La formation des enseignants en Afrique du Sud

Problèmes et enjeux depuis la fin de l'apartheid

Teacher training in South Africa. Problems and issues since the end of apartheid

La formación de los docentes en Africa del Sur. Problemas y apuestas desde el final del apartheid

Anne-Marie Bergh

Traducteur : Pierre-Louis Gauthier

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/2805>

DOI : 10.4000/ries.2805

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 1999

Pagination : 93-119

ISBN : 9771254459005

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Anne-Marie Bergh, « La formation des enseignants en Afrique du Sud », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 21 | mars 1999, mis en ligne le 17 avril 2013, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2805> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.2805>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

© Tous droits réservés

La formation des enseignants en Afrique du Sud

Problèmes et enjeux depuis la fin de l'apartheid

Teacher training in South Africa. Problems and issues since the end of apartheid

La formación de los docentes en Africa del Sur. Problemas y apuestas desde el final del apartheid

Anne-Marie Bergh

Traduction : Pierre-Louis Gauthier

Everyone has the right to a basic education, including adult basic education; and further education, which the state, through reasonable measures, must make progressively available and accessible.

The South African Constitution on Education (1996).

Une société en transformation

- 1 La restructuration du système éducatif en Afrique du Sud ne représente qu'une faible partie des changements politiques et sociétaux qui ont eu lieu dans ce pays depuis 1994 et qu'on devrait toujours évoquer dans le contexte général. Après les premières élections démocratiques en 1994, le gouvernement d'unité nationale lança un programme de reconstruction et de développement dans la perspective de la croissance économique, l'investissement dans les ressources humaines, la réponse aux besoins de base et la consolidation de la démocratie¹.
- 2 La formation des enseignants est considérée comme l'un des piliers de ce processus et particulièrement du développement des ressources humaines. Actuellement, la qualité de la formation des enseignants reste le plus grand défi que rencontre l'Afrique du Sud.

- 3 La transformation du système éducatif implique un changement selon une perspective et une identité nouvelles de la formation des enseignants, basée sur un nouvel ensemble de valeurs et de principes. Ces valeurs et principes sont fondamentalement liés aux droits de l'homme énoncés dans la nouvelle Constitution qui inclut éducation et formation comme des droits fondamentaux². Citons ces valeurs centrales :
- la démocratie (participation, responsabilité, partenariat) ;
 - la liberté (pensée indépendante et critique, libertés démocratiques, diversité culturelle) ;
 - l'égalité (droit à l'éducation, au libre accès, à la non-discrimination, au non-sexisme, aux normes et standards en vigueur) ;
 - la justice (équité, réparation, actions positives, pouvoir légal, indemnisation, compensations) ;
 - la paix (droits fondamentaux, droit à la justice, responsabilité civique, coopération, éthique anti-violence).
- 4 Ceci nécessite impérativement une qualité de formation des enseignants en matière de programmes et d'organisation institutionnelle sur la base de l'efficience, de l'efficacité, des moyens et des ressources.
- 5 La transformation du système de formation des enseignants est un processus vaste et complexe dans lequel s'opèrent deux mutations simultanées. D'une part, le système de l'apartheid doit être transformé de manière à éradiquer les séquelles du passé et répondre aux besoins économiques, sociaux, politiques et culturels de l'Afrique du Sud. D'autre part, le système ainsi transformé doit faire face à la demande globale du XXI^e siècle, en remplissant sa nouvelle mission : procurer une égale éducation tout au long de la vie ainsi que des possibilités de formation aux enseignants.
- 6 Compte tenu du fait que la formation des enseignants en Afrique du Sud est dans une phase de transition depuis 1994, de nombreux objectifs politiques ne sont pas encore atteints. La situation est appelée à beaucoup évoluer dans le futur.

Le contexte hérité de l'apartheid

Contrastes et paradoxes

- 7 Afin de comprendre les besoins en formation des enseignants de l'Afrique du Sud, il est nécessaire de se référer brièvement au contexte dans lequel travaillent les enseignants. L'un des héritages structurels de l'apartheid était un système éducatif fragmenté, divisé selon les clivages ethniques, raciaux, régionaux, avec de grandes disparités dans la qualité de l'éducation et à l'accès à l'éducation post-obligatoire et à la formation. Ceci résultait de l'absence de politique éducative nationale et d'un ensemble de contrastes et de paradoxes dans la répartition de l'éducation et de la formation. D'une part, ce système éducatif était l'un des plus développés et des mieux financés du continent africain. D'autre part, un tiers de la population adulte était alphabétisé ou semi-alphabétisé et des millions de jeunes étudiaient dans des conditions scolaires proches de celles des pays les plus pauvres. Voici comment l'*African National Congress* décrivait la situation :
- 8 Le système d'éducation et de formation sous l'apartheid est caractérisé par trois points essentiels. Premièrement, le système est fragmenté selon des clivages ethniques et raciaux et a été saturé d'idéologie raciale par les doctrines éducatives de l'apartheid.

Deuxièmement, il y a un manque d'accès ou un accès inégal à l'éducation et à la formation à tous les niveaux du système. D'immenses disparités existent entre les possibilités pour les Noirs et pour les Blancs et une grande partie de la population. En particulier, les adultes et les jeunes non-scolarisés, les enfants d'âge préscolaire, ont peu ou n'ont aucun accès à l'éducation et à la formation. Troisièmement, il y a un manque de contrôle démocratique du système. Les étudiants, les enseignants, les parents, les travailleurs, ont été exclus des processus de décision³.

Conditions de base des établissements scolaires, par province

Tableau 1

Indicateurs (%)	Eastern Cape	Free state	Gauteng	Kwazulu natal	Mpu malanga	Northern Cape	Northern Province	North west	Western Cape
Médiocrité des locaux	15	16	6	23	8	11	42	10	<i>1</i>
Sans équipement général (national : 73 %)	79	75	53	87	76	50	81	78	24
Sans matériel (national : 67 %)	73	68	47	76	70	36	73	75	20
Sans bibliothèque	93	88	56	82	85	67	95	86	48
Sans laboratoire	93	87	61	86	86	69	95	87	42
Sans électricité	77	57	13	60	48	17	78	54	11
Sans eau à proximité (national : 24 %)	41	37	5	69	45	8	65	15	5
Sans téléphone	81	74	7	65	63	22	69	62	12
Sans toilettes (national : 13 %)	25	17	2	10	12	3	9	6	0*
Sans transport organisé	96	96	71	86	92	72	91	87	68

En gras : situations défavorables - En italique : situations plus favorables.
DoE et al. (1997)

- 9 Au vu de ces disparités, le nouveau gouvernement a ordonné une étude sur les besoins scolaires, dans laquelle certains indicateurs sont utilisés pour déterminer la condition et l'état de chaque école dans le pays⁴. Certaines conclusions sont résumées dans le tableau 1. D'après ce tableau, les disparités entre les provinces nouvellement créées sont évidentes (voir carte). Ainsi, Northern Province, Eastern Cape et KwaZulu-Natal prennent place parmi les plus bas des indicateurs et Western Cape, Northern Cape et Gauteng, parmi les plus hauts.
- 10 L'un des enjeux majeurs de la formation des enseignants est de préparer les étudiants à être capables de travailler dans des conditions d'enseignement les plus variées. Un grand nombre d'enseignants travaillent actuellement dans des classes multi-âges, multilinguistiques, multiculturelles et à multiples niveaux. Un grand nombre d'écoles ont à faire face au phénomène d'élèves trop âgés pour le niveau où ils sont intégrés - dans quelques provinces, on l'estime à plus de 20 %. Dans un grand nombre d'écoles rurales avec seulement un ou deux enseignants pour cent élèves, ceux-ci sont obligés d'enseigner à des classes à niveaux multiples. Il y a officiellement onze langues officielles en Afrique du Sud - si, dans quelques régions du pays, les enseignants se retrouvent en situation mono linguistique et mono culturelle dans leurs classes, dans d'autres régions, ils sont confrontés à des situations plurilinguistiques et pluriculturelles où la langue scolaire n'est pas nécessairement la langue maternelle de la majorité des élèves. Les nouveaux ratios de 1/40 pour les écoles primaires et de 1/35 pour les écoles secondaires, fixés en 1993, exigent d'inclure dans la formation des méthodes adaptées à de grands groupes d'élèves.
- 11 Dans le passé, la plupart des enseignants étaient mal préparés à exercer dans les conditions de diversité décrites ci-dessus. De plus, les politiques d'exclusion séparant formation à l'enseignement général et formation spécialisée, selon le présupposé que les élèves ayant des carences devaient être aidés individuellement par des spécialistes, aboutissaient à des enseignants incapables de répondre à des problèmes sociaux divers

