



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



Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique

**BULLETIN** Semestriel paraissant en anglais et en français

www.unesco-iicba.org

Vol. 8, No 1, juin 2006

## SOMMAIRE

- 3 La formation initiale des maîtres en République de Guinée : Un modèle de formation en alternance
- 7 Comment favoriser la motivation et la persévérance des étudiants dans Les Foad : Stratégies pédagogiques pour l'Afrique
- 13 La prise en compte du genre dans la profession enseignante en Afrique de l'ouest :
- 15 Enseigner dans le contexte du VIH/SIDA
- 18 IIRCA en bref

Le Bulletin de l'IIRCA est une publication semestrielle paraissant en anglais et en français. Les articles publiés peuvent être reproduits, à condition d'en indiquer la source. Pour les commentaires sur les articles et les demandes de renseignements sur l'IIRCA, bien vouloir adresser toutes les correspondances à :

La Rédaction Bulletin de l'IIRCA  
P.O.Box 2305, Addis Abeba,  
Ethiopie  
Tél. : 251-11-544 52 84/544 54 35/  
155 75 87  
Fax : 251-11-551 49 36  
Email : [info@unesco-iicba.org](mailto:info@unesco-iicba.org)  
Site web : [www.unesco-iicba.org](http://www.unesco-iicba.org)

# La formation des enseignants en Afrique subsaharienne : des voies pour une formation de qualité

Les pays africains, à l'instar des autres pays membres de l'UNESCO, ont pris l'engagement lors du forum mondial de Dakar en 2000 de réaliser l'éducation de qualité pour tous. C'est un double défi que d'élargir de façon équitable l'accès et d'améliorer la qualité de l'éducation. C'est un exercice qui impose, entre autres, de l'inventivité, une révision des politiques et des pratiques ainsi qu'un échange de bonnes pratiques, en particulier dans le domaine de la formation des enseignants.

Aujourd'hui, il n'est plus l'ombre d'un doute que les enseignants constituent un facteur d'accroissement de l'accès à l'éducation et un facilitateur de l'amélioration de la qualité de l'éducation. La déclaration de Pretoria de décembre 2005 affirme que des enseignants professionnels, suffisamment qualifiés, adéquatement rémunérés et grandement motivés constituent la clé pour réaliser l'éducation pour tous (EPT) et atteindre les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD). Les recherches menées depuis une trentaine d'années s'accordent sur la prépondérance de l'enseignement dans les résultats d'apprentissage. Cette prépondérance est plus marquée en Afrique telle que l'indique l'étude

menée par le PASEC dans neuf pays africains (Bernard et al., 2004). L'effet maître qui oscille entre 5% et 15% dans les pays développés compte pour 27% dans les pays africains étudiés par le PASEC. Ainsi, la qualification des enseignants et la formation d'un nombre suffisant de maîtres figurent désormais parmi les indicateurs de qualité de l'éducation.

Or, selon le *Rapport mondial du suivi de l'EPT* (UNESCO, 2005), l'Afrique a besoin de former autour de 4 millions d'enseignants et d'assurer la qualification professionnelle de la majorité de ceux qui sont en cours d'emploi si elle veut atteindre, d'ici 2015, les objectifs d'EPT et réaliser ainsi les engagements qu'elle a pris au Forum de Dakar en 2000. Les problèmes soulevés dans la quasi-totalité des pays africains sont divers et variés : manque de politique de formation, non articulation entre la formation initiale et la formation continue, faible préparation académique et pédagogique, programmes de formation vétustes et inadaptés, manque de matériels pédagogiques, faible motivation des enseignants liés à la faible rémunération et au manque de plan de développement de carrière, etc.





Pour aider les pays africains au Sud du Sahara, les plus à risque d'atteindre les objectifs de l'EPT en 2015, à synchroniser leurs politiques, leurs programmes de formation des enseignants et leurs pratiques professionnelles avec les priorités nationales qu'ils ont définies dans la perspective de réaliser les objectifs d'éducation pour tous (EPT) et les OMD, l'UNESCO a lancé l'initiative de la formation des enseignants (TTISSA) (*Teacher Training Initiative in Sub-Saharan Africa*). Ce vaste programme de dix ans sera mis en œuvre dans 46 pays d'Afrique subsaharienne selon des cycles de 4 ans. Pendant la première phase de ce premier cycle, 17 pays sont concernés : Angola, Burkina Faso, Burundi, Cap-Vert, République Centrafricaine, Tchad, Congo, République Démocratique du Congo, Éthiopie, Ghana, Guinée (Conakry), Madagascar, Niger, Nigeria, Sierra Leone, Tanzanie et Zambie. Après un cycle de 4 ans, chaque pays participant devrait avoir intégré à son plan national d'éducation un plan complet d'éducation des enseignants, amélioré la qualité de la formation dans les institutions de formation d'enseignants et envisagé des solutions pour résoudre les problèmes de la pénurie aiguë d'enseignants. Il est attendu aussi que la condition des enseignants soit améliorée et que le pays mette en œuvre les normes internationales et les politiques nationales relatives à l'éducation à la prévention du SIDA.

La mise en œuvre de TTISSA est pilotée par la Division de l'Enseignement Supérieur au Siège, le

BREDA et l'IIRCA. Des spécialistes en éducation, un par pays, sont choisis comme responsables nationaux de l'initiative dans les 17 pays. Une rencontre organisée à Dakar en mars 2006 a permis de définir leurs responsabilités et activités, de clarifier les missions et modalités générales de leur travail en discutant sur des sujets comme le pilotage de la formation des enseignants, la formation des enseignants et les TIC, le statut des enseignants et le fonctionnement des institutions de formation.

Le présent numéro du *Bulletin de l'IIRCA* s'inscrit dans le cadre de l'initiative TTISSA et se propose de faire partager aux enseignants, formateurs de formateurs, chercheurs et partenaires techniques et financiers s'intéressant à la formation des enseignants quelques expériences, résultats de recherche ou réflexions portant sur diverses voies contribuant à l'efficacité de la formation des enseignants en Afrique subsaharienne.

Le premier article présente le modèle de formation des enseignants du primaire que la Guinée expérimente depuis 1998. Devant les critiques que l'on adresse à des formations jugées très théoriques et détachées de la pratique du métier, les auteurs nous montrent comment la formation dispensée dans les écoles normales de Guinée articule la formation en institution et la formation pratique dans les écoles primaires associées.

Les technologies de l'information et de la communication sont non

seulement un moyen pour réduire la fracture numérique mais aussi un excellent instrument au service de la qualité de l'éducation. Très souvent, tant en formation initiale qu'en formation continue, il est difficile de maintenir les candidats tout le long du programme, le défi est encore plus grand quand il s'agit d'une formation à distance. Le professeur Thierry Karsenti de l'Université de Montréal adresse la question de l'efficacité des formations ouvertes et à distance avant d'en aborder les conditions d'efficacité et de leurs impacts sur la motivation et la persévérance des étudiants.

Une auteure traite du genre dans la profession enseignante afin de favoriser une prise de conscience de son intégration dans la formation des enseignants. Ensuite, l'article propose des initiatives pour le renforcement des capacités des enseignants notamment sur l'amélioration de leur position et visant un impact réel sur la scolarisation des filles.

Le dernier article de ce numéro aborde la pandémie du VIH/SIDA et ses effets néfastes sur la qualité de l'éducation notamment le fort taux d'absentéisme, d'abandon et de décès des enseignants. Pour tenter de répondre à ce problème, l'auteur préconise « le vaccin social » par la formation des enseignants ainsi qu'une amélioration de leurs conditions de vie et de travail.

**J. NGU**

*Directeur adjoint et Directeur par intérim de l'IIRCA*

# La formation initiale des maîtres en République de Guinée : Un modèle de formation en alternance

Abdoulaye BARRY, Spécialiste de programme, IIRCA  
Baba DIANE, Responsable de la formation des maîtres en Guinée

## Introduction

La formation des maîtres, tout comme l'école, est de nos jours remise en question dans plusieurs pays. Elle est l'objet de préoccupations et de réformes tant au niveau politique qu'institutionnel. Malgré toutes les tentatives de restructuration, la formation des enseignants semble encore loin de répondre aux attentes tant de la société que de ses principaux intervenants. Cette crise met en cause la légitimité et la compétence du corps enseignant, et par dessus tout la qualité de l'enseignement dispensé (Vaniscotte, 1993, 1994). En Afrique, plus particulièrement, le débat sur la qualité de l'éducation et de la formation a souvent été érudé voire supplanté par la question de démocratisation de l'enseignement, avec le souci pour les responsables concernés d'augmenter le nombre de classes et d'écoles pour parvenir à la scolarisation universelle (Maingari, 1997). Si les aspects quantitatifs restent de toute évidence importants, ils ne sauraient à eux seuls justifier la pertinence des politiques éducatives. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les objectifs du Forum mondial tenu à Dakar en 2000.

La faible rentabilité de la formation dispensée par les écoles normales d'instituteurs (ENI) a amené le gouvernement guinéen en 1998 à opter pour une formation des maîtres en alternance, comportant une année de formation théorique à l'ENI et une année de formation pratique dans les écoles primaires.

Le présent article essaie de décrire ce modèle dans son fonctionnement et de rapporter les nouvelles habiletés développées par les élèves maîtres et leurs principaux formateurs et encadreurs. Ainsi la première partie du texte relate le processus ayant conduit à la mise en place de la réforme avant

d'aborder le développement de cette réforme et de décrire le modèle sur lequel repose la formation des maîtres. La deuxième partie rend compte des habiletés développées par les différentes catégories d'acteurs impliqués dans la formation.

## 1. Contexte global de la formation des maîtres en Guinée

Malgré les besoins importants en maîtres durant ces dernières années, les contraintes d'allègement de la fonction publique imposée par les ajustements structurels soutenus par les bailleurs de fonds ont freiné le recrutement des diplômés des ENI d'année en année. Par ailleurs, jusqu'en 1998, la situation des ENI était précaire et on formait moins de 200 élèves-maîtres dans l'ensemble des huit ENI sur une période de trois ans. Le ratio élèves-maîtres/professeurs d'école normale était très faible, ce qui entraînait un coût de fonctionnement très élevé. La durée de trois ans ne faisait qu'accroître ce coût unitaire de formation. En plus, les ENI étaient pratiquement dépourvues d'équipement et de matériel pédagogique et didactique et n'avaient presque pas de budget de fonctionnement.

Le niveau de recrutement pour l'entrée des élèves-maîtres dans ces ENI était la douzième année, après avoir été longtemps la dixième année. Dans un contexte où la progression des élèves dans le système de l'école secondaire n'impliquait pas vraiment l'application d'une évaluation rigoureuse et des critères de passage, on constatait malheureusement que bon nombre de candidats étaient faibles. Cette situation obligeait l'organisation d'une formation axée sur les contenus disciplinaires (Grandbois et Diané, 2000). Malgré cela, on constatait toujours à la sortie plusieurs lacunes même dans les

disciplines, sans compter une absence quasi-totale d'un savoir en didactique et en psychopédagogie.

