



The Open
University

GUIDE POUR L'ÉLABORATION D'UNE POLITIQUE ENSEIGNANTE

Chapitre 2 Contextualisation

CHAPITRE 2 : Contextualisation

Cette version du contenu peut inclure des vidéos, des images et du contenu interactif qui peuvent ne pas être optimisés pour votre appareil.

Copyright © UNESCO 2019

Propriété intellectuelle

L'utilisation non autorisée de tout contenu peut constituer une violation des termes et conditions et / ou des lois sur la propriété intellectuelle.

Nous nous réservons le droit de modifier, d'amender ou de mettre fin à toutes les conditions générales fournies ici sans préavis.

Table des matières

- Préface
- 2.1 Aligner la politique enseignante sur les politiques éducatives et les autres politiques nationales
 - 2.1.1 Pourquoi une politique enseignante nationale ?
Planification et coordination
 - 2.1.2 Aligner la politique enseignante sur la politique éducative
 - Aligner la politique enseignante sur la politique éducative - continuation
 - 2.1.3 La politique enseignante à tous les niveaux éducatifs et selon les priorités éducatives
 - 2.1.4 Aligner la politique enseignante sur les autres politiques nationales
 - 2.1.5 Définir et coordonner la politique dans différents systèmes et contextes éducatifs
 - Définir et coordonner la politique - continuation
- 2.2 Fondements et principes directeurs d'une politique enseignante
 - 2.2.1 Énoncé d'une vision ou mission et finalités
 - 2.2.2 Objectifs, points de repère et délais
 - 2.2.3 Prise en considération de toutes les dimensions clés

- 2.2.4 Évaluation de l'environnement : difficultés, défis et lacunes
- 2.2.5 Données pertinentes et gestion
- 2.2.6 Besoins et sources de financement
- 2.2.7 Participation et engagement
- 2.2.8 Évaluation et révision
- 2.3 Utiliser les outils existants : travaux analytiques et documents de politique disponibles sur les enseignants et l'éducation
 - 2.3.1 OIT et UNESCO
 - 2.3.2 UNESCO
 - 2.3.3 Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)
 - 2.3.4 Institut international de planification de l'éducation (IIEP)
 - 2.3.5 Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030
 - 2.3.6 Organisation internationale du travail (OIT)
 - 2.3.7 Banque mondiale
 - 2.3.8 Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)
 - 2.3.9 Partenariat mondial pour l'éducation (PME)
- Références

Préface

Ce chapitre aborde les principaux aspects de la conception d'une politique enseignante. Il commence par décrire le besoin d'une approche cohérente et intégrée pour l'élaboration d'une politique enseignante, notamment par rapport aux autres politiques éducatives, ainsi qu'aux plans et aux priorités en matière de développement au niveau national. S'ensuit un examen des principes directeurs pour l'élaboration d'une politique enseignante. En conclusion, les ressources clés susceptibles d'aider les gouvernements nationaux à concevoir et à mettre au point une politique enseignante sont examinées et récapitulées.

2.1 Aligner la politique enseignante sur les politiques éducatives et les autres politiques nationales

Activité: Politiques nationales enseignantes

En lisant la section 2.1, notez et soyez prêt à expliquer:

- Pourquoi est-il important d'avoir une « politique nationale enseignante » ?
- À quelles autres politiques nationales une « politique nationale enseignante » devrait-elle s'aligner ?

2.1.1 Pourquoi une politique enseignante nationale ? Planification et coordination

Plusieurs raisons majeures poussent les responsables de l'élaboration des politiques et les décideurs à formuler et à mettre en œuvre une politique enseignante nationale : outre l'importance de l'éducation, des enseignants et de l'enseignement, il s'agit d'assurer l'équité en matière de résultats d'apprentissage pour

tous les apprenants, d'optimiser les investissements d'un pays dans l'éducation et de garantir un nombre suffisant d'enseignants compétents et motivés, surtout là où le plus besoin s'en fait le plus sentir (chapitre 1).

Ces multiples objectifs nécessitent une planification et une coordination minutieuses entre de nombreux acteurs différents. Cela implique de mettre en place ou de renforcer les mécanismes de coordination pour tenir compte des facteurs complexes et interdépendants qui influent sur l'éducation et l'enseignement, à savoir notamment le cadre politique, économique, social et culturel d'un pays ou d'une communauté, les considérations d'ordre familial, le système éducatif et scolaire et les facteurs propres au niveau scolaire (OCDE, 2005 : 30). Le processus d'élaboration et de mise en œuvre d'une politique enseignante devra cerner ces facteurs interdépendants qui ont une incidence sur les enseignants et sur l'enseignement, et composer avec eux.

En partie du fait de leur complexité, les politiques enseignantes peuvent ne pas figurer en bonne place sur la liste des priorités nationales compte tenu de leurs coûts politiques et financiers, en particulier si, comme le suggère le Guide, ces politiques sont globales. Pour une efficacité maximale, une politique enseignante doit être applicable à tous les enseignants, dans toutes les régions et à tous les niveaux scolaires entrant dans le champ d'application de ce Guide. Trop souvent, les responsables de l'élaboration des politiques et les décideurs évitent ou reportent ces changements de politique globale en raison des coûts et des délais de mise en

œuvre (chapitre 5). Toutefois, si elles ne sont traitées que partiellement ou si elles ne le sont pas du tout, les politiques risquent de produire des effets limités à l'égard des enjeux (OREALC, 2013 : 90). La volonté politique, reflet du consensus national le plus large possible sur la voie à suivre, constitue donc un facteur déterminant du processus d'élaboration d'une politique, y compris de son cadre initial.

2.1.2 Aligner la politique enseignante sur la politique éducative

La coordination d'une politique enseignante avec la politique ou le plan d'un pays en matière d'éducation est particulièrement cruciale pour son succès. En effet, une politique enseignante bien intégrée à un plan pour le secteur de l'éducation au sens large sera guidée par la même vision globale, en plus d'en partager les autres caractéristiques essentielles : stratégique, holistique, réalisable, durable et adaptée au contexte (Partenariat mondial pour l'éducation – PME, 2014 ; Institut international de planification de l'éducation – IPE et PME, 2012 : 7). Le Partenariat mondial pour l'éducation a produit un guide pour l'analyse sectorielle de l'éducation (PME, 2014) qui constitue un cadre et un outil pratiques permettant d'associer l'élaboration de la politique enseignante à la planification générale de l'éducation. Le guide du PME définit entre autres une approche pour lier les questions quantitatives et qualitatives relatives aux enseignants à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Une politique enseignante globale doit tenir compte des objectifs généraux et

des principaux défis définis dans la politique ou le plan en matière d'éducation, du financement pour atteindre ces objectifs, des paramètres démographiques de la population d'apprenants et des ressources humaines nécessaires pour dispenser une éducation de qualité accessible à tous.

Le présent *Guide* est fondé sur le concept selon lequel une politique unique et holistique est préférable à une politique moins globale ou à plusieurs documents qui ne traitent qu'une seule ou que quelques-unes des grandes dimensions caractérisant les bonnes conditions pour les enseignants et pour l'apprentissage et, de ce fait, pâtissent d'un manque de cohérence. Si une politique enseignante est élaborée et mise en œuvre en concordance avec la politique générale du secteur de l'éducation, elle ne devrait pas entraîner une plus grande fragmentation des politiques.

Cependant, elle ne doit pas nécessairement consister en un document de politique entièrement nouveau et peut réunir des approches plus parcellaires à l'égard de dimensions importantes. Les politiques actuelles et futures du secteur de l'éducation et les politiques connexes (relatives au VIH et au sida, à l'égalité des sexes, etc.) propres à chaque pays qui sont présentées ci-après guideront également le choix d'un document politique unique ou d'une autre approche au niveau national.

En l'état actuel des choses, la plupart des plans du secteur de l'éducation créent davantage de fragmentation et moins de cohérence. Ils ne traitent que partiellement certaines dimensions de la politique enseignante et n'incluent pas systématiquement

tous les facteurs essentiels à la réussite de l'apprentissage liés aux enseignants : recrutement, formation initiale, affectations équilibrées, perfectionnement professionnel continu, rémunération décente, perspectives de carrière et conditions de travail (enseignement et apprentissage) (voir Hunt, 2013, pour un examen de 40 plans d'éducation nationaux portant sur l'enseignement et l'apprentissage ; UNESCO, 2014a : 22). Le Ghana donne l'exemple d'un plan sectoriel qui présente un certain nombre de stratégies définies de manière générale portant sur de nombreuses dimensions de la politique enseignante (encadré 2.1). Toutefois, il y manque certains éléments importants d'une politique globale (voir chapitre 3) qui favoriseraient une plus grande motivation et davantage de professionnalisme chez les enseignants (comme cela est décrit à la section 2.2).

Aligner la politique enseignante sur la politique éducative - continuation

ENCADRÉ 2.1 : PLAN STRATÉGIQUE POUR L'ÉDUCATION DU GHANA POUR LA PÉRIODE 2010-2020 – DIMENSIONS DE LA POLITIQUE ENSEIGNANTE

Le cinquième Plan du secteur de l'éducation préparé par le Ministère de l'éducation s'appuie sur les plans précédents et sur l'analyse de leur mise en œuvre au moyen d'évaluations nationales, d'examens dudit Plan, d'une analyse sectorielle et de

sources statistiques nationales. Le Plan reconnaît les liens avec d'autres politiques nationales et internationales en matière d'éducation et de développement, y compris une « politique de perfectionnement et de gestion des enseignants des niveaux précédant l'enseignement supérieur » datant de 2008, dans laquelle des stratégies très générales pour aborder les dimensions suivantes de la politique enseignante sont formulées :

- amélioration de la condition du personnel enseignant grâce à un schéma de carrière qui associe des incitations à l'avancement professionnel ;
- amélioration de la qualité des enseignants grâce à un plan de perfectionnement professionnel permanent axé sur les établissements ou groupes scolaires, y compris l'enseignement à distance pour tous les enseignants ;
- rationalisation de l'offre et de la demande d'enseignants compte tenu des projections des besoins en enseignants au niveau infranational, conformément à la décentralisation de la gestion des enseignants ;
- établissement d'un cadre de qualification et d'habilitation des enseignants fondé sur les normes et exigences définies par le Conseil national de l'enseignement ;
- initiation obligatoire pour tous les enseignants débutants et formation continue régulière en milieu

scolaire pour les enseignants en début de carrière afin d'obtenir un engagement à long terme en faveur de l'excellence éducative ;

- amélioration de la gestion des enseignants par l'octroi de ressources et au moyen d'incitations pour la gestion des établissements scolaires locaux.

Les principes directeurs du Plan concernent l'amélioration de la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement et la mise en place d'un service d'enseignement efficace et convenablement rémunéré, tandis que les objectifs stratégiques pour les enseignants du primaire et du secondaire sont notamment les suivants : améliorer la formation, le perfectionnement et l'affectation des enseignants et des chefs d'établissement (pour l'éducation de base, en particulier dans les zones défavorisées, en mettant l'accent sur les enseignantes), et veiller à ce que le service d'enseignement « permette une optimisation des ressources en termes de temps de contact avec les élèves ». Les objectifs portent sur la présence en classe et sur le temps de travail des enseignants, et l'évaluation des performances des enseignants et des chefs d'établissement est prise en considération. D'autres objectifs sont axés sur les économies de coûts, à travers le remplacement des bourses publiques destinées à la formation initiale des enseignants par des prêts, une intensification de l'enseignement à plusieurs niveaux, la suppression progressive du congé d'études pour perfectionnement professionnel en faveur de la formation à distance et une « rationalisation » des dépenses de

personnel par l'élimination du personnel « fantôme » et « inutilisé ou sous-utilisé ». Les ratios élèves-enseignant devraient augmenter à tous les niveaux.

Même si ce Plan est conçu de toute évidence pour remédier à des problèmes propres au système éducatif ghanéen, il ne prend apparemment pas suffisamment en considération les questions relatives, notamment, aux incitations pour le recrutement et l'affectation, au perfectionnement professionnel global de tous les enseignants, à l'amélioration de l'équilibre du temps de travail et à d'autres facteurs influant sur la motivation et sur la professionnalisation des enseignants.

Pour plus d'informations : Gouvernement du Ghana,
2012 ;

Une politique enseignante constitue une importante composante d'une politique générale de l'éducation pour favoriser la qualité de l'éducation et réaliser la vision d'un pays : lorsqu'une politique enseignante est alignée sur la politique de l'éducation, les objectifs éducatifs sont renforcés ; lorsque les deux sont en inadéquation, la condition du personnel enseignant et la qualité de l'apprentissage en pâtissent. Les encadrés 2.2 et 2.3 résument deux approches très différentes.

