

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

*Pearl Boateng et Freda Wolfenden*  
2022

## Résumé exécutif

- Il existe peu de données sur ce qui constitue un développement professionnel des enseignants (DPE) efficace et/ou réussi dans les contextes de faibles revenus. Un certain nombre de défis peuvent avoir un impact sur l'efficacité du DPE dans les contextes de faibles revenus. Cela va des défis de la formation initiale des enseignants aux régimes de surveillance et d'inspection des écoles et, plus récemment, à la pandémie de COVID-19.
- Néanmoins, il existe des exemples prometteurs de DPE dans le Sud qui mettent en évidence cinq domaines thématiques clés à prendre en compte lors de la conception du DPE à grande échelle. Ils comprennent (mais ne se limitent pas à) : la reconnaissance des enseignants en tant que professionnels/agents de changement ; un soutien adéquat aux enseignants pour les aider à centrer les besoins des élèves ; une conception du DPE qui soit située, authentique et basée sur la pratique ; la mise en service d'opportunités pour la pratique réflexive, l'apprentissage/collaboration entre pairs, la création de communautés d'enseignants ; et une approche soutenue dans le temps. Le coaching est également un domaine important qui s'est révélé capable d'améliorer la qualité de l'enseignement.
- Un certain nombre de questions contextuelles et leur interaction à différents niveaux (système, école, classe et enseignant) doivent être prises en considération lors de la conception du DPE à grande échelle.

**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. (page 8)

**Conception**

Kriselle de Leon

**Mise en page**

Paola Micah Peñera

# Acronymes

BLF	Building Learning Foundations
ELLN	Early Language, Literacy, and Numeracy
TIC	technologie de l'information et de la communication
ITE	Formation initiale des enseignants
LAC	sessions de la cellule d'action
MOOC	Cours en ligne ouverts et massifs
ONG	organisation non gouvernementale
REL	ressources éducatives libres
TESS-India	Formation des enseignants par le biais du soutien en milieu scolaire en Inde
DPE	développement professionnel des enseignants

## Encadrés et figures

7	<b>Encadré 1.</b> Les enseignants en tant qu'agents du changement
8	<b>Encadré 2.</b> Améliorer l'apprentissage et les résultats des étudiants grâce au DPE
9	<b>Encadré 3.</b> Des ressources sur mesure pour un DPE personnalisé
10	<b>Encadré 4.</b> Communautés d'enseignants basées sur la réflexion dans les écoles
11	<b>Encadré 5.</b> Une approche globale et durable du DPE
13	<b>Figure 1.</b> Facteurs favorables à l'animation du DPE dans les contextes de faible revenu

## Introduction

**Il est bien établi qu'il existe peu de preuves et de documentation sur ce qui constitue un développement professionnel des enseignants (DPE) efficace ou réussi dans les contextes de faible revenu** (Haßler et al., 2018). La plupart des études existantes sur les contextes en développement analysent des initiatives et des interventions à petite échelle et ponctuelles, avec des méthodologies d'évaluation variables (Sims & Fletcher-Wood, 2020). Néanmoins, certaines idées prometteuses provenant de contextes à faible revenu commencent à fournir une perspective méridionale sur les caractéristiques d'un DPE réussi, qui sont de plus en plus importantes en cette période de reprise COVID-19.

Notre définition de travail du DPE décrit un processus continu à long terme impliquant des occasions régulières de « développer les compétences, les connaissances, l'expertise et les autres caractéristiques d'un individu en tant qu'enseignant » (OCDE, 2009, p. 49). Le DPE peut comprendre des cours formels, des activités de formation non formelles (comme des ateliers et des séminaires) et des expériences informelles (comme la participation à une communauté d'apprentissage professionnelle). Plus important encore, un DPE efficace est planifié de manière systématique et conçu pour promouvoir la croissance et le développement de la profession (Villegas-Reimers, 2003).

**Cette note d'information rassemble les connaissances actuelles sur les caractéristiques les plus susceptibles d'avoir un impact positif sur les comportements des enseignants et, en définitive, sur les résultats des apprenants.** Des recherches plus établies et rigoureuses menées dans des contextes à revenu élevé ou moyen constituent un point de départ fructueux pour cette discussion, comme les principes identifiés par Darling-Hammond et al. (2017). Ces idées seront mises en contexte pour examiner l'interrelation entre les contextes macro, méso et micro typiques du Sud.