La formation pratique était fort incomplète même si elle se réalisait lors des trois années avec des objectifs progressifs devant conduire jusqu'à une prise en charge partielle d'une classe. Cette formation se réalisait sous forme de stages dans un milieu simulé appelé l'école d'application. Ces stages ne conduisaient que très peu à une responsabilisation réelle de l'élève-maître vis-à-vis la classe. Aucune gestion particulière n'était faite pour l'insertion des nouveaux maîtres dans les écoles du primaire. Quant à la prise en compte des programmes du primaire dans les préparations de plans d'enseignement proposés ou simulés avec les élèves-maîtres dans les ENI, on peut dire qu'elle était inexistante. Tous ces facteurs expliquent une dégradation importante de la qualité de la formation dans les ENI, contribuant ainsi à l'abaissement du niveau de scolarisation générale au primaire.

## 2. Le nouveau modèle de formation initiale des maîtres en Guinée

La crise actuelle que traversent les systèmes de formation des maîtres commande la recherche de modèles de formation à l'enseignement plus efficaces. Cette recherche s'oriente aujourd'hui vers une perspective de professionnalisation de l'enseignement. Le projet de formation initiale des maîtres en Guinée "FIMG", s'inscrit justement dans cette perspective et vise à concevoir et développer un modèle de formation professionnelle des maîtres applicable au contexte actuel de l'enseignement en Guinée.

Toute formation des maîtres est guidée par des hypothèses sur la

nature de l'enseignement, les contenus et les méthodes de formation des futurs enseignants, ainsi que sur les connaissances et habiletés nécessaires aux enseignants et la manière dont elles sont le mieux acquises et développées. Zeichner (1983) utilise le concept de paradigme pour désigner ces noyaux de principes et d'hypothèses quant à la nature de l'enseignement et quant à la façon dont on apprend à enseigner. Il suggère que les principes de l'enseignement et de la formation des maîtres pourraient se résumer sous la forme de quatre paradigmes fondamentaux qui représentent les modes de pensée actuels en matière de formation des enseignants (Calderhead, 1992): (i) le paradigme comportemental qui envisage l'enseignement comme un ensemble d'habiletés plus ou moins isolables à pratiquer et à maîtriser; (ii) le paradigme artisanal qui envisage l'enseignement comme un ensemble de connaissances et de compétences professionnelles à acquérir par l'apprentissage sur le terrain; (iii) le paradigme personnaliste qui envisage l'enseignement comme un processus de développement personnel à partir des principes et engagements particuliers propres au maître en formation; (iv) le paradigme critique, qui est orienté vers la recherche, et envisage l'enseignement comme un ensemble d'aptitudes à une investigation critique et réfléchie permettant de transformer une problématique d'enseignement.

Les acteurs du développement de la réforme de la FIM-G n'ont pas cherché à s'inscrire au départ dans un champ référentiel particulier. C'est surtout l'impératif de trouver des solutions aux problèmes et contraintes de la situation du moment et de pouvoir démarrer rapidement un projet qui les ont guidés. Ce sont plus des considérations pédagogiques et économiques que des considérations épistémologiques. Certains concepts semblaient par contre correspondre, dans une perspective de professionnalisation à la base de l'orientation initiale, à des valeurs partagées des acteurs du secteur et répondre aux contraintes de l'environnement dans lequel devait être planifié le projet, dans un contexte où la formation institutionnelle devait être de courte durée. Ainsi, au cœur du nouveau dispositif de formation, a été reconnue l'importance centrale de la

pratique et de l'expérience vécue en situation d'emploi dans le processus de formation. Cette orientation pouvait être identifiée avec une certaine filiation avec le deuxième et le troisième paradigme. Le projet a mis en effet une emphase sur les opérations de formation des maîtres sur la formation pratique, tant lors de la formation institutionnelle de la première année que lors de la formation pratique en situation de classe la deuxième année, période durant laquelle la pratique réflexive des élèves-maîtres est perçue comme un des moteurs du développement professionnel du maître.

### 2.1 L'alternance dans la formation des maîtres

Le premier changement perceptible avec la FIM-G se situe dans la recherche d'une plus grande articulation entre la formation institutionnelle ou dite théorique et la formation pratique. Le projet s'inscrit ainsi dans une tendance très actuelle sur le plan international, à accorder une grande importance à la formation pratique des maîtres en milieu réel, c'est-à-dire en classe (Bujold et Côté, 1996). Le nouveau modèle est inspiré du modèle par alternance, qui considère que l'élève-maître apprendra mieux si une plus grande articulation est faite entre la formation en institution et la formation en situation pratique. Une

telle approche considère que l'homme apprend en grande partie en faisant ou en appliquant concrètement ce qu'il a appris sur une base théorique.

Un tel fondement éducatif nous amène à considérer que si dans le modèle antérieur, le savoir était dispensé pratiquement exclusivement dans l'ENI et que l'élève-maître était appelé à appliquer sans discernement ce savoir dans le contexte de l'école d'application, **le modèle adopté par la Guinée propose plutôt de reconnaître que la classe, lieu réel de stage pratique, est un lieu indispensable de construction de savoir et de savoir faire.**

L'intérêt que suscite actuellement la formation des maîtres se manifeste de plus en plus par une volonté de reconnaître l'enseignement à titre de profession et d'inscrire en tant que partenaires de la formation non seulement le milieu scolaire, mais également la communauté (Théberge et *al.*, 1997). Devenir enseignant aujourd'hui ne correspond plus à l'idée longtemps soutenue d'une vocation, mais plutôt faire un travail au sens d'une activité organisée et programmée en mettant en oeuvre un ensemble de compétences professionnelles. Enseigner requiert un ensemble de compétences particulières que seule une solide formation à caractère professionnel axée sur l'intervention



pédagogique permet d'acquérir (MÉQ, 1993). La professionnalisation du métier d'enseignant et de la formation des maîtres désigne donc le processus de rationalisation des savoirs et d'amélioration des capacités à déployer dans l'exercice de la profession (Bourdoncle, 1991; Perrenoud, 1994).

## 2.2. Les dimensions du modèle émergent de la formation initiale des maîtres en Guinée

Le modèle en alternance mis en oeuvre dans le FIM-G intègre deux composantes principales de la formation, à savoir la formation institutionnelle et la formation pratique en situation de classe, sans pour autant permettre que les mêmes formateurs soient responsables des deux pôles de formation. Il s'agit, en mettant l'accent sur le caractère professionnel de la formation, d'alterner l'enseignement dispensé à l'ENI par les PEN avec la formation pratique dans les classes du primaire, sous la supervision pédagogique des CPMF, des maîtres expérimentés (maîtres associés) et directeurs d'école (directeurs associés), au sein d'écoles dites associées. Les élèves maîtres sont recrutés avec le niveau minimum du baccalauréat et reçoivent au cours d'une première année une formation institutionnelle essentiellement pédagogique et psychopédagogique suivie, lors d'une deuxième année, d'une formation pratique en situation de classe. Au cours de la formation pratique, l'élève maître qui bénéficie de l'encadrement d'un conseiller pédagogique maître formateur (CPMF) et d'un maître associé est responsable d'une classe.

Une des innovations dans le projet est de mettre en place une formation essentiellement axée sur la didactique et la psychopédagogie au lieu d'être une reprise de formation centrée sur les contenus des disciplines enseignées au primaire. Ainsi, la formation institutionnelle s'inscrit autour des quatre didactiques du primaire (français, mathématiques, sciences et technologie, sciences humaines) et des sciences de l'éducation (psychopédagogie et évaluation). L'orientation didactique et pédagogique proposée dans le projet s'inspire d'une philosophie de l'éducation centrée sur l'élève et sur son rôle actif dans le processus d'apprentissage. Une proposition a été

faite dès le départ pour adopter une approche socio-constructiviste pour développer le système enseignement-apprentissage, tout en restant ouverte aux différentes pédagogies modernes.

La formation pratique en situation de classe s'inscrit dans une perspective innovatrice en cherchant à favoriser une pratique réflexive de l'élève-maître sur son expérience d'enseignement et en mettant en interaction des groupes d'élèves-maîtres afin qu'ils puissent partager ensemble, lors de séances hebdomadaires de régulation. De plus, un retour en institution à la fin de la formation pratique en situation de classe permet aux élèves-maîtres de participer à un processus d'objectivation sur leur formation de deux ans. Ce retour permet également de procéder à la synthèse des différentes évaluations devant conduire à la certification. Cette certification se fait à partir d'une reconnaissance de l'ensemble des phases de la formation initiale (40% pour la formation en institution, 40% pour la formation pratique et 20% pour la pratique de classe).

## 3. Les habiletés développées par les élèves maîtres

Enseigner est une activité complexe qui comprend des tâches très diversifiées (planification et préparation de l'enseignement, gestion de la classe, utilisation optimale des ressources disponibles, évaluation des apprentissages scolaires, collaboration avec les pairs, les parents d'élèves et la collectivité, etc.) et qui impose à celui ou celle qui l'exerce, de devoir continuellement prendre des décisions professionnelles. Un suivi organisé deux ans après le démarrage du programme a permis de porter un regard sur ces différents aspects. C'est ainsi que les résultats du suivi ont permis de décrire les caractéristiques des élèves maîtres, leurs habiletés d'enseignement ainsi que leurs perceptions sur l'encadrement reçu lors de la formation pratique. Ils nous renseignent également sur les prestations des PEN dans les ENI et décrivent aussi les pratiques des encadreurs pédagogiques de la formation, les perceptions qu'ils ont des habiletés des élèves maîtres ainsi que la nature des relations qu'ils entretiennent avec les divers intervenants.

Parlant des habiletés des élèves maîtres, les directeurs mentionnent surtout la qualité très détaillée de leurs préparations. Ils améliorent progressivement leurs prestations en classe et réussissent à faire une bonne animation des groupes de travail avec des consignes le plus souvent bien claires. Ils ont besoin cependant d'améliorer certains aspects de l'évaluation des apprentissages. De même, les élèves maîtres ont tendance à utiliser les manuels comme programme d'enseignement. Au contraire, le manuel doit être un outil qu'emploie le maître lorsque celui-ci est adapté à l'enseignement du programme ou de l'une de ses parties. Les directeurs trouvent que les élèves maîtres sont parfois trop rivaux à leur modèle de préparation et ne donnent aucune ouverture à d'autres modèles. Il faudrait pourtant une certaine souplesse dans l'utilisation des recettes de l'ENI car dans la pratique, tout ce qui est appris en formation initiale n'est pas nécessairement applicable dans la réalité de la classe. D'où la nécessité d'associer les élèves maîtres aux sessions de formation continue données dans le cadre d'autres projets.

Les résultats des observations de classe montrent que les élèves maîtres ont acquis les habiletés pédagogiques minimales leur permettant d'exercer dans une classe du primaire. Ils savent en général planifier leur enseignement, faire la mise en situation et réaliser l'activité d'apprentissage à travers le travail des élèves en groupe. Au niveau de l'étape «synthèse», les élèves maîtres ne savent pas amener leurs élèves à objectiver leurs démarches d'apprentissage.

