



**USAID**  
FROM THE AMERICAN PEOPLE

# WORKING PAPER

## L'expansion l'éducation secondaire en Afrique subsaharienne : Ou sont les Professeurs?

### Introduction

Une pression toujours plus grande s'exerce sur les gouvernements de l'Afrique subsaharienne pour qu'ils étendent à plus grande échelle l'éducation secondaire. Des nombres toujours croissants d'élèves venant du primaire et une population active qui devra forcément être plus éduquée si l'on veut profiter des opportunités que présente une économie mondialisée font que les gouvernements n'ont guère le choix : il leur faudra bien tourner leur attention vers une éducation secondaire plus étendue et plus adaptée ((Alvarez, 2003; Mulkeen, 2005; SEIA, 2007; World Bank, 2006; World Bank, 2007). Le dilemme que rencontrent ces pays se dessine sur plusieurs fronts. Nombreux sont ceux qui devront continuer à consacrer des ressources à l'éducation primaire pour renforcer les taux de scolarisation et améliorer la qualité de l'enseignement en quête de l'objectif Education pour tous. Une conversation réaliste sur l'accès élargi à l'éducation secondaire en Afrique subsaharienne devra bien confronter la situation actuelle des systèmes d'éducation du point de vue de leurs capacités à maintenir la croissance et l'amélioration de l'éducation primaire, et de leurs limitations actuelles tant du point de vue capacité que financement pour étendre et améliorer simultanément l'éducation secondaire.

La littérature s'accorde pour dire que l'éducation secondaire, si longtemps négligée, est à présent le segment qui croît le plus rapidement dans le secteur de l'éducation (SEIA 2001; UNESCO 2001; Mulkeen 2005; World Bank 2005; Di Gropello 2006; Banque mondiale 2007). De nombreux pays ont fait la transition, pour eux l'éducation primaire n'est plus le segment final de l'éducation. Ils se sont donnés des politiques encourageant l'achèvement du premier et du second cycle de l'éducation secondaire. Si tels sont à présent leurs buts pour le développement de l'éducation, l'Afrique subsaharienne par contre fait tout juste les premiers pas de cette transition (De Ferranti 2003; World Bank 2005). Nombreux sont les défis qu'il faut relever pour l'expansion de l'éducation secondaire et ils sont particulièrement prononcés pour l'Afrique subsaharienne.

Ce document se penche sur les pressions démographiques toujours plus grandes en vue d'étendre à plus grande échelle l'accès au secondaire avec en contraste la capacité limitée des systèmes éducatifs actuels à produire et à déployer des enseignants en nombre suffisant pour répondre à cette pression.

### *L'accès au secondaire est faible et inégal actuellement*

Les taux de fréquentation scolaire dans le secondaire en Afrique subsaharienne sont les plus faibles au monde favorisant ainsi l'accès privilégié des groupes les plus aisés (SEIA 2001). On s'entend de plus en plus pour dire que ce manque d'accès à l'éducation secondaire est un frein pour les pays, entravant la mise en œuvre de stratégies de croissance économique et de développement et c'est bien la raison pour laquelle les gouvernements influents et la communauté du financement accordent une attention de plus en plus grande à l'éducation secondaire (SEIA 2001; UNESCO 2001; World Bank 2005)

Les gouvernements de l'Afrique subsaharienne et leurs partenaires financiers tiennent de plus en plus à rendre l'éducation secondaire plus accessible, plus pertinente et de meilleure qualité. En Afrique subsaharienne, les taux de scolarisation dans le secondaire ont augmenté, passant de 19% en 1999 à 30% en 2004 (SEIA 2007). Guère facile pourtant pour la région d'atteindre le but de l'expansion continue de l'éducation secondaire. En effet, seuls quelques pays de la région – Botswana, Cap vert, Maurice et Afrique du Sud par exemple – sont arrivés à des taux



Educational Quality Improvement Program  
Policy • Systems • Management



de fréquentation scolaire de l'ordre de 80% dans le premier cycle du secondaire. D'autres pays comme le Burundi, le Burkina Faso et le Rwanda n'ont pas même atteint les 20% (UNESCO, 2006 tel que cité dans SEIA, 2007). Le tableau suivant indique les taux moyens bruts de scolarisation pour certains pays africains.

**Tableau I: TBS dans le primaire et le secondaire, 2005**

Pays	TBS primaire	TBS secondaire
<i>Afrique subsaharienne</i>	<b>94.9%</b>	<b>31%</b>
Botswana	106%	73%
<i>Cap Vert</i>	108%	68%
Ethiopie	93%	31%
<i>Ghana</i>	88%	44%
Kenya	112%	49%
<i>Lésotho</i>	132%	39%
Malawi	122%	28%
<i>Maurice</i>	102%	88%
Namibie	99%	56%
<i>Sénégal</i>	78%	21%
Afrique du Sud (2000)	106%	85%
<i>Ouganda</i>	119%	19%
Zambie	111%	19%

Outre les différences d'un pays à l'autre, on note également un écart prononcé au sein des pays puisque ce sont essentiellement les groupes plus aisés des zones urbaines qui profitent de l'éducation secondaire. Ce sont les filles et les populations rurales qui sont le plus défavorisés car elles sont le plus touchées tant par les facteurs de l'offre (manque de place, frais de scolarisation, processus biaisés de sélection) que de la demande (coûts d'opportunité, rôles sociaux) (SEIA, 2007; Banque mondiale, 2005). Les gouvernements souhaitant élargir l'accès à l'éducation secondaire devront relever les mêmes défis que ceux entourant l'éducation primaire quand il s'agit de répondre aux besoins de segments de la population qui ont toujours fait partie des groupes peu desservis. Défis qui ont à voir avec la réorganisation des écoles, leurs dirigeants, leurs emplacements, leur fonctionnement afin d'ouvrir leurs portes aux enfants pauvres des zones rurales et surtout les filles et leur offrir ainsi des opportunités viables d'apprendre.

***Les ressources pour l'expansion sont déjà bien maigres***

Alors qu'ils reformulent les composantes de base du côté offre de l'éducation, les gouvernements devront également confronter les besoins en ressources pour maintenir la croissance de l'éducation primaire tout en lançant l'expansion de l'éducation secondaire. A-t-on réussi à mobiliser des ressources suffisantes pour réaliser entièrement les plans existants du gouvernement pour l'éducation primaire ? Ces ressources sont déjà réclamées par d'autres demandes dans le secteur public et il sera difficile pour les gouvernements de mobiliser des ressources supplémentaires pour accélérer l'expansion de l'éducation secondaire (SEIA 2007). De plus, le coût lié à une capacité accrue des collèges pédagogiques où sont formés les enseignants (plus grande nombre de professeurs, de candidats et plus espace) nécessaires pour répondre aux demandes de l'éducation secondaire obère encore davantage des budgets de l'éducation qui cèdent déjà sous la charge.

### *Qualité et pertinence devront être évaluées parallèlement à l'expansion*

Outre les questions liées à l'accès et au financement, la littérature indique que le programme de l'éducation secondaire est dépassé, inadapté ou mal appliqué. Selon la SEIA (2007), le contenu a rarement changé pour répondre aux besoins de pays faisant face à la démocratisation, au VIH/SIDA et à des nouvelles demandes du marché du travail. De plus, le temps que passent les élèves à apprendre en salle de classe est nettement réduit dans le contexte du lycée. Au Kenya, par exemple, les élèves et les enseignants passent en moyenne 18 heures par semaine à l'école (SEIA, 2007). Moins de temps passé dans la salle de classe signifie moins de temps de l'enseignant pour couvrir entièrement le programme et cela à son tour signifie moins de possibilités d'arriver à un bon niveau pour un grand nombre d'élèves (SEIA, 2007). Ces faibles niveaux sont notés par l'étude TIMSS 2003 pour les élèves de la huitième année. En 2003, le niveau moyen international de ces élèves en mathématiques était de 466 sur 800 points possibles. Les élèves du Botswana, du Ghana et de l'Afrique du Sud ont obtenu 366, 276 et 264 respectivement à ce test. A titre de comparaison, le niveau le plus élevé a été atteint par des élèves de huitième année à Singapour où la moyenne était de 605 pour l'examen de mathématiques (TIMSS, 2003). Si elle n'est pas grandement améliorée tant sous l'angle qualité que pertinence, l'expansion de l'éducation secondaire risque de consommer de vastes quantités de ressources sans mener aux avantages espérés d'un meilleur développement social et économique.

