



Avec l'appui technique du
Bureau International d'Éducation
de l'UNESCO



Financé par
l'Union européenne



Améliorer l'enseignement
dans la région du Sahel



ATELIER RÉGIONAL

**Adoption d'un Cadre Commun d'Orientation
Curriculaire pour la professionnalisation
des enseignants dans la région du Sahel**

Niamey, Niger, du 17 au 20 octobre 2022

Déclaration de Niamey et Cadre Commun d'Orientation Curriculaire (CCOC) pour la professionnalisation des enseignants du Sahel

Octobre 2022

Table des matières

GLOSSAIRE	3
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	5
Partie 1 : Déclaration de Niamey	7
Partie 2 : Document de Cadre Commun d’Orientation Curriculaire pour la professionnalisation des enseignants de la région du Sahel	11
Introduction	13
I. Clarification conceptuelle	15
1.1. Les notions de métier, profession, emploi et compétence.....	15
1.2. Les référentiels de métier, de compétences, de formation, d’évaluation et le cadre curriculaire	16
1.3. Le curriculum et le cadre de référence curriculaire des élèves	18
II. Synthèse de l’état des lieux du COC pour la professionnalisation des enseignants dans le Sahel	20
2.1. Cadre curriculaire pour la professionnalisation des enseignants du Burkina Faso	20
2.2. Cadre curriculaire pour la professionnalisation des enseignants du Mali	21
2.3. Cadre curriculaire pour la professionnalisation des enseignants de la Mauritanie	22
2.4. Cadre curriculaire pour la professionnalisation des enseignants du Niger	24
2.5. Cadre curriculaire pour la professionnalisation des enseignants du Tchad	25
2.6. Défis et enjeux majeurs communs aux pays du Sahel	26
III. CCOC pour la professionnalisation des enseignants des pays du Sahel	30
3.1. Objectifs du cadre commun d’orientation curriculaire	30
3.2. Fondements du cadre commun pour la professionnalisation des enseignants	30
3.2.1. La Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (1966)	30
3.2.2. Le cadre d’action Education 2030	30
3.2.3. La stratégie continentale de l’éducation pour l’Afrique CESA (2016 – 2025)	31
3.2.4. Le cadre curriculaire commun pour la formation des enseignants de l’éducation de base dans l’espace CEDEAO et CEEAC.....	31
3.2.5. L’harmonisation progressive des épreuves du baccalauréat dans les États Membres de l’UEMOA.....	31
3.2.6. La Déclaration de Nouakchott sur l’éducation dans les pays du Sahel	31
3.3. Principes directeurs du cadre commun d’orientation curriculaire	32
3.3.1. Une éducation de base élargie, un fondement essentiel à l’édification d’une profession enseignante	32
3.3.2. Un curriculum endogène pour améliorer la formation initiale et continue des enseignants de l’éducation de base élargie dans les pays du Sahel	33
3.4. Contenu du CCOC des pays du Sahel pour la professionnalisation des enseignants	34
3.4.1. Référentiel de métier d’enseignant des pays du Sahel	34
3.4.2. Référentiel de compétences d’enseignants des pays du Sahel.....	36
3.4.3. Référentiel de formation des enseignants des pays du Sahel	38
3.4.3.1. Les référentiels de formation des enseignants du primaire.....	39
3.4.3.2. Les référentiels de formation des enseignants du 1 ^{er} cycle du secondaire.....	43
3.4.4. Référentiel commun d’évaluation des pays du Sahel	45
IV. Mécanisme de mise en œuvre du CCOC pour la professionnalisation des enseignants du Sahel	46
4.1. Principaux outils d’opérationnalisation du CCOC pour la professionnalisation des enseignants.....	46
4.2. Pilotage et suivi-évaluation du CCOC pour la professionnalisation des enseignants	46
4.3. Révision du CCOC pour la professionnalisation des enseignants	46
Conclusion.....	47
Bibliographie.....	vii
Autres sources spécifiques aux pays :.....	viii

GLOSSAIRE

Cadre commun d'orientation curriculaire pour la professionnalisation des enseignants : un document présentant un ensemble de propositions faites aux pays du Sahel pour assurer un meilleur agencement dans l'élaboration (i) de leur référentiel de métier d'enseignants, (ii) de leur référentiel de compétences des enseignants, (iii) de leur référentiel de formation des enseignants et (iv) de leur référentiel d'évaluation pour la professionnalisation des enseignants. Les propositions constituent un socle commun de référence pour la professionnalisation des enseignants de la région.

Cadre de référence curriculaire : Le curriculum traditionnel consiste en un ensemble de contenus, le plus fréquemment des connaissances et des informations, prescrits par une autorité centrale. Les contenus prévus doivent être enseignés et appris par les élèves, dans toutes les écoles, souvent selon un ordre et un rythme précis. Ce modèle traditionnel a été de plus en plus remis en question au cours des dernières décennies. Les raisons de cette remise en question sont nombreuses. Du point de vue de la conception du curriculum, il est fondamental d'offrir une plus grande flexibilité, et l'une des approches permettant aux développeurs du curriculum de répondre à ce besoin consiste à élaborer un « **cadre de référence curriculaire** » qui constitue une base solide définissant ce qui doit être appris dans les écoles.

Compétence : une capacité avérée d'utiliser des connaissances, des aptitudes personnelles, sociales ou méthodologiques, dans des situations de travail ou d'étude et dans le cadre du développement professionnel et personnel.

Crédit : une unité dans laquelle la réussite de cours ou de modules est acquise et documentée pendant et à la fin d'un programme d'enseignement. Les crédits expriment le volume d'apprentissage basé sur une charge de travail typique nécessaire pour atteindre les objectifs d'apprentissage attendus. Un crédit est généralement équivalent à dix heures théoriques.

Curriculum : un ensemble structuré d'éléments qui permettent de mettre en œuvre une politique de formation. Il comprend à la fois les profils de sortie, les contenus d'apprentissage, les programmes d'études, les orientations pédagogiques, les modalités de formation des enseignants, les modalités d'évaluation, la nature du matériel pédagogique.

Descripteur de niveau : les descripteurs définissent ce que l'on entend par acquis de l'apprentissage, décrivant ce qu'un individu est censé savoir, être capable de faire et comprendre, après avoir acquis une qualification à un niveau particulier.

Éducation de base élargie : une éducation de base qui comprend l'enseignement pré primaire, le primaire et le premier cycle du secondaire telle que définie dans le cadre d'action Education 2030¹.

Professionnalisation : une intention de transformation continue de compétences en rapport avec une intention de transformation continue d'activités ». C'est un concept « mobilisateur » finalisant un champ d'activités. Ce n'est pas un concept pour rendre intelligible les situations de travail. Il reprend à son compte le terme de « **professionnalité** » comme « désignation des compétences correspondant à un exercice

¹ Éducation 2030, Cadre d'action : Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Page 26

professionnel ». La professionnalisation s'intéresse d'un point de vue sociologique à la « fabrication des professions »²

Programme d'éducation : un ensemble ou une séquence cohérente d'activités éducatives conçues et organisées pour atteindre des objectifs d'apprentissage prédéterminés ou accomplir un ensemble spécifique de tâches éducatives sur une période prolongée. Dans le cadre d'un programme d'éducation, les activités éducatives peuvent également être regroupées en sous-composants, diversement décrits dans les contextes nationaux comme " cours ", " modules ", " unités " ou " matières ". Un programme peut comporter des éléments majeurs qui ne sont pas normalement qualifiés de cours, d'unités ou de modules. Par exemples, des activités ludiques, des périodes d'expérience professionnelle, des projets de recherche et la préparation de mémoires.

Programme d'études : un inventaire des activités mises en œuvre pour concevoir, organiser et planifier une action d'éducation ou de formation, y compris la définition des objectifs d'apprentissage, du contenu, des méthodes (y compris l'évaluation) et du matériel, ainsi que des dispositions pour la formation des enseignants et des formateurs.

Ratio de pratique pédagogique : un rapport entre la durée théorique de la composante en milieu professionnel (en milieu scolaire) du programme global de formation des enseignants et la durée théorique de ce même programme. Le ratio d'enseignement pratique est exprimé en pourcentage et calculé comme la durée théorique de la composante en milieu professionnel (numérateur) divisée par la durée théorique du programme (y compris la composante en milieu professionnel) (dénominateur). A des fins de comparaison transnationale, une année dure 52 semaines.

Stage de responsabilité : un stage au cours duquel, l'opportunité est donnée à l'élève-enseignant d'exercer dans un établissement scolaire. Il est responsable de la préparation et de l'exécution de l'ensemble des activités d'enseignement-apprentissage sous la supervision de la direction de l'école, et du personnel enseignant titulaire de la classe et des formateurs. Ce stage est également appelé stage de pré-insertion professionnelle dans certains pays.

Stage d'imprégnation ou stage de sensibilisation. Un type de stage dont bénéficie les élèves enseignants du primaire en première année dans des pays comme le Niger. D'une durée d'une (1) semaine, il intervient dès le début de l'année avant le début des enseignements. Durant ce stage, les élèves maîtres auront l'occasion d'observer et d'analyser le fonctionnement de l'école et des classes ainsi que les différentes activités relatives à l'organisation de la rentrée scolaire. Il leur permet aussi de s'imprégner de la réalité du métier qui les attend, afin de prendre une décision.

Stage d'observation : un stage qui permet aux élèves maîtres d'observer des leçons dans toutes les disciplines enseignées dans les différents sous cycles. Il dure une (1) semaine et chaque unité de formation (UF) est précédée d'un stage d'observation. Ce stage offre l'occasion aux élèves d'observer les stratégies utilisées par l'enseignant pour conduire les activités d'enseignement /apprentissage ainsi que la manière dont les élèves apprennent.

² Barbier (Vocabulaire d'analyse des activités, 2011, PUF)

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

Sigle/Abréviation	Dénomination complète
APPC	Activités pratiques de production artistique et culturelle
BAC	Baccalauréat
BEAP	Programme pour l'Education de Base en Afrique
BEP	Brevet d'études professionnelles
BEPC	Brevet d'études du premier cycle
BIE	Bureau International d'Education de l'UNESCO
BTS	Brevet de technicien supérieur
CE	Cours élémentaire
CEEAC	Communauté Economique des États d'Afrique centrale
CEDEAO	Communauté Economique des États d'Afrique de l'Ouest
CESA	Stratégie Continentale de l'Education pour l'Afrique
CC	Core Curriculum
CCOC	Cadre Commun d'Orientation Curriculaire
CITE	Classification Internationale Type de l'Education
CM	Cours moyen
CNQ	Cadres nationaux de qualification
COC	Cadre d'Orientation Curriculaire
CP	Cours préparatoire
CRQ	Cadres régionaux de qualification
DEUG	Diplôme d'études universitaires générales
DR-INFPE	Direction régionale de l'Institut national de Formation des Personnels de l'Éducation
ENEP	École nationale des Enseignants du Primaire
ENI	Ecole Normale des Instituteurs
ENSK	École normale supérieure de Koudougou
ENS	École normale supérieure
EPFEP	École privée de formation du personnel enseignant du primaire
EPS	Education physique et sportive
EPT	Éducation pour tous
IDH	Indice de développement humain
IDS	Institut des sciences
LMD	Licence Master Doctorat
MENPC	Ministère de l'Education Nationale et de la Promotion Civique
ODD	Objectifs de développement Durable
OIT	Organisation Internationale du Travail
OIF	Organisation Internationale de la Francophonie
OMD	Objectifs du millénaire pour le développement
ONG	Organisation non gouvernementale
PASEC	Programme d'analyse du système éducatif de la CONFEMEN
PIB	Produit intérieur brut

PNDES	Plan national de développement économique et social
PNUD	Programme des Nations unies pour le développement
PTF	Partenaires techniques et financiers
RESEN	Rapport d'état du système éducatif national
TAMA	Taux d'accroissement moyen annuel
TAP	Taux d'achèvement au primaire
TBA	Taux brut d'admission
TBE	Tableau de bord de l'éducation
TBS	Taux brut de scolarisation
TIC	Technologie de Information et de la Communication
TNS	Taux net de scolarisation
UE	Unité d'Enseignement
UEMOA	Union économique et monétaire ouest-africaine
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance
UQAM	Université du Québec à Montréal
UAM	Université Abdou Moumouni de Niamey
VAE	Valorisation des Acquis de l'Expérience

Partie 1 : Déclaration de Niamey

Le processus d'élaboration du Cadre Commun d'Orientation Curriculaire pour la professionnalisation des enseignants de la région du Sahel qui a été participatif a consisté à dresser l'état des lieux des cadres d'orientation curriculaire des pays avant de soumettre un projet de cadre commun à l'attention des pays concernés. L'état des lieux des cadres d'orientation curriculaire a été élaboré et validé par les pays avec l'accompagnement technique du BIE.

L'atelier régional de Niamey a offert un espace d'échanges pour améliorer le projet de document et s'accorder sur les principales orientations. Cet atelier régional qui s'est tenu à Niamey du 17 au 20 octobre 2022 a réuni Soixante-huit (68) participants, constitués des délégations des cinq pays du Sahel, des représentants des partenaires techniques et financiers et des représentants des partenaires sociaux de l'éducation.

Après avoir passé en revue le projet de CCOC, les participants ont apporté leurs contributions pour son amélioration avant d'adopter la déclaration ci-après, dite « déclaration de Niamey sur le Cadre Commun d'Orientation Curriculaire pour la professionnalisation des enseignants de la région du Sahel ».

Déclaration de Niamey

Sur le Cadre Commun d’Orientation Curriculaire
pour la professionnalisation des enseignants de
la région du Sahel

1. Nous, représentants des Ministères en charge de l'Éducation Nationale du Burkina Faso, du Mali, de la Mauritanie, du Niger et du Tchad, réunis du 17 au 20 octobre 2022 à Niamey, au Niger à l'occasion de l'Atelier régional d'adoption d'un Cadre Commun d'Orientation Curriculaire pour la professionnalisation des enseignants de la région du Sahel :

2. Remercions le Gouvernement et le peuple du Niger d'avoir accueilli cette importante rencontre des pays de la région du Sahel.

3. Adressons également nos sincères remerciements à l'Union européenne qui assure le financement du projet « Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel » et à l'UNESCO qui met en œuvre ce projet dans les cinq pays bénéficiaires.

4. Remercions le Bureau International d'Éducation de l'UNESCO qui a su développer un processus participatif dans l'élaboration du Cadre Commun d'Orientation Curriculaire pour la professionnalisation des enseignants de la région du Sahel.

5. Affirmons que la présente « déclaration de Niamey sur le Cadre Commun d'Orientation Curriculaire pour la professionnalisation des enseignants de la région du Sahel », reflète notre vision et nos discussions dont le principal résultat est le document de Cadre Commun d'Orientation Curriculaire pour la professionnalisation des enseignants de la région du Sahel.

6. Réaffirmons notre attachement à la vision du cadre d'action Éducation 2030, de l'Agenda 2063 de l'Union africaine, de la Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique CESA (2016 – 2025), en nous inscrivant dans une logique de promotion des cadres régionaux de qualifications afin de faciliter la création de multiples voies d'acquisition de compétences, ainsi que l'intégration régionale et la mobilité des diplômés.

7. Saluons l'initiative des pays de la région du Sahel à construire un Cadre Commun d'Orientation Curriculaire pour la professionnalisation des enseignants en vue de la transformation de nos systèmes éducatifs. Nous remercions l'UNESCO et l'Union européenne pour l'accompagnement technique et financier dont nous avons bénéficié pour poser les bases de cette coopération dans le domaine des curricula des enseignants dans les cinq pays de la région du Sahel.

8. Adoptons le document du Cadre Commun d'Orientation Curriculaire pour la professionnalisation des enseignants de la région du Sahel qui constitue désormais le référentiel commun à nos cinq pays dans l'élaboration de nos cadres curriculaires nationaux pour la professionnalisation des enseignants.

9. Adhérons ainsi aux orientations relatives aux normes et aux standards pour la professionnalisation des enseignants contenus dans le Cadre Commun d'Orientation Curriculaire pour la professionnalisation des enseignants. Celles-ci cadrent avec nos aspirations pour une éducation de base de qualité de nos enfants, respectueuse de nos valeurs culturelles, sociales et susceptibles d'assurer à nos pays un développement humain durable.

10. Nous engageons à élaborer des cadres curriculaires nationaux constitués de référentiels de métier, de référentiels de compétences, de référentiels de formation et de référentiels d'évaluation, adaptés à nos pays et alignés dans la mesure du possible avec les principales orientations du Cadre Commun d'Orientation Curriculaire.

11. Veillerons à l'élaboration de cadres nationaux curriculaires qui font la promotion d'une meilleure gouvernance en vue d'accroître la qualification et la motivation des enseignants dans la région du Sahel.

12. Élaborerons une feuille de route de la mise en œuvre du Cadre Commun d'Orientation Curriculaire pour la professionnalisation des enseignants dans nos pays respectifs, et mettrons en place des instances de pilotage et de suivi-évaluation de la mise en œuvre de ladite feuille de route.

13. Appelons nos partenaires techniques et financiers à nous accompagner dans le processus d'amélioration de nos cadres nationaux à travers la mise en œuvre du Cadre Commun d'Orientation Curriculaire pour la professionnalisation des enseignants dans les pays de la région du Sahel.

14. Nous engageons à faire un plaidoyer auprès de nos plus hautes autorités, de la communauté éducative et plus particulièrement du corps enseignant pour une mise en œuvre effective du Cadre Commun d'Orientation Curriculaire.