Tous les intervenants rencontrés sont satisfaits des capacités des élèves maîtres à faire la préparation écrite de la classe. Une bonne proportion d'entre eux savent mettre en oeuvre les différentes étapes de la conduite d'une leçon au primaire. Pour l'autre partie, il faut combler certaines lacunes académiques et améliorer leur expression orale. Les élèves-maîtres à travers les échanges qu'ils ont avec les maîtres titulaires apportent des changements dans les écoles. Cependant, ils restent parfois fermés aux apports d'autres modèles considérant que l'approche utilisée par le projet FIM-G est une panacée. Par contre, ceux qui sont impliqués dans

d'autres projets en formation continue voient l'existence d'autres approches qui sont également efficaces dans la classe.

Les maîtres associés ont reçu les informations pouvant les aider à encadrer les élèves maîtres. Ils font parfois des observations de classe avec les élèves maîtres et leur apportent les conseils nécessaires. Certains d'entre eux préparent ensemble avec les élèves maîtres et collaborent bien avec eux dans d'autres projets. Les superviseurs assument en général leurs tâches d'encadrement. Ils sont confrontés à plusieurs difficultés notamment la complication des zones de supervision résultant de l'affectation des élèves maîtres parfois dans des zones éloignées ou enclavées. S'ils effectuent des visites de classe et organisent des séances de régulation, ils ne travaillent pas suffisamment avec leurs élèves maîtres sur les portfolios et l'analyse réflexive.

C'est pourtant à ce niveau que se situe l'objectivation des acquis en formation pratique.

Le bilan de la formation fait en 2004 a révélé la nécessité, entre autres, de formaliser le programme de formation, de réviser le niveau d'entrée car plusieurs candidats avaient des lacunes sur le plan académique, d'harmoniser la structure didactique et de redéfinir la formation pratique qui comporte de grandes difficultés. Ainsi, un programme initiant, un modèle renouvelé est proposé avec une démarche modulaire, une harmonisation dans la formation didactique et une révision des rôles des encadreurs de la formation pratique.

L'aspect le plus positif qui se dégage de cette expérience de formation de maîtres est la préoccupation partagée d'aller au-delà de l'alternance juxtapositive dans la formation des

maîtres: les PEN demandent une plus grande implication dans la supervision des stages alors que les CPMF réclament une participation aux différentes sessions de formation et de perfectionnement en direction des PEN. Il est rare de voir dans ce projet des maîtres associés ou des CPMF qui disent ignorer tout du plan de formation, du processus de supervision ou de ce que l'on attend d'eux. La mise en cohérence et en continuité entre les moments et les lieux de formation est devenu un défi que se donnent les différentes catégories d'acteurs impliqués dans la formation. Tous les espoirs sont permis dans la mesure où les questionnaires de la formation et ceux des maîtres en exercice se sont donnés comme tâche commune de définir une politique de formation initiale et continue et de faire de l'école normale le centre régional de rayonnement de la formation dans ses deux volets.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Acheson, K.A. et Gall, M.D. (1992). *Techniques in the clinical supervision of teachers - Preservice and inservice applications*. New York, NY: Longman.
- Argyris, C. et D.A. Schön. 1974. *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Abdoulaye Barry (2001) Rapport du suivi dans les ENI et Ecoles Associées
- Borko, H. et Mayfield, V. (1995). The roles of cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 50-518.
- Bourdoncle, R. 1991. "La professionnalisation des enseignants: analyses sociologique anglaises et américaines". *Revue française de pédagogie*, 94, p. 73-92.
- Bujold, Nérée et Côté Elizabeth (1996). *Étude préalable à l'implantation d'un programme de formation pour la supervision des stages en enseignement*. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol.XXII, No 1, 1996, pp.25-46.
- Calderhead, J. 1992. "Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants". *Recherche et Formation*, 11, p. 51-63.
- Diané, Baba et Grandbois, Alain 2000. *L'amélioration du système de formation initiale des maîtres par un processus de formation en alternance (institutionnelle et pratique*. Communication présenté à la Comparative International Education Society (CIES), San Antonio, Texas, du 8 au 12 Mars 2000
- Maingari, D. 1997. "La professionnalisation de l'enseignement au Cameroun. Des sources aux fins". *Recherche et Formation*, 25, p.97-112.
- Mignot-Lefebvre, y. et J. M. Mignon (dir). 1980. *Éducation en Afrique: Alternatives: Projets éducatifs et nouveaux modes de développement*. Toulouse: Privat. 173 p.
- Pauzé, É. 1984. *Techniques d'entretien et d'entrevue*. Mont-Royal (Qué): Modulo Éditeur, 233p.
- Perrenoud, P. 1994. "La formation des enseignants en question". *Pédagogies*, 10, p. 11-21.
- Théberge, M. et al. 1997. "Vers un modèle de cohérence entre formation pratique et formation théorique". *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), p.345-70
- Vaniscotte, F. 1993. "La formation des enseignants en Europe". *Pédagogies*, 6, p. 53-71.
- Zeichner, K. (1980). Myths and Realities : Fields based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 31(6), 45-55.
- Zeichner, K.M. 1983. "Alternance Paradigms of Teacher Education". *Journal of Teacher Education*, 34 (3), p.3-9.

# Comment favoriser la motivation et la persévérance des étudiants dans les FOAD : stratégies pédagogiques pour l'Afrique

Thierry Karsenti, Université de Montréal

*Les technologies de l'information et de la communication ne sont pas une panacée, [...] mais elles peuvent contribuer à améliorer la vie de tous les habitants de la planète.*

*Koffi Annan, 2005*

## Introduction

Plusieurs études montrent que les taux de succès dans les formations à distance (FAD) ou les formations ouvertes et à distance (FOAD) sont de 20 à 45 %. Les stratégies mises en place par l'équipe de l'Université de Montréal, en collaboration avec ses partenaires que sont l'Institut International de l'UNESCO pour le Renforcement des Capacités en Afrique (IIRCA) et l'Agence universitaire de la francophonie, ont permis d'atteindre des taux de diplomation – ce qui implique la réussite de plusieurs cours – qui dépassent les 90 %. Ce texte, après une brève section sur l'importance des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour l'Afrique, adresse la question de l'efficacité des formations ouvertes et à distance (FOAD), avant d'en aborder les conditions d'efficacité et de leurs impacts sur la motivation et la persévérance des étudiants. L'objectif devrait permettre de mieux comprendre les stratégies à mettre de l'avant pour favoriser la réussite des étudiants africains qui participent aux FOAD.

## L'importance des technologies de l'information et de la communication pour l'Afrique

Au cours des cinquante dernières années, un grand nombre de changements ont perturbé la société : l'arrivée de la télévision, la vidéo, ou encore les technologies de l'information et de la communication (TIC). Selon plusieurs, le plus important changement

est certes la croissance phénoménale d'Internet, et en particulier la version graphique d'Internet communément appelée le Web, qui a modifié et qui modifiera de façon durable nos modes de vie et de communication. Les chiffres qui témoignent de l'omniprésence des technologies dans de plus en plus de sociétés sont impressionnants : 650 millions d'internautes sur la Terre en 2005 (selon la firme Ipsos Reid), estimation appelée à doubler d'ici les deux ou trois prochaines années ; 550 milliards de documents sur Internet, dont 95 % seraient accessibles au grand public ; quelque 7,3 millions de nouvelles pages Web seraient créées chaque jour. La société du savoir promise dans les années 1970, vantée dans les années 1980 et envisagée dans les années 1990 avec un respect mêlé de crainte et d'incrédulité est devenue, au XXI<sup>e</sup> siècle, une réalité incontournable pour plusieurs pays.

Mais qu'en est-il pour le continent africain ? L'intégration des TIC est, selon moi, tout autant inévitable, en particulier dans le domaine de l'éducation, et ce, afin de favoriser l'accès à l'information de même que la réussite éducative des étudiants universitaires, rehausser le professionnalisme du personnel enseignant, encourager le leadership des gestionnaires, favoriser la collaboration entre l'université et le milieu, voire les collaborations Sud-Sud et Nord-Sud. Les TIC sont de puissants outils à potentiel cognitif qui offrent de multiples solutions pour contrer plusieurs problèmes actuels de l'éducation en Afrique. L'Afrique se doit aussi de former des hauts spécialistes universitaires dans le domaine des TIC et de l'éducation.

## L'efficacité des formations ouvertes et à distance

Depuis quelques années déjà, et à une vitesse de plus en plus fulgurante, l'enseignement universitaire évolue dans un contexte de mutation du rapport au savoir et entre de plain-pied dans l'univers de l'information numérique, d'Internet et de la *e-éducation*. Selon plusieurs, l'enseignement avec ou par les TIC est le secteur le plus dynamique et le plus populaire sur le marché de l'éducation et de l'enseignement universitaire. Néanmoins, malgré cette présence exponentielle des TIC dans notre société, plusieurs se questionnent toujours sur la pertinence réelle des FOAD : permettent-elles réellement de mieux apprendre ? Sont-elles plus efficaces ?

L'ACGME a affirmé récemment sur son site Internet ([www.acgme.org/](http://www.acgme.org/)) que la formation à distance, dans toutes les formes qu'elle peut prendre, est la « *hottest, sexiest, most controversial issue in American higher education* ». Un bref survol des revues ou bulletins sur l'enseignement universitaire, tant en Amérique du Nord qu'en Europe, met d'ailleurs clairement en évidence cet intérêt marqué pour les formations ouvertes ou à distance.

## Des retombées avérées ou possibles

Si pour plusieurs les FOAD sont réellement plus efficaces que l'enseignement en présentiel, sur le plan de la recherche et sur leur efficacité, ce n'est pas évident. De nombreuses études montrent qu'un étudiant peut apprendre plus – et plus vite – avec les TIC et les cours en ligne

qu'en face à face dans une salle de classe. Les avantages sont nombreux en termes de *flexibilité*, d'*accessibilité*, de *communication* et d'*interactions accrues*, et de *variété* des modes d'enseignement et d'apprentissage. En général, il en résulte de meilleurs apprentissages, un enseignement amélioré et plus adapté aux réalités des apprenants. Par exemple, les FOAD sont tout particulièrement utiles aux étudiants qui sont dans l'impossibilité de suivre des formations sur le campus, à cause d'horaires chargés, une situation propre à plusieurs enseignants dans les universités en Afrique. Des cours offerts en ligne appuyés par des modes de communication soutenus par les TIC leur permettent de travailler à leur rythme, poursuivre une formation avec un horaire flexible, tout en ayant un environnement interactif où ils peuvent échanger avec des collègues-apprenants ou encore le formateur.

### Des interrogations et des limites

Cependant, même si un nombre croissant d'études, tant européennes que nord-américaines, concluent que les FOAD soutenues par les TIC sont, en général, très efficaces sur le plan de l'enseignement et des apprentissages réalisés par les étudiants, une littérature importante souligne au contraire qu'il n'existe pas de différence significative entre la *e-éducation* et un enseignement plus traditionnel en salle de classe (Ungerleider, 2002), (Russell, 1999).