## Contexte politique : défis avec et dans le développement professionnel et l'apprentissage des enseignants dans les pays du Sud

**La formation initiale des enseignants est insuffisante en termes d'accès et de qualité.** Les politiques d'éducation universelle et l'expansion rapide du personnel enseignant qui s'en est suivie signifient que de nombreux enseignants n'ont bénéficié d'aucune forme de formation initiale des enseignants (ITE) avant d'entrer en classe (Orr et al., 2013). Dans les pays où l'ITE a été mise en place, de nombreuses études font état de programmes d'enseignement surchargés et dépassés, axés sur la pédagogie générale ; d'un écart important entre la théorie et la pratique (Haßler, 2020) ; d'un manque de modélisation des « bonnes pratiques » ; de formateurs d'enseignants/éducateurs insuffisamment formés/expérimentés (Bainton et al., 2016) ; de connaissances pédagogiques faiblement acquises ; d'un manque de suivi et de mentorat pour les enseignants ; et d'un décalage entre les pédagogies centrées sur l'apprenant et les styles de formation ITE centrés sur l'enseignant.

**En outre, les planificateurs et les responsables de la mise en œuvre adoptent rarement une approche globale de l'ITE.** Souvent, l'ITE semble ignorer l'influence des expériences, valeurs et croyances antérieures des enseignants sur leur pratique en classe (Westbrook et al., 2013) et les raisons pour lesquelles ces influences peuvent être problématiques. Les points de vue des enseignants et des formateurs d'enseignants sur le « bon enseignement » reflètent rarement les pratiques efficaces et s'opposent souvent aux principes de l'éducation centrée sur l'apprenant qui tendent à être promus au niveau des politiques nationales (Akyeampong et al., 2013).

**Les programmes d'études d'ITE, les programmes d'études des étudiants, la pédagogie et les systèmes d'évaluation des étudiants sont souvent mal alignés.** Les programmes d'études, la pédagogie et l'évaluation des élèves sont étroitement liés et s'influencent mutuellement dans les interactions quotidiennes en classe et dans la pratique des enseignants. Dans de nombreux contextes, les programmes d'ITE (et de DPE) sont mal alignés ou incohérents avec les programmes des élèves que les enseignants sont censés enseigner et les styles pédagogiques qu'ils sont encouragés à utiliser (Allier-Gagneur et al., 2020). Comme les programmes scolaires ont tendance à être très exigeants, centralisés et accompagnés d'examens à fort enjeu, cela a généralement un « fort effet de contrecoup » et envoie des signaux clairs aux enseignants quant aux matières, concepts et compétences sur lesquels ils doivent se concentrer. Par conséquent, les enseignants peuvent utiliser davantage de méthodes dirigées par l'enseignant pour couvrir rapidement le programme et « enseigner en fonction du test » (Somerset, 2011).

**L'accès aux possibilités de DPE et leur fréquence sont souvent incohérents et/ou inéquitables.** La fourniture de DPE est souvent inadéquate ou inexistante pour diverses raisons : financement insuffisant, absence de structure pour le DPE et manque de formateurs d'enseignants et de mentors plus expérimentés et de qualité pour apporter un soutien continu et régulier aux enseignants. De même, les formateurs d'enseignants eux-mêmes ne bénéficient souvent pas du soutien nécessaire au renforcement des capacités pour consolider leurs propres compétences et expériences. Le DPE sous la forme de formations en cascade et d'ateliers ponctuels domine, mais les preuves suggèrent fortement que ces approches sont inefficaces (Westbrook et al., 2013). En tant que tel, la fourniture actuelle de DPE offre rarement des opportunités durables pour une pratique située et réfléchie et des opportunités d'apprentissage par les pairs.

**Le but et les objectifs du DPE ne sont pas toujours clairs et rarement définis en termes de résultats pour l'apprenant.** Certaines études ont fait état d'une certaine confusion chez les enseignants quant à la définition du DPE, nombre d'entre eux le considérant comme un moyen d'améliorer les qualifications existantes plutôt que comme un programme visant à soutenir l'amélioration de l'apprentissage des élèves (Hardman et al., 2011). Par conséquent, le DPE tend à se concentrer sur l'assiduité et l'achèvement des cours plutôt que sur l'amélioration de la pratique en classe des enseignants.

