

JUILLET 2019

AMÉLIORER L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE

DOCUMENT DE CONSULTATION POUR
LE MECANISME DE PARTAGE DE
CONNAISSANCES ET D'INNOVATIONS
(KIX)

Remerciements

Le présent document a été rédigé par Kwame Akyeampong, consultant indépendant, sous la direction de Stuart Cameron, spécialiste en éducation, et de Talia Miranda De Chaisemartin, spécialiste principale en éducation au Secrétariat du PME.

Nous exprimons notre gratitude pour les informations et avis transmis par les personnes suivantes qui ont révisé le présent document : Anita Chudgar, Asya Kazmi, Emily Woolf, Francis Ndem, Gerd Hanne Fosen, Joost Monks, Karen Mundy, M. M. Ralenkoane, N'Diaye Nene Fatou Diallo, Pauline Rose et Rukmini Banerji.

Nous saluons aussi la collaboration des responsables ministériels qui ont participé à une consultation en présentiel organisée à l'occasion d'une réunion des pays en développement partenaires du PME tenue au Bénin, en novembre 2018. Cette consultation a permis de recueillir des retours d'information utiles sur le présent document de la part de représentants des pays suivants : Bangladesh, Burkina Faso, Cambodge, Cameroun, Cap-Vert, Comores, Côte d'Ivoire, Djibouti, Dominique, Guinée, Guinée-Bissau, Mali, Nicaragua, Ouzbékistan, Pakistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée, République centrafricaine, République du Congo, Rwanda, Somalie, Somalie-Puntland, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Soudan, Soudan du Sud, Tchad et Zimbabwe.

Enfin, nous voudrions remercier l'ensemble des personnes qui ont participé aux enquêtes menées pour définir les priorités d'investissement décrites dans le présent document.

Table des matières

Résumé analytique.....	6
1. Introduction	9
2. Élaboration du document et processus de consultation	10
3. Obstacles à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage	10
Obstacles au soutien du perfectionnement des enseignants	10
Obstacles aux niveaux des méthodes d'enseignement et des matériels d'apprentissage	13
Obstacles aux niveaux du recrutement, de la gestion et de la participation des enseignants	16
4. Appui du Partenariat mondial pour l'éducation à l'enseignement et l'apprentissage	19
5. Biens mondiaux, réseaux et innovations visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage	21
Outils, données et faits probants	21
Réseaux.....	28
Innovations visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage	29
6. Disparités dans les biens mondiaux disponibles	31
Première catégorie de carences : Le partage des faits probants et des bonnes pratiques pour la mise en œuvre des normes relatives aux enseignants et à la formation professionnelle.....	32
Deuxième catégorie de carences : Les approches systémiques pour aligner l'enseignement, le programme scolaire, les matériels pédagogiques et le contexte d'apprentissage	35
Troisième catégorie de carences : La gestion des enseignants et leur participation pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage	35
7. Domaines potentiels d'investissement	38
Références	41
Annexe A. Fiche technique du PME sur l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage	45

Notes sur le processus de consultation du KIX

Le financement consacré au Mécanisme de partage de connaissances et d'innovations (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation appuiera les initiatives régionales et mondiales qui ont recours au partage de connaissances, à des données factuelles et à l'innovation pour aider les pays en développement à relever les principaux défis du secteur de l'éducation. Ce processus appuiera :

- **Le renforcement des capacités et l'échange de connaissances entre les pays en développement** : les activités qui renforcent la capacité nationale grâce à l'échange et à la vérification mutuelle ; la création de modules d'apprentissage et d'outils de diagnostic, et l'échange en direct.
- **Le recueil de données probantes et les évaluations** : les activités qui visent à consolider ou enrichir les connaissances permettant d'améliorer les résultats éducatifs et les systèmes nationaux d'éducation.
- **Les projets pilotes en matière d'innovations** : la mise à l'essai d'approches, de méthodes, d'outils ou de produits qui permettent de résoudre les défis persistants du secteur de l'éducation.

Les investissements seront guidés par les priorités des pays en développement partenaires (PDP), et alloués selon un processus compétitif géré par un agent partenaire indépendant. Les produits du savoir, les projets pilotes en matière d'innovation et les outils connexes élaborés grâce au financement du mécanisme KIX seront partagés dans le cadre de la plateforme d'échange d'expériences afin d'amplifier leur assimilation et leur adoption.

Le présent document a pour objet de décrire le contexte actuel de l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage et d'engager des discussions et des débats portant sur les domaines dans lesquels le KIX pourrait investir. Il fait partie d'une série de documents de travail établis pour soutenir la consultation des pays en développement partenaires et des experts techniques, et les faire participer à la conception initiale du Mécanisme de partage de connaissances et d'innovations du PME. Les idées qu'il présente doivent servir de point de départ aux discussions et pourraient sensiblement évoluer au fil du processus de consultation.

Sigles et abréviations

AMR	Activités mondiales et régionales
DFID	Agence britannique de développement international
Équipe spéciale sur les enseignants	Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'Éducation 2030
IIPÉ	Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO
IIRCA	Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique
INEE	Réseau interagences pour l'éducation en situation d'urgence
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
KIX	Mécanisme de partage de connaissances et d'innovations
ODD	Objectif de développement durable
OIT	Organisation internationale du travail
ONG	Organisation non gouvernementale
ONGI	Organisation non gouvernementale internationale
OSC	Organisation de la société civile
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PDP	Pays en développement partenaire
PFC	Pays fragile ou touché par un conflit
PME	Partenariat mondial pour l'éducation
PME 2020	Plan stratégique du PME 2016-2020
PSE	Plan sectoriel de l'éducation
PTE	Plan de transition de l'éducation
SABER	Approche systémique pour l'amélioration des résultats dans le domaine de l'éducation
SIGE	Système d'information de gestion des enseignants
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance

Résumé analytique

Améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans les pays en développement

Les progrès réalisés pour améliorer l'accès à l'éducation n'ont pas donné lieu à des améliorations de l'apprentissage pour de nombreux enfants, en particulier ceux issus de milieux défavorisés ou vivant dans des zones touchées par un conflit. Selon l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), six enfants et adolescents sur dix, soit 617 millions d'entre eux à l'échelle mondiale, ne maîtrisent pas les normes d'aptitudes minimales en lecture et en mathématiques. La crise de l'apprentissage est plus marquée en Afrique subsaharienne où 85 % des enfants n'atteignent pas les niveaux minimaux d'apprentissage malgré leur scolarisation¹.

Certaines caractéristiques propres aux systèmes d'éducation d'un pays en développement déterminent si les réformes aboutissent à une amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Il s'agit notamment de la capacité du système, de la gouvernance, des structures de redevabilité et des dynamiques politiques. Les solutions ne sont pas purement techniques et doivent prendre en compte les dimensions culturelles, politiques et économiques. Le présent document de travail décrit les difficultés auxquelles font face les pays en développement partenaires du PME (PDP) pour améliorer les niveaux d'apprentissage ; il examine les efforts déployés pour lever ces obstacles au moyen de biens mondiaux. Il détermine les lacunes qui persistent en matière de connaissances et d'innovation, et suggère différents domaines dans lesquels le PME pourrait investir par l'intermédiaire de son nouveau mécanisme de partage de connaissances et d'innovations (KIX).