ENCADRE 2.2 : OBJECTIFS EDUCATIFS ET POLITIQUE ENSEIGNANTE EN AFRIQUE DE L'EST

L'adoption des engagements du Cadre d'action de Dakar de 2000 en faveur des objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) a contribué à stimuler des changements de politiques pour promouvoir l'enseignement primaire universel (EPU) au Kenya et en Tanzanie en 2002-2003. Les frais de scolarité ont été supprimés ou fortement réduits, ce qui a favorisé une augmentation considérable des inscriptions à l'école primaire. Les plans nationaux d'éducation se sont attelés dans les premières années aux questions du recrutement et de la formation des enseignants, du renouvellement des infrastructures et des changements en matière de financement. Toutefois, il n'existait pas de politiques enseignantes globales visant à relever de nombreux autres défis inhérents au recrutement, à la formation, à l'affectation et à la condition des enseignants, préexistants ou susceptibles de survenir grâce à la nouvelle politique éducative.

Les augmentations spectaculaires d'effectifs scolaires auraient eu une incidence sur la satisfaction professionnelle et la motivation des enseignants, dans la mesure où les effectifs des classes et les charges de travail ont augmenté, principalement dans les zones urbaines, tandis que les ressources sont devenues plus limitées, en dépit de l'appui de donateurs internationaux. Des ressources supplémentaires ont été largement utilisées pour accroître la

capacité de scolarisation sans répondre directement aux besoins matériels et professionnels des enseignants.

En Tanzanie, un renforcement du recrutement des enseignants était prévu, mais les objectifs en matière de nouvelles recrues étaient proportionnellement inférieurs aux taux très importants de scolarisation visés et, en tout état de cause, n'ont pas permis d'atteindre les buts escomptés au fil du temps (augmentation de 50 % du nombre d'enseignants contre une augmentation de 100 % de la scolarisation). Les gels d'emplois publics ont entraîné le désistement de certains enseignants formés, qui se sont tournés vers un autre emploi. Les classes à double rotation et l'enseignement à plusieurs niveaux, dont l'augmentation a compensé la pénurie d'enseignants et de salles de classe, ont entraîné une baisse des performances des enseignants. Les augmentations prévues en matière de logements pour les enseignants ont été partiellement réalisées, mais n'ont pas été suffisantes pour surmonter les pénuries d'enseignants affectés dans les zones rurales. Le VIH a également eu des répercussions sur la dotation en personnel enseignant. La formation initiale des enseignants a été raccourcie et les améliorations prévues pour le perfectionnement professionnel dans le cadre du service n'ont pas pu combler les pénuries en raison de pressions financières ou logistiques. Cette situation a eu une incidence négative sur la formation des enseignants à des techniques d'enseignement/d'apprentissage plus efficaces, principalement pour les classes à effectifs plus importants.

Dans l'ensemble, la situation générale de la profession enseignante s'est encore détériorée par rapport aux autres professions. De fait, le recrutement de candidats à l'enseignement mieux qualifiés continue de poser problème. Dans le même temps, alors que les indicateurs de l'apprentissage de base se sont améliorés, il n'en est rien pour les apprenants pauvres et défavorisés, une stagnation persistante étant enregistrée au niveau du premier cycle du secondaire. L'absence de politique enseignante plus détaillée au titre des objectifs ambitieux (et efficaces) en matière d'accès a entravé la réalisation des objectifs en matière de qualité.

Pour plus d'informations : Bennell, 2011 ; Bennell et Akyeampong, 2007 ; Mbelle, 2008 ; Nordstrum, 2013 ; République Unie de Tanzanie, 2006 ; UNESCO, 2014a : 203-206.

ENCADRE 2.3 : OBJECTIFS EDUCATIFS ET POLITIQUE ENSEIGNANTE « DE FAIT » EN FINLANDE

La politique finlandaise relative à l'éducation et aux enseignants reçoit systématiquement d'excellentes notes dans les évaluations internationales relatives à l'apprentissage, ce qui met en évidence l'importance de l'intégration de la politique enseignante aux

objectifs éducatifs généraux en matière d'apprentissage individualisé et de réussite pour tous les apprenants.

Au sens strict, il n'existe officiellement aucune politique enseignante : la « politique » enseignante a été établie par défaut depuis plusieurs années grâce à la promotion de normes très élevées en matière de formation initiale (diplôme de Master) pour occuper un poste d'enseignant dans les établissements scolaires finlandais, ainsi qu'à l'obligation pour tous les enseignants de se perfectionner professionnellement de façon régulière. La formation initiale et le perfectionnement professionnel permanent sont entièrement financés par le Gouvernement. Un diplôme obtenu à l'université est un préalable nécessaire pour enseigner – il n'existe pas d'autres voies d'accès à un poste d'enseignant. Les programmes de formation et de perfectionnement professionnel des enseignants mettent l'accent sur leur apprentissage par la recherche et sur l'approfondissement de leur connaissance des contenus et des stratégies pédagogiques pour le niveau éducatif envisagé.

Par conséquent, à titre individuel ou par l'intermédiaire de leur syndicat, les enseignants jouissent d'un degré élevé d'autonomie dans leurs salles de classe en ce qui concerne les méthodes d'enseignement, les supports et l'évaluation des apprenants, et d'importantes possibilités de participation aux décisions concernant les programmes d'enseignement locaux et les réformes de l'éducation nationale. Il existe un degré élevé de professionnalisme, renforcé par la confiance dans les

compétences et aptitudes des enseignants. Il n'existe aucune évaluation externe : les évaluations et progrès des enseignants font l'objet de consultations annuelles entre eux-mêmes et leur chef d'établissement. La rémunération et les conditions de travail des enseignants sont définies par des conventions collectives nationales. La rémunération n'est pas sensiblement supérieure à la moyenne nationale et est comparable à celle des autres professions. Le temps de travail en classe est peu élevé par rapport aux autres pays de l'OCDE, ce qui permet de consacrer davantage de temps à la préparation des enseignants et à l'évaluation des apprenants.

Il en résulte une politique de fait, qui valorise grandement l'enseignement sur le plan professionnel et encourage les meilleurs diplômés du secondaire à postuler pour l'enseignement : seul un candidat sur dix est retenu pour les programmes de formation des enseignants du primaire.

Pour plus d'informations : Conseil national finlandais de l'Éducation, 2014 ; Sahlberg, 2010.

Le tableau 2.1 présente des exemples d'alignement de certaines dimensions d'une politique enseignante sur un plan d'éducation, inspirés de la Recommandation de l'OIT et de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant, du Cadre d'analyse de la qualité de l'enseignement général (GEQAF) de

l'UNESCO et du *Manuel des bonnes pratiques en matière de ressources humaines dans la profession enseignante* de l'OIT. [Note 4](#)

TABLEAU 2.1 : LISTE DE CONTROLE POUR L'ALIGNEMENT DE LA POLITIQUE ENSEIGNANTE SUR LA POLITIQUE EDUCATIVE

Politique éducative

Assurer une éducation de qualité pour chaque enfant/apprenant – objectifs fixés au niveau national :

- Taux de scolarisation maximal pour l'éducation de la petite enfance (EPE)
- Taux brut de scolarisation et de passage au degré supérieur de 100 % pour l'éducation primaire (de base)
- Taux maximal de scolarisation et de passage au degré

Politique enseignante

Effectifs suffisants d'enseignants qualifiés pour chaque niveau éducatif :

- Besoins de recrutement actuels et futurs/projections pour l'avenir
- Normes d'admission à l'enseignement par niveau éducatif
- Projections de recrutement/profil d'enseignant (zones urbaines, rurales et défavorisées, populations

- | | |
|--|--|
| <p>supérieur pour le
secondaire</p> <ul style="list-style-type: none">• Taux
d’alphabétisation
de 100 % à
l’échelle nationale• Projections
démographiques
pour guider les
prévisions de
scolarisation | <p>minoritaires,
hommes et
femmes)</p> <ul style="list-style-type: none">• Départs d’effectifs
: projections liées
aux retraites, cas
de maladie, cas
de décès, raisons
professionnelles
et personnelles |
|--|--|

Programmes d’enseignement nationaux et/ou directives à l’intention des autorités éducatives décentralisées concernant les choix de programmes d’enseignement pour atteindre les niveaux de compétence escomptés des apprenants à l’obtention du diplôme sanctionnant la fin de chaque niveau éducatif:

- Méthodes
pédagogiques
recommandées
pour atteindre les
objectifs
d’apprentissage
- Révisions des
programmes
d’enseignement
actuels/antérieurs
pour atteindre les

Formation initiale des enseignants, certification et programmes de perfectionnement professionnel permanent pour obtenir les résultats d’apprentissage escomptés :

- Profils de
compétences et
d’aptitudes des
enseignants
- Niveaux de
qualification et
dérogations
autorisées
- Critères et
procédures de
certification/d’habil
itation

objectifs de la
réforme de
l'éducation

- Exigences et programmes de perfectionnement professionnel pour tous les enseignants
- Profils, connaissances et qualifications des formateurs d'enseignants
- Suivi, évaluation et révision de la formation des enseignants
- Accès au PPP pour tous les enseignants

Financement du système éducatif :

- Objectifs pour l'investissement des ressources aux niveaux national, régional et local – pourcentage du produit intérieur brut (PIB),

Financement de la formation et de l'emploi des enseignants :

- Investissements pour la formation initiale et le recrutement des enseignants
- Financement nécessaire au

- contributions du secteur public et dépenses publiques par niveau éducatif
 - Investissements/contributions du secteur privé, notamment des familles et des particuliers
- PPP tout au long de la carrière pour tous les enseignants
 - Rémunération et incitations favorisant le recrutement, l'affectation et la rétention des enseignants, y compris la sécurité sociale
 - Dispositions et/ou normes de l'État pour les enseignants du secteur privé

Organisation et gouvernance de l'éducation :

- Combinaison de dispositions publiques et privées – normes et réglementation
- Coordination centralisée ou

Gestion et accompagnement des enseignants :

- Normes, procédures, autorités/organismes responsables des dimensions de l'enseignement

- décentralisée de l'organisation pour la cohérence entre les niveaux éducatifs
- Structures de gestion de l'éducation pour assurer l'efficacité et la définition des objectifs
- Direction des établissements scolaires pour les résultats d'apprentissage
- Participation des parties prenantes à la politique et à la gouvernance
- Coordination entre les niveaux national, régional et local sur les dimensions de l'enseignant
- Programmes de développement et d'accompagnement de la direction des établissements scolaires
- Mécanismes de dialogue social sur les conditions d'enseignement
- Mécanismes de dialogue sur les dimensions de l'enseignant

Environnement et conditions d'apprentissage :

- Nombre de jours et d'heures d'enseignement exigés

Conditions pour un enseignement et un apprentissage efficaces :

- Nombre d'heures d'enseignement nécessaires, présence des

- Normes pour les rapports élèves/enseignant (REE)
 - Règles et dispositions pour des établissements scolaires sûrs et sains
 - Construction/rénovation des établissements scolaires/salles de classe
 - Fourniture d'outils et de matériel d'aide à l'apprentissage
- enseignants dans les établissements scolaires, planification, préparation, travail en collaboration, perfectionnement professionnel, consultations avec les parents
 - Normes en matière d'effectifs des classes
 - Soutien auxiliaire aux enseignants/paraprofessionnels
 - Supports et équipements pédagogiques fournis

Évaluation des performances du système éducatif :

- Services d'inspection nationaux, régionaux ou

Responsabilisation des enseignants : évaluation, rôles et responsabilités

- Droits, rôles et responsabilités des enseignants établis et

- | | |
|---|---|
| locaux qui doivent évaluer les performances et recommander des changements | procédures d'application, y compris les mécanismes disciplinaires |
| • Rôles des associations/conseils/organismes professionnels en matière de normalisation et d'examen | • Normes et procédures d'évaluation des enseignants |
| | • Exigences de perfectionnement professionnel ou possibilités d'amélioration des performances |

Pour plus d'informations : OIT, 2012 (http://www.ilo.org/sector/Resources/publications/WCMS_187794/lang--fr/index.htm) ; OIT/UNESCO, 1966 (http://www.ilo.org/sector/Resources/sectoral-standards/WCMS_368974/lang--fr/index.htm) ; UNESCO, 2012a (<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/quality-framework/>).

2.1.3 La politique enseignante à tous les niveaux éducatifs et selon les priorités éducatives

L'alignement de la politique enseignante dans les différents niveaux éducatifs d'un pays – éducation de la petite enfance, enseignement primaire, enseignement secondaire général et professionnel – et selon l'évolution des priorités peut permettre d'améliorer la capacité d'adaptation afin d'assurer une plus grande cohésion pour répondre à l'évolution des besoins en matière d'éducation. Les gouvernements ont tendance à compartimenter le recrutement et la formation des enseignants par niveau éducatif. Au moment de décider d'embrasser la profession enseignante, d'aucuns aspirent généralement à faire carrière à un certain niveau éducatif. Toutefois, les conditions personnelles, professionnelles et matérielles changent et influent sur la mobilité d'un niveau vers un autre.