tels que le sida, les adolescentes enceintes, les jeunes à risques, les drogués, les enfants de la rue, les élèves traumatisés par la violence, etc. Le principe d'un enseignement créatif et intégré implique que les enseignants et la formation devraient s'orienter vers un environnement éducatif qui :

- promeuve la personne entière, le développement académique et professionnel de tous les élèves, sans distinction de race, de classe, de sexe, de handicap, de religion, de méthode d'apprentissage, de langue ;
- soit libre de toute discrimination, ségrégation et vexation ;
- essaie de créer une atmosphère de respect mutuel et d'acceptation d'autrui ;
- respecte les élèves en les considérant comme des partenaires ;
- respecte les droits de tous les élèves ;
- rende les élèves capables de participer pleinement à une société démocratique.

Effondrement d'une culture du savoir, de l'enseignement et du service public

- 12 En plus du manque d'infrastructure matérielle, de l'insuffisance de salles, de la surpopulation dans beaucoup d'écoles, il y avait aussi un sérieux besoin de reconstruire une culture du savoir et de l'enseignement. Dans l'étude internationale sur les mathématiques et les sciences menée en 1995 sur 45 pays, l'Afrique du Sud atteignit le score le plus bas. Chaque année, les résultats des examens terminaux alimentent un débat brûlant dans les médias et à travers le public autant que dans les milieux académiques et administratifs. L'effondrement de la culture du savoir et de l'enseignement se manifestait à travers des problèmes sociaux, tels que les grossesses d'adolescentes, l'usage de la drogue, l'absentéisme des élèves et les grèves d'enseignants, le manque de discipline et d'autres comportements perturbateurs et violents, comme le crime, le vandalisme, le gangstérisme et le viol. Beaucoup d'enseignants avaient vécu leur propre scolarité sur ces champs de bataille de l'éducation de bas niveau et n'avaient pas été formés efficacement à affronter ces problèmes. Ces problèmes n'étaient pas limités aux écoles mais étaient aussi le fait de quelques universités, *Technikons*⁵ et *Colleges of Education*.

« Les années de trouble concernant les écoles, collèges et universités comme lieux de lutte âpre contre l'apartheid ont gravement érodé la capacité administrative, le professionnalisme des éducateurs et l'engagement des étudiants pour leurs études⁶. »

Nouvelles politiques pour l'éducation primaire et secondaire

- 13 Bien que l'Afrique du Sud ait besoin d'une formation d'enseignants qui préparent les étudiants à travailler dans des écoles modernes et bien pourvues, l'enjeu est d'adapter la préparation à l'exercice d'un métier à des conditions sévères, dans des écoles sans ressources, sous-financées, sans pour autant en être totalement démoralisé. En dépit de ce sombre tableau, le gouvernement a mis en place une nouvelle politique et une législation prenant en compte à la fois les défis posés par les aspects négatifs et les aspects positifs du contexte.

- 14 L'une des importantes initiatives structurelles pour adapter les notions d'enseignement ouvert et permanent fut l'introduction du *National Qualifications Framework* (NQF)⁷, destiné à standardiser la qualité éducative (1995).
- 15 Cela a entraîné une nouvelle organisation pour le primaire et le secondaire aussi bien qu'une nouvelle structure souple concernant l'accès et la mobilité entre les différents types d'institutions post-secondaires et d'enseignement supérieur.
- 16 Une autre initiative importante concernant la scolarisation primaire et secondaire fut l'introduction d'une sorte de compétence de base, de curriculum national pour l'éducation générale et la formation connu sous le nom de Curriculum 2005. Il fut conçu pour donner vie aux valeurs et principes nouveaux, pour passer d'un enseignement passif et routinier à un enseignement actif basé sur la pensée critique, la réflexion et l'action. Ce projet sera progressivement implanté jusqu'en 2005. On pourrait peut-être voir dans le Curriculum 2005 une approche de la démocratisation de la classe. Il ouvre en effet la possibilité de démocratiser la gestion des écoles en incluant les enseignants, les parents et les élèves dans les conseils de gestion de l'école.

Restructuration de l'administration

- 17 La réalisation la plus hardie et la plus complexe depuis 1994 a été probablement la restructuration des administrations scolaires. Ce processus de transformation est fondé sur ce que le ministre national de l'Éducation, Sibusiso Bengu, a appelé « un engagement à unifier les différents systèmes d'éducation hérités ».
- 18 Les quatre provinces et les dix *homelands* ethniques furent redécoupés en neuf nouvelles provinces. Les dix-huit départements d'éducation (un national et dix-sept ethniques) d'autrefois ont donné naissance à dix nouveaux départements (un national et neuf provinciaux). Les disparités structurelles et les inégalités entre les organismes ont été éliminées dans les nouveaux départements. L'uniformisation des salaires, du personnel, de la comptabilité, de la logistique et de l'information doit remplacer les systèmes de fonctionnement antérieurs. Un nouveau personnel a été nommé aux postes clés pour diriger la transformation et les personnels de l'ancienne administration ont été intégrés aux nouvelles structures (tableau 2).

La restructuration des départements d'éducation après 1994

Tableau 2

DÉPARTEMENTS D'ÉDUCATION AVANT 1994	DÉPARTEMENTS D'ÉDUCATION APRÈS 1994
<i>Department of National Education (DoE)</i>	<i>National Department of Education (DoE)</i>
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Department of Education and Culture (blancs) :</i> <ul style="list-style-type: none"> - Transvaal - Orange Free State - Cape Province - KwaZulu-Natal - <i>Department of Education and Culture (« coloureds »)</i> - <i>Department of Education and Culture (Indiens)</i> - <i>DET (Africans outside homelands)</i> « <i>Self-governing' » homelands</i> <ul style="list-style-type: none"> - Gazankulu - Kangwane - KwaNdebele - KwaZulu - Lebowa - QwaQwa « <i>Independent' » homelands</i> <ul style="list-style-type: none"> - Transkei - Bophuthatswana - Venda - Ciskei 	<ul style="list-style-type: none"> Eastern Cape Free State Gauteng KwaZulu-Natal Mpumalanga Northern Cape Northern Province North West Western Cape

Department of Education and Training (DET)

- 19 Le processus de reconstruction des ressources de l'éducation respectait les principes de redressement et d'équité. Les écoles devenaient plus intégrées avec des programmes plus souples et les fonds et les ressources étaient alloués de manière plus équitable. Pendant que le processus d'unification était en cours, l'éducation devait continuer à fonctionner et les écoles et les collèges à travailler avec aussi peu d'interruptions que possible. Ce fut un très grand défi que cette transition entre continuité et changement.