Obstacles à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage

De nombreuses difficultés existent aux niveaux de l'école, du foyer, de la collectivité et du pays qui influent sur les résultats d'apprentissage des enfants. Le présent document de travail cherche à mettre plus précisément l'accent sur les enseignants et leur travail², ainsi que sur trois importants groupes de problèmes auxquels ils sont confrontés :

1. **Qualité du soutien au perfectionnement des enseignants.** Il s'agit, entre autres, du manque de connaissance des matières scolaires et de compétences pédagogiques des enseignants, notamment en ce qui concerne les techniques de gestion des classes et les méthodes d'enseignement. Ces lacunes sont souvent dues à la piètre qualité de la formation initiale et continue des enseignants qui tient, elle-même, aux carences des normes et des certifications des enseignants et au manque de soutien continu et d'encadrement de la part des chefs d'établissement et d'autres responsables administratifs.
2. **Méthodes d'enseignement et matériel d'apprentissage.** Il s'agit notamment du manque de manuels et d'autres matériels d'apprentissage, des problèmes de langue, particulièrement en ce qui concerne l'enseignement en langue maternelle, et du décalage entre l'enseignement dispensé et le niveau de compréhension effectif des enfants.
3. **Systèmes de recrutement, de gestion et de participation des enseignants.** Il s'agit d'attirer et de retenir les éléments les plus qualifiés dans l'enseignement, de déployer les enseignants dans des zones du pays affichant les besoins les plus pressants, de réduire le nombre d'absences non justifiées des enseignants et d'optimiser le temps d'instruction. Il s'agit aussi d'associer les enseignants aux débats sur l'action à mener et aux réformes.

¹ Institut de statistique de l'UNESCO, « Plus de la moitié des enfants et des adolescents n'apprennent pas dans le monde », Fiche d'information n° 46 (Paris : UNESCO, Institut de statistique, 2017).

² Les documents de réflexion thématique du KIX, *Renforcer les systèmes d'évaluation des apprentissages et Surmonter les difficultés liées aux données dans l'éducation*, intègrent des éléments de l'amélioration des résultats scolaires par le biais d'une amélioration des méthodes de mesure et des données.

Appui du Partenariat mondial pour l'éducation à l'enseignement et à l'apprentissage

Le PME soutient les efforts déployés par les PDP pour lever ces obstacles et a fait de la prestation de services d'éducation de qualité l'une des principales priorités du Partenariat. Améliorer les résultats d'apprentissage et les rendre plus équitables est le premier des trois buts énoncés dans le Plan stratégique 2020 du PME qui souligne l'importance du rôle joué par les enseignants pour mettre en place des systèmes d'éducation efficaces et efficients. Cet engagement est décrit plus précisément dans le Cadre de résultats du Partenariat qui comprend cinq indicateurs concernant de manière spécifique l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage.

Le PME investit dans le renforcement de la planification sectorielle en aidant les pays à établir le diagnostic des difficultés à surmonter grâce à une analyse du secteur de l'éducation, et à intégrer des lignes d'action stratégiques dans leurs plans sectoriels afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Le modèle de financement du PME permet aussi aux PDP d'utiliser des financements basés sur les résultats pour mettre l'accent sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage dans le cadre des discussions sur l'action à mener et pour déterminer les stratégies, associées à une chaîne de résultats fondée sur des faits probants, pouvant avoir un effet transformateur afin d'améliorer l'apprentissage. La réduction du ratio élèves-enseignant dans les régions les plus défavorisées, l'augmentation de la proportion d'enseignantes, l'offre de formations et la poursuite d'activités de perfectionnement destinées aux enseignants figurent au nombre des améliorations ciblées par les PDP.

Les financements de mise en œuvre du PME représentent un mécanisme clé par lequel le Partenariat soutient les améliorations dans l'enseignement et l'apprentissage en ciblant les besoins particuliers d'un pays. En juin 2018, les 37 financements de mise en œuvre engagés donnaient lieu à des investissements dans le perfectionnement des enseignants. Ces financements couvraient notamment des activités de formation initiale ou continue ; des programmes de mentorat ou de soutien pédagogique axés sur les enseignants ; l'élaboration de politiques, de normes et de cadres de formation professionnelle ; ainsi que des équipements et les systèmes nécessaires à la préparation et au soutien des enseignants.

La moitié des financements (19 sur 37) appuient la gestion des enseignants, qui recouvre des activités visant à recruter, déployer, gérer et motiver les enseignants. La quasi-totalité des financements de mise en œuvre du PME (33 sur 37, soit 89 %) vise aussi la conception de contenus pertinents et de qualité grâce à l'élaboration ou à la révision des programmes d'enseignement ou des matériels d'apprentissage. Le programme d'activités mondiales et régionales du Partenariat a également fourni des financements régionaux à des organisations partenaires pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage, en mettant plus particulièrement l'accent sur les petites classes.

Biens mondiaux, réseaux et innovations visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage

Les investissements réalisés actuellement pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans les pays en développement se répartissent en trois grandes catégories : 1) outils, données et faits probants ; 2) réseaux ; 3) innovations.

La première catégorie comprend des outils d'analyse au niveau du système ou de la classe, des outils de renforcement des capacités, des données sur les politiques relatives aux enseignants et leur mise en œuvre ainsi que des faits probants issus de l'examen systématique des activités liées à l'enseignement et à l'apprentissage. Des données sur les enseignants sont également collectées dans le cadre d'enquêtes et d'évaluations régionales de l'apprentissage. La Banque mondiale et l'UNESCO, en particulier, consacrent des ressources à de nombreux biens mondiaux dans ce domaine.

Il existe au moins cinq réseaux qui s'emploient à renforcer les capacités pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Certains visent plus particulièrement les enseignants et autres professionnels, tandis que d'autres ciblent les décideurs et les acteurs internationaux.

Il existe en outre un certain nombre d'innovations prometteuses pour l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Certaines sont axées sur la motivation des enseignants, tandis que d'autres insistent sur l'adaptation des méthodes d'enseignement aux aptitudes des apprenants. Certains réseaux collaborent avec les autorités nationales pour améliorer le corps enseignant et d'autres travaillent avec les organisations de la société civile pour fournir des matériels d'enseignement et d'apprentissage à ceux qui en ont besoin.

Carences relevées au niveau des financements actuellement consacrés à l'enseignement et à l'apprentissage et de leur utilisation

Les biens mondiaux, les réseaux et les innovations décrites à la section précédente portent principalement sur l'élaboration et l'analyse de politiques pour l'enseignement et l'apprentissage, et dans une bien moindre mesure sur les méthodes d'application. Il existe différents outils et sources de données, mais ils sont pour l'essentiel accessibles aux décideurs et acteurs internationaux. Un nombre croissant d'études internationales portent sur l'efficacité des interventions visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage et sur les modèles de pratiques pédagogiques efficaces. Il est toutefois nécessaire d'aider dans une plus large mesure les pays en développement à développer ces travaux de recherche, à les adapter et à les mettre en pratique en tenant compte de leurs contextes particuliers de manière à apporter des éléments d'information pour la préparation des programmes d'enseignement, des matériels pédagogiques et de la formation des enseignants.

Il existe plusieurs directives internationales portant sur la formation et la gestion des enseignants, dont certaines ciblent plus particulièrement les pays fragiles ou touchés par un conflit (PFC), mais peu de ressources sont consacrées à leur mise en œuvre. Un certain nombre de réseaux pourraient être mis à contribution à cet égard. Certaines méthodes intéressantes qui soutiennent les enseignants ont montré qu'elles renforçaient les améliorations dans l'apprentissage, mais peu d'entre elles sont appliquées au niveau des administrations nationales. Le programme KIX du PME pourrait financer des investissements dans l'enseignement et l'apprentissage dans trois domaines particuliers :

- partage plus efficace des faits probants et des bonnes pratiques liés à la mise en œuvre des normes relatives aux enseignants et aux politiques de formation professionnelle ;
- approches systémiques pour aligner l'enseignement, le programme scolaire et les matériels d'apprentissage ;
- soutien pour la gestion efficace des enseignants et leur participation.

Activités dans lesquelles le KIX pourrait investir

Il est nécessaire d'investir dans de multiples domaines pour garantir que les investissements du KIX dans ces biens mondiaux cadrent avec le contexte et répondent aux besoins. Il s'agit notamment de :

- renforcer les capacités par le transfert des savoirs, le renforcement des capacités et l'échange d'expériences sur des questions pour lesquelles il existe une base de données probantes d'ampleur suffisante ;
- recueillir des données probantes et évaluer ce qui donne de bons résultats dans les domaines dans lesquels certaines approches pourraient être retenues, mais pour lesquels il convient de poursuivre les travaux de synthèse afin de bâtir une solide assise factuelle ;
- innover dans les méthodes d'enseignement et d'apprentissage dans des domaines pour lesquels de nouvelles réflexions et de nouvelles solutions sont nécessaires.

