

# EdData II : Données en éducation pour la prise de décisions

## Enseignement efficace en Afrique subsaharienne

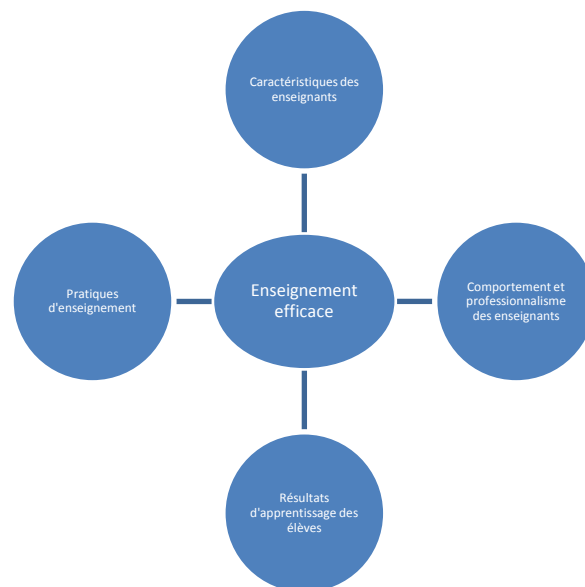
Dans la plupart des sociétés, il est souvent dit que les systèmes d'éducation sont fonction de la qualité de leurs enseignants. Bien que les enseignants ne soient valorisés non seulement à titre d'enseignants mais aussi à titre de gardes d'enfants, l'incidence de chaque enseignant sur l'apprentissage des élèves varie grandement. Certains enseignants sont plus habiles que d'autres pour faciliter l'apprentissage des élèves. Ces différences ont suscité un intérêt pour ce qui constitue un enseignement efficace.

Qu'est-ce qu'un enseignement efficace ? Malheureusement, la majorité des preuves existantes qui permettent de répondre à cette question portent sur des estimations de ce qui constitue un enseignement efficace, plutôt que sur une évaluation réelle des pratiques des enseignants dans les salles de classe. Exemples d'indicateurs de substitution : qualifications des enseignants, connaissances liées à une discipline particulière, conditions d'enseignement et d'apprentissage, absentéisme des enseignants, attrition et rétention et rémunération des enseignants. Des données tirées de ces indicateurs sont fréquemment recueillies et employées pour juger de l'efficacité relative de l'enseignement. Par contre, les preuves provenant de l'observation directe de la pédagogie et des pratiques en salle de classe sont sous-estimées tant dans la politique que dans la recherche.

Les substituts tels que ceux présentés plus haut font partie d'un système qui repose traditionnellement une confiance excessive sur les résultats des élèves et les caractéristiques des écoles et des enseignants pour définir ce qui constitue un enseignement efficace. Cet exposé souligne à quel point il est important de faire une différenciation entre

(1) les indicateurs substitutifs et (2) les preuves empiriques sur les pratiques des enseignants et leurs mouvements pédagogiques (l'emploi par les enseignants de diverses pratiques pédagogiques et leur « mouvement » pour passer d'une pratique à une autre durant les leçons) qui révèlent la qualité réelle de l'enseignement.

On peut interpréter un enseignement efficace comme étant l'interaction des quatre composants présentés à la **Figure 1**. Sur ces quatre composants, l'information portant sur les caractéristiques des enseignants et les résultats de l'apprentissage des élèves joue un rôle prédominant dans le domaine de la politique et de la recherche. En conséquence, certaines caractéristiques des enseignants sont aujourd'hui interprétées comme constituant la définition d'« enseignants qualifiés » (c.-à-d. enseignants présentant certaines caractéristiques personnelles ou attributs



**Figure 1. Composants d'un enseignement efficace**

professionnels) et certains résultats de l'apprentissage des élèves signifient aujourd'hui « enseignement réussi » (les élèves faisant état de bons résultats dans les évaluations). Les notions d'enseignants qualifiés et de réussite de l'enseignement sont ensuite assimilées à celle d'un *enseignement efficace*.

Cet exposé ne partage pas cette interprétation. Cela ne veut cependant pas dire que les caractéristiques des enseignants et les résultats de l'apprentissage des élèves ne jouent pas un rôle important dans l'efficacité de l'enseignement. Un des composants à lui seul ne suffit pas à comprendre entièrement ce qui constitue un enseignement efficace.