Les taux de réussite des étudiants inscrits dans les FOAD viennent également appuyer les arguments de Russell. Gauthier qui a réalisé une étude en 2001 pour l'Observatoire de la formation de l'emploi et des métiers de France met en évidence que la plupart des sources sont concordantes autour d'un taux d'abandon moyen de 80% (de 70 à 90 %), pour tous publics et tous niveaux, toutes formations confondues (internes, universitaires, professionnelles...). Les résultats en terme de taux d'achèvement de certaines grandes universités qui s'affichent comme spécialistes des FOAD sont même alarmants : *Thailand's Sukhothai Thammathirat Open University*, sur cinq ans, 17 %; *Indira Gandhi National Open University*, 22 %; *British Open University*, 45 % sur huit ans et de 48 % sur dix ans; Centre National

d'Éducation à Distance (CNED), moins de 20% dans certaines disciplines; l'Université de Genève, 29,3% ([www.unige.ch](http://www.unige.ch)). La lecture de ces études et des positions divergentes révèle que les défis comme les avantages des FOAD sont souvent exagérés. Les deux positions contraires et extrêmes qu'elles comportent mettent un accent trop important sur les technologies, comme si ces dernières pouvaient à elles seules déterminer l'efficacité des FOAD.

### Conditions d'efficacité pour la FOAD

Les contradictions apparentes dans les résultats de recherche qui portent sur l'efficacité des FOAD soutenues par les TIC semblent indiquer, outre de grandes différences sur le plan des méthodes de recherche, que c'est plutôt la manière dont sont conçus ces dispositifs de formation à distance qui conditionnera – ou non – leur efficacité.

### Recherches et FOAD

Boshier et son équipe mettent en évidence plusieurs éléments de l'efficacité de la *e-éducation* à partir de 127 cours dispensés sur le Web (jusqu'en 1997). D'après leurs conclusions : les cours doivent être : (1) attrayants, (2) accessibles et (3) favoriser un haut niveau d'interactivité. Les résultats de leur enquête révèlent également un problème important avec les formations ouvertes et à distance. Trop souvent, les spécialistes de l'éducation à distance ont le «faux complexe» de se sentir inférieurs à ceux de l'éducation en présentiel et réalisent un effort soutenu afin de simuler l'interaction que l'on retrouve à l'intérieur d'un campus réel. À cet égard, Boshier et ses collègues soulignent que «... *the problem is that in trying to emulate the 'real' campus far too many authors have replicated the most rotten, demeaning, archaic and unfortunate manifestations of face-to-face education.* »

Depuis l'étude de Boshier, on observe une multiplicité de recherches et de rapports sur l'efficacité des formations ouvertes et à distance, et plus particulièrement sur l'efficacité de la *e-formation* ou des FOAD. La Télé-Éducation du Nouveau-Brunswick, à l'instar de la recherche réalisée par

Boshier et ses collègues, a réalisé des travaux qui mettent aussi l'accent sur l'importance de l'interactivité dans les FOAD et plus particulièrement celle des interactions synchrones et asynchrones dans les cours à distance. Avec l'omniprésence d'Internet, ce rapport met également l'accent sur la quantité et la variété des média et des ressources mises à la disposition des apprenants. De son côté, le rapport de l'*International Distance Education Certification Center (IDEC)* met en évidence notamment les mécanismes d'amélioration de la plate-forme et la structure de soutien pour les apprenants et certains éléments non présents dans les études précédentes,

Pour sa part, le *Higher Education Program and Policy Council* aborde pour la première fois des aspects tels le droit intellectuel, la validité scientifique du contenu, de même que d'autres dimensions comme la formation des formateurs de la FOAD. Quant à l'*Institute for Higher Education Policy* qui a réalisé une méta-analyse des recherches et des meilleures pratiques de formation en ligne, il met en évidence 24 conditions d'efficacité qui peuvent être regroupées en six catégories : le soutien institutionnel, le développement et la structure des cours proposés en FOAD, les standards liés à l'enseignement et à l'apprentissage, le soutien aux apprenants, le soutien aux formateurs (professeurs, etc.) et les modalités d'évaluation. Le rapport *Quality on the Line*, tout comme les trois études précédentes, révèle l'importance accordée aux modalités d'évaluation dans les cours des FOAD (souci des universités d'offrir des formations de qualité dont le contenu est comparable à celui des cours offerts en salle de classe, façon de répondre aux critiques des médias face aux écueils de la FOAD, notamment sur le plan de leur rigueur scientifique).

### Pédagogie et FOAD

La *e-pédagogie* est actuellement un des axes majeurs de l'innovation à l'université. Les FOAD multiplient les possibilités de mise en réseau et d'apprentissage individuel ou de groupe. En outre, les théories et principes pédagogiques les plus incontournables tels ceux de Thorndike (loi de l'effet et loi de l'exercice), de

Dewey (l'apprentissage par l'action), de Piaget (la construction du savoir), de Vygotsky (l'apprentissage comme processus socio-interactif), peuvent être appliqués plus facilement et surtout plus fréquemment.

Néanmoins, les études recensées jusqu'à présent font peu état des éléments « pédagogiques » dans l'éducation, à l'exception de celle de Télé-Education Nouveau-Brunswick. Pourtant, comme le soulignent Depover, Giardina et Marton (1998), cet aspect est fondamental puisque le but de réaliser des FOAD ne devrait pas être de séduire par un artifice de fioritures sans fondements. Au contraire, la mise en place de dispositifs de formations ouvertes ou à distance à l'université devrait avoir pour objectif de faciliter l'apprentissage. Plusieurs chercheurs font remarquer que le FOAD à l'université devrait apporter une valeur ajoutée dans l'atteinte de sa mission éducative (Perrenoud, 1998), permettre au formateur de devenir un facilitateur de l'apprentissage et non pas un transmetteur d'un contenu prédéterminé (Becker, 1999). L'approche par problèmes (APP) ou par projets, sied particulièrement bien aux FOAD. De plus, comme le soulignait le Comité de l'éducation de l'OCDE dans son compte rendu du séminaire portant sur les TIC (2001), de même que dans le tout récent rapport sur la cyberformation (2006), il ne suffit pas de greffer l'utilisation de l'outil informatique sur les pédagogies existantes, il est préférable d'adapter l'enseignement aux nouvelles possibilités et avantages qui s'offrent.

Graham et ses collègues (2000), conscients du peu de souci pédagogique présent dans les FOAD, ont décidé d'évaluer des cours sur le Web à partir de sept principes de base d'une pédagogie efficace, tels que présentés quelques années plus tôt par Chickering et ses collègues (1993). En outre, comme l'indiquent Chickering et Reisser, les sept principes sont souvent utilisés pour évaluer l'enseignement en présentiel et reposent sur quelque 50 années de recherche en pédagogie universitaire. L'initiative de Graham et ses collègues les a amenés à construire une « grille d'évaluation » basée sur les principes de Chickering et Gamson (1987), qu'ils ont ensuite appliquée à quatre cours sur le Web (voir Tableau 1).

**Tableau 1 : Principes de base d'une pédagogie efficace appliqués aux Formations ouvertes et à distance (FOAD) (d'après Graham et al., 2000)**

Principes de base d'une pédagogie efficace	Application possible pour les FOAD
1. Une pédagogie efficace encourage les contacts entre les étudiants et le formateur.	On peut établir des politiques relativement à différents types de communication. On peut déterminer des lignes temporelles pour répondre aux messages des étudiants.
2. Une pédagogie efficace encourage la coopération entre les étudiants.	Pour être efficaces, les discussions en ligne exigent des paramètres : la participation est notée; les groupes de discussion sont petits; la discussion porte sur une tâche; les tâches produisent un résultat; les tâches font participer les apprenants au contenu; les apprenants reçoivent une rétroaction sur les discussions; l'évaluation porte sur la qualité; les instructeurs affichent les attentes des discussions.
3. Une pédagogie efficace encourage un apprentissage actif.	Les étudiants soumettent des projets qui sont critiqués par leurs pairs. Ils peuvent alors se servir des critiques pour améliorer leurs projets.
4. Une pédagogie efficace favorise les feedbacks rapides.	Les instructeurs doivent confirmer la réception d'un message et donner une rétroaction sur les renseignements transmis par l'étudiant.
5. Une pédagogie efficace souligne l'effort à consacrer à la tâche.	Les instructeurs mettent l'accent sur l'effort à consacrer à la tâche. Des dates limites doivent être fixées pour les tâches et les travaux.
6. Une pédagogie efficace met l'accent sur des attentes élevées.	On peut donner des tâches exigeantes et louer le travail de bonne qualité.
7. Une pédagogie efficace respecte la diversité des talents et des façons d'apprendre.	On peut laisser les étudiants choisir le sujet de leur projet à réaliser.

### **Facteurs psychologiques et FOAD**

En plus du soutien aux apprenants, les résultats de recherches actuelles mettent en évidence qu'il faut aussi travailler en amont avec eux, voire même les formateurs. En effet, comme plusieurs études que nous avons réalisées le démontrent (voir Karsenti et Larose, 2001), incluant le dernier rapport de l'OCDE sur la cyberformation (2006), les facteurs psychologiques jouent de plus en plus

un rôle important dans l'efficacité des FOAD. L'attitude et la motivation des apprenants – comme c'est possiblement le cas lors des cours en présentiel – figurent parmi les premiers facteurs susceptibles de prédire leur succès dans un cours suivi sur Internet.

Selon la théorie de l'évaluation cognitive (Deci et Ryan, 2000), les FOAD pourraient favoriser la motivation si les apprenants se sentent plus autodéterminés (s'ils ont plus de choix, de contrôle dans les activités

réalisées lors des cours en ligne), s'ils se sentent plus compétents, ou encore si le fait d'apprendre en ligne augmente leur sentiment d'appartenance (affiliation) à un groupe.

Diverses études ont identifié d'autres déterminants étroitement liés aux sept principes d'une pédagogie efficace. Les projets réalisés favorisent-ils la responsabilisation des apprenants? Les activités réalisées permettent-elles aux apprenants de recevoir des *feedbacks* plus fréquents? Les FOAD rendent-elles la tâche d'apprentissage plus attrayante, plus stimulante, plus variée? La valeur pédagogique d'une tâche scolaire, telle que perçue par les étudiants, est-elle accrue par la présence des technologies? L'activité proposée aux apprenants constitue-t-elle un défi réaliste? L'intégration pédagogique des technologies met-elle l'accent sur l'importance de l'effort chez l'apprenant, agissant ainsi sur ses attributions? Les TIC permettent-elles une plus grande participation de l'apprenant, un apprentissage plus actif où il peut être plus engagé sur le plan cognitif? Les activités pédagogiques proposées aident-elles l'apprenant à se fixer des buts d'apprentissage?