**Dans de nombreux cas, le DPE n'est pas explicitement conçu pour répondre aux besoins d'apprentissage professionnel découlant des besoins d'apprentissage des élèves.** Au lieu de cela, la plupart des études se concentrent sur l'adoption par les enseignants des méthodes qui figurent dans les programmes de formation des enseignants et sur l'utilisation de l'auto-évaluation comme moyen d'évaluation ; cela n'aide pas les enseignants à comprendre comment les élèves se positionnent de manière différente dans les classes. As Allier Gagneur et al. (2020) soulignent que l'effet observateur, c'est-à-dire la probabilité que les enseignants fassent un effort supplémentaire pour utiliser de nouvelles méthodes lorsqu'ils sont observés, est rarement abordé. Une autre étude menée en Afrique du Sud suggère que, dans de nombreux cas, les enseignants adoptent la « forme » et non le « fond » de la réforme pédagogique centrée sur l'apprenant, c'est-à-dire qu'ils organisent les élèves pour qu'ils travaillent en groupe mais ne changent pas la nature des tâches et des interactions en classe (Brodie et al., 2002).

**Les réalités en classe et les conditions de travail ne sont pas non plus suffisamment prises en compte dans la conception du DPE.** Pour être efficaces, les programmes de formation des enseignants (tant avant que pendant le service) doivent tenir compte des réalités quotidiennes de la salle de classe ainsi que de la motivation et de la capacité des enseignants à mettre en

œuvre des réformes en classe. Malgré cela, les réalités des salles de classe des enseignants sont souvent peu prises en compte dans les politiques macroéconomiques, les réformes et la conception des possibilités d'apprentissage professionnel. Ces réalités comprennent : la diversité linguistique dans la salle de classe ; les inégalités entre les genres ; les besoins des apprenants de première génération et des enfants en situation de handicap/ayant des besoins spéciaux ; et les contraintes de ressources (Hardman, et al., 2011).

**Les régimes de surveillance et d'inspection des écoles ont également un effet contraignant sur les pratiques des enseignants et peuvent encourager des pédagogies didactiques et inefficaces, au lieu de favoriser l'ouverture à l'expérimentation et à la réflexion sur de nouvelles approches par le biais du DPE.** D'autres raisons expliquant le manque d'engagement envers le DPE et/ou les nouvelles pratiques d'enseignement peuvent inclure la charge de travail des enseignants, les responsabilités et les engagements externes, le manque ou l'absence de temps prévu pour un DPE continu, les contraintes logistiques et la conception du DPE.

**La pandémie de COVID-19 a créé des défis sans précédent pour l'enseignement et l'apprentissage, mais aussi une occasion de reconfigurer le DPE.** Dès le début de la pandémie, les enseignants du monde entier ont été immédiatement chargés de mettre en œuvre des approches d'apprentissage à distance, souvent sans conseils, formation ou ressources suffisants. Dans de nombreux contextes, y compris dans les pays du Sud, le DPE s'est déplacé en ligne ou a été dispensé par téléphone, vidéo et radio. Cependant, ce soutien n'a souvent pas atteint les enseignants travaillant dans des communautés marginalisées. Même dans les contextes où l'infrastructure numérique est suffisante, de nombreux éducateurs manquent de confiance et/ou des compétences les plus élémentaires en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC). Cela signifie qu'ils auront probablement du mal à assurer leur propre développement professionnel continu, sans parler de l'animation d'un apprentissage de qualité à distance utilisant les TIC (Nations Unies, 2020 ; Liyanagunawardena, 2013). Plus d'un an après le début de la pandémie, il existe peu d'évaluations publiques des interventions de DPE à distance. La constitution de cette base de données nous permettrait de mieux comprendre l'évolution des compétences des enseignants en matière de TIC et la manière dont la technologie peut contribuer à améliorer l'apprentissage professionnel de tous les enseignants.

## 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.

## UN DPE RÉUSSI :

### 1 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, 2021b). 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).