Exclusion des particularismes

- 20 Dans ce processus de restructuration, le recrutement des enseignants se trouvait dans une situation problématique du fait de l'absence, autrefois, de politique nationale. Dans l'ancien système, trois des principales sources de recrutement étaient l'université, les *Technikons*, les *Colleges of Education*. La formation dans les universités et dans les *Technikons*, dépendait du *Department of Education (DoE)* qui s'appuyait fermement sur les normes et les standards des départements d'éducation blancs, mais accordait une grande autonomie aux autres institutions. La formation dans les *Colleges of Education*, dépendait de dix-sept départements différents, chacun déterminant sa propre politique, ses besoins, ses normes, certains garantissant l'autonomie des curricula dans chaque institution, d'autres au contraire ayant un curriculum unifié avec des examens centralisés. Il n'y avait aucun système national de certification ou d'accréditation de la formation.
- 21 La Constitution transitoire de la République d'Afrique du Sud⁸ mit les *Colleges of Education* sous le contrôle des départements d'éducation des provinces, cependant que les universités et les *Technikons* conservaient une responsabilité nationale. De la sorte, la parcellisation de la formation continuait, même au sein des nouvelles provinces. La Constitution finale de la République d'Afrique du Sud (1996) et le *Higher Education Act* (1997)⁹ affectèrent les *Colleges of Education* à l'enseignement supérieur avec pour objectif

d'obtenir un système unique de formation supérieure sous le contrôle du *National Department of Education*.

Nouvelles politiques pour la formation des enseignants

- 22 De ce qui précède, il est clair que la formation était engagée dans un processus de changement radical. Les initiatives en ce sens remontent aux années quatre-vingt, quand les mouvements démocratiques avaient commencé à préparer la démocratie et la prise du pouvoir. La formation fut abordée dans les rapports préparatoires de l'ANC (1992).
- 23 En 1993, le *Committee on Teacher Education Policy* (COTEP)¹⁰ fut constitué pour concevoir une politique nationale, unitaire et équitable pour toute la formation. Il avait trois tâches principales :
- établir une base de données nationales qui n'existait pas du fait de la parcellisation de la formation dans le pays ; cette analyse aboutit, en 1995, au rapport du *National Teacher Education Audit*¹¹ ;
 - développer une structure de qualifications nationales pour la formation ;
 - concevoir des structures nationales de gestion pour la formation des enseignants.

Quelles perspectives ?

- 24 La nouvelle perspective de la formation n'est pas une création purement sud-africaine. Elle s'inspire de la pratique internationale et des réformes menées dans d'autres pays, notamment en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni, en Écosse, en Australie et au Canada. Elle est aussi associée aux principes et valeurs déjà mentionnées et en particulier :
- à l'approche intégrée de l'éducation et de la formation ;
 - au développement individuel ;
 - à la notion de formation permanente tout au long de la vie.
- 25 Traditionnellement, on a toujours distingué les trois types de formation dispensés par les universités, les *Technikons*, les *Colleges of Education*. Bien que les trois types de formation fussent impliqués dans la préparation professionnelle des enseignants, selon la perception traditionnelle, la formation à l'université était plus académique et plus théorique, alors que la formation dans les deux autres était plus appliquée et pratique. Ceci a été ramené à une approche intégrée, éliminant les hiérarchies basées sur les anciennes distinctions. Enseigner a maintenant une signification plus large que seulement instruire et des qualités génériques communes à tous les éducateurs ont été définies. « Enseignant » est seulement l'une des identités parmi d'autres (formateur, éducateur, instructeur, médiateur, conférencier, travailleur social) qu'on peut assumer sous le titre de praticien de l'éducation et de la formation.
- 26 La formation à l'éducation ou développement¹² de la formation, termes synonymes dans cet article, est considérée comme « une forme d'éducation professionnelle qui franchit les limites communément admises entre formation académique et formation professionnelle et inclut des dimensions éthiques. Les objectifs assignés à la formation

consistent à développer les compétences par une pratique sous-tendue par la théorie et un engagement dans les idéaux du métier¹³. »

- 27 Cette nouvelle conception implique aussi un changement radical en termes de conception des programmes de formation. Dans le passé, on distinguait, mais sans limites clairement définies, la formation initiale (*Pre-service Teacher Education and Training* [PRESET]) de la formation continue, en service (*In-service Teacher Education and Training* [INSET]). Les deux formations étaient organisées séparément par des départements distincts. La nouvelle politique envisage l'organisation d'une formation initiale et continue, PRESET-INSET, comme une priorité liée au continuum professionnel et à l'évolution de la carrière des enseignants. Elle commence avec le stage des étudiants avant leurs débuts dans l'exercice du métier et se poursuit pendant toute la durée de la vie professionnelle, incluant toutes les formes d'éducation permanente, formelles ou non.
- 28 Toutes ces nouvelles approches de la formation interpellent le système éducatif à différents niveaux. L'implantation nationale de nouvelles politiques, l'héritage du passé, les besoins des différentes provinces, accentuent la pression sur l'administration. Elles amènent aussi le responsable de formation à adapter les nouvelles approches au recrutement et à la gestion institutionnelle. Et le formateur d'enseignants est incité à introduire le changement concernant le curriculum, l'enseignement et l'apprentissage au niveau de la classe.

Un audit national

- 29 L'une des trois tâches du COTEP fut de mener un audit¹⁴ de la situation en Afrique du Sud en 1995, avec pour objectif de dresser une banque de données relative à la formation. La recherche fut menée par un consortium composé d'organisations non gouvernementales¹⁵, du DoE et de la *Danish International Development Agency* (DANIDA), respectant ainsi le principe de base du partenariat.
- 30 Les objectifs de l'audit concernant la formation pour le primaire et le secondaire, furent les suivants :
- développer une analyse de la demande d'enseignants, du recrutement, de la répartition et créer une base de développement pour les besoins futurs ;
 - évaluer les institutions de formation et leurs programmes formels et non-formels en termes de capacité à fournir PRESET et/ou INSET ;
 - évaluer les structures de gestion et leurs équipes.
- 31 L'audit révéla qu'en 1994 il y avait 314 903 enseignants : 61 % en primaire et 39 % en secondaire. Au contraire de l'opinion commune, ces chiffres indiquaient un surplus d'enseignants dans certaines provinces, si on prenait le ratio de 1/40¹⁶ pour le primaire et 1/35 pour le secondaire comme base de calcul. En fait, cette moyenne arithmétique ne rendait pas compte de la mauvaise distribution des enseignants qui pouvaient, par exemple, passer de 1/56 dans une école rurale africaine à 1/19 dans une école primaire blanche. Ils ne reflétaient pas non plus le sous-recrutement ni le manque d'enseignants qualifiés dans les domaines des mathématiques, des sciences, de la technologie, du commerce, de l'anglais (voir tableau 3). En 2004, l'Afrique du Sud aura besoin de 6 000 enseignants de moins en primaire qu'en 1994 et 50 000 de plus dans les écoles secondaires.

