

La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne

Martial Dembélé et Geneviève Sirois

Volume 45, numéro 3, hiver 2018

La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1046414ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1046414ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Dembélé, M. & Sirois, G. (2018). La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne. *Éducation et francophonie*, 45(3), 1–12.
<https://doi.org/10.7202/1046414ar>

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2018

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne

Martial DEMBÉLÉ

Université de Montréal, Québec, Canada

Geneviève SIROIS

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Lors de deux conférences mondiales tenues respectivement à Jomtien (Thaïlande) en 1990 et à Dakar (Sénégal) en 2000 dans le cadre du mouvement de l'Éducation pour tous, la communauté internationale s'est résolue à tout mettre en œuvre pour que l'éducation primaire universelle de qualité soit une réalité à l'horizon 2015 (UNESCO, 1990, 2000). Plus spécifiquement, elle s'engageait, d'une part, à « [f]aire en sorte que, d'ici à 2015, tous les enfants, en particulier les filles, les enfants en difficulté et ceux qui appartiennent à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme » (UNESCO, 2000, p. 15); et, d'autre part, à « [a]méliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante » (UNESCO, 2000, p. 17).

La réalisation de ces objectifs exigeait plusieurs conditions, dont l'une d'elles fait encore consensus : augmenter le nombre d'enseignants tout en améliorant leur qualité, notamment grâce à une meilleure formation. Ce consensus est basé sur le double constat, solidement documenté depuis les années 1960, que l'incidence de l'enseignement et, par ricochet, celle des enseignants, est prépondérante dans les acquis scolaires médiés entre autres par la nature des interactions en classe, et donc qu'un corps enseignant compétent, motivé et en nombre suffisant est une condition *sine qua non* pour offrir une éducation de qualité accessible à tous et à toutes (Cusset, 2011; Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond et Youngs, 2002; Delors *et al.*, 1996; Hopkins, 2001; Lockheed et Verspoor, 1991; OCDE, 2005; Organisation internationale du travail et UNESCO, 1966; Scheerens, 2000; UNESCO, 1998, 2004; UNESCO-Bureau régional pour l'éducation en Afrique, 2009; Vegas, Ganimian et Jaimovich, 2012). Pour les pays qui faisaient déjà face à une pénurie aiguë ou chronique de personnel enseignant, dont presque tous ceux d'Afrique subsaharienne, cela posait (et pose toujours) un défi de taille (Institut de statistique de l'UNESCO, 2006; UNESCO-Bureau régional pour l'éducation en Afrique, 2009).

Les pénuries d'enseignants sont souvent associées au fait que les systèmes éducatifs peinent à attirer et à retenir suffisamment de candidates et de candidats de qualité dans la profession (Cooper et Alvarado, 2006; OCDE, 2005). Dans un contexte économique marqué par une réduction des finances publiques, les gouvernements doivent réaliser un délicat arbitrage visant à assurer un nombre suffisant d'enseignantes et d'enseignants pour répondre aux besoins du système à moindres coûts, tout en s'assurant de leur qualité (Institut de statistique de l'UNESCO, 2006). Plusieurs solutions s'offrent alors aux décideurs. Ceux-ci peuvent modifier les différents éléments structurels de la profession enseignante, à la hausse ou à la baisse, par exemple les exigences de qualification professionnelle, notamment à travers les conditions d'entrée ou de sortie de la formation initiale du personnel enseignant; la durée de cette formation; la rémunération et les avantages sociaux; les statuts et la structure de la carrière; la charge de travail (Santiago, 2002; World Bank, 2010). Chacune de ces solutions aura des répercussions directes sur les effectifs enseignants, sur leur qualité ou sur les coûts associés, entre autres, à leur formation et à leurs salaires. Selon Santiago (2002), à court terme, la diminution des exigences de qualification professionnelle et l'augmentation des charges de travail du personnel enseignant en poste permettent de résoudre le problème de pénurie en agissant sur l'offre et la demande d'enseignantes et d'enseignants, respectivement. Cependant, selon lui, dans les deux cas, la qualité de l'enseignement en souffrirait¹.