Des indicateurs substitutifs pour chacun de ces quatre composants figurant dans les recherches et les politiques existantes. Certains de ces composants sont cependant moins représentés que d'autres. Le composant portant notamment sur les pratiques d'enseignement—qui implique l'examen des mesures de processus pédagogiques—peut être particulièrement informatif et utile mais est rarement étudié et est très souvent absent de la politique. C'est avec ce composant que nous commençons notre débat. Les recommandations politiques présentées dans les encadrés figurant ici et là dans ce texte suggèrent des moyens qui permettent d'améliorer les pratiques pédagogiques dans les salles de classe d'Afrique subsaharienne.

### Mouvements pédagogiques et pratiques des enseignants en classe

Certaines interventions de programmation assurent dans une certaine mesure le suivi des pratiques scolaires et des interactions enseignant-élève. Ils sont cependant rarement—voire jamais—suivis au

niveau national ou international, l'objet de rapports et engagés dans les débats politiques. Bien que des éléments qui permettent de jauger les pratiques et les interactions commencent à faire une apparition dans des évaluations internationales à grande échelle (PISA, TIMSS, PIRLS),<sup>1</sup> ces aspects peuvent également être étudiés au travers de l'observation directe des classes. Les données tirées d'observations et de sondages montrent qu'il existe ici et là de bonnes pratiques dans les

*Recommandation* : établir des pratiques de base qui constituent un « enseignement de qualité » et les comportements d'enseignement souhaités. Plutôt que de prescrire les comportements des enseignants, les politiques devraient favoriser les caractéristiques des meilleures pratiques en classe (non négociables), tout en permettant aux enseignants d'utiliser leur jugement professionnel.

classes d'Afrique subsaharienne. Les paragraphes ci-dessous soulignent les contextes dans lesquels certaines de ces démarches positives sont en place et dans lesquels il est possible d'introduire ou d'encourager davantage ces pratiques.

### Actions des enseignants lors d'observations en classes

Des observations de classes au Kenya, au Mali, au Rwanda et en Tanzanie permettent de conclure que les instituteurs enseignent à toute la classe plutôt qu'individuellement avec chaque élève ou en petits groupes. Une évaluation de base réalisée en janvier 2012 dans les classes au Kenya par exemple a révélé que les livres de classe étaient rarement employés (environ 22 % du temps) et que peu de temps (13 % de la leçon) était réellement consacré à la lecture au cours de la leçon de lecture, les enseignants étaient occupés à surveiller et à écouter les élèves.<sup>2</sup> Au Rwanda, une évaluation réalisée en 2011 qui comportait un volet d'observation a établi que la principale méthode de regroupement pédagogique consistait à enseigner à toute la classe et que les actions les plus fréquemment observées des enseignants consistaient à écrire au tableau.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves ; TIMSS : Tendances dans l'étude internationale des mathématiques et des sciences ; PIRLS : Programme international de recherche en lecture scolaire.

<sup>2</sup> RTI International. (2012). *Initiative Mathématiques et lecture dans le primaire (PRIMR) : rapport de référence*. Élaboré pour l'USAID dans le cadre du projet Données en éducation pour la prise de décisions (EdData II), numéro de tâche AID-623-M-11-00001 (Tâche RTI 13). Research Triangle Park, NC: RTI International. Tiré de [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/pa00hx75.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pa00hx75.pdf)

<sup>3</sup> DeStefano, J., Ralaingita, W., Costello, M., Sax, A. & Frank, A. (2012). *Évaluation des compétences fondamentales en lecture et mathématiques au Rwanda : rapport final*. Élaboré pour l'USAID dans le cadre du projet EdData II, numéro de tâche EHC-E-07-04-00004-00 (Tâche RTI 7). Research Triangle Park, NC: RTI International. Tiré de [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/pdact621.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pdact621.pdf)

Au Kenya, les élèves de classes où on avait recours à la lecture silencieuse ou à des feuilles de travail individuelles avaient tendance à recevoir de meilleures notes en lecture.<sup>4</sup> Des corrélations positives supplémentaires ont été observées en Tanzanie entre les notes de lecture, une instruction à la classe entière et une lecture individuelle à haute voix. Autrement dit, dans les classes performantes (telles que mesurées par les scores EGRA [Évaluation des compétences fondamentales en lecture]) on voyait l'enseignant commencer par une instruction directe à toute la classe, suivie de transitions rapides entre diverses démarches pédagogiques pour permettre une meilleure participation des élèves. Ces transitions se faisaient dans les 6 minutes suivant le début de l'instruction directe pour les classes performantes comparé à 10 minutes pour les classes peu performantes. Les classes plus performantes avaient également des enseignants pédagogiquement agiles qui interrompaient la leçon pour aborder les difficultés ou les questions des élèves sur le matériel.

