

Cadre curriculaire commun pour la formation des enseignants de l'éducation de base dans l'espace CEDEAO

Abstract

Ce Cadre curriculaire commun pour la formation des enseignants dans les pays de la CEDEAO, a été déposé au Bureau Multi-pays de l'UNESCO à Abuja au Nigeria en juillet 2016. Il a été préparé par le consultant Philippe Jonnaert de la *Chaire UNESCO de développement curriculaire* (CUDC) à l'*Université du Québec à Montréal* (UQAM).

Ce document propose un *Cadre d'orientation curriculaire* (COC) qui puisse être partagé par l'ensemble des systèmes éducatifs de la zone de la *Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest* (CEDEAO) et la Guinée, pour la formation des enseignants appelés à œuvrer dans une éducation de base élargie à 9 ou 10 années de scolarité obligatoire et gratuite.

Ce COC prend le format d'un *Cadre curriculaire commun d'orientation* pour la formation des enseignants. La réflexion développée s'appuie autant sur une vision universelle de l'éducation que sur l'*Objectif de développement durable 4* (ODD 4), les cibles 2030 pour l'éducation, les objectifs du *Programme pour l'éducation de base en Afrique* (BEAP) et les résultats d'un état des lieux sur la formation des enseignants dans la zone de la CEDEAO. Différentes propositions sont ensuite formulées pour opérationnaliser ce COC à travers la formation des enseignants dans la zone CEDEAO.

Contacts

Rokhaya Fall Diawara, UNESCO Abuja r.diawara@unesco.org;

Philippe Jonnaert, jonnaertp@gmail.com

Sommaire

Abstract	1
Liste des sigles.....	3
Introduction	5
1. Une approche curriculaire holistique.....	6
2. Une vision de l'éducation pour les pays de la CEDEAO	7
2.1 Introduction	7
2.2 Une vision universelle de l'éducation	8
2.3 L'agenda international pour l'éducation	9
2.4 Une vision partagée de l'éducation	12
3. Une éducation de base élargie	13
4. État des lieux de la formation des enseignants dans les pays de la CEDEAO et en Guinée	15
4.1 Introduction	15
4.2 Finalités de l'éducation et de la formation	16
4.3 Politiques enseignantes.....	16
4.4 Institutions de formation	17
4.5 Programmes de formation	18
4.6 Modalités de formation	19
4.7 Formation continue.....	19
4.8 Valorisation des acquis d'expérience (VAE)	20
5. Cadre curriculaire commun d'orientation pour la formation des enseignants dans les pays de la zone CEDEAO et la Guinée	21
6. Recommandations	25

Liste des encadrés

Encadré 1 : Une vision partagée de l'éducation pour les décennies à venir.....	7
Encadré 2 : Éducation, culture et société : une certaine vision	8
Encadré 3 : L'objectif de développement durable (ODD) n°4	9
Encadré 4 : Une vision partagée de l'éducation	12
Encadré 5 : L'éducation de base élargie et les enseignants	13
Encadré 6 : Nécessité de doter les systèmes éducatifs d'enseignants formés en nombre suffisant.....	15
Encadré 7 : Les défis de la formation, du perfectionnement et de l'encadrement des enseignants.....	21
Encadré 8 : Le défi du recrutement d'enseignants formés	23

Liste des sigles

[Liste non exhaustive]

APC :	Approche par compétences
API :	Approche pédagogique intégratrice
BEAP :	Programme pour l'éducation de base en Afrique
BEPC :	Brevet d'études du premier cycle (au secondaire)
BIE :	Bureau international de l'éducation de l'UNESCO
BREDA :	Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique
CAFOP :	Centre d'animation et de formation pédagogique
CAP :	Certificat d'aptitudes pédagogiques
CEB :	Circonscriptions de l'enseignement de base
CEDEAO :	Communauté économique des États d'Afrique de l'Ouest
CMEC :	Conseil des Ministres de l'éducation du Canada
COC :	Cadre d'orientation curriculaire
CONFEMEN :	Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la Francophonie
CRPF :	Centre régional de formation et de perfectionnement des enseignants
CUDC :	Chaire UNESCO de Développement curriculaire
DGIFPE :	Direction générale des inspections de la formation des personnels de l'éducation
DIFOP :	Direction de la formation permanente, de l'action et de la recherche pédagogique
DPENA :	Directions provinciales de l'éducation nationale
DRENA :	Directions régionales de l'éducation nationale
ENI :	École normale d'instituteurs
ENEP :	École normale d'enseignement primaire
EPT :	Éducation pour tous
FAD :	Formation à distance
FASTEF :	Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation
GCT :	Groupe consultatif technique
GTO :	Groupe de travail ouvert
GTZ :	Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (Agence allemande pour la coopération technique)
IEMS :	Inspecteur de l'enseignement moyen secondaire
IFM :	Institut de formation des maîtres
INFRE :	Institut national pour la formation et la recherche en éducation
ENS :	École normale supérieure
ENS-UK :	École normale supérieure de l'Université de Koudougou
EPU :	Enseignement primaire universel

INSE :	Institut national des sciences de l'éducation
ISSEG :	Institut supérieur des sciences de l'éducation de Guinée
ISU :	Institut de statistique de l'UNESCO
LMD :	Licence, master, doctorat
ODD :	Objectif pour le développement durable
OMD :	Objectif du millénaire pour le développement
PDEF :	Plan décennal de l'éducation et de la formation
PEM :	Professeur de l'enseignement moyen
PPO :	Pédagogie par objectifs
PSE :	Programme sectoriel de l'éducation
PTF :	Partenaires techniques et financiers
UEMOA :	Union économique et monétaire Ouest africain
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UQAM :	Université du Québec à Montréal
VAE :	Valorisation des acquis d'expérience

Introduction

La plupart des pays de la CEDEAO s'inscrivent aujourd'hui dans la perspective d'une éducation de base élargie telle que définie par le *Programme pour l'éducation de base en Afrique* (BEAP) de l'UNESCO. Ce programme vise un continuum de formation tout au long d'une éducation de base sur 9 à 10 années de scolarité obligatoire et gratuite. Cette éducation de base élargie articule ainsi en un seul bloc cohérent, l'enseignement primaire et les deux premières années de l'enseignement secondaire. Elle s'appuie en outre sur un enseignement pré-primaire : une éducation maternelle organisée.

Pour atteindre les objectifs d'une éducation de base élargie, les systèmes éducatifs ont besoin d'un corps professionnel d'enseignants qualifiés. Actuellement, comme le montre l'état des lieux réalisé par Mafakha Touré (2015)¹, la formation initiale et continue des enseignants varie d'un État à un autre et n'est pas harmonisée entre le cycle du primaire et celui des deux premières années du secondaire. En outre elle ne prend pas encore en compte de façon systématique le BEAP dans lequel s'engagent cependant les systèmes éducatifs de la zone CEDEAO. Par ailleurs, les cibles actuelles pour une éducation d'ici 2030 qui soit équitable, inclusive et de qualité tout au long de la vie, précisant l'objectif de développement durable n°4 (ODD 4), ne sont pas encore prise en compte par tous les États de la zone ciblée.

Ce document poursuit l'objectif de suggérer un cadre d'orientation curriculaire commun pour la formation des enseignants de la zone CEDEAO. Partant d'une vision universelle de l'éducation, l'auteur précise celle-ci à travers l'agenda international, et plus particulièrement l'ODD 4 et les cibles 2030 pour l'éducation. Cette vision est ensuite située dans le BEAP. Un état des lieux de la question enseignante est ensuite proposé pour les pays de la zone CEDEAO. Un cadre d'orientation curriculaire commun est enfin proposé. Les profils d'entrée actuels des candidats à la formation à l'enseignement sont décrits, ils montrent la diversité des situations des enseignants dans les pays de la zone CEDEAO. Une proposition d'harmonisation des formations est alors suggérée pour que les candidats enseignants puissent passer de ces profils d'entrée à un profil de sortie. Une mise en perspective clôturera ce document.

¹ Toure, M. (2015). *Diagnostic du cadre curriculaire actuel des pays de l'UEMOA et de la Guinée*. Rapport déposé au Bureau multi pays de l'UNESCO à Abuja.

1. Une approche curriculaire holistique

Une approche curriculaire holistique suggère une vision globale de l'éducation. Elle met en cohérence les perspectives d'apprentissage, de construction de connaissances et de développement de compétences pour tous les élèves quelles que soient leurs identités, leurs caractéristiques et leurs différences. Qu'il s'agisse des apprentissages des élèves, de leur évaluation, de la formation des enseignants, des politiques des ensembles didactiques et des manuels scolaires, des programmes éducatifs, un curriculum holistique aborde l'ensemble de ces dimensions en assurant la plus grande cohérence entre elles.

De façon plus traditionnelle, le curriculum d'un système éducatif se résumait à des programmes éducatifs et des listes de contenus d'apprentissage. Une telle conception est aujourd'hui largement dépassée. En amont d'un curriculum se trouvent des politiques éducatives qui précisent les grandes orientations qu'un État entend donner à son système éducatif. En aval d'un curriculum se trouvent les activités des élèves et des enseignants dans les salles de classe. Le curriculum définit toutes les modalités du passage de ces orientations définies dans les politiques éducatives jusqu'aux salles de classe. Le résultat des apprentissages scolaires des élèves et leur propre développement dans leur communauté en sont l'aboutissement. En ce sens, un curriculum est un passeur de *politiques éducatives* (Depover et Jonnaert, 2014)².