Niamey le 20 octobre 2022

Pour les participants à l'Atelier régional sur le Cadre Commun d'Orientation Curriculaire :

Burkina Faso

Madame Habibata Toné Ouédraogo, Directrice de l'Encadrement pédagogique et de la Formation initiale et continue, Cheffe de la Délégation

Mali

Monsieur Kinane Ag Gadede, Secrétaire général du MEN, Chef de la Délégation

Mauritanie

Monsieur Ahmed Ba, Conseiller technique ministre de l'Éducation nationale, Chef de la Délégation

Niger

Monsieur Mohamed Zeidane, Secrétaire général du MEN, Chef de la Délégation

Tchad

Monsieur Kiwilhou Tossi Awdou, Directeur de la Formation des Enseignants du Fondamental et du Secondaire (DFEFS), Chef de la Délégation

Partie 2 : Document de Cadre Commun d'Orientation Curriculaire pour la professionnalisation des enseignants de la région du Sahel

Le CCOC pour la professionnalisation des enseignants comprend quatre parties à savoir i) clarification conceptuelle ; ii) état des lieux du COC pour la professionnalisation des enseignants dans les cinq pays concernés ; iii) CCOC pour la professionnalisation des enseignants des pays du Sahel et iv) mécanisme de mise en œuvre du CCOC pour la professionnalisation des enseignants des pays du Sahel concernés par le projet.

**Document de Cadre Commun d’Orientation
Curriculaire pour la professionnalisation
des enseignants de la région du Sahel**

Introduction

En septembre 2015, la communauté internationale a adopté les Objectifs de développement Durable (ODD) dont le quatrième vise à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». La cible 4.C de cet ODD ambitionne : « d'ici à 2030, accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement ».

Conformément à cet Agenda 2030, les pays africains ont adopté une stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique CESA (2016 – 2025) qui entre totalement dans le cadre décennal 2016-2025 de l'Agenda 2063 et qui répond aux préoccupations de la Position Commune Africaine (PCA) pour le développement post 2025. Cette stratégie qui tient compte de l'environnement mondial, exprime les objectifs des pays africains pour mieux se situer par rapport aux objectifs globaux de développement afin de se donner plus de chance d'être plus efficaces, et fiers de réaliser des performances meilleures que celles atteintes pour les OMD, et dont les échéances se sont achevées sur une note mitigée.

Les systèmes éducatifs du Burkina Faso, du Mali, de la Mauritanie, du Niger et du Tchad qui se sont engagés dans la poursuite des ODD et des objectifs de la CESA, sont confrontés à des défis communs qui entravent la qualité des apprentissages des élèves et partant la qualité desdits systèmes éducatifs. Les gouvernements des cinq pays consacrent ainsi des efforts importants pour promouvoir une éducation de qualité pour tous les enfants.

Le projet « Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel » qui couvre ces cinq pays s'inscrit en complémentarité de ces efforts en mettant l'accent sur l'amélioration de la gouvernance et la formation des enseignants. D'une durée de 45 mois (décembre 2020- septembre 2024), ce projet financé par l'Union Européenne s'exécute selon une approche régionale favorisant une forte implication des acteurs gouvernementaux et un partage d'expériences entre les pays bénéficiaires du projet³.

L'élaboration d'un cadre curriculaire commun aux cinq pays répond à ce souci de professionnalisation des enseignants par l'amélioration de leur cadre de formation initiale tout en facilitant leur mobilité et la mutualisation des ressources entre les pays concernés. Cette action s'inscrit dans la logique de celles entreprises en 2017 par la Communauté Economique des États d'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) et la Communauté Economique des États d'Afrique centrale (CEEAC), ayant permis de rendre disponible auprès des acteurs desdits espaces un paquet de ressources susceptibles de contribuer à l'amélioration du cadre curriculaire pour la professionnalisation des enseignants.

L'élaboration du cadre curriculaire commun pour la professionnalisation des enseignants des pays du Sahel a suivi un processus participatif qui a impliqué les comités directeurs et de suivi mis en place dans les pays, les instituts spécialisés de l'UNESCO, les spécialistes de l'UNESCO, de l'Union européenne et bien d'autres partenaires techniques et financiers intervenant dans le domaine de l'éducation dans les pays concernés.

Le processus d'élaboration s'est fait suivant les principales étapes ci-après :

- état des lieux de la formation initiale et continue dans les cinq pays. Conduit et finalisé en septembre 2021 par l'Université du Québec à Montréal (UQAM), le rapport de cette étude met en relief les forces et les faiblesses de la formation initiale dans chacun des cinq pays. Des

³ Montant financement par l'UE : 12 187 142 dollars US

recommandations ont été formulées pour l'amélioration de la formation initiale dans les pays concernés ;

- cartographie de la gouvernance et la gestion des enseignants. Réalisée en août 2021 dans chacun des cinq pays, par des consultants nationaux, elle présente la situation des pays vis-à-vis du cadre curriculaire pour la professionnalisation des enseignants de chaque pays concerné;
- état des lieux du cadre curriculaire pour la professionnalisation des enseignants des pays du Sahel. Une revue documentaire complétée par un travail d'analyse collaboratif avec les comités locaux mis en place a permis d'approfondir l'état des lieux du cadre curriculaire pour la professionnalisation des enseignants dans les pays. La réflexion conduite par l'UNESCO-BIE a permis d'approfondir l'examen du dispositif de formation initiale des pays pour identifier les principaux défis ;
- proposition du cadre commun d'orientation curriculaire sous la direction de l'UNESCO-BIE en collaboration avec les autres équipes de l'UNESCO, les comités directeurs et de suivi du projet ;
- adoption du cadre commun d'orientation curriculaire pour la professionnalisation des enseignants à l'occasion d'un atelier régional qui a regroupé les cinq pays ainsi que les partenaires techniques et financiers.

Les défis, les enjeux et le volontarisme partagés dans le domaine de la formation initiale et continue des enseignants de l'éducation de base des pays du Sahel justifient la présente proposition d'un cadre commun d'orientation curriculaire (CCOC). Dans l'optique d'une vision partagée de l'éducation, le cadre commun repose, en particulier, sur la prise en compte des éléments suivants :

- la perspective de la formation d'enseignants d'une éducation de base élargie ;
- les conditions et modalités d'accès à la profession enseignante, notamment les profils d'entrée et de sortie en école de formation pour enseigner aux différentes étapes du bloc continu de l'enseignement de base ;
- les programmes d'étude de la formation initiale et continue des enseignants du préscolaire, du primaire et du premier cycle du secondaire, en référence à de grands domaines d'intervention (pédagogie, gestion de l'école etc.) et aux compétences à faire acquérir ;
- le stage en cours de formation initiale des enseignants du préscolaire, du primaire et du premier cycle du secondaire ;
- la congruence entre les programmes d'étude de la formation initiale et les programmes scolaires en vue de la capacitation des enseignants à une évaluation conforme des apprentissages ;
- le profil des formateurs ;
- la formation continue et la valorisation des acquis de l'expérience (VAE) des enseignants en fonction.

La question centrale se trouve dans la capacité des curricula de formation des enseignants à définir un profil de sortie qui fournisse au système éducatif des professionnels et experts de l'éducation de base, doués de capacité réflexive et capables de :

- concevoir et mettre en œuvre leur enseignement conformément aux ambitions fixées par chaque pays au niveau national ;
- conduire des activités d'éducation et d'enseignement/apprentissage qui fassent sens, mobilisent à bon escient les TIC et se focalisent au moyen de méthodes pédagogiques/andragogiques actives sur les besoins des apprenants (avec les conséquences que cela comporte en termes d'évaluation) ;
- inscrire l'acte éducatif non seulement dans un cadre réglementaire et théorique, mais aussi dans une continuité relationnelle qui mobilise la communauté éducative et l'associe à la vie de

l'école pour en faire un agent tout autant qu'un bénéficiaire du développement de la qualité de l'éducation.

Le fil conducteur du cadre commun d'orientation curriculaire est que la formation des enseignants fournisse un levier majeur pour une éducation de qualité et un développement optimal de tous les enfants africains de l'éducation de base.

I. Clarification conceptuelle

1.1. Les notions de métier, profession, emploi et compétence

Le terme métier renvoie à un travail socialement reconnu dont on tire des moyens d'existence. Il est souvent synonyme de profession ou d'occupation permanente caractérisée par une spécificité exigeant un apprentissage, de l'expérience, et entrant dans un cadre légal. Un **métier** constitue « un corpus cohérent des savoirs, savoir-faire et savoir-être faisant appel à un ou plusieurs domaines structurés de connaissances et nécessaire à l'exercice de plusieurs emplois d'une même famille » (Le Boterf, 2003). C'est donc un ensemble d'activités professionnelles, regroupant des postes pour lesquels il existe une identité ou une forte proximité de compétences, ce qui en permet l'étude et le traitement de façon globale et unique.

En gestion des ressources humaines, la notion de métier peut être résumée comme l'ensemble des savoir-faire (ou capacités techniques) acquis, par l'apprentissage ou l'expérience, par l'individu.

Selon Guy Le Boterf (en 2000), le métier se définit traditionnellement par quatre grandes caractéristiques, à savoir : (i) un corpus de savoirs et de savoir-faire essentiellement techniques ; (ii) un ensemble de règles morales spécifiques à la communauté d'appartenance (exemple des comptables qui obéissent aux principes comptables) ; (iii) une identité permettant de se définir socialement (« je suis secrétaire », « je suis ingénieur(e) »...) et (iv) une perspective d'approfondir ses savoirs et ses savoir-faire par l'expérience accumulée (apprentissage via la pratique et l'expérience ou learning by doing).

La distinction classique entre métier et profession est l'attribution d'une dominante manuelle au premier et une dominante intellectuelle au second (avocat, médecin par exemple). Le terme "profession" a néanmoins pris un sens beaucoup plus large de nos jours et se confond fréquemment avec la notion de métier. La profession semble maintenant définir le métier que l'on exerce, que l'on professe à un moment donné. On peut donc avoir plusieurs métiers, c'est-à-dire plusieurs savoirs et savoir-faire, mais n'en professer qu'un seul. Par exemple avoir les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour l'exercice du métier d'enseignant, du métier de gestionnaire des ressources humaines, du métier de secrétaire et du métier d'avocat et exercer la profession d'avocat.

La notion d'emploi est également proche du métier et de la profession. L'emploi renvoie à un contrat passé entre deux parties, l'employeur et l'employé, pour la réalisation d'un travail contre une rémunération. Le travail peut se rapporter à l'exercice d'un métier. Selon les textes régissant la fonction publique au Burkina Faso, par exemple, l'emploi est « la dénomination professionnelle d'un ensemble d'attributions connexes concourant à l'exécution d'une mission déterminée » et « s'exécute à travers des postes de travail ». Cette définition est également proche de la définition de l'emploi dans les textes de la fonction publique du Niger⁴. Au Mali, les emplois⁵ se définissent, par exemple, comme des postes que peut occuper un

⁴ Loi 2007-26 du 23 juillet 2007 portant statut général de la fonction publique de l'État

⁵ Décret n°2019-0411/P-RM du 07 juin 2019 portant plan de carrière des fonctionnaires du cadre de l'enseignement secondaire, de l'enseignement fondamental et de l'éducation préscolaire et spéciale

fonctionnaire dans le système scolaire. On distingue des emplois de l'administration scolaire comme, par exemple, les emplois de proviseur de lycée, les emplois de directeur général d'établissement d'enseignement technique et les emplois de l'administration générale comme les emplois de secrétaire général et de directeur national.

De ce qui précède, on peut considérer l'emploi comme un travail, un statut économique ou juridique.

Selon le guide méthodologique d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle et relative à la conception et réalisation d'un référentiel d'évaluation, il existe de nombreuses définitions de la notion de **compétence**. Selon le document intitulé⁶ « *l'ingénierie de la formation professionnelle et technique* », une compétence est « un regroupement ou un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes permettant de faire, avec succès, une action ou un ensemble d'actions telles qu'une tâche ou une activité de travail ». L'approche par compétences y est présentée comme une approche qui « consiste essentiellement à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier et à les formuler en objectifs dans le cadre d'un programme d'études ».

En ressources humaines, une compétence est un ensemble de capacités (savoir, savoir-faire, savoir-être) mobilisables nécessaire à l'exercice d'une activité (personnelle ou professionnelle) dans un poste déterminé. Elle se fonde sur la mobilisation d'un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, nécessaires pour exécuter les activités dévolues aux professionnels d'un métier. De manière concrète, chaque activité à exécuter dans le cadre de l'exercice d'un métier ou d'une profession implique la mobilisation de savoirs (connaissances et concepts) de savoir-faire (liés aux gestes techniques et liés à la compétence) et de savoir-être.

Une compétence est donc la capacité avérée d'utiliser des connaissances, des aptitudes personnelles, sociales ou méthodologiques, dans des situations de travail ou d'étude et dans le cadre du développement professionnel et personnel.

1.2. Les référentiels de métier, de compétences, de formation, d'évaluation et le cadre curriculaire

Un **référentiel de métier** est un descriptif des activités professionnelles qui caractérisent un métier donné. Son élaboration doit se faire en concertation avec le milieu professionnel et prend en compte les activités réellement exercées par les professionnels du métier, ce qui devrait l'être, et la perspective d'évolution de ces activités en fonction de l'environnement de travail. De manière concrète, l'élaboration du référentiel d'un métier donné consiste à identifier **les principales missions ou attributions, les activités et les tâches dévolues aux professionnels dudit métier tout en décrivant les conditions de réalisation et les critères de performances liés à l'exercice du métier**.

L'élaboration d'un référentiel de métier est un préalable à un bon référentiel de compétences car il constitue le principal fondement. Les compétences exigées visent à exécuter efficacement les activités décrites dans le référentiel de métier.

Le **référentiel de compétences** d'un métier ou d'une profession donnée renvoie à la description des compétences requises pour l'exercice d'un métier. Il apporte des précisions sur les besoins en formation initiale et continue pour exercer convenablement le métier. Comme cela ressort dans le guide⁷, le référentiel de métier et le référentiel de compétences poursuivent des buts différents. Le premier clarifie

⁶ Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 2004-04-00268 ; page 7

⁷ Guide méthodologique professionnalisation des formations à l'UAM selon l'approche par compétences et le système LMD

les exigences de la profession, le deuxième les relie aux personnes, en termes de gestion des ressources humaines, de recrutement, de formation et d'évaluation. Il y a donc une différence conceptuelle fondamentale entre les deux.

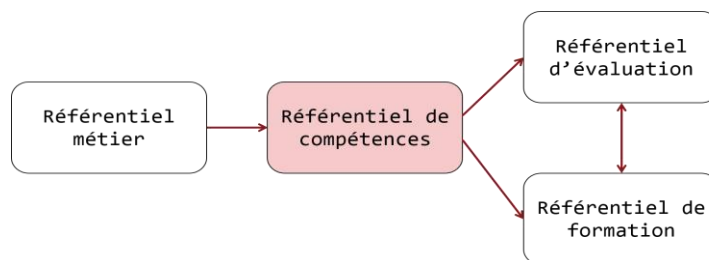
Le **référentiel de formation** est l'inventaire des compétences visées par la formation, des contenus pédagogiques associés et des critères de réussite. C'est notamment un outil d'aide à la construction d'une formation certifiante. Il sert de cahier des charges pour les formateurs, mais également de support de communication entre l'organisme de formation, les évaluateurs, les bénéficiaires⁸...

Un référentiel de formation doit être contextualisé, c'est-à-dire pensé et conçu au sein d'un contexte de formation bien connu.

Le **référentiel d'évaluation** présente un ensemble cohérent et significatif qui permet d'évaluer des compétences, au terme d'une formation initiale, d'une formation continue, dans le cadre du recrutement des agents ou encore dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience (VAE)⁹. Il constitue un cadre cohérent pour lier l'évaluation aux compétences acquises par la personne, compte tenu d'un référentiel de compétences existant.

Le **référentiel d'évaluation** est lié au **référentiel de compétences** dans le sens où ce dernier met en lien les compétences à acquérir avec les tâches à réaliser dans le cadre de l'exercice de la profession, précisées dans le **référentiel métier**. Mais il est aussi lié au **référentiel de formation** dans le sens où ce dernier met en évidence la manière dont les compétences doivent être développées en formation. Cette relation est présentée schématiquement dans la figure ci-après.

Figure 1 : Le cadre curriculaire pour la professionnalisation des enseignants



Sources : Guide méthodologique professionnalisation des formations à l'UAM (Université Abdou Moumouni de Niamey selon l'approche par compétences et le système LMD

Conformément à l'analyse des auteurs de cette figure, la *question de remplir le « référentiel de compétences » prend alors tout son sens, comme « liant » concret, opérationnel, des trois entrées principales que sont l'entrée « métier », l'entrée « évaluation » et l'entrée « formation »*. Le référentiel de compétences joue ainsi le rôle de « cadre curriculaire » qui exprime que, à la croisée des chemins (métier, évaluation, formation), il y a les orientations curriculaires (Roegiers & coll., 2010).

S'inspirant de cette analyse, le présent cadre commun d'orientation curriculaire pour la professionnalisation des enseignants est constitué des propositions faites aux pays du Sahel pour assurer un meilleur agencement dans l'élaboration (i) de leur référentiel de métier d'enseignants, (ii) de

⁸ <https://www.centre-inffo.fr/offre-formation-produits-services/notre-offre-de-formation/concevoir-un-referentiel-de-formation-en-lien-avec-un-referentiel-emploi-et-competences>, visité le 20 juin 2022 à 11heure GMT

⁹ Guide méthodologique professionnalisation des formations à l'UAM selon l'approche par compétences et le système LMD

leur référentiel de compétences des enseignants, (iii) de leur référentiel de formation des enseignants et (iv) de leur référentiel d'évaluation pour la professionnalisation des enseignants.