Profil du corps enseignant

Tableau 3

	RÉSULTAT DE L'AUDIT
ÂGE	54 % ♂ < 35 ans 51 % > 36 ans ♂ non/sous-qualifiés
SEXE	64 % ♂ femmes (peu représentées dans les postes de direction) 40 % des femmes ♂ non/sous-qualifiées
QUALIFICATIONS	36 % ♂ non/sous-qualifiés 60 % de non/sous-qualifiés ♂ Africains, niveau primaire 20 % des enseignants africains (secondaire) ♂ non/sous-qualifiés <i>Mathématiques :</i> 36 % des professeurs africains ♂ non/sous-qualifiés <i>Sciences :</i> 53 % des professeurs africains en sciences générales ♂ non/sous-qualifiés
EXPÉRIENCE	36 % = <5 ans d'expérience 10 000 enseignants ont < 1 année d'expérience ♂ sous-qualifiés

DoE (1997)

- 32 Outre le recrutement, l'utilisation et les coûts, la recherche s'est intéressée aux « fournisseurs » de formation. En 1994, il y avait quelque 281 institutions dispensant de la formation (PRESET et INSET) en Afrique du Sud à environ 480 000 étudiants, avec un flux de sortie annuel de 26 000 nouveaux enseignants. Les principaux fournisseurs étaient les *Colleges of Education*, d'État ou privés, les *Technikons*, les ONGs et les centres INSET des départements de l'éducation, fonctionnant directement ou à distance (principalement par correspondance). L'audit établit que la formation dans les collèges d'État était la plus coûteuse. Les collèges privés *for-profit*¹⁷ fonctionnaient généralement dans les zones de faible présence nationale, fournissant jusqu'à 100 % des effectifs.
- 33 Concernant la formation à distance, on découvrit que les cours étaient de faible niveau académique, éloignés des réalités des écoles sud-africaines et peu tournés vers l'amélioration des compétences.
- 34 Les universités révélèrent de grandes différences dans les domaines des approches enseignantes, de l'intégration de la théorie à la pratique et de l'innovation. Les *Technikons* formaient principalement aux disciplines commerciales et techniques pour un petit nombre d'étudiants. Les neuf départements d'éducation dispensaient un INSET très parcellaire avec des cours et des ateliers de courte durée, dominés par les séquelles de l'ancienne éducation. L'audit trouva aussi que 99 ONG étaient engagées dans le développement de l'enseignement, principalement avec des cours et des ateliers de courte durée, non accrédités et de qualité variable.

À propos de la formation initiale (PRESET) et de la formation continue (INSET)

- 35 Le problème le plus important concernant la compétence dans la classe est la médiocrité de la formation initiale (PRESET) qui condamne la formation continue (INSET) à n'être jamais qu'un remède au lieu d'être un moyen de renouvellement et de développement¹⁸. De plus, l'absence de continuum dans le processus de formation signifie que PRESET et INSET sont planifiés et organisés séparément et que le champ de la formation reste fragmenté.

- 36 Dans les secteurs des mathématiques et des sciences, appelés « secteurs rares », les enseignants qualifiés sont en nombre insuffisant¹⁹. Une autre enquête²⁰ a montré que, dans sept des neuf provinces, la qualité des enseignements scientifiques variait beaucoup d'une institution à l'autre. Les anciens *Colleges* blancs étaient significativement mieux équipés en termes de laboratoires, de manuels, de bibliothèques, d'équipes qualifiées. Dans la plupart des anciens *Colleges* africains, la norme était la démarche magistrale dispensant un enseignement routinier, coupé de tout contexte, basé sur la répétition, les questions-réponses stéréotypées, la reproduction d'une information formelle menant à l'examen.
- 37 En dépit de quelques poches d'excellence et d'innovation, la qualité de la formation des enseignants en Afrique du Sud était généralement pauvre et inefficace, avec de grandes disparités et des institutions non-rentables. Selon les conclusions finales de l'audit :
- « Les politiques actuelles de recrutement, d'utilisation et d'évolution sont sous-tendues par des concepts obsolètes et conduites par des motivations ineptes. Une notion erronée de la qualité de l'enseignement qui l'assimile à la qualification et rémunère selon un accroissement automatique des salaires, sert de moteur à tout le système. En outre, des considérations plus politiques qu'éducatives président aux prises de décisions importantes.
- La profondeur et la gravité de ces problèmes signifient que le bricolage de quelques solutions ne saurait suffire. La reconstruction du système est essentielle. Un cadre politique national pour le recrutement, l'utilisation et le développement qui initie, régule et mette en synergie les contributions de tous les acteurs, est un point de départ nécessaire. Le but serait un système de la qualité de l'enseignement qui concentre une éthique professionnelle et un engagement à enseigner en vue du développement effectif des ressources humaines²¹. »
- 38 Les remous autour de l'audit aussi bien que les résultats eux-mêmes provoquèrent un débat public dans la presse. De nombreux journaux (*Citizen*, *Business Day*, *Beeld*, *City Press*, *Die Burger*, *Volkblad*, *Pretoria News*, *The Star*, *Argus*, etc.) y consacrèrent de vigoureux articles. Parmi les points souvent évoqués en relation avec la crise de l'emploi pour les enseignants, citons :
- le système de formation inefficace, coûteux et inéquitable ;
 - le manque de pratique des étudiants ;
 - l'avancement des professeurs plus liés à des qualifications qu'à des compétences ;
 - la surproduction d'enseignants du primaire et dans certains domaines du secondaire, (provoquant le chômage) et le manque de professeurs qualifiés.
 - la prolifération de *Colleges* privés et de systèmes de formation par correspondance de qualité douteuse, rendant incertaines la recherche de la qualité et la régulation des demandes en enseignants.

Caricature de presse illustrant le sur-recrutement d'enseignants

(The Star 27/10/1995- Copyright : David Anderson.)²⁴

23 Jane Hofmeyr, *Overview of Values and Principles for the National Teacher Education Audit (Appendix C) to The National Teacher Education Audit, Synthesis Report, 1995.*

24 Légende : « Il semble que nous avons besoin de moins de lemmings (rongeurs) »

- 39 Le point le plus négatif était que beaucoup d'étudiants, sans avoir l'intention d'enseigner pour autant, avaient obtenu l'admission, envahissant les collèges, le temps de bénéficier d'une bourse pendant trois années. On estime qu'un cinquième des enseignants nouvellement qualifiés ne mettaient jamais les pieds dans une classe.

Les premières mesures

- 40 L'audit identifia un certain nombre de domaines qui appelaient des réponses immédiates de la part du *National Department of Education*. Les directives étaient centrées sur le curriculum, la gestion, la qualité, les finances et la capacité de développement.
- 41 Cela fut suivi, en 1997, par deux initiatives. Le *Teacher Policy Support Project (TPSP)*²² pouvait apparaître comme la réponse administrative à l'audit. Il était coordonné par le département d'éducation de chaque province et avait pour but de produire un cadre dans lequel pourrait se développer une politique de long terme en accord avec les directives nationales. Le point central était par conséquent de déterminer les responsabilités des gouvernements provinciaux en matière de mise en œuvre et de développement de la formation.
- 42 On insistait sur l'avenir de la formation en soulignant :
- le manque actuel d'une formation claire et cohérente et d'une politique de développement ;
 - les contraintes auxquelles les départements d'éducation des provinces devaient faire face ;
 - les difficultés pour assurer un développement continu de PRESET-INSET ;
 - le manque de clarté dans le partage des pouvoirs entre le niveau national et provincial.
- 43 Alors que le TPSP définissait un cadre politique à long terme avec la perspective d'amener les neuf provinces à planifier et organiser leurs propres stratégies de formation plus systématiquement et avec plus d'efficacité, la *Presidents Education Initiative (PEI)*²³ fut une tentative pour répondre à la demande de besoins immédiats

d'INSET avec l'intention de proposer des programmes appropriés et d'accroître les capacités de certification. La PEI, lancée au début de 1997, était une conséquence de l'appel personnel du Président Nelson Mandela à la communauté internationale pour une assistance financière et technique au développement de la formation des enseignants en Afrique du Sud dont les objectifs étaient clairement identifiés :

- qualification des enseignants non et sous-qualifiés ;
- réorientation de tous les enseignants vers le nouveau contexte : principes démocratiques et implantation de nouvelles orientations, notamment du Curriculum 2005 ;
- recyclage de tous les enseignants en vue de nouveaux contextes de travail plus complexes : classes multilinguistiques, multiculturelles, multi-âges et à plusieurs niveaux ;
- recyclage des enseignants dans les domaines déficitaires.

- 44 Les donateurs pouvaient traiter directement avec les provinces suivant leurs projets spécifiques.