Ces investissements devraient mettre l'accent sur les éléments du système au sujet desquels les biens publics mondiaux sont actuellement limités : données sur les enseignants et l'enseignement ; recrutement, sélection et rétention des enseignants ; reddition de comptes, incitations et récompenses ; préparation et formation professionnelle des enseignants ; habilitation des écoles et des facteurs systémiques ; financement, planification et déploiement.

1. Introduction

Les progrès réalisés pour améliorer l'accès à l'éducation au cours des vingt dernières années n'ont pas donné lieu à des améliorations de l'apprentissage pour de nombreux enfants, en particulier pour ceux issus de milieux défavorisés ou vivant dans des zones de conflits. Des évaluations permettant des comparaisons des apprentissages à l'échelle internationale et transnationale montrent que les niveaux de maîtrise en lecture, en mathématiques et en sciences des apprenants dans les pays en développement sont médiocres et bien en deçà des niveaux de référence internationaux, abstraction faite des progrès limités enregistrés par une minorité de pays³. Selon l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), six enfants et adolescents sur dix, soit 617 millions d'entre eux à l'échelle mondiale, ne maîtrisent pas les normes d'aptitudes minimales en lecture et en mathématiques. Les difficultés sont encore plus importantes en Afrique subsaharienne où 85 % des enfants n'atteignent pas les niveaux minimaux d'apprentissage malgré leur scolarisation⁴. Les travaux de recherche sont de plus en plus nombreux à montrer qu'il importe de prêter attention aux domaines de l'enseignement et de l'apprentissage pour pouvoir remédier à cette situation.

Les données probantes sur la manière d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage semblent insuffisantes, en particulier dans les pays en développement. Il est clair que les caractéristiques et les capacités des systèmes d'éducation des pays en développement, les aspects déterminants des structures nationales de gouvernance et de responsabilisation ainsi que les dynamiques politiques sont des facteurs essentiels des résultats des réformes visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Il est également clair que les difficultés liées à l'enseignement et à l'apprentissage ne sont pas uniquement d'ordre technique. Il est indispensable de s'assurer que les solutions technocratiques conçues pour remédier à la crise de l'apprentissage prennent en compte les dimensions culturelles, politiques et économiques pour trouver des solutions aux difficultés auxquelles sont confrontés l'enseignement et l'apprentissage dans les pays en développement.

La production de biens mondiaux est l'un des moyens par lesquels le PME et beaucoup d'autres intervenants soutiennent les efforts déployés par les pays pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage⁵. Les biens mondiaux s'entendent des « institutions, mécanismes et résultats qui procurent des avantages quasi-universels, ne s'arrêtent pas aux frontières et se perpétuent au cours des générations »⁶ : ce sont des outils, des produits et des approches — y compris des données, des outils d'évaluation, des normes et des résultats de travaux de recherche — issus d'interventions particulières et qui peuvent être adaptés directement pour créer un outil ou une approche applicable à d'autres contextes⁷. Le présent document de travail décrit les difficultés auxquelles font face les pays

³ UNESCO, « *Rendre des comptes en matière d'éducation : Tenir nos engagements* ». Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/18 (Paris : UNESCO, 2017).

⁴ ISU, 2017.

⁵ Voir section 5 pour une liste des nombreux biens mondiaux contribuant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

⁶ Kaul *et al.* (1999), cité dans UNESCO, « *Fulfilling Our Collective Responsibility: Financing Global Public Goods in Education* ». Fiche d'information 34, UNESCO, Paris, 2018.

⁷ Commission de l'éducation. « *La génération d'apprenants : Investir dans l'éducation pour un monde en pleine évolution* » (Washington, DC : Commission internationale pour le financement de possibilités d'éducation dans le monde, 2016).

en développement partenaires du PME pour améliorer les niveaux d'apprentissage, et il examine les efforts déployés pour lever ces obstacles au moyen de biens mondiaux. Il détermine les lacunes qui persistent en matière de connaissances et d'innovation, et suggère différents domaines dans lesquels le PME pourrait investir par l'intermédiaire de son nouveau mécanisme de partage de connaissances et d'innovations (KIX).

2. Élaboration du document et processus de consultation

Un auteur chevronné a été chargé de rédiger le document de travail relatif à l'enseignement et à l'apprentissage et, en collaboration avec un spécialiste en éducation, de rassembler des informations tirées de documents du PME et de plans et d'analyses sectoriels, de les analyser et de consulter 27 PDP et 11 experts internationaux. Une version préliminaire de ce document produite en décembre 2018 fait l'inventaire des principales difficultés existant dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, des biens mondiaux existants et des carences indiquées par l'analyse documentaire, et suggère certains domaines dans lesquels le PME pourrait investir par l'intermédiaire du mécanisme KIX. La version initiale a été revue par le Secrétariat du PME, et une version révisée a été soumise par l'auteur en janvier 2019.

Trois séries de consultations ont été tenues dans le but d'établir une liste restreinte des principales difficultés et une liste préliminaire des biens mondiaux potentiels. Elles ont conduit à des retours d'information de 34 PDP et de 14 experts internationaux. Des consultations directes ont eu lieu à l'occasion d'une réunion des PDP organisée au Bénin, en novembre 2018, à laquelle les représentants des ministères de 27 pays en développement partenaires ont participé. Une enquête en ligne a en outre été préparée et communiquée aux PDP et aux experts internationaux qui ont participé au 11^e Forum de dialogue politique organisé par l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'Éducation (aussi appelée Équipe spéciale sur les enseignants) tenu en novembre 2018. Au nombre des personnes interrogées figuraient des experts ministériels de cinq PDP et six experts techniques, notamment des partenaires, des praticiens et d'autres spécialistes. Enfin, une consultation en ligne organisée en février 2019 a permis de recueillir les observations de deux PDP et de huit experts internationaux.

3. Obstacles à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage

L'enseignement et l'apprentissage couvrent un vaste domaine pouvant s'étendre aux nombreux obstacles qui existent aux niveaux de l'apprenant, de l'école, du ménage, de la collectivité et du pays et qui ont un impact sur les résultats d'apprentissage des enfants. Le présent document de travail met l'accent sur les enseignants et leur travail afin de limiter le cadre de l'étude. Les faits probants collectés dans le cadre de travaux de recherche et les progrès réalisés par les pays dans l'amélioration des enseignants et de l'enseignement montrent plus particulièrement que trois facteurs principaux doivent opérer de concert pour concrétiser les améliorations : a) la qualité du soutien au perfectionnement de l'enseignant ; b) l'existence de méthodes d'enseignement et de matériels d'apprentissage suffisants et adaptés au contexte ; c) le renforcement des systèmes servant au recrutement, à la gestion et à la participation des enseignants.

Obstacles au soutien du perfectionnement des enseignants

La formation est l'un des aspects fondamentaux du perfectionnement des enseignants et de l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Il est extrêmement difficile pour de nombreux pays en développement de former des enseignants pouvant assurer des prestations de qualité. L'ISU estime qu'il faudra accroître le nombre d'enseignants de 68,8 millions (24,4 millions dans le primaire et

44,4 millions dans le secondaire) pour assurer une éducation primaire et secondaire à tous les enfants à l'horizon 2030⁸. Les estimations du rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2013/14 établies pour 31 des 96 pays possédant des données pour les années ultérieures à 2012 montrent que moins de 75 % des enseignants d'écoles primaires auraient satisfait aux normes de formation nationales en 2014. Dans certains pays d'Afrique subsaharienne, ce pourcentage est inférieur à 50 %. De surcroît, nombre des enseignants formés n'ont pas les compétences requises pour enseigner de manière efficace. De nombreuses études reconnaissent que l'accès à un enseignement de qualité peut changer la vie des élèves, en particulier ceux issus de milieux défavorisés⁹. Il est crucial de comprendre les facteurs qui contribuent à un enseignement de qualité pour améliorer l'apprentissage et les perspectives de millions d'enfants défavorisés.