## Variété et quantité de l'information

Comme l'a mis en évidence l'étude de la Télé-Éducation du Nouveau-Brunswick, la mise à disposition des apprenants d'une grande variété de sources d'information est importante et doit être grandement favorisée dans la mise en place de FOAD. Car en plus de permettre l'accès à des ressources jusqu'alors difficilement accessibles, les TIC facilitent aussi une mutualisation des connaissances.

### Conditions et contexte d'efficacité : synthèse

Les recherches présentées permettent d'avancer un modèle synthèse illustrant les conditions d'efficacité des formations ouvertes et à distance (FOAD). Ces conditions sont fondées sur un principe important : la formation en ligne doit favoriser soit de meilleurs apprentissages, soit un meilleur enseignement. Parmi tous les facteurs recensés, plusieurs regroupements ont été effectués :

en tout sept conditions principales pouvant favoriser l'efficacité des formations ouvertes ou à distance sont identifiées. Dans le tableau 2, de la page suivante chacune de ces conditions est accompagnée d'explications en lien avec les dispositifs des FOAD.

## FOAD : @venir obligé de la formation en Afrique ?

Anciennement ancrée dans une logique de diffusion du savoir, les enseignants qui oeuvrent dans les universités en Afrique doivent maintenant braver celle de la navigation du savoir. Avec un nombre croissant d'étudiants plongés dans la culture universelle d'Internet, d'aucuns s'attendent aussi à trouver dans leur formation la commodité, la rapidité et la facilité d'accès à l'information retrouvée sur le Web. On remarque d'ailleurs que les interactions multiples, rendues possibles par le réseau Internet, semblent faire voler en éclats les hiérarchies qui structuraient auparavant la vie académique. C'est pourquoi il est possible d'affirmer que les technologies seront appelées à modifier profondément les formes traditionnelles d'éducation. Les apprenants évoluent dans un contexte de mutation du rapport au savoir : à l'université, en Afrique, on n'apprend plus uniquement du professeur et du livre. Internet est maintenant pour beaucoup la première source d'accès à la connaissance: il transforme progressivement et de façon durable les façons de penser, d'enseigner et de communiquer. Toutefois, ces transformations, si elles sont susceptibles de créer des opportunités intéressantes, imposent également de nouvelles façons d'entrevoir certains aspects de la pédagogie universitaire en Afrique. Car une juxtaposition entre les technologies de l'information et de la communication et les approches pédagogiques dépassées risque de ne rien changer à l'apprentissage. La *e-pédagogie*, c'est l'arrimage entre les technologies de l'information et de la communication (TIC) et l'ensemble des meilleures stratégies pédagogiques issues des grands courants théoriques. La *e-pédagogie*, ce n'est pas modifier la substance de ce qu'est enseigner, instruire ou éduquer. Seule la façon de faire change.

Au cours des prochaines années, le développement et la mise en place de formations ouvertes et à distance en Afrique devra encore faire face à de nombreux défis. D'abord, il semble important de souligner le manque évident de documentation liée aux expériences de FOAD mises en place. Les projets de développement sont nombreux et les sommes investies sont substantielles, mais on n'évalue que très peu – de façon scientifique et rigoureuse – les impacts réels des nouveaux modes de formation mis en place en pédagogie universitaire en Afrique. Comme dans les sciences pures et appliquées, la recherche portant sur les formations ouvertes et à distance en pédagogie universitaire en Afrique est importante pour permettre la banalisation de ce domaine en émergence.

Enfin, comment garantir que les technologies – historiquement instables et souvent conçues à d'autres fins que l'enseignement – puissent réellement être une voie efficace pour les FOAD? En aucun cas il ne s'agit d'une solution sans risque : le fort taux d'abandons affichés par les universités et les réticences de nombreux formateurs et professeurs sont encore trop présents. Mais il ne faut surtout pas tomber dans une prudence sclérosante. Les formateurs doivent faire preuve à la fois de dynamisme et de discernement. Il leur faut chercher un juste équilibre entre le maintien de certaines pratiques qui ont fait et qui font toujours la richesse de la pédagogie universitaire, et la mise à la disposition des étudiants des possibilités nouvelles facilitées par les formations ouvertes et à distance. Car malgré les problèmes à surmonter, il n'existe pas de réelle alternative en pédagogie universitaire en contexte africain. Les formations ouvertes et à distance sont l'avenir obligé des universités du continent africain.

## Conclusion

Dans les pratiques de FOAD impliquant l'Université de Montréal et ses partenaires comme l'IIRCA et l'AUF, sans prétendre que nous avons respecté les divers principes et facteurs mentionnés ci-dessus et que nous avons rempli toutes les conditions d'efficacité, nous avons pu obtenir des taux de diplômation intéressants. Pour ne citer que la formation menée au Mali et au Niger en partenariat avec l'IIRCA, nous

avons pu réaliser un taux de diplômation supérieur à 90%. Ceci est à nos yeux, en dehors de la qualité du programme développé par l'Université de Montréal, le fruit d'une implication des ministères de l'éducation des deux pays, de l'appui des institutions de provenance

des participants à la formation, de l'engagement des participants et du suivi de l'IIRCA. De façon générale les formations diplômantes que l'équipe à l'Université de Montréal mène depuis 2000 en Afrique subsaharienne, nous ont permis de mieux comprendre les

conditions d'efficacité des formations ouvertes et à distance, et notamment de faire évoluer l'usage pédagogique des outils de communication afin de favoriser la motivation et la persévérance des étudiants – un défi continu pour les FOAD.

**Tableau 2 : Conditions d'efficacité des Formations ouvertes et à distance (FOAD)**

CONDITION D'EFFICACITÉ	FORMATIONS OUVERTES OU À DISTANCE
1. ACCÈS / ATTRAIT	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le dispositif de formation est simple et facile d'accès.</li> <li>• Le dispositif est attrayant et la navigation est conviviale.</li> </ul>
2. INTERACTION / COMMUNICATION	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les interactions nombreuses sont favorisées par le dispositif, tant entre le formateur et l'apprenant qu'entre les apprenants eux-mêmes.</li> <li>• Les outils de communication sont variés et permettent des interactions synchrones et asynchrones.</li> </ul>
3. CONTENU	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le contenu a été validé par des experts du domaine.</li> <li>• Le contenu présente des attentes élevées à l'apprenant, mais il demeure équivalent à celui d'un même cours enseigné en présentiel.</li> <li>• Le contenu est organisé pour faciliter l'acquisition.</li> <li>• Les modalités d'évaluation permettant de voir l'atteinte des compétences visées par les participants sont de même niveau que celles proposées aux étudiants inscrits à un cours semblable en salle de classe.</li> </ul>
4. APPROCHE PÉDAGOGIQUE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le cours présente des attentes (objectifs, buts ou finalités) claires et précises.</li> <li>• Le dispositif favorise la participation active des apprenants.</li> <li>• Le dispositif favorise la coopération ou la collaboration entre les apprenants.</li> <li>• Le dispositif favorise l'individualisation de l'enseignement/apprentissage (permet à l'apprenant d'apprendre à son rythme, etc.).</li> <li>• Le dispositif favorise des approches pédagogiques telles que l'approche par problèmes ou l'approche par projets.</li> <li>• Le dispositif favorise le développement de facteurs favorisant la motivation (sentiment d'autodétermination, sentiment de compétence, sentiment d'affiliation).</li> </ul>
5. RESSOURCES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le dispositif propose une grande <b>quantité</b> de ressources aux apprenants.</li> <li>• Le dispositif propose une grande <b>variété</b> de ressources aux apprenants (documents, clips audio ou vidéo, sites Internet, etc.).</li> </ul>
6. SOUTIEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le dispositif dispose d'une structure de soutien technique et pédagogique, tant pour les apprenants que pour les formateurs.</li> <li>• Le dispositif favorise la formation des formateurs.</li> <li>• Le dispositif permet la sensibilisation des apprenants aux défis inhérents à l'apprentissage en ligne.</li> <li>• Un calendrier détaillé du déroulement du cours est disponible pour les apprenants.</li> <li>• Une démarche méthodologique est proposée aux apprenants.</li> </ul>
7. PERENNITE ET ASPECTS ÉTHIQUES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'amélioration et la pérennité du dispositif de formation est favorisée par un système d'évaluation continue.</li> <li>• Les aspects éthiques de même que ceux liés aux droits intellectuels sont pris en considération dans l'élaboration du dispositif.</li> </ul>



## RÉFÉRENCES

- Becker HJ. Internet Use by Teachers. Irvine (CA): University of California, 1999.
- Bialo ER. Report on the Effectiveness of Technology in Schools - 1990-1992. Washington (DC) : Software Publishers Association, 1993.
- Boshier R, Mohapi M, Moulton G, Qayyum A, Sadownik L., Wilson M. Best and worst dressed web courses: Strutting into the 21st century in comfort and style. *Distance Education - An International Journal* 1997 ; 18 : 36-49.
- Chickering A, Reisser L. Education and identity. San Francisco: Jossey-Bass, 1993
- Chickering A., Gamson Z. Seven principles of good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin* 1987 ; 39 : 3-7.
- Deci EL, Ryan RM. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* 2000 ; 55 : 68-78.
- Depover C, Giardina M, Marton P. Les environnements d'apprentissage multimédia. Paris : L'Harmattan, 1998.
- Gauthier PD. La face cachée de la e-formation. ThoT, 2001.
- Goldberg MWC. First Results From an Experiment in Computer-Aided Learning. Proceedings of the ACM's 28th SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education, 1997.
- Graham C, Cagiltay K., Craner J, Lim B, Duffy TM. Teaching in a Web-based distance learning environment: An evaluation summary based on four courses. Center for Research on Learning and Technology Technical Report No. 13-00, Bloomington, IN. 2000.
- Higher Education Program and Policy Council. Distance Education : Guidelines for Good Practice. HEPPC : Washington, D.C., 2000
- Institute for Higher Education Policy. Quality on the line: Benchmarks for success in internet-based distance education. Washington (DC), 2000.
- Institute for Higher Education Policy. Quality on the line : Benchmarks for success in Internet-based Distance Education. IHEP : Washington, (DC), 2001
- International Distance Education Certification Center Distance Education Standards : Principles for Designing and Delivering Quality Distance Education Courses. IDEC : Washington (DC). 2001.
- Karsenti T, Larose F Les TIC ... Au cœur des pédagogies universitaires. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2001.
- OCDE (2006). La cyberformation dans l'enseignement supérieur.
- Perrenoud P. Se servir des technologies nouvelles. Genève : Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Université de Genève, 1998.
- Ruano-Borbalan JC. Risques et promesses de l'e-éducation. *Sciences humaines* 2001 ; (32) : 44-47.
- Russell TL. The no significant difference phenomenon. North Carolina : NCSU Office of Instructional Telecommunications, 1999;
- Tardif J. Intégrer les nouvelles technologies de l'information : Quel cadre pédagogique ? Paris : ESF Éditeur, 1998
- Télé-Éducation Nouveau-Brunswick. The Design, Development and Delivery of Internet Based Training and Education. Télé-Éducation NB : Nouveau-Brunswick., 2000.
- Ungerleider, C. Information and Communication Technologies in Elementary and Secondary Education. Toronto : Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2002
- Zirkin BG, Sumler DE. Interactive or Non-interactive? That Is the Question!!! An Annotated Bibliography. *Journal of Distance Education* 1995 ; 10 : 95-112.

