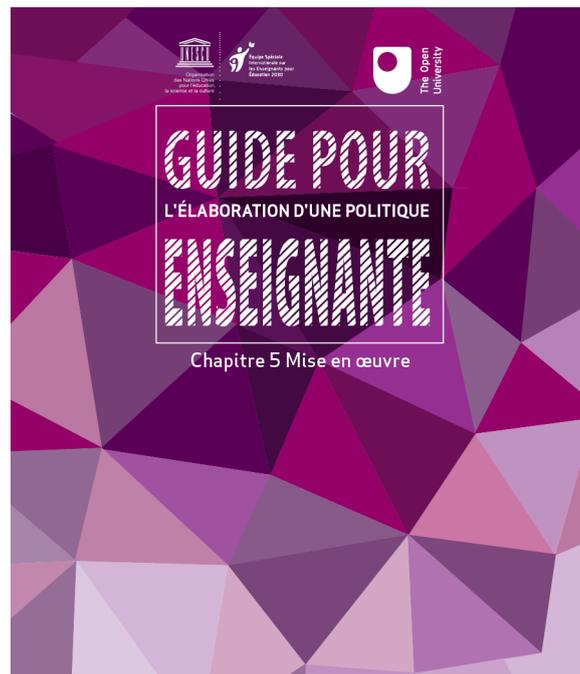


CHAPITRE 5 : Mise en œuvre



This item contains selected online content. It is for use alongside, not as a replacement for the module website, which is the primary study format and contains activities and resources that cannot be replicated in the printed versions.

Copyright © UNESCO 2019

Contents

Préface	3
5.1 Processus législatif et validation	5
5.2 Validation exécutive ou administrative	7
5.3 Outils et programme de travail	8

5.3.1 Plans d'action	8
5.3.2 Structures de travail cohérentes et plans de travail	10
5.3.3 Lignes directrices et autres instruments	11
5.4 Suivi et évaluation	12
5.5 Modalités organisationnelles de la mise en œuvre	16
5.5.1 Responsabilités : leadership et gestion	16
5.5.2 Capacité de mise en œuvre	17
5.5.3 Gouvernance : organismes/structures de mise en œuvre	18
5.6 Chiffrer la mise en œuvre	19
References	20

Préface

Comme ce *Guide* le démontre, l'élaboration d'une politique enseignante est une entreprise complexe, qui dépend d'un certain nombre de facteurs politiques, sociaux, culturels et économiques dont bon nombre sont extérieurs à l'éducation.

D'abord, la mise en œuvre est souvent propre à chaque pays. Au cours de sa mise en œuvre, la politique enseignante peut ne pas avoir la « visibilité » politique que peuvent avoir, par exemple, une nouvelle école ou des inscriptions gratuites pour tous les apprenants.

Puisque les statistiques politiques doivent montrer des résultats immédiats pour les électeurs, l'élaboration d'une politique enseignante devient politiquement complexe et coûteuse, ainsi que le soulignent d'autres guides régionaux de politique (OREALC, 2013 : 9, 90). Les facteurs qui affectent la mise en œuvre sont les politiques gouvernementales générales, les capacités et l'orientation politique ainsi que l'état du système éducatif et de la profession enseignante au moment de l'élaboration et de la mise en œuvre de la politique. Les forces politiques et sociales en jeu dans le pays (par exemple, le pouvoir des organisations d'enseignants ou d'autres acteurs) en ajoutent à la complexité du projet.

Ayant à l'esprit toutes ces influences potentielles, le but ultime de l'élaboration d'une politique est de la mettre en œuvre dans la mesure du possible. Par conséquent, ainsi que le propose le chapitre 4, des plans de mise en œuvre doivent déjà être en cours d'exécution dans le cadre du processus d'élaboration des politiques, avec un calendrier et une feuille de route esquissés par les responsables de l'élaboration des politiques, et adaptés au pays et au contexte du système éducatif en question.

Certaines données destinées à guider la mise en œuvre des politiques éducatives dans les pays de l'OCDE peuvent contribuer à orienter les efforts futurs dans ces pays et dans d'autres (encadré 5.1).

L'une des premières décisions, en fonction du pays et du contexte politique, sera de déterminer si la politique est mieux appliquée par le programme ou la campagne du gouvernement, les décisions/règles de l'exécutif ou administratives, par la législation ou par une combinaison de tout cela. Les questions à garder à l'esprit au moment de prendre cette décision sont :

- Qu'est-ce qui aura la plus forte incidence, étant donné l'environnement politique, économique et éducatif du pays ?
- Quels sont les ressources humaines et les coûts financiers liés à l'option choisie ?
- Quels sont les compromis sous l'angle de ces coûts par opposition à l'incidence prévue ?

Comme indiqué au chapitre 4, le processus de réflexion consacré à un plan de mise en œuvre débute au cours du processus d'élaboration de la politique. La prochaine étape du processus consiste à mettre sur pied un moyen et un plan de mise en œuvre clair et maîtrisable pour les décideurs.

ENCADRE 5.1 : MISE EN ŒUVRE EFFICACE DES REFORMES EDUCATIVES DANS LES PAYS DE L'OCDE

Les recherches sur la mise en œuvre efficace des réformes éducatives centrées sur les efforts d'amélioration scolaire dans les pays de l'OCDE à revenus élevés évoquent plusieurs facteurs parmi lesquels :

- *placer les élèves et l'apprentissage au cœur des réformes* : se focaliser sur l'apprentissage, l'instruction et l'environnement de la salle de classe pour réaliser de meilleurs résultats ;
- *renforcer les capacités du personnel administratif* : développer les capacités et les compétences des enseignants et celles d'autres membres du personnel responsables des réformes à tous les niveaux en consacrant le temps, les ressources et les possibilités d'apprentissage nécessaires au perfectionnement professionnel ;
- *garantir un leadership et une cohérence* : assurer un bon leadership au niveau de l'école et du système pour aider à guider la mise en œuvre des politiques, la cohérence et l'alignement de celles-ci avec les autres politiques du système éducatif sur le long terme ;
- *mobiliser les parties prenantes* : recourir à un dialogue approprié pour impliquer les enseignants et les syndicats d'enseignants notamment, mais également les employeurs et les autres acteurs, dès le début du processus de conception pour produire des politiques bien accueillies et légitimes ;
- *réaliser une évaluation politique* : viser l'incidence des politiques sur les résultats d'apprentissage à l'aide de normes d'étude rigoureuses, de haute qualité, en particulier expérimentales et quasi expérimentales.

Pour plus d'informations : OCDE, 2015.

Activité: Mettre en œuvre la politique

Cette section met l'accent sur la mise en œuvre de la politique et des structures qui doivent être en place pour garantir sa réussite.