Les travaux de recherches et les consultations tenues avec les PDP et les experts internationaux montrent que les difficultés auxquelles font face de nombreux pays en développement en ce qui concerne le soutien à la formation des enseignants sont liées à trois enjeux principaux : **1) les lacunes du contenu des matières enseignées et des connaissances pédagogiques, et des aptitudes à gérer une classe ; 2) la piètre qualité de la formation initiale et continue des enseignants, et l'insuffisance des normes, des procédures de certification et d'accréditation ; 3) le manque de soutien continu de la part des chefs d'établissement, des écoles et des districts.**

Premièrement, la relation entre la qualité de l'enseignement et les résultats des élèves montre clairement que la connaissance des matières scolaires par les enseignants (ou contenu) est importante. Dans la région Afrique, il ressort des recherches que les élèves ayant bénéficié d'enseignants maîtrisant mieux les sujets enseignés affichaient de meilleurs résultats scolaires dans l'ensemble et que les interventions qui renforçaient les connaissances académiques des enseignants contribuaient à *améliorer* les résultats des élèves. En outre, il apparaît que lorsque des enseignants ayant une connaissance solide des contenus enseignent à des élèves moins performants, ces derniers apprennent mieux et améliorent leurs résultats d'apprentissage¹⁰. Plusieurs pays en développement partenaires francophones jugent qu'il s'agit-là d'un point essentiel et qu'il importe de lui accorder tout autant d'importance qu'aux connaissances pédagogiques des enseignants dans leurs systèmes¹¹.

L'insuffisance des aptitudes cognitives des futurs enseignants peut entraver les résultats d'apprentissage des futurs élèves et, par conséquent, nuire à la qualité de la prochaine génération d'enseignants¹². Par ailleurs, tout semble indiquer que, dans de nombreux pays en développement,

⁸ ISU. « *The World Needs Almost 69 Million New Teachers to Reach the 2030 Education Goals* », fiche d'information 39 (Paris : Institut de statistique de l'UNESCO, 2016).

⁹ UNESCO. « *Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous* ». Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/14 (Paris : UNESCO, 2014).

¹⁰ Jan Bietenbeck, Marc Piopiunik et Simon Wiederfold, « Africa's Skill Tragedy: Does Teachers' Lack of Knowledge Lead to Low Student Performance? ». *Journal of Human Resources*, 2017, doi: 10.3368/jhr.53.3.0616-8002R1 ; Njora Hungi, « *Accounting for Variations in the Quality of Primary School Education* », Document de travail 7, SACMEQ (Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité dans l'éducation), Gaborone, Botswana, 2011 ; Deon Filmer, Ezequiel Molina et Brian Stacy, « *What Goes on Inside the Classroom in Africa? Assessing the Relationship Between What Teachers Know, What Happened in the Classroom, and Student Performance* », paper for the Service Delivery Indicators initiative, Banque mondiale, Washington, DC, 2015 ; Nadir Altinok, « *The Impact of Teacher Knowledge on Student Achievement in 14 Sub-Saharan African Countries* », document d'information préparé pour le rapport de suivi sur l'éducation pour tous 2013/14, « *Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous* », UNESCO, Paris, 2013.

¹¹ Une séance de travaux pratiques destinée aux enseignants a été organisée à l'occasion de la réunion des PDP qui s'est tenue au Bénin le 29 novembre 2018.

¹² Sajitha Bashir et al., « *Facing Forward: Schooling for Learning in Africa* » (Washington, DC : Banque mondiale, 2018), 280.

les connaissances pédagogiques des enseignants du primaire sont insuffisantes. En conséquence, nombre de ces enseignants ne sont pas en mesure d'aider leurs élèves à comprendre les concepts¹³.

On a constaté que les enseignants qui utilisent des pratiques pédagogiques efficaces améliorent les acquis scolaires des enfants. Or, les écoles des pays en développement accusent un retard dans ce domaine. Par exemple, les observations réalisées dans les classes montrent que les enseignants ne posent pas de questions aux élèves et ne leurs fournissent pas de retours d'information qui permettraient d'évaluer la qualité de l'apprentissage. De plus, les pratiques pédagogiques peuvent être mises à profit par les enseignants pour, par exemple, dénoncer les stéréotypes liés au genre et récompenser les comportements positifs qui contribueront à améliorer les résultats d'apprentissage hors de la salle de classe. Les données montrent que la valeur ajoutée par un enseignant au cours d'une année scolaire donnée influe sur les événements ultérieurs de la vie courante comme les grossesses précoces, la poursuite d'études supérieures, et la rémunération sur le marché du travail longtemps après que les élèves ont quitté l'école¹⁴. La formation des enseignants aux pratiques pédagogiques est en règle générale évaluée à l'aide d'un outil d'observation du travail dans les salles de classe qui peut déterminer les domaines où des améliorations doivent être apportées par les enseignants. Dans le contexte du monde en développement, certains progrès ont été réalisés dans l'élaboration des outils techniques. Cependant, nous avons besoin de plus de recherches et de données pour définir les pratiques et les structures qui permettront d'améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants.

Deuxièmement, il semble que de nombreux programmes de formation initiale (ou formation préparatoire des futurs enseignants) des pays en développement soient insuffisants pour former des enseignants à même d'améliorer l'apprentissage des élèves. Pour aussi importante qu'elle soit, la formation initiale ne suffit pas à cette fin¹⁵. De fait, la préparation des enseignants dans de nombreux pays en développement se fait en amont, la plupart des intrants étant affectés à leur formation initiale. Les pays consacrent la majorité de leurs ressources à ce type de formation, de sorte qu'il ne leur en reste guère pour aider les enseignants en début de carrière à améliorer leurs prestations. Les enseignants ont besoin d'avoir accès à des services de formation professionnelle continue après leurs études formelles pour renforcer leurs compétence de façon continue. Cependant, cette formation professionnelle n'aide pas nécessairement à améliorer les résultats d'apprentissage si elle ne permet pas aux enseignants d'acquérir les compétences dont ils ont besoin pour améliorer directement l'apprentissage des élèves, notamment en apprenant à interpréter les données relatives à l'apprentissage des élèves et à prendre les mesures nécessaires sur cette base¹⁶. Par ailleurs, de nombreux pays en développement n'offrent pas une formation professionnelle continue associant la théorie et une solide expérience pratique, notamment en ce qui concerne les activités de mentorat, d'encadrement et de participation à des réseaux d'enseignants et de formation professionnelle. L'appui aux activités de suivi de la formation est essentiel : la formation des enseignants n'entraîne pas nécessairement des changements dans les pratiques pédagogiques ni dans les résultats scolaires. L'aide personnelle, les démonstrations, le mentorat et le suivi doivent être maintenus pour appuyer l'enseignement¹⁷.

¹³ Martin Carnoy, Moses Ngware et Moses Oketch, « The Role of Classroom Resources and National Educational Context in Student Learning Gains: Comparing Botswana, Kenya, and South Africa ». *Comparative Education Review* 59, no. 2 (mai 2015) : 199-233.

¹⁴ Raj Chetty, John N. Friedman et Jonah E. Rockoff, « Measuring the Impacts of Teachers, I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates », *American Economic Review* 104, no. 9 (2014) : 2593-632.

¹⁵ Bashir *et al.*, 2018.

¹⁶ UNESCO, 2017.

¹⁷ Rukmini Banerji et Madhav Chavan, « Improving literacy and math instruction at scale in India's primary schools: The case of Pratham's Read India program », *Journal of Educational Change* 17, no. 4 (2016) : 453-475.