Les normes internationales encouragent ces possibilités. La politique et la planification gouvernementales doivent tenir compte du fait que les enseignants choisissent de quitter un niveau d'éducation pour un autre ou de quitter l'enseignement en classe pour assumer d'autres responsabilités éducatives dans les domaines de la gestion, de la recherche ou de la formation des enseignants (OIT/UNESCO, 1966). En prévoyant une planification prospective permettant de répondre aux besoins éducatifs changeants, la politique enseignante peut contribuer à éviter des

bouleversements inutiles qui se traduisent par des pénuries quantitatives ou qualitatives. Il s'agit par exemple:

- de garantir la parité ou la comparabilité des conditions de rémunération et autres conditions d'emploi à différents niveaux éducatifs, selon les compétences requises et le besoin éducatif – l'importance croissante de l'EPE et la nécessité de recruter, de former et de conserver des enseignants de plus en plus qualifiés à ce niveau par rapport aux établissements d'enseignement primaire en sont une illustration (OIT, 2014 : 10-20 – voir aussi section 2.1 4) ;
- de tenir compte de l'importance des enseignants de l'enseignement primaire ou de base (ainsi que du premier cycle du secondaire) en termes de rémunération, de ressources scolaires et de conditions d'enseignement, par rapport aux enseignants du deuxième cycle du secondaire qui sont davantage spécialisés dans des disciplines. Ces derniers ont tendance à être formés différemment et rémunérés à des niveaux supérieurs, or il est tout aussi nécessaire de disposer d'enseignants du primaire ou du premier cycle du secondaire hautement qualifiés, motivés et dotés de ressources (OCDE, 2014a : 46-48) ;

- de mettre en place des politiques visant à remédier aux pénuries d'enseignants à différents niveaux, dues à un manque généralisé d'enseignants qualifiés ou à des manques dans certains profils de compétences (en termes de matières, de langues ou de compétences pédagogiques pour répondre à des besoins spécifiques, notamment ceux des jeunes enfants et des populations marginalisées) (UNESCO, 2014a : 239-240).
- de planifier les besoins en personnel en fonction de l'évolution démographique et de se préparer à de nouvelles priorités éducatives, ce qui implique de:
 - de recruter plus d'hommes pour l'EPE ou d'enseignantes pour les établissements d'enseignement primaire et secondaire dans les pays et régions où elles sont sous-représentées, afin de faciliter l'accès des filles à l'éducation ;
 - de parvenir à un meilleur équilibre dans l'affectation des enseignants en milieu rural et en milieu urbain, y compris dans les établissements scolaires difficiles à pourvoir en personnel et défavorisés des zones urbaines ou reculées (un des problèmes les plus épineux auxquels sont confrontés les responsables de l'élaboration des politiques et les

décideurs dans un grand nombre de pays) ;

- de rajeunir la profession lorsque le corps enseignant vieillit, en tenant compte des facteurs qui sont à l'origine des taux élevés de départs d'effectifs chez les jeunes enseignants ou découragent les nouveaux arrivants ;
- de parvenir à une éducation inclusive pour toutes les populations défavorisées, en particulier les apprenants issus de minorités ethniques, de communautés nomades ou linguistiques minoritaires, ou ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux (OCDE, 2005 : 54-60 ; OCDE, 2014a : 32-33, 40-43 ; UNESCO, 2014a : 22, 25, 28).

Une politique enseignante prospective, capable d'anticiper et de résoudre des difficultés potentielles et de proposer des solutions pour assurer un enseignement et un apprentissage efficaces, en dépit de ressources limitées, revêt une importance particulière dans les situations de crise exceptionnelles, où il arrive qu'un grand nombre d'enseignants et d'apprenants soient des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays ou des réfugiés (Internationale de l'éducation – IE, 2014a ; Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence – INEE, 2009 ; Équipe

spéciale internationale sur les enseignants, 2011a ; UNESCO, 2014a ; voir également la section 3.1). Ces situations comprennent entre autres:

- les zones en proie à un conflit civil ou à un conflit armé, d'origine interne ou externe ;
- les situations d'urgence créées par des catastrophes naturelles ou provoquées par l'homme ;
- les situations exceptionnelles en matière de santé publique, telles que la crise de 2014 liée au virus Ébola en Afrique de l'Ouest ou les retombées continues du VIH dans un certain nombre de pays.

2.1.4 Aligner la politique enseignante sur les autres politiques nationales

Une politique enseignante doit être compatible avec les politiques ou plans du secteur de l'éducation et tenir compte de divers éléments politiques contextuels, notamment les politiques relatives aux droits de l'enfant et les politiques connexes relatives aux droits de l'homme, les politiques relatives au VIH et au sida lorsque celles-ci existent ou lorsqu'il s'agit d'une préoccupation nationale particulièrement importante (par exemple dans les pays où la prévalence est forte), ainsi que les politiques nationales relatives à l'égalité des sexes ou les plans équivalents en faveur de la réduction des disparités entre les sexes.

Politiques relatives aux droits de l'enfant

Les droits de l'enfant à l'éducation sont liés aux autres droits fondamentaux, par exemple au bien-être général, à la santé et à la sécurité, y compris la protection contre diverses formes de mauvais traitement. Ces droits sont codifiés dans l'une des conventions internationales les plus ratifiées, à savoir la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (Organisation des Nations Unies – ONU, 1989 – <https://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx>). Étant donné que la plupart des pays ont ratifié la Convention, la législation et des politiques ont été créées pour mettre en œuvre ces normes. Souvent, ces instruments recommandent des exigences ou en imposent aux enseignants pour qu'ils respectent les droits de l'enfant ou assurent le suivi du bien-être des enfants qui leur sont confiés, notamment en raison de la violence domestique, des sévices sexuels, de la traite ou du travail des enfants. Une politique enseignante doit être alignée sur ces exigences, afin de veiller à ce que les enseignants soient dûment recrutés et formés, et fassent l'objet d'un signalement et de mesures disciplinaires en cas de non-respect. Elle doit également assurer que les droits et obligations des enseignants sont alignés sur les droits et la protection de l'enfant. Les organisations internationales qui œuvrent en faveur du bien-être et de la protection de l'enfant disposent d'un certain nombre de ressources permettant de guider la politique sur ces questions (voir par exemple : IE, 2004 ; IE, 2014b ; OIT, 2012 : 20 ; Poisson, 2009).

Politiques relatives au VIH et au sida

De même, des pays du monde entier, en particulier dans les régions d'Afrique, d'Asie, des Caraïbes et d'Europe de l'Est les plus touchées par la pandémie du VIH/sida depuis les années 1980, ont mis en place des politiques nationales pour remédier aux causes et aux effets de la maladie. La politique enseignante doit être alignée sur les efforts nationaux visant à faire face au VIH et au sida, eu égard à leurs conséquences dévastatrices sur les populations et aux perturbations qu'ils provoquent dans l'enseignement et l'apprentissage (maladie, absentéisme et décès des enseignants et des apprenants, enfants rendus orphelins, coûts humains et financiers supplémentaires pour le système éducatif) (OIT, 2012 : 67-70).

Le fait d'aligner la politique enseignante sur les mesures adoptées dans le cadre d'une politique nationale relative au VIH et au sida permet d'atténuer les effets néfastes sur la qualité de l'éducation et sur les ressources humaines, tout en réduisant les coûts financiers résultant du manque de cohésion entre ces deux politiques. Une enquête internationale de 2011-2012 sur les progrès accomplis dans ce domaine a révélé que les deux tiers de près de 40 pays étudiés où les niveaux de prévalence sont importants avaient adopté une politique pour le secteur de l'éducation liée à la politique ou au plan national(e) de lutte contre le VIH et le sida et que près de la moitié de ces pays avaient élaboré une politique relative au lieu de travail pour le secteur de l'éducation applicable aux questions d'emploi et de formation pertinentes pour les enseignants et autres travailleurs de l'éducation (UNESCO et

Équipe de travail interinstitutions de l'ONUSIDA [ETII] 2013 : 16, 20-27).

Des directives relatives au contenu et aux processus d'élaboration d'une telle politique propre à chaque pays dans deux régions où la prévalence est forte (les Caraïbes et l'Afrique du Sud) ont été élaborées par l'OIT et l'UNESCO (OIT et UNESCO, 2006a et 2006b). Teachers Service Commission (TSC) du Kenya a adopté une politique de ce type en 2007 (TSC, 2007).

Politiques relatives aux droits civiques et aux droits de l'homme

La politique enseignante doit aussi être en lien avec la législation et les politiques relatives aux droits civiques et aux droits de l'homme. Les enseignants sont appelés à former les futurs citoyens. De plus, ils sont aussi censés incarner l'engagement d'une nation en faveur des libertés fondamentales et des droits de l'homme, y compris la non-discrimination dans l'éducation et dans la société au sens large. La politique enseignante doit mettre en place un cadre pour la formation initiale, le perfectionnement professionnel et la déontologie, cadre qui consacre les droits et devoirs professionnels et donne aux enseignants les outils leur permettant d'enseigner et de se comporter conformément aux normes professionnelles les plus élevées, en tant que citoyens modèles (Tomasevski, 2004 ; UNESCO, 2014b).

Éducation de la petite enfance

L'investissement dans l'EPE en tant que fondement pour toute autre éducation est crucial, afin d'améliorer la qualité et de parvenir à l'équité (UNESCO, 2006). La qualité de la prise en charge et de l'enseignement est essentielle pour assurer la fourniture d'une EPE de qualité. Sur la base des données probantes issues d'un grand nombre de pays, les directives de l'OIT (2014) sur le travail décent pour le personnel de l'EPE indiquent que « des services d'EPE de haute qualité supposent des investissements suffisants dans l'éducation et la formation initiales, de manière à donner à tous leurs employés une formation comparable à celle des enseignants du primaire ayant des responsabilités et un statut professionnel équivalents ». Les directives mettent en outre l'accent sur un statut professionnel et social élevé et de bonnes conditions matérielles pour le personnel de l'EPE, développés avec l'appui d'une politique ou stratégie globale en matière de recrutement, de perfectionnement et de rétention élaborée au niveau national, afin de garantir l'excellence de l'EPE (OIT, 2014 : 10, 13). Étant donné l'importance de ce fondement de l'éducation, une politique enseignante doit être alignée sur les politiques relatives à l'EPE et les renforcer.

Égalité des sexes

Une politique enseignante doit également s'associer aux efforts nationaux visant à réduire les disparités entre les sexes en matière d'éducation, de formation, d'emploi, de revenu et d'accès aux services sociaux. Qu'il existe ou non une politique nationale en matière d'égalité des sexes, de nombreux plans nationaux

d'éducation parent aux déséquilibres entre les sexes dans le cadre des efforts visant à atteindre l'Objectif 5 du Cadre de Dakar pour l'EPT (UNESCO, 2000). Ces politiques ciblent principalement l'accès des filles à une éducation et à une formation de qualité, même si les pays de certaines régions (comme les Caraïbes) doivent impérativement s'atteler à améliorer la participation des garçons aux niveaux de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. Des exemples figurent dans l'encadré 2.4.

Égalité des sexes - continuation

ENCADRE 2.4 : ASSOCIER LA POLITIQUE ENSEIGNANTE A LA QUESTION DE L'EGALITE DES GENRES DANS L'EDUCATION

De nombreux pays intègrent des mesures associant la politique enseignante à leur volonté de réduire ou d'éliminer d'importants déséquilibres entre les sexes, le plus souvent afin de favoriser l'accès universel des filles à une éducation de qualité. Par exemple :

- Afghanistan, Plan intérimaire pour l'éducation, 2011-2013 : l'amélioration des taux de scolarisation et de rétention des filles, la réduction des disparités entre les sexes et entre milieu urbain et milieu rural, ainsi

que l'amélioration des résultats d'apprentissage des élèves doivent faire l'objet d'un suivi dans le cadre du Système d'information sur la gestion de l'éducation (EMIS). Un rapport annuel met également l'accent sur les ratios élèves-enseignant, les ratios élèves-salle de classe, les résultats aux examens et d'autres données sur les résultats d'apprentissage.

- Kenya, Programme de soutien au secteur éducatif 2005-2010 : prévoit la formation des enseignants pour un enseignement favorable à l'égalité des sexes, axé sur l'enfant et interactif.
- République démocratique populaire lao, cadre de développement du secteur de l'éducation 2009-2015, stratégie de formation des enseignants 2006-2015 et stratégie nationale de réforme du secteur de l'éducation : prévoient que la majorité des nouveaux diplômés de la formation à l'enseignement doivent être affectés dans les régions mal desservies ou reculées pour assurer la parité entre les sexes et la parité ethnique au sein de la population. Les politiques connexes privilégient l'attribution des postes vacants à des enseignants locuteurs d'une langue autochtone, notamment au moyen d'un système de quotas visant à recruter et à conserver de bons enseignants dans les circonscriptions pauvres.

- Nigeria, Feuille de route pour le secteur nigérian de l'éducation 2009 : cible la parité entre les sexes dans le recrutement des enseignants.