Il est difficile d'énoncer de façon exhaustive toutes les politiques éducatives et les orientations qu'elles suggèrent pour un système éducatif et ses offres de formation. Les États se dotent alors d'un document intermédiaire qui synthétise les grandes orientations sur lesquelles ils s'appuient pour organiser leur système éducatif et en assurer la cohérence. C'est le rôle d'un document *cadre d'orientation curriculaire* : le document COC. À chacune des étapes du développement d'un curriculum, les métiers du curriculum s'assurent de respecter ces orientations, qu'il s'agisse de développer des programmes éducatifs ou de construire des manuels scolaires, de définir une politique d'évaluation ou de formation initiale ou continue des enseignants, de programmer des offres de formation ou d'en préciser les modalités de certification, de définir un régime pédagogique ou une politique des langues de l'enseignement, tous sont orientés par le même cadre d'orientation curriculaire.

Un document COC a pour fonction de synthétiser les grandes orientations que doivent suivre toutes les composantes d'un curriculum afin d'assurer un certain degré de cohérence entre celles-ci. Dans le cas qui nous intéresse dans ces lignes, la formation des enseignants dans la zone de la CEDEAO, un *cadre commun d'orientation curriculaire* permettra d'assurer une certaine cohérence pour la formation des enseignants de l'éducation de base, non seulement à l'intérieur de chacun des États mais aussi entre eux. Le cadre commun d'orientation curriculaire présenté dans les lignes et les pages qui suivent, cible plus particulièrement la formation des enseignants pour l'éducation de base dans les États de la zone de la CEDEAO. Il s'appuie donc autant sur des éléments reliés à des agendas internationaux qu'aux situations locales des États.

² Depover, C., Jonnaert, Ph. (2014). *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique. Des politiques au curriculum. Hommage à Louis D'Hainaut*. Bruxelles : De Boeck Université.

2. Une vision de l'éducation pour les pays de la CEDEAO

2.1 Introduction

Encadré 1 : Une vision partagée de l'éducation pour les décennies à venir

« (...) la jeunesse, qui vit intensément le présent, est aussi animée par la vision d'avenir que lui propose la société. Les enseignants, qu'ils en aient conscience ou non, sont porteurs de cette vision d'avenir. Si elle est sombre ou brouillée, l'une des motivations de l'éducation disparaît. C'est là une difficulté fondamentale de l'enseignement à notre époque. Les réformes, les adaptations, les améliorations elles-mêmes n'ont de sens que dans une vision à long terme, une vision pour les décennies à venir. »

Kahane (2002 : 8)³.

Avant d'entrer dans la problématique d'un cadre commun d'orientation pour la formation des enseignants pour une éducation de base élargie dans les pays de la CEDEAO, encore faut-il s'entendre sur une *vision partagée de l'éducation*.

Dans l'espace CEDEAO et en Guinée, à travers les différents documents actuels de politique éducative de ces États, il apparaît qu'un système éducatif est le plus souvent considéré comme un moyen utilisé pour former des citoyens capables de s'intégrer dans leur communauté tout en participant à son développement. Mais qu'entendre réellement par éducation ? Des visions très différentes de l'éducation peuvent se dégager en fonction du rôle qu'on veut lui faire jouer. Il est dès lors important de préciser une *vision de l'éducation* que les pays de la CEDEAO puissent partager afin de se doter d'une politique enseignante commune et cohérente, mais aussi qui puisse être portée par les enseignants.

Une vision universelle de l'éducation est d'abord rappelée dans cette section du texte. L'agenda international actuel précise ensuite cette vision à travers un objectif et des cibles pour l'éducation à atteindre d'ici 2030. Le contexte actuel d'une éducation de base élargie bouleverse les politiques actuelles de formation des enseignants. Cette vision de l'éducation et ces différents contextes sont replacés dans une dimension holistique et finalement contextualisée dans les perspectives locales des États. Le cheminement de cette section du texte se dirige ainsi du général au particulier.

³ Kahane, J.-P. (2002). *L'enseignement des sciences mathématiques. Commission de réflexion sur l'enseignement des mathématiques. Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale*. Paris : Odile Jacob.

2.2 Une vision universelle de l'éducation

Encadré 2 : Éducation, culture et société : une certaine vision

« Nous sommes la seule espèce qui enseigne, quel que soit le sens que nous donnons à cette expression. La vie mentale est vécue avec les autres, elle est façonnée dans l'objectif d'être communiquée, et elle se déploie grâce à des codes culturels, à des traditions et à bien d'autres choses encore. Cela nous entraîne bien au-delà des murs de l'école. L'éducation ne se réalise pas seulement dans les classes, mais aussi à la table familiale, lorsque tous les membres de la famille s'efforcent de trouver un sens qui leur soit commun à ce qui s'est passé dans la journée, ou lorsque les enfants cherchent à s'aider mutuellement pour donner un sens au monde des adultes, ou encore lorsque le maître et son apprenti échangent à propos de leur travail. »

Bruner (2008 : 8)⁴.

Cette première section du document-cadre suggère une vision actuelle de l'éducation en la situant culturellement et socialement. La vision proposée dans les lignes qui suivent est, aujourd'hui, reconnue universellement. Elle peut servir de cadre général de référence à une vision de l'éducation partagée par les États membres de la CEDEAO.

Jérôme Bruner (2008)⁵ se réfère aux propos de Goodman (1978)⁶. Pour ce dernier la réalité est fabriquée et non découverte. La construction de la réalité ou du monde dans lequel vit une personne dépend des *significations* que celle-ci peut ou non attribuer aux objets, aux événements, aux actions et aux personnes qu'elle rencontre dans sa communauté et au-delà de celle-ci. Or, ce sont les traditions, les outils et les façons de penser propres à une culture qui permettent la construction de ces significations par les personnes.

L'éducation serait ainsi cet appui apporté à de jeunes personnes sur une période plus ou moins longue, voire tout au long de leur vie, pour qu'elles puissent se doter des *outils symboliques et culturels* indispensables à la *construction des significations* de tout ce qui les entoure. Ces jeunes personnes peuvent ainsi se construire, s'adapter et s'intégrer à leur communauté et au monde, tout en y devenant des acteurs participant à leur tour au développement social, culturel et économique de leur société, comme à ses modifications.

Ces *outils symboliques* sont de natures diverses, le langage en est un. Mais il s'agit aussi de tous les autres moyens symboliques et culturels, verbaux ou non, codifiés ou non, qui permettent à une personne, dès son plus jeune âge, de se développer en construisant les significations de ce qui l'entoure. C'est à l'aide de ces outils symboliques qu'elle peut partager les codes et les traditions culturelles et sociales de sa communauté. Chaque geste, chaque signe, chaque attitude posturale, chaque rituel, chaque mot prononcé par une maman à l'égard d'un enfant sont *situés culturellement et socialement*. Ces gestes, ces mots et ces attitudes permettent à cet enfant de bâtir progressivement les outils indispensables à la construction des significations de tout ce qui l'entoure. Apprendre, parler, se souvenir, imaginer, créer, réagir, s'adapter, construire, modifier et interagir sont toujours des *activités culturellement et socialement situées*. L'éducation est ainsi doublement caractérisée : *socialement et culturellement*.

Vygotski (1985)⁷ accorde une place centrale aux *situations et aux interactions sociales* pour le développement des personnes. Au-delà de son ancrage culturel, l'activité mentale d'un être humain n'est jamais isolée. Elle se développe avec l'appui des autres : elle est *socialement située*.

⁴ Bruner, J. (2008, 2^{ème} édit.). *L'éducation entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz, (1^{ère} édition : 1996 ; titre original en anglais : *The culture of Education*. Cambridge : Harvard University Press).

⁵ Bruner, J. (2008) : op. cit.

⁶ Goodman, N. (1978). *Ways of Worldmaking*. Indianapolis : Hackett.

⁷ Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. [Traduction de Françoise Sève, suivie de *Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski*, par Jean Piaget]. Paris : Éditions Sociales.

De ce qui précède se dégage une vision d'une éducation ancrée dans des dimensions tant culturelles que sociales et économiques d'une société. L'éducation s'attèle à :

- *fournir les appuis utiles aux jeunes personnes, comme aux moins jeunes, pour qu'elles bâtissent les outils symboliques, culturels et sociaux nécessaires à la construction des significations de tout ce qui les entoure;*
- *offrir à ces personnes, grâce à ces outils symboliques, la possibilité de s'adapter et de s'intégrer dans leur communauté tout en devenant à leur tour des acteurs contribuant aux développements et aux adaptations culturels, sociaux et économiques de la société, comme du monde;*
- *projeter les personnes dans le long terme et l'avenir de leur société et du monde.*

Chaque enseignant contribue à cette vision en participant à la construction progressive, par ses élèves et ses étudiants, des outils symboliques. Les mathématiques, par exemple, abordé dans cette vision, ne sont plus dépourvues de sens pour les élèves. Que de contraires, elles contribuent à bâtir les significations d'une multitude d'objets ou de phénomènes auxquels les élèves et les étudiants sont confrontés, à condition que ces mathématiques abordées à l'école soient elles-mêmes culturellement et socialement situées.

Mais cette vision, au risque de rester une utopie, doit elle-même s'ancrer dans des contextes de plus en plus précis pour répondre finalement aux réalités endogènes de chaque société comme à leur intégration dans le monde.

