

# Vers un développement professionnel réussi des enseignants dans le Sud global (extrait)

*Pearl Boateng et Freda Wolfenden*  
2022

## Que savons-nous de la réussite du DPE dans les pays du Sud ?

Plusieurs études récentes ont fourni des caractéristiques et des principes à prendre en compte dans la conception du DPE (voir Allier-Gagneur et al., 2020 ; Bainton et al., 2016 ; Burns & Lawrie, 2015 ; Haßler, 2020 ; Haßler et al., 2020 ; Naylor & Sayed 2014 ; Popova et al., 2021 ; Power et al., 2019 ; Westbrook et al., 2013). Bien qu'il n'y ait pas de consensus clair, certains thèmes émergents se présentent comme des domaines de pertinence commune à une série d'études différentes axées sur la réussite du DPE dans des contextes de faibles revenus. En fin de compte, un DPE réussi modélise efficacement la pratique souhaitée et permet aux enseignants d'apprendre par la pratique de manière à répondre à leurs propres besoins d'apprentissage ; il est ancré dans la recherche et la réflexion en collaboration ; il crée des conditions dans lesquelles les enseignants ont et utilisent leur capacité d'action ; et il offre un accès à l'expertise sous diverses formes.

Voici cinq thèmes clés que nous avons identifiés dans diverses études portant sur le DPE dans les pays du Sud. Les études de cas présentées dans les encadrés qui suivent illustrent les thèmes identifiés

dans la pratique. Il convient de noter que les exemples d'études de cas sont des exemples « à grande échelle » avec des données disponibles. Nous reconnaissons qu'il existe également des innovations plus modestes qui peuvent également fournir des informations utiles.

**Publié par**

Foundation for Information Technology Education and Development, Inc. (FIT-ED)  
3/F Orcel II Building  
1611 Quezon Avenue  
Quezon City 1104 Philippines

Coalition TPD@Scale pour les pays du Sud  
<https://tpdatyscalecoalition.org>

Ce travail a été réalisé avec l'aide d'une subvention du Centre de recherches pour le développement international (IDRC), Ottawa, Canada. Les opinions exprimées dans ce document sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement celles de l'IDRC ou de son Conseil des gouverneurs, des membres de la Coalition TPD@Scale pour les pays du Sud ou de la Foundation for Information Technology Education and Development.



Foundation for Information Technology Education and Development, Inc., 2022

Droits d'auteur de la Foundation for Information Technology Education and Development, Inc.  
Ce travail est mis à disposition sous une licence internationale Creative Commons Attribution 4.0 :  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

**Citation recommandée**

Boateng, P., & Wolfenden, F. (2022). *Note d'information TPD@Scale : Vers un développement professionnel réussi des enseignants dans le Sud global*. Foundation for Information Technology Education and Development.

**Crédit photo**

ELLN Digital par FIT-ED, Inc.

**Conception**

Kriselle de Leon

**Mise en page**

Paola Micah Peñera

## 1 UN DPE RÉUSSI :

### RECONNAÎT LES ENSEIGNANTS COMME DES PROFESSIONNELS ;

Les enseignants commencent souvent à participer au DPE après des années d'expérience préalable et il est important que cette expérience ne soit ni ignorée ni dévalorisée. Les connaissances pratiques et professionnelles des enseignants doivent être reconnues afin de les motiver à s'engager et à participer au DPE et de tirer parti de leurs diverses expériences et connaissances par le biais d'un dialogue collaboratif et de l'apprentissage par les pairs. Dans cette optique, les enseignants devraient avoir le choix et la possibilité d'identifier leur propre apprentissage professionnel dans leur parcours de praticiens réflexifs (SUMMA, 2021). Cela peut se faire en répondant aux besoins auto-identifiés des enseignants, en modélisant la pédagogie communicative et en offrant des possibilités de recherche critique, d'apprentissage actif et de collaboration entre enseignants pour les aider à répondre aux besoins de leurs apprenants (Haßler et al., 2020). L'encadré 1 illustre comment l'approche du DPE adoptée par une ONG internationale permet aux enseignants de devenir des agents de changement dans leur communauté scolaire.