En lisant cette section, prenez de brèves notes sur :

- La différence entre le processus législatif et l'approbation, et les décisions exécutives ou administratives.
- Les outils nécessaires à la bonne mise en œuvre de la politique.
- Les types d'activités de surveillance qui pourraient être utilisées.
- Les caractéristiques des indicateurs appropriés.
- Les sources de preuves à l'appui des activités d'évaluation - à la fois quantitatives et qualitatives.
- Les exigences organisationnelles pour la mise en œuvre effective de nouvelles politiques.

Pensez à votre propre contexte et réfléchissez aux aspects du processus de mise en œuvre qui sont forts et qui pourraient être renforcés.

Chapter 5

5.1 Processus législatif et validation

Comme expliqué au chapitre 4 (dans la section consacrée à la phase 3 du processus politique), la législation de mise en œuvre d'une politique enseignante peut ou non être requise dans le cadre du système politique d'un pays, mais la mise en œuvre de la politique à travers la législation nationale lui ajoute une autre dimension politique potentiellement déterminante. Dans une société démocratique, le droit national prime sur la Constitution du pays. La législation est presque toujours accompagnée de mesures de mise en œuvre aux plans financier et administratif qui améliorent grandement (mais sans la garantir) la possibilité qu'une politique soit efficacement mise en œuvre. Comme indiqué dans l'encadré 2.6, tel est par exemple le cas de la législation « No Child Left Behind » (Aucun enfant laissé pour compte) des États-Unis, adoptée en 2001, et de l'initiative « Race to the Top » (Nivellement par le haut), introduite dans le cadre de la législation sur l'impulsion économique adoptée après le krach financier de 2008. Étant donné le caractère fédéral des États-Unis, les deux programmes ont adopté des incitations financières importantes, encourageant chaque État et district scolaire local à suivre les objectifs politiques, sur la base de critères et de plans strictement définis. De nombreux États et districts scolaires locaux ont élaboré des plans pour satisfaire aux critères de ces politiques et pour s'assurer les subventions fédérales nécessaires ; ces plans portent souvent sur les questions d'évaluation et d'emploi des enseignants, ainsi qu'il est indiqué dans l'initiative « Race to the Top ». Des rapports récents révèlent des résultats de mise en œuvre mitigés, mettant en lumière des défis tels que des ressources très réduites et le manque de communication et d'implication des acteurs (voir, entre autres, Baker, Oluwole, et Green, 2013 ; Boser, 2012 ; Weiss, 2013). Néanmoins, les débats politiques autour de la législation et les efforts déployés pour se conformer aux conditions des incitations de mise en œuvre ont donné aux politiques bien plus de visibilité et d'influence qu'elles n'en auraient eu autrement.

Planifier et apporter un soutien technique et juridique à l'organe législatif d'un pays pour adopter une/des loi(s) visant à mettre en œuvre une politique enseignante nationale ne va pas sans coûts, sans retards et sans revers. L'encadré 4.5 décrit le processus et le calendrier d'adoption de la loi indienne de 2009 sur le droit à un enseignement gratuit (Right to Free Education Act). Compte tenu des délais dus aux recours juridiques, cette politique n'a été officiellement approuvée qu'en 2012, au terme d'un processus qui a duré dix ans. L'adoption de la législation ainsi que sa réaffirmation conformément à la Constitution du pays constituent un outil potentiellement puissant pour les autorités éducatives et les acteurs dans le but de faire avancer la politique enseignante, dans un pays qui engage près de 15 % des enseignants des niveaux primaire et secondaire dans le monde, et qui a besoin d'un nombre d'enseignants supplémentaires estimé à 3 millions d'ici 2030 (UNESCO, 2014 ; ISU, 2014).

Si la législation est la méthode de mise en œuvre qui a été retenue, le soutien technique fourni par les responsables de l'élaboration de la politique est essentiel à différents

stades, notamment pour : élaborer la législation en tenant compte des connaissances et des contributions des experts juridiques ; répondre aux questions parlementaires (commissions/comités ou réponses directes aux législateurs ou à leurs assistants) ; établir des relations avec les groupes d'intérêts politiques, entre autres les acteurs importants ; mener des actions auprès des législateurs et des médias ; et peaufiner la législation ou ses dispositions de mise en œuvre après adoption.

5.2 Validation exécutive ou administrative

Les responsables de l'élaboration des politiques au sein du ME ou d'un autre organisme/service d'emploi/de gestion des enseignants peuvent être mandatés ou peuvent choisir d'emprunter des voies exécutives ou administratives pour la mise en œuvre de la politique. Découlant de l'autorité institutionnelle conférée par la législation et la réglementation s'y rattachant, de telles voies sont moins coûteuses (particulièrement en matière de personnel et de ressources financières). Il peut s'avérer plus difficile d'obtenir l'effet escompté, les responsables ne disposant pas toujours de l'autorité politique nécessaire et d'un soutien financier adéquat. En même temps, ces voies peuvent être un moyen plus économique de mise en œuvre de la politique, et même constituer un progrès par rapport à des instruments moins contraignants, tels que la publication de lignes directrices dans les systèmes décentralisés. La politique de recrutement des enseignants du Kenya en est un exemple (encadré 5.2).

ENCADRE 5.2 : POLITIQUE DE LA TEACHERS SERVICE COMMISSION (TSC) DU KENYA EN MATIÈRE DE RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS

Au Kenya, la TSC a reçu le mandat de créer et d'entretenir un service d'enseignement suffisant et professionnel pour les établissements d'enseignement publics du pays. La décentralisation des fonctions de la TSC au profit des districts et des écoles pour rapprocher les services des usagers a été suivie à la fin des années 1990 par un embargo du Gouvernement sur les recrutements dans le service public, mettant ainsi fin au recrutement automatique des enseignants formés. La Commission a alors adopté une nouvelle politique de recrutement des enseignants sur la base de la demande et des vacances de postes dues aux départs effectifs naturels et a appliqué les directives annuelles qui étaient révisées chaque année avant l'exercice de recrutement.

En 2006, la Commission a conçu et publié une politique complète visant à améliorer l'efficacité du recrutement des enseignants. La politique donne des orientations en ce qui concerne les futurs recrutements, définit les rôles des agents recruteurs, et indique les rôles et responsabilités des autres acteurs impliqués dans le processus. Elle établit un cadre institutionnel pour la mise en œuvre, notamment des unités de direction et de mise en œuvre, des outils de mise en œuvre (parmi lesquels des directives pour les unités décentralisées, des relevés d'emploi et des codes de conduite et d'éthique de la profession enseignante), un suivi, une évaluation (par exemple, une matrice) et une révision pour résoudre les questions urgentes. Son autorité lui est conférée par la législation (la loi sur la TSC) et la réglementation (le code de conduite de la TSC pour les enseignants).

Pour plus d'informations : TSC, Kenya, 2006.