2.3 L'agenda international pour l'éducation

Encadré 3 : L'objectif de développement durable (ODD) n°4

« Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. »⁸

Les agendas internationaux offrent un cadre particulier à cette vision universelle de l'éducation en lui précisant certaines balises. Les objectifs d'une *Éducation pour tous* (EPT) ont fortement influencé les débats contemporains sur l'éducation et les orientations des politiques éducatives définies par les États ces trois dernières décennies. Ils permettent de préciser cette vision universelle de l'éducation. Même si les objectifs de l'EPT ne sont encore atteints que partiellement aujourd'hui, ils contribuent largement à la définition de cette vision de l'éducation :

« *L'échéance pour la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) et des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) relatif à l'éducation a été fixée à 2015. En avril 2000, les participantes et les participants au Forum mondial sur l'éducation à Dakar, Sénégal, ont adopté le Cadre d'action de Dakar – L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs⁹ et ont réaffirmé leur engagement envers l'atteinte des six objectifs de l'EPT qui visent à répondre aux besoins de base en matière d'apprentissage de tous les enfants, jeunes et adultes. En septembre 2000, les leaders mondiaux se sont réunis au siège des Nations Unies pour adopter les OMD, dont font partie deux objectifs concernant l'accès universel à l'éducation primaire et l'égalité des sexes en éducation, reconnaissant ainsi le rôle crucial de l'éducation pour le développement humain. » (CMEC, 2015 : 4)¹⁰.*

⁸ Assemblée générale des Nations Unies, (2015). *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. A/RES/70/1 (21 octobre 2015). Soixante-dixième session, points 15 et 116 de l'ordre du jour. Document en ligne : http://unctad.org/meetings/fr/SessionalDocuments/ares70d1_fr.pdf

⁹ Cadre d'action de Dakar : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240f.pdf>

¹⁰ Conseil des Ministres de l'Éducation du Canada (CMEC), (2015). *Forum mondial de l'éducation 2015 de l'UNESCO, Incheon, République de Corée, du 19 au 22 mai 2015. Rapport de la délégation du Canada*. Document en ligne : <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/347/UNESCO%20WEF%20Report%20May%202015%20FR.pdf>

Les objectifs de l'EPT¹¹ et les OMD¹² ont permis des avancées importantes en matière d'accès à l'éducation, les chiffres sont impressionnants. Mais des difficultés subsistent dans tous les pays quant à l'atteinte de ces objectifs. Ces agendas sont depuis redéfinis et proposent des cibles pour l'après 2015 tout en réaffirmant l'atteinte des objectifs de l'EPT et les OMD d'ici 2030. Les États sont attentifs aux résultats des débats actuels sur la définition de ces cibles pour l'éducation afin d'atteindre une éducation universelle de qualité pour tous. Ces cibles ont un impact sur leurs politiques éducatives.

L'Accord de Mascate (UNESCO, 2014)¹³, issu de la Réunion mondiale sur l'Éducation pour tous tenue à Oman en mai 2014, les réponses du Groupe de travail ouvert (GTO/OWG)¹⁴ et les résultats du Forum mondial sur l'éducation de l'UNESCO¹⁵ tenue à Incheon en mai 2015 (voir la Déclaration d'Incheon-Éducation 2030)¹⁶, le travail de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)¹⁷, le Groupe consultatif technique (GCT) et les Indicateurs thématiques pour le suivi de l'agenda pour l'Éducation 2030¹⁸, reflètent une volonté actuelle d'accorder une place de choix à la qualité de l'éducation.

L'évolution du discours international sur l'éducation se traduit, selon Tawil et all. (2012)¹⁹, par un souci accru d'améliorer la *qualité de l'éducation*. Une mutation apparaît ainsi au niveau des politiques éducatives. La qualité semble désormais première, alors que dans les années 1990, le discours international privilégiait plutôt l'élargissement de l'accès.

« Avoir droit à une éducation de qualité, c'est avoir droit à des apprentissages pertinents et adaptés aux besoins. Mais, dans ce monde marqué par la diversité, les besoins d'apprentissage varient d'une communauté à l'autre. Par conséquent, pour être qualifiés de pertinents, les apprentissages doivent refléter ce que chaque culture, chaque groupe humain définissent comme les conditions nécessaires pour vivre dignement. Il nous faut accepter l'existence d'une multitude de façons différentes de définir la qualité de vie et, partant, d'une extrême diversité de façons de définir ce que doit être le contenu des apprentissages. » UNESCO (2015 : 34)²⁰.

L'Objectif pour le développement durable (ODD) pour l'éducation, l'ODD 4²¹, va au-delà de la qualité et précise la vision de l'éducation décrite dans la section précédente. Cette nouvelle vision est pleinement traduite par cet ODD 4 et oriente l'agenda pour l'éducation 2030. La déclaration d'Incheon et son cadre d'action²² s'appuient sur « (...) les principes suivants :

¹¹ Les six objectifs de L'EPT : <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/>

¹² Les objectifs du millénaire pour le développement : <http://www.un.org/fr/millenniumgoals/>

¹³ UNESCO (2014a). Réunion mondiale sur l'éducation pour tous, UNESCO, Mascate, Oman, 12 – 14 mai 2014. Déclaration finale de la Réunion mondiale sur l'EPT 2014. Accord de Mascate. Document en ligne :

<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/muscat-agreement-2014FR.pdf>

¹⁴ United Nations (2014). Open Working Group proposal for Sustainable Development Goals. Document A/68/970, en ligne : <http://undocs.org/A/68/970/>

¹⁵ Forum mondial sur l'éducation 2015 : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002332/233245F.pdf>

¹⁶ Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et cadre d'action. Document en ligne :

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>

¹⁷ <http://www.uis.unesco.org/pages/defaultFR.aspx/>

¹⁸ <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/43-indicators-to-monitor-education2030-FR.pdf>

¹⁹ Tawil, S., Akkari, A. et Macedo, B. (2012). Au – delà du labyrinthe conceptuel : la notion de qualité en éducation. Contributions thématiques, Recherche et prospective en éducation, UNESCO, mars 2012, n°2.

²⁰ UNESCO (2015). Repenser l'éducation. Vers un bien commun mondial ? Paris : UNESCO.

²¹ Voir encadré 3.

²² Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et cadre d'action; (voir note 14).

- ***L'éducation est un droit fondamental qui ouvre la voie à d'autres droits.*** Pour réaliser ce droit, les pays doivent garantir un accès universel et équitable à un apprentissage et une éducation inclusive et équitable de qualité, qui soient obligatoires et gratuits, ne laissant personne de côté. L'éducation vise au plein développement de la personnalité humaine et favorise la compréhension mutuelle, la tolérance, l'amitié et la paix.
- ***L'éducation est un bien public, dont l'état est garant.*** L'éducation est une cause commune qui implique que la formulation et la mise en œuvre des politiques publiques soient un processus inclusif. La société civile, les enseignants, le secteur privé, les communautés, les familles, les jeunes et les enfants ont tous un rôle important à jouer dans l'exercice du droit à une éducation de qualité. L'état a un rôle essentiel à jouer dans la définition et le respect des normes.
- ***L'égalité des genres est inséparable du droit à l'éducation pour tous.*** Pour qu'elle devienne une réalité, il faut adopter une démarche fondée sur les droits, qui garantissent que les filles et les garçons, les femmes et les hommes non seulement ont accès aux différents cycles d'enseignement, jusqu'à leur terme, mais aussi qu'ils ont les possibilités de s'épanouir dans l'éducation et grâce à l'éducation. »²³

La section précédente précise une vision universelle de l'éducation pour laquelle l'agenda international pour l'éducation d'ici 2030 offre désormais une série de balises : l'inclusion, l'équité, la qualité, l'apprentissage tout au long de la vie et un accès pour tous. S'inspirant d'une vision humaniste de l'éducation et de notions de droit, l'agenda international pour l'éducation repose sur « *les principes des droits de l'homme et de la dignité humaine, de la justice sociale, de la paix, de l'inclusion et de la protection, ainsi que de la diversité culturelle, linguistique et ethnique, ainsi que de la responsabilité et de la redevabilité partagées.* » UNESCO (2016 : 6)²⁴.

²³ Éducation 2030. Déclaration D'Incheon et cadre d'action; (voir note 14).

²⁴ UNESCO, (2016), op. cit.

2.4 Une vision partagée de l'éducation

La vision de l'éducation à partager entre les pays de la CEDEAO se précise donc et peut être portée par les enseignants, pour autant que chaque État contextualise cette vision dans ses propres réalités et contraintes.

Encadré 4 : Une vision partagée de l'éducation

La vision de l'éducation proposée est humaniste.

Elle s'appuie sur les principes de droit de l'homme et de la dignité humaine; sur les principes de la justice sociale, de la paix, de l'équité, de l'inclusion et de la protection; elle tient compte des diversités culturelles, linguistiques et ethniques. À travers ces principes elle cible l'accès pour tous à une éducation de qualité.

Cette vision de l'éducation est ancrée dans des dimensions tant culturelles que sociales et économiques d'une société, mais également universelles, faisant de chaque personne un citoyen du monde.