1. Notons qu'il n'y a pas, à ce jour, de consensus sur les effets de certaines caractéristiques du personnel enseignant (dont la formation générale ou la professionnelle) sur les résultats d'apprentissage. En effet, les résultats des recherches demeurent mitigés (Bernard, Tiyab et Vianou, 2004; Bourdon, Frölich et Michaelowa, 2006, 2010; Chudgar, 2015; Darling-Hammond, 2000; Duflo, Dupas et Kremer, 2012; Fyfe, 2007; Hanushek et Rivkin, 2006; Institut de statistique de l'UNESCO, 2006; UNESCO, 2004).

De nombreux pays d'Afrique subsaharienne ont modifié la plupart des éléments structurels énumérés ci-dessus dans la foulée de la conférence de Jomtien, cela dans un contexte d'ajustement structurel caractérisé par l'austérité budgétaire et le gel des recrutements à la fonction publique; de croissance démographique rapide; et de forte demande sociale d'éducation. Ils l'ont fait par l'intermédiaire de trois principales stratégies ou mesures politiques : 1) l'abaissement des exigences pour l'accès à la formation à l'enseignement; 2) la réduction de la durée de cette formation; 3) le recrutement massif de personnel enseignant non fonctionnaire sous divers types de contrats (à durée déterminée ou indéterminée). La troisième stratégie a entraîné la montée fulgurante d'un nouveau modèle de gestion de l'emploi du personnel enseignant, particulièrement dans les pays francophones. Axé sur la contractualisation, ce modèle présente plusieurs caractéristiques de celui axé sur le poste décrit par l'OCDE (2005), et il tend à remplacer le modèle axé sur la carrière qui a prédominé dans ces pays durant plusieurs décennies.

Le modèle axé sur la carrière se caractérisait par un accès initial à un jeune âge, avec attente de demeurer dans le secteur public tout au long de la vie active; par la promotion sur la base d'un système de classes salariales afférentes à l'individu plutôt qu'à un poste spécifique; et par un salaire de départ relativement bas, mais avec un itinéraire menant vers un salaire plus élevé clairement balisé et des indemnités de retraite généralement généreuses. Le modèle axé sur la contractualisation observé dans différents pays francophones d'Afrique subsaharienne se caractérise quant à lui par le recrutement massif d'enseignantes et d'enseignants du primaire ayant un niveau de scolarité aussi bas que la fin du primaire dans certains cas. Souvent, ces enseignantes et enseignants ont peu ou pas de formation initiale à l'enseignement et, dans des contextes où la formation continue est souvent mal organisée, ils n'ont pas accès à des possibilités de perfectionnement professionnel de manière systématique. De plus, leurs salaires sont généralement plus bas que ceux de leurs collègues fonctionnaires, et leurs perspectives de carrière sont souvent incertaines ou limitées. Ce changement a donc conduit à la présence grandissante d'enseignantes et d'enseignants contractuels, volontaires ou communautaires, d'une part, et à une stagnation ou à une diminution de la proportion de fonctionnaires, d'autre part (Bourdon et Nkengne, 2007; Dembélé, Mellouki, Gauthier, Abillama, Grandbois et Gladys-Bidjang, 2005; Duthilleul, 2005; Fyfe, 2007; Institut de statistique de l'UNESCO, 2006, 2012, 2015; Moon, 2007; UNESCO-Bureau régional pour l'éducation en Afrique, 2009; Verger, Altinyelken et de Koning, 2013).

Un nombre important des pays concernés n'ayant pas atteint l'objectif fixé pour 2015, cette tendance ne va vraisemblablement pas s'estomper au regard du quatrième objectif de développement durable², et plus particulièrement de la cible 4.1 :

2. « 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 » (ONU, 2015, p. 18-19).

«D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile» (ONU, 2015, p. 18). En 2016, l'Institut de statistique de l'UNESCO estimait que «[l]es pénuries les plus importantes d'enseignants se trouvent en Afrique subsaharienne, où un total d'environ 17 millions d'enseignants est nécessaire pour réaliser l'enseignement primaire et secondaire universel d'ici 2030. [...] Dans la région, plus de 70 % des pays sont confrontés à des pénuries d'enseignants dans le primaire» (Institut de statistique de l'UNESCO, 2016, p. 2). Dans l'enseignement secondaire, ce sont 90 % des pays qui font face à ces pénuries.