5.3 Outils et programme de travail

La mise en œuvre d'une politique peut faire appel à un certain nombre d'outils ou d'instruments, notamment un plan d'action, un cadre logique (structure de travail cohérente), des directives ou des outils similaires. Les instruments choisis doivent comprendre un calendrier qui tient compte du temps nécessaire pour mettre en œuvre une politique, des difficultés qui se présenteront et des capacités d'opérationnalisation de la politique.

5.3.1 Plans d'action

Un plan d'action sert de feuille de route aux autorités en ce qui concerne la façon dont les objectifs, les stratégies et les programmes peuvent être mis en œuvre, sur la base des ressources planifiées, des rôles et des responsabilités définis ainsi que du calendrier souhaité. Certains plans d'action sont formulés plus généralement, comme dans le cas du plan du Royaume-Uni pour la formation des enseignants (encadré 5.3).

ENCADRE 5.3 : LE PLAN DE MISE EN ŒUVRE DU ROYAUME-UNI POUR LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS (FIE)

En 2011, le ME du Royaume-Uni a publié un plan de mise en œuvre de la stratégie relative à la formation initiale des enseignants. Le public visé par le plan comprend les principaux acteurs de la formation des enseignants, notamment les établissements scolaires et les universités, les enseignants et les formateurs de ces derniers. Il est conforme aux principaux thèmes de la stratégie, énumérant les principales activités attendues dans le cadre de chaque thème principal : la qualité des stagiaires (cinq activités) ; un meilleur investissement – de meilleurs enseignants (douze activités) ; et réforme de la formation (neuf activités). Le plan comprend également un diagramme indiquant les dates importantes et les étapes majeures de la mise en œuvre de la stratégie.

Pour plus d'informations : Ministère de l'éducation, Royaume-Uni, 2011.

Il est couramment admis qu'un plan d'action formulé de façon minutieuse accroît la probabilité d'une mise en œuvre efficace. Les éléments à prendre en considération dans l'élaboration d'un plan d'action sont :

- un énoncé d'activités lié à la politique et à l'objectif stratégique/du programme auquel l'activité contribue ;
- les résultats, les objectifs, les points de référence (les étapes majeures) et les indicateurs de la mise en œuvre ;
- le calendrier de la mise en œuvre ;
- les sources d'informations telles que l'EMIS, le TMIS ou un système d'informations équivalent ;
- les coûts des activités, qui peuvent inclure les coûts unitaires définis, et une indication du pourcentage des coûts par rapport au budget général du plan d'action ;

- les sources de financement, d'abord nationales (y compris les sources régionales et locales) et, le cas échéant, des financements issus des partenaires du développement ;
- les structures de mise en œuvre, les rôles et les responsabilités lors de la mise en œuvre des politiques.

L'élaboration d'un plan d'action ayant une chance raisonnable de favoriser la réussite de la mise en œuvre d'une politique enseignante implique que les différents acteurs (chacun ayant des tâches et des rôles spécifiques) dialoguent entre eux (voir chapitre 4 et encadré 5.1). Ce processus étant éminemment politique, un dialogue efficace doit être assuré aux différents niveaux décisionnels et avec l'éventail le plus large possible d'acteurs politiques, principalement entre :

- les divers services/bureaux/organismes du ME ou des autorités éducatives concernées ;
- le ME et les autres services publics pertinents : par exemple, le Ministère des finances ou du budget : le service public ou la commission du service des enseignants ou l'entité équivalente chargée du recrutement et de l'emploi des enseignants ; le Ministère du travail, qui est chargé de la réglementation relative aux lieux de travail et aux relations de travail ; et tout autre organisme public dont le mandat couvre des sujets liés à une politique et à un plan (Ministère de la santé pour le VIH et le sida ; ministères des niveaux d'éducation tels que l'EPE, l'éducation primaire/de base ou l'enseignement secondaire, lorsqu'ils existent séparément d'un Ministère de l'éducation) ;
- le gouvernement national ou central et les niveaux régionaux ou locaux : par exemple, les autorités éducatives régionales (État/province) ou locales (district/municipalité) ou les comités aux mêmes niveaux ;
- le gouvernement et les autres parties prenantes : par exemple, les enseignants et les syndicats/organisations d'enseignants (qui sont fondamentaux compte tenu de leur rôle central dans le processus) ; les prestataires privés de services éducatifs, en particulier lorsque le secteur privé est une source importante de services d'enseignement ; les employés et les entreprises désirant plus de cohérence qui peuvent soutenir la mise en œuvre ; les institutions ou les prestataires autonomes de formation des enseignants ; les organisations professionnelles, telles que les conseils d'enseignants, les associations parents/enseignants ; les représentants communautaires/villageois ; et les ONG. Il est primordial d'utiliser les formes de dialogue social les plus appropriées avec les enseignants et les associations d'enseignants pour planifier la mise en œuvre d'une politique que ces principaux acteurs doivent déjà avoir contribué à élaborer (voir section 4.4.3) ;
- le gouvernement ou les autorités éducatives et les partenaires du développement tels que les agences multilatérales et les donateurs bilatéraux.

Compte tenu de sa nature politique, le dialogue relatif à la mise en œuvre du plan, à l'instar du processus d'élaboration de la politique (voir chapitre 4), implique inévitablement des compromis quant à l'établissement des priorités liées à la nature et à la performance des activités requises. Des révisions, des reports ou des annulations des activités moins prioritaires doivent être prévus de façon à ce qu'un nombre maximal de parties prenantes/d'acteurs puissent participer activement au succès de la politique et du plan et se l'approprier. Au lieu d'affaiblir le plan, un processus s'appuyant sur le

compromis renforcera souvent la probabilité de succès de la mise en œuvre, s'il réunit le maximum de partenaires autour de lui.

Une fois décidé, le plan d'action devra faire l'objet d'une évaluation complète des coûts et (autant que possible) être financé à partir des ressources existantes conformément aux paramètres ci-dessus. Le financement de la mise en œuvre peut être différent de celui de l'élaboration des politiques (voir section 4.3), même s'il fait partie d'un budget unifié couvrant les deux depuis le début du processus. Lorsque cela est nécessaire et possible, des ressources peuvent être sollicitées auprès des acteurs nationaux et/ou des partenaires internationaux, sur une base générale ou pour des projets spécifiques, comme c'est le cas pour le financement de l'enseignement général. Cet aspect souligne l'importance d'un appui large des acteurs à la politique et au plan, de façon à accroître les ressources consacrées à la mise en œuvre : habituellement les besoins en ressources humaines n'ont d'égal que ceux en ressources financières. S'il y a un déficit de financement, il peut s'avérer utile de repenser les objectifs et les ambitions du plan ou d'inclure d'autres moyens de surmonter les contraintes dans le plan. Le financement de la mise en œuvre au titre du plan doit toujours être envisagé avec une perspective de temps, pas simplement à court terme ou en association avec le premier plan, et le financement doit être programmé pour coïncider avec les cycles budgétaires du gouvernement et des autorités éducatives (ADEA, 2009 : 3 ; PME, 2014 : 350 ; IPE et PME, 2012 : 15-16 ; OIT, 2014 : 4, 33 ; Yelland et Pont, 2014 : 31-32).