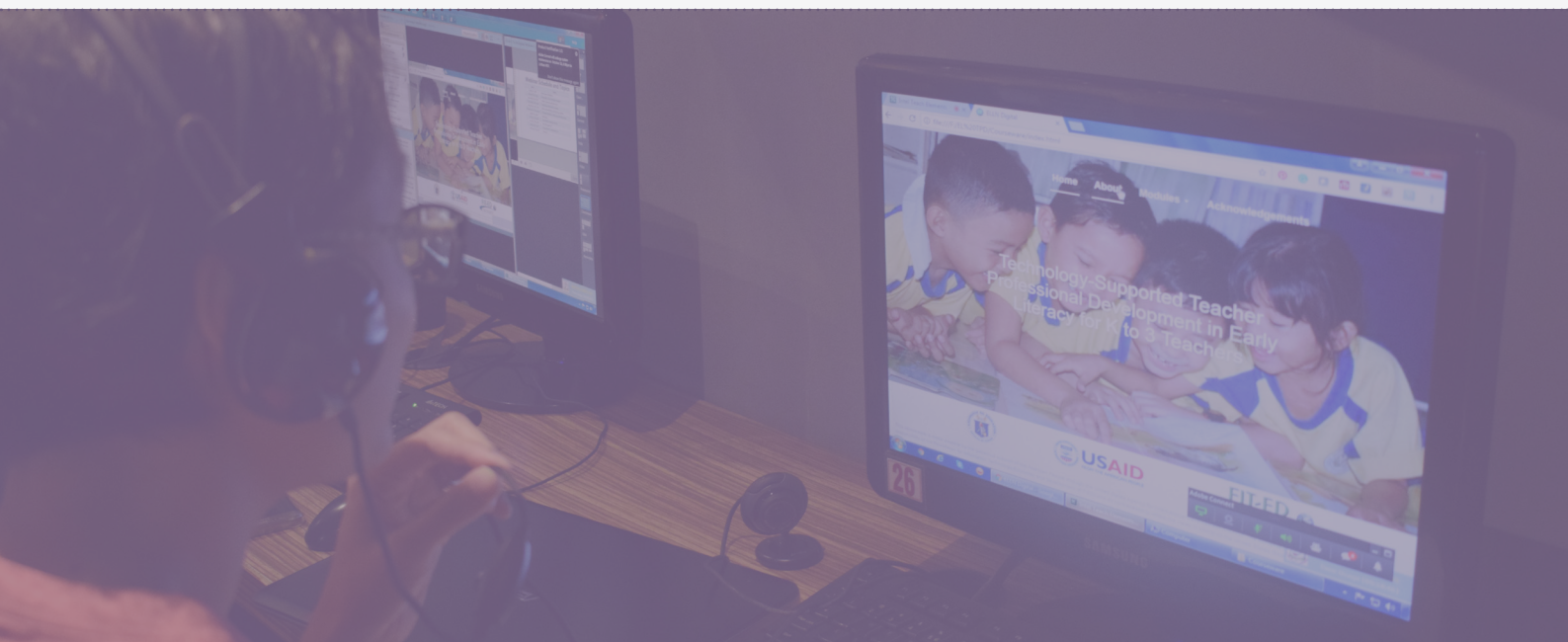
## 2 AIDE LES ENSEIGNANTS À SE CONCENTRER SUR LES BESOINS D'APPRENTISSAGE DE TOUS LEURS ÉLÈVES.

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, 2021a), 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 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, 2021a). 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.