Certes, le recrutement massif d'enseignants non fonctionnaires, communément appelés enseignants contractuels, a favorisé des gains importants en taux brut de scolarisation (Bernard, Tiyaab et Vianou, 2004). Toutefois, beaucoup d'acteurs des systèmes éducatifs s'interrogent sur les conséquences d'une telle politique sur la qualité de l'éducation et de l'apprentissage des élèves, sur la performance des systèmes et sur la profession enseignante. Sans surprise, il n'y a pas de consensus aussi bien parmi ces acteurs que parmi les chercheurs qui ont tenté de comprendre ces conséquences (Bernard *et al.*, 2004; Bourdon, Frölich et Michaelowa, 2006, 2010; Chudgar, 2015; Duflo, Dupas et Kremer, 2012; Fyfe, 2007; Institut de statistique de l'UNESCO, 2012; Moon, 2007; UNESCO-Bureau régional pour l'éducation en Afrique, 2009; Verger *et al.*, 2013).

Présentation du numéro

Le présent numéro thématique prend appui sur un symposium qui a eu lieu à l'Université de Montréal en octobre 2015 dans le cadre des XIV^{es} Rencontres du Réseau international francophone de recherche en éducation et en formation (REF), et qui avait pour ambition de contribuer aux débats en cours sur la condition enseignante en Afrique subsaharienne. Les questions posées aux chercheurs invités à contribuer à ce symposium demeurent d'actualité, à savoir :

- **Quelles sont, actuellement, les politiques de gestion de l'offre d'enseignants (formation initiale et continue, recrutement, rémunération, statuts, rétention, etc.) mises en œuvre dans différents pays d'Afrique subsaharienne en lien avec l'objectif d'éducation primaire universelle de qualité?** Comment ces politiques sont-elles mises en œuvre dans les différents pays? Dans quelle mesure et pourquoi ont-elles évolué au fil des années? Qui sont les partenaires internationaux impliqués dans l'élaboration de ces politiques et quel est leur rôle? Quelles sont la nature et l'importance de l'influence coloniale sur la construction de ces politiques? Quels sont les effets de ces politiques sur l'offre et la demande de personnel enseignant de qualité? Quels sont les défis et les leviers pour en améliorer l'efficacité?

- **Quel est le portrait de la profession enseignante dans différents pays d'Afrique subsaharienne?** Observe-t-on des similitudes ou des différences entre les pays? Comment les caractéristiques de la profession ont-elles évolué dans le temps? Quels sont les effets directs ou indirects des transformations subies par la profession enseignante? Comment ces transformations sont-elles susceptibles d'évoluer? Comment les caractéristiques des enseignantes et des enseignants influent-elles sur leur efficacité pédagogique et sur les résultats des élèves?
- **Comment l'appel à la professionnalisation du corps enseignant se manifeste-t-il dans cette région du monde?** Quelles mesures les pays ont-ils prises pour professionnaliser le corps enseignant? Avec quelles visées et quels résultats? Au regard des caractéristiques du nouveau modèle de gestion de l'emploi du personnel enseignant adopté par plusieurs pays de la région, dans quelle mesure y a-t-il plutôt des signes de déprofessionnalisation ou de prolétarianisation?

Les contributeurs ont été invités à aborder l'une ou l'autre de ces questions qui constituent les axes autour desquels s'articule le numéro thématique spécial proposé. Chaque contribution devait couvrir au moins un pays où l'éducation se fait majoritairement en français.