1.3. Le curriculum et le cadre de référence curriculaire des élèves

Le curriculum est une notion qui est assez complexe à définir et se réduit parfois au programme d'enseignement. Étymologiquement, « curriculum » signifie « carrière » ou « course ». Ce terme vient du latin, dont le pluriel est « curricula » ou « curriculums ».

Le curriculum peut être assimilé à un plan d'étude et englobe ainsi les programmes qui sont des documents relativement autonomes, rédigés par discipline, par année d'études, parfois sans référence à des finalités éducatives générales dont ils dépendraient hiérarchiquement, souvent plus tournés vers un idéal d'enseignement que vers une effectivité d'apprentissages, se prononçant peu sur l'outillage matériel nécessaire, les questions d'évaluation ou le niveau d'atteinte attendu des élèves.

Le guide méthodologique¹⁰ définit le **curriculum** comme étant « un *ensemble structuré d'éléments qui permettent de mettre en œuvre une politique de formation. Il comprend à la fois les profils de sortie, les contenus d'apprentissage, les programmes d'études, les orientations pédagogiques, les modalités de formation des enseignants, les modalités d'évaluation, la nature du matériel pédagogique* ».

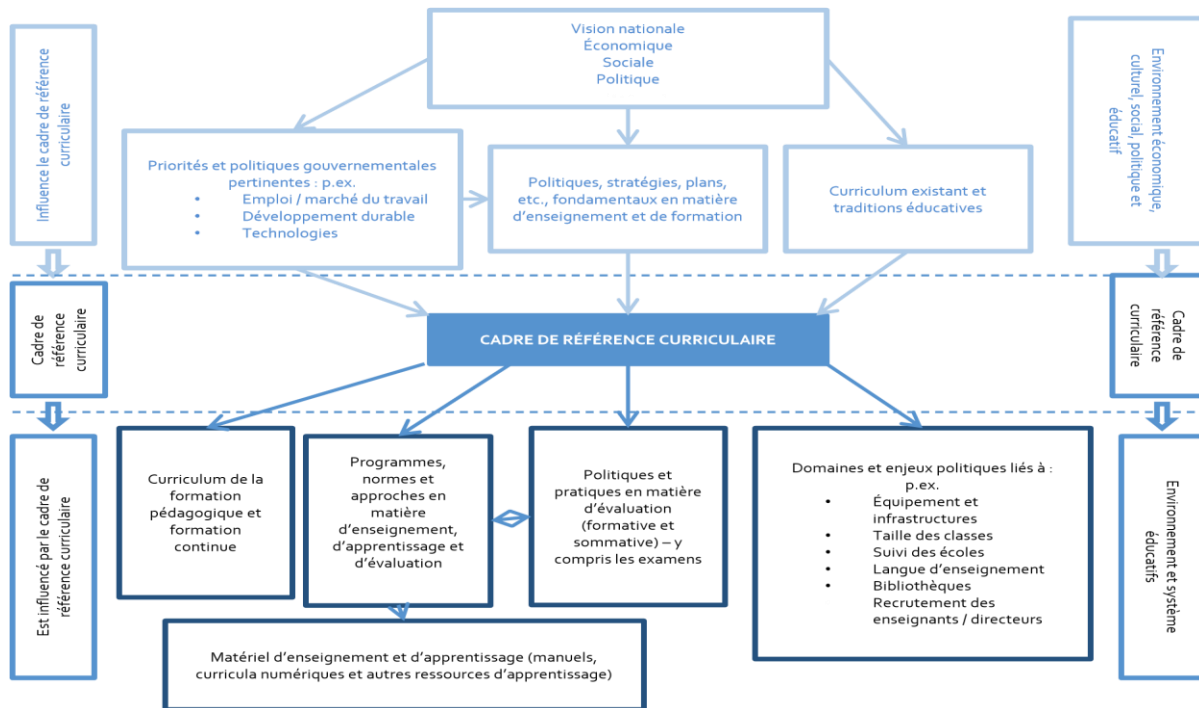
Selon l'outil de formation du développement du curriculum¹¹ de l'UNESCO-BIE, le cadre **de référence curriculaire** n'est pas, en soi, un curriculum. Il se réfère à la façon d'organiser et de gérer des contenus (des politiques, des procédures, des notions, etc.) de façon systématique. La plupart du temps, le cadre de référence ne se rapporte pas au contenu en soi, mais à la façon dont ce contenu peut-être structuré, géré ou ajusté. Un cadre de référence propose une série de paramètres permettant d'élaborer le contenu. En d'autres termes, le cadre de référence curriculaire définit les paramètres, les orientations et les normes en matière de politiques et de pratiques curriculaires.

Le curriculum et le cadre de référence curriculaire portent couramment sur les élèves ou les apprenants. Dans le présent document, il est plutôt question de curriculum et de cadre de référence pour la professionnalisation des enseignants. S'il existe un objectif commun dans le curriculum des élèves et celui des enseignants, on note toutefois une distinction dans leurs fondements et le processus de leur élaboration. La figure ci-dessous présente les politiques et pratiques influencées par le cadre de référence curriculaire.

¹⁰ Guide méthodologique professionnalisation des formations à l'UAM selon l'approche par compétences et le système LMD

¹¹ Bureau international d'éducation, Outils de Formation pour le Développement du Curriculum
Élaboration et Mise en Œuvre de Cadres de Référence Curriculaires

Figures 2 : Politiques et pratiques influencées par le cadre de référence curriculaire

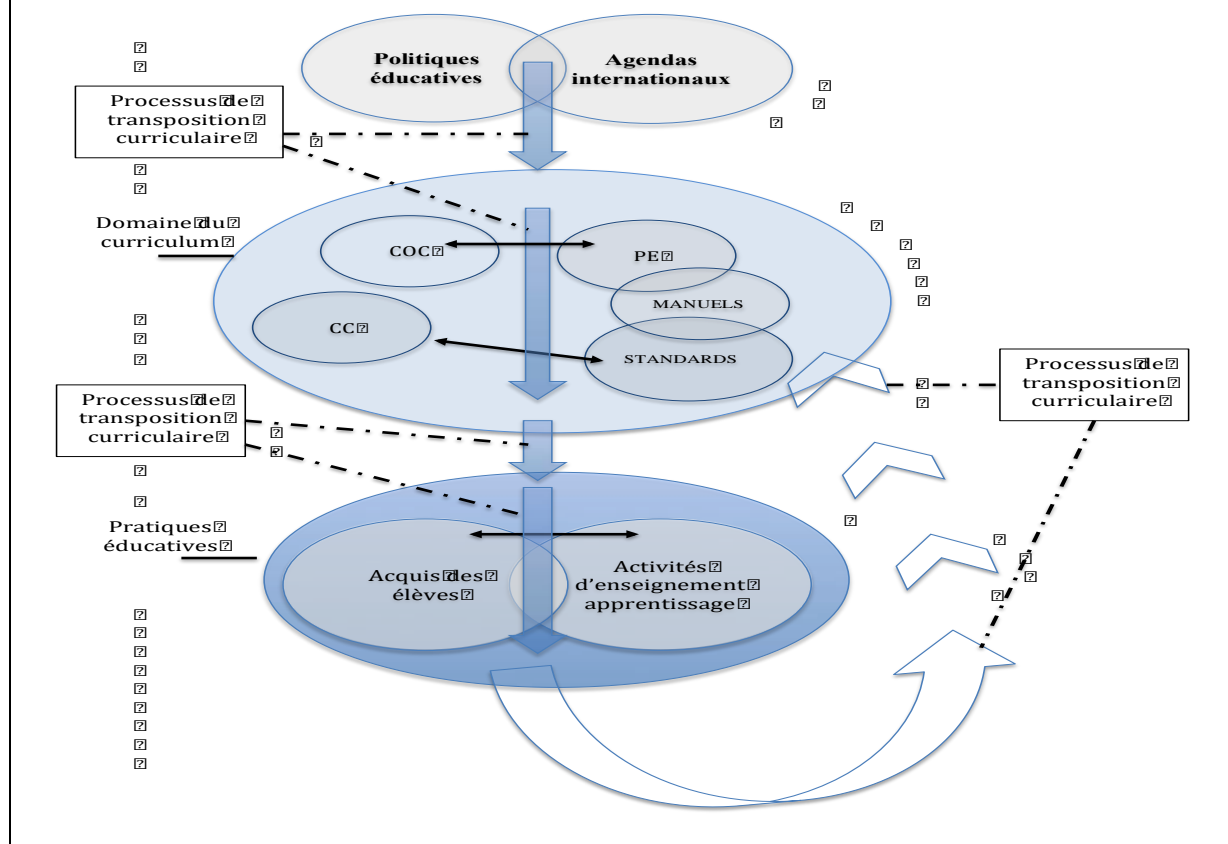


Source : BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION, Outils de Formation pour le Développement du Curriculum

Ce schéma montre que le curriculum de la formation des enseignants est influencé par le cadre de référence curriculaire entendu ici, comme étant celui des élèves. Dans la suite de ce document, il ne s'agira plus de s'appesantir sur le cadre de référence curriculaire des élèves mais d'examiner la meilleure formule pour assurer un cadre curriculaire pour la professionnalisation des enseignants.

Toutefois, une condition, importante, du passage des politiques éducatives vers la sphère des pratiques éducatives se réalise à travers un processus de « transposition curriculaire » (Jonnaert, 2015 b) qui a pour fonction de diffuser l'ADN du système éducatif que sont ces politiques éducatives dans chacune des composantes du curriculum. C'est par ces politiques éducatives que les formations des enseignants trouvent leur véritable identité et ne peuvent en faire l'économie. Les formateurs des établissements de formation initiale et continue des enseignants de l'éducation de base élargie devront être capables de maîtriser le processus de transposition curriculaire.

Encadré 1 : Le processus de transposition curriculaire



Le passage des politiques éducatives vers les salles de classe à travers le curriculum ¹²

Légende : COC : cadre d'orientation curriculaire ; CC : Core curriculum (Programme de base) ; PE : Programme éducatif.

II. Synthèse de l'état des lieux du COC pour la professionnalisation des enseignants dans le Sahel

Ce point fait une synthèse des rapports-pays qui portent sur l'état des lieux du cadre curriculaire, des politiques et pratiques influencées par le cadre de référence curriculaire dans les pays du Sahel en mettant le focus sur les points saillants.

2.1. Cadre curriculaire pour la professionnalisation des enseignants du Burkina Faso

Au **Burkina Faso**, en application de l'article 4 de la loi n° 081-2015/CNT du 24 novembre 2015 portant Statut général de la fonction publique d'État, le décret¹³ fixant le répertoire interministériel des métiers de l'État qui a été pris inclut les enseignants dans le métier « éducation, formation et promotion de l'emploi ». Ce décret qui est considéré comme le référentiel métier de l'enseignant régit l'organisation des familles d'emplois dans l'éducation au sein de la fonction publique. Il couvre aussi bien les enseignants que les non enseignants et ne prend pas en compte les enseignants de métiers qui ne sont pas des agents de la fonction publique.

¹² Professionnalisation des enseignants pour une Education de Base de qualité en Afrique, Un Paquet de Ressources. Cadre Commun d'orientation curriculaire. Page 8

¹³ Décret 2019-1111/PRES/PM/MFPTPS/MINEFID du 15 novembre 2019 portant répertoire interministériel des métiers de l'État

Une réforme de la formation initiale est en cours et se traduit notamment par le relèvement du niveau de recrutement au baccalauréat, un « curriculum de formation des professeurs des écoles » et un document sur les « contenus des programmes de formation initiale des professeurs des écoles » ont été élaborés et validés.

Le curriculum de formation des professeurs des écoles qui porte sur le seul emploi contient entre autres les profils d'entrée, de sortie, les référentiels de compétences et les principaux éléments régissant l'organisation de la formation des professeurs des écoles.

Les contenus des programmes de formation initiale des professeurs des écoles qui précisent le curriculum sont organisés en modules et en unités d'enseignement. Il précise les contenus des programmes de formation ainsi que les volumes horaires dus pour chaque unité d'enseignement. Les modules sont composés de **modules transversaux** (pédagogie générale et psychopédagogie), **de modules de didactique** (langues et communication, mathématiques, sciences et technologie, sciences humaines et sociales, EPS, art, culture et production) et **de modules d'administration et gestion** (législation scolaire, management des écoles et statistiques, droit de la fonction publique et rédaction administrative).

Depuis la rentrée 2021, la formation initiale des professeurs des écoles (cycle primaire) se déroule dans les Directions régionales de l'Institut national de Formation des Personnels de l'Éducation (DR-INFPE) où, en plus des élèves-enseignants du primaire, sont admis ceux de l'éducation préscolaire titulaires du baccalauréat¹⁴. Une passerelle est d'ailleurs établie entre ces deux segments tout en prenant en compte l'éducation non-formelle.

L'École normale supérieure de Koudougou (ENSK) et l'Institut des Sciences (IDS) de Ouagadougou, qui étaient les deux structures de formation du personnel enseignant du post-primaire et du secondaire, ont fusionné le 14 juillet 2021 pour former désormais une seule entité : l'École normale supérieure (ENS). Les statuts de cette nouvelle structure sont en cours d'élaboration.

2.2. Cadre curriculaire pour la professionnalisation des enseignants du Mali

Au Mali, l'éducation de base comprend l'Éducation préscolaire, l'Enseignement fondamental Premier cycle (primaire selon la CITE), l'Enseignement fondamental Second cycle (Premier cycle du secondaire selon la CITE) et l'éducation non formelle. Le pays s'est engagé dans un processus de réforme curriculaire pour la professionnalisation des enseignants qui a permis de rendre disponible un **paquet de ressources pour la professionnalisation des enseignants et des encadreurs du fondamental au Mali** en juillet 2021.

Parmi les dispositions actuelles applicables à la gestion des enseignants du Mali, trois textes fondamentaux¹⁵ peuvent être retenus. Ces textes mettent l'accent sur l'organisation des emplois et des corps des enseignants fonctionnaires et contractuels.

La formation initiale des enseignants du fondamental se déroule dans les IFM qui comptent deux catégories d'élèves maitres : ceux qui sont admis à l'institut avec le DEF pour une durée de formation de 4 ans et ceux qui le sont avec le BAC pour une durée de formation de 2 ans. Dans les deux cas, l'élève maitre a le choix entre deux options : généraliste ou spécialiste. Le généraliste enseigne au 1^{er} cycle de

¹⁴ Il s'agit du baccalauréat du type français, diplôme de fin des études secondaires permettant l'accès aux études supérieures.

¹⁵ La loi 2018-007 du 16 janvier 2018 portant statut du personnel enseignant de l'enseignement secondaire, de l'enseignement fondamental et de l'éducation préscolaire et spéciale qui régit les fonctionnaires, non applicable aux enseignants contractuels engagés sous le régime du code de travail.

Le décret N° 05-437/P-RM du 13 octobre 2005 fixant les modalités de hiérarchisation des emplois du personnel enseignant contractuel de l'enseignement fondamental et de l'éducation préscolaire et spéciale qui reconnaît les mêmes emplois ainsi que des similitudes dans les conditions d'accès

Le Décret n°2019-0411/P-RM du 07 juin 2019 portant plan de carrière des fonctionnaires du cadre de l'enseignement secondaire, de l'enseignement fondamental et de l'éducation préscolaire et spéciale qui traite de l'accès aux postes de nominations aux emplois de l'administration générale et de l'administration scolaire de l'éducation.

l'enseignement fondamental (primaire), tandis que le spécialiste enseigne au 2e cycle de l'enseignement fondamental (1er cycle du secondaire).

Au cours de la formation des généralistes (au profit du fondamental I ou primaire) titulaires du BAC qui dure deux ans, la première année est consacrée à la formation générale (19 h par semaine, soit 54% des 35 h hebdomadaires) et professionnelle (16 h, soit 46%). La formation des maîtres généralistes détenteurs du BAC couvre 11 disciplines : dissertation française, étude de la langue, histoire-géographie, mathématiques, sciences naturelles, physique-chimie, linguistiques et langues nationales, éducation civique et morale, dessin-écriture, musique et éducation physique sportive.

La didactique des disciplines est une préoccupation centrale de la formation professionnelle des maîtres généralistes. Elle comprend 4 disciplines : la psychologie (2 heures), la pédagogie générale (2 heures), la didactique (10 heures) et la législation et morale professionnelle (2 heures).

On estime à 1120 heures le volume horaire effectivement dû aux élèves- maîtres dont 40% sont destinées à la pédagogie et à la didactique.

Les élèves maîtres suivent au cours de leur période de formation des stages pratiques dont la durée totale est de 11 mois. Il s'agit du stage d'initiation, du stage de recyclage et du stage de responsabilité.

2.3. Cadre curriculaire pour la professionnalisation des enseignants de la Mauritanie

La Mauritanie a connu en 1999 une réforme qui devait mener plusieurs années plus tard, en 2013, à des États généraux de l'éducation et de la formation. Auparavant, les assises nationales de l'éducation ont abouti à l'élaboration du Programme national de développement du système éducatif (PNDSE), dont la première phase a été mise en œuvre entre 2001 et 2010, la deuxième phase (PNDSE II) couvrant la période de 2011 à 2020. Le PNDSE II a été prolongé jusqu'à la fin de l'année 2021, en attendant la préparation du PNDSE III.