Pour plus d'informations : Hunt, 2013, annexe 2.

2.1.5 Définir et coordonner la politique dans différents systèmes et contextes éducatifs

Dans les États fédéraux et dans les systèmes éducatifs décentralisés, il arrive souvent que les autorités éducatives infranationales soient les principales entités responsables de l'élaboration des politiques et de la prise de décisions ou qu'elles partagent ces compétences avec les autorités nationales. Par conséquent, une politique enseignante nationale doit impérativement aborder la question du partage des responsabilités en ce qui concerne son élaboration et sa mise en œuvre au moyen d'une coordination au-delà des frontières infranationales. Des pays comme le Brésil, le Canada, le Nigeria et les États-Unis d'Amérique ont mis au point différentes approches permettant d'harmoniser les politiques en faveur de l'égalité en matière d'accès et de normes de qualité tout en tenant compte des contextes infranationaux (encadrés 2.5 et 2.6).

Lorsqu'il en existe dans les systèmes fédéraux, les bonnes politiques enseignantes sont fréquemment définies de manière

très générale, en raison du contrôle qui s'exerce au niveau infranational sur les pratiques relatives aux enseignants et à l'enseignement. L'outil principal des gouvernements fédéraux pour harmoniser la politique à l'échelon national est financier ; il est généralement lié à des normes définies pour l'amélioration de l'apprentissage ou de l'enseignement, avec une incidence directe ou indirecte sur les dimensions relatives aux enseignants.

ENCADRE 2.5 : APPROCHES DU SYSTEME FEDERAL EN MATIERE DE POLITIQUE ENSEIGNANTE AU BRESIL ET AU NIGERIA

Au Brésil, le Plan national d'éducation (PNE) adopté en 2010 et le Plan de développement de l'éducation (PDE) traitent de nombreuses questions de la politique relative à l'éducation et aux enseignants. Le PDE vise spécifiquement à renforcer une approche systémique à l'échelle nationale en faveur d'une plus grande égalité en matière d'accès et d'une amélioration de la qualité de l'éducation dans de nombreux États et régions du Brésil. Les deux s'inspirent de deux lois adoptées précédemment portant sur la création de mécanismes de financement nationaux pour parvenir à une plus grande égalité en matière d'accès et à une amélioration de la qualité de l'éducation dans les régions, États et municipalités plus pauvres : le fonds pour la gestion et le développement de l'enseignement primaire et pour l'amélioration

de la condition enseignante (FUNDEF) et le fonds pour le développement de l'enseignement primaire et la valorisation des enseignants (FUNDEB), complétés par le programme « BolsaFamilia » qui offre aux familles des versements en espèces en échange de l'assiduité scolaire des enfants.

Le FUNDEF a permis d'augmenter considérablement les investissements du gouvernement fédéral dans l'éducation, par exemple en affectant 60 % des fonds à la rémunération des enseignants et 40 % au fonctionnement des établissements scolaires. L'instauration d'une rémunération minimale nationale pour les enseignants a permis à ceux des États pauvres du nord de mettre à niveau leurs qualifications, tant et si bien qu'en 2002, la quasi-totalité des enseignants avaient effectué la formation minimale requise. Cette mesure a également favorisé un afflux d'enseignants pleinement qualifiés dans ces régions, d'où une augmentation de 20 % des effectifs d'enseignants entre 1997 et 2002. Les fonds spéciaux ont entraîné de fortes augmentations des effectifs scolaires dans les régions plus pauvres du nord, une hausse de la fréquentation scolaire moyenne chez les enfants issus des 20 % de familles les plus pauvres et de meilleures notes en mathématiques chez les élèves. Le PNE et le PDE ont par ailleurs donné lieu à une coopération accrue en matière de formation initiale et de perfectionnement professionnel des enseignants entre les établissements d'enseignement supérieur, les établissements d'enseignement ouvert, l'État et les municipalités employant des enseignants. De nouveaux outils du

système éducatif ont également été mis au point pour favoriser la coordination à l'échelle nationale dans les domaines essentiels que sont notamment la formation des enseignants, le perfectionnement professionnel et les ressources pédagogiques.

Le Plan du Nigeria pour le secteur de l'éducation pour la période 2011-2015 est intégré à une « feuille de route » publiée en 2009. L'éducation est une responsabilité partagée entre les niveaux fédéral, étatique et local. Le Ministère fédéral de l'éducation (FME) est chargé de la politique nationale, de la collecte de données, de l'uniformisation des normes, y compris en matière d'assurance de la qualité, de l'élaboration des programmes d'enseignement et de l'harmonisation des politiques et procédures de l'État.

Le recrutement, la qualité, le perfectionnement, la motivation et la rétention des enseignants, ainsi que l'insuffisance des infrastructures et des ressources pédagogiques, sont les points à traiter recensés dans la feuille de route, parallèlement aux stratégies générales, aux indicateurs et aux délais visés regroupés dans une rubrique consacrée à la formation et au perfectionnement des enseignants et touchant à une pluralité de dimensions de la politique enseignante :

- recrutement des enseignants (tenant compte de la parité entre les sexes) et dotation appropriée des établissements scolaires en personnel ;

- incitations favorisant l'affectation des enseignants et leur présence dans les établissements scolaires en milieu rural ;
- mise en œuvre de la politique nationale de formation des enseignants, cadres de perfectionnement professionnel, initiation et tutorat pédagogique des enseignants ;
- harmonisation des grilles de rémunération nationales et étatiques ;
- évolution de carrière des enseignants ;
- environnements de travail propices pour les enseignants, notamment de bons ratios élèves-enseignant ;
- renforcement du leadership et de la formation des chefs d'établissement.

Bien que le Plan pour le secteur de l'éducation soit large dans son champ d'application, la plupart des stratégies et indicateurs sont d'ordre général, avec des délais de mise en œuvre très serrés. Un rapport de 2012 sur la mise en œuvre a mis en évidence des difficultés et des failles en la matière, souvent imputables à des problèmes de financement.

Pour plus d'informations : Brésil : Ministère de l'éducation, Brésil, 2007 ; Bruns et al., 2012 ; UNESCO, 2014a ; Nigeria : FME, 2009 et 2012 ; Équipe spéciale sur les enseignants, 2011a.

ENCADRE 2.6 : APPROCHES DU SYSTÈME FÉDÉRAL EN MATIÈRE DE POLITIQUE ENSEIGNANTE EN AMÉRIQUE DU NORD – CANADA ET ÉTATS-UNIS

Au Canada, la politique et les programmes relatifs aux enseignants sont du ressort des conseils scolaires locaux et des provinces. Néanmoins, le Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC) est l'enceinte permettant aux ministres provinciaux et territoriaux de l'éducation de partager des informations, se consulter sur des questions d'intérêt commun, prendre des initiatives de coopération et représenter les intérêts des provinces et territoires auprès du gouvernement fédéral et au plan international, à tous les niveaux éducatifs. À ce jour, les travaux du CMEC sur la politique enseignante se sont essentiellement limités à l'harmonisation des normes pancanadiennes pour la certification des enseignants et à l'évaluation des titres de compétence des enseignants formés et recrutés à l'extérieur du Canada.

Aux États-Unis, comme au Canada, l'éducation et donc les dimensions de la politique enseignante sont la prérogative des autorités étatiques et locales. Ces dernières années, le gouvernement fédéral a essayé d'influencer les politiques étatiques et locales par des initiatives de réforme successives visant à satisfaire aux critères fédéraux (ou à des normes fondamentales préconisées par le gouvernement fédéral,

élaborées par des organismes professionnels nationaux), grâce aux subventions globales fédérales. Connues sous les noms de loi « No Child Left Behind » (Aucun enfant laissé pour compte) et d'initiative « Race to the Top » (Course vers le sommet) de l'administration présidentielle Obama, ces réformes visent à améliorer les résultats des apprenants, en mettant l'accent sur les populations défavorisées, grâce à l'amélioration de l'efficacité des enseignants et aux mécanismes systémiques de responsabilité. Les dimensions de la politique enseignante directement ou indirectement influencées par les critères et les subventions aux niveaux étatique et local sont notamment : le recrutement, le perfectionnement professionnel, l'accompagnement et l'évaluation des enseignants ; la rémunération fondée sur l'efficacité et sur les performances ; les incitations et les sanctions ayant des effets sur l'emploi, sur la rémunération et sur les carrières, et pouvant aller jusqu'au licenciement des enseignants et des chefs d'établissement si les objectifs ne sont pas atteints. Les détracteurs de la politique, parmi lesquels de nombreux enseignants que l'on a obligés ou poussés à appliquer en classe des méthodes d'enseignement reposant sur l'évaluation, déplorent le recours excessif aux résultats des épreuves normalisées et aux « modèles de valeur ajoutée » qui se font jour pour mesurer la réussite, au détriment d'autres facteurs scolaires et d'apprentissage.

Pour plus d'informations : Canada : CMEC (2008 et 2014) ; Hargreaves et Braun (2013) ; Ministère américain de l'éducation (2009).

D'autres questions stratégiques se posent dans des États très grands ou très petits (en particulier les États insulaires). Elles ont souvent trait, dans les premiers, à l'envergure même de l'éducation et à l'étendue géographique qu'elle concerne (voir encadré 2.7 pour un exemple tiré de la République populaire de Chine) et, dans les seconds, à l'insuffisance des ressources humaines et financières.

Définir et coordonner la politique - continuation

ENCADRE 2.7 : POLITIQUE ENSEIGNANTE DANS DE GRANDS ÉTATS – CHINE

Comme dans la quasi-totalité des pays, la Chine intègre des éléments de politique enseignante à son plan décennal pour le secteur de l'éducation, plutôt que de mettre en place une politique consacrée aux enseignants. Le plan comporte un chapitre sur les enseignants, qui met l'accent sur les éléments clés pour améliorer la qualité des enseignants/de l'enseignement dans la poursuite de la transition politique et économique du pays le plus peuplé du monde, par ailleurs deuxième économie mondiale. Ces éléments sont notamment les suivants :

- promotion de l'éthique professionnelle dans la gestion de l'affectation, de l'emploi, de l'évaluation et des écarts de conduite des enseignants ;
- accroissement de l'efficacité professionnelle au moyen d'une formation visant à renforcer aussi bien les connaissances que la compétence pédagogique, en mettant l'accent sur les chefs de file de l'enseignement, les tuteurs pédagogiques et les chefs d'établissement ; tous les enseignants sont censés à l'avenir suivre des stages de perfectionnement professionnel tous les cinq ans ; le plan prévoit un renforcement de la formation bilingue pour les zones où vivent des minorités ;
- concentration des outils stratégiques sur le recrutement, l'affectation et la qualité des enseignants en milieu rural au moyen d'incitations associées à l'avancement professionnel et à la rémunération ;
- amélioration des conditions de travail et de vie des enseignants pour accroître la réserve de talents et l'engagement dans des carrières pérennes, par des mesures comme une législation visant à garantir une rémunération comparable ou supérieure à celle des autres fonctionnaires, une rémunération fondée sur les performances, des incitations pour les zones reculées ou frontalières, des logements à des conditions préférentielles et l'amélioration des mesures de sécurité sociale (un objectif stratégique

qui figure rarement dans d'autres plans ou politiques)

;

- renforcement de la gestion des enseignants, en particulier au niveau local (cantonal) grâce à la reconnaissance des titres de compétences et à un système d'autorisation pour statuer sur les décisions d'affectation ; l'évolution de carrière sera davantage soumise au service dans les zones rurales et reculées.

Pour plus d'informations : Gouvernement chinois (2010) ; UNESCO (2014a).

Certaines considérations en matière de politique enseignante valent également dans les situations de conflit ou d'après-conflit, ainsi qu'à la suite de catastrophes. Les principes directeurs de l'INEE pour la prise en compte des questions de conflits dans les politiques et les programmes éducatifs dans des contextes de conflit et de fragilité (INEE, 2013) répertorient plusieurs aspects stratégiques importants liés aux enseignants, notamment les suivants :

- renforcement du processus de mise à disposition et de formation d'enseignants (et de formateurs d'enseignants) ;
- renforcement du Système d'information pour la gestion des enseignants (TMIS), du Système d'information

sur la gestion de l'éducation (EMIS) et des systèmes de rémunération des enseignants ;

- disponibilité d'enseignants formés en nombre suffisant qui reflètent la diversité de leurs sociétés (différents groupes ethniques et religieux, répartition hommes-femmes).

2.2 Fondements et principes directeurs d'une politique enseignante

Activity: Définition de la politique enseignante - principes et mise en œuvre

En lisant la section 2.2, notez:

- Les principes et éléments clés qui devraient être inclus dans la politique.
- Les éléments nécessaires à la mise en œuvre d'une politique pédagogique.
- Comment saisir l'efficacité de l'enseignant, sa motivation et son professionnalisme dans un énoncé de vision.