### *L'offre d'enseignants est déjà réduite*

Finalement, le recrutement, la rétention et la distribution des enseignants sont tant insuffisants qu'inefficaces. Lewin (2001) a indiqué qu'il faudra quadrupler l'offre actuelle d'enseignants pour atteindre les buts de la scolarisation universelle du primaire. Selon les simulations de la Banque mondiale basées sur les statistiques de l'UNESCO, l'Afrique subsaharienne nécessitera 1 361 000 nouveaux enseignants entre 2000 et 2015 pour répondre aux demandes de l'éducation primaire (Schwille 2007). Alors qu'un nombre accru de pays pensent qu'ils sont en train d'atteindre leurs buts de scolarisation universelle du primaire et se tournent à présent vers l'expansion de l'éducation secondaire, le besoin de disposer d'un nombre accru d'enseignant viendra encore peser sur un système qui ploie déjà (établissements pédagogiques, dépenses publiques), et le défi semble dantesque.

Si les questions liées au financement, au programme scolaire et à l'accès à l'éducation abondent dans la littérature, par contre sont à peine mentionnées celles se rapportant à l'offre d'enseignants comme obstacle de taille à l'expansion du secondaire. La littérature omet de répondre à la question principale à ce niveau : existe-t-il un nombre suffisant d'enseignants et, dans la négative, comment répondre à la demande accrue pour une éducation secondaire dans les pays en développement ? Il est important de commencer par évaluer les capacités institutionnelles actuelles de ces systèmes et d'analyser leur impact sur les politiques et pratiques de formation des enseignants pour arriver à identifier les conditions de la réussite de l'expansion du secondaire (Lewin 2001; OECD 2002; OECD 2004; Mulkeen 2005).

Ce document utilise des données sur les systèmes démographiques et éducatifs existants de six pays africains pour quantifier la demande en enseignants. Il examine la capacité de production d'enseignants au sein des systèmes d'éducation et se demande si les mécanismes existants de l'offre et le manque d'efficacité empêchent les pays de l'Afrique subsaharienne d'élargir l'accès à l'éducation secondaire. Utilisant des données du rapport le plus récent de Global Monitoring, Education Policy and Data Center, de l'Institut des Statistiques de l'UNESCO (UIS), de la Banque mondiale et d'autres sources existantes, le document voit comment l'achèvement du primaire, la transition au secondaire, l'achèvement du secondaire, l'entrée dans la formation des enseignants et/ou l'éducation supérieure sont autant de facteurs conjugués déterminant le pool des éventuels enseignants au niveau du secondaire. Ces données sont ensuite utilisées pour montrer



comment les conditions inhérentes au système traditionnel créent un goulot d'étranglement à des points critiques d'entrée, indiquant en particulier comme les taux d'achèvement et de transition limitent la génération d'une offre suffisante d'enseignants. Le document conclut par une discussion des implications que comportent les politiques pour la préparation des enseignants et par des recommandations pour combler le déficit des enseignants du secondaire.

### Vue d'ensemble des cas

Les six cas étudiés ces six derniers mois représentent des pays de l'Afrique subsaharienne où le gouvernement recommande d'étendre à plus grande échelle l'éducation secondaire.

**Tableau II: Vue d'ensemble de l'éducation secondaire dans les pays**

Pays	Structure de l'éducation secondaire	Fréquentation actuelle dans le secondaire	Offre actuelle Enseignant Du secondaire	Taux de transition au premier cycle	Ratio élèves enseignant
Ghana (2005)	Système 6+3+3 avec six années d'école primaire; trois années d'éducation secondaire dans le premier cycle et trois années dans le second cycle.	919.334 dans le premier cycle du secondaire	51 419 dans le premier cycle du secondaire	95% 6 à 7e année	18:1 Dans le premier cycle
		338 664 dans le second cycle du secondaire	16 527 dans le deuxième cycle du secondaire	53% 9 à 10e année	22:1 dans le deuxième cycle
Kenya (2005)	Système 8+4 avec 8 années d'éducation fondamentale et 4 années d'éducation secondaire	946 559 dans l'éducation secondaire	47 584 dans l'éducation secondaire	47%	Non disponible
Malawi (2005)	Système 8+2+2 avec huit années d'éducation fondamentale (P1-P8); deux années du premier cycle (S1-S2) et deux années du second cycle (S3-S4)	108 654 Dans le premier cycle	6 079 Dans le premier cycle	36%	20:1 Dans les deux cycles de l'éducation secondaire
		75 200 Dans le cycle secondaire	2 096 dans le second cycle		
Sénégal (2004)	Système 6+3+2 avec 6 années d'éducation fondamentale; 3 années du premier cycle du secondaire et 2 années du deuxième cycle du secondaire.	277 106 Dans le premier cycle	10 357 Dans le premier cycle	49%	27:1 Dans le premier cycle
		78 626 Dans le deuxième cycle	3,297 Dans le deuxième cycle		
Ouganda (2004)	Système 7+4+2 avec 7 années d'éducation primaire (P1-P7); 4 années du premier cycle du secondaire (Niveau 0- S1-S4) et deux années du deuxième cycle du secondaire (Niveau A - S5-S6).	599 177 Dans le premier cycle du secondaire	32 649 Dans le premier cycle du secondaire	37%	19:1 Dans les deux cycles du secondaire
		98 330 dans le deuxième cycle du secondaire	4 664 Dans le deuxième cycle du secondaire		
Zambie (2005)	Système 7+2+3 avec 7 années d'éducation primaire ; deux années du premier cycle du secondaire et trois années du deuxième cycle du secondaire.	262 810 Dans le premier cycle	9 047 dans le premier cycle	56%	32:1 Dans le premier cycle
		136 192 dans le deuxième cycle	4 549 dans le deuxième cycle		

Cinq des six systèmes d'éducation sont structurés dans trois niveaux : primaire, premier cycle

du secondaire et deuxième cycle du secondaire. Le système d'éducation au Kenya est un système de 8 plus 4 avec huit années d'éducation fondamentale et trois années d'éducation secondaire. Les taux bruts de scolarisation dans le secondaire vont de 25% au Malawi à 77% au Ghana et les taux de transition du primaire au premier cycle du secondaire se situent dans une fourchette allant de 36% au Malawi à 95% au Ghana. Les systèmes de formation des enseignants, différents dans chaque pays, demandent généralement au moins deux années de formation pour obtenir un diplôme d'instituteur du primaire et le niveau Licence pour l'éducation secondaire.

Le Tableau II récapitule l'information de base sur les systèmes d'éducation secondaire dans chaque pays. Les détails sur la structure des systèmes d'éducation et notamment sur la formation des enseignants pour chaque pays sont donnés en Annexe I.

## Recrutement et rétention des enseignants du secondaire en Afrique subsaharienne

En Afrique subsaharienne ainsi que dans les pays en développement d'autres régions, la demande projetée d'enseignants dépasse l'offre projetée qui sera nécessaire pour répondre à l'expansion de l'éducation secondaire. (Banque mondiale 2006). Si la littérature reconnaît le manque d'enseignement, elle ne quantifie pourtant pas le déficit en enseignants. Les contraintes sont nombreuses dont le nombre limité de candidats à la formation pédagogique ainsi que le manque de financement et d'espace dans les collèges de formation des enseignants. Ce sont ces obstacles combinés qui empêchent les pays de produire des rangs suffisants d'enseignants. Outre leur capacité limitée à produire un nombre suffisant d'enseignants, les gouvernements ont également du mal à affecter et à garder les enseignants dans les zones reculées et peu desservies où on a pourtant le plus besoin d'eux. Et ajoutons encore à cela, les difficultés financières à assumer la masse salariale plus élevée que signifie une telle expansion du corps enseignant et le tableau est complet (DeStefano 2006).

C'est au niveau du recrutement et de la rétention des enseignants que se situe l'un des facteurs les plus critiques de l'accès à l'éducation secondaire. Les publications et les études récentes mettent en exergue les défis suivants au niveau du recrutement et de la rétention des enseignants dans l'éducation secondaire dans les pays en développement ((Lewin 2001; OCDE 2002; Mulkeen 2005; Banque mondiale 2005; SEIA 2007; Banque mondiale 2007):

- **Taux d'abandon élevé :** Les faibles salaires et les mauvaises conditions de travail poussent souvent les enseignants à quitter leur travail après une à trois années d'entrée en fonction. Les enseignants affectés dans les zones rurales demandent souvent un transfert immédiat dans les zones urbaines ou commencent à s'absenter souvent de leur travail.
- **Difficultés à attirer les enseignants dans les zones difficiles à atteindre :** Ces difficultés viennent du manque de compensation adéquate (en effet, d'autres professions avec le même niveau d'éducation rapportent davantage), des mauvaises conditions de travail, du manque de possibilités de développement professionnel, de la faible mobilité pour arriver à une meilleure position, du manque d'un bon soutien professionnel et d'une bonne supervision, du traitement peu professionnel des enseignants et de l'absence d'un système d'incitation pour stimuler et motiver les enseignants à rester dans le domaine éducatif (Mulkeen 2005; DeStefano 2006; Terway 2007).
- **Goulots d'étranglement dans les systèmes de préparation des enseignants :** Des taux élevés d'abandon tout au long du système d'éducation (continuation vers l'éducation secondaire, manque de place dans les collèges pédagogiques, échec aux examens) limitent grandement le nombre d'élèves qui progressent le long du secondaire, rétrécissant ainsi le pool d'éventuels candidats enseignants dont disposerait par la suite le secondaire.
- **Manque d'enseignants dans certaines disciplines comme les mathématiques et les sciences :** Les enseignants du secondaire doivent être plus spécialisés et peu d'entre eux sont intéressés ou

capables de réussir en sciences et mathématiques.