Le processus est articulé en trois axes principaux :

- l'unification du système éducatif autour d'une filière unique par **le passage d'un double système d'enseignement (du point de vue linguistique) à un système unifié dont le bilinguisme arabe-français constitue une référence commune** ; ce bilinguisme se traduit par l'enseignement des matières dites « littéraires » (instruction religieuse, instruction civique, histoire-géographie, philosophie) en langue arabe, et l'enseignement des matières scientifiques (sciences naturelles, mathématiques, physique, chimie) en langue française ;
- le renforcement de l'enseignement au premier cycle du secondaire par l'ajout d'une année supplémentaire, et de l'enseignement scientifique par l'introduction des sciences physiques et de l'informatique (l'enseignement de l'informatique n'est toujours pas effectif) ;
- le renforcement de l'enseignement des langues étrangères (anglais, français).

L'unification du système éducatif national a été l'un des premiers objectifs de la réforme de 1999. Les mesures prises dans ce cadre ont certes permis la suppression du régime des deux filières qui a perduré deux décennies durant consacrant la séparation du système éducatif en deux écoles accueillant séparément les enfants selon leur appartenance ethnique. Mais, force est de constater que la réunification projetée reste inachevée et précaire.

La réforme de 2022 est induite du choix d'une Ecole républicaine qui impose de nouvelles mesures permettant une réunification durable du système éducatif sur des bases solides. Ainsi, l'Ecole réunifiée se doit d'être équitable, inclusive et offrir à chaque enfant mauritanien une éducation multilingue renforçant l'enracinement culturel, l'unité nationale, la cohésion sociale et l'ouverture sur les autres cultures et civilisations universelles.

Le choix des langues d'enseignement dans l'Ecole réunifiée obéit à l'impératif d'offrir l'accès le plus facile, le plus efficace et le plus équitable au savoir. D'où l'impérieuse nécessité d'accorder une importance capitale à l'enseignement en langues maternelles et d'assurer un choix judicieux des langues d'ouverture.

Les mesures préconisées dans ce cadre se présentent comme suit :

- Développer et restructurer l'enseignement préscolaire en : (i) promouvant une éducation parentale pour la prise en charge des besoins en encadrement des enfants de 0 à 4 ans, et ; (ii) organisant une éducation préparatoire à l'enseignement fondamental d'une durée de deux ans pour les enfants de 04 à 05 ans avec pour perspective la généralisation progressive de la dernière année préparatoire. Les objectifs envisagés dans ce cadre seraient plus efficacement réalisés par la *création d'une fondation nationale pour le développement du préscolaire, avec un statut d'association à but non lucratif déclarée d'intérêt public, pour promouvoir des approches basées sur la participation communautaire.*
- Ramener à trois ans la durée du premier cycle secondaire dans la perspective de sa généralisation comme partie intégrante de l'éducation de base.
- Instaurer une éducation de base de 10 ans comprenant dans un continuum cohérent les six années de l'enseignement fondamental, les trois années du premier cycle secondaire et la dernière année préparatoire du préscolaire.
- Organiser les programmes autour d'un socle commun et des parcours optionnels qui interviendraient en dernière année pour préparer l'orientation en fin de cycle, introduire, dans ce cadre et dès la première année, l'enseignement de la technologie et de l'Informatique, et à partir de la deuxième année celui de la physique ;
- Réorganiser le second cycle de l'enseignement secondaire autour d'une année tronc commun avec des enseignements optionnels et de deux années de spécialisation.
- Restructurer les études post éducation de base en deux voies : (a) la voie générale et (b) la voie technique et professionnelle. Chaque voie est divisée en pôles, lesquels sont composés de séries. La voie générale comprendrait deux pôles : le pôle des humanités et le pôle des sciences et techniques. Il est proposé dans ce cadre :

Pour le pôle des sciences et techniques : (i) la transformation de la série D en une série dite « sciences expérimentales » avec trois options : une en sciences de la vie et de la terre, une en sciences de l'environnement et une en sciences de la matière, (ii) la transformation de la série mathématiques (C) en une série à deux options maths et techniques et maths et sciences, (iii) l'ouverture d'une série sciences économiques, avec une seule option ;

Pour le pôle des humanités : (i) la transformation de la série lettres modernes en une série dite « lettres et sciences humaines » avec deux options : une en lettres et sciences humaines et une en lettres et langues, (ii) la promotion de la série lettres originelles pour constituer une passerelle attrayante pour les sortants des mahadra et un moyen de préservation et de consolidation de la tradition d'érudition et de génie des Chenguitas dans les domaines des sciences islamiques et linguistiques.

- **La mise en cohérence de la structure et de l'organisation de la FTP,** à travers : (i) l'instauration d'un dispositif de qualification des jeunes en situation de non scolarisation ou de déscolarisation basé sur une alphabétisation fonctionnelle couplée à une mise en situation professionnelle dans un apprentissage restructuré et rénové ; (ii) la réorganisation du cursus de l'enseignement technique dans l'optique d'une éducation pour tous de 10 ans par l'introduction d'une option enseignement technique de base au niveau du 1^{er} cycle secondaire ; (iii) la restructuration et la diversification de l'enseignement post éducation de base (actuel second cycle secondaire) par l'ouverture de filières d'enseignement technologique notamment dans les domaines du génie mécanique, du génie civile, du génie électrique, de l'économie-gestion, de l'agriculture, etc., d'une part et le développement d'un enseignement professionnel réadapté pour accueillir le plus grand nombre des effectifs dans l'optique

d'une meilleure régulation des flux qui tienne compte des besoins de l'économie au niveau des emplois intermédiaires, d'autre part.

La **Mauritanie** dispose des principaux éléments en matière de cadre curriculaire pour la professionnalisation des enseignants du primaire dans le document de réforme des ENI. Même si le document ne porte pas de manière explicite cette terminologie, on se rend compte en le parcourant qu'il contient (i) un référentiel métier, (ii) un référentiel de compétences et un référentiel de formation.

Le référentiel métier assigne trois tâches à l'enseignant : l'enseignant du fondamental (i) éduque les enfants sur la base des fondements et valeurs religieuses et citoyennes de la société, en respect des principes d'équité, d'égalité et d'égalité des chances ; (ii) assure une éducation de qualité au bénéfice des enfants leur permettant d'acquérir les compétences de base qui les qualifient pour poursuivre avec succès leur scolarité, communique avec les familles et les parents et (iii) contribue à résoudre les problèmes de l'échec scolaire et coopère activement au rayonnement culturel de son école.

Les compétences sont également définies pour chacun des trois domaines d'activité identifiés et ont permis d'orienter la formation initiale des enseignants du primaire. Les programmes des ENI en plus des indications sur le référentiel métier de l'enseignant et le référentiel de compétences ont adopté une approche modulaire avec des précisions sur les volumes horaires des différents modules¹⁶.

Le plan de formation, tel que décrit dans les programmes, présente de manière détaillée l'agencement des modules de formation.

Au niveau du secondaire, il existe un document intitulé « Curricula de l'ENS » qui contient les éléments qui encadrent la formation initiale des enseignants du secondaire. Ce document ne présente pas de manière explicite le référentiel métier d'enseignants du secondaire mais traite des orientations globales de la formation, des compétences et des principaux axes de la formation initiale des enseignants du secondaire. Le curriculum de l'ENS développe deux types de compétences : des compétences générales à caractère transversal et des compétences spécifiques à chacune des disciplines enseignées.

Les éléments de volume horaire indiquent que pour les deux années couvrant la période de formation initiale, la formation théorique couvre 25 semaines et le stage se fait en 5 semaines.

Le temps de la formation théorique est composé de 25 semaines de formation professionnelle contre 20 semaines de formation académique. Cette répartition correspond à un volume horaire théorique de 44% destiné à la formation académique. Les modules de formation professionnelle prennent en compte des thématiques comme la pédagogie générale, la psychologie, les méthodes et techniques d'enseignement, la didactique des disciplines, la législation scolaire, la méthodologie de la recherche, les statistiques, l'évaluation pédagogique, le pilotage, la planification de l'éducation et la sociologie de l'éducation.

2.4. Cadre curriculaire pour la professionnalisation des enseignants du Niger

Le **Niger** a élaboré en novembre 2020 un document intitulé référentiel métier de l'enseignant qui comporte 13 compétences réparties dans 3 domaines que sont : (i) le domaine de l'enseignement/apprentissage ; (ii) le domaine de la responsabilité dans le système éducatif et (iii) le domaine de la professionnalité enseignante et de l'éthique professionnelle. On note également l'existence des textes de la fonction publique qui régissent les emplois de métier d'enseignants. Il s'agit essentiellement de la loi 2007-26 du 23 juillet 2007 portant statut général de la Fonction publique de l'État et ses textes d'application qui traitent des emplois de la fonction publique.

¹⁶ Les modules sont : 1^{re} année. Module 1 : Calcul, Module 2 : Géométrie, Module 3 : Mesure, Module 4 : Partages inégaux et proportionnalité, Module 5 : Méthodes du calcul mental et production d'activités, Module 6 : Présentation et analyse du programme de mathématiques au fondamental, 2^{ème} année du cycle de formation de 2 ans. Module 1 : Méthodes d'enseignement du calcul, de géométrie et de mesure, Module 2 : Préparation et présentation de séquences d'apprentissage, Module 3 : Planification annuelle du programme de mathématiques pour un niveau donné, Module 4 : Evaluation des acquis des élèves.

Avant le référentiel métier qui contient des éléments d'orientation pour la formation initiale et continue de manière générale, il y avait les programmes des EN de 2008, revus en 2011, en vigueur dans les écoles normales qui précisent les compétences et les contenus de formation des enseignants du préscolaire au primaire et la répartition des volumes horaires selon les domaines de compétences, les disciplines enseignées ou le cycle (Instituteur ou instituteur adjoint la section spéciale) : **domaine de l'enseignement** (psychopédagogie; pédagogie spéciale et pratique); **domaine de l'administration et de la gestion** (morale professionnelle et législation; sociologie de l'éducation); **domaine des contenus d'enseignement** (français, mathématiques, langues nationales, EPS,). Ainsi, pour les instituteurs, la formation totalise un volume horaire de 695 heures pour une année, contre 1371 heures pour les instituteurs adjoints pour 2 ans (dont 821 heures pour la première année).

A partir de 2014, une expérimentation de l'introduction des langues nationales comme médium d'enseignement a démarré avec d'abord 500 écoles, puis 5000 écoles actuellement couvrant cinq langues nationales en plus du français¹⁷. Pour ces 5000 écoles, les manuels de langues, de mathématiques et d'autres sous-programmes (matières) avec leurs guides du maître et les supports de formation des enseignants, ont été conçus et mis en œuvre pour les quatre premiers niveaux. En conséquence, la série des formations engagées a concerné au total 17000 enseignants (11000 enseignants du CI, 5500 du CP, 500 pour le CE1). Outre les enseignants, 625 encadreurs pédagogiques (Inspecteurs et conseillers pédagogiques) ont vu leurs capacités renforcées sur la réforme curriculaire. 5000 enseignants seront formés pour l'extension au CE1 ; 500 pour l'expérimentation au CE2 et tous les encadreurs pédagogiques qui n'ont pas été formés. Au plan de la formation initiale, depuis 2016, il est engagé une réforme des programmes et méthodes de formation des écoles normales. Ainsi, trois écoles normales sur les huit (8), expérimentent la réforme curriculaire soutenue par le bilinguisme avec comme entrée l'APS. Le Niger compte à partir de la rentrée 2022 généraliser la réforme dans toutes les écoles Normales¹⁸ et pour cela, plusieurs actions ont été menées dont la révision du curriculum, des méthodes de formation, et des outils pédagogiques-

En ce qui concerne la formation initiale des enseignants du secondaire, en plus des listes des matières, les enseignants au sein de leurs Départements ont les textes encadrant les formations et les maquettes synoptiques. Le cours est en format LMD et les stages pratiques complètent la formation théorique. L'école normale supérieure est aussi engagée dans la logique de la réforme pour l'amélioration de la formation.

2.5. Cadre curriculaire pour la professionnalisation des enseignants du Tchad

Au **Tchad**, aux termes de l'article 18 de la Loi d'Orientation du Système Educatif Tchadien, le système éducatif tchadien formel comprend : (i) l'enseignement préscolaire ; (ii) l'enseignement fondamental (primaire et enseignement moyen qui est obligatoire) ; (iii) l'enseignement secondaire et (iv) l'enseignement supérieur. Selon les curricula, l'enseignement moyen porte sur un ensemble d'apprentissages regroupés en quatre (4) domaines comportant chacun un certain nombre de disciplines : (i) **Langue de communication** (Français, Arabe, Anglais) ; (ii) **Sciences et Technologie** (Mathématiques, Physique et Chimie, Sciences de la Vie et de la Terre) ; (iii) **Sciences humaines** (Géographie, Histoire, ; et (iv) **Développement personnel** (Education physique et sportive, Education civique et morale, Education artistique et culturelle).

Concernant la formation initiale des enseignants du primaire, ni un référentiel de métier d'enseignant ni un référentiel de compétences n'a été mobilisé. Il existe des plans de formation initiale pour les

¹⁷ En conformité avec les orientations et directives du PTSEF, le MEP/A/PLN/EC a décidé, avec l'appui de la Délégation de l'Union Européenne (DUE), de procéder à une évaluation externe de la réforme curriculaire afin de « connaître avec précision les acquis de l'expérimentation et des extensions partielles déjà réalisées », « identifier l'impact de la réforme sur les apprentissages des élèves et les conditions de la réussite de la réforme » et en fin de compte de « fonder les décisions documentées » sur l'avenir de ladite réforme. Les résultats de cette étude présentent un certain nombre de défis à relever

¹⁸ Arrêté N°037/MEN/SG/DL du 9 octobre 2021 portant organisation pédagogique des Ecoles Normales

enseignants du primaire et les maîtres communautaires. Ces référentiels de formation sont bâtis autour de six compétences de base : (i) **compétence professionnelle de base relative à la langue et à la communication** (ii) **compétence professionnelle de base relative aux disciplines instrumentales** (remise à niveau), (iii) compétence professionnelle de base relative à l'observation de la classe et au milieu, (iv) **compétence professionnelle de base relative à l'enseignement/apprentissage**, (v) **compétence professionnelle de base relative à la déontologie**, (vi) **compétence professionnelle de base relative à la langue et à la communication sociale**.

La formation initiale des enseignants de l'enseignement moyen qui correspond au secondaire 1^{er} cycle est organisée en six semestres de 450 heures (30 crédits) chacun et constituée d'unités d'enseignement. On distingue les **unités d'enseignement fondamental**, les **unités d'enseignement professionnel**, les **unités d'enseignement mineur**, les **unités d'enseignement transversales** et les **unités de stage**. Ces unités d'enseignement peuvent être regroupées autour des trois domaines identifiés pour l'enseignement primaire. En prenant l'exemple de l'enseignement de l'histoire, sur un volume horaire d'enseignement de 2400 heures, le volume horaire consacré au domaine du renforcement académique est estimé à 2070 heures soit à peu près 86% de temps d'enseignement.

Enfin, il convient de relever que la diversité linguistique au Tchad est telle que le pays a jugé ne pas pouvoir fonctionner sur la base des langues nationales, trop nombreuses pour permettre une communication interne efficace (120 langues, dont 18 seulement sont parlées par plus de 50 000 personnes). Le gouvernement a donc pris la décision de désigner comme langues officielles deux langues nationales qui ne sont pas les langues maternelles des Tchadiens : le français et l'arabe. Ce bilinguisme arabe-français a été officiellement introduit dans les établissements d'enseignement dès 1978, et confirmé en 1995 et 2006. Toutefois, l'application du bilinguisme, malgré un réel volontarisme, n'est pas effective, par insuffisance des ressources humaines à déployer sur l'ensemble du territoire. En 2020 (annuaire statistique MENPC), on comptait dans l'enseignement primaire 3044 arabophones (6,3% du personnel enseignant), 4535 bilingues (9,4%) et 40815 francophones (84,3%). La proportion des élèves bilingues reste ainsi très limitée du fait du faible développement de l'arabe dans sa pratique.

2.6. Défis et enjeux majeurs communs aux pays du Sahel

L'état des lieux du cadre curriculaire réalisé dans les cinq pays du Sahel laisse apparaître des enjeux et défis communs qui nécessitent d'être pris en charge.

2.6.1. Les formats des cadres d'orientation curriculaires sont différents d'un pays à l'autre

D'un pays à l'autre, on observe des éléments du cadre curriculaire dans des documents désignés par des termes différents. En Mauritanie, les référentiels métiers et de compétences sont contenus dans les programmes de formation des ENI. Au Niger, il est question de référentiel de compétences alors que les activités ou les tâches assignées aux métiers d'enseignants ne sont pas clairement présentées. Au Tchad, le plan de formation présente une liste de compétences sans un référentiel métier. Au Burkina Faso, il n'existe de référentiels métiers qu'au niveau de l'enseignement technique et professionnel.

2.6.2. La prise en compte de l'évolution du métier d'enseignant est peu perceptible dans les cadres curriculaires

Les cadres curriculaires ne mettent pas suffisamment en exergue la prise en compte de l'environnement du métier. Les thématiques émergentes telle que l'éducation en situation d'urgence, la prévention de l'extrémisme violent, la nutrition, le changement climatique, les questions de santé reproductive, l'éducation à la citoyenneté sont peu reflétées dans les cadres curriculaires. Les TIC sont insérées de façon éparses dans les référentiels de formation mais en approfondissant les analyses, il ressort que les défis de leur prise en compte véritable restent entiers.

2.6.3. La possibilité d'évoluer vers un cadre curriculaire harmonisé pour les pays du Sahel

L'examen des cadres curriculaires indique que les problématiques sont comparables dans les pays du Sahel. La différence fondamentale réside dans la formulation des réponses aux préoccupations liées au cadre curriculaire. Il est de ce fait possible d'envisager une harmonisation des cadres curriculaires qui comporte en soi de nombreux avantages : mutualisation de ressources, mobilité des personnels enseignants dans la région, comparaison des résultats d'apprentissage, reconnaissance des diplômes dans la région.