Une telle vision de l'éducation s'attèle à :

- fournir les appuis utiles aux jeunes personnes, comme aux moins jeunes, pour qu'elles bâtissent les outils symboliques, culturels et sociaux nécessaires à la construction des significations de tout ce qui les entoure ;
- offrir à ces personnes, grâce à ces outils symboliques, la possibilité de s'adapter et de s'intégrer dans leur communauté tout en devenant à leur tour des acteurs contribuant aux développements et aux adaptations culturels, sociaux et économiques de leur société, comme du monde ;
- projeter les personnes, de façon responsable et critique, dans le long terme et l'avenir de leur société et du monde.

Traditionnellement, lorsqu'arrive le moment d'opérationnaliser une vision de l'éducation dans un curriculum et des programmes éducatifs, Tyler (1949)²⁵ pose quatre questions : (1) Quel citoyen faut-il former? (2) Pour quelle société? (3) À travers quelles expériences éducatives? (4) Avec quels moyens de contrôle? Ces questions nécessitent des réponses locales. Ce sont ces réponses qui donneront une coloration endogène à la vision de l'éducation précisée dans les sections précédentes.

Même si un cadre curriculaire commun pour les pays de la CEDEAO est proposé en ces lignes, il sera toujours nécessaire de repositionner ce cadre dans les réalités de chacun des États. Par ailleurs, c'est bien cette contextualisation qui permettra aux élèves et aux étudiants de construire les significations de la réalité dans laquelle ils vivent. Ce travail de contextualisation d'une vision universelle de l'éducation relève des États et ne peut être précisé dans un cadre commun d'orientation. Mais en même temps c'est ce travail de contextualisation qui relativise une vision de l'éducation universelle qui peut sembler utopique si elle n'est pas réellement ancrée dans les cultures et les traditions locales des États. La vision proposée en ces lignes ressemble à une *tension entre l'universel et le local, l'agenda international et les perspectives locales*. Mais c'est bien à travers cette tension qu'une vision de l'éducation peut être partagée par les pays de la CEDEAO tout en étant replacée dans leurs dimensions culturelles, sociales et économiques spécifiques. C'est également cette tension entre l'universel et le local qui permettra à un enseignant quel qu'il soit de porter cette vision et de s'en faire l'étendard.

Dans les lignes qui suivent, la vision de l'éducation proposée est située à son tour dans une dimension particulière : le *Programme pour l'éducation de base en Afrique* (BEAP). C'est dans cette perspective particulière à l'Afrique que se situe de façon plus spécifique la vision universelle de l'éducation qui nécessite aujourd'hui une refondation complète de la formation des enseignants dans les pays de la CEDEAO.

²⁵ Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instructions*. Chicago : University of Chicago Press.

3. Une éducation de base élargie

Encadré 5 : L'éducation de base élargie et les enseignants

« Le développement de l'éducation de base élargie, selon les indications proposées par les réunions de Kigali et de Maputo (...) entraîne des conséquences majeures pour les enseignants. Il faudra recruter un plus grand nombre d'enseignants, notamment pour le premier cycle de l'enseignement secondaire; revoir leur formation, aussi bien avant qu'après leur entrée dans la profession; et leur donner à tous davantage de possibilités pour interagir et travailler les uns avec les autres, et un accès permanent à des conseils et un appui professionnels. »

BREDA/UNESCO-BIE/GTZ (2009 : 39)²⁶

La vision partagée de l'éducation proposée dans la partie précédente du texte doit être placée dans le contexte actuel du *Programme pour l'éducation de base en Afrique* (BEAB). Le BEAP cible une réforme holistique pour les 9 à 10 premières années de la scolarité des jeunes en Afrique : le cycle de base élargi.

Ce programme répond à l'*Appel à l'action de Kigali* (2007)²⁷. S'appuyant sur des réformes fondées sur la justice sociale, l'équité et l'inclusion, « (...) il s'oriente principalement dans trois grandes directions :

- étendre l'éducation de base (primaire) de qualité à une durée de 9-10 ans, incluant par conséquent le premier cycle de l'enseignement secondaire ;
- envisager ce cycle dans une perspective holistique en veillant à ce qu'il soit ouvert à tous, cohérent et graduel ;
- mettre au point un cadre curriculaire intégré axé sur les capacités et les compétences correspondant aux attentes et aux besoins de tous les enfants et adolescents africains, en tant que base pour un apprentissage tout au long de la vie. » (BREDA/BIE-UNESCO/GTZ, 2009 : 6)²⁸.

Cette extension de l'éducation de base suppose une refondation de l'école primaire, du premier cycle de l'enseignement secondaire et, dans certains cas de l'école maternelle, en un tout cohérent de 9 à 10 années de scolarité. Par exemple, dans ce contexte, les deux premières années de l'enseignement secondaire deviennent les années terminales du cycle de base. Les finalités de ces deux années exprimées dans un profil de sortie changent radicalement. Il s'agit dès lors d'harmoniser à un nouveau profil de sortie, non seulement la structure de l'éducation de base, mais aussi son contenu à travers les programmes éducatifs, l'évaluation, les approches didactiques et pédagogiques, et la formation des enseignants.

Le développement de ce cycle de base élargi se fonde sur une approche holistique d'un continuum de 9 à 10 années de formation, sans rupture aucune. Ce cycle se fonde sur l'accès, la qualité, la pertinence, l'inclusion et l'équité. L'ODD 4 comme les cibles pour l'éducation d'ici 2030 y sont confirmés. Les concepts et les principes fondamentaux de cycle de base sont, selon BREDA/BIE-UNESCO/GTZ (2009: 21)²⁹ :

- le droit à l'éducation ;
- l'apprentissage tout au long de la vie et dans tous ses aspects ;
- l'éducation pour l'inclusion ;
- la qualité et la pertinence ;

²⁶ BREDA/BIE-UNESCO/GTZ (2009). *Programme pour l'éducation de base en Afrique (BEAP). Répondre aux exigences en matière d'accès, de qualité et d'équité*. ESchborn : GTZ, IBE/2009/P/01. Document en ligne :

http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/BEAP_policy_paper_09_fr.pdf

²⁷ <http://www.adeanet.org/clearinghouse/fr/appel-%C3%A0-l'action-de-kigali-une-vision-%C3%A9largie-de-l%C3%A9ducation-de-base-pour-lafrique>

²⁸ BREDA/BIE-UNESCO/GTZ (2009), op. cit.

²⁹ BREDA/BIE-UNESCO/GTZ (2009), op. cit.

- les capacités et les compétences en tant que résultats de l'apprentissage ;
- la démocratisation ;
- une approche holistique du développement de l'éducation de base ;
- une diversité équitable.

Cette perspective d'une éducation de base élargie génère des effets importants pour les enseignants. Il s'agit notamment de : recruter un plus grand nombre d'enseignants; revoir leur formation initiale et continue; leur offrir des appuis et des conseils professionnels; organiser des échanges entre les enseignants dans des communautés de pratique; définir un plan de carrière ; ... Le chantier est vaste. Plus particulièrement, il s'agit de prendre en considération un continuum du primaire jusqu'à la fin de la seconde année du secondaire. Ce continuum nécessite de revoir fondamentalement les finalités des deux premières années du secondaire. Il ne s'agit plus des années d'orientation au début d'un secondaire général, mais bien des deux années terminales de l'éducation de base. Une éducation de base a pour but de préparer l'élève à la vie et de lui donner une formation générale basée sur son développement physique, intellectuel, civique, moral et social. Il vise en outre une certaine professionnalisation. L'éducation de base poursuit les missions suivantes :

1. Développer chez l'élève l'esprit critique, la créativité et la curiosité scientifique.
2. Préparer l'élève à l'exercice d'un métier (une profession) ou à la poursuite des études ultérieures selon ses intérêts et ses aptitudes.

Par ailleurs, les deux dernières années de l'éducation de base remplissent les fonctions suivantes :

1. Fonction d'intégration de tous les acquis de l'éducation de base.
2. Fonction de professionnalisation des élèves de l'éducation de base qui s'engagent dans la vie active au terme de l'éducation de base.
3. Fonction d'orientation des élèves vers les différentes filières de l'enseignement secondaire.
4. Fonction de certification de fin de l'éducation de base.

Ces différents aspects (finalités et missions de l'éducation de base; fonctions des deux dernières années de l'éducation de base) doivent être pris en considération dans la formation des enseignants pour l'éducation de base.

L'état des lieux de la formation des enseignants dans les pays de la CEDEAO témoigne d'une diversité certaine et le peu de prise en considération du BEAP dans l'organisation actuelle des formations des enseignants. La section suivante présente cet état des lieux.