#### Encadré 1. Les enseignants en tant qu'agents du changement

L'approche de STIR Education en matière de DPE utilise des communautés de pratique dirigées par des responsables de district et d'autres enseignants afin d'améliorer les comportements professionnels des enseignants et leur sens de l'initiative pour apporter des changements positifs dans leurs classes et leurs écoles. Les enseignants partagent les pratiques efficaces qui fonctionnent pour eux, reçoivent des preuves et des recherches sur ce qui améliore l'engagement des élèves, et sont chargés de relever des « défis » pour améliorer la culture de l'école et les résultats de la classe sur une période spécifique. Après avoir rejoint le programme en tant qu'« agent associé du changement », un enseignant devient un « agent du changement » après la première année, un « agent du changement chevronné » à la fin du premier défi, et enfin un « membre » après le deuxième défi, reconnaissant ainsi ses efforts, sa progression et ses réalisations au cours du programme (ID Insight, 2018).

Un essai contrôlé randomisé indépendant, financé par la Banque mondiale, de l'intervention STIR à Delhi a montré que même lorsque seulement un cinquième des enseignants d'une école avait accès à l'intervention, l'ensemble de l'école a constaté un gain important et statistiquement significatif des niveaux d'apprentissage en mathématiques (écart-type de 0,11 dans l'ensemble de l'école). Cette forte « répercussion » des gains d'apprentissage dans toute l'école a coïncidé avec un gain statistiquement significatif de l'état d'esprit de croissance et de la motivation des enseignants. En Ouganda, les enseignants ont fait état d'une confiance accrue dans leurs capacités en tant qu'enseignants, d'une augmentation de l'expérimentation, de l'utilisation de supports pédagogiques et d'une amélioration des techniques de questionnement en classe (Wolfenden et al., 2018).

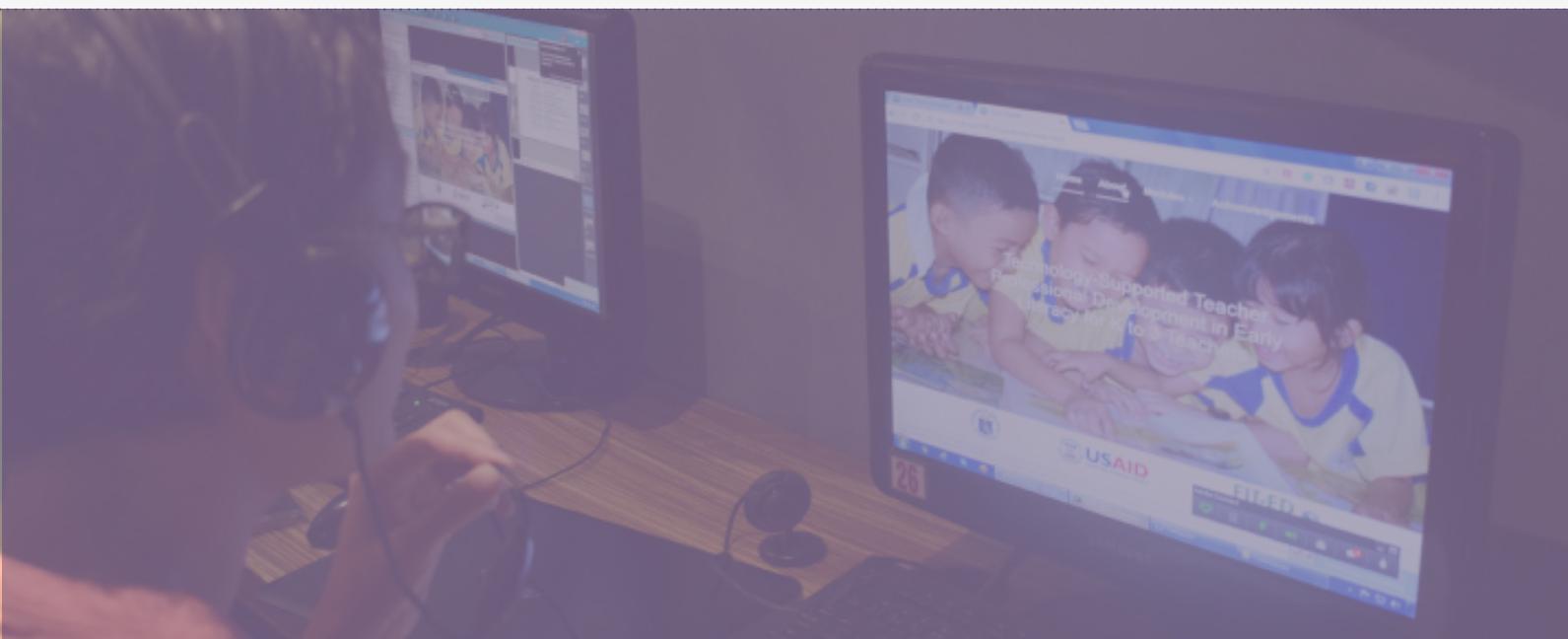
## 2 AIDE LES ENSEIGNANTS À SE CONCENTRER SUR LES BESOINS D'APPRENTISSAGE DE TOUS LEURS ÉLÈVES.