2.6.4. La nécessité d'avoir un référentiel de formation initiale pour les pays du Sahel

Les pays du Sahel n'ont pas élaboré de la même manière des référentiels de formation à même d'orienter les structures de formation initiale nationales dans leur élan de planification d'activités de formation. Les éléments d'orientation sont présentés différemment d'un pays à l'autre.

De ce fait, il est opportun d'envisager d'inclure dans le cadre commun curriculaire pour la professionnalisation des enseignants de la région du Sahel, un référentiel de formation qui servira de base à l'élaboration de référentiels nationaux de formation initiale ainsi qu'aux plans de formation des structures de formation initiale des enseignants.

2.6.5. La formation continue et la valorisation des acquis de l'expérience (VAE) des enseignants

De façon générale, les besoins en formation continue des enseignants des pays du Sahel constituent un défi majeur, car un bon nombre d'entre eux ne disposent pas des qualifications professionnelles requises pour enseigner au niveau auquel ils exercent. Pour réaliser l'ODD 4 qui vise à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie », il est essentiel d'avoir un nombre suffisant d'enseignants qualifiés et motivés. Ceci nécessite de repenser la formation continue des enseignants.

Abordons successivement le renforcement des capacités des enseignants en exercice selon la configuration existante dans l'éducation de base, puis la formation continue classique à offrir aux enseignants de façon générale.

2.6.5.1 Le renforcement des capacités des enseignants en service dans l'éducation de base

Le système d'éducation de base des pays du Sahel regroupe des enseignants aux profils très variés :

- éducatrices et éducateurs de la petite enfance ;
- enseignant.e.s du primaire (instituteurs, instituteurs-adjoints, instituteurs principaux et professeurs des écoles) ;
- enseignant.e.s du collège (professeurs et professeurs-adjoints).

Au niveau du préscolaire, on note des éducatrices/éducateurs de la petite enfance ayant bénéficié d'une formation sur le préscolaire, d'autres qui ont une formation d'instituteur du primaire et d'autres encore sans véritable formation initiale.

Le même cas de figure s'observe au niveau primaire, où on rencontre des instituteurs diplômés des écoles normales après le baccalauréat, des instituteurs diplômés des Ecoles normales d'Instituteurs après le BEPC, des enseignants contractuels sans formation initiale ou avec une faible formation pédagogique, des maîtres communautaires ou des parents avec peu ou pas de formation initiale.

Il y a aussi à ce niveau des enseignants qui ont reçu une préparation pour enseigner à la fois au primaire et en alphabétisation. Dans le sous-secteur de l'alphabétisation également, on retrouve des personnels spécialistes des questions d'alphabétisation et éducation non formelle (AENF) et d'autres ayant une longue expérience dans le domaine, sans nécessairement avoir une qualification reconnue.

En utilisant les niveaux d'éducation de la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITÉ), les différents profils peuvent être présentés ainsi qu'il suit dans le tableau ci-après :

Tableau 1 : Catégories d'enseignants du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire

Niveau de la CITÉ	Niveau 6		Niveau 5	Niveau 4		Niveau 3			Niveau 2	Autres
Formation du personnel à l'enseignement	Licence ou Master + École Normale	BAC + Licence 1 ou Licence 2	BAC + formation universitaire courte	BAC + formation post-secondaire non universitaire	Bac + un an de capacité en droit	BEPC + formation à l'enseignement de niveau secondaire achevé	BEPC + second cycle du secondaire inachevé	Fin de lycée sans Bac. + diplôme probatoire	BEPC	N' a pas atteint le BEPC

Source¹⁹ : Professionnalisation des enseignants pour une éducation de base de qualité en Afrique Un Paquet de Ressources

Les enseignants détenteurs d'un baccalauréat et d'une formation universitaire inachevée dans un domaine autre que l'enseignement, relativement peu nombreux dans les collèges, sont classés au niveau 5 dans la classification de la CITÉ. Certains enseignent au primaire et notamment dans les dernières années (5^e et 6^e années ou au CM pour certains pays). Ils ne disposent pas en général de diplôme universitaire en éducation, ils ont abandonné leurs études, pour une raison ou une autre, et se sont tournés vers l'enseignement souvent faute de trouver d'autres créneaux. Cette catégorie d'enseignants n'a en général pas reçu de formation pédagogique initiale. Les acquis pédagogiques dont ils disposent résultent de quelques sessions de formation continue et surtout de leurs expériences professionnelles.²⁰

Les enseignants de l'éducation de base détenteurs d'un baccalauréat et d'une formation post-secondaire, non supérieure enseignent en majorité au primaire. Ils se classent à l'échelle 4 de la classification de la CITÉ. Pour la plupart, ils ont reçu une préparation pédagogique initiale dans des écoles de formation comme les Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI), les établissements de formation des enseignants du préscolaire et du primaire en général, etc. Ils sont en majorité titulaires d'une classe au primaire et disposent des compétences pédagogiques requises pour enseigner.

Dans la catégorie des enseignants détenteurs d'un BEPC et d'un diplôme professionnel en enseignement se retrouvent les enseignants des pays qui recrutaient ou recrutent encore leurs enseignants du primaire au niveau BEPC. C'était le cas du Burkina Faso avec les formations que donnaient les Ecoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP) ou les Ecoles normales d'instituteurs de certains pays dans les années 1990. Ils se classent au niveau 3 de la classification de la CITÉ.

Les enseignants détenteurs du BEPC mais n'ayant pas achevé le second cycle du secondaire sont classés au niveau 3 de la classification de la CITÉ. Ils n'ont pas de formation pédagogique initiale et sont venus à l'enseignement après une formation de très courte durée, allant de quelques semaines à trois mois. Le niveau scolaire reste faible et la qualité pédagogique est inégale.

Certains enseignants, détenteurs uniquement du BEPC, se retrouvent dans l'éducation de base sans aucune formation pédagogique initiale avant leur prise de service. Au fil des années, ils ont parfois suivi des sessions de formation continue sur des éléments de leurs pratiques pédagogiques. Ils peuvent être classés au niveau 2 de la classification de la CITÉ.

¹⁹ Proposition d'une offre et d'un plan de formation des enseignants de l'éducation de base dans les zones de la CEEAC et de la CEDEAO. Professionnalisation des enseignants pour une éducation de base de qualité en Afrique Un Paquet de Ressources.

²⁰ Proposition d'une offre et d'un plan de formation des enseignants de l'éducation de base dans les zones de la CEEAC et de la CEDEAO. Professionnalisation des enseignants pour une éducation de base de qualité en Afrique Un Paquet de Ressources.

Une autre catégorie, qui se retrouve au niveau de l'éducation de base, ne dispose ni du BEPC ni d'un autre diplôme d'études. Parmi eux figurent plusieurs enseignants contractuels (enseignants communautaires au Tchad et maîtres des parents) recrutés pour combler les besoins en enseignants résultant de la construction de plusieurs écoles par les parents et les communautés. Ils accumulent plusieurs faiblesses sur le plan scientifique et pédagogique. Ils sont nombreux dans les zones rurales éloignées et tiennent souvent des classes multigrades ou évoluent dans des écoles primaires à classe unique ou incomplète.

2.6.5.2 Des renforcements des capacités des enseignants par la formation continue institutionnalisée

L'enseignement de qualité exige pour un bon nombre d'enseignants des catégories définies ci-dessus de renforcer leurs capacités sur le double plan disciplinaire et pédagogique.

La politique consiste à prendre chaque catégorie d'enseignant là où elle se situe et la faire cheminer en lui faisant acquérir les compétences professionnelles requises pour enseigner dans l'éducation de base, à travers un mécanisme de valorisation des expériences (VAE). Des formations professionnelles de niveau postsecondaire ou supérieur peuvent être organisées dans un cadre d'une formation continue institutionnalisée.

La reconnaissance de ces diverses catégories comme des enseignants de l'éducation de base requiert dans bien des cas la mise en place d'un mécanisme de *valorisation des acquis de l'expérience* (VAE) suivi généralement d'une formation pédagogique dans une institution de formation des enseignants ou alors d'actions de formation continue (sessions ponctuelles, formation par les pairs, communautés d'apprentissage). En effet, plusieurs catégories actives dans ce palier du système d'éducation ont accumulé des compétences pertinentes au métier qui méritent d'être valorisées. Malheureusement, l'état des lieux montre que les pays ne disposent presque pas d'un tel mécanisme même si tous sont unanimes à accepter que les compétences acquises par l'expérience de travail méritent d'être reconnues. Également, les niveaux de maîtrise disciplinaire de certaines catégories, notamment ceux correspondant aux niveaux 3, 2 dans la classification de la CITE, sont tels qu'il est nécessaire de leur offrir au préalable une formation de niveau baccalauréat.

Il ne s'agit, dans le cadre de ce CCOC, que d'inciter les pays du Sahel à mettre en place un mécanisme de valorisation des acquis de l'expérience afin de renforcer la qualité de l'éducation pour l'atteinte de l'ODD4²¹.

²¹ Proposition d'une offre et d'un plan de formation des enseignants de l'éducation de base dans les zones de la CEEAC et de la CEDEAO. Professionnalisation des enseignants Pour une Éducation de Base de qualité en Afrique Un Paquet de ressources.

III. CCOC pour la professionnalisation des enseignants des pays du Sahel

3.1. Objectifs du cadre commun d'orientation curriculaire

Le cadre commun d'orientation curriculaire pour la professionnalisation des enseignants des pays du Sahel vise l'amélioration de la gouvernance et de la formation des enseignants.

Deux objectifs spécifiques sont poursuivis :

Objectif spécifique 1 : offrir un référentiel pour la promotion de l'harmonisation des cadres curriculaires pour la professionnalisation des enseignants des pays du Sahel.

Objectif spécifique 2 : améliorer les cadres curriculaires pour la professionnalisation des enseignants des pays du Sahel.

3.2. Fondements du cadre commun pour la professionnalisation des enseignants

Certains engagements pris au niveau international ou régional constituent le fondement du présent cadre commun d'orientation curriculaire.

3.2.1. La Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (1966)

La Recommandation concernant la condition du personnel enseignant a été adoptée conjointement par l'OIT et l'UNESCO le 5 octobre 1966, lors d'une conférence intergouvernementale spéciale réunie par l'UNESCO à Paris en coopération avec l'OIT. Elle énonce les droits et devoirs des enseignants, ainsi que les normes internationales applicables dans les domaines suivants : formation initiale et perfectionnement, recrutement, emploi, conditions d'enseignement et d'étude.

Les recommandations ne sont pas juridiquement contraignantes mais l'OIT et l'UNESCO coopèrent pour appuyer leur application en organisant des séminaires à tous les niveaux, pendant lesquels des représentants de gouvernements, d'organisations d'enseignants et d'employeurs du privé déterminent par consensus des stratégies permettant d'agir concrètement en vue d'améliorer les conditions des enseignants. L'élaboration du cadre commun d'orientation curriculaire des pays du Sahel tire son fondement de cet engagement de l'UNESCO et de la volonté des pays du Sahel à favoriser un consensus des acteurs et partenaires de l'éducation pour une application des normes internationales relatives à la profession enseignante.

3.2.2. Le cadre d'action Education 2030

La cible 4. C du cadre d'action Education 2030 est « D'ici à 2030, accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement ». Dans cette perspective, le cadre d'action rappelle l'importance de l'enseignant : « Dans la mesure où les enseignants sont la condition sine qua non d'une éducation de qualité, il convient de s'assurer que les enseignants et les éducateurs soient autonomisés, recrutés et rémunérés correctement, motivés, professionnellement qualifiés et appuyés dans le cadre de systèmes gérés avec efficacité et efficience, assortis de ressources appropriées²²».

Pour l'opérationnalisation de cette volonté affichée, la communauté internationale, à travers cette Déclaration d'Incheon, a pris des engagements en ces termes : « Nous ferons en sorte que les enseignants et les éducateurs aient les moyens d'agir, qu'ils soient recrutés de manière adéquate, qu'ils reçoivent une

²² Éducation 2030, Déclaration d'Incheon ; Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie, page 25

formation et des qualifications professionnelles satisfaisantes, et qu'ils soient motivés et soutenus au sein de systèmes gérés de manière efficace et efficiente, et dotés de ressources suffisantes ».

Cet engagement pris au plan international implique une priorisation de la formation des enseignants à travers un dispositif de gouvernance et de gestion conséquentes d'où la nécessité de recourir à des cadres curriculaires de qualité pour la professionnalisation des enseignants.

3.2.3. La stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique CESA (2016 – 2025)

L'objectif stratégique 4 de la CESA vise d'ici à 2025 à « assurer l'acquisition de connaissances et de compétences requises, ainsi que l'amélioration des taux d'achèvement à tous les niveaux et pour tous les groupes-cibles, à travers des processus d'harmonisation nationale, régionale et continentale ». Il est prévu à cet effet de « mettre en place des cadres nationaux de qualifications (CNQ) et des cadres régionaux de qualifications (CRQ), afin de faciliter la création de multiples voies d'acquisition de compétences ainsi que la mobilité à travers le secteur puis d'« élaborer un cadre continental de qualifications lié aux cadres régionaux et nationaux de qualifications, pour faciliter l'intégration régionale et la mobilité des diplômés ». L'élaboration d'un cadre commun d'orientation curriculaire pour la professionnalisation des enseignants du Sahel est en phase avec cet objectif de la CESA.

3.2.4. Le cadre curriculaire commun pour la formation des enseignants de l'éducation de base dans l'espace CEDEAO et CEEAC

En 2016, l'UNESCO a contribué à l'élaboration d'un cadre curriculaire commun pour la formation des enseignants de l'éducation de base dans l'espace CEDEAO qui suggère une harmonisation des formations. En 2017, l'UNESCO a également mis à la disposition des pays de la CEDEAO et de la CEEAC un paquet de ressources permettant d'envisager un référentiel commun pour la professionnalisation des enseignants des deux espaces.

Le présent cadre commun d'orientation curriculaire pour la professionnalisation des enseignants des pays du Sahel s'inscrit dans la suite, en vue de l'opérationnalisation de ces référentiels. En plus du Burkina Faso, du Mali, du Niger qui sont membres de la CEDEAO, il prend en compte la Mauritanie et le Tchad.

3.2.5. L'harmonisation progressive des épreuves du baccalauréat dans les États Membres de l'UEMOA

Depuis 2010, les pays de l'UEMOA se sont engagés dans un processus d'harmonisation des épreuves du baccalauréat. Les réflexions ont abouti en décembre 2014 à l'élaboration d'un manuel de référence pour l'harmonisation progressive des épreuves du baccalauréat dans les États Membres de l'UEMOA. Cette réforme constitue une aubaine pour une harmonisation progressive des programmes d'étude à tous les niveaux des systèmes éducatifs des pays concernés. L'enseignant étant au centre du dispositif d'évaluation, l'élaboration du présent cadre curriculaire pour la professionnalisation des enseignants du Sahel²³ offre une opportunité vers l'harmonisation des évaluations des apprentissages.

3.2.6. La Déclaration de Nouakchott sur l'éducation dans les pays du Sahel

Dans la Déclaration de Nouakchott sur l'éducation dans les pays du Sahel, les Chefs d'États et de gouvernements du Burkina Faso, du Mali, de la Mauritanie, du Niger et du Tchad réunis à Nouakchott, en République islamique de Mauritanie, le 5 décembre 2021 ont affirmé: « *tout en tenant compte des spécificités de chacun de nos pays, nous reconnaissons les défis que nous avons en commun : la*

²³ Chapitre 7. Le curriculum : le passeur des politiques éducatives vers l'action pédagogique [Christian Depover](#), [Philippe Jonnaert](#) ; En ligne Consulté le 27/07/2022 <https://www.cairn.info/quelle-coherence-pour-l-education-en-afrique--9782804189471-page-169.htm>

professionnalisation du corps enseignant, la modernisation des programmes éducatifs, l'amélioration des pratiques pédagogiques et le renforcement de l'évaluation des acquis scolaires ».

Cette reconnaissance des défis communs liés à la professionnalisation des enseignants commande des actions communes.

3.3. Principes directeurs du cadre commun d'orientation curriculaire

Les orientations du CCOC respectent deux principes qui ont guidé son processus d'élaboration et de validation. Ces principes découlent des fondements précédemment évoqués.

3.3.1. Une éducation de base élargie, un fondement essentiel à l'édification d'une profession enseignante

La profession enseignante, telle qu'elle est envisagée dans le contexte du présent Cadre Commun d'Orientation Curriculaire, obéit à des logiques multiples et combinées. Le Cadre Commun d'Orientation Curriculaire s'appuie sur les principes des droits humains et de la dignité humaine ; de justice sociale, de paix, d'équité, d'inclusion et de protection sociale.

À travers ces principes, le CCOC vise l'accès de tous à une éducation de qualité, en tenant compte des diversités linguistiques et culturelles ainsi que des réalités économiques et sociales, pour faire de chaque personne un citoyen du monde en même temps qu'un participant actif à la vie de son environnement humain immédiat.

Une telle vision qui prend ainsi en compte le **programme pour une éducation de base en Afrique (BEAP)** et préconise l'harmonisation des politiques éducatives dans les espaces CEDEAO et CEAAC en Afrique, est une innovation pédagogique et structurelle qui modifie l'école primaire, les premières années de l'école secondaire et les offres de formation existant au pré-primaire ; il suppose en outre une nouvelle vision de la formation des enseignants. Ceux-ci doivent désormais répondre aux attentes d'une éducation qui s'étend en un seul bloc, sur une période de 9 ou 10 années, voire 13 ans avec l'enseignement pré-primaire, de scolarité obligatoire et gratuite.