4. État des lieux de la formation des enseignants dans les pays de la CEDEAO et en Guinée

4.1 Introduction

Encadré 6 : Nécessité de doter les systèmes éducatifs d'enseignants formés en nombre suffisant

« L'enseignement primaire universel (EPU) restera un rêve lointain pour des millions d'enfants vivant dans les pays où les enseignants sont en nombre insuffisant dans les classes. Les discussions actuelles sur l'agenda de développement pour l'après 2015 incluent l'objectif de soutenir l'offre et la formation des enseignants dans le cadre des efforts visant à s'assurer que chaque enfant apprenne dans un environnement scolaire stimulant et positif. (...) »

(...) La région confrontée de loin aux défis les plus importants est l'Afrique subsaharienne qui totalise plus de la moitié (63% des besoins mondiaux) des enseignants supplémentaires nécessaires pour atteindre l'EPU d'ici 2015 et les deux tiers (67% des besoins mondiaux) d'ici 2030. Dans cette région, 7 pays sur 10 connaissent une pénurie aigüe d'enseignants. La situation de nombreux pays pourrait se détériorer, car les gouvernements sont confrontés au surpeuplement des classes et à l'augmentation de la demande d'éducation des populations d'âge scolaire en constante hausse : pour 100 enfants en âge de fréquenter l'école primaire en 2012, il y en aura 147 en 2030. À elle seule, l'Afrique subsaharienne devra créer 2,3 millions de nouveaux postes d'enseignants d'ici à 2030, tout en pourvoyant aux 3,9 millions de postes vacants en raison de l'attrition. (...) »

(...) Avoir un nombre suffisant d'enseignants est une condition nécessaire, mais pas suffisante pour améliorer la qualité de l'éducation : les nouveaux enseignants devront aussi être motivés, bien formés et disposés à élargir leurs outils pédagogiques. » ISU (2014 : 1 et 2)³⁰

Les pays de la CEDEAO ont globalement la même tradition en matière de formation des enseignants, une tradition héritée d'un passé colonial commun. Comme le souligne Touré (2015)³¹, la formation des enseignants de l'Afrique francophone se faisait au Sénégal à l'école normale William Ponty. Au cours de leur évolution, après les indépendances, les pays ont entrepris des réformes particulières à leur contexte national, même si l'essentiel de la tradition française en matière de formation d'enseignants est resté le modèle de référence dans les pays de la zone de l'UEMOA et la Guinée. L'état des lieux de la formation des enseignants présentés dans les lignes qui suivent est issu des rapports de Touré (2015)³² présentés au Bureau de l'UNESCO d'Abuja en septembre 2015 comme d'autres rapports issus d'études menées sur les pays de la CEDEAO. Une synthèse de cette littérature en est faite dans les lignes qui suivent. Les auteurs dégagent de ces rapports les éléments communs aux différents pays de la CEDEAO quant à leurs politiques et pratiques de formation des enseignants, mais aussi en évoquant des aspects particuliers propres à certains des pays et qui sont porteurs d'efficacité. L'état des lieux concerne principalement la formation des enseignants de l'éducation de base (maternelle/préscolaire, primaire, 1^{er} cycle du secondaire et alphabétisation).

Les points suivants sont abordés : les finalités de l'éducation et de la formation, les politiques enseignantes, les institutions de formation, les programmes et modalités de formation, la valorisation des acquis d'expérience.

³⁰ ISU-UNESCO (2014). *Recherche enseignants formés pour garantir le droit de chaque enfant à l'enseignement primaire*. Montréal : ISU, Document de Politique 15/Fiche d'information 30/Octobre 2014/

³¹ Toure, M. (2015), op. cit.

³² Toure, M. (2015), op. cit.

4.2 Finalités de l'éducation et de la formation

Depuis Jomtien 1990³³ et Dakar 2000³⁴, les pays de l'UEMOA et la Guinée, à l'instar des autres pays d'Afrique et du monde, se sont dotés de plans et de programmes pluriannuels de développement sectoriel de l'éducation. En effet, lors du Forum sur l'éducation tenu en 2000 à Dakar³⁵, les États se sont engagés à ce qu'aucun pays disposant d'un plan crédible ne soit laissé pour compte, peu importe son niveau de ressources. Ainsi ont émergé de nombreux plans décennaux de développement de l'éducation (Mali, Niger, Guinée), le *Plan décennal de l'éducation et de la formation* (PDEF) suivie du *Programme d'appui à la qualité, à l'équité et la transparence* au Sénégal, des *Programmes sectoriels de l'éducation* (PSE) en Guinée, au Niger et au Togo, ou encore des Lois d'orientation et des Lois cadres du secteur de l'éducation.

Les finalités de l'éducation qu'on peut y lire se rejoignent toutes quant à l'ambition de faire du système éducatif un moyen d'assurer un développement intégral et harmonieux du citoyen qui, muni de capacités intellectuelles, créatives, physiques, morales, civiques, peut contribuer à la promotion sociale et économique des pays. On note également la volonté des pays à assurer par l'éducation et la formation le développement des éléments de culture qui renforcent l'unité nationale en même temps que l'universalité.

Les pays de cet ensemble considéré veulent former des hommes et des femmes capables de travailler efficacement au développement économique, social et culturel et prônent une éducation pour la liberté, la démocratie pluraliste et le respect des droits de l'homme. Pour ce faire, l'éducation doit aider les citoyens à acquérir les connaissances nécessaires à leur insertion harmonieuse dans la communauté et leur participation active à la vie de la nation. L'école de base élargie choisie par ces pays est obligatoire dans jusqu'à l'âge de 15 à 16 ans, avec une gratuité scolaire qui va en progressant dans plusieurs d'entre eux. Les questions auxquelles il faut apporter des réponses sont de savoir quelles politiques enseignantes adopter, quel(s) type(s) d'institution pour former ces enseignants de l'éducation de base, avec quels profils d'entrée et de sortie, avec quels programmes, quelles modalités de formation, d'évaluation et de certification? Les réponses à ces différentes questions s'appuient sur l'existant que nous tentons de présenter de façon sommaire dans les lignes suivantes.

4.3 Politiques enseignantes

Toutes les grandes réformes initiées dans les pays de la CEDEAO et en Guinée sont accompagnées de révision des dispositifs de formation des enseignants, car pour améliorer la qualité de l'offre éducative, il faut des enseignants en nombre suffisant et qui soient compétents. Conscients de l'insuffisance d'enseignants formés et qualifiés, du statut peu reluisant de la profession et des standards de formation et de certification non définis ou mal définis, les pays africains ont réaffirmé à Kigali en février 2015, lors de la *Conférence régionale pour le post 2015*³⁶, leur volonté de se doter de politiques enseignantes holistiques. Ils ont également appelé à une action concertée pour augmenter les investissements pour le recrutement, la formation, l'affectation, la gestion, l'évaluation et le développement professionnel continu et le bien-être social accru des enseignants à tous les niveaux d'enseignement.

Tous les pays de l'espace considérés (CEDEAO et Guinée) disposent d'une politique de formation initiale et continue des enseignants. Mais au-delà de ces politiques, qui se limitent à la formation, les pays veulent se doter d'une politique holistique qui prend en charge *l'ensemble des facettes de la profession enseignante*, incluant la formation initiale et continue, le recrutement, la gestion et le développement professionnel, la rémunération et la motivation des enseignants. Dans cette perspective, le Sénégal a élaboré et validé en 2014 une politique pertinente de recrutement, de formation et d'utilisation des

³³ UNESCO (1990). *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs*, (adopted by the World Conference on Education for All, Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thaïlande, 5-9 March 1990). Paris : Unesco ; Secretariat of the International Consultative Forum on Education for All.

³⁴ UNESCO (2000). *Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs. Avec les six cadres régionaux*, (adopté par le Forum Mondial sur l'Éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000). Paris : UNESCO.

³⁵ UNESCO (2000) : op. cit.

³⁶ *Conférence Régionale Ministérielle de l'Afrique Sub-saharienne sur l'Éducation Post-2015*, Kigali, Rwanda, 9-11 février 2015. *Déclaration pour l'Afrique Sub-saharienne sur l'Éducation Post-2-15. Déclaration de Kigali*. http://www.web-edu.tv/IMG/pdf/kigali_statement_fr_final.pdf

ressources humaines³⁷. Il est mentionné dans ce document que la formation des personnels de l'éducation doit assurer une formation initiale et continue de qualité de tous les enseignants, quel que soit leur sous-secteur d'exercice. L'une des modalités d'intégration serait la polyvalence dans les personnels de l'éducation : un enseignant de base devrait pouvoir évoluer dans le développement de la petite enfance, l'enseignement primaire, les deux premières années du secondaire et des formules alternatives d'éducation.

De même, des pays tels que le Bénin, la Guinée et le Mali ont décidé d'aller plus loin que les documents de simple politique de formation dont ils disposent. Ils ont entrepris de mettre en place des politiques intégrant formation, recrutement, gestion et développement professionnel dans la perspective d'une éducation tout au long de la vie. Ainsi, chacun de ces trois pays a conduit un *diagnostic holistique* de la question enseignante qui donne un portrait complet de la profession. Sur la base de ce diagnostic et en se servant du guide d'élaboration d'une politique enseignante³⁸ mis à disposition par le Secrétariat de l'équipe spéciale sur les enseignants, ces pays s'approprient à élaborer une politique holistique qui prend en compte non seulement les besoins nationaux, mais qui respecte également les engagements internationaux.

D'ores et déjà, tous les pays de la CEDEAO ont opté pour étendre l'éducation de base sur 9 à 10 années de scolarité. En ce sens, en matière de formation des enseignants, les pays envisagent de mettre en place des programmes et des dispositifs de formation leur permettant de se doter d'enseignants compétents et motivés pour une éducation de base élargie de qualité.

4.4 Institutions de formation

Les institutions spécialisées dans la formation des éducateurs du préscolaire sont en nombre relativement faible. Elles sont signalées dans des pays comme le Burkina Faso, la Guinée et le Sénégal. Au Sénégal en particulier, dans tous les *Centres régionaux de formation et de perfectionnement des enseignants* CRFPE, une formation générale de base sur l'éducation préscolaire est dispensée à tous les élèves-enseignants. La Guinée a quant à elle expérimenté la formation des éducateurs et éducatrices de la petite enfance dans une de ses ENI et veut étendre cette expérience pilote. Mais pour certains pays encore, la formation des éducateurs est confiée exclusivement à des organismes catholiques privés. Parfois, ce sont des instituteurs qui sont affectés aux postes d'éducateurs.