### Emploi de techniques participatives dans les classes

D'une façon générale, les méthodes participatives d'enseignement, notamment l'intéressement des élèves au travers de questions et de réponses et de discussions sur le contenu de la leçon, sont rarement employées dans les classes d'Afrique subsaharienne. Les données ont établi que davantage de classes ont recours à une participation passive aux leçons dans laquelle les élèves répondent quand on leur pose une question et passent plus de temps à écouter qu'à discuter. Au Kenya, par exemple, l'évaluation de base a documenté que la plus grande partie du temps de cours était consacrée à des activités comprenant une participation passive au contenu de la leçon, ce qui ne laissait guère de temps aux activités de participation active comme des questions et réponses ou la résolution de problèmes avec toute la classe.

### Réactions au travail des élèves et réponses des élèves : mouvements pédagogiques constructifs / de renforcement ou de non renforcement

Un important aspect des mouvements pédagogiques est la façon dont les enseignants réagissent au travail de leurs élèves et à leurs réponses pendant le cours.

Nous pouvons ici différencier les mouvements constructifs ou de renforcement (actions de l'enseignant qui soutiennent et encouragent l'apprentissage des élèves) des mouvements de non renforcement (actions de l'enseignant qui freinent l'apprentissage des élèves, implicitement ou explicitement).

Les mouvements constructifs ou de renforcement consistent notamment à répéter les questions ou à encourager les élèves à essayer de nouveau et à reconnaître la bonne performance des élèves, alors que les mouvements de non renforcement consistent à gronder l'élève s'il ne répond pas correctement, à demander à un autre élève de répondre à la

*Recommandation* : mettre au point des mesures d'évaluation des processus d'enseignement et recueillir des données sur ceux-ci. Impliquer les inspecteurs scolaires pour les faire participer à des dialogues productifs avec les enseignants, observer les classes, recueillir des données sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en classe et en rendre compte au ministère de l'éducation de manière anonyme et non conflictuelle afin d'établir une base de données riches et des preuves précieuses.

même question ou à ne pas reconnaître la bonne performance des élèves. En Afrique du Sud, 24 % des élèves interrogés dans le cadre d'une étude menée en 2010 ont déclaré que les enseignants employaient des mouvements de renforcement quand il était répondu correctement à une question, mais plus des trois-quarts ont signalé des mouvements de non renforcement s'il n'était pas répondu correctement à une question.<sup>5</sup> En Tanzanie, une étude réalisée en 2014 a conclu qu'une majorité des élèves (51 %) ont déclaré que les enseignants employaient des mouvements de renforcement quand il était répondu correctement à une question. Les élèves ont cependant également signalé l'emploi de

<sup>4</sup> Voir RTI International (2012).

<sup>5</sup> Mulcahy-Dunn, A., Crouch, L., Pereira, C., Mayet, A. & Argall, J. (2010). *Soutien de l'éducation à OVC en Afrique du Sud ; évaluation initiale et enquête auprès des ménages*. Élaboré pour l'USAID dans le cadre de l'Accord de coopération n° 674-A-00-09-00054-00. Research Triangle Park, NC : RTI International.

mouvements de non renforcement, une minorité non négligeable (44 %) ayant notamment répondu que les enseignants les frappaient s'ils ne savaient pas répondre à une question en classe.<sup>6</sup>

### Suivi du progrès des élèves

Il est raisonnable de s'attendre à ce que les enseignants emploient plus d'une méthode (au-delà des tests écrits omniprésents) pour évaluer le progrès des élèves et pour former leurs pratiques d'enseignement. Les données recueillies en Tanzanie et en Zambie indiquent cependant que ce n'était pas le cas. Les enseignants observés dans l'étude réalisée en 2014 en Tanzanie employaient le plus fréquemment (87 % du temps) des évaluations écrites et orales pour noter les élèves. Moins d'un-tiers employaient des évaluations de manière formative (pour mesurer la compréhension des élèves du contenu pédagogique, pour mieux adapter l'enseignement aux besoins des élèves ou pour planifier des activités d'apprentissage). En Zambie en 2012, presque tous les enseignants avaient recours à des évaluations écrites pour mesurer la compréhension et les aptitudes des élèves, mais moins de la moitié déclaraient utiliser d'autres moyens (devoirs ou évaluations orales).<sup>7</sup>

Passons maintenant des pratiques en classe aux indicateurs substitutifs.