5.3.2 Structures de travail cohérentes et plans de travail

S'il est correctement adapté, un cadre logique (structure de travail cohérente), élaboré comme une conception de projet et une méthode de gestion et utilisé par de nombreuses agences bilatérales et multilatérales de développement dans les pays à revenus élevés (Banque mondiale, s.d.), peut aider les responsables de la mise en œuvre à suivre l'évolution. Une matrice de structure de travail cohérente relie les objectifs, les buts et les résultats attendus à travers les activités planifiées à des indicateurs « objectivement vérifiables » ou mesurables. Le but est de mesurer l'évolution tout en spécifiant également les moyens de vérifier les indicateurs (informations) et les hypothèses. L'on peut citer, à titre d'exemple au niveau international, la structure de travail cohérente élaborée par l'UNESCO pour la mise en œuvre de son Initiative de formation des enseignants pour l'Afrique subsaharienne (UNESCO, 2007 – <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001539/153940e.pdf>).

Un plan de travail pour mettre en route les stratégies ou les programmes est en outre possible. Le plan de travail du Ghana à l'appui du plan de son secteur éducatif (voir encadré 2.1) contient plusieurs composantes groupées sous la rubrique des objectifs consacrés aux enseignants ou à l'enseignement : l'amélioration de la gestion de l'offre de services éducatifs ; et l'offre en personnel enseignant et son affectation. La matrice du plan de travail lie ces objectifs à des cibles (résultats et produits) ; elle donne une indication générale de la stratégie, des activités, des calendriers et des services/agences responsables (Gouvernement du Ghana, 2012).

L'élaboration soit d'une structure de travail cohérente, soit d'un plan de travail dans le cadre de la mise en œuvre de la politique peut clarifier les buts et les orientations et permettre de tisser une collaboration entre les unités, les services et les agences. Les limites de chacun de ces outils doivent néanmoins être reconnues : une tendance à la

rigidité en fonction de la matrice et, par conséquent, un manque de souplesse d'adaptation de la mise en œuvre aux changements de circonstances et aux contraintes (politiques, économiques/financières et par-dessus tout humaines) ainsi qu'une difficulté à obtenir de la part des acteurs des contributions significatives à la matrice, que ce soit au stade de la conception, de la mise en œuvre ou du suivi/de l'évaluation. Des structures de travail cohérentes et des plans de travail demeurent des outils à usage interne, nécessaires pour ceux qui sont impliqués dans la conception et la mise en œuvre de la politique/du plan, à condition qu'ils aient les connaissances et la formation nécessaires pour utiliser efficacement ces outils.

5.3.3 Lignes directrices et autres instruments

Bien souvent, des lignes directrices détaillées et pratiques relatives à la mise en œuvre d'une politique peuvent présenter un intérêt pour la mise en œuvre. Des lignes directrices (qui peuvent également inclure ou être assorties de listes de contrôle) peuvent se révéler particulièrement utiles pour les acteurs et les parties prenantes n'ayant pas directement pris part à l'élaboration de la politique, par exemple : l'administration décentralisée ; des organismes tels que des prestataires de formation des enseignants ; et des organismes professionnels spécialisés, tels que des autorités de certification, des comités de normalisation ou des enceintes consacrées aux relations de travail. La politique kenyane sur le recrutement des enseignants (voir [encadré 5.2](#)) contient des lignes directrices de mise en œuvre et d'autres outils.

5.4 Suivi et évaluation

Un plan de suivi et d'évaluation assorti des instruments appropriés doit faire partie intégrante de tout plan de mise en œuvre pour s'assurer que les activités planifiées sont réalisées et que les objectifs sont atteints. Si les ressources le permettent, un service ou une unité (comme une unité spécialisée de suivi et évaluation, l'unité responsable de l'EMIS ou du TMIS, ou une équipe interservices) doit être chargé de la tâche de suivi périodique pour assurer l'exécution fidèle du plan. Lorsque les ressources humaines ou financières des autorités éducatives sont limitées (par exemple, dans les pays pauvres en ressources, les petits États ou les autorités décentralisées), au moins un membre de l'unité chargée de la conception du plan doit avoir de telles responsabilités.

Les activités de suivi peuvent être divisées comme suit :

- *suivi périodique* au moyen d'études documentaires ou d'études effectuées sur le terrain, de l'analyse des documents de mise en œuvre et des registres d'activités, de la collecte permanente de données et de réunions structurées dans et entre les services/agences chargé(e)s de la mise en œuvre. Ce type de suivi est nécessaire pour évaluer les progrès vers les objectifs et les points de référence (étapes majeures) énumérés dans le plan de mise en œuvre, répertorier les contraintes et proposer des solutions aux problèmes au fur et à mesure qu'ils surviennent. Les plans de travail annuels et les rapports périodiques peuvent être utilisés pour aider à structurer ces exercices (Kusek et Rist, 2004 : 97-98). Dans le plan stratégique de Trinité-et-Tobago pour l'éducation, le suivi repose sur des rapports mensuels établis par chaque responsable et toutes les divisions/unités impliquées dans le plan (ME/ Gouvernement de la République de Trinité-et-Tobago, 2012 : 30-31). L'analyse des informations opportunes générées par l'EMIS/le TMIS ou les unités statistiques peut également être utilisée. Le plan stratégique de la Papouasie-Nouvelle-Guinée pour l'égalité entre les sexes dans l'éducation s'appuie sur un suivi fondé sur des données ventilées par genre pour les étudiants, les enseignants, les directeurs d'établissement et les responsables de l'éducation, produites annuellement (ME, Papouasie-Nouvelle-Guinée, 2009 : 13-25). Le suivi périodique doit comprendre des organismes décentralisés chargés des activités du plan ;
- *des rapports de suivi périodiques préparés par des spécialistes du suivi et de l'évaluation*, sur la base d'études régulières réalisées par l'équipe ou l'unité de suivi et utilisant les lignes directrices et les outils convenus (par exemple, un questionnaire évaluant les résultats des réalisations, ou une liste de contrôle alignée sur les activités de mise en œuvre) sont importants. Les rapports doivent parvenir aux principaux décideurs aux niveaux appropriés, pour qu'ils prennent connaissance en temps réel des contraintes et des actions correctives recommandées afin de pouvoir effectuer les ajustements essentiels concernant la mise en œuvre ;
- *une évaluation annuelle avec les acteurs doit être planifiée et effectuée par les responsables du suivi, pour évaluer la mise en œuvre du plan avec les principales parties prenantes* (représentants des enseignants, des élèves, des parents, ONG ou société civile). En plus d'utiliser les résultats du suivi périodique et les rapports, l'équipe du suivi effectuant l'évaluation annuelle doit recourir à un processus consultatif ouvert qui permet aux acteurs de faire part de leurs préoccupations ainsi que des succès enregistrés dans la mise en œuvre du plan et, d'un œil critique, d'indiquer là où les activités doivent être modifiées. Ce retour d'information est essentiel à l'évaluation de la mise en œuvre de la politique. Le rapport produit à

l'issue de l'évaluation doit être honnête, en énonçant les difficultés et même les échecs, et non motivé par le désir de plaire aux personnes responsables de l'élaboration des politiques ou aux décideurs de haut niveau ;