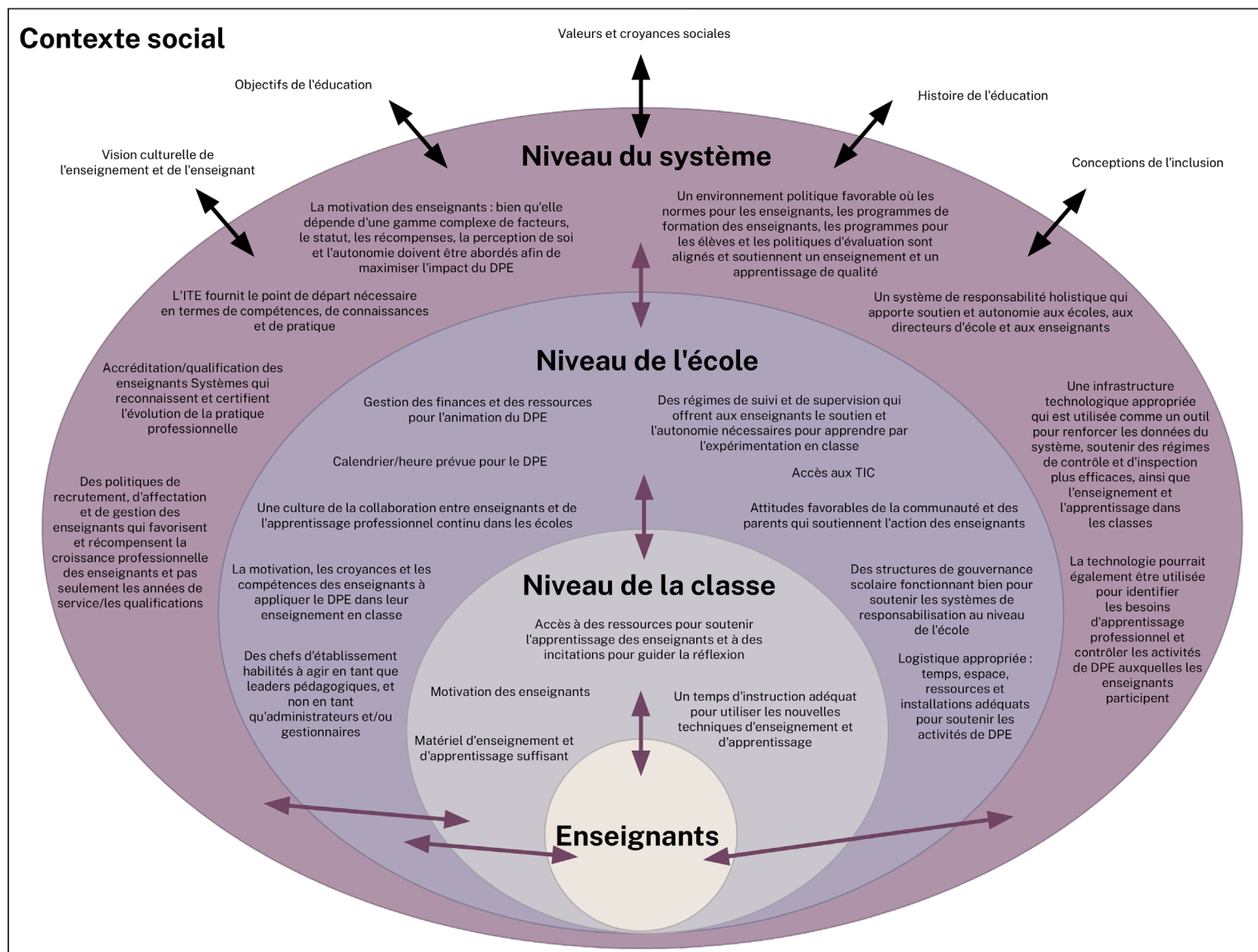
La réussite du programme repose sur des adaptations minutieuses et réfléchies au contexte vietnamien, sur une approche globale de l'école et sur une stratégie complète impliquant une sensibilisation soutenue et une campagne de motivation ciblant efficacement les communautés scolaires et d'autres acteurs 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).

**Une mention honorable - le coaching.** Diverses études soulignent l'importance de l'expertise externe pour un DPE de qualité, notamment par le biais du coaching. Les données recueillies dans des contextes à hauts revenus suggèrent que le coaching peut être très efficace en tant que composante du DPE. Un nombre croissant d'écrits en provenance du Sud vont dans ce sens ; cependant, les problèmes de capacité et de mise en œuvre entravent son utilisation ainsi que son efficacité (Piper & Zuilkowski, 2015). Des données provenant d'Afrique du Sud suggèrent que le coaching virtuel est aussi efficace que le coaching sur place pour améliorer à la fois la pratique pédagogique des enseignants et les résultats d'apprentissage des enfants. Cela suggère le potentiel des innovations technologiques pour permettre un déploiement plus large des programmes de coaching, même dans des contextes où les enseignants connaissent mal les nouvelles technologies. Néanmoins, dans tout programme de coaching, les coachs doivent être soigneusement sélectionnés, minutieusement formés et leurs rôles très clairement définis pour maximiser leur efficacité (Kotze et al., 2018).