# La prise en compte du genre dans la profession enseignante en Afrique de l'Ouest :

- Regards et perspectives -

Dr. Marie Yvonne Curtis

Chercheure indépendante en Sciences humaines et sociales,  
Experte en Genre et développement

## Le genre au cœur de la profession enseignante

Faire que la dimension Genre, entre autres préoccupations, soit au cœur de la profession enseignante: telle était l'une des questions affichées au programme du « *premier séminaire atelier annuel de partage et de renforcement des capacités des acteurs et institutions de formation des enseignants en Afrique francophone* », qui s'est tenu à Dakar (Sénégal) du 12 au 18 décembre 2005. Cet atelier réunissait les Ecoles Normales Supérieures de 10 pays africains et leurs principaux partenaires scientifiques et techniques que sont : le Centre Interuniversitaire Paul Guérin La Joie (CIPGL) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) ; le Laboratoire de Recherche en Ingénierie de la formation et de l'Innovation ou LIFI à Lugano ; l'Agence pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA) avec son Groupe de Travail de la Profession Enseignante (GTPE) ; l'UNESCO à travers l'Institut International pour le Renforcement des Capacités (IIRCA) ; l'Université Virtuelle Africaine (UVA). Ensemble, les participants ont partagé un ensemble de défis, de recherches et de convictions sur la qualité du personnel enseignant en formation initiale et continue.

Pour atteindre cette qualité, il a été reconnu que la dimension genre était incontournable, car la participation des femmes à l'enseignement a un impact largement positif sur la gestion des écoles et surtout sur la scolarisation et le maintien des filles à l'école. Ainsi, remis dans le contexte de l'éducation au sens large et de l'enseignement en particulier, le concept de Genre est étroitement lié aux notions de

discrimination, de disparités, de stéréotypes négatifs mais aussi d'égalité d'accès à l'école, d'égalité de chances et de représentativité des femmes dans le secteur. Pris comme instrument d'analyse, le genre permet de mettre en exergue l'aspect relationnel (hommes/femmes ou garçons/filles) dans des situations précises. Et, l'approche Genre, intégrée de manière globale ou spécifique, nécessite des changements de comportements et de mentalités, ce qui est prioritaire pour le développement de la qualité de la profession enseignante.

Un tel intérêt n'est pas neuf car bon nombre des écoles normales d'enseignement et d'institutions partenaires disposent de politiques, de stratégies, de programmes, voire de procédures qui visent l'égalité entre les hommes et les femmes. L'émancipation de la femme comme un des objectifs de développement centraux du 21<sup>e</sup> siècle. Une plate-forme d'action est adoptée afin que toutes politiques et tous programmes de développement incorporent une démarche soucieuse d'équité entre les sexes. L'éducation de la fille fait, dès lors, partie intégrante des douze domaines critiques ou priorités retenues au niveau international dans le programme d'action. Enfin, en 2000, le point 3 des *Objectifs du Millénaire pour le Développement* consiste à « promouvoir l'égalité entre les sexes et l'autonomisation des femmes » et notamment à éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement. C'est dire l'importance qui est accordée à cette problématique.

Toujours dans le cadre de l'Éducation, les programmes financés par la *Banque Mondiale*<sup>1</sup> visent la promotion du genre car ce secteur est essentiel pour le développement et la croissance économique des pays. Un volet du programme Éducation pour Tous (EPT) est consacré à l'éducation des filles afin d'assurer que 100% d'entre elles accèdent et achèvent le cycle primaire dans les pays du Sud. L'approche ciblée vise à accroître l'accès et l'équité des filles dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur (équité de genre), à diminuer les disparités de scolarisation entre milieu urbain et milieu rural (équité géographique) et à améliorer la qualité de l'enseignement selon le genre grâce à une augmentation du niveau de rémunération du personnel enseignant (hommes et femmes), sachant que le nombre de ces dernières est largement faible.

La question du genre dans le système éducatif figure bien parmi les préoccupations et orientations stratégiques des institutions des Nations Unies. Il importe à présent d'interpeller les différentes institutions nationales et internationales qui oeuvrent pour une meilleure qualité de l'enseignement et de faire le point sur l'effectivité de l'approche genre dans leurs actions.

## La situation de genre dans les écoles de formations et institutions partenaires

Les partenaires dans le Consortium oeuvrent, chacun en ce qui le concerne, à la prise en compte de la question genre en éducation. Par exemple l'*ADEA* appuie le Forum des

<sup>1</sup> Qui finance bon nombre de projets en Éducation de base, a adopté depuis 1980 une approche IFD dans le domaine de l'éducation, élaboré une première politique opérationnelle en 1994 dans le sillage de la conférence de Beijing de 1995. En 1997, l'approche genre a été proposée comme orientation, avec comme support un document de stratégie genre et des structures adéquates au niveau du Siège. En 2001, une politique opérationnelle est définie dans le document « *Integrating Gender into the World Bank's Work : A Strategy for Action* »..

Educatrices Africaines (FAWE), qui mène des recherches sur les moyens efficaces pour amener les jeunes filles et les femmes à fréquenter l'école. Ce groupe a réalisé de nombreuses actions comme : l'élaboration d'outils pour l'analyse de la problématique filles/garçons, les recherches-actions, les alliances et les partenariats en faveur du renforcement des capacités individuelles et institutionnelles, l'augmentation de la participation des femmes dans le système éducatif.

De son côté, l'IIRCA contribue à la réalisation de l'engagement de l'*UNESCO* en faveur de l'égalité des genres et à l'atteinte des objectifs de Beijing et à ceux du Millénaire. La question de la formation des enseignants est spécifiquement traitée par l'*Institut International pour le Renforcement des Capacités en Afrique (IIRCA)*. Dans ce cadre, des politiques globales, des activités sur la formation des enseignants en Afrique subsaharienne ont été développées, que ce soit la formation directe des enseignants, l'organisation de séminaires dans les établissements, ou encore, la livraison de modules de formation.

Le *Centre International Paul Guérin Lajoie (CIPGL)* partenaire scientifique rattaché à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) n'a pas de stratégie d'intégration du genre, mais ses principaux programmes de recherches initiés en Afrique ont porté une attention à la place des femmes dans l'enseignement. Le projet de Réforme de la Formation Initiale des Maîtres en Guinée (FIM-G), financé par la Banque Mondiale, a favorisé le recrutement de 40 % de femmes sur une cohorte totale de 6000 candidats grâce à des mesures de discrimination positive. Le projet d'appui institutionnel au Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation (ROCARE) a traité de la situation des enseignantes dans la réalisation de diverses études de cas (Mali, Sénégal, Burkina Faso, Niger)

Enfin, tous *les 10 pays africains* représentés au séminaire atelier, ont affirmé avoir pris en compte le concept de genre dans un but de transformation des inégalités entre hommes et femmes, sous l'angle de la réduction des disparités et, cela, à partir des années 1994/1995, sous les auspices

des Nations Unies pour la préparation de la Quatrième Conférence mondiale des femmes à Beijing qui a favorisé la formulation de documents de politique sectoriels en faveur de la promotion féminine et de la scolarisation des filles, ce point étant devenu le cheval de bataille de l'enseignement de base en raison de la situation alarmante de la participation des filles et femmes en milieu scolaire.

## Quelles stratégies Genre adopter ou explorer ?

Force a été de constater, au cours des exposés et débats, que la question des femmes dans la profession enseignante ne fait pas l'objet d'une stratégie globale parmi les écoles d'enseignement supérieur et les institutions partenaires. Ainsi, en l'absence de prise en compte systématique du genre dans la profession enseignante en tant que telle, il importe que tout éducateur et chercheur (hommes/femmes) puisse intégrer cette démarche dans sa profession. De même, tout programme de recherche en éducation ne peut faire l'économie du genre pour assurer au pays concerné un développement équitable et durable, car la participation effective de tous les acteurs et, en particulier des femmes dans l'enseignement, est fondamentale. Ainsi, au-delà du genre comme choix conceptuel, il est aussi question de procéder à un choix de méthodologies et d'outils analytiques pour mesurer les disparités et les inégalités existant dans le domaine. Cette démarche a l'avantage de favoriser une meilleure applicabilité de la recherche sur le terrain, une obtention des données différenciées selon le sexe, une bonne compréhension des situations, permettant de trouver des pistes d'actions adéquates. Pour les organisations participantes, la démarche peut s'inscrire à deux niveaux, que ce soit progressivement ou de manière concomitante.

L'approche **transversale** ou d'intégration du genre est actuellement mise en œuvre par le Ministère d'Éducation du **Sénégal** qui l'intègre dans ses programmes et dans ses services depuis deux années. Au niveau de la DRH, il existe une stratégie globale pour la prise en compte du genre dans le système éducatif, stratégie qui se base sur les trois piliers que sont : (a)

la formation en genre des formateurs, des enseignants, des inspecteurs et conseillers pédagogiques, des chefs d'établissements (à raison de 1000 par an) et des structures de formation; (b) la rédaction d'outils favorisant la prise en compte du genre dans les curricula de l'éducation de base, le serment de l'enseignant, le référentiel de compétences d'un formateur et d'un guide permettant de capitaliser l'approche utilisée ; (c) la mise en place de structures jouant un rôle de surveillance comme l'observatoire, les centres d'écoute et de conseil.

**Une approche spécifique** de genre serait de renforcer les capacités institutionnelles des structures que sont les écoles et les institutions de formation et d'élaborer des procédures à suivre selon une méthodologie bien définie. Car, malgré la volonté des responsables, des décideurs et des praticiens, il leur faut être en mesure de définir des programmations sensibles au genre selon des principes, des valeurs et des mesures spécifiques comme la conscientisation à la dimension genre. Au cours des débats qui ont animé ce premier séminaire atelier, des pays comme le Burkina Faso et la Guinée ont témoigné de la prise de mesures spécifiques, par leur gouvernement respectif, en faveur des femmes enseignantes, notamment au cours de leur recrutement. Dans le projet Formation Initiale des Maîtres en **Guinée**, les critères de sélection ont permis aux femmes de participer au concours et dans les nouvelles cohortes recrutées elles représentent près de 40 % de la totalité des maîtres. Au **Burkina Faso** où le syndicalisme joue un rôle très actif dans la société, les femmes enseignantes peuvent bénéficier de mesures qui tiennent compte de leur situation (grossesses, sécurité sociale, congés, entre autres).

Pour une mise en œuvre plus efficace de l'approche genre, **quelques modalités pratiques** peuvent être recommandées, comme :

- la mise à disposition de moyens matériels et financiers dans les budgets des programmes et/ou un fonds spécifique permettant de démarrer certaines activités favorisant l'intégration du genre. Par exemple, une recherche

comparative axée sur l'action afin d'identifier tant les obstacles que les possibilités qui se présentent en matière d'égalité dans la profession enseignante.