Ce document quantifie l'impact des trois premières de ces contraintes sur l'offre d'enseignants dans les pays en questions pour l'expansion de l'éducation secondaire. Les données ne sont pas assez désagrégées pour permettre une analyse de l'offre et de la demande des enseignants dans les diverses disciplines.

Avec des données du Rapport le plus récent Global Monitoring, de l'Education Policy and Data Center, UIS, de la Banque mondiale et d'autres sources existantes.

## *Le modèle de projection*

Pour quantifier la demande et l'offre générale des enseignants pour la présente étude, des données de l'UIS, du rapport le plus récent de Global Monitoring, de l'Education Policy and Data Center, de la Banque mondiale et des ministères de l'éducation ont été réunies et analysées. Une méthodologie de cohorte a été utilisée pour estimer les taux de scolarisation actuels et futurs. Les projections sur la fréquentation scolaire ont été utilisées comme base pour la quantification de l'offre des enseignants. Les taux de redoublement, d'abandon et de passage ont été utilisés pour mettre au point des scénarios sur un meilleur passage des élèves du primaire au secondaire dans chaque pays. L'arrivée sur le marché de nouveaux enseignants a également été projetée en utilisant les données disponibles dans les divers collèges pédagogiques du pays et en fonction des taux d'inscription dans ces collèges, nombre de diplômés et chaque fois que possible, de variables d'efficacité interne comme les taux d'abandon et de redoublement.

Trois scénarios principaux ont été mis au point et analysés pour l'étude :

- 1. Scénario 1, Projection initiale :** Taux brut de scolarisation (TBS) pour l'éducation primaire atteignant 100% d'ici 2015. Les taux internes de circulation (abandon et redoublement) ainsi que les taux de passage d'un niveau à un autre sont gardés constants. Pour les cinq pays avec des TBS dépassant 100%, les taux ont été progressivement diminués à 100% lors de la période de projection. Cela signifie des systèmes se stabilisant à 100% d'élèves en âge d'entrée qui arrivent dans le cycle primaire et qui n'ont donc plus un grand nombre d'élèves d'âge plus avancé qui doivent entrer dans l'école primaire. Au Ghana, où le TBS actuel est de 86%, le scénario de base suppose une progression vers 100% d'ici 2015.
- 2. Scénario 2, Amélioration modérée de la circulation et de la transition :** Ce scénario débute avec une projection initiale et ajoute une réduction de 25% dans les taux d'abandon et de redoublement pour tous les niveaux et une augmentation de 25% dans les taux de transition du primaire au premier cycle du secondaire et du premier cycle au second cycle du secondaire. Cela suppose que les améliorations dans les facteurs à l'origine du manque d'efficacité faciliteront également la transition – car les élèves ont de plus grandes chances de réussir et car une meilleure circulation poussent à des taux plus élevés de transition.
- 3. Scénario 3, Nette amélioration de la circulation et de la transition :** Ce scénario modèle une réduction de 50% dans les taux d'abandon et de redoublement et une augmentation de 50% dans les taux de transition.

Dans tous les scénarios, les ratios élèves à enseignants ont été gardés constants pour l'année de base. De plus, les projections ne tiennent pas compte des conséquences du VIH/SIDA, des conflits, des changements politiques imprévus, des changements dans les conditions économiques et d'autres facteurs venant altérer le système éducatif. Les projections sur les enseignants ne sont pas non plus désagrégées par discipline. La littérature affirme que les pays continueront à manquer de professeurs en mathématique, sciences et technologie dans le secondaire.

## *Les résultats des projections*

Les résultats cumulés pour les six pays montrent qu'il faudra 321 561 nouveaux enseignants dans le premier cycle du secondaire pour répondre aux demandes si ces systèmes améliorent de juste 25% la circulation et la transition des élèves (scénario 2). Ce scénario projette des déficits d'enseignants dans les dix années à venir prévus dans la fourchette allant de moins de 5000 enseignants du premier cycle du secondaire au Malawi à plus de 71 000 enseignants au Kenya. Si la circulation et la transition des élèves s'améliorent de 50% (scénario 3), il faudra 391 711 nouveaux enseignants pour répondre à la scolarisation accrue dans le premier cycle de l'éducation secondaire dans les six pays.

Le Tableau III indique les résultats des scénarios de la projection. La première colonne présente le nombre actuel d'enseignants du secondaire suivi par le nombre projeté d'enseignants nécessaires d'ici 2015 pour chacun des trois scénarios.

Au vu du scénario modéré dans l'amélioration de la circulation et de la transition, le Malawi et le Kenya devront quasiment doubler le nombre d'enseignants dans le premier cycle de l'éducation secondaire pour répondre aux besoins du système élargi. En 2005, le Ministère de l'éducation au Kenya a annoncé qu'il chercherait à augmenter le taux de transition dans l'éducation secondaire le faisant passer de 47% à 70% d'ici 2008. En supposant que le TBS ne change pas ni les ratios élèves à enseignant ou la circulation des élèves le long du primaire, notre modèle de projection indique que le Kenya aura besoin de 96 000 nouveaux enseignants cette année pour répondre à cet objectif.

Des améliorations plus modérées dans les taux de circulation et de transition au Kenya sur une période plus longue (25% de 2006 à 2015) mèneraient à une demande de 118 818 enseignants supplémentaire dans l'éducation secondaire en 2015 – déficit d'environ 71 234 enseignants en fonction du taux d'accroissement historique de l'offre d'enseignants. Pour répondre à cette scolarisation projetée, le taux de croissance annuelle dans l'offre d'enseignants devrait augmenter et passer de 3% à 8% par an. Le scénario trois qui projette une amélioration de 50% dans la circulation et la transition repose sur un taux de croissance annuelle de 12% dans l'offre d'enseignants sur une période de 10 ans, assurant ainsi le recrutement de plus de 97 000 nouveaux enseignants.

Le taux historique d'accroissement de l'offre d'enseignants dans le premier cycle de l'éducation secondaire au Malawi de 1999 à 2004 s'élevait à - 3%. Malgré le taux de croissance négative des enseignants, le système d'éducation a continué à croître par le biais de salles de classe remplies d'un trop nombre d'élèves. Des améliorations modérées dans les taux actuels de circulation et transition demanderaient une croissance significative dans l'offre d'enseignants du premier cycle de l'éducation secondaire – environ 11 147 nouveaux enseignants d'ici 2015. Les collègues pédagogiques devront augmenter de 10% chaque année l'offre d'enseignants pour répondre à cette demande accrue.

Le taux historique de croissance de l'offre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire en Ouganda s'élevait à 3,4% de 1999 à 2004. En fonction des divers scénarios, des améliorations modérées dans les taux de circulation et de transition demanderaient entre 37 876 et 56 399 enseignants en plus d'ici 2015 et un taux de croissance dans l'offre d'enseignants de 5-6% par an. Une amélioration de 50% dans les dix années à venir tant dans la circulation que dans la transition demandera plus de 80 000 nouveaux enseignants, d'où un taux annuel net de croissance de 9% dans l'offre d'enseignants. Il est important de noter que les estimations élevées d'une meilleure circulation et transition augmentent à 55% les taux de transition dans le premier cycle du secondaire. Sachant que les dirigeants ougandais se dirigent vers l'adoption d'une politique d'accès universel à l'éducation secondaire, ces projections sous-estiment nettement le



nombre d'enseignants qui sera nécessaire pour répondre aux besoins d'une éducation secondaire universelle dans le pays. Si l'Ouganda arrive d'ici 2015 à une éducation universelle dans le premier cycle du secondaire, le pays aura besoin d'environ 141 000 enseignants supplémentaires d'ici 2015. Une telle demande sera satisfaite par un taux net de croissance de 14% dans l'offre annuelle d'enseignants dans le premier cycle du secondaire. L'éducation secondaire universelle d'ici 2010 exigera environ 90 000 nouveaux enseignants et un taux de croissance annuelle de 15%.