- *un rapport annuel d'évaluation des performances, incorporant les éléments pertinents issus des autres exercices de suivi.* Ce rapport servira de document de base à une évaluation de haut niveau des réalisations, des lacunes et des améliorations possibles. L'évaluation doit, à son tour, servir de pilier à un plan d'action révisé. Pour être utile, elle devra être alignée sur les objectifs du plan d'action, en ce qui concerne les dimensions clés des ressources humaines et financières.

Le suivi peut mettre au jour la nécessité de procéder à des changements en ce qui concerne certains indicateurs, tels que la façon de mesurer les évolutions (ou l'absence de mesure), mais il ne peut pas nécessairement indiquer ce qui est à l'origine de ces changements – d'où la pertinence de l'évaluation, qui peut révéler ce qui s'est passé, pourquoi cela s'est passé et quelle différence cela fait (Russon, 2010 : 108). Une évaluation à mi-parcours ou en fin de parcours (ou les deux), de préférence conduite par un agent indépendant pour en garantir l'objectivité, est importante dans l'évaluation de la mise en œuvre de la politique et dans l'orientation des futures mises en œuvre. Une dernière évaluation peut porter sur l'incidence et les résultats, la pertinence, la rentabilité et la durabilité, et énumérer les raisons de la réalisation ou de l'échec du plan, notamment en tirant des leçons pour guider la révision de la politique et les plans futurs (voir l'exemple de la Namibie dans l'encadré 5.4).

ENCADRE 5.4 : RÔLES DES ENSEIGNANTS DANS L'ÉLABORATION ET LA MISE EN ŒUVRE DES POLITIQUES EN NAMIBIE – ÉVALUATION DES SALLES DE CLASSE ET PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL

Dans la première partie du siècle, les principales politiques du Ministère de l'éducation en Namibie ont exigé des enseignants qu'ils utilisent des stratégies pédagogiques centrées sur l'apprenant et suivent la performance des apprenants selon une méthode d'évaluation continue. Pour appuyer les efforts de la réforme, le perfectionnement professionnel des enseignants était initialement fondé sur une formulation centralisée de la politique, la production de documents écrits sur les politiques et leur mise en œuvre, et une formation en cascade, passant du ministère central aux régions éducatives et à des groupes d'écoles plus petits et, finalement, aux enseignants dans les écoles.

Une stratégie évolutive du Ministère de l'éducation, s'appuyant sur un perfectionnement des enseignants décentralisé et ascendant, au titre de laquelle les enseignants étaient supposés agir comme les intermédiaires de la mise en œuvre de la nouvelle politique et des réformes, plutôt qu'être l'objet des lignes directrices et des programmes de formation, a amené le ME à mettre en place un système d'auto-évaluation scolaire. Des aspects de l'instruction en salle de classe des enseignants sont devenus l'une des composantes du système pour soutenir une mise en œuvre plus efficace des réformes de la stratégie d'instruction et pour suivre les performances scolaires. Un protocole d'observation doté d'indicateurs spécifiques a été utilisé comme base permettant aux enseignants, aux parents, aux membres de la communauté et au proviseur de discuter des réponses et de produire de manière conjointe un résumé scolaire, utilisé plus tard dans l'élaboration de plans scolaires pour les activités d'amélioration. Les résultats ont souligné la nécessité

d'une plus grande collaboration entre les enseignants et plus encore celle d'un meilleur mécanisme de soutien et de retour d'information pour donner aux enseignants davantage voix au chapitre en ce qui concerne leur propre perfectionnement professionnel et, par extension, une meilleure mise en œuvre des politiques.

Pour plus d'informations : LeCzel et Gillies, 2006.

Un suivi et une évaluation efficaces exigent des indicateurs clairs et mesurables liés aux objectifs fixés. Les principaux indicateurs doivent être :

- limités en nombre et centrés sur les priorités majeures ;
- présentés dans un cadre axé sur les résultats ou qui privilégie ceux-ci, de façon à ce qu'ils soient mesurés de manière pertinente ;
- formulés pour permettre une analyse des disparités ou des déséquilibres (par genre, environnement urbain ou rural, populations défavorisées, etc.) dans la mise en œuvre d'une politique ;
- cohérents et stables tout au long du cycle de mise en œuvre et, plus important encore, facilement compréhensibles par tous les utilisateurs, depuis les décideurs de haut niveau jusqu'aux utilisateurs les plus directement concernés, c'est-à-dire les enseignants et les apprenants.

À cet égard, les indicateurs doivent être convenus et acceptés par les acteurs et, s'ils sont utiles à la mise en œuvre de la politique, par les partenaires du développement (IPE et PME, 2012 : 15-18 ; OIT, 2012 : 64, 102, 133-134). Grâce à des mécanismes appropriés de dialogue social (voir chapitre 4), les enseignants au niveau de l'établissement scolaire et les organisations d'enseignants à d'autres niveaux peuvent apporter des contributions essentielles aux indicateurs prioritaires pour les résultats d'apprentissage, qui sont mesurables, pertinents et équitables par rapport aux réalités de la salle de classe, et respectent les exigences de cohérence au fil du temps.

Tandis que les concepteurs d'un plan de mise en œuvre auront invariablement des indicateurs quantitatifs pour les guider dans la mise en œuvre, peut être nécessaires pour jauger le succès ou l'échec, et ainsi influencer la planification de la politique et de la stratégie pour une meilleure incidence, de recourir davantage aux informations de qualité fournies par les acteurs ou les chercheurs indépendants. Cette approche est cruciale dans l'évaluation des attitudes et des comportements des acteurs probablement les plus importants dans la mise en œuvre de la politique (les enseignants) qui, pour plusieurs raisons liées à leur vécu et leurs expériences personnels et professionnels ainsi qu'à la perception qu'ils ont de leur condition, deviennent souvent réticents à mettre en œuvre une politique à laquelle ils avaient peu ou n'avaient pas du tout contribué au cours du processus d'élaboration (Smit, 2005 ; Hargreaves, 1994 ; Hargreaves, 1998).