- L'appui de chercheurs ou d'expertises en genre pour la réalisation des études et la diffusion des résultats de la recherche auprès des protagonistes de la conception et de la mise en œuvre des politiques et de l'évaluation des institutions concernées
- Un travail en collaboration avec les institutions nationales qui ont développé une stratégie d'intégration de genre dans leurs programmes de formation et de recrutement du personnel enseignant ;
- L'action de l'ensemble du système éducatif à la promotion d'une meilleure participation

des femmes à l'enseignement, à l'administration et à la gestion des établissements.

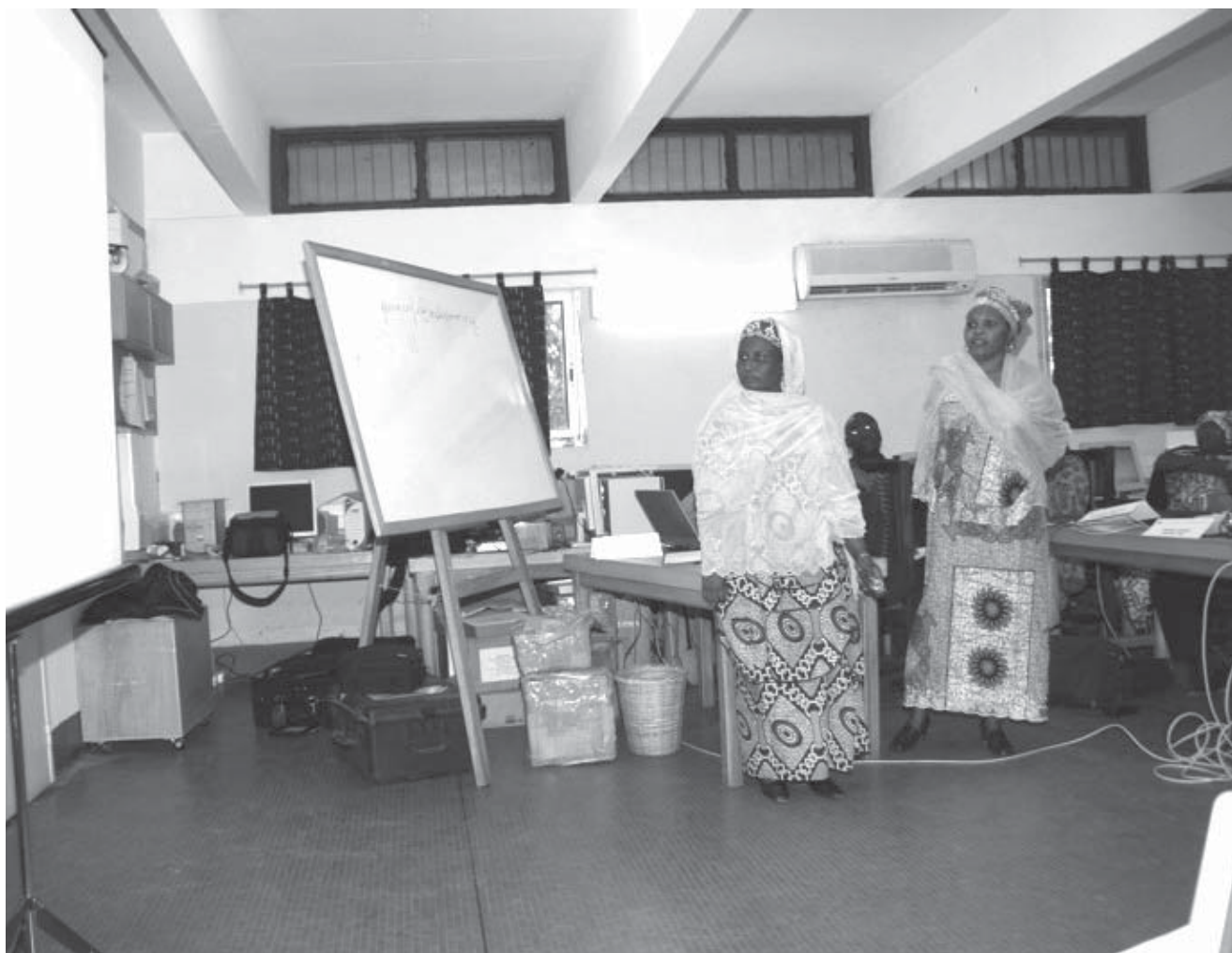
- La poursuite de rencontres régionales portant sur des réflexions et échanges sur la problématique Femmes et Genre, permettant ainsi d'harmoniser les connaissances, les applications et de tirer profit des expériences réussies.

## Conclusion

Si, comme nous l'avons constaté, la question Genre est inscrite de manière ponctuelle dans les agendas de chacun des partenaires, elle fait de plus en plus l'objet de questionnements, de réflexions quant à son intégration ou non, dans les politiques, les mécanismes et les pratiques de l'Éducation. Tous les pays, du Nord comme du Sud, se déclarent favorables à plus d'égalité entre femmes et hommes dans tous les domaines de l'enseignement. Or, la réalité est plus

nuancée et souvent partagée entre la crainte des engagements sans suite et les risques d'une intégration très partielle, voire incomplète lors de l'implantation des programmes dans l'Enseignement. Il y a lieu qu'une structure au sein de l'Éducation nationale des pays, en synergie avec les partenaires scientifiques et financiers, puisse servir de plate forme de planification, d'observatoire et de surveillance des questions de genre.

Si l'approche genre est le fruit d'une démarche systématique au niveau institutionnel et d'une volonté d'œuvrer en faveur de la participation des femmes dans l'enseignement, il importe que les programmes et initiatives dans le domaine soient pris tant pour prendre en compte leurs besoins dès la scolarisation dans le primaire, puis au cours de leur formation, de manière à améliorer leur position au sein du système éducatif et à renforcer un impact réel sur la scolarisation des filles.



# Enseigner dans le contexte du VIH/SIDA

Bachir Sarr

Chargé de programme VIH/SIDA  
UNESCO-BREDA

## L'école et la société

Une société, pour exister et se développer, a besoin de cohésion sociale et l'école a toujours joué à plusieurs niveaux un rôle majeur dans cette intégration. Elle homogénéise en partant du principe que si des personnes partagent les mêmes valeurs, alors elles peuvent mieux vivre ensemble. Elle différencie et spécialise et, partant, prépare à la division du travail en permettant à chacun, selon ses goûts et ses aptitudes, d'acquérir des compétences pour exercer une activité professionnelle. Pour certains, l'école a un rôle aussi ou même plus important que la famille qui est souvent trop prise par des relations affectives. A cet effet, l'école peut-elle répondre au défi posé par le VIH/SIDA qui met en péril le tissu familial et social ? En s'attaquant aux systèmes éducatifs à deux niveaux, à savoir celui de *l'offre de l'éducation* (impact sur le personnel enseignant et de l'administration scolaire) et celui de *la demande* (impact sur les élèves et étudiants) jouant du coup sur la qualité de l'éducation, le virus du VIH/SIDA s'attaque à la société comme elle s'attaque au système de défense du corps humain.

## Impact du VIH/SIDA sur l'offre et la demande

Sur le plan de l'offre éducative, le rendement des enseignants et administrateurs séropositifs devient de plus en plus affecté par l'absentéisme, les congés maladie, l'abandon et le décès. Au niveau des enseignants, les questions relatives à l'absentéisme, aux transferts en cours d'année et aux décès ont des effets néfastes. D'abord, au niveau de l'enseignement primaire, les écoles rurales à classes multigrades sont très vulnérables au décès d'un ou deux enseignants. Certaines de ces écoles sont obligées de fermer par manque d'enseignants. Le nombre d'enseignants qui meurent du SIDA est très élevé. Cependant les taux sont beaucoup plus faibles que ne l'avaient prédit les experts. A l'exception du Malawi

et de la Zambie, les taux de mortalité n'ont pas encore atteint 1,5% dans les pays où des données sont disponibles. Au Zimbabwe, par exemple, 1% des enseignants sont morts en 2001, ce qui est 4 fois moins que le taux projeté pour cette année. Au Botswana, qui a l'un des taux de prévalence les plus élevés, la différence entre les prédictions est presque de six fois inférieure. Dans l'enseignement secondaire, le décès d'enseignants spécialistes (par exemple les professeurs de physique-chimie) peut entraîner la suppression de certains cours à défaut de remplaçants. L'administration scolaire est affaiblie par l'absentéisme et le décès de son personnel. De plus, les budgets sont généralement insuffisants pour prendre en charge les coûts des enterrements et des indemnités payées aux veufs et aux veuves des défunts (es).

Chez les élèves, la fréquentation est surtout affectée par l'impact de l'épidémie sur les parents. Le fait que les femmes séropositives ont moins d'enfants et que ces derniers peuvent naître séropositifs tend à diminuer le nombre d'enfants scolarisables. En plus, dans beaucoup de cas, les élèves dont les parents meurent de maladies liées au SIDA peuvent difficilement suivre leur cursus scolaire. Les taux de redoublement et d'abandon des orphelins peuvent être importants s'ils ne bénéficient pas de l'appui d'autres membres de la famille capables de les prendre en charge.

## Les enseignants, un groupe à haut risque

Les enseignants en Afrique sont souvent montrés du doigt comme un groupe à haut risque. Dans les pays à fort taux de prévalence, les modèles montrent que le VIH/SIDA risque d'avoir un effet dévastateur. Par exemple, la BBC World a rapporté en novembre 2002 qu'un enseignant sur 7 au Malawi était susceptible de mourir du SIDA.

Deux raisons principales sont avancées pour tenter d'expliquer

cette vulnérabilité des enseignants. Premièrement, la profession est très jeune dans bon nombre de pays, ce qui veut dire que la plupart des enseignants sont dans le groupe d'âge le plus exposé. Aussi, dans plusieurs pays, la profession enseignante est en majorité composée de femmes et la maladie se féminise de plus en plus.

Deuxièmement, il est généralement suggéré que les enseignants sont plus prompts à avoir des comportements à haut risque comparé au reste de la population, parce qu'on les transfère fréquemment dans plusieurs contrées et ils ont plus de ressources. On soupçonne aussi que les enseignants ont tendance à avoir des relations sexuelles avec leurs élèves et il est surprenant de constater le manque notoire d'études sur la profession enseignante et le VIH/SIDA.

Le secteur privé mène régulièrement des études similaires qui incluent le dépistage volontaire anonyme de même que des études de connaissances et de comportement à haut risque (consommation d'alcool, partenaires sexuelles multiples, travailleuses du sexe et utilisation du préservatif).

En l'absence de cette information, la seule manière de déterminer l'impact de l'épidémie est d'analyser la mortalité du corps enseignant. Cependant en Afrique, l'obtention de données est difficile même sur un corps professionnel aussi connu.