### Qualification des enseignants

L'indicateur de qualification des enseignants s'axe traditionnellement sur les diplômes obtenus et la réponse à des qualifications nationales. La formation et le perfectionnement constituent souvent aussi des aspects de la qualification des enseignants. Les observateurs peuvent supposer que ce sont là des obstacles rigoureux que les enseignants doivent franchir, mais ce n'est pas toujours le cas. La formation par exemple est fonction de la qualité des formateurs et des mentorés, ainsi que des matériels dont ils disposent. De plus, comme on l'a vu dans des contextes comme la Tanzanie, le Malawi et le Nigeria, des candidats sous-qualifiés ou non qualifiés sont engagés sous contrat quand la demande en enseignants qualifiés va bien au-delà de l'offre.<sup>8</sup>

L'examen des données portant sur des enseignants nouvellement recrutés dans 24 pays d'Afrique subsaharienne a établi l'apparition d'une tendance prometteuse : il y avait moins de variation dans leurs qualifications que parmi les enseignants en poste.<sup>9</sup> Bien que la définition de « qualifié » varie d'un pays à un autre, cette constatation indique au moins que les nouveaux enseignants semblent dans l'ensemble recevoir davantage de formation.

*Recommandation* : encourager le personnel enseignant à prendre plus de « risques » en ce qui concerne leur comportement pédagogique. Les ministères de l'éducation devraient soutenir et encourager les enseignants à adopter de nouvelles démarches d'enseignement plus efficaces pour minimiser le risque de sortir du *status quo* en matière de pratiques d'enseignement.

### Connaissances des enseignants liées à une discipline particulière

Dans la classe, on demande aux enseignants de faciliter le transfert de connaissances aux élèves au travers de l'emploi de matériels d'enseignement et d'apprentissage durant les leçons. Ceci suppose que les enseignants disposent de connaissances suffisantes du contenu pour pouvoir bien expliquer la matière et faire participer les élèves au processus d'apprentissage. Logiquement, deux questions sont

<sup>6</sup> Brombacher, A., Nordstrum, L., Davidson, M., Batchelder, K., Cumiskey, C. & King, S. (2014). *Évaluation nationale de base pour la lecture, l'écriture et le calcul à l'aide des outils EGRA, EGMA et SSME en Tanzanie. Rapport d'étude*. Élaboré pour l'USAID dans le cadre du projet EdData II, Numéro de tâche AID-621-BC-13-00001 (Tâche RTI 24). Research Triangle Park, NC : RTI International. Tiré de [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/pa00k5cn.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pa00k5cn.pdf)

<sup>7</sup> Collins, P. De Galbert, P., Hartwell, A., Kochetkova, E., Mulcahy-Dunn, A., Nimbalkar, A. & Ralaingita, W. (2012). *Résultats des élèves, pratique pédagogique et gestion scolaire : étude SSME pilote en Zambie*. Rapport établi pour l'USAID dans le cadre du projet EdData II, numéro de tâche EHC-E-07-04-00004-00 (Tâche RTI 7). Research Triangle Park, NC : RTI International. Tiré de [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/pa00hvcv.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pa00hvcv.pdf)

<sup>8</sup> Kruijer, H. (2010). *Apprendre à enseigner : la mise à niveau des enseignants non qualifiés du primaire en Afrique subsaharienne*. Bruxelles : International Education.

<sup>9</sup> Nordstrum, L. E. (2015). *Enseignement efficace et politique en matière d'éducation en Afrique subsaharienne : étude conceptuelle d'un enseignement efficace et examen des politiques pédagogiques dans 11 pays d'Afrique subsaharienne*. Rapport établi pour le Service d'éducation de l'Agence du développement durable du Bureau pour l'Afrique. Research Triangle Park, NC : RTI International. p.21.



soulevées : si les enseignants ont des connaissances solides du contenu des disciplines qu'ils enseignent, est-ce que cela influence l'apprentissage des élèves dans cette matière ? Et si le contraire est vrai, est-ce que le manque de connaissances des enseignants dans la discipline concerné fait obstacle à l'apprentissage des élèves ?