En plus des perceptions et des retours d'information des enseignants et des directeurs d'établissement sur la mise en œuvre du plan et sur les objectifs généraux de la politique, le suivi et l'évaluation peuvent fournir l'occasion d'utiliser un mécanisme institutionnel (le dialogue social) pour permettre à l'enseignant de mieux s'exprimer dans le processus au niveau de l'école, si cela n'a pas été prévu à d'autres étapes politiques (voir chapitres 2 à 4) (OIT, 2012 : 216-217).

De plus en plus, une approche plus ascendante (opposée à descendante) en matière de suivi et d'évaluation de la conception et de la mise en œuvre des politiques est privilégiée :

- des recherches menées en Chine ont montré un fossé entre l'évaluation des enseignants et celle des autorités quant au succès de la politique de mobilité des enseignants des zones urbaines vers les zones rurales. Des faiblesses ont été répertoriées dans le système des incitations, les mécanismes d'évaluation et le système d'appui des administrations locales, toutes choses qui appellent un surplus de travail afin que la politique soit un succès. L'une des recommandations de changement résultant de l'analyse de la politique était de permettre que les enseignants soient davantage consultés, fournissent un retour d'information et participent à l'élaboration des politiques (Liu, Li et Du, 2014 : 78-80) ;
- de même, une évaluation des plans nationaux pakistanais en matière d'éducation de 1992 à 2010 dans la vaste province du Punjab, a permis de relever un certain nombre de raisons d'échec et a mis en lumière la faiblesse de la mise en œuvre, du fait de l'administration. L'une des recommandations en faveur du renforcement de la mise en œuvre des plans d'éducation était de rendre plus actif, plus responsable et plus redevable le mécanisme de mise en œuvre, à l'aide d'une approche ascendante structurée autour d'une plus grande implication des APE, des enseignants et d'autres acteurs (Siddiq, Salfi et Hussain, 2011 : 294) ;
- enfin, l'analyse des expériences des enseignants concernant mise en œuvre de la politique en matière d'éducation inclusive dans deux districts du Ghana a montré que les enseignants avaient des compréhensions limitées et généralement déformées de la politique et des innovations requises dans leur pratique. Pour être efficace, le processus d'introduction de la politique doit devenir plus clair et plus inclusif pour permettre aux acteurs d'en comprendre le but et d'accepter le programme qui l'accompagne (Alhassan, 2014 : 127).

5.5 Modalités organisationnelles de la mise en œuvre

Que ce soit dans un système éducatif centralisé, fédéral ou hautement décentralisé, déterminer qui est responsable de quelles parties de la mise en œuvre des politiques et à quel niveau (voir aussi chapitre 4) clarifie les responsabilités, les tâches et les lignes de communication (IIPE et PME, 2012 : 13 ; UNESCO, 2012a : 42-45). Les responsabilités doivent être définies à tous les niveaux, du responsable exécutif national le plus haut placé à l'établissement scolaire, d'autant plus pour ceux qui sont plus directement engagés avec les enseignants – par exemple les proviseurs/directeurs d'établissement, les inspecteurs, les formateurs des enseignants, les normalisateurs (organismes de qualification professionnelle) et les autorités qui emploient (les commissions du service des enseignants ou du service public, les responsables/employeurs d'établissements privés). Le monde à couches multiples de la planification et de la gouvernance de l'EPE, les compétences étant souvent réparties entre plusieurs ministères ou agences du gouvernement, constitue un bon exemple de l'importance de la coordination inter-agences/interministérielle pour la réussite de la politique éducative (OIT, 2014 : 33).

C'est pourquoi le processus exige une évaluation des facteurs clés de succès et des obstacles, ainsi que des décisions connexes sur qui fait quoi, quand, où et comment. De telles décisions doivent définir les responsabilités en matière de leadership et de mise en œuvre, en plus d'énumérer les capacités humaines et financières de mise en œuvre. La définition du processus de mise en œuvre doit lever les obstacles politiques et autres qui barrent la voie menant au succès. Si ces facteurs ne sont pas inclus dans le plan d'action, il convient de les définir dans une évaluation connexe, étayée par des directives organisationnelles, le cas échéant.

5.5.1 Responsabilités : leadership et gestion

Il est essentiel de désigner les chefs de file qui sont responsables de l'ensemble de la mise en œuvre de la politique ainsi que des programmes ou activités spécifiques et de définir la manière dont ils doivent rendre des comptes ; cela doit se faire dans la politique enseignante, tout comme dans l'ensemble de la politique du secteur éducatif. Par exemple :

- *les chefs de file* doivent être aussi proches que possible du sommet de la chaîne de décision politique : un ministre ou un haut responsable (par exemple, un directeur général ou un inspecteur ou encore un secrétaire permanent) pour assurer l'efficacité de la politique ;
- *les rôles et les responsabilités* peuvent se rapprocher des rôles et responsabilités habituels du gouvernement ou des unités de l'autorité éducative, ou les reproduire, ou encore être dévolus à une équipe spécialisée, à condition que les décisions concernant les responsabilités ne mènent pas à une ambiguïté ou à une confusion. Un organigramme conçu clairement permet de montrer la structure et les relations hiérarchiques/niveaux de décision. Ces nouvelles structures peuvent inclure un comité directeur conjoint ou un groupe de travail chargé de l'ensemble de la mise en œuvre de la politique, tandis qu'une équipe de suivi ou des unités existantes

coordonnent la mise en œuvre quotidienne. La République-Unie de Tanzanie présente un exemple des contrastes entre des responsabilités de gestion clairement établies. Le Plan directeur de formation des enseignants publié en 2001 contient les objectifs complets ainsi que l'évaluation des coûts du plan, mais il reste muet sur les modalités de sa mise en œuvre. En revanche, le Plan de développement de l'enseignement primaire mis en avant par le Gouvernement la même année présente en détail les responsabilités de mise en œuvre, notamment un organigramme allant du gouvernement central jusqu'au niveau de l'établissement scolaire en passant par la région, le district et le village (BEDC, URT, 2001 ; ME, URT, 2001).

5.5.2 Capacité de mise en œuvre

Une capacité suffisante pour mettre efficacement en œuvre une politique est essentielle pour assurer sa réussite. Parmi tous les facteurs qui peuvent être directement influencés par les personnes chargées de l'élaboration des politiques et les décideurs, une analyse des capacités des acteurs clés de la mise en œuvre doit au moins prendre en considération :

- *les institutions et la gestion du secteur public* : la qualité de la gestion de la fonction publique et de l'administration publique à tous les niveaux intervenant dans la mise en œuvre de la politique enseignante ; la transparence, la responsabilité et la capacité de nouer un dialogue avec les parties prenantes ; la qualité de la gestion budgétaire et financière ; et le niveau ainsi que l'efficacité de la mobilisation des recettes ;
- *l'administration de l'éducation et la gestion et l'accompagnement des enseignants* : l'efficacité des rôles et des responsabilités individuels à différents niveaux, les structures, les relations hiérarchiques, la communication et la coordination, ainsi que le suivi et l'évaluation ;
- *les compétences de chaque responsable ou agent* : les qualifications, les compétences, les aptitudes, la formation et les incitations des responsables impliqués dans la mise en œuvre de la politique ;
- *les prestataires de services éducatifs du secteur privé et les acteurs non étatiques* : les responsabilités et les capacités humaines et financières pour compléter les responsabilités du secteur public.