À l'occasion d'une réunion récente organisée au Bénin et à laquelle participaient 30 PDP, les experts de pays anglophones ont indiqué que leurs institutions de formation d'enseignants étaient de qualité médiocre et manquaient de tuteurs et de matériels pédagogiques. L'insuffisance des qualifications et des compétences des employés et des instructeurs de ces institutions constitue, selon eux, l'une des raisons expliquant le piètre niveau des enseignants formés. Les experts de neuf PDP ont estimé que la capacité des institutions de formation des enseignants de leur pays était insuffisante pour répondre aux besoins d'actualisation des compétences et des connaissances. Ils ont ajouté que les autorités nationales considèrent souvent qu'améliorer les compétences des enseignants ne constitue pas une priorité budgétaire.

Un autre groupe de PDP et d'experts internationaux ayant pris part à l'enquête du KIX sur l'enseignement et l'apprentissage réalisée pour préparer le présent document de consultation est convaincu qu'il convient d'adopter des normes de développement professionnel des enseignants cadrant avec celles des institutions et de prestataires de formation des enseignants, pour améliorer la qualité des enseignants dans leurs pays respectifs¹⁸. Ils notent que les normes sont particulièrement nécessaires dans le sous-secteur de l'éducation de base ainsi que dans d'autres sous-secteurs comme l'éducation de la petite enfance ou l'enseignement et la formation techniques et professionnels, et que ces normes doivent être *réalistes, faisables et applicables*.

Enfin, le soutien continu des chefs d'établissements, des écoles et des chefs de district est nécessaire pour assurer le maintien des compétences des enseignants formés. Le soutien professionnel reçu par les enseignants de la part des chefs d'établissements accroît fortement leur capacité à améliorer l'apprentissage, à condition que ces chefs d'établissements justifient des compétences requises¹⁹. Les PDP et les experts internationaux consultés dans le cadre du présent ce document sont convenus de façon unanime qu'il était essentiel d'assurer aux enseignants un soutien professionnel, mais que ce dernier était souvent insuffisant dans de nombreux pays. Beaucoup d'entre eux n'ont pas non plus de mécanismes permettant aux enseignants d'apprendre les uns des autres. Le développement professionnel des enseignants sous contrat et des enseignants communautaires n'est en outre que rarement considéré.

Les chefs d'établissements de nombreuses écoles des pays en développement ne sont pas suffisamment formés pour jouer un rôle de chef de file dans le domaine de l'apprentissage. Si la nécessité de prêter attention aux besoins de développement professionnel des enseignants est soulignée dans de nombreux plans sectoriels de l'éducation, il n'en est pas de même pour la formation des chefs d'établissement au rôle de chef de file qu'ils doivent jouer pour améliorer la qualité des écoles.

Obstacles aux niveaux des méthodes d'enseignement et des matériels d'apprentissage

Il est nécessaire, mais non suffisant, de former les enseignants et de leur apporter un soutien ainsi que de gérer efficacement ces effectifs pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Un contenu structuré de l'enseignement, des matériels d'apprentissage (tels que des guides pour les enseignants, des plans de cours pré-établis) et l'établissement d'une correspondance entre ces derniers et des facteurs dépendant du contexte comme la langue maternelle et les niveaux d'instruction des enfants sont importants pour améliorer l'apprentissage. Les analyses de différentes interventions renforçant l'apprentissage montrent à quel point il est important de veiller à répartir les investissements entre

¹⁸ Résultat basé sur les réponses de l'enquête relative à l'enseignement et à l'apprentissage du KIX conduite en 2018 auprès de cinq PDP représentés par des experts des ministères de l'Éducation et six experts techniques d'ONG, d'ONGI, etc.

¹⁹ Bashir *et al.*, 2018.

les principaux intrants — la formation initiale des enseignants, le soutien continu aux enseignants, des matériels pédagogiques et d'apprentissage adaptés et l'enseignement en langue maternelle dans les petites classes²⁰. Tous ces éléments contribuent à améliorer l'enseignement dans son ensemble. La synthèse des différentes études fait ressortir trois obstacles à ce propos : **1) l'insuffisance d'intrants de qualité tels que contenus et matériels d'enseignement structurés ; 2) l'obligation dans laquelle se trouvent fréquemment les enseignants d'enseigner dans une langue que ni leurs élèves ni eux ne parlent bien ; 3) le manque d'alignement de l'enseignement et des contenus avec les niveaux d'instruction des enfants en classe.**

Premièrement, il est possible, en fournissant des intrants et en s'assurant de leur cohérence interne (comme la formation des enseignants, des contenus et matériels d'apprentissage structurés), d'aider les élèves à obtenir de meilleurs résultats. Une évaluation d'impact du *Northern Uganda Literacy Project* (projet pour la promotion de l'écriture et de la lecture dans le nord de l'Ouganda) montre que les enfants bénéficiant de la version du programme faisant intervenir un contenu hautement structuré pour l'enseignement de l'écriture et de la lecture en langue maternelle, des guides pour l'enseignant assorti de plans de cours pour chaque leçon, des matériels pour les élèves (abécédaires, manuels de lecture et ardoises), une formation intensive des enseignants par une ONG locale et la participation des parents et de la communauté, ont obtenu de meilleurs résultats que ceux qui ont suivi le programme peu coûteux disposant de moins d'intrants²¹. Au Kenya, l'association du développement professionnel au soutien et à l'encadrement pédagogiques de l'enseignant, la disponibilité d'un manuel pour chaque enfant, l'existence de plans de cours structurés complétant les manuels de l'élève et l'offre d'un soutien pédagogique ont eu des effets optimaux sur les résultats d'apprentissage dans le cadre de l'initiative pour la lecture et les mathématiques au primaire (*Math and Reading Initiative*)²². Une étude récente a montré que les guides pédagogiques structurés permettent d'améliorer les résultats scolaires, mais que ceux qui sont trop élaborés ont tendance à être moins efficaces que les guides plus simples qui donnent des conseils précis aux enseignants sans pour autant aller dans les moindres détails des leçons²³. Il est essentiel de reconnaître que la seule fourniture de manuels et de matériels pédagogiques n'est pas nécessairement efficace, comme on a pu le constater dans les écoles publiques au Kenya²⁴. En revanche, les interventions dans le cadre desquelles la fourniture de matériel pédagogique s'accompagne d'efforts bien conçus pour améliorer les capacités des enseignants produisent de très bons résultats. Une intervention de ce type menée au Honduras a permis aux élèves d'obtenir des résultats d'apprentissage positifs. Elle a montré que lorsque les élèves bénéficient de matériels pédagogiques adaptés et que les enseignants peuvent suivre régulièrement des formations continues portant sur les méthodes pédagogiques et sont absents moins fréquemment, les résultats d'apprentissage s'améliorent de manière significative²⁵.

Deuxièmement, il est difficile d'assurer un enseignement dans une langue qui n'est maîtrisée ni par les enseignants ni par les élèves. Les avantages de l'enseignement dans la langue maternelle, particulièrement dans les petites classes, sont bien établis²⁶. Selon une synthèse des recherches

²⁰ Bashir *et al.*, 2018.

²¹ Birte Snilstveit *et al.*, « *The Impact of Education Programmes on Learning and School Participation in Low- and Middle-Income Countries* ». Systematic Review Summary 7 (Londres : International Initiative for Impact Evaluation, 2016).

²² Benjamin Piper *et al.*, « *Effectiveness of Teachers' Guides in the Global South: Scripting, Learning Outcomes, and Classroom Utilization* » (RTI Press Publication No. OP-0053-1805) (Research Triangle Park, NC: RTI Press, 2018).

²³ Piper *et al.*, 2018.

²⁴ Paul Glewwe, Michael Kremer et Sylvie Moulin, « Many Children Left Behind? Textbooks and Test Scores in Kenya », *American Economic Journal: Applied Economics* 1, no. 1 (2009): 112-35 ; Paul Glewwe *et al.*, « Retrospective vs. Prospective Analyses of School Inputs: The Case of Flip Charts in Kenya », *Journal of Development Economics* 74, no. 1 (2004): 251-68.

²⁵ Patrick J. McEwan, « Improving Learning in Primary Schools of Developing Countries: A Meta-Analysis of Randomized Experiments », *Review of Educational Research* 85, no. 3 (2015): 353-94.