La conception et l'évaluation actuelles du DPE mettent généralement l'accent sur le changement de comportement des enseignants, ce qui est censé conduire à une meilleure qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Lorsque des liens sont établis avec les résultats des apprenants, ils sont souvent définis de manière étroite en termes de langue et de calcul, et les besoins des étudiants (et des enseignants) les plus marginalisés sont rarement pris en compte. Les enseignants doivent être encouragés et soutenus pour mener des recherches et des expériences en classe en fonction de leur matière, de leurs élèves et de leur environnement. Tout changement conséquent dans les pratiques et les interactions en classe devrait mettre en évidence les multiples aspects de l'apprentissage des élèves et leurs points de vue sur ce qu'ils apprécient, et pas seulement les résultats des évaluations. Les programmes de DPE efficaces aident les enseignants à reconnaître et à réagir à la marginalisation et à ses conséquences sur l'apprentissage. Cela implique souvent un changement de perspective sur la pratique conduisant à un élargissement de leur répertoire de pratiques, comme l'illustre l'étude de cas de l'encadré 2.

### Encadré 2. Améliorer l'apprentissage et les résultats des étudiants grâce au DPE

Le programme DPE Early Language, Literacy and Numeracy Digital (ELLN Digital) aux Philippines vise à améliorer l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul dans les classes K-3. Ce programme mixte combine l'auto-apprentissage flexible de matériel interactif hors ligne avec la participation à des sessions hebdomadaires en face à face dans l'école. Chaque semaine, les enseignants doivent réaliser une activité ou un travail qui implique fréquemment une activité en classe. Ces cellules d'apprentissage et d'action (LAC) collaboratives sont animées par un pair mentor. Les mentors pairs sont soutenus par des animateurs d'apprentissage qui peuvent leur rendre visite et leur apporter un soutien par téléphone et par SMS (Oakley et al., 2018).

L'évaluation du programme pilote ELLN Digital a révélé que « *les enseignants ont modifié leur point de vue sur la façon dont la langue devrait être enseignée dans les classes de la maternelle à la 3e année* » (Oakley et al., 2018, p. 22). Les enseignants ont déclaré avoir appris de nouvelles façons d'évaluer leurs élèves et de planifier un enseignement différencié. Cela a conduit à un impact positif sur les étudiants en termes de « *motivation, de volonté d'apprendre, de plaisir et de participation globale* » (Oakley et al., 2018, p. 21).