Les directives concernant les plans ou politiques pour le secteur de l'éducation mettent l'accent sur l'appropriation, sur la coordination, sur la participation et sur la durabilité par le renforcement des capacités. Parmi les principes ou éléments clés peuvent figurer : l'énoncé d'une vision ou mission qui détermine l'orientation ; l'exposé des stratégies, des capacités et des priorités

; une approche holistique ; une analyse de faisabilité compte tenu des tendances, des contraintes et de l'implication des parties prenantes qui ont une incidence sur la mise en œuvre et sont souvent étroitement associées aux « vulnérabilités » politiques, économiques et naturelles qui forment le contexte national dans lequel un plan est élaboré et mis en œuvre (IIPE et PME, 2012).

Comme dans le cas d'une politique ou d'un plan national(e) en matière d'éducation, une bonne politique enseignante doit construire un socle autour d'un certain nombre de principes et d'éléments clés importants pour la mise en œuvre et la réussite de ce plan, notamment les suivants :

- énoncé d'une vision ou mission et finalités ;
- objectifs, points de repère et délais ;
- prise en considération de toutes les dimensions clés ;
- évaluation de l'environnement :
difficultés/défis/lacunes ;
- données pertinentes et gestion ;
- mécanismes de coordination ;
- besoins et sources de financement ;
- participation et engagement des parties prenantes ;
- évaluation et révision.

2.2.1 Énoncé d'une vision ou mission et finalités

Une politique enseignante doit au moins s'accompagner d'un bref énoncé de son enjeu et des raisons de son importance, fixer

certaines objectifs généraux qui esquissent les orientations et définir l'étape que le pays ou le système entend atteindre à un moment donné dans le futur en ce qui concerne son corps enseignant. Trois concepts clés doivent prévaloir dans la détermination des objectifs :

- l'efficacité des enseignants ;
- la motivation des enseignants ;
- le professionnalisme des enseignants.

La finalité ultime est l'accès universel à une éducation de la meilleure qualité possible pour tous les citoyens d'une société, même les plus marginalisés. Compte tenu des données probantes issues de nombreux pays, les enseignants constituent le facteur le plus important qui détermine l'atteinte éventuelle de ces objectifs (au moins en termes de facteurs susceptibles d'être influencés par les responsables de l'élaboration des politiques en matière d'éducation). L'efficacité des enseignants constitue donc un élément crucial de l'énoncé de mission.

L'efficacité peut être définie en termes d'atteinte de certains objectifs d'apprentissage, à la fois statistiques (100 % d'alphabétisation) et moins tangibles (des citoyens réfléchis et engagés), d'« apport d'une valeur ajoutée » au travail des éducateurs en amont (entre autres les familles et les communautés) ou de description des principales dimensions relatives aux enseignants qui auraient une incidence en matière d'efficacité (voir chapitre 3). Quelles que soient les valeurs

affectées à ces indicateurs, il est essentiel de définir la mission de la politique de manière à établir un lien entre le travail des enseignants et les objectifs éducatifs fondamentaux et universels (Moon, 2013 : 22-25 ; OCDE, 2005 : 30-33 ; Banque mondiale, 2013).

La motivation des enseignants à donner le meilleur d'eux-mêmes avec la formation et les outils dont ils disposent est une composante primordiale de l'efficacité. Quelles que soient la formation des enseignants et les incitations matérielles pour qu'ils s'acquittent bien de leurs tâches, elles ne sauraient pallier le manque de motivation et d'intérêt de certaines personnes en situation d'enseignement et d'apprentissage (même s'il s'agit de deux aspects principaux de la question – voir chapitre 3). Ainsi, une politique enseignante doit définir un objectif général favorisant la motivation maximale (et ses autres dimensions, à savoir le dévouement à l'égard des tâches et des apprenants) de tous ceux qui s'engagent dans l'enseignement (Bennell, 2011).

Un troisième principe directeur de l'énoncé de mission et des objectifs de la politique doit être l'atteinte de niveaux optimaux de professionnalisme chez les enseignants. Le « professionnalisme » comporte de nombreuses dimensions, dont les plus importantes sont sans aucun doute des normes élevées en matière de formation, les compétences professionnelles, l'accomplissement des devoirs et l'exercice des responsabilités, ainsi qu'un degré maximal d'autonomie dans la prise de décisions. Même (ou surtout) dans des systèmes éducatifs confrontés à l'absence de

l'un ou de l'ensemble de ces facteurs (par exemple, en raison d'effectifs élevés d'enseignants peu qualifiés ou d'un contrôle strict du travail des enseignants par le truchement d'une supervision imposée du sommet vers la base et d'épreuves normalisées), une bonne politique enseignante fixera ses propres objectifs au niveau le plus élevé de professionnalisme (OIT/UNESCO, 1966 : articles 6, 61-63, 66, 71-73).

2.2.2 Objectifs, points de repère et délais

Pour savoir si une politique fonctionne (atteint ses objectifs) il est utile de fixer des objectifs, des points de repère et des délais pour mesurer les progrès accomplis. Outre les objectifs généraux (notamment l'amélioration de la qualité des enseignants, la réduction des départs d'effectifs ou de l'absentéisme des enseignants et l'accroissement de l'accès aux supports didactiques), il est en général recommandé de fixer des objectifs et des points de repère indicatifs (par exemple, le pourcentage d'enseignants qualifiés recrutés, le nombre d'enseignants suivant des stages de perfectionnement professionnel, la rémunération des enseignants à des niveaux comparables à ceux des autres professionnels et le nombre d'enseignants disposant de matériel didactique de base). Des objectifs ou points de repère plus spécifiques permettent d'assurer le suivi des progrès avec plus de facilité et d'efficacité. Les objectifs s'échelonnent en fonction d'un calendrier établi de manière à inclure des objectifs intermédiaires et finaux. Le calendrier est particulièrement utile s'il est aligné sur

le plan national en matière d'éducation et tient compte à la fois des priorités à court terme (recrutement d'enseignants pour combler toutes les pénuries constatées) et du caractère à long terme de la planification et des résultats éducatifs (années nécessaires pour former correctement un bon enseignant) (IIPE et PME, 2012 : 12-13 ; UNESCO, 2012a : 23-25 ; UNESCO, 2010 : 26-27).

2.2.3 Prise en considération de toutes les dimensions clés

Une politique enseignante sera plus efficace si elle est complète, englobant au moins les dimensions les plus importantes de la formation et du travail des enseignants (OCDE, 2005 ; OIT, 2012 ; voir chapitre 3 pour plus de détails) :

- recrutement non discriminatoire, complet et professionnel des enseignants ;
- formation initiale efficace et pertinente des enseignants ;
- perfectionnement professionnel permanent (PPP) accessible à tous tout au long de la carrière (pour tous les enseignants) ;
- suivi et accompagnement, y compris une initiation et un tutorat pédagogique efficaces des enseignants ;
- rémunération des enseignants et incitations favorisant l'attraction, l'affectation et la rétention d'enseignants efficaces ;

- évolution de carrière, entre autres les mutations et les promotions ;
- soutien en faveur de conditions d'enseignement et d'apprentissage décentes (définition du temps de travail et des effectifs des classes, supports et organisation pour répondre aux besoins en matière d'apprentissage, accès aux outils d'enseignement et d'apprentissage adéquats) ;
- normes professionnelles, responsabilité, droits et obligations, y compris un degré d'autonomie, des codes de déontologie et de conduite et des procédures disciplinaires ;
- évaluation formative des enseignants associée à des objectifs d'apprentissage ;
- dialogue social (partage d'informations, consultation et négociation pour entendre la voix des enseignants dans le processus décisionnel) ;
- gouvernance et direction efficaces des établissements scolaires, y compris l'encadrement et l'accompagnement des enseignants.

Toutefois, la plupart des examens des politiques relatives à l'enseignement et aux enseignants relèvent que les politiques et les stratégies sont généralement fragmentées ou incomplètes en ce qui concerne la prise en compte de ces dimensions, et qu'elles mettent plutôt l'accent sur les mesures qui semblent les plus pertinentes à un moment donné (Équipe spéciale internationale

sur les enseignants Équipe spéciale internationale sur les enseignants, 2011a et 2011b ; UNESCO, 2014a : 22). Une bonne politique enseignante doit envisager toutes les dimensions et adopter une perspective à long terme, puisque la formation des enseignants et l'influence qu'ils exercent sur l'apprentissage se mesurent en années, si ce n'est en décennies.

2.2.4 Évaluation de l'environnement : difficultés, défis et lacunes

Une politique enseignante ne doit pas occulter les défis, incertitudes et éventuels obstacles auxquels un système est confronté pour atteindre ses objectifs, particulièrement les aspects politiques de la formulation et de la mise en œuvre de ladite politique (voir chapitres 4 et 5). Si l'on emploie la terminologie d'autres domaines de planification, ils correspondent à des menaces, à des vulnérabilités ou à des risques, qu'ils soient d'ordre politique, économique, social, culturel ou naturel. Une politique doit cerner clairement les pénuries d'enseignants existantes, tant quantitatives que qualitatives, et évaluer les forces et les faiblesses des politiques et stratégies antérieures qui ont tenté de les résorber. Ces éléments permettent de prendre plus concrètement la mesure des capacités et des contraintes (sur les plans démographique, financier, des ressources humaines ou autres) ; ils permettent de définir plus précisément des points de repère et des délais pragmatiques, tout en contribuant à augmenter les chances d'efficacité de la politique (IIPE et PME, 2012 : 9, 16, 19, 21, 24 ; UNESCO, 2012a : 36-38).

2.2.5 Données pertinentes et gestion

Une politique efficace nécessite des données fiables et pertinentes permettant d'étayer son élaboration, d'évaluer les progrès accomplis et les objectifs atteints, ainsi que de procéder à son éventuelle révision. Eu égard aux contraintes en matière de ressources et aux difficultés liées à l'obtention de données fiables et de bonne qualité (qui ne soient pas uniquement des chiffres), en particulier dans des systèmes pauvres en ressources, l'ensemble des données doit couvrir dans la mesure du possible les principales dimensions de l'enseignement (comme indiqué au chapitre 3) pour la totalité des zones géographiques, des groupes de population et des niveaux éducatifs relevant du champ d'application du présent Guide. Il peut s'avérer indispensable d'obtenir des informations concernant les attitudes, les convictions et les façons de voir (le contenu de la « boîte noire », pour reprendre l'expression utilisée dans une analyse d'experts) au moyen d'enquêtes qualitatives auprès des enseignants, afin d'appréhender la motivation (ou la frustration) et, par conséquent, l'efficacité. L'analyse des indicateurs relatifs aux enseignants doit être consultée attentivement au regard des indicateurs des résultats d'apprentissage pour atteindre les objectifs fondamentaux (Équipe spéciale internationale sur les enseignants, 2011a : 18, 25 ; UNESCO, 2012b : 11-16). Plusieurs organisations internationales proposent des indicateurs et des bases de données transnationaux qui peuvent éclairer la politique nationale (voir la section 2.3).

2.2.6 Besoins et sources de financement

Toutes les dimensions d'une politique enseignante doivent être budgétisées (chapitre 3), y compris le processus de son élaboration (chapitre 4) et sa mise en œuvre (chapitre 5). La formation des enseignants, les dépenses récurrentes (principalement la rémunération et les avantages sociaux du personnel) et les dépenses en immobilisations liées à l'enseignement, et intégrées dans les projections budgétaires nationales, locales ou scolaires selon le cas, doivent être chiffrées dans la politique. Comme pour les autres objectifs de l'éducation (de plus en plus présents dans les travaux sur les indicateurs internationaux), la politique peut fixer des objectifs en matière de dotation budgétaire publique pour des postes de dépense spécifiques, complétés par les contributions nationales privées (entreprise, communauté, famille)^{Note 5} et par celles de donateurs internationaux. Entre autres, le pourcentage des ressources nationales nécessaire pour les principales dimensions d'une profession enseignante bien-portante mérite une attention particulière : effectifs de nouveaux enseignants qualifiés pour faire face aux départs d'effectifs prévus ; formation initiale des enseignants ; PPP pour tous les enseignants ; rémunération permettant d'attirer et de conserver des enseignants efficaces ; incitations favorisant une affectation équilibrée ; sécurité sociale ; et diverses composantes des conditions d'enseignement et d'apprentissage liées aux objectifs de l'éducation. S'il y a lieu, la

politique peut définir d'autres sources de financement (chapitre 3) pour assurer un financement adéquat de ces dimensions si elles ne figurent pas déjà dans le plan national d'éducation (IIPE et PME, 2012 : 10-11, 14-15, 22 ; OIT, 2012 ; UNESCO, 2012a : 46-49).

