World Bank (2000) *Can Africa Claim the 21st Century* Washington DC: The World Bank
- World Bank (2000). *Effective Schooling in Rural Africa*. Consulté le 25 octobre 2009 sur http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer?WDSPath=/IB/2001/02/17/000094946_01020705441668/Rendered/INDEX/multi_page.txt

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

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

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

Président(e)s:

Duncan Hindle (Afrique du Sud)

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

V / président(e)s:

Pie Ng'Wandu (Tanzanie)

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

Bikas Sanyal (Inde)

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

Membres du conseil:

Demeke Mekonnen (Ethiopie)

Ministre de l'Education de l' Ethiopie.

Kabiru Kinyanjui (Kenya)

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

Codou Diaw (Sénégal)

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

Dorothy K. Gordon (Ghana)

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

Abdul-Hakim Elwaer (Libye)

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

Baboucarr S. Sarr (Gambie)

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

Allyson Wainer C. (Etats-Unis)

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

Moise Balonga (République du Congo)

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

Jean-Claude Balmès (France)

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

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

Présentation de la brochure

Enseigner dans de nombreux pays en voie de développement et développés du monde est une carrière stimulante, satisfaisante et enrichissante qui offre l'opportunité d'influencer et de façonner de nombreuses vies. Cependant, dans beaucoup de pays africains, notamment les communautés rurales reculées, c'est le cas contraire. Cela est largement dû aux défis auxquels les enseignants et l'enseignement sont confrontés dans les écoles en milieu rural, défis qui n'existent pas dans les zones urbaines ou périurbaines. Outre les inconvénients provenant de l'isolement géographique ressenti par les enseignants dans de nombreuses écoles en milieu rural, il y a des problèmes de mauvaises conditions de travail, de faible rémunération des enseignants, de retard dans le paiement des salaires, de manque de ressources adéquates et de manque d'implication des communautés. Par ailleurs, de nombreuses écoles en milieu rural font face au problème de délabrement d'infrastructures, au manque de manuels scolaires à jour et de ressources. Par conséquent, les efforts pour attirer et retenir des enseignants compétents et qualifiés en milieu rural, dans une très large mesure, sont devenus un problème pour les décideurs et responsables de l'éducation. On ne saurait trop insister sur les conséquences de cette situation sur les performances générales des élèves. Les résultats des élèves aux tests dans de nombreuses écoles en milieu rural à travers le continent montrent de mauvaises performances par rapport leurs homologues en milieu urbain. Cette situation mérite une attention de toute urgence ; autrement dit, la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) et des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) continuera d'échapper au continent et le retard endémique qui prévaut dans de nombreux pays africains et même dans les zones rurales se poursuivra sans répit. Cette étude analyse de manière critique les défis auxquels les enseignants sont confrontés dans les pays africains et fait des recommandations de stratégies pour améliorer la situation.

Profil des auteurs

Segun O. Adedeji (PhD) est professeur. Il enseigne l'économie de l'éducation, la planification et la politique de l'éducation au Département de gestion de l'éducation, à l'Université d'Ibadan. Il a été boursier MacArthur Fellow au Centre de recherche en éducation comparée de l'Université de Nottingham de mai 2004 à avril 2005, chercheur invité et directeur de l'unité d'assurance qualité de l'Université internationale de Kampala en Ouganda d'août 2007 à juillet 2008, chercheur de Africa Higher Education Collaborative (AHEC), une initiative de l'Institut d'éducation internationale (IIE) financée par la Fondation Ford. Il est actuellement chef de département par intérim du Département de gestion de l'éducation de l'Université d'Ibadan au Nigeria.

Olanrewaju Olaniyan (PhD) est professeur au Département d'économie de l'Université d'Ibadan où il enseigne l'économie des ressources humaines et la micro-économie. Ses intérêts de recherche comprennent l'économie de l'éducation, la pauvreté et les inégalités, la protection sociale et l'économie de la santé. Il a une expérience en matière de politique sociale dans les pays en voie de développement de plus de 11 ans pendant lesquels il a été en mesure d'interagir et de travailler avec des technocrates et des fonctionnaires de haut niveau. Il a été à plusieurs reprises chercheur invité au Programme de politique alimentaire et nutritionnel de l'Université de Cornell, et au Centre d'étude des économies africaines à l'Université d'Oxford au Royaume-Uni.



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



Institut international
pour le renforcement des
capacités en Afrique

ISBN 978-99944-835-5-6



9 789994 483556 >