Les avantages de l'éducation de base, telle que souhaitée dans le cadre du BEAP, sont multiples pour la formation et la profession enseignante :

- c'est une éducation de base élargie, qui s'étend en un seul bloc sur une durée de 9 à 10 ans (13 si l'on y intègre le préscolaire), incluant le premier cycle de l'enseignement secondaire ; dès lors, une formation des enseignants pertinente pour l'éducation de base doit elle-même répondre à cette perspective holistique, et éviter une compartimentation stricte en cycles d'études primaires et secondaires ;
- c'est une éducation de base qui, pour répondre aux orientations de l'ODD4, devrait être obligatoire et gratuite sur toute la durée des 9 à 10 années ; ouverte à tous, elle est inclusive et équitable ; les enseignants doivent dès lors être préparés à cette inclusion qui veut que tous les enfants, au-delà de leurs différences et de leurs particularités, quelles qu'elles soient, puissent bénéficier d'une formation et des apprentissages pertinents qui répondent à leurs besoins particuliers ; un enseignant de l'éducation de base doit pouvoir gérer la diversité de ses élèves ;
- c'est une éducation de base cohérente et graduelle ; d'une année à l'autre de sa scolarité, un enfant doit rencontrer des enseignants qui travaillent en équipe au même projet éducatif, dans une véritable communauté de pratique ; un enseignant doit être formé à cet esprit d'équipe, de collégialité entre les enseignants d'une école participant au développement d'une véritable communauté de pratique ; c'est une telle communauté qui garantit la cohérence tout au long de l'éducation de base ;
- le CCOC pour la formation des enseignants de l'éducation de base élargie est axé sur les compétences correspondant aux besoins et aux attentes de tous les enfants et adolescents africains, en tant qu'assises d'un apprentissage tout au long de la vie ;

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

3.3.2. Un curriculum endogène pour améliorer la formation initiale et continue des enseignants de l'éducation de base élargie dans les pays du Sahel

Selon Tyler (1949)²⁴, lorsqu'arrive le moment d'opérationnaliser une vision de l'éducation dans un curriculum et des programmes éducatifs, quatre questions se posent :

- (1) Quel citoyen faut-il former ?
- (2) Pour quelle société ?
- (3) À travers quelles expériences éducatives ?
- (4) Avec quels moyens de contrôle des résultats obtenus ?

Ces questions nécessitent des réponses locales, qui donneront une traduction locale à la vision humaniste de l'éducation. Elles devraient être au cœur de tout projet éducatif, notamment des projets d'action éducative à mener dans les établissements scolaires. Elles servent également dans la formation des enseignants à la construction de curricula endogènes en relation avec la communauté éducative.

En outre, nonobstant le caractère commun de ce cadre d'orientation curriculaire pour les pays du Sahel, il est toujours nécessaire de le repositionner dans les réalités de chacun des États. C'est bien cette contextualisation qui permettra aux futurs enseignants de construire les significations de la réalité dans laquelle ils vivent. Ce travail d'articulation contextuelle des spécificités et ambitions nationales aux valeurs universelles de l'éducation relève des États et ne peut être précisé dans un cadre commun d'orientation curriculaire qui doit rester suffisamment large. Ce cadre commun offre suffisamment d'ouverture et de flexibilité pour permettre cette contextualisation, le particulier ne devant pas mener au repli²⁵ et, inversement, l'universel ne trouvant son existence que dans la récurrence de constantes partagées au-delà d'un indispensable ancrage dans les cultures et les traditions locales des États. La vision proposée en ces lignes met ainsi en fructueuse tension l'universel et l'endogène, l'agenda international et les perspectives locales.

Mais, c'est bien à travers cette tension qu'une vision de l'éducation peut être partagée par les États du Sahel, tout en étant replacée dans leurs contextes culturels, sociaux et économiques spécifiques. C'est également cette articulation entre l'universel et le local qui permet à un enseignant quel qu'il soit de porter cette vision et de s'en faire l'étendard.

Enfin, au plan pédagogique, l'élaboration et la mise en œuvre du curriculum endogène offre une occasion de taille aux enseignants d'établir et de consolider des relations entre chaque école et son environnement. Le curriculum endogène constitue à ce titre un puissant levier pour l'apprentissage tout au long de la vie. Le présent cadre commun curriculaire pour la professionnalisation des enseignants constitue ainsi une contribution pour atteindre les objectifs fixés dans ce domaine.

²⁴ Chapitre 7. Le curriculum : le passeur des politiques éducatives vers l'action pédagogique [Christian Depover, Philippe Jonnaert](https://www.cairn.info/quelle-coherence-pour-l-education-en-afrique--9782804189471-page-169.htm) ; En ligne Consulté le 27/07/2022 <https://www.cairn.info/quelle-coherence-pour-l-education-en-afrique--9782804189471-page-169.htm>

²⁵ Il est essentiel de retenir que « même si l'éducation doit être fondée sur la diversité des besoins des apprenants et la participation de la communauté, elle ne peut guère être pertinente si elle se renferme uniquement sur un contexte local spécifique. Elle doit également être mise en perspective avec des priorités nationales et internationales » (Thibaut Lauwerier, 2016). Cité dans Professionnalisation des enseignants pour une Education de Base de qualité en Afrique, Un Paquet de Ressources. Cadre Commun d'orientation curriculaire, page 16

3.4. Contenu du CCOC des pays du Sahel pour la professionnalisation des enseignants

3.4.1. Référentiel de métier d'enseignant des pays du Sahel

Les orientations en matière de référentiel de métier prennent en compte les défis communs aux systèmes éducatifs de la région du Sahel mais nécessitent une adaptation aux réalités de chaque pays. Par ailleurs, dans le but de cultiver le sentiment d'appartenance à la même famille enseignante, le référentiel de métier de l'enseignant couvre le métier d'enseignant du préscolaire au secondaire.

Encadré 2 : Référentiel de métier de l'enseignant

Dénomination du métier : Le métier d'enseignant

1. Définition

Le métier d'enseignant est l'un des métiers du secteur de l'éducation et de la formation dont le titulaire a la capacité de transmettre des connaissances ou des méthodes de raisonnement aux élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire, dans les conditions fixées par la réglementation en vigueur dans les pays du Sahel. L'exercice du métier exige un titre de capacité professionnelle délivré par une structure de formation initiale reconnue par les gouvernements.

2. Description des principales missions, responsabilités et fonction de l'enseignant

La principale mission assignée à l'enseignant est d'assurer l'enseignement et l'éducation des élèves dans les classes du préscolaire, du primaire et du secondaire dans les pays. Cela implique, la préparation des enseignements, l'animation des séquences dans les classes, l'évaluation des élèves dans le respect des programmes, des méthodes, des techniques et des procédés d'enseignement en vigueur dans le pays. Sa mission requiert également une maîtrise des langues d'enseignement du pays à l'oral et à l'écrit ainsi que la maîtrise des contenus des disciplines d'enseignement retenues au niveau national.

L'enseignant peut assumer des tâches administratives au sein de l'éducation et doit agir en toute circonstance dans le respect de l'éthique et la déontologie du métier d'enseignant du pays et participer à la mobilisation sociale. Il devra par conséquent avoir une connaissance de la législation scolaire, de la politique éducative et posséder des notions solides dans le management et la gestion des ressources humaines.

L'engagement envers les élèves et leur apprentissage occupe une place fondamentale dans une profession enseignante solide et efficace. Conscients que leur position privilégiée leur confère la confiance des autres, les enseignants assument ouvertement leurs responsabilités envers les élèves, les parents, les tutrices et tuteurs, leurs collègues, les partenaires en éducation et autres professionnels, ainsi que le public. Ils prennent aussi leurs responsabilités en ce qui concerne l'environnement.

L'enseignant doit contribuer à une éducation à la citoyenneté et à la promotion de la paix des élèves à travers non seulement son comportement exemplaire, mais aussi en assurant des enseignements conséquents.

3. Principales activités-clés et tâches du métier d'enseignant

Les principales activités dévolues au métier d'enseignant sont présentées dans le tableau ci-après :

N°	Activités clés de l'enseignant	Tâches de l'enseignant
1	Utiliser judicieusement la communication à l'oral et à l'écrit dans la langue d'enseignement, les connaissances générales dans les disciplines enseignées, les approches et les innovations pédagogiques dans l'exercice de sa profession.	Utiliser judicieusement la langue d'enseignement à l'oral et à l'écrit
		Maitriser les contenus des disciplines enseignées conformément aux programmes en vigueur en vue de les transmettre aux élèves
		Comprendre les enjeux liés aux thématiques émergentes telles que la prévention de l'extrémisme violent, la santé reproductive, le genre, etc.
2	Planifier, préparer, animer, évaluer des séquences d'enseignement/apprentissage dans les langues d'enseignement, dans le respect des caractéristiques des élèves, de l'éthique professionnelle et de l'environnement socioculturel, en développant des stratégies de communication adaptées et prenant en compte l'approche par les compétences, les innovations pédagogiques et la gestion des classes atypiques.	Planifier des séquences d'enseignement/apprentissage
		Préparer des séquences d'enseignement/apprentissage
		Animer des séquences d'enseignement/apprentissage
		Evaluer des séquences d'enseignement/apprentissage
3	Appliquer la législation scolaire et la déontologie du métier d'enseignant pour promouvoir un environnement propice au développement des attitudes et aptitudes pour un meilleur accomplissement de sa mission	Gérer la classe et l'école
		Initier des relations de coopération avec les acteurs et partenaires des structures éducatives
		Promouvoir l'éthique et la déontologie dans les structures éducatives
4	Utiliser les moyens mis à sa disposition pour assurer son développement professionnel tout en s'adaptant à l'environnement de l'éducation.	Promouvoir le travail en équipe
		S'inscrire dans une démarche de formation continue
		Recourir aux TIC dans sa formation continue

4. Contexte professionnel d'exercice du métier d'enseignant

Le principal **lieu de travail** de l'enseignant est l'établissement dans lequel il exerce son métier. Il est en relation permanente avec les élèves et la communauté éducative. L'enseignant a des engagements envers les élèves et leur apprentissage. L'enseignant doit se soucier de ses élèves et faire preuve d'engagement

envers eux. Il les traite équitablement et respectueusement, et est sensible aux facteurs qui influencent l'apprentissage de chaque élève. Il encourage les élèves à devenir des membres actifs de la société.

Le métier de l'enseignant **exige un perfectionnement professionnel continu** pour s'adapter à l'environnement des apprentissages. Les connaissances, l'expérience, les recherches et la collaboration nourrissent la pratique professionnelle et pavent la voie de l'apprentissage autonome. L'enseignant doit tenir à jour ses connaissances professionnelles et saisir les liens qui existent entre lesdites connaissances et l'exercice de sa profession. Il doit comprendre les enjeux liés au développement des élèves, aux théories de l'apprentissage, à la pédagogie, aux programmes-cadres, à l'éthique, à la recherche en éducation, ainsi qu'aux politiques et aux lois pertinentes. Il y réfléchit et en tient compte dans ses décisions.

L'enseignant s'appuie sur ses connaissances et expériences professionnelles pour diriger les élèves dans leur apprentissage. Il a recours à la pédagogie, aux méthodes d'évaluation, à des ressources et à la technologie pour planifier ses cours et répondre aux besoins particuliers des élèves et des communautés d'apprentissage.

Le métier d'enseignant a également d'autres contraintes (facteurs de stress, sources de conflit...), de même que les capacités spécifiques requises pour l'exercer. Le milieu rural dans lequel la plupart des enseignants du Sahel exercent est en proie à l'insécurité dont des attaques terroristes qui nécessitent des capacités spécifiques. Le milieu rural rime également avec les difficultés d'accès aux technologies de l'information et de la communication rendant ainsi plus complexe le recours à ces technologies dans l'exercice de la profession.

Le référentiel de métier ainsi présenté constitue une base pour les pays du Sahel dans l'élaboration de leur référentiels nationaux de métiers d'enseignants. Les pays devront prévoir en outre des normes professionnelles pour l'exercice de la profession enseignante en conformité avec les orientations retenues dans le présent référentiel régional.

3.4.2. Référentiel de compétences d'enseignants des pays du Sahel

Les compétences nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant dans les classes du préscolaire, du primaire et du secondaire sont quasiment de même nature. Ces compétences s'acquièrent et se développent au cours de la formation initiale mais aussi au moyen de la formation continue.

Les compétences des enseignants des pays du Sahel sont regroupées en quatre domaines que sont : (i) le domaine de renforcement académique et méthodologique, (ii) le domaine de la pédagogie et de la didactique ; (iii) le domaine de la gestion scolaire et (iv) le domaine du développement professionnel. La situation des compétences par domaine est présentée dans le tableau n°2.

Un programme est proposé ci-dessous, dans le cadre de ce CCOC à l'usage des pays du Sahel, à savoir le Burkina Faso, le Mali, la Mauritanie, le Niger et le Tchad. Chaque pays complétera le tableau avec les critères d'évaluation et bien d'autres détails en fonction de ses réalités.

Tableau 2 : Référentiel de compétences des enseignants de l'éducation de base des pays du Sahel

Domaines	Compétences de base	Objectifs d'apprentissage
Domaine 1 Renforcement académique et méthodologique	Compétence 1 : Communiquer dans la langue d'enseignement en vue d'intégrer le vocabulaire adéquat, les schémas intonatifs, les comportements non verbaux et les règles syntaxiques dans des situations de communication orale et écrite dans la langue d'enseignement	Objectif d'apprentissage (OA) 1 : maîtriser les connaissances fondamentales sur la langue d'enseignement (français, langues nationales, arabe et/ou autre) en relation avec les programmes en vigueur OA2 : maîtriser les principes et techniques de la communication écrite et orale
	Compétence 2 : Approfondir les connaissances de base dans les disciplines scolaires suivant les programmes en vigueur	OA1 : maîtriser les connaissances fondamentales en mathématiques, en sciences et technologie et tout autre discipline enseignée en lien avec les programmes en vigueur OA2 : s'approprier les grandes étapes des démarches centrées sur l'apprenant en mathématiques, sciences et en technologie et en lettre et sciences humaines
Domaine 2 : Pédagogie et didactique	Compétence 1 : Construire une planification pédagogique et didactique en vue d'intégrer les contenus du curriculum de l'éducation de base dans des situations de conception de séquences d'enseignement-apprentissage	OA1 : s'approprier la logique des programmes d'enseignement en vigueur OA2 : élaborer une progression pédagogique pour les différentes sections et classes en prenant en compte le genre, la dimension environnementale et l'éducation inclusive
	Compétence 2 : Concevoir une séquence d'enseignement-apprentissage en vue d'intégrer les contenus du curriculum de l'éducation de base, dans des situations de conception de séquences d'enseignement-apprentissage	OA1 : élaborer une séquence d'enseignement-apprentissage OA2 : maîtriser les techniques spécifiques de gestion de la classe
	Compétence 3 : Mettre en œuvre une séquence d'enseignement-apprentissage en vue d'intégrer les contenus des guides pédagogiques du curriculum de l'éducation de base dans des situations de mise en œuvre de séquences d'enseignement-apprentissage	OA1 : mettre en œuvre une séquence d'enseignement-apprentissage OA2 : appliquer les techniques de gestion de classe OA3 : Gérer les situations d'urgence
	Compétence 4 : Evaluer les apprentissages	OA1 : maîtriser les différents types et les différents moments d'évaluation OA2 : concevoir et mettre en œuvre un dispositif d'évaluation en fonction des objets à évaluer OA3 : élaborer et mettre en œuvre un dispositif de remédiation
	Compétence 5 : Gérer une classe bilingue et/ou multigrade	OA : s'approprier les enjeux et les défis de l'EBJA (Education de base des jeunes et des adultes)
	Compétence 6 : Gérer une classe d'alphabétisation fonctionnelle	OA1 : comprendre les enjeux et les défis de l'EBJA OA2 : s'approprier les concepts de base relatifs à l'alphabétisation, et à la mobilisation sociale OA3 : maîtriser les principes et techniques de l'andragogie

Domaines	Compétences de base	Objectifs d'apprentissage
Domaine 3 : Gestion scolaire	Compétence 1 : Gérer la classe et l'école	OA1 : s'approprier les principaux textes d'orientation du système éducatif OA2 : gérer la classe et l'école au plan administratif pédagogique et social OA3 : gérer la classe et l'école au plan financier et matériel OA4 : maîtriser le processus de la gestion par projet
	Compétence 2 : Initier des relations et des coopérations avec l'environnement scolaire en vue d'intégrer des principes, techniques et outils de mobilisation sociale	OA1 : entretenir des relations avec la communauté éducative OA2 : impliquer la communauté éducative dans l'élaboration et la mise en œuvre des projets éducatifs
Domaine 4 : Développement professionnel	Compétence 1 : Travailler en équipe	OA1 : échanger sur ses pratiques avec les autres enseignants, la direction et la hiérarchie OA2 : inscrire son action dans le cadre du projet pédagogique de l'école
	Compétence 2 : S'inscrire dans une démarche de formation continue	OA1 : s'approprier les innovations pédagogiques sur les disciplines d'enseignement et sur le programme OA2 : évaluer ses besoins de formation OA3 : construire une réponse adaptée à ses besoins de formation (auto-formation ; session de formation continue ; autre)
	Compétence 3 : Intégrer les TIC dans sa pratique professionnelle	OA1 : découvrir les bases de l'outil informatique OA2 : s'initier à la recherche documentaire sur Internet OA3 : produire des ressources numériques (base de données, multimédia...) à des fins pédagogiques
	Compétence 4 : Intégrer les thématiques émergentes dans sa pratique professionnelle	OA1 : assurer la prise en compte de l'éducation à la citoyenneté et à la prévention de l'extrémisme violent par l'éducation (PEV-E) dans sa pratique professionnelle OA2 : assurer la prise en compte de l'éducation inclusive (éducation aux droits humains, au genre) dans sa pratique professionnelle OA3 : assurer la prise en compte de l'éducation à la santé et au bien-être dans sa pratique professionnelle

Source : Auteurs

3.4.3. Référentiel de formation des enseignants des pays du Sahel

Le référentiel de formation oriente, l'élaboration **des programmes d'études** au niveau national, ainsi que les écoles de formation initiale dans l'élaboration des **plans de formation**, en offrant les éléments de cadrage favorisant une évaluation basée sur des objectifs explicites et homogènes ainsi que la cohérence et la comparabilité entre diplômes au plan national. Les principaux choix sont nationaux mais des orientations communes sont proposées au niveau de la région du Sahel. Ces orientations s'inspirent de la classification CITE ainsi que la CTE-T adopté par les acteurs et partenaires de l'UNESCO.