Les politiques de gestion de l'offre d'enseignants en lien avec l'objectif d'éducation primaire universelle de qualité

Deux articles s'inscrivent dans cet axe. Dans le premier, Sirois, Dembélé et Labé adoptent une perspective historique et comparative pour comprendre pourquoi les pénuries de personnel enseignant représentent, depuis la décennie des indépendances (1960), un obstacle majeur à la réalisation de la scolarisation primaire universelle en Afrique subsaharienne, et plus particulièrement dans un échantillon de huit pays anciennement colonisés par la France. Ils montrent qu'après une période de forte intensité de recrutement de personnel enseignant dans ces pays (1960-1980), la décennie 1980-1990 a été marquée par une stagnation, voire une diminution du recrutement attribuable en grande partie aux programmes d'ajustement structurel par la Banque mondiale et le Fonds monétaire international. Il en résulte une augmentation des pénuries de personnel enseignant. La période 2000-2015, quant à elle, connaît une scolarisation accrue en même temps qu'une baisse considérable de ces pénuries. Cette baisse est toutefois en partie le résultat du recrutement massif de contractuels et elle ne semble pas soutenable, notamment en raison des taux de croissance élevés de la population d'âge scolaire et des besoins créés par l'attrition des enseignantes et des enseignants. Cet article montre clairement les effets de choix politiques volontaires ou imposés sur l'offre et la demande de personnel enseignant. Il montre également, à travers les cas du Congo, de la Côte d'Ivoire, du Mali et de la République centrafricaine, que «le système éducatif est sensible au contexte

sociopolitique dans lequel il s'inscrit» (Sirois, Dembélé et Labé, p. 31). Les diverses crises militaro-politiques que ces pays vivent depuis plusieurs années ont en effet influencé l'évolution des indicateurs analysés.

Nkengne et Marin, eux aussi, partent du constat que les pays d'Afrique subsaharienne souffrent cruellement d'un manque de personnel enseignant qui persistera en raison de la forte augmentation de la population en âge d'être scolarisée. Comme solution, ils recommandent l'utilisation optimale des enseignantes et des enseignants embauchés en procédant à leur allocation équitable aux écoles. Dans quelle mesure la répartition du personnel enseignant entre les écoles est-elle équitable? Comment peut-on l'améliorer? Ce sont à ces questions qu'ils tentent de répondre dans leur article. Un constat majeur ressort de leurs analyses de données statistiques et d'enquête par questionnaire provenant d'une trentaine de pays: «peu de pays francophones d'Afrique subsaharienne parviennent à une allocation équitable de leurs enseignants au sein de leurs établissements» (Nkengne et Marin, p. 54). Pour améliorer la situation, ils préconisent le recrutement sur poste et l'automatisation de certains aspects de la chaîne de décisions en matière d'allocation du personnel enseignant aux écoles. Toutefois, dans ces pays, le recrutement sur poste ne fait pas l'unanimité et se heurte à la tradition bien établie du fonctionnariat.

Le portrait de la profession enseignante : profils, pratiques, efficacité pédagogique et besoins

Cet axe mobilise la moitié des articles du numéro, soit trois sur six. Tout d'abord, Azoh, Koffi et Dembélé dressent un état des travaux de recherche menés sur le personnel enseignant et l'enseignement par des chercheurs des douze pays francophones membres du Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation au cours des vingt dernières années, soit de 1997 à 2017. Il ressort de leur revue, qui s'inscrit dans le prolongement de la synthèse réalisée par Maclure (1997), que les travaux «convergent sur le déficit de formation initiale et continue des enseignantes et enseignants, ce qui ne leur permet pas d'appliquer les méthodes pédagogiques et les curriculums issus des réformes et d'offrir un enseignement de qualité» (voir le résumé de leur article). Ils concluent que vingt ans après Maclure, la question enseignante et l'enseignement se présentent dans les mêmes termes. Cette conclusion interpelle les autorités politiques et les gestionnaires de l'éducation dans les pays concernés, au regard de l'objectif 4 de développement durable de l'ONU, objectif auquel ces pays ont tous souscrit.