En ce qui concerne les institutions de formation d'enseignants du primaire, ce sont principalement les *Écoles normales d'instituteurs* (ENI) qui prennent des appellations différentes selon les pays : ENI au Niger, en Guinée et au Togo, *Instituts de formation des maîtres* (IFM) au Mali, *Centres d'animation et de formation pédagogique* (CAFOP) en Côte d'Ivoire et *Écoles normales d'enseignement primaire* (ENEP) au Burkina Faso. D'autres institutions ont des responsabilités plus étendues comme c'est le cas des centres régionaux de formation des personnels de l'éducation (CRFPE) au Sénégal. Malgré cette diversité de noms, ces institutions de formation d'enseignants recrutent généralement au niveau du baccalauréat pour une durée de formation allant de 9 mois à 3 ans, selon le corps de destination à la sortie (Instituteurs, instituteurs-adjoints, contractuels), dépendant aussi du niveau de recrutement. Au Bénin, la durée de la formation peut s'étendre jusqu'à 4 ans. Dans certains cas, comme au Burkina Faso, les élèves-maîtres sont recrutés au niveau de la fin du 1^{er} cycle du secondaire avec un *Brevet d'études de premier cycle* (BEPC). Au Togo, pour l'éducateur/l'éducatrice du préscolaire il est requis le BEPC + 2 ans, pour l'enseignant du primaire, c'est le BAC + 1 an.

L'ensemble des pays dispose de structures de formation des professeurs d'enseignement secondaire général, toutes les disciplines confondues sauf dans les disciplines spécifiques à l'art. Généralement, les professeurs de collège sont formés dans des institutions universitaires, les écoles normales supérieures (Côte d'Ivoire, Mali, Niger, Togo, Bénin, Guinée-Bissau, Burkina Faso) ou dans des instituts spécialisés de niveau universitaire comme l'*Institut national des sciences de l'éducation* (INSE) au Togo et l'*Institut supérieur des sciences de l'éducation de Guinée* (ISSEG), ou des instituts à caractère particulier comme l'*Institut national pour la formation et la recherche en éducation* (INFRE) du Bénin. Par exemple, l'*École Normale Supérieure de l'Université de Koudougou* (ENS-UK) forme les enseignants du post primaire ou

³⁷ Projet de politique de formation des personnels de l'éducation, version provisoire, 2014, Dakar, Sénégal.

³⁸ UNESCO. 2015, *Guide pour l'élaboration d'une politique enseignante*. Résumé, Teachers for Education 2030. Paris : UNESCO.

du moyen pour l'enseignement de deux disciplines dans les classes du post primaire pour boucler l'éducation de base. Au Togo, on exige pour l'enseignant du premier cycle du secondaire, le BAC + 3 ans ou le DEUG + 1 an. Au Sénégal, l'ENS est transformé en *Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation* (FASTEF) et intégré à l'université Cheick Anta Diop de Dakar. Elle forme les professeurs de l'enseignement secondaire (PES) deux ans après la maîtrise, les professeurs de l'enseignement moyen (PEM) un an après la licence et les professeurs de collège d'enseignement moyen (PCEM) deux ans après le Bac. La FASTEF assure aussi une formation à distance (FAD) diplômante pour les contractuels recrutés sans formation initiale. Notons aussi le cas du Togo où l'université assure la plus grande responsabilité de la formation des enseignants, quel que soit le niveau auquel ils auront à exercer.

Il y a également une tendance qui se dégage, c'est l'*universitarisation* de la formation des enseignants.

4.5 Programmes de formation

La plupart des pays de l'UEMOA et la Guinée disposent d'un référentiel de compétences pour la formation des enseignants. Ce référentiel s'apparente beaucoup à celui proposé par la Banque mondiale, même si les domaines de compétences ne sont pas clairement explicités. Sur la base de leur référentiel national, chaque pays a élaboré un programme de formation soit sous forme de modules ou de programme disciplinaire classique. En effet, plusieurs pays ont adopté le système modulaire : Guinée, Burkina Faso, Sénégal.

Le choix fait par ces pays est de s'orienter vers une formation professionnalisante des enseignants. Un enseignant professionnel est conçu aujourd'hui en général comme un enseignant qui est dans la réalité et dont ALTET (2010)³⁹ dégage les caractéristiques suivantes allant dans le sens du paradigme praticien réflexif :

- une base de connaissances liées à l'agir professionnel,
- une aptitude à agir en situation complexe, à s'adapter, à interagir,
- une capacité à rendre compte de ses savoirs, savoir-faire, et de ses actes,
- une autonomie et une responsabilité personnelle dans l'exercice de ses compétences,
- une adhésion à des représentations et des normes collectives constitutives de l'identité professionnelle,
- une appartenance à un groupe qui développe des stratégies de promotion et de valorisation.

Dans la plupart des pays, la formation des enseignants est encore loin de ces caractéristiques. On tente bien entendu de mettre l'accent sur l'approche par compétence (APC), comme l'ont adoptée les pays membres de la CONFEMEN. Cependant plusieurs approches coexistent encore: au Togo on utilise à la fois la PPO et l'APC, au Burkina Faso on procède de façon très éclectique avec l'approche pédagogique intégratrice (API) qui s'appuie sur le socioconstructivisme et, comme son nom l'indique, intègre les apports d'autres approches pédagogiques novatrices. Des blocs de formation sont définis à l'intérieur du programme de formation. Ce sont les blocs de formation académique de mise à niveau, de formation pédagogique professionnelle et de formation pratique. A ceux-ci s'ajoutent pour certains pays des thèmes émergents comme l'éducation inclusive, l'éducation à la citoyenneté en Guinée et en Guinée Bissau, ou les compétences de vie courante au Niger. On note également la tendance dans quelques pays à offrir aux enseignants en formation des rudiments sur la gestion de l'école, question de les préparer à des tâches futures de directeur d'école. Notons que quelques pays disposent exceptionnellement de filière de formation des chefs d'établissement. Le bilinguisme et l'introduction des langues nationales constituent également des choix dans certains pays comme le Bénin, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, le Niger, le Togo et le Sénégal.

³⁹ Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage. Recherche en Education (CREN, Nantes), 8, 8-23.

4.6 Modalités de formation

La formation des enseignants dans la sous-région s'effectue dans des conditions de manque, parfois total, de matériel, de formateurs qualifiés, de ressources financières. On veut des enseignants formés et efficaces sur le terrain sans avoir les moyens d'acheter du matériel éducatif suffisant et de payer des professeurs qualifiés. Ces différentes exigences combinées imposent d'avoir recours à plusieurs modalités de formation : articuler la formation théorique et la formation pratique, articuler et harmoniser la formation initiale et la formation continue, mutualiser les ressources de ces deux types de formation, recourir aux technologies de l'information et de la communication. Les modalités de formation des enseignants sont généralement l'alternance, mais selon des mixages différents : théorie-pratique au Sénégal ; théorie-pratique-théorie au Burkina Faso et en Guinée; pratique-théorie-pratique au Niger et au Togo pratique-théorie-pratique-théorie. Cette alternance est parfois couplée ou cohabite avec des cours à distance classique ou des cours en ligne comme c'est le cas au Sénégal avec la FASTEF ou au Togo avec la *Direction de la formation permanente* (DIFOP). Les pays comprennent de plus en plus qu'il faut exploiter au mieux les alternances entre les activités dans les centres de formation et celles sur le terrain des pratiques (Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007)⁴⁰ en privilégiant des alternances souvent courtes articulées, favorisant l'intégration des acquis théoriques et des savoirs de la pratique.

Le recours aux technologies de l'information et de la communication dans la formation des enseignants est une préoccupation partagée par l'ensemble des pays. Quand elles ne sont pas utilisées comme modalité de livraison, elles sont intégrées comme outils pour aider à la préparation de l'enseignement ou sa mise en œuvre dans la classe.

Au début de la formation, pendant la formation et à la fin du programme, les institutions de formation se servent, selon les besoins et les moments, de différentes formes d'évaluation : évaluation diagnostique, évaluation formative et évaluation sommative. A la fin, une évaluation terminale certificative sanctionne la formation par le *Certificat d'aptitude pédagogique* (CAP).

4.7 Formation continue

Le sous-secteur de la formation continue est présent dans l'ensemble des systèmes d'éducation des pays considérés. Elle est dans la plupart des pays orientés par une politique nationale de formation continue articulée ou non avec la formation initiale. Il y a au niveau national une direction ou un service dédié à la formation continue des enseignants. La formation continue des enseignants du primaire est assurée de tout temps par les structures décentralisées de l'éducation : encadrement de proximité par les directeurs d'écoles et conseillers pédagogiques (Guinée, Niger), les Inspections de l'Éducation et de la Formation et par les Académies au Sénégal, les inspections régionales de l'éducation et les cellules pédagogiques en Guinée, les *Circonscriptions de l'Enseignement de Base* (CEB) et les *Directions Provinciales de l'Éducation Nationale* (DPENA) et les *Directions Régionales de l'Éducation Nationale* (DRENA) au Burkina Faso, les Académies, les centres d'Animation pédagogique et les communautés d'apprentissage au Mali. Le regroupement périodique des enseignants du primaire dans des cellules d'animation pédagogiques sous la supervision de leurs encadreurs est une pratique partagée par plusieurs pays: Guinée, Mali, Niger. Il existe des cas où les institutions de formation initiale interviennent dans la formation continue, notamment quand il s'agit d'une formation diplômante.