Le National Qualification Framework(NQF)²⁴

- 45 La seconde tâche du COTEP était de définir une structure nationale de qualifications pour la formation des enseignants selon des normes et des standards uniformes applicables à tous. Dans le passé, étaient délivrées des qualifications d'enseignants diverses allant du certificat de deux années obtenu après dix années de scolarité au diplôme de trois ou quatre années, à la licence ou à un diplôme post-gradué.
- 46 Trois objectifs furent fixés pour standardiser les qualifications :
- indiquer l'articulation des normes et standards pour les enseignants de façon à s'aligner sur les critères professionnels et académiques des qualifications enregistrées auprès du *National Qualification Framework* ;
 - définir les fonctions d'un corps de transition ;
 - proposer aux fournisseurs de formation des suggestions concernant la conception des programmes d'enseignement et les critères de qualité.
- 47 Le *National Qualification Framework* fut créé afin d'accroître la qualité de l'enseignement et de la formation et mettre fin aux qualifications parallèles et séparées des universités, des *Technikons*, et des *Collèges of Education* qui empêchaient les transferts entre institutions. Son implantation s'opère sous le contrôle du *South African Qualification Authority* (SAQA) qui, entre autres, enregistre les standards nationaux. Le NQF doit aussi apporter son concours à la standardisation de la formation, tester sa qualité et assurer la mobilité entre les programmes et les structures institutionnelles. La rupture avec l'éducation et la formation traditionnelles et la promotion de la formation permanente ont de profondes implications pour les curricula et la pratique professionnelle. La politique de formation doit rester en phase avec les autres directives nationales pour l'éducation et la formation et aider à l'approche intégrée.

Nouvelles exigences

- 48 Le NQF se préoccupe de prendre en compte l'enseignement et l'expérience antérieurs, non nécessairement liés à une qualification formelle et permettant d'accéder à l'enseignement. Cet aspect est encore négligé dans les normes et standards pour les

formateurs, alors qu'il n'est pas toujours évident que les enseignants « sous-qualifiés » soient moins compétents que les enseignants qualifiés.

- 49 Six fonctions de l'enseignant ont été identifiées qui sont autant de lignes directrices pour les institutions supérieures de formation.

Les six fonctions de l'enseignant

Tableau 4

<ul style="list-style-type: none"> – Médiateur du savoir – Utilisateur et concepteur de programmes et de matériels – Leader, administrateur, dirigeant – Étudiant, chercheur, apprenant tout au long de la vie – Citoyen et pasteur dans la communauté – Spécialiste d'un domaine, d'un sujet, d'une discipline <p>Technical Committee (1998)</p>

- 50 Pour chacune de ces fonctions, trois sortes de compétences sont envisagées :
- la compétence pratique, en liaison avec les exigences professionnelles de l'enseignant ;
 - la compétence fondamentale, en liaison avec les exigences académiques ;
 - la compétence réflexive, en liaison avec les exigences professionnelles et l'aptitude au changement et à l'adaptation.
- 51 Tous les enseignants doivent être enregistrés par le *South Africa Council for Educators* (SACE), nouvellement créé, qui est le garant du professionnalisme des enseignants et établit les exigences professionnelles pour la formation. Son rôle principal consiste à accroître et à protéger les standards professionnels, c'est-à-dire :
- contrôler l'enregistrement des formateurs ;
 - donner son avis sur la distribution et le recrutement des enseignants ;
 - surveiller les standards d'entrée dans la profession ;
 - donner son avis sur la formation et les qualifications des enseignants ;
 - exercer des pouvoirs disciplinaires en relation avec le code de conduite.
- 52 Les exigences professionnelles pour les enseignants sont définies par le ministère national de l'Éducation, les départements provinciaux de l'éducation (les employeurs) et les syndicats
- 53 Les partenariats et la collaboration entre les formateurs d'enseignants par le moyen de nouvelles technologies sont également envisagés. Cependant, on doit rester vigilant car la technologie est seulement un outil puissant et non la panacée pour tous les maux de la formation en Afrique du Sud. La qualification ne portera pas seulement sur la conception des curricula mais également sur les modes de certification. Leur diversification est envisagée de manière à rendre la formation plus accessible par l'accumulation et le transfert de « crédits ».

Nouveaux programmes

- 54 Le tableau 5 indique les champs disciplinaires définis par le COTEP. Ce document semble avoir ouvert la voie vers un ensemble plus normatif, mais des incertitudes subsistent sur la relation théorie/pratique, l'expérience sur le terrain et autres enseignements de base.

**Programme pour la formation des enseignants
(COTEP, 1996, Extraits)**

Tableau 5

CHAMPS D'ÉTUDE ET DE PRATIQUE	CONTENUS
Éducation	- connaissance de l'enfant, théories de l'éducation, méthodologies - connaissance des valeurs et savoir-faire pour un environnement sain - système éducatif et son contexte - éthique professionnelle
Études professionnelles	- méthodes d'enseignement ; aménagement de la classe - contenus et méthodes disciplinaires ; les médias - connaissances en économie, environnement, informatique, technologies éducatives, vie sociale, secourisme
Discipline principale	- étude approfondie de sujets de la discipline ou d'une spécialité.
Communication	- sensibilisation au langage comme système formel
Religion	- sensibilisation à la dimension religieuse de la vie ; religion et société multiculturelle
Pratique pédagogique	- doit être intégrée dans le curriculum

- 55 D'importantes questions restent posées :
- qui devrait élaborer les nouveaux programmes ?
 - que devrait-on trouver dans ces nouveaux programmes ?
- 56 On peut espérer que les dispensateurs de formation concevront et mettront en œuvre de nouveaux programmes en harmonie avec les standards définis au niveau national. Les *Colleges of Education*, quelques universités et *Technikons* ont commencé à s'adapter et à élaborer de nouveaux cours sur la base des nouvelles directives. D'autres *colleges* n'ont encore rien tenté et leurs curricula se retrouvent totalement hors jeu.
- 57 Le DoE encourage la flexibilité, la créativité et l'innovation dans le processus. Ceci pourrait être vu comme une possibilité, pour les *Colleges*, d'exercer des formes d'autonomie académique et institutionnelle éloignées des habitudes de centralisation.
- 58 Selon Duncan Hindle²⁵, le directeur des ressources humaines au DoE national, la politique d'ensemble vise à apporter une plus grande cohérence à l'évolution de l'enseignement. Il sera par conséquent important de maintenir l'équilibre et l'interaction entre les directives centrales (par exemple les normes) et les initiatives locales basées sur les besoins sociopolitiques.

Considérations sur le curriculum

- 59 Ce qui précède souligne les complexités du développement des nouvelles formations. En plus de l'information sur les principes généraux, le DoE doit aussi insister sur l'importance de principes tels que pertinence, centrage sur l'élève, intégration de la théorie et de la pratique, collaboration et collégialité, recherche et évaluation. Tout ceci de manière à gérer la diversité et atteindre l'objectif, à savoir augmenter la qualité de la pratique professionnelle qui est mesurée en termes de compétence professionnelle dans les principes du NQF.
- 60 Cette nouvelle approche du curriculum contraste avec l'approche ancienne en blocs séparés. Ce facteur de changement représente également une tentative pour briser le rapport dominant entre rémunération et promotion sur qualifications « papier » (diplômes), en s'orientant vers une formation et une évolution de carrière plus

orientées vers un système d'évaluation permanente de la compétence de l'enseignant. Pour la formation, cela signifie remplacer l'approche autoritaire et dogmatique, centrée sur l'enseignant, par des philosophies orientées vers l'apprenant et des théories de l'éducation reflétant une approche démocratique et professionnelle.