Paré-Kaboré et Sawadogo nous amènent dans les salles de classe de 41 enseignantes et enseignants de deuxième et de sixième année du primaire au Burkina Faso et montrent que, des trois domaines constitutifs de la pratique enseignante, les domaines relationnel et pédagogique sont plus investis que le domaine didactique. Cela, disent-ils, semble en phase avec l'orientation de la formation à l'enseignement dans

ce pays. L'orientation en question est la pédagogie par objectifs, caractérisée surtout par une trame d'objectifs très précis. Dans cette approche, l'accent est certes mis sur l'importance de faire participer les élèves, « mais [...] dans une logique plus instrumentale que constructive. Dans le premier cas, on est dans une logique de réussite immédiate et d'acquisition d'un savoir programmé. Dans le second, il s'agit plus d'une logique de développement de moyens pour que l'élève réussisse, étant au centre de l'apprentissage » (Paré-Kaboré et Sawadogo, p. 101). Ainsi, les questions fermées (pour vérifier la maîtrise de parcelles d'informations) représentent à elles seules 39,73 % des éléments de pratiques enseignantes observés, alors que la mise en activité des élèves n'en compte que 4,79 %. Paré-Kaboré et Sawadogo se posent alors la question de savoir si le corps enseignant est préparé à assumer une autre forme de pratique proposant plus de réflexion pour les élèves. Ils notent toutefois que des facteurs contextuels comme les effectifs pléthoriques et l'insuffisance (tant quantitative que qualitative) du matériel didactique et des fournitures scolaires constituent de réelles contraintes à des pratiques moins transmissives et faisant plus de place à l'activité de l'élève. « Dans un tel contexte, on peut saluer des pratiques adaptatives comme l'organisation de la classe en sous-groupes permanents de travail et la disposition en conséquence du mobilier » (Paré-Kaboré et Sawadogo, *Ibid.*).

Okito Pamijeko et Savard abordent quant à eux la problématique de la formation continue du corps enseignant du secondaire dans un contexte particulier, celui de la ville de Goma d'après-guerre, caractérisé notamment par le désengagement du gouvernement. L'autoformation professionnelle s'impose dans un tel contexte et requiert la détermination des besoins en amont. L'étude rapportée dans cet article a consisté à déterminer les besoins prioritaires en compétences professionnelles du personnel enseignant de cette ville. De l'analyse des réponses de 151 enseignantes et enseignants à un questionnaire et de données recueillies par entrevues auprès de 20 d'entre eux, il ressort que l'ensemble des compétences professionnelles est généralement peu maîtrisé, et donc que les besoins sont criants. Les besoins prioritaires concernent la maîtrise des technologies de l'information et de la communication à des fins pédagogiques, l'utilisation de l'approche socioconstructiviste ainsi que l'adoption de stratégies visant à prévenir l'émergence de comportements indésirables chez les élèves ainsi que la capacité à intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent.

La professionnalisation du corps enseignant

Le numéro contient un seul article en lien avec ce dernier axe. Dans l'article en question, Abdourhaman analyse le sens que le gouvernement camerounais a donné au concept de professionnalisation et les actions qui en ont découlé. De son analyse d'un corpus documentaire couvrant 60 ans (1960-2020), complété par des entretiens avec des personnes-ressources, il ressort que le discours sur la professionnalisation dans le secteur de l'éducation au Cameroun semble pencher vers la « professionnalisation

des enseignements» plutôt que vers la «professionnalisation de l'enseignement». La première acception a fait l'objet de plusieurs politiques publiques sans pour autant être officiellement désignée sous le concept de professionnalisation. Quant à la seconde, elle est présente dans le discours officiel depuis le milieu des années 1970 et vise une meilleure gestion des flux d'élèves ainsi qu'une insertion facile des jeunes dans la vie active. Selon l'auteur, les réformes curriculaires représentent l'exemple le plus emblématique de cette acception : l'approche par compétences au primaire; la formation par alternance pour les élèves et des stages en entreprise pour le personnel enseignant pendant les vacances au niveau de l'enseignement secondaire technique; et l'obligation faite aux universités d'État de «délaisser l'orientation exclusivement humaniste de leurs enseignements pour introduire dans leur curriculum des modules de professionnalisation à l'intérieur desquels on trouverait des formations (unités de valeur) en communication, en éducation, en arts du spectacle, etc.» (Abdourhaman, p. 141), et ce, dans la perspective d'assurer l'adéquation entre la formation et l'emploi. Les questions relevant du statut des enseignantes et des enseignants, de leur reconnaissance sociale ou de leur identité professionnelle ont ainsi été stratégiquement reléguées à l'arrière-plan. À la lumière de ces constats, l'auteur suggère un examen plus approfondi du rapport entre professionnalisation des enseignements et professionnalisation du corps enseignant.