**Tableau III: Enseignants supplémentaires du secondaire nécessaires pour l'expansion (2015)**

Pays	Nombre d'enseignants pendant l'année de base	Nombre d'enseignants nécessaires d'ici 2015			TAE annuel historique (1999-2005)	TAE annuel historique (2005-2015)
		Scenario 1 TBS to 100%	Scénario 2 Amélioration de 25% dans la circulation et la transition	Scenario 3 Amélioration de 50% dans la circulation et la transition		
Ghana premier cycle du secondaire	51.419	90,053	90,053	94.507	5%	5-5,6%
Ghana deuxième cycle du secondaire	16.527	35.250	35.250	36.459	6%	7-7,4%
Kenya	47.584	94.321	118.818	144.708	3%	7-12%
Malawi premier cycle du secondaire	6.079	6.821	11.147	16.468	-3%	10%
Malawi deuxième cycle du secondaire	2.096	3.870	5.314	7.089	-4%	14-23%
Sénégal premier cycle du secondaire	10.357	17.632	23.866	30.811	11%	5-10%
Sénégal deuxième cycle du secondaire	3.297	6.896	8.300	9.816	-0,5%	7-10%
Ouganda premier cycle du secondaire	32.649	37.876	56.399	80.171	3,4%	1-9%
Ouganda deuxième cycle du secondaire	4.664	5.573	6.991	8.610	3,4%	2-6%
Zambie premier cycle du secondaire	9.047*	17.520	21.278	25.046	5%	7-10%
Zambie deuxième cycle du secondaire	4.549*	14.580	16.897	19.231	N/A	21-25%

TAE = Taux d'accroissement des enseignants

\*Sur les 13 596 enseignants au total dans le premier et le deuxième cycles du secondaire, EQUIP2

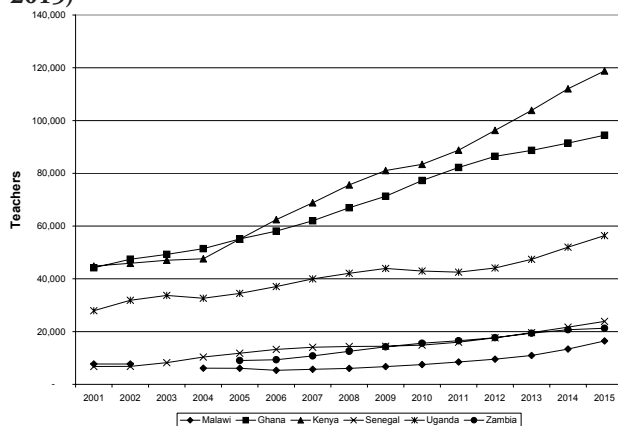
a projeté des chiffres utilisant des données sur la qualification des enseignants.

En Zambie, des améliorations modérées dans la circulation et la transition des élèves vers le secondaire creuseront le déficit d'enseignants à 21 258 d'ici 2015. Il sera comblé par des taux nets de croissance annuelle d'environ 8% - soit une augmentation de 60% par rapport au taux existant de croissance de l'offre des enseignants. Comme pour l'Ouganda, la Zambie souhaite atteindre un taux de transition de 70% vers le premier cycle du secondaire d'ici 2007. But qui sera atteint à l'aide de 12 000 nouveaux enseignants pour le premier cycle.

Le tableau I indique la croissance nécessaire pour élargir le premier cycle de l'éducation secondaire dans chaque pays en fonction d'améliorations modérées dans la circulation et transition du primaire vers le premier cycle du secondaire.

En se basant sur des projections modérées, le Kenya et le Ghana auront besoin d'un plus grand nombre d'enseignants pour répondre aux besoins d'une éducation secondaire ouvrant ses portes à un plus grand nombre d'élèves. L'Ouganda n'est pas loin derrière le Kenya et, si le pays souhaitait une éducation secondaire universelle, les demandes en enseignants obéiraient le système. Dans tous les cas que nous avons analysés, il n'est guère probable que les collèges pédagogiques actuels et les politiques actuelles sur les qualifications et le recrutement des enseignants permettront à ces pays de produire le nombre d'enseignants dont ils ont besoin même dans le cas d'hypothèses modérées de transition vers l'éducation secondaire. Fort probable par ailleurs que les élèves seront acceptés de toute manière dans les lycées et que la taille de la salle de classe grossira comme nous le voyons en Ouganda, au Malawi et au Kenya suite à l'éducation primaire gratuite. Les investissements assurant la croissance nécessaire dans l'offre d'enseignants viendront rivaliser avec les ressources nécessaires pour agrandir les structures des lycées et il y a peu de chances que ni l'un ni l'autre ne soient pas bien faits.

**Diagramme I : Hausse projetée dans la demande d'enseignants du premier cycle du secondaire (2001-2015)**



On a fait savoir que l'éducation secondaire était le segment connaissant la plus rapide expansion dans le secteur de l'éducation (Wils, 2007). Les pays arrivant de plus en plus à l'éducation primaire universelle et le marché du travail nécessitant des compétences plus poussées de la part de ses employés, la confluence des facteurs d'allocation et d'obtention dans l'éducation continuera à forcer les pays à étendre l'option du secondaire pour les jeunes. Nos projections ont montré qu'un grand nombre de pays devront augmenter nettement la production de leurs collèges pédagogiques et écoles normales, doublant souvent les taux du passé dans l'offre d'enseignants ou devront trouver d'autres sources d'enseignants éventuels pour répondre à ces demandes. La section

suivante se penche sur les contributions des collèges de formation fondamentale des enseignants (formation avant l'emploi) et les obstacles qui empêchent le système éducatif actuel de répondre aux besoins accrus d'enseignants pour l'éducation secondaire.

## Manque d'efficacité dans les stocks et la circulation des enseignants

Les enseignants qualifiés, tant dans le monde développé que celui en développement, sont en train de devenir le segment le plus difficile de la profession éducative à attirer et à garder et aussi les plus chers à former (Banque mondiale 2005). Par ailleurs, relativement peu d'études ont analysé le déficit en enseignants qualifiés en tant qu'obstacle à la croissance surtout en ce qui concerne l'éducation secondaire (Scott 2001 ; Lewin 2002). Comme le montrent les analyses des projections présentées ici les six pays de cette étude devront plus que doubler leur personnel pédagogique pour répondre aux besoins de l'expansion de l'éducation secondaire. Dans la plupart des pays en développement et surtout en Afrique, le manque d'enseignants surtout en mathématiques, sciences et technologie viendra compromettre les buts concomitants de l'expansion et de l'amélioration de la qualité de l'éducation au service des objectifs du développement économique (Banque mondiale 2005).

Le déficit imminent d'enseignants pour le secondaire provient des limitations inhérentes au système éducatif. Ces limitations sont liées à deux grandes caractéristiques de l'organisation des systèmes d'éducation.

La première limitation tient au fait que les systèmes d'éducation doivent produire leur propre main-d'œuvre. C'est la mesure dans laquelle les écoles arrivent à aiguiller les élèves du primaire au secondaire puis à l'éducation supérieure qui détermine si le système éducatif disposera de la main-d'œuvre soutenant son expansion future. Bien trop souvent en Afrique subsaharienne, la performance des systèmes éducatifs est tellement médiocre du point de vue qualité de l'instruction et résultats des élèves qu'il devient impossible de produire un grand nombre d'enseignants hautement qualifiés. Des taux élevés de redoublement et d'abandon scolaire dans les écoles primaires sont encore aggravés par la mauvaise qualité au niveau secondaire. La circulation des élèves d'un niveau à l'autre du système en est inhibée.

La seconde limitation réside dans l'approche existante au développement de l'enseignant. La formation avant l'emploi telle qu'elle est organisée actuellement dans la plupart de l'Afrique subsaharienne est entravée par plusieurs facteurs dont :

- L'espace limité dans les collèges pédagogiques surtout les internats.
- La durée nécessaire pour former les enseignants du secondaire.
- Le coût élevé du fonctionnement des collèges, là aussi surtout les internats.
- Les autres options qui s'offrent aux étudiants. Peu nombreuses sont les personnes qui terminent le secondaire auxquelles se présentent des offres intéressantes soit dans l'éducation supérieure soit sur le marché du travail.
- Les conséquences du VIH/SIDA dans certains pays.