Le Consortium d'Afrique australe et orientale pour le suivi de la qualité de l'éducation (SACMEQ) a réalisé de nombreuses évaluations qui ont produit des données précieuses sur les résultats des élèves en lecture et en mathématiques pour la région. Un examen récent des données du SACMEQ a permis d'établir un rapport significatif et positif entre les connaissances des enseignants liées à une discipline particulière et les résultats des élèves dans sept pays (Botswana, Kenya, Mozambique, Namibie, Afrique du Sud, Tanzanie et Ouganda) pour la lecture et dans sept pays (Botswana, Kenya, Mozambique, Namibie, Afrique du Sud, Tanzanie et Zanzibar) pour les mathématiques. Ce rapport était particulièrement évident en Afrique du Sud où une augmentation d'un écart-type (1,0 É-T) dans les connaissances des enseignants du contenu de discipline était associée à des augmentations de 0,38 et 0,43 É-T dans les résultats des élèves.<sup>10</sup> On peut en conclure, bien que leur connaissances du contenu ne puisse pas affecter directement l'efficacité des enseignants—sans compter que de nombreux facteurs environnementaux vont également affecter l'apprentissage des élèves—que le manque de connaissance du contenu peut nuire à la facilité du transfert des connaissances aux élèves.

### Conditions d'enseignement et d'apprentissage : ressources et contexte scolaires

Les conditions de la classe et de l'école affectent non seulement la capacité d'apprentissage des élèves mais aussi la rétention et le recrutement des enseignants. Un important facteur dont il est souvent traité est le rapport élèves/enseignant (REE) qui a une incidence sur la facilité avec laquelle un enseignant peut transférer le contenu et apporter un enseignement de qualité, ainsi qu'accorder une attention particulière à un élève ou à un petit groupe—comportements dont on sait qu'ils encouragent un apprentissage efficace. Des rapports élèves/enseignant de 40:1 dans le primaire et de 30:1 dans le secondaire sont largement reconnus dans des publications sur le développement comme constituant les normes REE standard convenues, internationalement. La croissance de l'éducation primaire universelle au cours des dernières années a cependant entraîné dans la pratique une augmentation significative de ce rapport dans les classes de beaucoup de pays. Là où des données sont disponibles au travers de la banque de données de la Banque mondiale,<sup>11</sup> nous avons trouvé dans 25 sur 38 pays d'Afrique subsaharienne des REE au-dessus de la norme de 40:1. Des cas extrêmes de REE au-dessus de 100 n'étaient pas rares dans certaines régions du Malawi et de Tanzanie.

Un nombre plus important d'enfants dans la classe exerce une pression supplémentaire sur des ressources déjà limitées pour l'enseignement et l'apprentissage. Parmi les 33 pays d'Afrique subsaharienne pour lesquelles la banque de données de la Banque mondiale dispose de données, un tiers avait des rapports élèves/livre scolaire de 2:1 ou plus. Bien que les données soient silencieuses en ce qui concerne la qualité ou l'emploi efficace des livres d'école, il est clair que beaucoup de pays souffrent d'une grande pénurie de livres scolaires. Dans six pays, on comptait plus de livres que d'élèves, ce qui indique un problème de distribution inefficace des ressources ou d'accumulation de matériels obsolètes. Les données collectées en Tanzanie en 2014 ont montré que bien que la majorité des élèves (deux tiers ou plus) disposaient de cahiers d'exercices le jour de l'évaluation, 25 % des classes n'avaient pas de livre de Kiswahili et 20 % des classes n'avaient pas de livres de

<sup>10</sup> Altinok, N. (2013). *L'impact des connaissances des enseignants sur les résultats des élèves dans 14 pays d'Afrique subsaharienne*. Document d'information préparé pour le Rapport mondial de suivi 2013/14 sur l'EPT. Paris : UNESCO.

<sup>11</sup> Données tirées de la banque de données de la Banque mondiale (statistiques sur l'éducation) :

<http://databank.worldbank.org/data/databases.aspx> (Site consulté le 14/10/2014.) Remarque : les données datent de 2012 ou sont celles les plus récentes qui soient disponible.

mathématiques.<sup>12</sup> Dans d'autres pays, la distribution de livres et de matériels est régionalement imprévisible (en Éthiopie notamment<sup>13</sup>) ou pratiquement inexistante (comme c'est le cas au Rwanda<sup>14</sup>).