Un numéro thématique spécial de six articles ne saurait épuiser la série de questions posées en amont. Nous espérons néanmoins que ces articles sauront susciter la réflexion chez les lecteurs et les lectrices, notre ambition initiale étant de contribuer de façon critique, mais constructive, aux débats toujours en cours sur la profession enseignante en Afrique subsaharienne, francophone en particulier.

Nous remercions le comité de rédaction de la revue *Éducation et francophonie* de nous avoir donné l'occasion de le faire.

Nous remercions également Clermont Gauthier (Université Laval) et Adriana Perlaza Morales (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue) pour la rétroaction très utile qu'ils ont fournie sur la version préliminaire des articles de Paré-Kaboré et Sawadogo et d'Abdourhaman respectivement.

Références bibliographiques

- BERNARD, J.M., TIYAB, B.K. et VIANOU, K. (2004). *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone: bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*. Dakar, Sénégal: PASEC/CONFEMEN. Repéré à http://rds.refer.sn/sites/www.confemen.org/IMG/pdf/papier_profils_enseignants-2.pdf
- BOURDON, J., FRÖLICH, M. et MICHAELOWA, K. (2006). *Broadening access to primary education: Contract teacher programs and their impact on education outcomes in Africa – An econometric evaluation for Niger*. Communication présentée à l'Annual Conference of the Research Committee Development Economics of the German Economic Association on "Pro-Poor Growth", Kiel Institute for World Economics, 8 et 9 juillet 2005. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00086003/document>.
- BOURDON J., FRÖLICH, M. et MICHAELOWA, K., (2010). Teacher shortages, teacher contracts and their effect on education in Africa. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A*, 173(1), 93-116.
- BOURDON, J. et NKENGNE, A.P. (2007, juin). *Les enseignants contractuels: avatars et fatalités de l'Éducation pour tous*. Communication présentée à la Conférence sur la professionnalisation des enseignants de l'éducation de base: les recrutements sans formation initiale. Sèvres, France: Centre international d'études pédagogiques.
- CHUDGAR, A. (2015). Association between contract teachers and student learning in five Francophone African countries. *Comparative Education Review*, 59(2), 261-288.
- COOPER, J.M. et ALVARADO, A. (2006). *Preparation, recruitment, and retention of teachers*. Paris, France: International Institute for Educational Planning.
- CUSSET, J.Y. (2011). *Que disent les recherches sur l'«effet enseignant»?* Repéré à <http://archives.strategie.gouv.fr/cas/system/files/na-qsociales-232.pdf>
- DARLING-HAMMOND, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).
- DARLING-HAMMOND, L. et YOUNGS, P. (2002). Defining "highly qualified teachers": What does "scientifically-based research" actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13-26.

- DELORS, J., AMAGI, I., CARNEIRO, R., CHUNG, F., GEREMEK, B., GORHAM, W., ... NANZHAO, Z. (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris, France: Odile Jacob et UNESCO.
- DEMBÉLÉ, M., MELLOUKI, M., GAUTHIER, C., ABILLAMA, F. GRANDBOIS, A. et GLADYS-BIDJANG, S. (2005). *Étude sur la formation et la gestion des enseignants du primaire en Afrique de l'Ouest (Burkina Faso, Mali, Niger et Sénégal). Rapport de synthèse comparative*. Washington, DC: Banque mondiale.
- DUFLO, E., DUPAS, P. et KREMER, M. (2012). *School governance, teacher incentives, and pupil-teacher ratios: Experimental evidence from Kenyan primary schools*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- DUTHILLEUL, Y. (2005). *Lessons learnt in the use of "contract" teachers*. Paris, France: International Institute for Educational Planning.
- FYFE, A. (2007). *The use of contract teachers in developing countries: Trends and impact*. Genève, Suisse: International Labor Organization. Repéré à http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/publication/wcms_160813.pdf.
- HANUSHEK, E.A. et RIVKIN, S.G. (2006). Teacher quality. Dans E.A. Hanushek et F. Welch (dir.), *Handbook of the economics of education* (vol. 2, p. 1051-1078). Amsterdam, Pays-Bas: North Holland.
- HOPKINS, D. (2001). *School improvement for real*. Londres, Royaume-Uni: Routledge/Falmer.
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2006). *Les enseignants et la qualité de l'éducation: suivi des besoins mondiaux d'ici 2015*. Montréal, Québec: Institut de statistique de l'UNESCO.
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2012). La demande mondiale d'enseignants au primaire – Mise à jour 2012. Projections pour atteindre l'enseignement primaire universel en 2015. *Bulletin d'information de l'ISU*, 10, 1-15.
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2015). L'objectif de développement durable pour l'éducation ne pourra pas progresser sans davantage d'enseignants. *Bulletin d'information de l'ISU*, 33, 1-10.
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2016). Le monde a besoin de près de 69 millions de nouveaux enseignants pour atteindre les objectifs de l'agenda éducation 2030. *Bulletin d'information de l'ISU*, 39, 1-16.