- 61 L'enjeu de l'innovation requiert des initiatives audacieuses concernant la gestion et le financement de la formation, la coopération interinstitutionnelle, le développement des matériels, la recherche et l'évaluation. Les modèles proposés, les contenus, les nouvelles méthodologies, les approches diversifiées, laissent les gens concernés incertains et sceptiques et il est clair que nombre de réalisations sont confuses. Chez les formateurs d'enseignants, on trouve autant d'exemples de bonne compréhension que de malentendus sur les nouveaux concepts et approches. Ceci est encore accru par les efforts des provinces pour éliminer les barrières structurelles et conceptuelles entre PRESET et INSET, tandis que dans le même temps le DoE tente de définir dans quels domaines les provinces doivent prendre leurs responsabilités par rapport au national.
- 62 En conclusion, il y a une profonde interrogation relative à la réorganisation du curriculum de la formation sur la base du nouveau programme (au lieu de la base des disciplines), des dernières normes et standards pour les formateurs (les fonctions du professeur et les champs d'enseignement du Curriculum 2005). On en vient à considérer que la théorie de l'éducation est minimisée dans le cadre de la nouvelle formation : « La théorie garde un rôle significatif pour une compréhension rigoureuse, un rôle qui est sous-évalué dans le slogan : "mettre fin à la coupure entre théorie et pratique"²⁶ ». On a l'impression que les architectes du Curriculum 2005, peut-être parce qu'ils perçoivent les disciplines comme oppressives et souhaitent niveler les hiérarchies disciplinaires, ont décidé de les ignorer ou du moins d'en minorer l'importance quand il a fallu aboutir à des conclusions. Il semblerait qu'ils aient tenté de créer, dans l'architecture de l'enseignement, une situation qui ne s'en remettrait à aucune discipline et à aucune situation antérieure, dans une perspective de jamais vu. Cependant, la théorie du curriculum et l'évolution des cinquante dernières années nous ont appris qu'une telle perspective n'existe pas. Tout enseignement requiert un langage conceptuel spécifique. La formation devient-elle superficielle, liée à l'expérience pragmatique, ou va-t-elle contribuer à une pensée critique et indépendante fondée sur une pratique réfléchie et une solide conceptualisation ?

Gestion et financement de la formation

Unification et.

- 63 Le fait que la formation des enseignants ait été marquée par l'ambiguïté et l'incertitude au commencement de l'ère post-apartheid a déjà été mentionné. Elle est devenue comme une balle de match dans la lutte pour le pouvoir : entre les intérêts liés à la centralisation ou à la décentralisation et, pour le public, cela a semblé provoquer une paralysie des décisions à des échelons variés.
- 64 Sous l'apartheid, les *Colleges of Education* relevaient du secteur post-secondaire, alors que les universités et les *Technikons* étaient considérés comme des institutions d'enseignement supérieur. La commission nationale sur l'enseignement supérieur proposa un nouveau programme de base pour l'enseignement supérieur accordant plus d'importance aux niveaux d'enseignement qu'à la nature de l'institution. Tous les

acteurs principaux sont aujourd'hui en faveur de : cette tendance, y compris le *National Department of Education*, le comité des recteurs des *Colleges of Education* d'Afrique du Sud et le syndicat des étudiants sud-africains. Par cette unification systémique et structurelle, la formation est devenue le plus grand secteur de l'enseignement supérieur avec 129 614 étudiants en 1995.

...rationalisation

- 65 Les implications de l'évolution ci-dessus sont loin d'être atteintes à tous les niveaux de la gestion, macro-système, provinciale et institutionnelle. Le transfert nécessiterait un changement radical, non seulement de la gestion des *Colleges of Education*, mais aussi de leur nature. En fait, ces changements ont déjà commencé depuis quelques années avec des mesures qui régulent le recrutement des enseignants : fermetures, fusions, conversion de *Colleges* dispensant PRESET, interdiction de nouveaux recrutements dans les *Colleges* privés, réduction ou augmentation (en mathématiques, sciences, technologie) de certains recrutements, annulation de bourses (excepté dans les disciplines ci-dessus), reconversion de certains *Colleges* vers les spécialités « rares », etc.
- 66 Toutes ces mesures sont en accord avec la position avancée sur l'enseignement supérieur, à savoir éviter le laisser-faire et la prolifération de programmes par un groupe croissant de dispensateurs de formation sans cadre de planification et sans garantie de la qualité de la formation fournie. Ces mesures rigoureuses sont aussi une tentative pour concrétiser les principes de durabilité, d'efficacité et de productivité, en d'autres termes endiguer les coûts sans compromettre la qualité. Concernant la formation des enseignants, l'expansion sans contrôle des *Colleges of Education for-profit* offrant des programmes de qualité variable était particulièrement visée. Le manque d'information sur le recrutement des étudiants dans ces établissements créait également des problèmes de gestion et de planning des effectifs d'enseignants.
- 67 Selon Claire Bissek²⁷ les *Colleges* noirs historiques dans les provinces les plus pauvres subiraient le plus gros des suppressions²⁸. On pourrait se demander si le principe d'équité a été abandonné pour mieux équilibrer les budgets.
- 68 La rationalisation des *Colleges of Education* et l'incertitude qui l'accompagne ont eu un impact négatif sur le moral des équipes enseignantes et des étudiants. D'un côté, ces établissements de formation sont dans l'obligation de fonctionner pour les étudiants déjà recrutés, mais dans des conditions déprimantes de sous-emploi. 12 000 étudiants y finissaient leurs études à la fin de 1998, mais avec peu de chance d'avoir tous un emploi.

Incertitude pour les Colleges of Education

- 69 L'avenir des établissements qui sont restés des *colleges of education* de plein exercice est aussi incertain. Il apparaît que le manque de communication sur la rationalisation, l'incertitude sur la répartition des responsabilités mènent à des conflits dans les départements d'éducation des provinces. D'après le DoE, deux options seraient possibles pour ceux qui souhaitent être déclarés institutions d'enseignement supérieur :
- la fusion avec une université ou un *Technikon* existant ;
 - l'établissement comme *College* autonome, avec l'exigence d'un effectif minimum de 2000 élèves.

- 70 Bien que le transfert de la juridiction du *National Département* soit censée se faire dans l'année financière 1999-2000, les décisions finales concernant les fusions devraient attendre plus longtemps. Une variété de processus administratifs et budgétaires ont été mis en place pour faciliter la période de transition. L'administration des *Colleges* reste, par interim, de la responsabilité des provinces, de même que le DoE n'a pas la responsabilité de diriger les institutions d'enseignement supérieur. Un scénario possible serait que les départements d'éducation des provinces s'occupent de la partie administrative, cependant que le *National Department* pourrait être responsable de la partie pédagogique.
- 71 Quelques *Colleges of Education* sont encore très incertains sur leur avenir, notamment les *Colleges* privés. On manque de clarté pour savoir lesquels seraient déclarés institutions d'enseignement supérieur (avec un minimum de 2 000 étudiants) sachant que tous ne sont pas prêts pour l'autonomie de gestion. Certains craignent de se voir submergés par les universités et les *Technikons*. Les universités et *Technikons*, quant à eux, hésitent à accepter des établissements aux références inconnues ou médiocres et sans assistance financière du gouvernement.
- 72 Les *Colleges* auront également à compter avec la différence entre autonomie académique et autonomie institutionnelle, cette dernière selon le DoE n'impliquant pas forcément la délivrance des diplômes. Le fonctionnement, isolé les uns des autres, des conseils des *Colleges*, concernant les stratégies de recrutement et des points de curriculum, est encore un autre problème.