La formation continue des enseignants du secondaire est assurée par les *Inspecteurs de l'enseignement moyen secondaire* (IEMS) par des visites de classe au Sénégal. Au Burkina Faso, la formation continue des enseignants du secondaire est assurée par la *Direction Générale des Inspections et de la Formation des Personnels de l'Éducation* (DGIFPE) et les services des inspections des directions régionales. Au

⁴⁰ Vanhulle, S., Merhan, F. & Ronveaux, C., (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Dir.), *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck Université (Raisons éducatives).

Niger, elle se fait à travers les séminaires et visites de terrain, les cellules pédagogiques regroupant dans un établissement les enseignants d'une même discipline et les inspections de l'enseignement secondaire à travers les conseillers pédagogiques.

Il est rare de voir dans les pays concernés, un programme de formation continue suffisamment bien conçu avec des ressources pour le mettre en œuvre. Dans la majorité des cas, la formation continue se fait dans le cadre de projets financés par des *Partenaires techniques et financiers* (PTF) externes et elle ne s'inscrit pas toujours dans une perspective d'articulation avec la formation initiale.

4.8 Valorisation des acquis d'expérience (VAE)

Les enseignants contractuels, maîtres communautaires, instituteurs adjoints et autres agents alphabétiseurs voudraient évoluer vers de nouvelles tâches ou vers des niveaux plus élevés des compétences. Ils ont besoin de convertir leurs expériences professionnelles en diplôme, titre ou certificat professionnels. Cependant, il est rare de voir dans l'espace considéré un pays qui pratique vraiment une *Valorisation des acquis d'expérience* (VAE) dans l'éducation de base. Certes il y a des réflexions qui se mènent et des variantes sont essayées dans certains pays, comme le Sénégal pour motiver les personnes qui disposent d'une riche expérience sans nécessairement détenir la certification nécessaire à l'exercice du métier d'enseignant de l'éducation de base. Au Bénin, la VAE est pratiquée dans le formel et concerne les instituteurs du primaire qui ont au moins 25 ans d'expérience et qui veulent accéder au corps des Conseillers pédagogiques sans être obligés de suivre une formation.

Globalement, les pays de la CEDEAO sont engagés dans des réformes de leurs systèmes d'éducation et par ricochet les systèmes de la formation des enseignants. Ici et là, des innovations sont introduites timidement soit en ce qui concerne l'organisation des programmes, les approches de formation ou les modes de gestion de la formation continue. Mais pour répondre aux exigences de l'intégration régionale et à la mise en place d'un marché commun, la formation des enseignants a besoin d'un cadre harmonisé pour orienter et canaliser l'ensemble des innovations en vue d'une formation de qualité des enseignants capables de favoriser l'acquisition de savoirs pertinents et durables pour les élèves.

5. Cadre curriculaire commun d'orientation pour la formation des enseignants dans les pays de la zone CEDEAO et la Guinée

Encadré 7 : Les défis de la formation, du perfectionnement et de l'encadrement des enseignants

Dans le document du BRED/BI-UNESCO/GTZ (2009 : 39)⁴¹ sur le BEAP, les défis suivants sont mis en évidence face à la problématique des enseignants :

- * *Mettre au point des critères pour fournir des enseignants bien formés et qualifiés*
- * *Utiliser à bon escient les enseignants non formés et de la communauté*
- * *Former les enseignants de manière efficace pour l'utilisation d'un enseignement axé sur les compétences, l'entrepreneuriat et la professionnalisation*
- * *Faire un usage efficace et utile des TIC et des méthodes d'apprentissage ouvert et à distance pour qu'elle face partie intégrante des programmes de formation continue et de perfectionnement des enseignants*
- * *Relier le travail de perfectionnement des enseignants à l'amélioration de la gestion institutionnelle et au renforcement des conseils/comités scolaires et des associations de parents et d'enseignants*
- * *Encourager davantage de perspectives de carrière pour les enseignants et créer des mesures incitatives pour qu'ils ne quittent pas la profession*
- * *Mettre au point des programmes d'appui pédagogique pour les formateurs du monde du travail qui s'occupent du développement de compétences des enfants d'âge scolaire*

Le cadre curriculaire commun d'orientation pour la formation des enseignants dans les pays de la zone CEDEAO s'appuie sur l'ensemble des sections précédentes. Les différents paramètres de ce cadre curriculaire commun d'orientation sont repris dans les lignes qui suivent, les sections précédentes les détaillant sous la forme d'argumentaires.

1. Ce cadre d'orientation se fonde d'abord sur **une vision partagée de l'éducation**.

La vision de l'éducation proposée est humaniste. Elle s'appuie sur les principes de droit de l'homme et de la dignité humaine; sur les principes de la justice sociale, de la paix, de l'équité, de l'inclusion et de la protection; elle tient compte des diversités culturelles, linguistiques et ethniques. À travers ces principes elle cible l'accès pour tous à une éducation de qualité. Cette vision de l'éducation est ancrée dans des dimensions tant culturelles que sociales et économiques d'une société, mais également universelles, faisant de chaque personne un citoyen du monde.

Une telle vision de l'éducation s'attèle à :

- fournir les appuis utiles aux jeunes personnes, comme aux moins jeunes, pour qu'elles bâtissent les outils symboliques, culturels et sociaux nécessaires à la construction des significations de tout ce qui les entoure ;
- offrir à ces personnes, grâce à ces outils symboliques, la possibilité de s'adapter et de s'intégrer dans leur communauté tout en devenant à leur tour des acteurs contribuant aux développements et aux adaptations culturels, sociaux et économiques de leur société, comme du monde ;
- projeter les personnes, de façon responsable et critique, dans le long terme et l'avenir de leur société et du monde.

⁴¹ BRED/BI-UNESCO/GTZ (2009), op. cit.

Cette vision de l'éducation sert de trame de fond à toute la formation des enseignants.

2. **L'objectif de développement durable (ODD) n°4**, précise le contexte de l'agenda international à l'intérieur duquel se situe nécessairement la formation actuelle des enseignants.

« Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. »⁴²

L'accès, la qualité, l'équité, l'inclusion et l'apprentissage tout au long de la vie sont des thèmes récurrents et transversaux aux différents programmes de formation des enseignants.

3. La généralisation d'une **éducation de base élargie** dans la zone CEDEAO, modifie l'offre de formation de base tant dans sa structure que dans ses fondements et ses finalités.

Le programme pour une éducation de base en Afrique (BEAP) modifie non seulement l'école primaire, les deux premières années de l'école secondaire et les offres de formation existant au pré-primaire, mais il suppose en outre une nouvelle vision de la formation des enseignants. Ceux-ci doivent désormais répondre aux attentes d'une éducation qui s'étend en un seul bloc, sur une période de 9 ou 10 années de scolarité obligatoire et gratuite. Les contraintes du BEAP pèsent lourdement sur une série de dimensions de la formation des enseignants en Afrique. L'état des lieux proposés dans la section précédente laisse augurer un chantier et des défis énormes pour la formation et la profession enseignantes.

Les défis de l'éducation de base sont multiples pour la formation et la profession enseignantes :

- Une éducation de base élargie et de qualité *s'étend en un seul bloc sur une durée de 9 à 10 ans*, incluant le premier cycle de l'enseignement secondaire. De ce fait, la formation des enseignants pour une éducation de base doit couvrir toute la période de la scolarité durant ces 9 à 10 années.
- Envisagée comme un continuum, sans rupture aucune, cette éducation de base *s'inscrit dans une perspective holistique*. Une formation des enseignants, pertinente pour l'éducation de base, doit dès lors, être elle-même globale et non compartimentée en disciplines ou en subdivisions par cycle d'études, primaires et secondaires. La formation des enseignants doit elle-même répondre à cette perspective holistique.
- Une éducation de base est obligatoire et gratuite sur toute la durée des 9 à 10 années. Ouverte à tous, elle est *inclusive et équitable*. Les enseignants doivent dès lors être préparés à cette inclusion qui veut que tous les enfants, au-delà de leurs différences et de leurs particularités, quelles qu'elles soient, puissent bénéficier d'une formation et d'apprentissages pertinents qui répondent à leurs besoins particuliers. Un enseignant de l'éducation de base doit pouvoir gérer la diversité de ses élèves.
- Une éducation de base est *cohérente et graduelle*. D'une année à l'autre de sa scolarité, un enfant doit rencontrer des enseignants qui travaillent ensemble au même projet éducatif, dans une véritable communauté de pratique. Un enseignant doit être formé à cet esprit d'équipe, de collégialité entre les enseignants d'une école participant au développement d'une véritable communauté de pratique. C'est une telle communauté qui garantit la cohérence tout au long de l'éducation de base.
- Un cadre curriculaire pour une éducation de base est axé sur *les capacités et les compétences correspondant aux attentes et aux besoins de tous les enfants et adolescents*

⁴² Assemblée générale des Nations Unies, (2015). *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. A/RES/70/1 (21 octobre 2015). Soixante-dixième session, points 15 et 116 de l'ordre du jour. Document en ligne : http://unctad.org/meetings/fr/SessionalDocuments/ares70d1_fr.pdf

africains, en tant qu'assises pour un apprentissage tout au long de la vie. Une formation des enseignants doit être fondée sur l'apprentissage, ses concepts et ses processus, afin que les acquis de l'éducation de base assurent à chaque élève les assises solides et indispensables pour un apprentissage tout au long de la vie.