²⁶ Pour consulter un récapitulatif des recherches réalisées sur ce sujet, voir <https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/fiches-pratiques/improve-learning/programmes-scolaires-et-mat%C3%A9riel-p%C3%A9dagogique/langue-d>.

consacrées à l'enseignement en langue maternelle, les programmes dispensés ou conçus dans la langue nationale plutôt que dans la langue maternelle des enfants n'ont qu'un effet limité sur l'apprentissage²⁷. Les travaux effectués au Kenya montrent que l'enseignement en langue maternelle peut améliorer les aptitudes à la lecture dans les petites classes, même en l'absence de soutien des parties prenantes²⁸. Le Burundi est le seul des pays d'Afrique subsaharienne ayant participé au Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) à avoir procédé à l'évaluation dans la langue maternelle, ce qui semble avoir contribué à l'obtention de meilleurs résultats d'apprentissage que dans les autres pays de la région. Les enseignants sont par ailleurs incapables de bien exercer leur profession lorsqu'ils ne peuvent pas s'exprimer couramment dans la langue utilisée pour le programme et les manuels scolaires.

Troisièmement, les élèves des classes dans lesquelles l'enseignement et les contenus cadrent avec les niveaux d'apprentissage des enfants obtiennent de meilleurs résultats²⁹. Les classes des pays en développement présentent parfois de grandes variations du niveau d'apprentissage, et rassemblent de nombreux élèves affichant des retards et des compétences de base insuffisantes en lecture, en écriture et en calcul³⁰. Dans de tels cas, une adhésion stricte au programme prescrit risque d'exacerber les problèmes d'inégalité entre les élèves. Pour obtenir des résultats dans de telles conditions, les enseignants doivent être formés de manière à pouvoir déterminer le niveau d'apprentissage de leurs élèves en procédant à des évaluations en classe, et adapter leur enseignement en conséquence, qualité qui risque d'être indispensable dans certains contextes³¹. Ils devraient pouvoir disposer dans de tels cas de matériels d'apprentissage et de programmes adaptés à différents niveaux. Dans de nombreuses écoles rurales de pays en développement, les classes regroupent des années multiples³², de sorte qu'il est particulièrement important d'adapter l'enseignement au niveau des différents apprenants.

Pour aider les enseignants à adapter leur enseignement au niveau des élèves, des interventions ont été mises en œuvre qui font appel à des enseignants communautaires pour dispenser des cours de rattrapage aux enfants affichant les plus mauvais résultats, réorganisent les classes par niveau ou utilisent les technologies pour adapter les leçons. Dans de nombreux cas, cela n'exige guère plus d'effort de la part des enseignants, mais nécessite de restructurer les classes et de donner des cours de rattrapage aux moins bons élèves³³.

Déterminer le niveau d'apprentissage des élèves par l'intermédiaire d'évaluations en classe est une condition préalable à l'adaptation de l'enseignement au niveau des enfants³⁴. Ces évaluations permettent aux enseignants de suivre régulièrement l'évolution de l'apprentissage et d'utiliser les résultats pour orienter leurs efforts et améliorer le niveau des élèves³⁵. Au Libéria, une intervention visant à apprendre aux enseignants à mieux évaluer leurs élèves a été efficace, en particulier lorsqu'elle s'est accompagnée de formations et de la fourniture de matériels supplémentaires³⁶. Les

²⁷ Snilstveit *et al.*, 2016.

²⁸ Benjamin Piper, Leila Schroeder et Barbara Trudell, « Oral Reading Fluency and Comprehension in Kenya: Reading Acquisition in a Multilingual Environment », *Journal of Research in Reading* 39, no. 2 (2016) : 133-52.

²⁹ Banque mondiale, « *Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation* ». (Washington: Groupe de la Banque mondiale, 2018).

³⁰ « Teaching at the Right Level to Improve Learning », Laboratoire Abdul Latif Jameel d'action contre la pauvreté, consulté le 10 avril 2019, <https://www.povertyactionlab.org/case-study/teaching-right-level-improve-learning>.

³¹ Banque mondiale, 2018.

³² Angela W. Little, éd., « *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities* » (Berlin : Springer Science & Business Media, 2006).

³³ Banque mondiale, 2018.

³⁴ Ibid.

³⁵ Little, 2006.

³⁶ Benjamin Piper et Medina Korda, « *Early Grade Reading Assessment (EGRA) Plus: Liberia* », rapport d'évaluation de programme, Research Triangle Institute, Research Triangle Park, NC, 2011.

participants à l'enquête sur l'enseignement et l'apprentissage du KIX ont également souligné la nécessité de recueillir de meilleures données d'évaluation pour identifier et soutenir les élèves éprouvant des difficultés.

Il importe de fournir aux enseignants des contenus pédagogiques conçus pour différents niveaux d'apprentissage afin de leur permettre d'adapter leur enseignement en fonction des enfants. Diverses études ont établi qu'il est nécessaire de restructurer les programmes et matériels d'apprentissage existant pour tenir compte des besoins des classes à années multiples. Les instances supérieures ne devraient pas attendre des enseignants des classes de ce type qu'ils adaptent leurs programmes et leurs matériels d'apprentissages aux conditions propres à ces classes comme c'est souvent le cas. Les enseignants des classes à niveau unique ne sont pas obligés de faire preuve d'autant d'autonomie professionnelle (et sont de fait souvent découragés de le faire). En revanche, la réorganisation des cadres du programme et des normes déjà en place par les autorités publiques pourrait faciliter l'enseignement dans les classes à années multiples³⁷.

Obstacles aux niveaux du recrutement, de la gestion et de la participation des enseignants

De nombreux pays en développement peinent à garantir un accès équitable à un corps enseignant bien formé et bien géré pour optimiser leur performance. Les travaux de recherche, les PDP et les experts internationaux mettent en évidence quatre domaines dans lesquels ils rencontrent des difficultés et qui nécessitent des investissements pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans ces pays. Il s'agit : 1) d'attirer et de retenir les meilleurs enseignants, 2) de déployer des enseignants là où ils sont le plus nécessaire, 3) de réduire les absences non autorisées et d'optimiser le temps d'enseignement, et 4) de faire participer davantage les enseignants aux discussions sur l'action à mener et aux réformes.

Premièrement, les pays en développement ont du mal à attirer les meilleurs candidats vers l'enseignement et à les retenir ensuite de manière durable. La capacité de formation de nombreux pays est également médiocre, une situation souvent causée par l'insuffisance, pendant de nombreuses années, de l'investissement consacré à l'augmentation ou à l'expansion des établissements de formation et à l'absence de souplesse des modalités de formation. Les données de l'ISU montrent qu'en Afrique subsaharienne, le ratio élèves-enseignant qualifié pour l'enseignement primaire reste près de deux fois supérieur à celui de la moyenne mondiale (53 contre 26) entre 2013 et 2017, et que les enfants défavorisés sont les plus mal lotis³⁸.

Dans les systèmes d'éducation qui peinent à produire suffisamment d'enseignants formés pour combler les lacunes observées à cet égard, notamment dans les zones rurales, les enseignants sous contrat sont considérés comme une option viable³⁹. Une enquête réalisée par la Banque mondiale sur les indicateurs de la prestation de services a montré que la connaissance des contenus et les compétences pédagogiques des enseignants sous contrat dans les écoles primaires africaines étaient comparables à celle des enseignants titulaires, ce qui a soulevé des questions quant à la qualité de la formation de ces derniers. L'incidence des enseignants sous contrat sur les niveaux d'apprentissage des élèves dépend de la situation du pays, des caractéristiques démographiques des enseignants et

³⁷ Little, 2006.

³⁸ Institut de Statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, consultée le 17 janvier 2019, <http://data.uis.unesco.org>.