Culture institutionnelle

- 73 La transition vers la gestion autonome et l'incorporation des *Colleges of Education* dans les universités et les *Technikons*, aussi bien que la restructuration des facultés d'éducation des universités et des *Technikons*, représenteront elles-mêmes un processus difficile qui prendra quelques années. En effet, dans beaucoup de ces institutions, la culture institutionnelle reste négative. L'audit souligne la médiocrité de l'éthique des équipes, le manque de professionnalisme et le comportement destructeur des étudiants.
- 74 À côté du moral des équipes, le comportement perturbateur des étudiants contribue aux difficultés des responsables des *Colleges*. L'audit par exemple, a découvert que l'administration des *Colleges* était facilement intimidée par des étudiants bruyants et violents exigeant l'admission et que la revendication étudiante se combinait à d'autres violences, aux abus sexuels sur les campus, aux mauvaises conditions de logement dans les résidences et à la pauvreté des moyens matériels. Les problèmes de gestion sur les campus mènent souvent aux manifestations, à la violence, aux boycotts et à la suspension des cours parfois pour des mois. Un certain nombre de suggestions ont été faites dans le rapport de l'audit :
- établissement de codes de conduite pour les enseignants et les étudiants ;
 - évaluation régulière des équipes ;
 - évaluation institutionnelle ;
 - entraînement à la résolution de conflits pour la direction, les équipes, les étudiants ;
 - procédures appropriées pour les griefs et la discipline ;
 - aide par les autorités éducatives pour l'instauration de structures légitimes et démocratiques.

- 75 Une culture institutionnelle est nécessaire pour développer la gestion et la direction.

Financement

- 76 Le financement des divers projets est un autre domaine important de contestation. La complexité des arrangements financiers de transition a été mentionnée. Alors que le personnel des *Colleges* est rémunéré selon une échelle de salaires fixes, les salaires des universités et des *Technikons* sont négociés individuellement entre les syndicats et les directions sur chaque campus et les échelles ne sont pas publiques. Les stratégies de financement proposées pour les *colleges* impliquent :
- l'accroissement de la taille des *Colleges* ;
 - l'augmentation du ratio de 1/12 à 1/18 ;
 - l'extension de ITNSET et la professionnalisation ;
 - l'amélioration des ressources de base ;
 - la rationalisation économique des cours non-rentables ;
 - l'efficacité des coûts des nouvelles réformes ;
 - la concentration des spécialités dans quelques *Colleges*.
- 77 Comme il a déjà été mentionné, le coût *per capita* des *Colleges of Education* est le plus élevé dans le secteur de l'enseignement supérieur, sans que les contribuables soient pour autant assurés d'un bon usage de leurs impôts. Antérieurement, la plus grande partie des fonds provenait des budgets provinciaux ; il en résultait des moyennes de coûts très variées, de 6 690 rands²⁹ par étudiant par an dans Eastern Cape à 20 403 rands dans Western Cape en 1994. Les coûts de la formation dans les *Colleges* avec moins de 500 étudiants étaient pratiquement le double (27 000 rands) que les *Colleges* avec 1 100 étudiants ou plus (15 000 rands). L'assistance financière aux étudiants fait l'objet de débats et de conflits. Des critères varient selon les provinces pour l'attribution des bourses, causant des tensions sur les campus. Le refus des étudiants de payer les frais de scolarité doit être remplacé dans une « culture du paiement ».
- 78 Le DoE prévoit une diversification des sources de financement pour la formation, distincte du financement de l'État et des frais de scolarité des étudiants, impliquant les contributions des communautés, des subventions du secteur privé et l'aide de l'étranger.
- 79 Le financement de la formation restera un point de discorde pour les provinces qui connaissent de sévères contraintes financières. Quelques-unes souffrent de déficits hérités des années passées. Les dysfonctionnements financiers, à tous les niveaux, entraînent des plaintes dont la presse se fait l'écho de temps à autre. Ainsi, des services de base tels que le téléphone, l'eau, l'électricité, sont parfois coupés. Le dysfonctionnement financier serait dû, entre autres, au manque de savoir-faire des responsables en place depuis 1994. C'est aussi un héritage du passé qui est perpétré. La nécessité de développer la capacité à la gestion et au management, et de prendre des décisions éducatives et non plus politiques, est évidente.

Développement et qualité

- 80 Compte tenu de l'histoire de ce pays, le changement a pris la forme d'une rupture accélérée avec l'Histoire, cependant que, dans le même temps, subsiste quelque

continuité. Ainsi, deux phénomènes se sont produits simultanément : la démolition de l'ancien système et la construction du nouveau système utilisant les anciennes ressources. Toutefois, bien des secteurs sont encore loin d'un changement radical.

- 81 Dans le contexte de reconstruction, les ressources financières, techniques et humaines devraient être issues des partenariats, de la participation, de la coopération, entre les différents acteurs, en y incluant le gouvernement, les instances indépendantes, les ONGs, le secteur privé, les agences et gouvernements étrangers, les syndicats d'enseignants, les organisations d'étudiants et les communautés.
- 82 La « boîte noire » contient les notions de capacité de développement et de garantie de la qualité. Le développement est étroitement associé aux ressources basées sur la durabilité et la rentabilité à long terme de l'éducation et des programmes de formation. Accroître à plus long terme la qualité de la formation aux niveaux provincial, national, institutionnel exige une évolution, aussi bien académique qu'institutionnelle, des équipes vers les nouvelles approches proposées pour PRESET et INSET. Mais cela nécessite également une capacité de développement en termes d'administration et de direction des institutions de formation comme il a déjà été dit. Les étudiants ont besoin d'une formation immédiate aux nouvelles approches curriculaires pendant leurs années de PRESET, alors que les enseignants déjà en place ont surtout besoin de INSET afin de se réorienter vers les nouvelles approches et vers le développement du management. Quelques mesures *ad hoc* sont prises actuellement pour répondre aux besoins immédiats et atténuer les problèmes urgents.
- 83 L'une des questions fréquentes est : « que se passe-t-il dans la « boîte noire » ? Des mécanismes de garantie de la qualité ont été mis en place pour contrôler l'application des principes prévus dans les documents d'orientation. Les nouvelles mesures d'évaluation permanente pour les étudiants, qui devraient également s'appliquer aux formateurs d'enseignants, constituent l'un de ces mécanismes. Les mécanismes systémiques de contrôle de la qualité de la formation incluent un système d'évaluation des formateurs ainsi que des agréments de coopération entre *Colleges of Education*, universités et *Technikons*. Toutes les institutions de formation seront intégrées dans le système de garantie de la qualité de l'enseignement supérieur qui englobera également la qualité de la gestion et du management³⁰. La réussite de ce qui se passe dans la « boîte noire » dépendra en dernier ressort du soutien financier, infrastructurel, technique, professionnel et « moral » assuré aux membres des équipes et aux institutions. Dans ce domaine, le gouvernement croit que les partenariats et les alliances peuvent faire la différence.
- 84 Le but ultime de la reconstruction de la formation des enseignants est bien d'accroître la qualité de l'éducation au niveau de la salle de classe, de promouvoir le professionnalisme parmi les enseignants et les formateurs, de restaurer la culture du savoir, de l'enseignement et des services, tout ceci créant les conditions de la qualité de l'éducation pour tous.

Les ultimes défis

- 85 Pour Jane Hofmeyr, l'un des principaux chercheurs de l'audit national, « la qualité de la formation des enseignants est le plus grand défi pour l'Afrique du Sud ». Dans cette étude, l'héritage d'un système pauvre, inégalitaire et non rentable a été examiné aussi

bien que la politique mise en œuvre pour reconstruire le système en rompant le cycle infernal de la reproduction de la pauvreté.