2.2.7 Participation et engagement

À l'instar des processus d'élaboration et de mise en œuvre des politiques (chapitres 4 et 5), le processus de conception d'une politique enseignante doit s'appuyer sur la participation la plus large possible de toutes les principales parties prenantes concernées, afin de garantir l'appropriation et l'engagement en faveur de la réalisation des objectifs de cette politique. Les partenaires et acteurs les plus importants sont les enseignants eux-mêmes et leurs représentants collectifs, à savoir les syndicats et les organisations professionnelles (associations et ordres professionnels et d'enseignants), suivis de près par les acteurs clés du système, notamment les établissements de formation d'enseignants et les organismes de certification professionnelle, de réglementation ou de normalisation. Les parties prenantes de deuxième plan que sont les apprenants, les parents et les représentants des communautés doivent également avoir leur mot à dire pour définir la politique et s'engager, espérons-le, à la mettre en œuvre.

La consultation de ces personnes qui connaissent le mieux la question parce qu'elles interviennent au quotidien dans des

situations d'enseignement et d'apprentissage constitue un fondement essentiel pour l'élaboration d'une bonne politique. Toutefois, des études menées à l'échelon international ont systématiquement relevé que les enseignants ne se font manifestement pas assez entendre dans le cadre de la définition de la politique en matière d'éducation (y compris la politique enseignante). Non seulement cette situation démoralise les enseignants, mais elle peut en outre avoir des conséquences négatives sur l'élaboration des politiques appropriées et sur l'engagement nécessaire pour les mener à bien (OIT et UNESCO, 2010 : 7-18 ; Ratteree, 2004 ; UNESCO, 2014a : 220-222). La conception d'une politique enseignante inclusive et holistique doit passer par le dialogue social (entre les autorités/administrations éducatives et les enseignants, les syndicats d'enseignants et les organisations professionnelles) et par le dialogue sur les politiques avec les autres parties prenantes qui côtoient la dynamique de l'enseignement et de l'apprentissage dans les salles de classe (OIT/UNESCO, 1966 : articles 9, 10 k), 75 ; OIT, 2012 : 202-204 ; OCDE, 2005 : 214-218 ; Banque mondiale, 2013 : 21). Le rôle des enseignants, des syndicats d'enseignants et des organisations professionnelles dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques est examiné plus en détail dans les chapitres 4 et 5.

2.2.8 Évaluation et révision

Comme toute autre politique qui établit une feuille de route pour orienter les opérations, une politique enseignante doit intégrer un outil ou processus d'évaluation pour aider à déterminer si oui ou

non les objectifs et les points de repère ont été atteints et les délais respectés, à en expliquer les raisons selon le cas, et à préciser ce qui doit être modifié dans la définition et la mise en œuvre ultérieures de la politique (voir chapitres 4 et 5 pour un examen plus approfondi). L'évaluation de l'efficacité de la politique doit soulever des questions clés concernant les critères de mesure (indicateurs quantitatifs et qualitatifs), les personnes chargées de procéder à l'évaluation (planificateurs de l'éducation, spécialistes de l'évaluation, personnel enseignant ou autres parties prenantes), le calendrier des examens (permanents, à mi-parcours ou au terme du plan) et les moyens d'optimiser l'utilisation des résultats de l'évaluation dans la politique et dans la pratique (IIPE et PME, 2012 : 17-18 ; UNESCO, 2012a : 24, 37-38).

2.3 Utiliser les outils existants : travaux analytiques et documents de politique disponibles sur les enseignants et l'éducation

Activity: Informations disponibles pour guider l'élaboration des politiques enseignantes

En lisant la section 2.3, notez:

- Les principales organisations internationales et régionales qui collectent des données pertinentes pour l'élaboration des politiques relatives aux enseignants.
- Les données que chaque organisation met à disposition.

Un certain nombre d'organisations [Note 6](#) produisent des données, des indicateurs, des outils analytiques et des publications qui peuvent aider les responsables de l'élaboration des politiques et les décideurs dans le cadre de la définition, de la mise en œuvre,

de l'évaluation et de la révision d'une politique enseignante nationale. Plusieurs de ces instruments ont été élaborés, validés ou pilotés au niveau national, en étroite concertation avec les autorités éducatives, ainsi qu'avec les représentants des enseignants (syndicats, associations professionnelles et enseignants à titre individuel) et les représentants des apprenants et d'autres acteurs de l'éducation. La présente section résume brièvement certaines des sources les plus importantes et indique en quoi elles peuvent être utiles dans le cadre des travaux en matière de politique enseignante. Elle fournit en outre des liens vers des sources numériques et imprimées.

En termes de sources nationales, le guide se réfère de manière sélective à la législation relative à l'éducation ou aux lois touchant à diverses questions de politique enseignante. Les sites web de certaines organisations, mentionnés ci-après, permettent également d'accéder à une liste plus complète de la législation nationale par pays (et pour certains cas dans la langue pertinente).

2.3.1 OIT et UNESCO

La norme mondiale en matière de politique enseignante, à savoir la Recommandation de l'OIT et de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (http://www.ilo.org/sector/Resources/sectoral-standards/WCMS_162034/lang--fr/index.htm), a été adoptée dans le cadre d'une conférence intergouvernementale spéciale convoquée par les deux organisations en 1966, après des années de travaux

préparatoires conjoints. Ladite Recommandation reste la seule norme internationale consacrée aux principaux paramètres qui définissent un service d'enseignement professionnel. Elle peut être utilisée comme ouvrage de référence par les responsables de l'élaboration des politiques et par les décideurs pour mettre en place ou pour réviser la politique enseignante/en matière d'enseignement. La norme s'articule autour de 12 chapitres portant sur les sujets suivants :

- principes directeurs, objectifs éducatifs et politiques ;
- formation initiale et perfectionnement pour la profession enseignante ;
- emploi et carrières dans l'enseignement ;
- droits et obligations des enseignants, autonomie professionnelle, éthique/codes de conduite ;
- conditions pour un enseignement et un apprentissage efficaces ;
- rémunération des enseignants ;
- sécurité sociale ;
- politiques pour remédier aux pénuries d'enseignants.

Le Comité conjoint OIT-UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant (CEART) produit un rapport de suivi international tous les trois ans sur les lacunes et les progrès constatés dans l'application de la Recommandation de 1966 (http://www.ilo.org/global/industries-and-sectors/education/WCMS_162256/lang--fr/index.htm). Ces rapports peuvent aider les décideurs politiques à améliorer les politiques et

pratiques relatives aux enseignants. Dans le passé, les gouvernements et les syndicats d'enseignants du Japon (entre autres) ont engagé un dialogue avec le CEART sur des questions d'évaluation des enseignants liées aux carrières, tandis que ceux du Sénégal se sont penchés sur la politique relative aux enseignants contractuels.

2.3.2 UNESCO

L'UNESCO a élaboré un cadre d'analyse de la qualité de l'enseignement général (General Education Quality Analysis Framework – GEQAF) destiné à renforcer les capacités des ministères de l'éducation à analyser, à diagnostiquer et à contrôler la qualité de leurs systèmes d'enseignement général grâce à une approche systémique et à un renforcement du leadership et de l'appropriation au niveau national. Le GEQAF contient des sections portant sur les enseignants et sur l'enseignement, inscrites dans le cadre général des objectifs de développement, des résultats escomptés, des processus fondamentaux, des ressources de base et des mécanismes d'appui.

Les sections portant sur les enseignants et sur l'enseignement couvrent les aspects suivants :

- attraction, sélection, recrutement, affectation et rétention des enseignants ;
- formation des enseignants ;
- conditions de travail, rémunération et incitations des enseignants ;

- gestion et utilisation du personnel enseignant ;
- processus d'enseignement, équité et efficacité ;
- suivi et accompagnement des enseignants ;
- conditions d'enseignement.

Conjointement avec l'appui technique de l'UNESCO, le GEQAF peut être utilisé pour favoriser l'établissement des priorités relatives à la politique en matière d'enseignement dans le cadre d'un diagnostic de l'ensemble du système d'enseignement.

L'UNESCO et le Pôle de Dakar basé au Sénégal (qui fait désormais partie de l'Institut international de planification de l'éducation – IIPE), ont élaboré, publié et mis en application un *Guide* méthodologique d'analyse de la question enseignante (https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190129_fre). Ce *Guide* méthodologique est conçu et utilisé dans le cadre des missions nationales conjointes en tant qu'outil de diagnostic aux fins de l'élaboration de la politique enseignante et des examens de son application dans les pays d'Afrique subsaharienne. Les missions de diagnostic font intervenir les ministères de l'éducation, les organismes et parties prenantes au niveau national, avec le soutien de spécialistes régionaux et internationaux. En plus de présenter le contexte de l'enseignement général, le *Guide* méthodologique comporte des chapitres consacrés aux besoins, à l'éducation, à la gestion, au recrutement, à l'affectation, à l'absentéisme, au statut professionnel, à la rémunération et aux carrières des enseignants, ainsi qu'au contexte professionnel et social de l'enseignement.

Dans le cadre d'un projet régional sur les enseignants en association avec ses pays membres en Amérique latine et dans les Caraïbes, le Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes (OREALC/UNESCO à Santiago) a préparé une série de publications sur les politiques et pratiques relatives aux enseignants, dont un rapport intitulé *Background and Criteria for Teacher-Policy Development in Latin America and the Caribbean*, disponible en espagnol et en anglais (OREALC, 2013 – http://www.orealc.cl/wp-content/blogs.dir/1/files_mf/politicadocentesingles27082013.pdf). Ledit rapport est divisé en deux parties. La première fait le point sur la situation actuelle des enseignants et des organisations d'enseignants dans la région, la formation initiale des enseignants, la formation continue/le perfectionnement professionnel, la carrière enseignante, ainsi que les institutions et processus associés à la politique en matière d'enseignement. La deuxième partie propose des orientations et des critères pour l'élaboration de politiques en faveur de la formation initiale et continue, des carrières enseignantes, ainsi que des institutions et processus associés à la politique en matière d'enseignement dans la région. Des publications plus récentes (OREALC, 2014a et 2014b) produites dans le cadre du projet consistent respectivement en un tour d'horizon des expériences nationales et des pratiques efficaces dans ces domaines, et en une série de documents de travail mis à disposition à des fins de diagnostic, comportant des informations régionales systématisées et des données probantes comparatives dans les principaux domaines thématiques.

Dans la région arabe, un cadre régional des politiques enseignantes, doté d'une banque de ressources, a été examiné lors d'un atelier tenu en décembre 2014 à Beyrouth au Liban, en vue de sa finalisation. Ce document est proposé en tant que cadre pour les politiques enseignantes dans la région. Il examine les principales hypothèses, ainsi que les valeurs et principes qui sous-tendent les politiques enseignantes avant-gardistes, et met en exergue différents leviers politiques qui peuvent permettre de traduire ces politiques dans la pratique.

2.3.3 Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)

- L'Institut de statistique (ISU) de l'UNESCO recueille des données mondiales sur les enseignants et tient une base de données en ligne (<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/teachers-statistics.aspx>) pour environ 150 pays, dont la plupart sont des pays à faible revenu. Ces indicateurs permettent aux utilisateurs du présent Guide de comparer les indicateurs de leur pays à ceux de pays similaires dans leur région ou à l'échelle mondiale. Les données et les indicateurs couvrent les aspects suivants :
 - effectifs d'enseignants par niveau éducatif (petite enfance, primaire, secondaire), public ou privé, orientation des programmes (enseignement général, enseignement et formation techniques et

professionnels – EFTP), répartition hommes-femmes, situation sur le plan de la formation (avec ou sans formation) ;

- enseignants formés ou qualifiés, notamment les pourcentages d'enseignants formés, d'enseignants qualifiés et d'enseignants formés et qualifiés ;
- enseignants et répartition hommes-femmes ;
- REE.

La collecte annuelle de données et les indicateurs pour 64 pays à revenu élevé et à revenu intermédiaire portent sur les éléments suivants :

- profils d'âge des enseignants : par sexe et par niveau d'enseignement (tous les programmes) ; proportions d'enseignants dans les différentes tranches d'âge ; proportions d'hommes et de femmes par tranche d'âge ; pourcentage d'enseignants qui sont à moins de cinq ans de la retraite ;
- qualifications des enseignants : niveau d'études le plus élevé atteint par rapport au niveau d'enseignement dispensé ; répartition des enseignants par niveau de qualification ; niveau minimal de la Classification internationale type de l'éducation (CITE) requis pour enseigner ; nombre minimal d'années de formation requis pour enseigner ;

- rémunération des enseignants : par niveau d'enseignement (programmes généraux, par rapport au PIB/parité des pouvoirs d'achat) ; par durée de service (rémunération initiale, après 15 ans d'ancienneté et en fin de carrière) ; selon la situation sur le plan de la formation (avec formation, par opposition à sans formation) ; par niveau d'enseignement dispensé (CITE 1 à 3) ; par rémunération totale (y compris les primes complémentaires) ; et par pourcentage des primes complémentaires par rapport au revenu total ;
- charge de travail des enseignants : heures de travail et de cours par niveau d'enseignement ; proportion du temps de travail consacrée à l'enseignement ; proportion des heures de travail allouée au perfectionnement professionnel ; coût unitaire par enseignant ; et total annuel du temps de travail/d'enseignement en semaines, en jours ou en heures.