Bien qu'il y ait de graves pénuries de matériels d'apprentissage dans beaucoup de pays, il faut mentionner qu'un simple accès à des manuels scolaires n'assure pas nécessairement leur emploi effectif ni leur qualité, deux facteurs tout aussi importants que la disponibilité et l'accès.

### Absentéisme, attrition et rétention des enseignants

Dans les écoles primaires du monde entier, les enseignants restent au cœur de la fonctionnalité et de l'efficacité des classes. Sans eux, comme on peut s'en douter, les élèves sont moins susceptibles d'apprendre. Quand les enseignants sont régulièrement absents ou que le roulement du personnel enseignant est élevé, cela a un effet négatif sur les résultats des élèves.<sup>15</sup> L'absentéisme des enseignants réduit également le temps consacré au travail, ce a un impact sur les résultats scolaires des élèves. Cela s'est avéré être le cas en Tanzanie,<sup>16</sup> au Nigeria<sup>17</sup> et au Kenya.<sup>18</sup> Bien qu'il existe des raisons légitimes à l'absence des enseignants (formation ou maladie par exemple), les taux prévalents d'absentéisme élevés dans toute l'Afrique subsaharienne contribuent à d'importantes pertes de temps d'instruction.<sup>19</sup>

Le fait que les enseignants quittent la population active constitue un autre élément faisant obstacle à des pratiques d'enseignement efficaces. Important problème pour l'Afrique subsaharienne, l'attrition des enseignants peut également avoir une incidence sur les résultats des élèves.<sup>20</sup> Des données provenant de pays à revenu plus élevé indiquent qu'un roulement

*Recommandation* : reconfigurer la journée scolaire pour donner aux enseignants le temps et l'espace qui leur permettent de travailler différemment. Ils doivent pouvoir adopter et s'adapter à nouvelles normes de comportement pédagogique et il convient d'encourager des mécanismes permettant un feedback de leurs collègues.

fréquent du personnel enseignant a une incidence sur les scores des élèves dans les arts et dans les mathématiques et fait obstacle à l'établissement d'une relation de confiance entre les élèves et les enseignants.<sup>21</sup> À cet égard, les ministères de l'éducation doivent trouver des moyens qui permettent de conserver et d'attirer les enseignants. Ils doivent également trouver des moyens d'intéresser à la profession les candidats et les enseignants en poste.

### Rémunération et dépenses salariales des enseignants

La proportion du budget alloué à l'éducation nationale consacrée aux salaires des enseignants varie d'un pays à un autre. L'allocation recommandée est d'environ deux-tiers, mais dans certains pays elle peut être de 50 %, alors que dans d'autres elle peut atteindre 90 % et plus.<sup>22</sup> La recommandation de deux-tiers permet d'allouer des dépenses suffisantes aux salaires des enseignants, ceux-ci constituant le

<sup>12</sup> Voir Brombacher et al. (2014).

<sup>13</sup> Piper, B. (2010). *Évaluation des compétences fondamentales en lecture en Éthiopie. Rapport d'analyse de données : langue et initiation à la lecture*. Préparé pour l'USAID dans le cadre du projet EdData II, numéros de tâche EHC-E-07-04-00004-00 et AID-663-BC-10-00001 (Tâches RTI 7 et 9). Research Triangle Park, NC : RTI International.

<sup>14</sup> Voir DeStefano et al. (2012).

<sup>15</sup> Ronfeldt, M., Lankford, L., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2011). *En quoi le roulement du personnel enseignant nuit aux résultats des élèves*. Document de travail n° 17176 du Bureau nationale de recherche économique. Cambridge, MA : NBER.

<sup>16</sup> Voir Brombacher et al. (2014).

<sup>17</sup> RTI International. (2013). *Résultats des évaluations 2013 des compétences fondamentales en lecture et du niveau de mathématiques (EGRA et EGMA) dans l'état de Bauchi*. Research Triangle Park, NC : RTI International.

<sup>18</sup> Voir RTI International (2012).

<sup>19</sup> Abadzi, H. (2007). *Absentéisme et au-delà : perte de temps d'enseignement et conséquences*. Document de travail de recherche politique no 4376. Washington, DC : Banque mondiale.

<sup>20</sup> Boyd, D., H. Lankford, S. Loeb, M. Ronfeldt & J. Wyckoff. (2010). *Effets des quartiers scolaires sur les décisions de carrière des enseignants*. Document de travail de recherche sur la politique en matière d'enseignants.