Par exemple, au Ghana, le programme fondamental est de trois ans avec diplôme en éducation de base comprenant les programmes A et B de préparation du corps enseignant dans le primaire et le premier cycle du secondaire. Les étudiants passent les deux premières années dans le campus du collège et la troisième est constituée de stages pratiques dans les écoles. Le nombre de places limitées dans ces campus, le nombre limité de professeurs disponibles pour enseigner dans ces collèges et le nombre limité de stages sont autant de facteurs qui limitent le nombre d'étudiants pouvant être acceptés chaque année au Ghana. Les enseignants du deuxième cycle du primaire doivent obtenir une licence, c'est-à-dire quatre années d'études avant qu'un enseignant puisse

être placé dans une salle de classe. Donc pour devenir un professeur de lycée au Ghana, une personne doit être acceptée à l'université, obtenir sa licence et souhaiter devenir un enseignant. Les personnes au Ghana qui ont réussi ce cursus et acceptent d'entrer dans la carrière de l'enseignement sont par définition même en nombre limité.

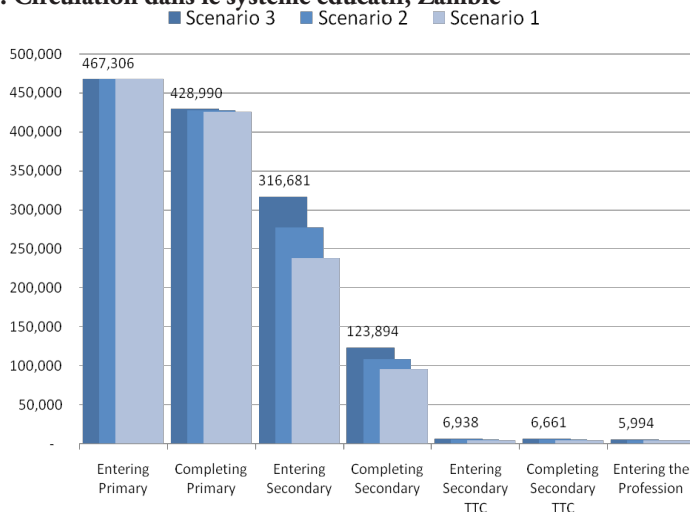
Au Kenya, la formation d'un instituteur prend deux ans avec 13 matières obligatoires. Pour obtenir son certificat, l'étudiant devra réussir au moins huit des 13 matières et passer avec succès le stage pédagogique pratique. Conditions qui vérifient donc la compétence des enseignants mais qui limitent parallèlement le nombre d'entre eux qui réussissent les examens et entrent dans le corps enseignant. Des diplômes universitaires sont également demandés pour les professeurs du secondaire qui doivent se spécialiser dans deux matières au moins.

Cette combinaison d'une qualité insuffisante et partant transition peu efficace d'un niveau à un autre du système éducatif et de la formation demandée pour les enseignants du secondaire fait qu'il est quasiment impossible d'augmenter nettement la future offre d'enseignants si on dépend uniquement des politiques et institutions existantes pour la formation fondamentale des enseignants.

Le diagramme II nous montre comment en Zambie, la circulation resserrée dans le système suite aux abandons et faibles taux de transition vient limiter le pool possible de personnes qui peuvent à nouveau entrer dans le système éducatif en tant qu'enseignants qualifiés (aux termes des définitions existantes). Chaque barre représente le nombre d'élèves à chaque jalon du système dans le cadre des trois scénarios de projections présentés ci-dessus.

En Zambie, environ 467 000 élèves sont entrés dans la première année en 2005. En reprenant les hypothèses du scénario 3, soit une augmentation de 50% dans la circulation et la transition tout au long du système – seuls 123 894 de ces élèves du cours élémentaire achèveront l'éducation secondaire. Parmi ceux qui iront jusqu'au baccalauréat, environ 6 938 se dirigeront vers le collège pédagogique en 2015 pour devenir un professeur de lycée. D'après les estimations, seuls 6 661 obtiendront leur diplôme et seuls 5 994 choisiront la profession d'enseignant. Même si nous prenons les meilleures hypothèses présentées ici, il existe des abandons de taille dans le nombre d'élèves transitant tout au long du système du primaire au secondaire et jusqu'au diplôme final. Et seul un petit pourcentage de ceux diplômés entreront dans les collèges pédagogiques. Si nous comparons aux 6 661 diplômés des collèges pédagogiques, il existe 123 894 élèves qui ont terminé le secondaire – pool d'enseignants potentiels du premier cycle qui est 19 fois plus grand.

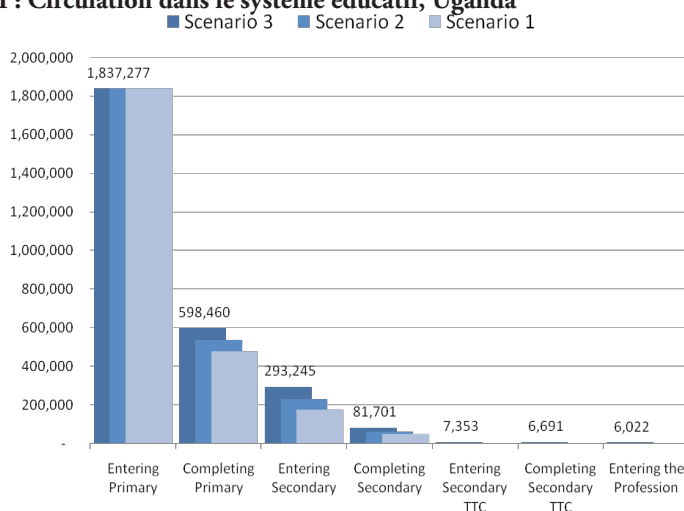
**Diagramme II: Circulation dans le système éducatif, Zambie**



La situation est analogue en Ouganda, avec un nombre d'abandon encore plus grand dans le groupe d'élèves qui progresse dans le système. En 2005, 1,8 million d'enfants entraient dans la première année du cours élémentaire mais seuls 50 080 achèveront d'après les projections le secondaire aux termes du scénario 1, nombre qui passe à 81 701 d'après les hypothèses du scénario 3. Sur une base annuelle, le système de formation des enseignants en Ouganda produit 7 080 enseignants qualifiés du primaire qui ont réussi l'examen de Grade III et 3 518 enseignants qualifiés du premier cycle du secondaire qui ont réussi l'examen d'éducation secondaire Kyambogo. Environ 7 373 obtiennent des diplômes en éducation. Malgré le nombre apparemment important d'enseignants formés en Ouganda, seul un pourcentage d'enseignants qualifiés accepte chaque année des positions dans les écoles. D'après les projections, 75% de ceux obtenant le Grade V et 20% de ceux obtenant un diplôme universitaire se dirigent respectivement vers la profession d'enseignant du premier et du second cycle secondaire.

Le Diagramme II Chart III montre que sur les 81 701 élèves achevant le secondaire d'après les projections dans le cadre du scénario 3, environ 7 353 s'inscriront dans les collèges pédagogiques et 6 022 choisiront la profession d'enseignant du secondaire. Dans le cadre du scénario 3, il faudrait 80 171 enseignants dans le premier cycle et le système avec ses politiques et pratiques actuelles produira 37 876, d'où un déficit de 42 000 enseignants en 2015. La production de 6 000 enseignants cette année est bien loin de combler le déficit projeté en enseignants. Le recrutement des diplômés du second cycle du secondaire pour enseigner dans le premier cycle servirait à augmenter le nombre d'éventuels enseignants à plus de 81 000, plus que suffisant donc pour répondre aux besoins. Inutile de préciser que si l'Ouganda adopte effectivement la politique de l'éducation secondaire universelle, alors le déficit d'enseignement triple quasiment.

**Diagramme III : Circulation dans le système éducatif, Uganda**



Bien des facteurs viennent expliquer le manque d'efficacité dans les écoles de formation d'instituteurs en Ouganda dont le manque de personnel, le manque de financement et le taux élevé d'échec qui se situe dans les alentours de 40% (MoESd, 2003). Les instituteurs peuvent continuer leurs études et deviennent professeur du secondaire. Selon les documents du gouvernement, le ministère a seulement les moyens de recruter 2000 enseignants en plus par an, ce qui est insuffisant pour suivre la croissance dans la scolarisation dans le cadre du plan d'éducation et formation universelle post-primaire (UPPET).

Comme le démontrent ces deux cas, les systèmes existants d'éducation fondamentale des enseignants continueront à être en dessous de la moyenne et ne pourront pas répondre aux besoins de l'expansion à moins qu'on n'on prélève des enseignants à différents points du système d'éducation ou qu'on trouve d'autres formules pour compléter les systèmes de formation avant l'emploi des enseignants.

## Implications pour les politiques

Vu la demande croissante d'enseignants au niveau du secondaire, quelles sont les options pour exploiter de larges pools d'enseignants possibles ? Existe-t-il d'autres possibilités qu'une longue formation avant l'emploi dans un collège pédagogique ? Quel est le soutien dont auraient besoin de tels enseignants ? Des leçons peuvent-elles être retirées des programmes d'éducation complémentaire qui éclaireraient les politiques et les options pratiques pour l'expansion du premier cycle de l'éducation secondaire ? Que nous disent les programmes complémentaires sur la manière de gérer et de faciliter les transitions entre les contextes d'éducation formelle et non formelle ?