Encadré 3 : La Classification internationale type des programmes de formation des enseignants (CITE-T)

La CITE 2011 présente neuf niveaux d'éducation, du niveau 0 au niveau 8 :

- CITE 0 : Éducation de la petite enfance
- CITE 1 : Enseignement primaire
- CITE 2 : Premier cycle de l'enseignement secondaire
- CITE 3 : Deuxième cycle de l'enseignement secondaire
- CITE 4 : Enseignement postsecondaire non-supérieur
- CITE 5 : Enseignement supérieur de cycle court
- CITE 6 : Niveau licence ou équivalent
- CITE 7 : Niveau master ou équivalent
- CITE 8 : Niveau doctorat ou équivalent

La Classification internationale type des programmes de formation des enseignants (CITE-T) a été approuvée lors de la 40e session de la Conférence générale de l'UNESCO en 2019 en tant que classification internationale type distincte des programmes de formation des enseignants. Basée sur la CITE, elle sert à classer les programmes d'enseignement et les qualifications correspondantes par niveaux et domaines d'enseignement.

La CITE-T s'applique à cinq dimensions du programme de formation des enseignants, à savoir :

1. Le niveau CITE de la qualification obtenue à l'issue du programme de formation des enseignants ;
2. le niveau d'enseignement cible du programme de formation des enseignants ;
3. le niveau d'éducation minimum requis pour l'entrée dans le programme de formation des enseignants ;
4. la durée théorique du programme de formation des enseignants ; et
5. le taux de pratique pédagogique.

3.4.3.1. Les référentiels de formation des enseignants du primaire

Pour le niveau primaire qui correspond au niveau 1 de la CITE (2011), les orientations stratégiques suivantes sont adoptées :

- **Niveau de qualification obtenu.** Le niveau de qualification obtenu des sortants des écoles de formation initiale relève du postsecondaire non supérieur de la CITE. L'objectif de la formation est d'approfondir les connaissances, aptitudes et compétences déjà acquises à l'issue du deuxième cycle de l'enseignement secondaire tout en préparant les apprenants à concevoir les séquences d'enseignement, à les conduire et à les évaluer dans les classes du primaire conformément aux méthodes d'enseignement en vigueur dans le pays. Ces programmes mènent à des *certifications qui ne sont que légèrement supérieures à celles du niveau 3 de la CITE, et dans certains cas, ils peuvent même déboucher sur les mêmes certifications. Ils ne permettent pas d'obtenir des crédits pour des études dans l'enseignement supérieur*²⁶.
- **Niveau d'enseignement cible.** Il s'agit de former les enseignants pour tenir les classes du primaire. La formation devant être centrée sur les curricula du primaire et l'environnement des classes de ce niveau.
- **Niveau d'étude minimum requis pour l'entrée dans la structure de formation initiale.** Le niveau minimum est le **baccalauréat** toutes séries confondues pour accéder aux structures de formation initiale des enseignants du primaire des pays du Sahel. Les pays devront prévoir les meilleures

²⁶ Voir CITE 2011, guide opérationnel

modalités d'évaluation permettant de s'assurer que les candidats au-delà du diplôme dispose des prérequis pour accéder à la formation²⁷.

- **Durée théorique de la formation initiale des enseignants du primaire.** La durée de la formation initiale des enseignants du primaire dans la région du Sahel est de deux ans et comprend une phase théorique et une phase pratique.
- **Taux de pratique pédagogique.** Au cours de la formation initiale des enseignants du primaire, un temps doit être accordé à la pratique professionnelle. Le taux de pratique pédagogique dans la formation initiale des enseignants du primaire doit être supérieur ou égal à 40%²⁸.

Domaines de compétences. Quatre domaines de compétences sont retenus :

- 1) renforcement académique et méthodologique (45% du temps d'enseignement) ;
- 2) pédagogie et didactique (45% du temps d'enseignement) ;
- 3) gestion scolaire (6% du temps d'enseignement) et
- 4) développement professionnel (4% du temps d'enseignement).

Organisation de la formation théorique : chaque domaine couvre deux à trois **compétences de base ou unités d'enseignement**. En fonction des programmes d'enseignement, des méthodes d'enseignement adoptées dans les pays, des modules de formation sont conçus et régulièrement mis à jour et servent de base à la formation théorique.

Stage pratique. La formation initiale des enseignants de l'éducation de base comporte un bloc de stages. Le bloc des stages est, en général, composé d'un :

- stage d'imprégnation ;
- stage d'observation ;
- stage en responsabilité limitée ;
- stage de pré-insertion professionnelle.

Cette phase pratique se déroule sous l'encadrement d'enseignants-conseillers et du directeur de l'école du stagiaire. Elle peut se passer avant la formation, concomitamment et/ou après la formation théorique, selon les pays. Elle permet aux élèves-enseignant des écoles de :

- s'imprégner de l'organisation administrative, matérielle et pédagogique des écoles ;
- s'exercer à la pratique de classe ;
- rechercher, développer ou créer des situations pédagogiques individuelles ou de groupes propres à surmonter les difficultés ;
- se familiariser avec l'organisation et le fonctionnement du sous-système éducatif préscolaire, primaire et les innovations pédagogiques qui y sont appliquées.

Le stagiaire est donc appelé à observer la pratique de classe, basée sur l'enseignement-apprentissage, la gestion de la classe, la tenue des supports/outils pédagogiques. L'expérience consiste à se familiariser à tous les cours, avant de se stabiliser dans l'un d'eux sous la gouverne d'un enseignant de stage ou enseignant-conseiller, appuyé par le directeur d'école. C'est le lieu pour lui d'appliquer ce qu'il a appris en didactique et de résoudre de façon concrète les difficultés auxquelles il peut être confronté.

A l'issue du stage pratique, le stagiaire est tenu, en général, de produire un rapport écrit. Ledit rapport relate le déroulement du stage pratique tel qu'il l'a vécu en faisant ressortir les acquis et les difficultés rencontrées. Il est déposé auprès de l'école de formation d'origine du stagiaire pour évaluation par un jury.

²⁷ La Mauritanie offre un cas d'école. Le système de recrutement prévoit une phase de présélection qui permet de ne retenir que les candidats ayant une moyenne d'au moins 8/10 au baccalauréat en Français et en mathématiques, et une phase de sélection basée sur des épreuves écrites de français.

²⁸ Cela correspond au code 3 de la CITE-T

Les formateurs. Le passage des politiques éducatives vers la sphère des pratiques éducatives se réalise à travers un processus de « transposition curriculaire » (Jonnaert, 2015 b), (cf. le schéma du processus page 11).

Les dispositions doivent être prises afin que les enseignements dans les écoles de formation initiale des enseignants soient assurés par des formateurs professionnels ayant l'expérience dans la pratique de classe et motivés pour assurer cette tâche. La création d'un corps de formateurs doit être priorité dans la région.

Formation continue. Les pays doivent promouvoir la formation continue des enseignants en cours d'exercice à travers un encadrement de proximité, l'institution des communautés de pratique et divers types de stages (recyclage, perfectionnement, formation...).

A titre indicatif, le tableau 3 donne une idée des poids des différentes unités d'enseignements (UE) dans la phase théorique de la formation des enseignants du primaire.

Tableau 3 : récapitulatif des orientations à titre indicatif du référentiel de formation des enseignants du primaire (phase théorique)

Domaines	code	Compétences de base/UE	Code	Modules	Code	VH en %	Crédits
PHASE THÉORIQUE						100%	
Domaine 1: Renforcement académique et méthodologique						49%	
UE 1 : Communiquer dans la langue d'enseignement							
				Lire, comprendre, parler et écrire correctement en Français		29%	
				Lire, comprendre, parler et écrire correctement en arabe			
				Lire, comprendre, parler et écrire correctement dans une langue nationale d'enseignement		5%	
UE 2: maitriser les contenus des disciplines enseignées conformément aux programmes en vigueur en vue de les transmettre aux élèves							
				Mathématiques à l'école primaire		15%	
				Autres disciplines enseignées			
Domaine 2 : Pédagogie et didactique						43%	
UE 1 : acquérir les concepts essentiels en pédagogie générale et en psychopédagogie							
				Pédagogie générale		6%	
				Psychopédagogie		5%	
UE 2 : Maitriser la didactique des disciplines							
				Didactique des langues (français, arabe, langue nationales)		8%	
				Didactique des mathématiques		7%	
				Didactique des disciplines d'éveils, de la morale, de l'éducation à la citoyenneté et de l'éducation physique et sportive		9%	
UE 3: Maitriser les TIC et les innovations pédagogiques							
				Utilisation des TIC dans l'enseignement		3%	
				Innovations pédagogiques et des thématiques émergentes (Prévention de l'extrémisme violent par l'éducation, éducation à la citoyenneté, Éducation au genre, éducation à la santé et au bien-être...)		5%	
Domaine 3 : Gestion scolaire						5%	
UE 1 : Gérer la classe et la structure éducative							
				Administration de la classe et de l'établissement		2%	

Domaines	code	Compétences de base/UE	Code	Modules	Code	VH en %	Crédits	
		UE 2 : Acquérir les concepts essentiels en déontologie du métier d'enseignants, morale professionnelle et administration scolaire						
				Législation scolaire		3%		
Domaine 4 : Développement professionnel						3%		
		UE 1 : Travailler en équipe						
				Initiation à la recherche et travail en équipe		2%		
		UE 2 : S'inscrire dans une démarche de formation continue						
				Formation continue		1%		

Encadré 4 : Les points d'attention à intégrer dans les choix relatifs aux différents domaines dans le référentiel de formation

Domaine 1 : Renforcement disciplinaire et méthodologique

La formation théorique à administrer dans ce domaine vise à rendre l'élève-enseignant capable de communiquer dans la langue d'enseignement (UE 1) et de maîtriser les contenus des disciplines enseignées conformément aux programmes en vigueur en vue de les transmettre aux élèves (UE 2).

Au titre de l'UE1, les modules doivent rendre l'élève-enseignant capable de :

- renforcer des capacités disciplinaires en vue de s'exprimer oralement avec aisance et clarté dans les langues d'enseignement ;
- renforcer des capacités disciplinaires en vue de lire des courts textes dans les langues d'enseignement ;
- renforcer des capacités disciplinaires en vue de comprendre divers types de textes relatifs à la vie quotidienne ;
- renforcer des capacités disciplinaires en vue de s'exprimer par écrit et avec clarté dans les langues d'enseignement
- renforcer des capacités méthodologiques en vue de maîtriser les contenus des enseignements des langues conformément aux programmes d'enseignement primaire.

Étant donné la place importante qui est de plus en plus accordée aux langues nationales dans l'acquisition des connaissances ainsi que les choix des pays en rapport avec l'enseignement des langues, une répartition des volumes horaires doit être faite, au plan national pour encadrer le renforcement des capacités des enseignants dans l'utilisation des langues d'enseignement en cohérence avec les choix gouvernementaux en matière de bilinguisme et de multilinguisme.

Après avoir suivi les **modules sur l'UE 2**, les élèves-enseignants doivent maîtriser les contenus des disciplines enseignées à l'école primaire. Certes, titulaires du diplôme d'accès qui est le baccalauréat, ils sont sensés maîtriser les contenus des programmes mais il n'en demeure pas moins qu'il est important de revenir sur certaines notions enseignées.

Le souci de prendre en compte certaines thématiques transversales dans cette unité d'enseignement devra conduire les autorités à prévoir des séances consacrées à ces thématiques.

Domaine 2 : Pédagogie et didactique

La formation entrant dans le cadre des deux UE relatives à ce domaine à savoir « acquérir les concepts essentiels en pédagogie générale et en psychopédagogie » et « maîtriser la didactique des disciplines » constitue les éléments centraux de la formation des enseignants.

L'UE 1 vise essentiellement à :

- connaître l'organisation de l'école et de la classe dans l'enseignement primaire.
- comprendre la nécessité d'organiser l'école et la classe dans l'enseignement primaire
- acquérir les concepts de base utilisés en éducation.
- acquérir les concepts essentiels en pédagogie générale ;
- maîtriser les méthodes, techniques et procédés d'enseignement/apprentissage ;
- transmettre aux élèves les savoirs et savoir-faire ;
- intégrer les innovations pédagogiques dans le processus d'enseignement/ apprentissage.
- acquérir les concepts essentiels en psychologie de l'enfant ;

- distinguer les différentes étapes du développement de l'enfant ;
- décrire le processus de développement de l'intelligence selon l'âge ;
- établir les relations entre le développement de l'enfant et les apprentissages ;
- organiser sa classe ;
- créer les conditions facilitant l'apprentissage ;
- résoudre des situations-problèmes d'ordre psychologique en relation avec la vie scolaire.

L'UE 2 vise à faire maîtriser la didactique des disciplines enseignées au primaire. A ce titre les élèves enseignants doivent être capables de :

- expliquer l'importance de la discipline enseignée ;
- S'approprier les objectifs poursuivis par l'enseignement de la discipline à l'école primaire ;
- Appliquer les instructions officielles, programmes et horaires de la discipline.
- Utiliser les méthodes et techniques d'enseignement de la discipline
- élaborer des fiches de préparation de leçons
- évaluer les apprentissages

L'UE 3 vise à rendre l'élève enseignant capable de prendre en compte l'éducation à la citoyenneté, le genre dans sa classe.

3.4.3.2. Les référentiels de formation des enseignants du 1^{er} cycle du secondaire

Dans l'enseignement secondaire, on distingue une diversité de filières liée aux disciplines enseignées : histoire, géographie, français, arabe, mathématiques, physique chimie, SVT, anglais, éducation physique et sportive et autres disciplines. En lien avec les emplois de la profession enseignante créés dans les pays, il est fréquent d'avoir des enseignants qui cumulent deux à plusieurs disciplines. Certes, il y a un tronc commun à l'ensemble de ces filières mais chacune d'elle fait l'objet d'un référentiel de formation particulier. Concernant le cadre curriculaire commun, les éléments d'orientation sont :

- **Niveau de qualification obtenu.** Le niveau de qualification obtenu des sortants des écoles de formation initiale des enseignants du secondaire, 1er cycle relève des niveaux 6 et 7 de la CITE (niveaux Licence, master ou équivalent).
- **Niveau d'enseignement cible.** Il s'agit de former les enseignants pour tenir les classes du secondaire 1^{er} cycle correspondant au niveau 2 de la CITE. La formation devant être centrée sur les curricula du premier cycle du secondaire.
- **Niveau d'étude minimum requis pour l'entrée dans la structure de formation initiale.** Peuvent accéder aux structures de formation initiale des enseignants du premier cycle du secondaire des pays du Sahel, les titulaires du baccalauréat et ceux ayant atteints le niveau 5 de la CITE (Enseignement supérieur de cycle court ou titulaire de diplôme de DEUG).
- **Durée théorique de la formation initiale des enseignants du premier cycle du secondaire.** La durée de la formation initiale des enseignants du premier cycle du secondaire dans la région du Sahel est de deux ans pour ceux ayant le niveau BAC+2 à l'accès à la structure de formation et d'au moins 3 ans pour les titulaires de baccalauréat. La formation comprend une phase théorique et une phase pratique.
- **Taux de pratique pédagogique.** Au cours de la formation initiale un temps doit être accordé à la pratique professionnelle. Le taux de pratique pédagogique dans la formation initiale des enseignants du premier cycle du secondaire doit être supérieur ou égal à 40%.

Domaines de compétences. Quatre domaines de compétences sont retenus :

- 1) renforcement académique et méthodologique (40% du temps d'enseignement) ;
- 2) pédagogie et didactique (50% du temps d'enseignement) ;

- 3) gestion scolaire (6% du temps d'enseignement) et
- 4) développement professionnel (4% du temps d'enseignement).

Organisation de la formation théorique : chaque domaine couvre deux à trois **compétences de base** ou **unités d'enseignement**. En fonction des programmes d'enseignement, des méthodes d'enseignement adoptées dans les pays, des modules de formation sont conçus et régulièrement mis à jour et servent de base à la formation théorique. Une attention particulière sera accordée à l'intégration des thématiques transversales dans les disciplines appropriées et la définition des techniques et procédés de leur enseignement. Les principales disciplines à considérer sont le genre, l'éducation à la citoyenneté, la prévention de l'extrémisme violent et l'éducation familiale.

Stage pratique. Il s'agit d'un stage en responsabilité qui permettra de mettre le bénéficiaire en situation de préparation, d'administration et d'évaluation de séquences d'enseignement. Le stage se déroule de préférence la dernière année de la formation sous la supervision de tuteurs ou de maîtres de stage. La motivation des tuteurs dont le renforcement de leurs capacités doit faire l'objet d'une attention particulière.