### 3 EST AUTHENTIQUE, BASÉ SUR LA PRATIQUE ET DÉPEND DU CONTEXTE GÉOGRAPHIQUE.

De nombreuses études, y compris des données récentes provenant de l'Équateur (SUMMA, 2020), soulignent l'importance du DPE qui est contextualisé et axé sur la pratique et les conditions de la classe, et qui fournit des conseils pour expérimenter de nouvelles pratiques de manière exploratoire en fonction de la matière, des élèves et du contexte de chaque enseignant. Il est également important que le contenu du DPE soit lié aux besoins d'apprentissage de l'enseignant, qui à leur tour seront liés aux besoins d'apprentissage de leurs élèves (Akyeampong et al., 2011 ; Allier-Gagneur et al., 2020 ; Burns & Lawrie, 2015 ; Bainton et al., 2016 ; Haßler, 2020 ; Haßler et al., 2020 ; Naylor & Sayed, 2014 ; Power et al., 2019 ; Westbrook et al., 2013). Dans le cadre de la contextualisation de tout programme de DPE, bien que certains facteurs méso (par exemple, le pays, la région, le niveau de l'école, la matière, les langues nationales) soient normalement considérés comme importants pour une telle adaptation, il semble qu'il existe également des micro-facteurs liés aux circonstances distinctes de l'école et de l'enseignant qui peuvent être tout aussi importants (Haßler et al., 2019). Bien que l'adaptation au niveau de l'école et de l'enseignant soit un défi, il est essentiel de réfléchir davantage à la manière dont le DPE peut être décentralisé et adapté aux contextes scolaires et aux besoins des enseignants, comme l'illustre l'expérience de Teacher Education through School-based Support in India (TESS-India) (voir encadré 3).

#### Encadré 3. Des ressources sur mesure pour un DPE personnalisé

La boîte à outils complète de 191 ressources éducatives libres (REL) de TESS-India fournit aux enseignants les connaissances et les compétences nécessaires pour impliquer activement leurs élèves dans un apprentissage significatif. La boîte à outils comprend 105 unités de formation des enseignants, 20 unités de direction d'école, 10 principes de pratique, 55 vidéos d'enseignement authentique en classe et un référentiel proposant des exemples de parcours d'enseignement et d'apprentissage à travers les REL. Les ressources sont disponibles en plusieurs formats, langues et versions linguistiques pour différents États. Au cœur de ces ressources se trouvent des activités que les enseignants peuvent entreprendre dans leurs classes ; elles reflètent les aspects essentiels du programme scolaire et modélisent des approches pédagogiques participatives.

Créée en collaboration avec plus de 200 experts indiens et internationaux du développement professionnel des enseignants, la boîte à outils en ligne permet aux enseignants de transformer la politique d'enseignement en pratique réelle. Les ressources en ligne peuvent être sélectionnées, séquencées et adaptées avec souplesse en fonction des priorités des États, des districts, des écoles ou des individus. Les enseignants peuvent utiliser les ressources pour étudier de manière indépendante ou avec le soutien de formateurs d'enseignants.

Les formateurs d'enseignants bénéficient également de cours en ligne ouverts et massifs (MOOC) gratuits, disponibles en anglais et en hindi. Plus de 50 000 participants ont terminé ces MOOC (Koomar et al., 2020). Les données de Wolfenden et al. (2017) suggèrent que le programme a incité les enseignants à tenter des pratiques plus interactives et participatives tant dans la planification des leçons que dans l'enseignement en classe. L'étude de Wolfenden et de ses collègues (2017) décrit également l'amélioration des compétences numériques des enseignants après leur participation au programme.

#### 4 INCLUT DES OPPORTUNITÉS DE PRATIQUE RÉFLEXIVE ET D'APPRENTISSAGE/ COLLABORATION ENTRE PAIRS, ET ÉTABLIT DES COMMUNAUTÉS D'ENSEIGNANTS.

Lorsque le DPE a été couronné de succès et a permis d'améliorer l'enseignement et les résultats d'apprentissage des élèves, il a été fondé sur la collaboration des enseignants (Burns et Lawrie, 2015). Dans une évaluation réalisée en Équateur, plusieurs enseignants ont affirmé que le processus de transformation ne se fait pas par le biais de la formation, mais plutôt au jour le jour, par l'expérimentation et la réflexion en classe. Ils ont également déclaré que ces expériences sont enrichies par la formation de communautés d'enseignants où les idées et les expériences sont partagées (SUMMA, 2020). Une présomption erronée, cependant, est que la collaboration entre enseignants se produit naturellement et nécessite peu de planification ou d'investissement. La collaboration entre pairs prend toute sa valeur lorsque certaines conditions sont réunies, les plus importantes étant le temps et l'espace nécessaires à la collaboration, le soutien du chef d'établissement ou du directeur d'école, la présence d'un animateur plus expérimenté, l'accès à l'expertise (idéalement une combinaison de soutien en personne et à distance) et, surtout, le sentiment qu'ont les enseignants d'être « responsables » de leur propre apprentissage (Burns et Lawrie, 2015). Les données du X-Learning Centre de l'Université de Pékin en Chine démontrent également l'importance de l'apprentissage informel parmi les enseignants au sein des écoles et entre elles (Coalition TPD@Scale pour les pays du Sud, 2019). L'encadré illustre comment les stratégies de DPE offrent délibérément des opportunités d'apprentissage individuel et collaboratif aux enseignants au Rwanda.