**Il convient de noter que les rapports sont mitigés quant à savoir si les caractéristiques soulignées ci-dessus ont un impact significatif sur les résultats des apprenants.** Une méta-analyse portant sur un large éventail d'études réalisées dans les pays du Sud a révélé une relation positive entre la formation continue des enseignants et les résultats des élèves ; néanmoins, cette relation n'était ni forte ni cohérente (Glewwe et al., 2011). Toutefois, cela pourrait indiquer des problèmes de variation de la qualité et de la prestation plutôt que l'efficacité des caractéristiques elles-mêmes. Une autre méta-analyse va dans le même sens et suggère que l'efficacité du DPE semble liée au type de formation proposé (par exemple, sa qualité, son intensité et sa durée), à la mesure dans laquelle il est spécifique au contexte et lié aux besoins des enseignants, et à la mesure dans laquelle il fait partie d'un programme planifié, à long terme et durable (Naylor & Sayed, 2014).

La dernière section de ce document présente les facteurs clés nécessaires au niveau du système, de l'école, de la classe et de l'individu (enseignant) pour faciliter la réussite du DPE dans les contextes de faible revenu (*voir la figure 1*). La technologie peut être utilisée efficacement à chaque niveau pour permettre un travail plus efficace et la mise à l'échelle des programmes. Cependant, les résultats de tout programme de DPE dépendent fortement du contexte ainsi que des priorités au niveau du système. Des discussions approfondies sur les questions relatives à la technologie, aux conflits, à la pandémie de COVID-19, aux coûts et à l'évaluation dépassent le cadre de cette note d'information mais sont traitées dans d'autres documents de référence connexes.

Figure 1. Facteurs favorables à l'animation du DPE dans les contextes de faible revenu



Remarque : Concept des auteurs

# Références

- Akyeampong, K., Lussier, K., Pryor, J., & Westbrook, J. (2013). Improving teaching and learning of basic maths and reading in Africa: Does teacher preparation count? *International Journal of Educational Development*, 33(3), 272–282.
- Allier-Gagneur, Z., McBurnie, C., Chuang, R., & Haßler, B. (2020). *Characteristics of effective teacher education in low- and middle-income countries. What are they and what role can EdTech play?* (EdTech Hub Helpdesk Response No. 25). EdTech Hub. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4762301>
- Bainton, D., Barrett, A.M., & Tikly, L. (2016). *Improving secondary school teacher quality in Sub-Saharan Africa - Framing the issues* (Bristol Working Papers in Education #03/2016)
- Brodie, K., Lelliott, A., & Davis, H. (2002). Forms and substance in learner-centred teaching: Teachers' take-up from an in-service programme in South Africa. *Teaching and Teacher Education*, 18(5), 541-559. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00015-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00015-X)
- Burns, M., & Lawrie, J. (Eds.). (2015). *Where it's needed the most: Quality professional development for all teachers*. Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.2044.3761>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Glewwe, P., Hanushek, E., Humpage, S., & Ravina, R. (2011). *School resources and educational outcomes in developing countries: A review of the literature from 1990 to 2010*. (National Bureau of Economic Research Working Paper 17554). <https://doi.org/10.3386/w17554>
- Haßler, B. (2020). *Teacher professional development and coaching in low-income countries: Practical considerations for the use of technology*. (EdTech Hub Helpdesk Response No. 3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.3631750>
- Haßler, B., Bennett, G., & Damani, K. (2020). *Teacher professional development in Sub-Saharan Africa: Equity and scale* [Preprint]. Published as: Haßler, B., Bennett, G., & Damani, K. (forthcoming). Teacher professional development in sub-Saharan Africa: Equity and scale. In C. McNaught & S. Gravett (Eds.), *Embedding social justice in teacher education and development in Africa*. Routledge.
- Haßler, B., D'Angelo, S., Walker, H., & Marsden, M. (2019). *Synthesis of reviews on teacher professional development in Sub-Saharan Africa with a focus on mathematics*. Open Development & Education. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3508267>