La littérature discute des deux grandes approches prises traditionnellement pour répondre aux pénuries d'enseignants dans des deux pays en développement : accélérer la formation avant l'emploi ou autoriser le recrutement de diplômés sans travail qui ne sont pas équipés d'une formation pédagogique formelle (Banque mondiale 2005).

L'accélération du programme de formation avant l'emploi amène l'enseignant plus rapidement dans la salle de classe et diminue les coûts de formation par étudiant. Par ailleurs, cette approche a parfois eu des répercussions sur la qualité de l'éducation et a accentué les différences régionales (Banque mondiale 2005). L'utilisation d'enseignants contractuels ou d'enseignants sans formation formelle a soulevé parfois des préoccupations analogues du point de vue qualité.

En 2006, une équipe de chercheurs terminait une analyse de neuf études de cas sur des modèles d'éducation complémentaire. Ils constatent que d'autres types d'approches au recrutement et au soutien des enseignants renforçaient les capacités des modèles complémentaires à assurer de manière efficace par rapport aux coûts l'accès, les résultats et l'apprentissage dans les écoles primaires (DeStefano 2006 ; Terway 2007). Les programmes d'éducation fondamentale complémentaire dépendaient tous d'enseignants moins éduqués et moins payés. Le programme recrutait et formait ces enseignants et ensuite leur apportait soutien et formation continue (DeStefano 2006). La recherche a montré que les ressources économisées par ces programmes sur les salaires des enseignants leur permettaient de financer un vaste réseau de soutien et de supervision sur place pour les enseignants et les écoles. Les superviseurs peuvent mieux fournir un feed-back immédiat sur place, un soutien pédagogique direct et veiller au développement professionnel des enseignants. La recherche de Lewin (2003) a également montré que la formation en cours d'emploi et l'encadrement dans l'école même des nouveaux enseignants étaient plus efficaces et moins chers que les programmes de formation traditionnelle avant l'emploi. La principale leçon à retenir de la recherche faite des programmes d'éducation complémentaire est la suivante : des enseignants avec moins de qualifications peuvent dispenser une bonne instruction s'ils sont suffisamment aidés par un soutien continu sur place.

Des approches analogues pourraient-elles être utilisées pour combler les déficits dans le pool potentiels des professeurs de lycée ? La réponse à la question sera différente selon qu'on parle du premier ou du second cycle de l'éducation secondaire et la réponse dépendra partiellement du contenu du programme et des spécialisations par matières enseignées dans le premier cycle. Les réponses changeront également suivant que la discussion se concentre sur l'éducation secondaire formelle et traditionnelle ou les programmes de formation complémentaire ou d'éducation non formelle dans le post-primaire.

### *Offre d'enseignants pour le premier cycle du secondaire dans le cadre des modèles existants*

Les déficits prévus dans le nombre d'enseignants du secondaire dans les six pays de l'Afrique subsaharienne étudiés dans ce document sont le résultat de l'approche existante à l'éducation secondaire et à la formation des enseignants. Les pays qui souhaitent élargir l'accès à des écoles secondaires dans la bonne tradition académique seront freinés par le manque d'enseignants que prédisent les projections faites ici. Si le premier cycle reste spécialisé en diverses matières – mathématiques, sciences, langue, études sociales, etc.- alors il est difficile de voir comment des enseignants moins formés et moins qualifiés pourront être recrutés et soutenus dans diverses disciplines. Si les tâches d'un enseignant sont dictées par les conditions relatives aux différentes disciplines, il est bien plus difficile d'arriver à un déploiement et utilisation efficaces du temps de l'enseignant. Les ratios cumulés élèves à enseignants tendent à être raisonnables pour l'éducation secondaire (d'une moyenne de 22-23 à 1 pour les pays inclus dans cette analyse) et pourtant les tailles des classes peuvent être impressionnantes car les enseignants ne sont responsables que des heures d'instruction dans leur discipline. Certains n'enseigneront que quelques heures. L'utilisation d'étudiants du secondaire, le recrutement d'enseignants contractuels et la majoration des salaires pourront alléger la pression exercée sur la profession mais ne diminueront que marginalement le déficit dans l'éducation secondaire (Mulkeen, 2005). Une des options possibles consiste à restructurer le programme du premier cycle du secondaire pour en faire une extension plus générale de l'éducation de base. Cela permettrait a) une utilisation plus efficace des enseignants existants et b) un système de recrutement et de soutien des enseignants avec une formation avant l'emploi qui est moins formelle (par exemple, des enseignants qui achevé uniquement le deuxième cycle de l'éducation secondaire). Plusieurs documents de la Banque mondiale et de l'OCDE indiquent que le processus est déjà en cours puisque le premier cycle du

secondaire prend de plus en plus l'allure d'une prolongation de l'éducation primaire (OCDE, 2004 ; Banque mondiale, 2005 ; Banque mondiale, 2006).

### ***Offre d'enseignants dans le cas d'un programme plus général et plus fondamental pour le premier cycle de l'enseignement secondaire***

Si les gouvernements souhaitent effectivement une éducation dans le premier cycle du secondaire qui ressemble plus au type d'éducation fondamentale, par exemple un enseignement axé essentiellement sur les langues et les mathématiques, alors il sera possible pour les ministères de l'éducation de puiser dans un pool possible du système éducatif, par exemple dans le second cycle du secondaire. Ces étudiants n'auront pas besoin de connaissances spécialisées dans telle ou telle discipline et partant leur formation avant l'emploi sera moins poussée. La formation qu'ils suivront sera accélérée et ciblée sur la pédagogie, les compétences pédagogiques et une instruction légèrement plus avancée en mathématiques et alphabétisation. De plus, le personnel chargé de soutenir ces enseignants pourra être déployé efficacement puisqu'il n'aura pas besoin de traiter de toutes les disciplines (sciences, histoire, géographie ou technologie). Dans ces circonstances, les leçons retenues des programmes complémentaires pourront être appliquées au premier cycle de l'éducation secondaire : recrutement d'enseignants au niveau local, gouvernance et gestion locales des écoles et partenariat avec les ONG pour mettre en place des réseaux de personnel de soutien qui épaulent les enseignants au niveau de l'application de stratégies pédagogiques spéciales renforçant les compétences des élèves en lecture, rédaction et mathématiques.

Les ministères de l'éducation pourront utiliser plus efficacement les enseignants existants en augmentant la charge de travail (nombre minimum d'heures passées à enseigner), en demandant aux enseignants d'enseigner de multiples disciplines et en partageant les enseignants entre les écoles (Banque mondiale 2005). Au Kenya, on estime que les changements suivants permettraient une augmentation de 50% dans la fréquentation du secondaire sans qu'il faille de nouveaux enseignants :

- Temps à enseigner qui passé de 18 à 25 heures ;
- Utilisation partielle d'enseignants dans des disciplines qui ne sont enseignées que pendant quelques heures par semaine
- Augmentation du ratio élèves à enseignants de 45 à 1
- Augmenter à trois flux parallèles les écoles existantes ; et
- Partager les enseignants entre les écoles

### ***Offre d'enseignants pour le premier cycle du secondaire dans le cas de l'éducation alternative et non formelle pour le post-primaire***

Des enseignants/facilitateurs disposant d'atouts en plus d'une formation universitaire et d'un certificat d'enseignement sont nécessaires pour les formes non formelles d'éducation post-primaire. Le programme Educatodos au Honduras est un exemple d'éducation complémentaire mentionné dans ce document qui nous présente le premier cycle d'une éducation secondaire non formelle. Dans ce programme, des centres non formels offrent aux élèves moyens du primaire des possibilités d'obtenir l'équivalent du premier cycle. Les centres sont organisés dans le premier lieu qui s'y prête, qu'il s'agisse d'une église, d'une usine ou d'autres lieux publics. Les membres communautaires sont recrutés selon les besoins pour des facilitateurs volontaires de ces centres. Ce type de programme alternatif est riche de possibilités d'un coût plus faible, utilisant des approches moins formelles à l'éducation secondaire dans lesquelles divers acteurs peuvent faire fonction d'enseignants. De plus, les technologies d'éducation à distance, dans ce cas les émissions radiophoniques Educatodos, peuvent rehausser le répertoire pédagogique d'enseignants dont la formation n'est aussi poussée et qui ne sont pas certifiés officiellement.

La couverture d'un grand nombre d'élèves du secondaire demandera probablement des approches analogues tant du point de vue de l'organisation de l'enseignement dans le secondaire que des éventuelles sources d'enseignants. Tel que nous le montrent les exemples de l'Ouganda et de la Zambie, les pools d'élèves qui ont terminé le secondaire seront 10 à 20 fois plus grands que les pools des diplômés des TTC. Les implications de ces approches du point de vue politiques sont énormes.