#### Encadré 4. Communautés d'enseignants basées sur la réflexion dans les écoles

Financé par UKAid et mis en œuvre par un consortium dirigé par l'Education Development Trust (EDT), Building Learning Foundations (BLF) Rwanda se concentre sur l'établissement de bases solides au niveau primaire (P1 à P6) dans toutes les écoles publiques et aidées par le gouvernement, à travers trois piliers : le développement des enseignants, le leadership pour l'apprentissage et le renforcement du système.

Pour le pilier DPE, le programme fournit des boîtes à outils d'auto-apprentissage et d'apprentissage par les pairs à tous les enseignants d'anglais et de mathématiques au niveau primaire. Les boîtes à outils sont composées de livres imprimés et de matériel audiovisuel de soutien sur des supports amovibles qui couvrent la pédagogie et le contenu spécifiques à chaque matière. Les boîtes à outils ont été conçues pour être utilisées sur les téléphones portables des enseignants. En outre, chaque école a reçu deux smartphones pour que les enseignants puissent regarder les vidéos pédagogiques et filmer leurs propres cours à des fins d'autoréflexion et de discussion entre pairs. Les enseignants se réunissent au moins une fois par mois et utilisent des plans de session de communautés de pratique guidées et adaptables pour discuter et réfléchir au contenu de la boîte à outils ainsi qu'aux défis pratiques auxquels ils sont confrontés en classe.

## 5 IL EST MAINTENU DANS LE TEMPS.

Les pratiques des enseignants sont difficiles à changer et il faut du temps pour les intégrer (Burns & Lawrie, 2015). Afin d'ancrer tout changement, il est important de reconnaître le DPE comme une composante essentielle de l'apprentissage professionnel des enseignants tout au long de leur carrière. C'est pourquoi une variété d'approches durables est nécessaire. Comme le suggèrent les données probantes, il a été démontré que le DPE axé à la fois sur les pratiques des enseignants et les résultats des apprenants, utilisant une variété de modalités (p. ex. encadrement, matériel audiovisuel et ateliers), offrant un soutien de suivi et des possibilités d'apprentissage par les pairs, est plus efficace au fil du temps (Hardman et coll., 2011). L'encadré 5 décrit comment les initiatives de DPE ont été maintenues avec succès au Vietnam.

### Encadré 5. Une approche globale et durable du DPE

Le modèle de l'Escuela Nueva, créé à l'origine en Colombie dans les années 1970, a évolué pendant plusieurs décennies en Amérique latine et au-delà. Le modèle a également été adapté avec succès au contexte vietnamien, où il a été prouvé que l'approche avait des effets statistiquement significatifs sur les résultats des élèves en vietnamien et en mathématiques.

La réussite du programme repose sur des adaptations minutieuses et réfléchies au contexte vietnamien, sur une approche globale de l'école et sur une stratégie complète impliquant une sensibilisation soutenue et une campagne de motivation ciblant efficacement les communautés scolaires et d'autres acteurs clés. Au cours des quatre années du programme, les enseignants se sont engagés dans un apprentissage expérientiel continu où la pédagogie centrée sur l'apprenant a été modélisée de manière efficace ; des micro-centres favorisant les réseaux d'apprentissage professionnel au niveau de l'école ont été créés ; et les enseignants ont reçu un soutien au niveau de l'école par le biais de guides de l'apprenant (Parandekar et al, 2017).