- Haßler, B., Hennessy, S., & Hofmann, R. (2018). Sustaining and scaling pedagogic innovation in Sub-Saharan Africa: Grounded insights for teacher professional development. *Journal of Learning for Development*, 5(1), 58–78.
- Hardman, F., Ackers, J., Abrishamian, N., & O’Sullivan, M. (2011). Developing a systemic approach to teacher education in Sub-Saharan Africa: Emerging lessons from Kenya, Tanzania and Uganda. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(5), 669–683. <https://doi.org/10.1080/03057925.2011.581014>
- ID Insight. (2018). Impact of STIR’s programming on teacher motivation and student learning. *Endline report, July 2018*.
- Koomar, S., Allier-Gagneur, Z., & McBurnie, C. (2020). *Effective teacher education in low-connectivity settings: A curated resource list*. (Helpdesk Response No. 21). EdTech Hub. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4762283>
- Kotze, J., Taylor, S., & Fleisch, B. (2018, June 21-22). Moving towards cost-effective delivery models of teacher coaching: Evidence from field experiments in South Africa [Paper presentation]. RISE Annual Conference, Oxford, UK.
- Liyaganawardena, T., Williams, S., & Adams, A. (2013). The impact and reach of MOOCs: A developing countries’ perspective. *eLearning Papers*, (33), 38–46.
- Naylor, R., & Sayed, Y. (2014). Teacher quality: Evidence review. Department of Foreign Affairs and Trade.
- Oakley, G., King, R., & Scarparolo, G. (2018). An evaluation of ELLN Digital: Technology-supported teacher professional development on early language, literacy, and numeracy for K-3 teachers. Foundation for Information Technology Education and Development.
- OCDE. (2009.) Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS.
- Orr, D., Westbrook, J., Pryor, J., Durrani, N., Sebba, J., & Adu-Yeboah, C. (2013). What are the impacts and cost-effectiveness of strategies to improve performance of untrained and under-trained teachers in the classroom in developing countries? EPPI Centre, Social Science Research Centre, Institute of Education, University of London.
- Parandekar, S. D., Yamauchi, F., Ragatz, A. B., Sedmik, E. K., & Sawamoto, A. (2017). *Enhancing school quality in Vietnam through participative and collaborative learning*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/27882>
- Piper, B., & Zuilkowski, S. S. (2015). Teacher coaching in Kenya: Examining instructional support in public and nonformal schools. *Teaching and Teacher Education*, 47, 173-183. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.001>



- Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E., & Arancibia, V. (2021). Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice. *The World Bank Research Observer*, 2021, 1-30. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>
- Power, T., Hedges, C., McCormick, R., & Rahman, S. (2019). Evidence-based approaches to improving teachers' skills, in schools serving poor and marginalised communities. *Pan-Commonwealth of Learning Forum* 9.
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2020). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>
- Somerset, A. (2011). Strengthening educational quality in developing countries: The role of national examinations and international assessment systems. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(1), 141-144. <https://doi.org/10.1080/03057925.2011.534851>
- SUMMA. (2021a). *Teacher professional development supported by information and communication technologies: A case study of the 2016-2018 Teacher Training Program for Curricular Update in Ecuador*. Manuscript in preparation.
- SUMMA. (2021b). *ICT-mediated teacher training models: A multi-case study of initiatives in Latin America*. Unpublished manuscript.
- TPD@Scale Coalition for the Global South. (2019). *A landscape review of TPD@Scale*. Unpublished manuscript.
- United Nations. (2020). Policy brief: Education during COVID-19 and beyond.
- Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: An international review of the literature. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Westbrook, J., Durrani, N., Brown, R., Orr, D., Pryor, J., Boddy, J., & Salvi, F. (2013). Pedagogy, curriculum, teaching practices and teacher education in developing countries. Education Rigorous Literature Review. Department for International Development.
- Wolfenden, F., Auckloo, P., Buckler, A., & Cullen, J. (2017). Teacher educators and OER in East Africa: Interrogating pedagogic change. In C. Hodgkinson-Williams & P. Arinto (Eds.), *OER adoption and impact in the Global South* (pp. 251-286). African Minds, International Development Research Centre and Research on Open Educational Resources. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1005330>
- Wolfenden, F., Buckler, A., Santos, C., & Mittelmeier, J. (2018). Re-envisioning and strengthening the education workforce. Initial literature review for the Education Workforce Initiative. The Open University and Education Commission.