Des modules régionaux couvrant la majorité des pays africains, certains États arabes, ainsi que l'Asie du Sud et de l'Est, fournissent divers indicateurs à partir des données recueillies, notamment les effectifs d'enseignants et des caractéristiques telles que l'âge, le sexe, la formation et la qualification, la matière enseignée, l'expérience de l'enseignement, le statut professionnel et le type d'établissement. Des fiches techniques spéciales sur les

besoins en enseignants pour réaliser les objectifs en matière d'enseignement primaire universel (EPU) sont également disponibles. L'ISU élabore un module mondial sur les enseignants dont le lancement est prévu pour 2015 et qui consolidera l'essentiel des données et indicateurs aux niveaux international et régional.

2.3.4 Institut international de planification de l'éducation (IIEP)

L'Institut international de planification de l'éducation (IIEP) propose des ressources publiées sur la gestion des enseignants, entre autres sur les codes de conduite des enseignants, sur les enseignants dans des situations d'urgence et de reconstruction, sur le VIH et le sida ainsi que sur la formation et le recrutement des enseignants. Il élabore des manuels de formation et assure des cours sur la planification du secteur de l'éducation, qui intègrent des composantes relatives aux enseignants. L'IIEP tient aussi une base de données concernant les plans, les programmes et la législation pour le secteur de l'éducation au niveau national, accessible à partir du site Web de l'organisation (<http://www.iiep.unesco.org/fr>).

2.3.5 Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030

Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, hébergée par l'UNESCO, tient une bibliothèque de

ressources sur les politiques et pratiques relatives aux enseignants, dont les liens figurent sur son site Web (<https://teachertaskforce.org/fr/plate-forme-de-connaissances>). Ces ressources sont notamment les suivantes :

- rapports sur les forums internationaux et régionaux de dialogue sur les politiques, ainsi que sur les réunions d'experts ;
- publications de l'Équipe spéciale concernant les politiques enseignantes nationales et des thèmes tels que les départs d'effectifs, l'inclusion dans la formation des enseignants et l'égalité des sexes dans l'enseignement ;
- rapports de diagnostic nationaux (pays africains) ;
- liens vers les publications des membres et partenaires de l'Équipe spéciale.

Les forums de dialogue sur les politiques résument les points de vue, les recherches et les expériences des décideurs, des professionnels, des chercheurs et des enseignants sur les enjeux essentiels relatifs aux enseignants, ainsi que sur les pratiques prometteuses d'un point de vue national, régional ou international. Les rapports des réunions d'experts regroupant des spécialistes de haut vol en matière de politiques et de pratiques relatives aux enseignants favorisent une meilleure compréhension des thématiques spécifiques aux enseignants servant de base à l'élaboration des politiques et à l'amélioration des pratiques. Les publications des pays, des membres et des partenaires donnent

des indications sur les questions relatives à la formulation, à la mise en œuvre, à l'évaluation et à la révision des politiques.

2.3.6 Organisation internationale du travail (OIT)

L'OIT a élaboré et publié un *Manuel de bonnes pratiques en matière de ressources humaines dans la profession enseignante*

(https://www.ilo.org/sector/Resources/publications/WCMS_187794/lang-fr/index.htm). Ce Manuel contient huit modules portant sur les

problèmes majeurs que les autorités éducatives doivent résoudre pour mettre en place un corps enseignant de qualité et en assurer le maintien. Le contenu s'appuie sur les normes internationales spécifiques aux enseignants, sur les normes internationales du travail applicables aux professionnels (tels que les enseignants), ainsi que sur les bonnes pratiques et les principes tirés de la gestion et du développement des ressources humaines actuellement menés dans un grand nombre de pays et d'organisations.

Le Manuel couvre les aspects suivants :

- recrutement et emploi des enseignants, par exemple les compétences professionnelles ;
- conditions d'emploi, notamment les conditions de congé et l'évolution de carrière du personnel ;
- rôles professionnels, obligations et responsabilités des enseignants ;

- enseignement/apprentissage et environnement de travail, surtout les heures de travail et la charge de travail, les effectifs des classes et les REE, ainsi que les questions de santé et de sécurité ;
- politiques relatives aux gratifications, à la rémunération et aux incitations des enseignants, et gestion en la matière ;
- sécurité sociale des enseignants ;
- dialogue social et relations de travail au sein de la profession enseignante ;
- formation initiale des enseignants et formation continue dans le cadre du perfectionnement professionnel tout au long de la vie.

Un index contenant une liste alphabétique de centaines de mots et expressions clés permet aux utilisateurs d'accéder au(x) module(s) portant sur le thème concerné.

L'OIT a également produit les Directives de l'OIT sur la promotion du travail décent pour le personnel de l'éducation de la petite enfance (https://www.ilo.org/sector/Resources/codes-of-practice-and-guidelines/WCMS_236530/lang--fr/index.htm), qui fournissent des orientations stratégiques à l'attention des enseignants et autre personnel de l'éducation de la petite enfance, relatives aux aspects suivants : rôles et responsabilités généraux, notamment en ce qui concerne les prestataires publics et privés de services éducatifs, les syndicats et d'autres parties prenantes ; objectifs et politiques, y compris les programmes d'enseignement, la

méthodologie d'enseignement et le financement ; formation des enseignants ; recrutement, affectation et rétention ; perfectionnement professionnel et évolution de carrière ; modalités et conditions d'emploi ; conditions d'enseignement et d'apprentissage ; sécurité et protection sociales ; évaluation du personnel de l'EPE ; gouvernance et dialogue social.

2.3.7 Banque mondiale

L'Approche systémique pour de meilleurs résultats éducatifs (SABER), approche en ligne à l'initiative de la Banque mondiale, comporte une composante relative aux enseignants: SABER-Enseignants (<http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=8&tb=1>), qui documente et analyse les politiques enseignantes menées dans des établissements publics d'enseignement des systèmes éducatifs de 50 pays et territoires à revenu intermédiaire ou faible. L'outil SABER-Enseignants recueille, organise et analyse des informations pour classer les niveaux (de latent à avancé) atteints par les systèmes éducatifs en matière de réalisation de leurs objectifs stratégiques et publie un document-cadre sur les politiques enseignantes, ainsi que des rapports analytiques nationaux et régionaux sur les huit objectifs de politique suivants :

- déterminer des attentes claires pour les enseignants ;
- attirer les meilleurs talents vers l'enseignement ;
- préparer les enseignants au moyen d'une formation et d'une expérience utiles ;

- assurer une adéquation entre les compétences des enseignants et les besoins des apprenants ;
- diriger les enseignants – avec des chefs d'établissement forts ;
- assurer le suivi de l'enseignement et de l'apprentissage ;
- aider les enseignants à améliorer l'enseignement ;
- motiver les enseignants pour leur prestation.

Les informations et les rapports analytiques peuvent être utilisés par les responsables de l'élaboration des politiques et par les décideurs pour déterminer à quel point leurs systèmes et les systèmes nationaux comparables répondent aux objectifs stratégiques, de manière à élaborer ou à réviser les politiques enseignantes. Les lois correspondantes d'une sélection de pays sont également consultables dans les langues nationales par l'intermédiaire des liens du site Web de SABER.

2.3.8 Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)

L'OCDE publie chaque année un rapport sur les indicateurs de l'éducation dans les pays membres et dans un certain nombre de pays partenaires à revenu intermédiaire. L'édition la plus récente, *Regards sur l'éducation 2014 : les indicateurs de l'OCDE* (<http://www.oecd.org/edu/eag.htm>), comporte des indicateurs sur les enseignants, ainsi qu'une analyse portant sur les éléments suivants :

- rémunération des enseignants ;
- REE et effectifs des classes ;
- temps d'enseignement ;
- formation initiale des enseignants et exigences en matière d'accès à la profession ;
- perfectionnement professionnel.

Les indicateurs fournissent des comparaisons entre pays très détaillées, qui peuvent aider les responsables de l'élaboration des politiques à évaluer les performances et les progrès de leur pays au fil du temps dans la réalisation de certains objectifs stratégiques mesurés par les indicateurs.

Tous les cinq ans environ, l'OCDE publie également les résultats d'une enquête menée auprès des enseignants et des chefs d'établissement de plus de 30 pays membres et partenaires. La publication la plus récente, Résultats TALIS 2013 : une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis_23129662), met l'accent sur les expériences des enseignants et des chefs d'établissement dans des domaines qui, selon les recherches, peuvent influencer l'efficacité de l'enseignement, notamment la formation initiale et le perfectionnement professionnel des enseignants ; les informations tirées des évaluations des enseignants ; la salle de classe et l'environnement scolaire ; la satisfaction professionnelle des enseignants ; et l'idée que les enseignants se font de leurs aptitudes professionnelles. Ce rapport examine plus attentivement que la plupart des rapports internationaux les facteurs immatériels

qui incitent les uns et les autres à embrasser la profession enseignante, à y rester pendant toute la durée de leur carrière, à rester motivés et à s'acquitter efficacement de leurs tâches. Il va au-delà des statistiques et des indicateurs pour comprendre les aspirations et frustrations personnelles de millions d'enseignants dans leur travail quotidien, ce qui contribue à influencer les mesures stratégiques visant à créer le meilleur environnement d'enseignement et d'apprentissage possible.

2.3.9 Partenariat mondial pour l'éducation (PME)

Le Partenariat mondial pour l'éducation (PME), qui entretient un domaine d'intervention concernant les enseignants sur son site Web, a publié le Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation (<https://www.globalpartnership.org/fr/content/guide-methodologique-pour-analyse-sectorielle-education-volume-1>). Le volume 1 de ce Guide méthodologique met l'accent sur l'enseignement primaire et secondaire en fournissant des orientations sur l'intégration des politiques enseignantes dans les politiques et plans du secteur de l'éducation.

Vous pouvez maintenant répondre au [quiz du chapitre 2](#) pour essayer de gagner votre badge pour ce chapitre.

Allez vers le [Chapitre 3 Dimensions](#).

Références

Normes internationales

OIT/UNESCO. 1966. *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant*. Organisation internationale du travail, Genève, et UNESCO, Paris. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante : https://www.ilo.org/sector/Resources/sectoral-standards/WCMS_368974/lang--fr/index.html

Organisation des Nations Unies (ONU) 1989. *Convention relative aux droits de l'enfant*. Organisation des Nations Unies, New York. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante : <https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

Politiques et plans

Ministère de l'éducation, Brésil. 2007. Plan pour le développement de l'éducation – Raisons, principes et programmes. Ministère de l'éducation, Brasilia. Consulté en ligne le 26 mars 2018 à l'adresse suivante : http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/nigeria_roadmap.pdf

Conseil des ministres de l'éducation (Canada). 2008. *L'Éducation au Canada – Horizon 2020*. Conseil des ministres de l'éducation (Canada), Toronto. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

<http://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/187/CMEC-2020-DECLARATION.fr.pdf>

Gouvernement de la Chine. 2010. *Grandes lignes du Plan national de la Chine pour la réforme et le développement de l'éducation à moyen terme et à long terme (2010-2020)*. Gouvernement chinois, Beijing.

Consulté en ligne le 26 mars 2018 à l'adresse suivante :

http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/china_national_long_term_educational_reform_development_2010-2020_eng.pdf

Gouvernement du Ghana. 2012. *Plan stratégique d'éducation 2010-2020 – vol. 1 : Politiques, stratégies, exécution, financement, et vol. 2 :*

Stratégies et programmes de travail. Gouvernement du Ghana,

Ministère de l'éducation, Accra. Consultés en ligne le 26 mars

2018 aux adresses suivantes :

http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/ghana_es_p_2010_2020_vol1.pdf et

http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/ghana_es_p_2010_2020_vol2.pdf

Teacher Service Commission. 2007. *Politique relative au VIH et au sida sur le lieu de travail pour le secteur*. Commission du service des enseignants, Nairobi. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à

l'adresse suivante :

<http://hivhealthclearinghouse.unesco.org/library/documents/teachers-service-commission-sub-sector-workplace-policy-hiv-and-aids>

Ministère fédéral de l'éducation, Nigeria. 2009. *Feuille de route pour le secteur nigérian de l'éducation. Projet de consultation, avril 2009*.