Une mise en œuvre réussie passe avant tout par le renforcement de la capacité à tenir compte de ces facteurs. Lorsque des lacunes sont repérées, la formation à la planification, à la gestion, à la communication et à d'autres compétences doit être prise en considération préalablement à la mise en œuvre ou parallèlement à celle-ci. Tout appui technique externe (par exemple, par des personnes, des institutions/agences ou des gouvernements) doit viser à consolider les capacités nationales, que ce soit au niveau central, régional ou local (IIPE et PME, 2012 : 8, 13, 24). L'objectif du Plan stratégique pour l'éducation de la République de Trinité-et-Tobago, à savoir transformer le Ministère de l'éducation en un organisme très performant, met l'accent sur la stratégie/priorité en matière de capacité et de compétence institutionnelle, entre autres sur 17 activités liées au leadership, à la gouvernance et à la gestion intégrée ; aux systèmes de suivi et d'évaluation ; à la planification ; à l'élaboration et la gestion des politiques ; aux opérations et procédures ; et à la gestion des systèmes d'information (ME/Gouvernement de la République de Trinité-et-Tobago, 2012 : 16-18).

5.5.3 Gouvernance : organismes/structures de mise en œuvre

Les contextes national et administratif ainsi que les décisions portant sur le leadership, les responsabilités et les capacités détermineront largement les structures ou les organismes de mise en œuvre les plus appropriés. La stratégie peut s'appuyer sur des structures existantes de l'administration publique ou éducative, particulièrement les organismes publics ou chargés de l'emploi des enseignants spécialisés (CSP ou TSC) ; transférer la responsabilité à une entité indépendante ou autonome, telle qu'un conseil professionnel des enseignants ou des qualifications ; ou créer une nouvelle structure de mise en œuvre (opérant potentiellement en dehors de l'autorité gouvernementale), telle qu'une fondation professionnelle nationale ou un autre organisme. Quelle que soit la solution choisie, elle doit répondre à certaines questions capitales :

- Quelle structure est susceptible d'être la plus équitable, la plus efficace et la plus démocratiquement responsable ?
- La structure de mise en œuvre a-t-elle le pouvoir de prendre les décisions clés, notamment sur les dimensions essentielles de la politique (chapitre 3), particulièrement la formation, le perfectionnement professionnel, l'emploi des enseignants et la mobilisation ou le transfert des fonds ?
- L'organisme choisi ou la structure désignée possède-t-il/elle la capacité de gestion et la capacité financière pour superviser la mise en œuvre, étant donné les risques et les contraintes recensés dans le plan d'action ?

La structure est-elle capable de communiquer efficacement avec tous les acteurs et parties prenantes politiques importants pour qu'ils comprennent, s'engagent et agissent par rapport aux objectifs et plans stratégiques ?

5.6 Chiffrer la mise en œuvre

Tous les aspects de la mise en œuvre (au moins les principaux soulignés ci-dessus) doivent être budgétisés, y compris :

- les modalités et le processus de mise en œuvre – par voie de l'exécutif/par voie administrative ou législative ;
- plan d'action et les instruments connexes ;
- suivi et l'évaluation ;
- dispositions organisationnelles – leadership, gestion, renforcement des capacités et structures.

De même qu'avec l'élaboration des politiques (chapitre 4) et l'élaboration du plan d'action précédemment évoquées dans ce chapitre, les financements peuvent provenir de sources nationales ou infranationales (budget public ou une combinaison de sources publiques et privées), ainsi que de partenaires du développement. La mise en œuvre d'une politique enseignante peut être moins prioritaire pour les partenaires du développement, mais pas exclue. Les soutiens externes, lorsqu'ils sont nécessaires, peuvent être recherchés chez de nombreux partenaires cités au chapitre 2 (section 2.3), par exemple à travers la fonction de soutien du pays à l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, ou les mécanismes de financement par subvention du développement et de la mise en œuvre du PME. Les conditions d'un tel financement, qu'il passe par l'appui au budget général ou à celui du secteur éducatif, ou même par un financement réservé à des activités sélectionnées, doivent être claires, et l'appropriation par le pays préservée. Un plan d'action politique réalisable, ou perçu comme tel, peut permettre de mobiliser des ressources pour mettre en œuvre les politiques.

En présence d'insuffisances de financement, il peut s'avérer utile de réviser les stratégies et les plans, par exemple en concevant des moyens de mise en œuvre plus rentables, y compris en renforçant les synergies au sein des structures/de la gestion ou des activités, ou en déléguant la responsabilité des activités qui incombent aux organismes centraux à des organismes décentralisés ou à d'autres parties prenantes. Au cours du processus de révision, il importe de toujours garder à l'esprit les objectifs généraux et les priorités clés (IIPE et PME, 2012 : 14).

Comme indiqué dans le présent *Guide*, l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique constituent un processus complexe et sujet à contestation politique. La mise en œuvre efficace d'une politique relative aux enseignants nécessite une prise en considération des conditions politiques et culturelles propres au contexte dans lequel ces politiques sont conçues et trouvent leur source. Il est dès lors indispensable d'adopter une approche de mise en œuvre qui prête explicitement attention aux contraintes et aux attentes contextuelles des agents et des citoyens locaux au-delà de l'État, et qui tient compte des relations de pouvoir pour s'assurer qu'une politique enseignante produira les changements souhaités.

Vous pouvez maintenant répondre au [quiz du chapitre 5](#) pour essayer de gagner votre badge pour ce chapitre.