Goldhaber, D., B. Gross & D. Player. (2007). *Les écoles publiques perdent-elles vraiment leurs « meilleurs » éléments ? Évaluation des transitions des enseignants et implications pour la qualité du personnel enseignant*. Washington, DC : Centre pour l'analyse de données longitudinales dans la recherche sur l'éducation.

<sup>21</sup> Voir Ronfeldt et al. (2011).

<sup>22</sup> Voir Nordstrum (2015), p. 39.

**Recommandation** : permettre d'expérimenter d'autres programmes de rémunération. Des programmes de rémunération novateurs pourraient refléter mieux le rôle que jouent les enseignants pour répondre, au travers de leurs actions, de leurs responsabilités et de leurs fonctions, aux valeurs partagées par la société.

poste budgétaire central et le plus cher, tout en permettant d'autres dépenses importantes, support et ressources par exemple. Par ailleurs, si l'on ne consacre pas suffisamment de fonds aux salaires des enseignants, il est difficile d'attirer ou de conserver des individus qualifiés et motivés. Sur 26 pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels on dispose de données au travers de l'Institut des statistiques de l'UNESCO, on a trouvé que 17 allouaient plus de deux-tiers

de leur budget d'éducation aux salaires et 10 y consacraient plus de 75 %.<sup>23</sup>

Dans les pays en voie de développement, les salaires tendent à représenter 4,1 fois le produit national brut (PNB) par habitant pour les enseignants du primaire et 6,3 à 7,2 fois le PNB par habitant pour les enseignants du secondaire. Dans les pays développés, le taux pour les salaires des enseignants du secondaire est plus faible (1,0 à 1,5 fois le PNB par habitant).

Des programmes d'encouragement ont également été mis à l'essai dans divers contextes d'Afrique subsaharienne, l'idée étant d'augmenter la rémunération des enseignants au travers de récompenses monétaires pour l'excellence de l'enseignement ou des résultats des élèves et d'encourager ainsi les enseignants à se comporter d'une certaine manière ou à essayer d'améliorer les scores obtenus dans les tests. Selon un rapport conjoint de l'OIT / UNESCO,<sup>24</sup> ces programmes ont eu des résultats mitigés, Par exemple, certains enseignants ont demandé à être transférés dans des écoles plus performantes, souvent dans des situations où la performance de l'école est due à la facilité d'apprentissage des élèves plutôt qu'aux efforts des enseignants. Les programmes d'amélioration des performances peuvent ainsi donc encourager le « picorage » et autres comportements à somme nulle au lieu que de favoriser l'effort et la conscience professionnelle.

## Conclusion

Des contraintes financières, la disponibilité limitée de données de haute qualité portant sur les pratiques d'enseignement, les difficultés de mise en place et des obstacles à la conception de systèmes constituent quatre limitations prévalentes en Afrique subsaharienne faisant obstacle à des pratiques d'enseignement efficace. Les recommandations de politique présentées dans les encadrés offrent des suggestions particulières de moyens qui permettent d'aborder ces contraintes tout en encourageant des mesures qui apportent des améliorations dans l'efficacité de l'enseignement.

<sup>23</sup> Voir Nordstrum (2015), pp. 37, 40.

<sup>24</sup> Figazzolo, L. (2012). *Conditions d'emploi des enseignants par rapport aux pénuries d'enseignants et à l'Éducation pour tous*. Document de travail pour le 11<sup>e</sup> session du CEART conjoint de l'OIT / UNESCO, Genève : UNESCO Organisation internationale du travail.

Le projet EdData II de l'USAID est dirigé par RTI International.

Site Web du projet : [www.eddataglobal.org](http://www.eddataglobal.org).

RTI International est une marque déposée et un nom commercial du Research Triangle Institute.

Adresser toute demande d'information sur le projet EdData II à :

Penelope Bender, Représentante technique du bureau du contractant (COTR), [pbender@usaid.gov](mailto:pbender@usaid.gov)

Amy Mulcahy-Dunn, Directrice de projet, [amulcahy-dunn@rti.org](mailto:amulcahy-dunn@rti.org)

Adresser toute demande d'information sur le rapport *Enseignement efficace et la politique en matière d'éducation en Afrique subsaharienne* à : Kakali (Koli) Banik, [kbanik@usaid.gov](mailto:kbanik@usaid.gov)

Le numéro de contrat USAID pour le projet EdData II est EHC-E-00-04-00004-00.