³⁹ En Afrique subsaharienne francophone, les enseignants sous contrat constituent une grande partie du corps enseignant — 80 % ou plus au Cameroun, à Madagascar, au Tchad, au Mali et au Niger — et représentent entre 50 et 70 % des enseignants en République du Congo, au Bénin, au Togo, au Burkina Faso et au Sénégal (Bashir *et al.*, 2018).

des conditions de travail⁴⁰. Les pays qui semblent suivre de bonnes pratiques comme le Ghana, Madagascar et le Mali, exigent généralement des enseignants sous contrat qu'ils satisfassent à des normes minimales de qualification, mais leur offrent aussi des perspectives d'avancement⁴¹. Cela peut néanmoins avoir d'énormes répercussions budgétaires. En Indonésie, la masse salariale dans l'éducation de base a augmenté de 35 % par suite du recrutement d'enseignants sous contrat⁴².

Il est important d'offrir d'intéressantes perspectives de carrière pour attirer les meilleurs enseignants et les retenir. Malheureusement, le parcours professionnel de nombreux enseignants n'est pas lié au développement professionnel ou à une rémunération attrayante. Au Bangladesh par exemple, les possibilités d'avancement, qui sont liées à l'absence de possibilités de perfectionnement professionnel continu, sont limitées, ce qui réduit fortement l'attrait de la profession. En Érythrée et au Libéria, on estime que l'absence de critères de progression de carrière ou de promotion clairement définis représente un problème majeur et a une incidence sur la motivation des enseignants et leur rétention⁴³. Au Malawi, l'absence de directives politiques concernant la progression de carrière des enseignants semble contribuer au départ d'enseignants vers d'autres professions⁴⁴.

Le fait que les enseignants ne soient souvent pas déployés là où on en a le plus besoin pose une deuxième difficulté. La rémunération a une incidence sur le recrutement et l'affectation des enseignants, en particulier les plus performants, dans les zones qui affichent les besoins les plus pressants. En outre, le manque d'enseignantes dans les zones où les filles ne peuvent s'inscrire que dans des écoles qui possèdent des enseignantes vient aussi compliquer les choses. En Afghanistan par exemple, la présence d'enseignantes est essentielle pour permettre aux filles de fréquenter l'école, mais les femmes sont confrontées à des barrières culturelles lorsqu'elles cherchent à travailler dans des zones où elles doivent se faire accompagner par un membre de leur famille⁴⁵. Nombre d'enseignants et leurs familles refusent néanmoins de travailler dans les zones rurales à cause des barrières culturelles et du manque de routes, d'hôpitaux, d'éclairage public et de marchés, ce qui signifie que les incitations financières ne sont sans doute pas suffisantes. L'amélioration des conditions de vie nécessite le déploiement d'efforts par différents ministères ; elle doit donc être considérée comme une responsabilité partagée exigeant l'adoption d'une stratégie à long terme conçue pour attirer les enseignants formés vers les zones défavorisées⁴⁶. Même si les pays en développement souhaitent relever les niveaux de rémunération pour attirer des enseignants formés vers ces régions, il est possible que cette approche ne soit pas viable étant donné que la masse salariale des enseignants représente déjà la part la plus importante du budget de l'éducation dans les pays à faible revenu. Par ailleurs, le versement de rémunérations plus élevées aux enseignants pour les inciter à travailler dans les zones rurales n'entraînera pas nécessairement une amélioration des résultats d'apprentissage des élèves⁴⁷.

De nombreux pays ont établi une formule d'affectation des enseignants formés ; le problème principal tient à son manque d'application systématique. Ce dernier tient en partie au fait qu'il n'est pas tiré

⁴⁰ Amita Chudgar, « Association Between Contract Teachers and Student Learning in Five Francophone African Countries », *Comparative Education Review* 59, no. 2 (2015) : 261-88, 261.

⁴¹ Martial Dembélé, Amita Chudgar et Isatou Ndow, « *The Use of Contract Teachers in Sub-Saharan Africa: A Review of the Situation in 24 Countries* ». 9^e Forum de dialogue politique international, Secrétariat de l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'Éducation 2030, Siem Reap, Cambodge, 3-7 décembre 2016.

⁴² UNESCO, 2014.

⁴³ Analyse sectorielle de l'éducation de l'Érythrée 2018 ; Analyse sectorielle de l'éducation du Libéria 2017.

⁴⁴ Analyse sectorielle de l'éducation du Malawi 2015.

⁴⁵ Anders Wirak et Janne Lexow, « *Evaluation of MoE/UNICEF's 'Basic Education and Gender Equality Programme' for 2006-2008 Afghanistan* », Nordic Consulting Group, Oslo et Kaboul, 2008.

⁴⁶ Ibid.

⁴⁷ Serena Masino et Miguel Niño-Zarazúa, « *What Works to Improve the Quality of Student Learning in Developing Countries?* ». WIDER Working Paper 2015/033, World Institute for Development Economics Research, Helsinki, 2015.

parti d'analyses des données sur l'offre et la demande d'enseignants qui permettraient de disposer d'informations fiables sur les carences au niveau des enseignants. Dans certains contextes, cela est dû à l'absence d'un solide système d'information de gestion des enseignants pour fournir, aux planificateurs du secteur de l'éducation aux niveaux national, régional et du district, des informations fiables sur la pénurie d'enseignants. Les changements de poste des enseignants sont, de ce fait, difficiles à suivre, ce qui peut fausser les données sur le nombre d'enseignants qualifiés en poste et produire des estimations non fiables sur les effectifs opérant dans les classes. Les pays qui ont le mieux réussi à améliorer l'équité de la répartition des enseignants⁴⁸ ont surmonté ces obstacles en suivant des procédures d'affectation fondées sur certains critères⁴⁹. Cependant, même dans les pays qui appliquent des normes et des formules d'affectation des enseignants, les structures d'incitation et de responsabilisation nécessaires à leur fonctionnement sont inexistantes ou inefficaces.

Troisièmement, même si l'affectation des enseignants revêt de l'importance, elle ne garantit pas toujours que ces derniers seront présents en classe. Les enseignants peuvent devoir s'absenter pour diverses raisons, peut-être parce qu'ils sont malades, suivent une formation continue ou doivent aller percevoir leur rémunération. La détermination des enseignants à faire régulièrement cours peut dépendre de facteurs liés à leurs conditions d'emploi — par exemple, leur niveau de rémunération et la nature de leur contrat (permanent ou temporaire), l'éloignement de leur lieu de travail ou les équipements scolaires. Les absences non autorisées sont souvent le résultat de défaillances systémiques au niveau de la responsabilisation, de l'insuffisance des rémunérations, de la médiocrité ou du manque de logements et de moyens de transport pour les enseignants, ou simplement de la faiblesse généralisée des attentes des performances des enseignants⁵⁰. Une étude récente réalisée auprès de 16 000 enseignants dans huit pays en développement a montré que les enseignants ont tendance à juger normaux certains types d'absentéisme. Dans sept des huit pays examinés, plus de 25 % des enseignants considèrent qu'ils peuvent s'absenter lorsque le programme régulier a été achevé, que les élèves ont des travaux à effectuer et qu'ils peuvent se rendre utiles autrement pour leur collectivité⁵¹. Nous ne disposons pas de données probantes suffisantes sur les interventions conçues pour lutter contre l'absentéisme en tenant compte des convictions des enseignants.

Même lorsque les enseignants sont présents dans l'établissement scolaire, cela ne veut pas dire qu'ils passent leur temps à enseigner ; il est aussi possible qu'il n'y ait pas suffisamment d'enseignants compte tenu du nombre d'élèves. Le temps d'instruction des élèves peut donc être réduit. Selon une vaste étude consacrée aux enseignants en Amérique latine, le manque de préparation, les responsabilités administratives et les absences de la classe se traduisent par la perte, en moyenne, d'un jour d'instruction par semaine⁵².

Enfin, à moins que les enseignants ne participent activement aux réformes du secteur de l'éducation visant à améliorer la qualité et adhèrent aux changements prévus, celles-ci n'aboutiront sans doute pas aux résultats escomptés. Les interventions ou les réformes qui produisent des résultats sont celles qui prennent en compte les contributions des principaux acteurs (y compris les enseignants) telles que celles ou qui incitent ceux-ci à reconsidérer leurs positions⁵³. Les solutions techniques apportées aux problèmes rencontrés par l'enseignement et l'apprentissage dans les pays en développement doivent

⁴⁸ Afrique du Sud, Lesotho, Maurice, Namibie, Swaziland et Zimbabwe.