Il faut commencer par accélérer la formation avant l'emploi des enseignants pour les placer plus rapidement dans les écoles et renforcer leur formation par le télé-enseignement afin qu'ils puissent enseigner à un stade plus précoce de leur processus de qualification. Le télé-enseignement convient particulièrement bien à des situations où les enseignants doivent enseigner des disciplines spécifiques.

Deuxièmement, les politiques spécifiant les conditions pour devenir enseignant devraient être assouplies et permettre au système d'éducation de puiser dans le pool d'étudiants à des points plus en aval du système. Tel que le montrent les études de cas de la Zambie et de l'Ouganda, le nombre d'étudiants dans le second cycle du secondaire est bien plus vaste que le nombre d'étudiants qui entrent dans les écoles pédagogiques. Les pays peuvent se doter de politiques qui encouragent et récompensent un système qui puise dans cette population plus jeune utilisant ensuite des mécanismes alternatifs de formation vérifiant que ces candidats acquièrent progressivement la maîtrise du contenu et l'expertise pédagogique. De plus, si le premier cycle de l'éducation secondaire prend une nature plus générale, les ministères de l'éducation devront envisager des politiques qui permettent aux communautés d'utiliser la capacité locale pour enseigner dans le premier cycle. Des programmes comme Educatodos pourront servir de modèles à la mise en place de systèmes efficaces de formation en cours d'emploi permettant aux communautés de fournir une éducation secondaire de qualité. Les programmes complémentaires à base communautaire présentent également des exemples montrant comment constituer des communautés d'apprentissage qui viennent soutenir les enseignants en améliorant et en partageant des pratiques efficaces.

Enfin, obtenir les ressources financières suffisantes relève toujours d'un défi. Tel que le note Lewin (2203), l'éducation secondaire dans la plupart des pays en développement est financé par le secteur public et comme les bailleurs de fonds ont toujours favorisé l'éducation primaire, l'éducation secondaire se retrouve souvent perdante. Et pourtant les faits sont de plus en plus éloquents partout dans le monde, c'est l'investissement dans l'éducation secondaire qui a le plus d'impact sur la croissance économique. Aussi l'éducation secondaire devient-elle un terrain où l'investissement s'avère nécessaire. Les modèles complémentaires ont bel et bien montré qu'ils peuvent dispenser une éducation à des élèves de manière plus efficace et moins chère. S'ils s'inspirent des leçons retenues de ces modèles complémentaires – que ce soit le recrutement d'enseignants locaux, l'investissement dans les services de soutien ou l'utilisation de modèles complémentaires – un grand nombre de ces pays arriveront à élargir l'éducation secondaire avec les ressources limitées dont ils disposent.

Cette étude a montré que les pays de l'Afrique subsaharienne se heurteront à de larges déficits d'enseignants qualifiés au fur et à mesure qu'ils se dirigent vers l'éducation secondaire universelle. Ils devront se doter de nouvelles approches au recrutement, à la formation et à l'utilisation d'enseignants s'ils veulent étendre la portée de l'éducation secondaire. Les résultats et les recommandations synthétisés ci-dessus sont autant d'idées dans lesquelles pourront puiser les dirigeants et les bailleurs de fonds dans leur recherche de stratégies qui augmentent la portée, la qualité et l'efficacité de l'éducation secondaire.

## Annexe I: Profils de pays

**Ghana :** Le Ghana compte un taux élevé de transition vers le premier cycle du secondaire (94% en 2004). Le GER du premier cycle a augmenté passant de 70% à 77% entre 2003 et 2006. Tous les candidats aux programmes de formation des enseignants au Ghana doivent avoir terminé le secondaire. Il existe 38 collèges pédagogiques dispensant une formation avant l'emploi pour les futurs enseignants. Le programme de trois ans s'achève par l'obtention d'un diplôme en éducation de base avec programmes A et B préparant le corps enseignant du primaire et du premier cycle du secondaire. Les étudiants de ce programme passent les deux premières années sur le campus du collège et la troisième année en stage supervisé à l'école. L'Université de Cape Coast présente également un programme de formation à distance de trois pour l'obtention d'un diplôme en éducation de base. Les enseignants du second cycle du secondaire doivent avoir une licence en éducation (la licence prend 4 ans).

**Kenya :** En 2003 était proclamée l'éducation primaire gratuite, d'où un taux brut de scolarisation qui est passé de 94,1% en 2002 à 110,5% en 2003. Le taux brut de scolarisation pour les écoles secondaires a également augmenté : de 39,2% en 2000 à 48,8% en 2005. Il existe 21 collèges publics de formation d'instituteurs et 7 collèges dispensant une formation avant l'emploi à ceux qui souhaitent entrer dans la profession d'enseignants. Le programme de formation pour devenir instituteur dure deux ans et couvre 13 disciplines dont toutes sont obligatoires. L'étudiant doit réussir au moins huit des 13 disciplines pour obtenir le diplôme. Trois collèges pédagogiques dispensent des cours dans les matières suivantes : pour les langues, Collège de Kagumo, pour les sciences, Kenya Sciences et pour les matières techniques Kenya Technical Teachers College. Cinq universités offrent également des cours de B.Ed ou licence en pédagogie pour les professeurs de sciences et d'art du secondaire. Les étudiants professeurs, des collèges ou universités, se spécialisent dans deux disciplines universitaires et en méthodologie pédagogique.

**Malawi :** L'éducation primaire gratuite a été introduite en 1994, s'accompagnant d'une augmentation du taux brut de scolarisation du primaire de 89% à 133% entre 1993 et 1994. Le ministère a limité les acceptations à 50 élèves pour les classes S1 en 2000 afin de ne surcharger la salle de classe dans les lycées. Les taux bruts de scolarisation du primaire, le taux brut de scolarisation en général et le taux net de scolarisation en 2005 étaient les suivants : 203%, 122% et 95% respectivement. Le taux brut de scolarisation dans le secondaire a diminué passant de 32% à 28% de 2000 à 2005. Le Malawi a six collèges pédagogiques publics et trois collèges primaires pour la formation des instituteurs avec une capacité annuelle de 2220. Les enseignants suivent le Programme d'éducation initial de l'instituteur (IPTE) avec les deux premières années de formation théorique et la troisième en stage pratique dans la salle de classe. Le Malawi compte trois collèges et universités qui forment les enseignants du secondaire. Le Collège Domasi offre un diplôme en enseignant secondaire et un programme de formation à distance. Les programmes remettent chaque année des diplômes à 180- 300 enseignants du premier cycle. Le Collège Chancellor et l'Université Mzuzu offre des licences en éducation secondaire et produit 400 enseignants secondaires qualifiés par an. Ce collège prévoit d'augmenter sa capacité à 600.

**Sénégal :** Le système d'éducation du Sénégal est repris du modèle français. Il comprend un secteur formel et un secteur non formel avec le préscolaire, l'école élémentaire, le cours moyen, le secondaire et la formation technique et professionnelle. Les enseignants sont formés dans l'Ecole normale supérieure (ENS). Cet établissement ouvert au début des années 70 a formé la plupart des instituteurs et des professeurs. Suite à un changement de stratégie et au nombre limité d'enseignants pouvant être par l'ENS, un nouveau stock d'enseignants appelés les vacataires ont été recrutés en grand nombre sans formation pour répondre à la demande engendrée par une scolarisation en pleine expansion. Suite à sa capacité d'absorption limitée, l'ENS a mis au point une stratégie visant à les former année après année en petits groupes lors des vacances d'été.

Ouganda : En 1997, l'Ouganda a introduit l'éducation primaire gratuite, d'où une fréquentation accrue de plus d'un million d'élèves dans le système. Le taux brut de scolarisation (TBS) est passé de 76 % à 128% de 1996 à 1997. En 2005, le taux brut d'admission dans le primaire (TBAP) et le TBS étaient les suivants : 163% et 119% respectivement. Le TBS est resté faible se maintenant à 19%. L'offre d'enseignants en Ouganda a augmenté régulièrement aux niveaux primaire et secondaire. Les enseignants qualifiés représentent plus de 60% du corps enseignant du primaire et une minorité du corps enseignant du secondaire. L'Ouganda compte 47 collèges de formation des instituteurs (PCT) dont tous dispensent un programme de deux ans se terminant par l'obtention du certificat d'enseignement du primaire avec qualification de Grade III (qualification minimale nécessaire). Vingt-trois PTC principaux sont également habilités à offrir un programme de formation en cours d'emploi de trois ans pour les enseignants non qualifiés, dispensés par le biais de 539 centres de coordination affiliés (CC). Les étudiants peuvent s'inscrire directement dans une école de formation des instituteurs après avoir passé les examens de niveau O. Les détenteurs d'un diplôme d'instituteur peuvent continuer leur éducation et devenir des enseignants du secondaire. Ensuite, ils peuvent soit chercher à obtenir un diplôme de deux ans en éducation secondaire (DES) dans l'un des six collèges pédagogiques nationaux (NTC) ou suivre un programme de trois ans offert dans des universités publiques et privées. Le grade V est la qualification professionnelle maximale pour des enseignants du secondaire.