## Les enseignants et le vaccin social

La situation décrite ci-dessus peut être améliorée en agissant sur deux étapes essentielles de la vie de l'enseignant : (i) sa formation initiale et continue et (ii) ses conditions de vie et de travail. Au cours de la formation initiale et continue, il s'agit des travaux à mener sur les programmes, approches et matériels de formation ainsi que des innovations et changements à introduire par le biais des sessions de formation continue. Concernant les conditions

de vie et de travail des enseignants, elles se rapportent aux mesures mises en place pour protéger et soutenir les enseignants vis-à-vis du fléau.

## Le vaccin social en formation initiale et continue

Une étude récente effectuée en Ouganda a montré que l'éducation est la méthode la plus effective pour arrêter la progression de l'épidémie. Un corps enseignant bien préparé représente la meilleure méthode d'injection de ce vaccin social. La plupart des enfants en âge scolaire ne sont pas infectés par le virus et constitue ainsi la « Fenêtre de l'Espoir ».

Aussi s'impose l'amélioration des programmes de formation initiale et continue. Selon la Division de l'Enseignement Supérieur de l'UNESCO, ceci peut être accompli par **les mesures suivantes** :

1. Intégration du VIH/SIDA et de la sexualité dans les curricula, sous forme de matière obligatoire et évaluée, en accord avec le curriculum scolaire, prenant en compte l'éducation à distance pour des programmes adaptés.
2. Institutionnalisation du développement et de l'accréditation professionnelle et privilège accordée aux jeunes enseignants motivés et dignes de confiance.
3. Amélioration des compétences pédagogiques (centrées sur l'enfant, participatives, créatives, culturellement appropriées, menées par les pairs) basées sur un processus de réflexion sur leurs propres attitudes et valeurs en fonction de la matière et les comportements en rapport avec les risques au VIH.
4. Offre systématique de matériels éducatifs et accès facile à l'Internet.
5. Fourniture aux élèves-enseignants de connaissances sur le traitement, le conseil et les compétences psychosociales.
6. Renforcement des capacités des universités en matière de recherche et de pédagogie relatives aux modèles de changement de comportement, la formation des

enseignants et l'enseignement en tant que tel. Faut-il avoir ou définir des stratégies de transfert des savoirs produits par la recherche vers le champ de la pratique des enseignants.

## Les conditions

En ce qui concerne la protection et la gestion du personnel enseignant il y a lieu de :

- Faire une revue des règles et réglementations au sein des Ministères de l'Education concernant l'impact du VIH/SIDA (congé-maladie, retraite anticipé, remplacement).
- Développer des stratégies sur l'accès au traitement pour les enseignants et plaider pour accorder la priorité au traitement des enseignants.
- Améliorer les conditions de travail: rémunération adéquate, foyer, avancement et autres modes de motivation.
- Mettre en place un système sensible de collecte de données et d'information pour une meilleure gestion.
- Mettre en place des programmes dans les institutions tertiaires qui améliorent l'accès à l'information, aux préservatifs, au dépistage volontaire et assurer le suivi de prise en charge tout en s'adressant à la stigmatisation et la discrimination
- Mettre l'accent sur le professionnalisme des enseignants et instituer un système de tolérance zéro en matière d'exploitation sexuelle des élèves.

Pour s'assurer d'un rôle efficace des enseignants dans la lutte contre le VIH/SIDA, les points suivants doivent être abordés :

- Faire le plaidoyer pour un engagement fort
- Développer, promouvoir et mettre en œuvre des politiques, stratégies et cadres juridiques en matière de VIH/SIDA
- Comblent l'écart qui existe entre ce qui est enseigné à l'école et dans les communautés et renforcer ces relations.

- Améliorer la gestion, le suivi et l'évaluation des compétences du personnel de l'éducation
- Promouvoir l'aspect genre et les droits des enfants.
- Renforcer les réseaux dans le secteur de l'éducation et entre les pays
- Mettre en pratique l'implication des personnes vivant avec le VIH

## Conclusion

La progression soutenue de la pandémie du VIH/SIDA malgré les efforts multisectoriels consentis pose un défi à l'atteinte des objectifs de l'Education pour Tous et de développement du Millénaire. Le rôle primordial que le système éducatif peut jouer pour freiner cette progression est de plus en plus reconnu. Cependant, l'impact du VIH sur l'offre et la demande met à nu dans plusieurs pays les carences du système. L'enseignant qui transmet le message de prévention est à haut risque et très souvent ne possède pas l'information, les compétences et les moyens de mise en œuvre des programmes scolaires. Une politique cohérente d'éducation préventive passe nécessairement par une révision des stratégies de renforcement des capacités dans des domaines aussi variés que le volet psychosocial et des mesures visant à améliorer le statut et les conditions de travail des enseignants.

## Références bibliographiques

HIV/AIDS Education, Teacher Training and Teaching : A Web-based Desk Study of 10 African Countries. ED/HED/2006/PI/1 Paris, January 2006 Original: English

The Impact of the AIDS Epidemic on Teacher Mortality in Sub-Saharan Africa . Paul Bennell Knowledge and Skills for Development Brighton

Population-Level HIV Declines and Behavioral Risk Avoidance in Uganda Rand L. Stoneburner\* and Daniel Low-Beer *Science* 30 April 2004: Vol. 304. no. 5671, pp. 714 – 718.

## IIRCA en bref

### Ateliers sur l'introduction des TIC dans les écoles au Sénégal : une approche technopédagogique Dakar (Sénégal), 10, 17-18 novembre – 8 décembre 2005



L'Antenne IIRCA de Dakar a organisé entre novembre et décembre 2005, une série d'ateliers de formation en intégration pédagogique des TIC en direction des enseignants du secondaire de Dakar. L'approche utilisée par l'IIRCA a été de partir des préoccupations des enseignants dans l'exécution de leur programme d'études pour trouver des réponses à partir des TIC. Les enseignants ont élaboré des projets qu'ils ont su mener à bout à partir des acquis pédagogiques et technologiques que leur ont apportées des séances de formation en présentiel et à distance fournies par M. Papa Amadou Sène, formateur responsable des TIC à l'Institut National d'Etudes et d'Action pour le Développement (INEADE) de Dakar.

Le modèle de projet *–cyberquête ou mission virtuelle–* choisi par la majorité des participants a été l'occasion pour eux d'effectuer des retours réflexifs sur leurs pratiques d'enseignement-apprentissage et évaluatives. Ce modèle tourne autour de la conception, pour les élèves, de situations significatives de recherche sur Internet et à partir d'autres sources d'informations, en rapport avec le programme en cours. Cette démarche innovante dans les pratiques pédagogiques connaît un début d'évolution à en juger par les initiatives prises par quelques enseignants en procédant à quelques changements dans leurs pratiques d'enseignement.



### Premier séminaire de partage et de renforcement des capacités des acteurs et des institutions de formation des enseignants en Afrique francophone Dakar (Sénégal), 12-16 décembre 2005



Le Consortium pour la formation des enseignants en Afrique constitué par l'ADEA, le CIPGL de l'Université du Québec à Montréal, l'IIRCA et l'Université virtuelle africaine, en collaboration avec les institutions de formation des enseignants en Afrique, a organisé du 12 au 16 décembre un premier séminaire de partage d'expériences et de renforcement des capacités. Quarante-trois (43) directeurs, enseignants et chercheurs venant d'institutions de formation d'enseignants de 9 pays francophones d'Afrique et de 3 pays du Nord ont pris part à la réunion sur la « Réforme de la formation des enseignants du primaire en Afrique

subsaharienne dans le cadre du programme EPT». A l'issue de la réunion, les institutions présentes ont convenu de collaborer à travers un réseau de formation des enseignants en Afrique (REFORMA), qui fédèrera toutes les expertises institutionnelles et individuelles. Il a été convenu également d'institutionnaliser ce genre de réunion chaque année dans les pays de manière rotative. Le thème retenu pour la prochaine rencontre annuelle porte sur le curriculum de la formation des enseignants. Le réseau REFORMA a nommé le Directeur de l'ENS Koudougou comme Président du Conseil d'Administration pour 2 ans.



## Atelier final de formation en intégration pédagogique des TIC et de remise de diplôme Bamako (Mali), 16 -19 janvier 2006



L'Antenne IIRCA de Dakar a tenu son atelier final dans le cadre du microprogramme de 2<sup>e</sup> cycle avec intégration pédagogique des TIC à Bamako (Mali). Cette formation de 9 mois, donnée en collaboration avec l'Université de Montréal, a permis aux formateurs du Mali et du Niger de rechercher et de trouver des réponses à des problèmes endogènes d'éducation qu'ils rencontrent dans leurs pratiques de formation en se servant des TIC. Elle s'est achevée par la cérémonie de remise

de diplômes aux participants du Mali et du Niger qui ont rempli les exigences du programme. 90% des candidats inscrits ont suivi le programme jusqu'à la fin et ont obtenu leur diplôme. Ce taux constitue un record dans le domaine de l'éducation à distance, particulièrement dans le contexte africain où l'accès aux TIC demeure difficile.



## Atelier «Design pédagogique et TIC» pour les enseignants du Sénégal et du Burkina Faso Dakar (Sénégal), 13-17 février 2006

Du 13 au 17 février 2006, l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD), en coopération avec l'IIRCA a organisé un atelier "Design pédagogique et TIC". L'atelier animé par M. Patrick Chevalier de l'Université de Lille 1, avec le concours de facilitateurs de l'Université de Ouagadougou et de l'Université de Cheikh Anta Diop a porté sur :

- 1) La création (design) d'offres de formation s'adressant à un public donné.
- 2) La création de séquences pédagogiques correspondant à un objectif précis ;
- 3) La création de ressources pédagogiques

Vingt-huit (28) participants de la FASTEF, réunis dans la salle d'informatique récemment rénovée et équipée de 8 ordinateurs, 8 onduleurs et 2 imprimantes, offerts par l'IIRCA, ont pris part à cet atelier.

## Première réunion des coordonnateurs nationaux de l'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA) BRED, Dakar, 7-9 mars 2006

Du 7 au 9 mars 2006, s'est tenue la première réunion des coordinateurs nationaux de l'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique sub-saharienne au Bureau régional pour l'éducation en Afrique (BREDA) à Dakar, organisée conjointement par la Division de l'Enseignement supérieur de l'UNESCO et le Bureau régional pour l'éducation en Afrique. En plus de ces organisateurs, ont pris part à la rencontre les coordinateurs nationaux des 17 pays de la première phase de l'initiative (Angola, Burundi, Burkina Faso, Cap Vert, République Centrafricaine, Tchad, Congo, RD Congo, Ethiopie, Ghana, Guinée, Madagascar, Niger, Nigeria, Sierra Leone, Tanzanie et Zambie), les responsables des bureaux hors sièges de l'UNESCO couvrant ces pays et les responsables de l'Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique (IIRCA). Le but de cette rencontre a été d'organiser le travail et de définir les voies et moyens de coordonner TTISSA dans chacun des 17 pays. Ainsi, le rôle du coordonnateur national a été défini et des mandats lui ont été confiés.