- Les deux premières années du secondaire deviennent les *années terminales de l'éducation de base*. Leurs finalités changent. Un élève qui, au terme de son éducation de base, entre dans la vie active doit être préparé aux métiers susceptibles de l'accueillir dans sa communauté. Il doit pouvoir être un acteur contribuant rapidement au développement social, économique et culturel de sa communauté. L'éducation de base doit dès lors le préparer à entrer dans la vie active de sa communauté en lui offrant une initiation à différents métiers et en lui permettant de développer un esprit d'entrepreneuriat. La formation des enseignants de l'éducation de base doit inclure une initiation aux métiers courants dans les communautés des élèves ainsi qu'à un esprit d'initiative et d'entrepreneuriat.

4. Un état des lieux montrant la **diversité des offres de formation** à l'enseignement.

Encadré 8 : Le défi du recrutement d'enseignants formés

« Là où les systèmes d'enseignement primaire se sont développés rapidement, de nombreux enseignants ont été recrutés sans avoir la formation nécessaire. Selon les données de l'ISU, dans 30 des 91 pays disposant de données, moins de 75% des enseignants du primaire avaient reçu une formation conforme aux normes nationales en 2012. Plus de la moitié (17 sur 30) de ces pays étaient situés en Afrique subsaharienne, avec un pourcentage d'enseignants du primaire formés inférieur à 50% en Angola, au Bénin, en Guinée équatoriale, en Guinée-Bissau, au Sénégal et au Sud-Soudan. Depuis 2000, de nombreux responsables politiques ont répondu à la nécessité de développer rapidement les systèmes éducatifs en recrutant des enseignants avec des contrats temporaires et peu de formation formelle. Les données de l'ISU indiquent que pendant la dernière partie de la décennie actuelle, il y avait beaucoup plus d'enseignants avec des contrats temporaires qu'avec des contrats de la fonction publique, ce pourcentage atteignant presque 80% au Mali et au Niger et plus de 60% au Bénin et au Cameroun. Accroître l'offre d'enseignants contractuels a permis à certains pays connaissant les pénuries d'enseignants les plus importantes de réduire de manière significative leurs ratios maîtres-élèves. Cependant, cette réponse politique soulève la question aussi importante de la qualité, puisque la plupart des enseignants contractuels ne sont pas formés. » ISU-UNESCO (2014 : 7 et 8).

L'état des lieux de la formation des enseignants dans les pays de la zone CEDEAO montre une diversité des situations, tant au niveau des offres de formation qu'au niveau des profils des enseignants. Cette situation ne répond pas, actuellement, aux besoins en enseignants qualifiés pour une éducation de base élargie.

Répondre aux défis d'une éducation de base de qualité, équitable et inclusive pour un apprentissage tout au long de la vie des élèves, nécessite des enseignants formés, qualifiés et motivés pour développer des activités d'enseignement/apprentissage pertinentes toute la durée du bloc continu des 9 ou 10 années de l'éducation de base. Tous les enseignants devraient bénéficier d'une formation post baccalauréat, afin d'avoir pu vivre ainsi une scolarité de base et secondaire complète. Ils pourront alors agir avec le recul suffisant pour travailler avec leurs élèves sur des contenus d'enseignement et d'apprentissage, à propos desquels ils se sont eux-mêmes construits des connaissances au cours de leurs études.

Apprendre à planifier, à relever les défis des apprentissages en face d'élèves diversifiés, à impliquer les élèves dans leurs propres démarches de construction de connaissances et de compétences, à les motiver à devenir des citoyens responsables dans leur communauté, mais aussi face à leur environnement et comme membres du village global. Tout cela ne s'improvise pas et ne peut que s'appuyer sur une formation aux

assises solides. Apprendre à collaborer avec les autres enseignants de son école dans une véritable communauté de pratique, à s'ouvrir au monde, à suivre l'actualité didactique et pédagogique, à exploiter les ressources virtuelles pour se tenir à jour, communiquer, innover, s'épanouir en tant que professionnel ... suppose qu'en formation initiale, comme en formation continue, les futurs enseignants ont eu le temps de s'épanouir et de découvrir les horizons très vastes de la profession enseignante.

Dès lors, les offres de formation actuelles, doivent prendre en considération les profils contrastés de tous enseignants actuellement en fonction dans les écoles primaires de la zone CEDEAO et de la Guinée, afin de les conduire le plus loin possible dans leur devenir professionnel :

- Cette formation doit dès lors être *holistique* et prendre en considération l'ensemble des facettes de la profession enseignante et instrumenter les futurs enseignants avec un maximum d'outils, leur permettant d'affronter la variété des situations auxquelles ils seront confrontés.
- Cette formation doit d'emblée les placer dans des *communautés de pratique*, plaçant très rapidement les candidats enseignants en contact avec le milieu à travers différents formats de stages. Leur propre groupe d'étudiants, en formation initiale, doit lui-même devenir une communauté de pratique à travers différents projets qu'ils auront à réaliser au cours de leur formation.
- Cette formation doit initier les futurs enseignants aux *outils actuels des technologies de l'information et de la communication*. Ces futurs enseignants pourront par là, contribuer à la réduction du fossé numérique qui se creuse entre les pays utilisateurs des TIC et les autres.
- Cette formation doit impliquer les futurs enseignants dans les questions relatives *au développement curriculaire* de leur système éducatif. Ils participeront ainsi en tant qu'acteurs aux progrès et aux réformes de leur système éducatif tout au long de leur carrière d'enseignant.
- Cette formation doit être *ouverte* et permettre aux futurs enseignants de découvrir une multitude de courants pédagogiques et didactiques à travers le monde. Ils pourront ainsi choisir les outils les mieux adaptés aux besoins de chaque élève.
- Cette formation doit être *professionnelle*. Le futur enseignant doit y découvrir son métier d'enseignant dans lequel il s'engagera comme un véritable professionnel, responsable des élèves que la société lui confie.
- Cette formation doit être *qualifiante* et permettre aux futurs enseignants de maîtriser les contenus de leurs futures activités d'enseignement et d'apprentissage.
- Cette formation post baccalauréat doit s'ancrer dans *la logique LMD* afin de permettre aux enseignants d'accumuler progressivement des crédits capitalisables à l'intérieur d'un plan de carrière clairement défini.
- Cette formation doit sensibiliser les futurs enseignants à la *mobilité* à l'intérieur de la zone CEDEAO et de la Guinée afin de créer un véritable espace d'échanges entre les enseignants de la même sous-région.

6. Recommandations

En guise de conclusion, 15 recommandations sont formulées.

1. Placer toutes les formations à l'enseignement *au niveau universitaire* et les arrimer au système LMD avec une possibilité de capitaliser les crédits de formation et les crédits équivalents reconnus par la VAE.
2. Formaliser la *formation continue* des enseignants.
3. Établir une cohérence stricte entre la formation initiale des enseignants de l'*éducation de base* et les défis, les contraintes et les exigences de la nouvelle structure de l'éducation de base.
4. Reconnaître chacune des étapes de la *formation* d'un enseignant dans son propre *plan de carrière*.
5. Reconnaître en terme de *crédits capitalisables* la VAE autant pour la formation de l'enseignant que pour son cheminement et son avancement dans son plan de carrière.
6. Établir des *passerelles et des ponts* entre les différents niveaux de formation grâce aux crédits de formation accumulés par l'enseignant et ceux de la VAE.
7. Organiser le cheminement de la carrière d'un enseignant autant *à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'éducation de base* (conseiller pédagogique, inspecteur, expert en développement curriculaire, etc.).
8. *Professionnaliser* les enseignants dès le début de leur formation.
9. Prévoir des formations pour tous les *enseignants contractuels*, quel que soit leur profil actuel et coordonner ces formations avec la formation initiale des enseignants afin de les amener progressivement à un niveau acceptable de formation.
10. La formation des enseignants, à quel niveau que ce soit, doivent être *holistiques* et prendre en considération l'ensemble des facettes de la profession enseignante et instrumenter les futurs enseignants avec un maximum d'outils, leur permettant d'affronter la variété des situations auxquelles ils seront confrontés.
11. Dès la formation initiale, le futur enseignant doit être sensibilisé à travers différents projets à l'importance de participer à des *communautés de pratique*, lui permettant par là d'éviter toute forme d'isolement dans la profession.
12. Les futurs enseignants doivent être initiés aux *outils actuels des technologies de l'information et de la communication*.
13. La formation initiale des enseignants doit impliquer ceux-ci dans les questions relatives *au développement curriculaire* de leur système éducatif. Ils participeront ainsi en tant qu'acteurs aux progrès et aux réformes de leur système éducatif tout au long de leur carrière d'enseignant.
14. La formation initiale des enseignants doit être *ouverte* et leur permettre de découvrir une multitude de courants pédagogiques et didactiques à travers le monde.
15. Cette formation doit sensibiliser les futurs enseignants à la *mobilité* à l'intérieur de la zone UEMOA et de la Guinée afin de créer un véritable espace d'échanges entre les enseignants de la même sous-région.