Zambie : L'éducation primaire gratuite a été introduite en 2002 et le taux brut de scolarisation dans le primaire est passé de 89% à 111% entre 1995 et 2005. Le taux brut de scolarisation dans le premier cycle du secondaire a augmenté, passant de 33% à 44% de 2000 à 2005 alors que le taux brut de scolarisation pour le deuxième cycle a augmenté de 14% à 17% pendant ces mêmes années. Les futurs enseignants sont formés dans 14 collèges pédagogiques publics et dix collèges pédagogiques privés. De plus, l'University of Zambia (UNZA) offrent des programmes de qualification des enseignants. Dix des 14 collèges pédagogiques publics forment les enseignants du secondaire pour l'enseignement en général, deux [Nkrumah STTC dans la Province centrale et Copperbelt STTC] forment les professeurs de lycée et deux collèges se spécialisent dans la formation pour invalides. Les dix collèges pédagogiques privés forment des enseignants pour l'enseignement de base. Ces dernières années, les collèges pédagogiques privés ont accepté environ 8900 étudiants parrainés par GRZ et 3400 étudiants auto-parrainés, d'où une fréquentation publique totale d'environ 12 000 étudiants. En 2004, environ 9100 étudiants ont passé l'examen à la fin de la première année du collège pédagogique.

Chacun de ces pays compte actuellement un taux de transition vers le premier cycle du secondaire de moins de 50% à l'exception du Ghana (94%) et de la Zambie (56%). Récemment, l'Ouganda a communiqué son intention de se diriger vers l'éducation secondaire universelle et le Kenya a fixé un objet de taux brut de scolarisation de 70% dans l'éducation secondaire d'ici 2008. Cela signifie que ces lycées commenceront bientôt à voir arriver de grands nombres d'élèves dans des systèmes qui ont maintenu des petites jusqu'à présent. Alors qu'un nombre toujours croissant d'élèves arrivent dans le premier cycle du secondaire, les enseignants seront forcés d'enseigner des classes plus grandes à moins que les collèges de préparation des enseignants ne commencent à recruter et à former plus rapidement les enseignants. Une des contraintes entravant la production d'un plus grand nombre d'enseignants réside dans le nombre déjà faible d'élèves du secondaire, d'où un nombre moindre de candidats à la profession d'enseignants, se répercutant sur les établissements pédagogiques et leur capacité à recruter un nombre suffisant de candidats dans le système.

### Références

De Ferranti, D., Guillermo E. Perry, Indermit Gill, J. Luis Guasch, William F. Maloney Carolina Sanchez-Paramo, and Norbert Schady. 2003. *Closing the Gap in Education and Technology*. T. W. B. L. A. a. C. Studies. Washington, D.C.: The World Bank.

DeStefano, Joseph; Audrey-marie Schuh Moore, David Balwanz, and Ash Hartwell. 2006. *Meeting EFA: Reaching the Underserved through Complementary Models of Effective Schooling*. Washington D.C.: Academy for Educational Development and USAID-funded EQUIP2 Project.

Di Gropello, E. 2006. *Meeting the Challenges of Secondary Education in Latin America and East Asia: Improving Efficiency and Resource Mobilization*. Washington D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development.

Lewin, K. and F. Cailloids. 2001. *Financing Secondary Education in Developing Countries: Strategies for Sustainable Growth*. Paris, France: International Institute for Educational Planning/ UNESCO.

Lewin, K. 2002. "The Costs of Supply and Demand for Teacher Education: Dilemmas for Development." *International Journal of Educational Development*. vol. 22 (3-4): 221-242.

Mulkeen, A., David Chapman, Joan DeJaeghere, Elizabeth Leu, and Karen Bryner. 2005. *Recruiting, Retaining, and Retraining Secondary School Teachers and Principals in Sub-Saharan Africa*. GEC Working Paper Series. Washington D.C.: Academy for Education Development and The World Bank.

OECD. 2002. *Teacher demand and Supply: Improving Teacher Quality and Addressing Teacher Shortages*. OECD Working Paper Series. Paris, France: Directorate of Education, OECD.

OECD. 2004. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris, France: Education Policy and Training Division, OECD.

Schulle, J. 2007. *Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice*. Paris, France: UNESCO: International Institute for Educational Planning.

Scott, F. 2001. "Developing Human Resources for Effective School Management in Small Caribbean States." *International Journal of Educational Development*. vol. 21(3): 245-256.

SEIA. 2001. *At the Crossroads: Choices for Secondary Education in Sub-Saharan Africa*. Washington D.C.: The World Bank.

SEIA. 2007. *At the Crossroads: Choices for Secondary Education in Sub-Saharan Africa*. Washington D.C.: The World Bank.

Terway, A., C. Pugliese, and A. Moore. 2008. *Doing More for Less: An Analysis of Why Complementary Models outdo Government Schools*. Washington D.C.: Academy for Educational Development and USAID-funded EQUIP2.

UNESCO. 2001. *General Secondary School Education in the Twenty-First Century: Trends, Challenges, and Priorities*. Beijing, China: UNESCO International Expert Meeting on Secondary Schooling.

World Bank. 2005. *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education*. Washington D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development.

World Bank. 2006. *Global Monitoring Report: MDG: Strengthening Mutual Accountability, Air, Trade, and Governance*. Washington D.C.: The International bank for Reconstruction and Development.

World Bank, A. H. D. D. 2007. *Secondary Education in Africa: At the Cross Roads: Choices for Secondary Education and training in Sub-Saharan Africa*. Washington D.C.: SEIA and the World Bank.



## Remerciements

Ce document a été rédigé pour EQUIP2 par Audrey-marie Schuh Moore (Académie pour le Développement de l'Éducation), Joseph DeStefano (Center for Collaboration and the Future of Schooling), Arushi Terway (Académie pour le Développement de l'Éducation), et David Balwanz (Académie pour le Développement de l'Éducation), 2008.

**EQUIP2: Educational Policy, Systems Development, and Management** est l'un des trois accords coopératifs financés par l'USAID dans le cadre du Programme Amélioration de la qualité de l'éducation (Educational Quality Improvement Program – EQUIP). Chef de file, EQUIP 2 obtient des fonds propres des missions pour soutenir le but d'une éducation de qualité aux niveaux national, sous-national et local.

L'**Académie pour le Développement de l'Éducation (AED)** est l'organisation chef de file pour le partenariat mondial EQUIP2 des organisations pour l'éducation et le développement, les universités et les institutions de recherche. Le partenariat compte 15 organisations principales et un réseau étendu d'associés régionaux et nationaux dans le monde entier : Fondation Aga Khan, American Institutes for Research, CARE, Center for Collaboration and the Future of Schooling, East-West Center, Education Development Center, International Rescue Committee, Fondation Joseph P. Kennedy, Jr., Michigan State University, Mississippi Consortium for International Development, ORC Macro, Research Triangle Institute, University of Minnesota, University of Pittsburgh Institute of International Studies in Education, Women's Commission for Refugee Women and Children.

### **Pour de plus amples informations concernant EQUIP2, prière de contacter:**

#### **USAID**

##### **Patrick Collins**

CTO EGAT/ED  
USAID Washington  
1300 Pennsylvania Ave., NW  
Washington, DC 20532  
Tel: 202-712-4151  
Email: [pcollins@usaid.gov](mailto:pcollins@usaid.gov)

#### **AED**

##### **John Gillies**

EQUIP2 Project Director  
1825 Connecticut Ave., NW  
Washington, DC 20009  
Tel: 202-884-8256  
Email: [equip2@aed.org](mailto:equip2@aed.org)  
Web: [www.equip123.net](http://www.equip123.net)

Ce document a été rendu possible grâce au généreux soutien des Américains par le biais de l'Agence des Etats-Unis pour le Développement international (USAID) dans le cadre de l'Accord coopératif No. GDG-A-00-03-00008-00. La responsabilité du contenu revient à l'Académie pour le Développement de l'Éducation (AED) par l'entremise du Programme 2 d'amélioration de la qualité de l'éducation (EQUIP2) et ne reflète pas forcément les vues de l'USAID ou du Gouvernement des Etats-Unis.