- 86 Les incertitudes, les confusions et les doutes des individus comme des institutions ne se manifestent pas tant à propos des principes, de la philosophie ou de la nécessité de transformation que de l'instauration des nouvelles politiques. En outre, le rôle des données politiques et des luttes de pouvoir ne peut pas être examiné correctement compte tenu du fait que les situations diffèrent d'une province à l'autre. Beaucoup de tensions entre le national et le provincial étaient prévisibles dans les provinces où l'ANC n'avait pas la majorité politique.
- 87 Deux enjeux relatifs aux valeurs de liberté et d'égalité seront particulièrement cruciaux dans l'avenir : la langue et l'égalité des sexes. Il y a deux problèmes majeurs concernant la politique des langues. L'un a trait à l'équilibre entre les pratiques et les droits, l'autre à l'accroissement de la compétence des enseignants. L'engagement de développer également les neuf autres langues officielles africaines à un niveau compatible avec des objectifs scientifiques est souvent minoré du fait des contraintes financières et de l'argument de non-viabilité de ces langues. On justifie ainsi la non-application du droit constitutionnel de recevoir l'éducation dans la langue de son choix dans les institutions publiques. On a identifié la langue comme barrière au développement cognitif, particulièrement du fait de la méconnaissance, chez les planificateurs de l'éducation, du langage comme vecteur de développement cognitif et culturel. Il y a aussi un besoin en langues parmi les formateurs et le besoin en a été souligné pour la formation en mathématiques et sciences³¹
- 88 Au regard de l'égalité des sexes, il y a deux principaux défis : l'un est de respecter les principes de non-sexisme et de représentativité dans la nomination des formateurs dans les postes de direction, l'autre de sensibiliser toute la formation à cette question. Bien que la majorité des enseignants soient des femmes, peu d'entre elles se retrouvent dans les postes de direction ou de rang supérieur. C'est un lieu commun dans la plupart des institutions de formation, bien que beaucoup ait été fait dans la société, en général, pour promouvoir la représentativité des femmes. L'audit a également relevé le manque de femmes parmi les dirigeants des organisations étudiantes. Les stéréotypes sexistes retiennent l'attention du Curriculum 2005, en particulier dans les nouveaux matériaux d'enseignement.
- 89 Sur tous ces sujets, les articles de presse, parfois dramatisés, doivent être relativisés en raison de la tendance des médias à se focaliser sur le sensationnel et du fait que la presse écrite en Afrique du Sud est encore largement masculine et dominée par les Blancs. Ses réactions manifestent par conséquent toujours l'hostilité systématique contre certaines mesures.
- 90 Par ailleurs, l'exigence de voir les considérations pédagogiques et, non plus politiques, déterminer réellement les décisions, se fait plus forte. Pour Wally Morrow³², les causes principales de la détérioration de l'éducation en Afrique du Sud ont été politiques, ce qui ne signifie pas que les remèdes doivent être politiques. Il ressent la nécessité d'une remédiation largement professionnelle.
- 91 Cet article met en lumière quelques-unes des séquelles de l'apartheid, mais aussi les pas positifs franchis depuis 1994 pour créer un nouveau système de formation des enseignants. Il y a de fortes pressions pour changer ou restaurer les « cultures » relatives à la formation - culture de l'enseignement, de l'apprentissage et des services,

culture du paiement et du financement et, le plus important, culture de la qualité. Le défi n'est pas d'espérer l'utopie, mais de s'engager sur une voie réaliste fondée sur une culture de la responsabilité et de la transparence, en cessant d'utiliser l'apartheid comme bouc émissaire pour tout ce qui va mal.

NOTES

1. African National Congress (ANC), *The Reconstruction and Development Programme: a Policy Framework*, Johannesburg, Umanyano Publications, 1994.
2. Republic of South Africa (RSA), « Constitution of the Republic of South Africa », 1996 (Act n° 108 of 1996), Government Gazette, 378 (17678).
3. African National Congress (ANC), *Implementation Plan for Education and Training*, Johannesburg, ANC, 1994b.
4. *Department of Education (DoE)*, 1997
5. *Technikons* : instituts techniques de l'enseignement supérieur.
6. DoE, *An agenda for Possibilities. National Policy on Teacher Supply, Utilisation and Development: a Stakeholder Response*, Petroria, Departement of Education, 1997
7. Cadre national des qualifications.
8. Promulguée en janvier 1994, avec De Klerk pour Président intérimaire jusqu'aux élections générales d'avril 1994, les premières au suffrage universel et événement démocratique majeur. Les élections furent suivies de l'élection de Nelson Mandela comme Président. La Constitution définitive fut adoptée en 1997, avec des mesures transitoires jusqu'en avril 1999. (NdlR).
9. Décret sur l'enseignement supérieur.
10. Comité consultatif sur la politique de la formation.
11. Audit national sur la formation des enseignants.
12. Le mot « développement » est l'un des termes clés du discours politique du Président Mandela. (NdlR).
13. DoE, 1997.
14. Committee on Teacher Education Policy (COTEP), *Norms and Standards for Teacher Education*, Pretoria, Department of Education, 1996.
15. Les ONG remplissent des fonctions variées en Afrique du Sud...
16. Un maître pour quarante élèves.
17. À but commercial.
18. The National Teacher Education Audit, rapport non publié.
19. Voir tableau 3.
20. Edusource.
21. Jane Hofmeyr, Overview of Values and Principles for the National Teacher Education Audit (Appendix C) to The National Teacher Education Audit, Synthesis Report, 1995.
22. Projet de soutien à la politique de l'enseignement.
23. L'initiative du Président en matière d'éducation.
24. Cadre national pour la qualification.
25. Duncan Hindle, « Current Thinking on Educator Development and Support. Some Considerations and Challenges for the State », JET Bulletin, n° 9, novembre 1998, 5-6.

26. Salim Vally, Carol Anne Spreng, « Education Policy and Implementation Developments », *Quarterly Review of Education and Training in South Africa*, February to May 1998, 5.
 27. Claire Bissek, Out of Sight, out of Pocket. Austerity Measures to Hit Historically Black Colleges, *Financial Times*, 1998-09-25.
 28. Par exemple, la fermeture du Durban College of Education dans le KwaZulu-Natal, pour des raisons linguistiques.
 29. Un rand (R) = 0,15 Euro (valeur janvier 1999).
 30. DoE, *The Incorporation on Colleges of Education into the Higher Education Sector. A Framework for Implementation*, Pretoria, Department of Education, 1998a.
 31. Angella Arnott, Zenzo Kubeka, *Mathematics and Science Teachers: Demand, Utilisation, Supply, and Training in South Africa. Report for the Department of Education and Training, and the Department of Arts, Culture, Science and Technology*, Craighall, EduSource, 97/01, 1997.
 32. Wally Morrow, « Teacher Education - Reconstruction and Challenges », *Perspectives in Education*, 1996, 17(1), 149.
-

RÉSUMÉS

À partir du pesant héritage de l'apartheid, l'Afrique du Sud a entrepris de reconstruire son système de formation des enseignants. Sur un fond persistant d'inégalités, de violences, de difficultés matérielles et financières, les progrès se marquent pas à pas, sous-tendus par une volonté politique pugnace de restauration des cultures, de qualité de l'éducation et d'unité nationale.

From the standpoint of the ponderous inheritance of apartheid, South Africa has undertaken the reconstruction of its System of teacher training. Against a background of persistent inequalities, violence and material or financial difficulties, progress is being made step by step, underpinned by a pugnacious political will to revive cultures, quality in education and national unity.

Partiendo de la pesada herencia del apartheid, África del Sur emprendió reconstruir su sistema de formación de los docentes. A pesar de la supervivencia de las desigualdades, de las violencias, de las dificultades materiales y financieras, los adelantos van abriéndose paso poco a poco, subterendidos por una voluntad política pugnaz de restauración de las culturas, de calidad de la educación y de unidad nacional.

INDEX

Index géographique : Afrique du Sud

Mots-clés : enseignant, financement, formation continue, formation des enseignants, formation initiale, politique éducative, programme d'enseignement, curriculum

AUTEURS

ANNE-MARIE BERGH

Faculty of Education, University of South Africa, Pretoria (Afrique du Sud)