Mettre en place des cheminements de renforcement des capacités des diverses catégories d'enseignants par le biais de la formation continue institutionnalisée

L'enseignement de qualité exige pour un bon nombre d'enseignants de renforcer leurs capacités sur le double plan disciplinaire et pédagogique.

La politique consiste à prendre chaque catégorie d'enseignant là où elle se situe et la faire cheminer en lui faisant acquérir les compétences professionnelles requises pour enseigner dans l'éducation de base, à travers un mécanisme de valorisation des expériences (VAE) puis, le cas échéant, lui faire subir une formation professionnelle de niveau postsecondaire dans un cadre de formation continue institutionnalisée, avant de l'intégrer dans la fonction publique pour la poursuite d'une carrière d'enseignant, ou d'assurer sa prise en compte dans une convention collective dans le secteur privé.

La reconnaissance de ces diverses catégories comme des enseignants de l'éducation de base requiert dans bien des cas la mise en place d'un mécanisme de *valorisation des acquis de l'expérience* (VAE) suivi généralement d'une formation pédagogique dans une institution de formation des enseignants ou alors d'actions de formation continue (sessions ponctuelles, formation par les pairs, communautés d'apprentissage). En effet, plusieurs catégories actives dans ce palier du système d'éducation ont accumulé des compétences pertinentes au métier qui méritent d'être valorisées. Malheureusement, l'état des lieux montre que les pays ne disposent presque pas d'un tel mécanisme même si tous sont unanimes à accepter que les compétences acquises par l'expérience de travail méritent d'être reconnues. Également, les niveaux de maîtrise disciplinaire de certaines catégories, notamment ceux correspondant aux niveaux 3, 2 dans la classification de la CITE sont tels qu'il est nécessaire de leur offrir au préalable une formation de niveau baccalauréat.

Il ne s'agit, dans le cadre de ce CCOC, que d'inciter les pays du Sahel à mettre en place un mécanisme de valorisation des acquis de l'expérience afin de renforcer la qualité de l'éducation pour l'atteinte de l'ODD 4. 29. (Voir plus haut la référence à la VAE).

Les formateurs. Les dispositions doivent être prises afin que les enseignements dans les écoles de formation initiale des enseignants soient assurés par des professionnels ayant l'expérience dans la

²⁹ Proposition d'une offre et d'un plan de formation des enseignants de l'éducation de base dans les zones de la CEEAC et de la CEDEAO. Professionnalisation des enseignants Pour une Éducation de Base de qualité en Afrique Un Paquet de ressources.

pratique de classe et motivés pour assurer cette tâche. La création d'un corps de formateurs devrait être une exigence dans la région ;

3.4.4. Référentiel commun d'évaluation des pays du Sahel

Les référentiels d'évaluation devant prendre davantage en compte l'environnement des enseignements, quelques repères seront donnés au niveau régional pour orienter les référentiels nationaux. Ces repères concernent aussi bien le primaire que le 1^{er} cycle du secondaire.

Approche d'évaluation. Les pays du Sahel devront adopter des référentiels d'évaluation fondés sur l'évaluation formative qui s'exerce au quotidien et qui consiste à recueillir des informations pour établir les forces et les faiblesses des apprenants en vue de favoriser la progression dans les apprentissages. Les référentiels d'évaluation doivent en outre incarner des valeurs « fondamentales », de justice, d'égalité et d'équité, et celles dites « instrumentales » que sont la cohérence, la rigueur et la transparence³⁰.

Notation et prise de décision de certification. Dans la décision finale relative aux résultats de la formation initiale, le stage pratique et la formation théorique représenteront chacun une part relative de 50%. Pour l'évaluation de la formation théorique, les épreuves de type « situations complexes³¹ » relatives aux UE représenteront au moins 60% des épreuves parce qu'elles sont à même de mieux renseigner sur les compétences des élèves-enseignants dans la réalisation des tâches dévolues au métier d'enseignant.

Validation des acquis de l'expérience. Les écoles de formation feront des reconnaissances des acquis scolaires et expérimentiels des candidats à la formation initiale des enseignants. Pour accéder à la formation initiale des enseignants du primaire, les candidats ayant accompli au moins deux années scolaires d'enseignement reconnues par l'administration nationale habilitée, pourraient être autorisés à faire valoir ces compétences pour accéder à la formation initiale.

Référentiels d'évaluation des pays³². Les pays devront élaborer un référentiel national d'évaluation qui précisera la vision, les objectifs, les repères nationaux d'évaluation ainsi que le mécanisme de son suivi-évaluation. Les fiches d'évaluation, la description des épreuves ainsi que la responsabilité de la production seront laissées à l'initiative des structures de formation.

Formation continue. Les pays du Sahel doivent promouvoir la formation continue des enseignants en cours d'exercice à travers entre autres l'encadrement de proximité, et l'institution des communautés de pratique, journées pédagogiques et divers types de stages.

³⁰ Voir OIF. Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle : Guide 5, Conception et réalisation d'un référentiel d'évaluation

³¹ On se réfère ici au Guide méthodologique professionnalisation des formations à l'UAM selon l'approche par compétences et le système LMD qui identifie cinq catégories d'épreuves d'évaluation :

1. des épreuves « ressources » relatives aux cours magistraux (CM) et aux travaux dirigés (TD) ;
2. des épreuves « ressources » au sein des Travaux Pratiques (TP) ;
3. le Travail Personnel de l'étudiant (TPE) ;
4. des informations recueillies au cours des stages ;
5. des épreuves de type « situations complexes » relatives à une UE, à un palier (semestre) ou à une compétence.

³² Les précisions sur le contenu des référentiels pays sont disponibles dans le Guide méthodologique professionnalisation des formations à l'UAM selon l'approche par compétences et le système LMD

IV. Mécanisme de mise en œuvre du CCOC pour la professionnalisation des enseignants du Sahel

4.1. Principaux outils d'opérationnalisation du CCOC pour la professionnalisation des enseignants

Le principal outil d'opérationnalisation du CCOC est le plan d'action opérationnel de sa mise en œuvre qui sera élaboré après son adoption par chaque pays qui le désire avec l'accompagnement technique et financier de l'UNESCO et des autres partenaires techniques et financiers intéressés. Ce plan d'action indiquera pour chaque pays les actions phares à mettre en œuvre dans un délai déterminé en vue d'aligner son cadre curriculaire pour la professionnalisation de ses enseignants aux principales recommandations contenues dans le présent CCOC.

Un cadre de résultats et budgétaire permettra d'organiser le soutien et le plaidoyer en faveur de l'accompagnement des pays dans la mise en œuvre de leur plan d'action.

4.2. Pilotage et suivi-évaluation du CCOC pour la professionnalisation des enseignants

La coordination du suivi de la mise en œuvre des plans d'action nationaux sera assurée au niveau national par une instance nationale de pilotage mise en place par le gouvernement, ».

La coordination régionale du suivi des actions de mise en œuvre du CCOC sera assurée par l'UNESCO à travers son secteur éducation du bureau régional de Dakar, en collaboration avec l'UNESCO-BIE et les bureaux régionaux de Rabat et de Yaoundé. Ce suivi s'appuiera sur un cadre de résultats élaboré sur la base des plans d'action nationaux pour encadrer le dispositif de suivi-évaluation. Par ailleurs, la section « ENSEIGNANTS » du groupe TALENT offrira sa plateforme et son expertise pour les échanges inter-pays en lien avec la mise en œuvre du CCOC.

4.3. Révision du CCOC pour la professionnalisation des enseignants

Une évaluation de la mise en œuvre du CCOC sera réalisée par le bureau régional de l'UNESCO à Dakar, appuyé par l'UNESCO-BIE en collaboration avec les Etats, après cinq années de mise en œuvre. Cette évaluation pourrait déboucher sur une révision du CCOC prenant en compte d'éventuelles évolutions contextuelles liées à l'environnement des systèmes éducatifs des pays.

Conclusion

L'état des lieux des curricula de formation initiale et continue des enseignants de l'éducation de base au Burkina Faso, au Mali, en Mauritanie, au Niger et au Tchad, a permis de faire le point, non seulement sur les différents modes et conditions d'accès aux emplois d'enseignants de l'éducation de base, mais aussi et surtout sur les contenus et modalités de formation. À ce niveau, il est clairement ressorti que dans les différents pays, les profils de sortie sont divers et variés parce que les modes d'accès eux-mêmes (concours direct, examen professionnel et concours professionnel dans le public, recrutements formels et informels dans le privé) acceptent plusieurs profils.

Néanmoins, les pays semblent avoir, présentement, une même perception de la qualité de l'enseignement et donc de la formation enseignante. Autant de mesures qui constituent de puissants leviers de changement.

De manière générale, les réformes en cours, incluant la professionnalisation des enseignants, trouvent un environnement favorable au regard du contexte international, où les agendas et les programmes en éducation invitent les États à opérer des réformes structurantes profondes pour l'atteinte d'une éducation de qualité pour tous. Cependant, l'éducation représente un coût pour les États et les ménages qui doivent mobiliser des ressources humaines, financières et matérielles significatives dans des conditions où d'autres priorités de survie viennent s'imposer à l'environnement socioéconomique.

Le relèvement du niveau d'accès aux emplois de l'éducation de base et de l'enseignement secondaire démontre une volonté forte du Burkina Faso, du Mali, de la Mauritanie, du Niger et du Tchad de créer les conditions de réalisation d'une éducation de qualité, susceptible de jouer un rôle majeur dans une résolution pacifique des conflits. Ainsi, avec les regroupements des États dans des espaces commerciaux, économiques et politiques, des critères de convergences doivent être établis en matière d'éducation. D'ores et déjà, le mouvement des réformes en éducation dans la sous-région tend à prendre en compte les initiatives régionales et continentales dans le secteur de l'éducation, dans le sillage desquelles le projet « Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel » s'inscrit.

La finalité majeure du Cadre Commun d'Orientation curriculaire est de faire de la formation des enseignants, un levier principal pour une éducation de qualité de base et un développement optimal de tous les enfants du Sahel. Sur cette toile de fond, le Cadre Commun d'Orientation Curriculaire définit un profil de sortie qui fournit aux systèmes éducatifs des pays du Sahel des professionnels et experts de l'éducation de base, doués de capacité réflexive et capables de :

- concevoir et mettre en œuvre leur enseignement conformément aux ambitions fixées au niveau national ;
- conduire des activités d'enseignement/apprentissage qui fassent sens mobilisent à bon escient les technologies de l'information et de la communication et se focalisent au moyen de pédagogies actives sur les besoins des apprenants (avec les conséquences que cela comporte en fait d'évaluation) ;
- inscrire l'acte éducatif non seulement dans un cadre réglementaire et théorique, mais aussi dans une continuité relationnelle qui mobilise la communauté éducative et l'associe à la vie de l'école pour en faire un acteur tout autant qu'un bénéficiaire du développement de la qualité de l'éducation.

Enfin, son ambition est de permettre d'assurer une cohérence dans la formation de tous les enseignants de l'éducation de base, non seulement à l'intérieur de chacun des États du Sahel, mais aussi entre ces États, de sorte qu'une certaine mobilité de professionnels de l'éducation au sein de la région.

Bibliographie

AUF : Référentiel de formation initiale des enseignants dans les CRFPE, tome 1, référentiel de formation des élèves-maitres Version 2-2015.

<https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio>

[RPT2014/Seck%20F2%20S%C3%A9n%C3%A9gal%20R%C3%A9f%C3%A9rentiel%20de%20formation%20ma%C3%Aetres.pdf](https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio/RPT2014/Seck%20F2%20S%C3%A9n%C3%A9gal%20R%C3%A9f%C3%A9rentiel%20de%20formation%20ma%C3%Aetres.pdf) (en ligne, consulté le 09/08/2022)

UNESCO-BIE: Outils de formation pour le développement du curriculum,

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Training_tools/IBE-CRP-2014_fre.pdf (en ligne, consulté le 09/08/2022)

Depover Christian, Jonnaert Philippe : Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique, des politiques au curriculum ?
Collection : Perspectives en éducation et formation Éd. De Boeck Supérieur, 2014

DIARRA O. Sékou, DIAKITE Yorodian, KONATE K. Mamadou, LANGE Marie-F. :

Politiques éducatives et système éducatif actuel, Réseaux thématiques de recherche de l'UEPA, 2001

LE BOTERF Guy : Construire les compétences individuelles et collectives, Paris, Éditions d'Organisation, 2000

Ministère de l'Éducation nationale du Mali : Paquet de ressources pour la professionnalisation des enseignants et des encadreurs du fondamental au Mali, juillet 2021

OIF : Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle : Guide 5, Conception et réalisation d'un référentiel d'évaluation

UEMOA : Manuel de référence pour l'harmonisation progressive des épreuves du baccalauréat dans les États Membres de l'UEMOA. Ouagadougou, Décembre 2014

UNESCO : État des lieux des institutions et programmes de formation initiale du personnel enseignant du primaire et du premier cycle du secondaire, et des principales initiatives de formation continue dans les pays du G5 Sahel, septembre 2021

UNESCO : Classification internationale type des programmes de formation des enseignants, CITE-T 2021, 18 octobre 2021

UNESCO : Guide opérationnel CITE 2011 DIRECTIVES POUR LA CLASSIFICATION DES PROGRAMMES ÉDUCATIFS NATIONAUX ET DES CERTIFICATIONS CORRESPONDANTES.

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/iscsd-2011-operational-manual-guidelines-for-classifying-national-education-programmes-and-related-qualifications-2015-fr.pdf> (en ligne, consulté le 09/08/2022)

Université Abdou Moumouni: Guide méthodologique professionnalisation des formations à l'UAM selon l'approche par compétences et le système LMD

LAUWERIER Thibaut : La contribution des enseignants à la pertinence de l'éducation de base en Afrique de l'Ouest : le cas du Sénégal.

https://www.researchgate.net/publication/310843029_La_contribution_des_enseignants_a_la_pertinence_de_l'education_de_base_en_Afrique_de_l'Ouest_le_cas_du_Senegal (en ligne : consulté le 09/08/2022)

Autres sources spécifiques aux pays :

-République du Burkina-Faso : Stratégie Nationale sur la question enseignante au Burkina-Faso (SNAQUE), 2021-2025, 2020

-République du Burkina-Faso : Décret N°2020- 0245 /PRES/PM/MFPTPS, 2020

-République du Mali : Loi 99-046 AN RM, portant loi d'orientation sur l'éducation, 1999: Programme Décennal de Développement de l'Education et de la Formation Professionnelle Deuxième Génération (PRODEC), 2019-2028, 2019

-République Islamique de Mauritanie : Programme National de Développement du Secteur Educatif (2011-2020), 2011

-République Islamique de Mauritanie : République Islamique de Mauritanie Plan d'Action Triennal (2012-2014), 2011

-République du Niger : Cadre d'Orientation du Curriculum, Mai 2022

-République du Niger : Plan de transition du secteur de l'éducation et de la formation 2020 -2022, 2019

-République du Niger : Stratégie de mise en œuvre de la Réforme curriculaire au Niger 2012-2020, 2012

-République du Tchad : Loi 06-016 2006-03-13 PR portant orientation du Système Éducatif, 2006

-République du Tchad : Rapport d'état sur le Système Educatif National : Éléments d'analyse pour une refondation de l'école, 2016

Annexe : Tableau des normes de gestion administrative pour la professionnalisation des enseignants des pays du Sahel

Domaine	N0	Indicateurs	Valeur de référence	Niveau éducatif
Pilotage du cadre curriculaire pour la professionnalisation des enseignants	1	Existence d'un référentiel métier de l'enseignant	Oui	Primaire et 1er cycle du secondaire
	2	Existence d'un référentiel de compétences de l'enseignant	Oui	Primaire et 1er cycle du secondaire
	3	Existence d'un référentiel de formation de l'enseignant	Oui	Primaire et 1er cycle du secondaire
	4	Existence d'un référentiel d'évaluation de l'enseignant	Oui	Primaire et 1er cycle du secondaire
Référentiel de formation	5	Niveau d'étude minimum requis pour l'entrée dans la structure de formation initiale des enseignants du primaire	Baccalauréat	Primaire
	6	Niveau d'étude minimum requis pour l'entrée dans la structure de formation initiale des enseignants du 1er cycle du secondaire	Baccalauréat ou Baccalauréat + 2	1er cycle du secondaire
	7	Durée théorique de la formation initiale des enseignants du primaire	2 ans	Primaire
	8	Durée théorique de la formation initiale des enseignants du 1er cycle du secondaire	2 ans ou 3 ans au moins pour les titulaires de BAC+2	1er cycle du secondaire
	9	Taux de pratique pédagogique de la formation initiale des enseignants du primaire	>=40%	Primaire
	10	Taux de pratique pédagogique de la formation initiale des enseignants du 1er cycle du secondaire	>=40%	1er cycle du secondaire
	11	Volume horaire de formation théorique consacré à la pédagogie et à la didactique dans la formation initiale des enseignants du primaire	>=45%	Primaire
	12	Volume horaire de formation théorique consacré à la pédagogie et à la didactique dans la formation initiale des enseignants du 1er cycle du secondaire	>=40%	1er cycle du secondaire
Référentiel d'évaluation	13	Part du stage pratique dans la notation et la certification de la formation initiale des enseignants du primaire	>=40%	Primaire
	14	Part du stage pratique dans la notation et la certification de la formation initiale des enseignants du 1er cycle du secondaire	>=40%	1er cycle du secondaire
	15	Poids des épreuves de type « situations complexes » dans l'évaluation de la formation initiale des enseignants du primaire	>=60%	Primaire
	16	Poids des épreuves de type « situations complexes" dans l'évaluation de la formation initiale des enseignants du 1er cycle du secondaire	>=60%	1er cycle du secondaire