Ministère fédéral de l'éducation, Lagos. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/nigeria_roadmap.pdf

Ministère américain de l'éducation. 2009. *Résumé analytique du programme Race to the Top*. Ministère américain de l'éducation, Washington D.C. Consulté en ligne le 26 mars 2018 à l'adresse suivante : <http://www2.ed.gov/programs/racetothetop/executive-summary.pdf>

Directives, manuels, guides, bases de données

Internationale de l'éducation (IE) 2004. *Déclaration sur l'éthique professionnelle*. Internationale de l'éducation, Bruxelles. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante : <http://download.ei-ie.org/docs/IRISDocuments/EI%20Publications/Declaration%20of%20Professional%20Ethics/2008-00165-01-E.pdf>

———. 2014a. L'impact du virus Ebola sur les enseignant(e)s africain(e)s. *Nouvelles de l'Internationale de l'éducation*, 17 septembre 2014. Internationale de l'éducation, Bruxelles. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante : http://www.ei-ie.org/en/news/news_details/3216

———. 2014b. Enseignants et syndicats de l'éducation : Éradiquer le travail des enfants – *Manuel pratique destiné aux enseignants et aux syndicats d'enseignants*. Internationale de l'éducation, Bruxelles. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

[http://download.ei-
ie.org/SiteDirectory/ChildLabourEditorialGroup/Doc/2014_EI_Manual
EndingChildLabour_E.pdf](http://download.ei-ie.org/SiteDirectory/ChildLabourEditorialGroup/Doc/2014_EI_Manual_EndingChildLabour_E.pdf)

PME. 2014. *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation, vol. 1*. Partenariat mondial pour l'éducation, Washington D.C. (<http://www.globalpartnership.org>)

INEE. 2009. *Notes d'orientation de l'INEE sur la rémunération des enseignants dans les États fragiles, les situations de déplacement et de réadaptation post-crise*. Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE), New York. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante : <http://www.ineesite.org/en/teacher-compensation-initiative>

———. 2013. *Principes directeurs sur l'intégration de la sensibilité aux conflits dans la politique et la programmation éducatives en situation de conflit et de fragilité*. Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE), New York. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

<https://inee.org/fr/resources/principes-directeurs-de-linee-pour-la-prise-en-compte-des-questions-de-conflits-dans-les>.

IIPE et PME. 2012. *Guide pour la préparation et l'évaluation d'un Plan sectoriel de l'éducation*. UNESCO, Paris. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

[http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Cap_Dev_Technical
Assistance/pdf/121106-Guidelines-for-Education-Sector-Plan-
Preparation-and-Appraisal-EN.pdf](http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Cap_Dev_Technical_Assistance/pdf/121106-Guidelines-for-Education-Sector-Plan-Preparation-and-Appraisal-EN.pdf)

OIT. 2012. *Manuel de bonnes pratiques en matière de ressources humaines dans la profession enseignante*. Organisation internationale du travail, Genève. Consulté en ligne le 21 mars 2015.

———. 2014. *Directives de l'OIT sur la promotion du travail décent pour le personnel de l'éducation de la petite enfance*. Organisation internationale du travail, Genève. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

https://www.ilo.org/sector/Resources/codes-of-practice-and-guidelines/WCMS_236530/lang--fr/index.html

OIT/UNESCO. 2006a. *La Politique relative au VIH et au sida sur le lieu de travail pour le secteur de l'éducation dans les Caraïbes*.

Organisation internationale du travail, Genève. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

http://www.ilo.org/sector/activities/topics/hiv-aids/WCMS_159530/lang--fr/index.html

———. 2006b. *La Politique relative au VIH/sida sur le lieu de travail pour le secteur de l'éducation en Afrique australe*. Organisation

internationale du travail, Genève. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

http://www.ilo.org/sector/activities/topics/hiv-aids/WCMS_160799/lang--fr/index.html

Poisson, M. 2009. *Lignes directrices pour l'élaboration et l'utilisation efficace des codes de conduite des enseignants*. Institut international de planification de l'éducation, Paris et UNESCO. Consulté en ligne le

21 mars 2015 à l'adresse suivante :

http://etico.iiep.unesco.org/sites/default/files/full_text_in_french.pdf

Tomasevski, K.2004. *L'éducation fondée sur les droits : Une approche simplifiée des exigences universelles en matière de droits de l'homme.*

UNESCO, Bangkok. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001351/135168e.pdf>.

UNESCO. 2010. *Guide méthodologique d'analyse de la question enseignante – Initiative pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA) – Guide pour le développement des politiques enseignantes* UNESCO, Paris. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_fre

———. 2012a. *Cadre de bilan-diagnostic de la qualité de l'enseignement général.* UNESCO, Paris. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

<https://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/quality-framework/>

———. 2014b. *Enseigner le respect pour tous.* Paris. UNESCO, Paris. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230048>

OREALC. 2013. *Contexte et critères pour l'élaboration de politiques relatives aux enseignants en Amérique latine et dans les Caraïbes.*

Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes, Santiago. Consulté en ligne le 21 mars 2015

à l'adresse suivante : http://www.orealc.cl/wp-content/blogs.dir/1/files_mf/politicasdcentesingles27082013.pdf

Banque mondiale. 2013. *What Matters Most for Teacher Policies: A Framework Paper*. Banque mondiale, Washington D.C. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/Background/TCH/Framework_SABER-Teachers.pdf

———. 2014. *Approche systémique pour de meilleurs résultats éducatifs (SABER) – Enseignants*. Washington D.C., Banque mondiale. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante : <http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=8&tb=1>

Recherches, rapports, études

Bennell, P. 2011. *A UPE15 Emergency Programme for Primary School Teachers*, Background paper for the Education for All Global Monitoring Report. UNESCO, Paris. Consulté en ligne le 26 mars 2018 à l'adresse suivante :

<https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08be640f0b652dd000f9a/ResearchingtheIssuesNo71.pdf>

Bennell, P. et Akyeampong, K. 2007. *Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia*. Ministère britannique du développement international, *Educational Papers*. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

<http://r4d.dfid.gov.uk/pdf/outputs/policystrategy/researchingtheissuesno71.pdf>

Bruns, B., Evans, D et Luque, J. 2012. *Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda*. Banque mondiale, Washington D.C. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante : <http://documents.worldbank.org/curated/en/993851468014439962/pdf/656590REPLACEMENT0achieving0World0Class0.pdf>

Conseil des ministres de l'éducation (Canada). 2014. « L'Éducation au Canada : une vue d'ensemble », « Mobilité des élèves et du personnel enseignant » et « Établissement d'un centre pancanadien d'évaluation des qualifications des enseignantes et enseignants formés à l'étranger ». Conseil des ministres de l'éducation (Canada), Toronto. Consulté en ligne le 26 février 2020 à l'adresse suivante : <http://www.cmec.ca/fr/>

Ministère fédéral de l'éducation, Nigeria. 2012. *Plan stratégique quadriennal pour le développement du secteur de l'éducation : 2011-2015 – Rapport de mise en œuvre 2012*. Ministère fédéral de l'éducation, Lagos. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante : <http://educationstrategy.info/documents/2012-ImplementationReport.pdf>

Conseil national finlandais de l'éducation. 2014. *Education in Finland : Teachers in Finland – Trusted Professionals*. Conseil national finlandais de l'éducation, Helsinki. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante : http://www.oph.fi/download/148960_Teachers_in_Finland.pdf

Hargreaves, A. et Braun, H. 2013. *Data-driven Improvement and Accountability*. National Education Policy Center, Université du

Colorado, Boulder (Colorado). Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante : <http://nepc.colorado.edu/files/pb-lb-ddia-policy.pdf>

Hunt, F. 2013. *Review of National Policies on Learning and Teaching. Document de travail préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2013/14*. UNESCO, Paris. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225949>

OIT et UNESCO. 2010. *Rapport du Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des recommandations concernant le personnel enseignant*. (Dixième session. Paris, du 28 septembre au 2 octobre 2009.) UNESCO, Paris.

Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'EPT. 2011a. *Addressing the Teacher Gap through Efficient and Effective Policies and Practices : Country Reports of Nigeria, Ghana, South Africa and Uganda*. UNESCO, Paris. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

http://www.teachersforefa.unesco.org/v2/phocadownload/consolidatedca sestudies_anglophone.pdf

———. 2011b. *Addressing the EFA Teacher Gap : What Makes Effective Policies and Practices in Asian Countries ? Case Studies on : Bangladesh, Indonesia, and Viet Nam. Rapport sur l'atelier de Hanoï, du 28 au 29 novembre 2011*. UNESCO, Paris. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

http://www.teachersforefa.unesco.org/v2/phocadownload/hanoi_worksho p.pdf

Mbelle, A. 2008. *The Impact of Reforms on the Quality of Primary Education in Tanzania. Rapport de recherche 08.1. Research on Poverty Alleviation*, Dar es Salaam. Consulté en ligne le 26 mars 2018 à l'adresse suivante :

http://www.repoa.or.tz/documents_storage/08.1%20Amon%20V.Y.%20Mbelle.pdf

Moon, B. 2013. *The Management of Teacher Education – Trends in Policies and Practice : What Works, Why and for Whom ?* Sixième forum de dialogue de politique de l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'EPT. Kinshasa, RDC. Du 27 au 28 novembre 2013. Paris. UNESCO, Paris. Consulté en ligne le 20 mars 2015.

Nordstrum, L. 2013. *Teacher Supply, Training and Cost in the Context of Rapidly Expanding Enrolment : Ethiopia, Pakistan and Tanzania*. Document de travail préparé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2013/2014*. UNESCO, Paris. Consulté en ligne le 26 mars 2018 à l'adresse suivante :

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002259/225952E.pdf>

OCDE. 2005. *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Publication de l'OCDE, Paris. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

<http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-homepage.html>

———. 2014a. *Résultats TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. TALIS, publication de l'OCDE,

Paris. Consulté en ligne le 28 février 2020 à l'adresse suivante :

<https://doi.org/10.1787/23129662>

———. 2014b. *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*. Publication de l'OCDE, Paris. Consulté en ligne le 20 mars 2015 à l'adresse suivante :

<http://www.oecd.org/education/Regards-sur-l'education-2014.pdf>

Ratteree, B. 2004. *Teachers, their Unions and the Education for All Campaign*. Document de travail préparé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2005 : L'exigence de qualité*. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146693e.pdf>

Sahlberg, P. 2010. *The Secret to Finland's Success : Educating Teachers*. Mémoire de recherche. Stanford Center for Opportunity Policy in Education (SCOPE), Stanford (Californie). Consulté en ligne le 26 mars 2018 à l'adresse suivante :

<https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secret-finland%E2%80%99s-success-educating-teachers.pdf>

UNESCO. 2006. *Strong foundations : Early childhood care and education – Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2007*. UNESCO, Paris. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

https://fr.unesco.org/gem-report/?destination=https%3A//en.unesco.org/gem-report/&_exception_statuscode=404

———. 2012b. *Report – Indicators for Teachers and Teaching Expert Group Meeting*. Paris, du 3 au 4 octobre 2012. Paris, UNESCO, ISU, Équipe spéciale sur les enseignants. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

http://www.teachersforefa.unesco.org/v2/phocadownload/indicators_report.pdf

———. 2014a. *Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous – Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2013/14*. Paris. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

<https://fr.unesco.org/gem-report/>

OREALC. 2014a. *Catastro de experiencias relevantes de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes, Santiago. (En espagnol). Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

http://www.unesco.org/new/en/santiago/resources/single-publication/news/catastro-de-experiencias-relevantes-de-politicas-docentes-en-america-latina-y-el-caribe-1/#.VJrZXv_C3A

———. 2014b. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe : el debate actual*. Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes, Santiago. (En espagnol). Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

<http://www.unesco.org/new/en/santiago/resources/single->

[publication/news/temas_criticos_para_formular_nuevas_politicas_docentes_en_america_latina_y_el_caribe_el_debate_actual/#.VJrZZfC3A](#)

UNESCO et ETII de l'ONUSIDA. 2013. *Enquête mondiale de 2011-2012 sur les progrès réalisés par le secteur de l'éducation face au VIH et au sida : Progression, régression ou stagnation ?* UNESCO, Paris.

Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

<https://hivhealthclearinghouse.unesco.org/library/documents/2011-2012-education-sector-hiv-and-aids-global-progress-survey-progression>

République Unie de Tanzanie. 2006. *État de la mise en œuvre du plan de développement de l'enseignement primaire, présenté lors de l'atelier organisé à l'intention des directeurs et sous-directeurs du PMO–RALG organisé à Morogoro*, avril 2006. Dodoma, République Unie de Tanzanie

Notes

Note 4:

La liste de contrôle n'a pas la prétention d'être exhaustive. Elle énumère les principaux sujets ou enjeux qui doivent être pris en considération au minimum lors de la définition d'une politique enseignante nationale cohérente par rapport aux objectifs/buts éducatifs fixés dans les politiques ou plans d'éducation au niveau national. Pour plus de détails, veuillez consulter les références de la liste de contrôle.

[Back](#)

Note 5:

Il importe de faire attention à l'élément familial, afin d'éviter d'ériger des obstacles à la scolarisation des familles pauvres par le truchement de frais de scolarité ouverts ou déguisés.

[Back](#)

Note 6:

La liste des organisations n'est pas exhaustive et omet de nombreuses organisations régionales intergouvernementales et internationales ou ONG régionales qui participent à une forme ou une autre de travaux en matière de politique éducative et/ou enseignante. Les liens se rapportant à un grand nombre de ces organisations peuvent être obtenus sur les sites Web des organisations citées dans cette section.

[Back](#)