- LOCKHEED, M.E. et VERSPOOR, A.M. (1991). *Improving primary education in developing countries*. Oxford, Royaume-Uni: Oxford University Press.
- MACLURE, R. (1997). *Négligée et sous-estimée: la recherche en éducation en Afrique centrale et Afrique occidentale. Une synthèse d'études nationales du ROCARE*. Bamako, Mali: ROCARE.
- MOON, B. (2007). *Analyse de recherche. Attirer, former et retenir des enseignants efficaces: aperçu global des politiques et des pratiques actuelles*. Paris, France: UNESCO.
- OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France: Éditions OCDE.
- ONU. (2015). *Transformer notre monde: le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. Adopté par l'Assemblée générale de l'ONU à sa 70^e session. New York, NY: ONU. Repéré à <http://www.ipu.org/splz-f/unga16/2030-f.pdf>
- Organisation internationale du travail et UNESCO. (1966). *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant*. Paris, France: UNESCO. Repéré à http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_368974.pdf
- SANTIAGO, P. (2002). Teacher demand and supply: Improving teaching quality and addressing teacher shortages. *OECD Education Working Papers*, No. 1. Paris, France: OECD Publishing. Repéré à http://www.oecd-ilibrary.org/education/teacher-demand-and-supply_232506301033
- SCHEERENS, J. (2000). *Improving school effectiveness* (Fundamentals of Education Planning, No. 68). Paris, France: International Institute for Educational Planning.
- UNESCO. (1990). *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Paris, France: UNESCO. Repéré à http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_F.PDF
- UNESCO. (1998). *Rapport mondial sur l'éducation 1998. Les enseignants et l'enseignement dans un monde en mutation*. Paris, France: UNESCO. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001108/110824fb.pdf>
- UNESCO. (2000). *Cadre d'action de Dakar. L'Éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs*. Paris, France: UNESCO. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>

- UNESCO. (2004). *Éducation pour tous. L'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Paris, France: UNESCO. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137403f.pdf>
- UNESCO-Bureau régional pour l'éducation en Afrique. (2009). *La scolarisation primaire universelle en Afrique: le défi enseignant*. Dakar, Sénégal: Bureau régional pour l'éducation en Afrique. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186644f.pdf>.
- VEGAS, E., GANIMIAN, A. et JAIMOVICH, A. (2012). *Learning from the best: Improving learning through effective teacher policies*. Washington, DC: The World Bank. Repéré à http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSP/IB/2012/03/16/000333038_20120316011513/Rendered/PDF/673450Revised00Notes0Teachers0Press.pdf
- VERGER, A., ALTINYELKEN, H. et de KONING, M. (dir.). (2013). *Global managerial education reforms and teachers. Emerging policies, controversies and issues in developing contexts*. Bruxelles, Belgique: Education International Research Institute.
- WORLD BANK (2010). *Teacher policies around the world. Objectives, rationale, methodological approach, and products*. Washington, DC: World Bank. Repéré à http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Vegasetal__Teacherpoliciesaroundtheworld.draft.pdf.