References

Politiques et plans

Comité de développement de l'éducation de base, Gouvernement de la République-Unie de Tanzanie (BEDC, URT). 2001. *Plan de développement de l'éducation de base (2002-2006)*. Dar es Salaam, Gouvernement de la République-Unie de Tanzanie. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Tanzania%20UR/Tanzania%20UR%20Primary%20Education%20Development%20Plan.pdf>

Ministère de l'éducation (ME). Papouasie-Nouvelle-Guinée. 2009. *Gender Equity Strategic Plan 2009-2014*. Port Moresby, Ministère de l'éducation, Gouvernement de Papouasie-Nouvelle-Guinée. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Papua%20New%20Guinea/Papua_New_Guinea_gender_equity_strategic_plan.pdf

Gouvernement du Ghana. 2012. *Education Strategic Plan 2010-2020 – Vol. 1 : Politiques, Strategies, Delivery, Finance et Vol. 2 : Strategies and Work Programme*. Accra, Ministère de l'éducation, Gouvernement du Ghana. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Ghana/Ghana_ESP_2010_2020_Vol1.pdf and
http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Ghana/Ghana_ESP_2010_2020_Vol2.pdf

Ministère de l'éducation (ME). Gouvernement de la République de Trinité-et-Tobago. 2012. *Education Sector Strategic Plan : 2011-2015*. Ministère de l'éducation, Gouvernement de la République de Trinité-et-Tobago. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Trinidad%20and%20Tobago/Trinidad%20and%20Tobago_Strategic_plan_2011-2015.pdf

Ministère de l'éducation (ME, URT). République-Unie de Tanzanie. 2001. *Teacher Education Master Plan (TEMP)*. Dar es Salaam, Gouvernement de la République-Unie de Tanzanie. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Tanzania%20UR/Tanzania%20UR%20Primary%20Education%20Development%20Plan.pdf>

Teachers Service Commission (TSC). 2006. *Policy on Teacher Recruitment and Selection*. Nairobi, Commission du service des enseignants. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/AFR/Kenya/TCH/20130515_041150.pdf

Directives politiques et manuels

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA). 2009. *Communiqué – « Bamako+5 » Conférence sur les enseignants contractuels*, Tunis, Association pour le développement de l'éducation en Afrique. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

<http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/downloadcenter/bamako/Bamako%20COM-MUNIQUEFinal-eng.pdf>

Ministère de l'éducation (ME). Royaume-Uni. 2011. *2011. Training our next generation of outstanding teachers Implementation plan*. Londres, Ministère de l'éducation. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181154/DFE-00083-2011.pdf

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

Institut international de planification de l'éducation (IIPE) et Partenariat mondial pour l'éducation (PME). 2012. *Guide pour la préparation et l'évaluation d'un plan sectoriel d'éducation*. Paris, UNESCO. 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

OIT. 2012. *Manuel des bonnes pratiques en matière de ressources humaines dans la profession enseignante*. Genève, Organisation internationale du travail. https://www.ilo.org/sector/Resources/publications/WCMS_187794/lang-fr/index.htm

———. 2014. *Directives de l'OIT sur la promotion du travail décent pour le personnel de l'éducation de la petite enfance*. Genève, Organisation internationale du travail. 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.htm

Kusek, J. et Rist, R., 2004. *Ten Steps to a Results-based Monitoring and Evaluation System*. Washington D.C., Banque mondiale. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/14926/296720PA-PER0100steps.pdf?sequence=1>

OREALC. 2013. *Background and Criteria for Teacher Policy Development in Latin America and the Caribbean*. Santiago, Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

http://www.orealc.cl/wp-content/blogs.dir/1/files_mf/politicadocentesingles27082013.pdf

Banque mondiale. s.d. *The Log Frame Handbook : A Logical Framework Approach to Project Cycle Management*. Washington D.C., Banque mondiale. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/07/000160016_20050607122225/Rendered/PDF/31240b0LFhandbook.pdf

Recherches, rapports, études

Alhassan, A. M., 2014. Teachers' Implementation of Inclusive Education in Ghanaian Primary Schools: An Insight into Government Policy and Practices. *Advances in Social Sciences Research Journal*, vol. 1, n° 2, pp. 115-129.

Baker, B.D., Oluwole, J., et Green, P.C. III. 2013. The Legal Consequences of Mandating High Stakes Decisions Based on Low Quality Information : Teacher Evaluation in the Race to the Top Era. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 21, n° 5. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

<http://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/1298/1043>

Boser, U., 2012. Race to the Top : What Have We Learned from the States So Far ? A State-by-State Evaluation of Race to the Top Performance, Washington D.C., Center for American Progress. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

<http://www.americanprogress.org/issues/education/report/2012/03/26/11220/race-to-the-top-what-have-we-learned-from-the-states-so-far/>

Hargreaves, A., 1994. *Changing teachers, changing times*. Toronto, OISE Press.

———. 1998. The Emotions of Teaching and Educational Change. In Hargreaves A. (ed.), *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 558-570.

LeCzel, D. K. et Gillies, J., 2006. From Policy to Practice : The Teacher's Role in Policy Implementation in Namibia. *Document de travail EQUIP2 et USAID*. Washington D.C., Centre des politiques et données d'éducation. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

<https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/From%20Policy%20to%20Practice%20The%20Teachers%20Role%20in%20Policy%20Implementation%20in%20Namibia.pdf>

Liu, X. Z., Li, L. et Du, C., 2014. Evaluation on the Efficiency of Policy Implementation for Teacher Mobility of Compulsory Education between Rural and Urban Areas in China. *Chinese Studies*, vol. 3, pp. 74-81. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante : <http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=46235#.VFrLIWchO3E>

OCDE. (2015), *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : Les réformes en marche*, publication de l'OCDE, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264227330-fr>

Russon, C., 2010. The Role of Policy Analysis in Overcoming the Implementation Challenge. M. Segone (éd.), *From Policies to Results : Developing Capacities for Country Monitoring and Evaluation Systems*. New York, UNICEF. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

http://www.theoryofchange.org/wp-content/uploads/toco_library/pdf/2010_-_Segone_-_From_Policy_To_Results-UNICEF.pdf

Siddiq, M. I., Salfi, N. A., et Hussain, A., 2011. Analysis of Implementation Mechanism of National Education Policies at Provincial Level Regarding Elementary Education in Pakistan. *International Journal of Humanities and Social Science*, vol. 1, n° 16, novembre 2011.

Smit, B., 2005. Teachers, local knowledge, and policy implementation: A qualitative policy-practice inquiry. *Education and Urban Society*, vol. 37, n° 3, pp. 292-306.

UNESCO. 2007. *Initiative de formation des enseignants pour l'Afrique subsaharienne (TTISSA) 2006-2015 : LOGFRAME*. Paris, UNESCO. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante : http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162798_fre

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

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

———. 2014. *Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous, Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2013/14*. Paris, UNESCO. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226662_fre

ISU. 2014. *Centre de données : Enseignants par niveau d'enseignement et eAtlas de l'UNESCO sur les enseignants du primaire*. Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

<http://www.uis.unesco.org/datacentre/pages/default.aspx> and <http://tellmaps.com/uis/teachers/>

Weiss, E., 2013. *Mismatches in Race to the Top Limit Educational Improvement : Lack of Time, Resources, and Tools to Address Opportunity Gaps Puts Lofty State Goals Out of Reach*. Washington D.C., Approche plus générale et plus audacieuse en matière d'éducation. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse suivante :

<http://www.epi.org/files/2013/bba-2013-race-to-the-top.pdf>

Yelland, R. et Pont, B., 2014. *Perspectives des politiques d'éducation 2014 de l'OCDE : Partie 3. Réformes*. Paris, OCDE. [EDU/EDPC(2014)6/PART3, projet pour discussion, 10–11 avril 2014.]