⁴⁹ Bashir *et al.*, 2018.

⁵⁰ Gabriela Guerrero *et al.*, « *What Works to Improve Teacher Attendance in Developing Countries? A Systematic Review* ». (Londres : EPPI Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, 2012).

⁵¹ Shwetlena Sabarwal et Malek Abu-Jawdeh, « *What teachers believe: mental models about accountability, absenteeism, and student learning* ». (Washington DC : Banque mondiale, 2018).

⁵² Barbara Bruns et Javier Luque, *Great « Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean »*. Latin American Development Forum Series (Washington, DC : Banque mondiale, 2015).

⁵³ Gill Westhorp, « *Realist Impact Evaluation: An Introduction* ». Publication Methods Lab, Overseas Development Institute, 2014.

donc recevoir l'adhésion des enseignants, ce qui n'est possible que si leurs contributions sont dûment prises en compte et utilisées pour guider la formulation de solutions. Or, les points de vue des enseignants sont rarement pris en compte dans les politiques formulées pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

Pour que les enseignants modifient leur mode de fonctionnement dans un cadre de conduite professionnelle différent, il importe qu'ils prennent des décisions différentes. Leur participation active au dialogue politique permettra également de déterminer les ressources dont ils ont besoin pour mettre en œuvre les réformes sur le terrain. Les PDP et les experts internationaux consultés dans le cadre de l'enquête sur l'enseignement et l'apprentissage du KIX estiment que les pays en développement n'ont pas de mécanismes ni de directives efficaces et qu'il est nécessaire de renforcer leurs capacités pour assurer une réelle participation des enseignants et de leurs syndicats à la détermination des réformes les concernant.

4. Appui du Partenariat mondial pour l'éducation à l'enseignement et à l'apprentissage

Le PME soutient les efforts déployés par les pays en développement partenaires pour lever ces obstacles et a fait de la prestation de services d'éducation de qualité l'une de ses principales priorités. Améliorer les résultats d'apprentissage et les rendre plus équitables est le premier des trois buts énoncés dans le Plan stratégique 2020 du PME qui souligne l'importance du rôle joué par les enseignants pour mettre en place des systèmes d'éducation efficaces et efficaces. Cet engagement est décrit plus précisément dans le Cadre de résultats du Partenariat qui comprend plusieurs indicateurs spécifiques à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage (voir l'annexe A pour plus d'informations).

- **Indicateur 1 : Proportion des PDP enregistrant une amélioration des acquis scolaires (éducation de base).** Cet indicateur utilise les données d'évaluations des acquis scolaires représentatives au plan national pour déterminer le nombre de pays qui ont connu une amélioration statistiquement significative des résultats scolaires au primaire et au premier cycle du secondaire.
- **Indicateur 11 : Répartition équitable des enseignants, mesurée par le coefficient de corrélation (R2) entre le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves par école dans chaque pays en développement partenaire.** Cet indicateur utilise le coefficient de corrélation R2 pour examiner la cohérence de l'affectation des enseignants et déterminer si les écoles affichant un nombre d'élèves similaires bénéficient d'un nombre comparable d'enseignants.
- **Indicateur 12 : Proportion de pays en développement partenaires dont le ratio élèves/enseignant formé est inférieur au seuil fixé (< 40) au niveau primaire.** Cet indicateur fait référence au nombre d'élèves par enseignant formé, tel que défini par les normes nationales au niveau primaire pour une année scolaire donnée.
- **Indicateur 16b : Proportion de PSE/PTE accompagnés d'une stratégie d'enseignement et d'apprentissage répondant à des normes de qualité.** Une stratégie répond aux normes de qualité si elle fondée sur des données probantes, est pertinente, cohérente, mesurable et exécutable.
- **Indicateur 19 : Proportion de pays en développement partenaires dont les GLPE comptent des représentants de la société civile et des enseignants.** Cet indicateur suit le nombre d'enseignants intégrés dans les groupes locaux des partenaires de l'éducation aux fins d'un dialogue plus efficace

et inclusif sur l'action à mener au niveau national. Il confirme l'importance du rôle des GLPE dans la planification, la mise en œuvre et le suivi du secteur de l'éducation.

Le modèle opérationnel du PME soutient les efforts déployés par les PDP pour relever les obstacles à l'enseignement et à l'apprentissage tout au long du cycle politique. Le PME investit dans le renforcement de la planification sectorielle en aidant les pays à établir le diagnostic des difficultés à surmonter grâce à une analyse du secteur de l'éducation, et à adopter des lignes d'action stratégiques dans les plans sectoriels afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Le modèle de financement du PME permet aux PDP d'utiliser des financements basés sur les résultats pour mettre l'accent sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage dans le cadre des discussions sur l'action à mener, et pour déterminer les stratégies, associées à une chaîne de résultats fondée sur des faits probants, pouvant avoir un effet transformateur afin d'améliorer l'apprentissage. Les PDP ont retenu une série de cibles permettant d'accéder à la part du financement basé sur les résultats, y compris des améliorations ciblées du ratio élèves-enseignant dans les régions les plus défavorisées, l'augmentation de la proportion d'enseignantes et la prestation de services efficaces de perfectionnement et de formation des enseignants.

Les financements de mise en œuvre du PME représentent un mécanisme clé par lequel le Partenariat soutient les améliorations dans l'enseignement et l'apprentissage, en ciblant les besoins particuliers d'un pays. Au mois de juin 2018, les 37 financements de mise en œuvre engagés donnaient lieu à des investissements dans le perfectionnement des enseignants. Les financements couvraient notamment des activités de formation initiale ou continue ; des programmes de mentorat ou de soutien pédagogique axés sur les enseignants ; l'élaboration de politiques, de normes et de cadres de formation professionnelle ; ainsi que des équipements et les systèmes nécessaires à la préparation et au soutien des enseignants. En République démocratique du Congo, par exemple, une large composante du financement (27,2 millions de dollars) est consacrée à l'amélioration de l'efficacité des enseignants. Cette composante finance les activités liées à la formation continue, aux outils normalisés pour l'observation en classe et à des ateliers visant à formuler des plans de formation continue aux niveaux national et infranational. Le projet finance également une étude visant à guider la conception organisationnelle de la Direction de la formation des enseignants⁵⁴.

La moitié des financements (19 sur 37) appuient la gestion des enseignants qui recouvre des activités visant à recruter, déployer, gérer et motiver les enseignants. Au Cameroun, le financement accordé par le PME (31,4 millions de dollars) est utilisé pour accroître la disponibilité des enseignants dans les écoles primaires publiques en offrant aux enseignants communautaires un statut contractuel et en recrutant de nouveaux enseignants sous contrat dans les zones défavorisées prioritaires du pays⁵⁵.

La quasi-totalité des financements de mise en œuvre du PME (33 sur 37, soit 89 %) vise aussi la conception de contenus pertinents et de qualité grâce à l'élaboration ou à la révision des programmes d'enseignement ou des matériels d'apprentissage. Au Kenya, des manuels, des guides pédagogiques, des cahiers d'exercices et des outils pédagogiques d'un coût abordable et de qualité seront mis à la disposition de près de 23 000 écoles primaires pour soutenir le processus d'apprentissage dans les petites classes, dans le cadre d'un programme d'enseignement des mathématiques⁵⁶.

Le programme d'activités mondiales et régionales (AMR) du Partenariat, qui s'est achevé officiellement en 2018, a également fourni des financements régionaux à des organisations partenaires pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage, en mettant plus particulièrement l'accent sur les petites classes. Il s'agissait notamment d'un projet visant à améliorer la lecture dans

⁵⁴ Examen du portefeuille du PME 2018 (Washington, DC : Partenariat mondial pour l'éducation, 2018).

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ Ibid.

les petites classes au Burkina Faso, au Niger et au Sénégal, en intégrant les programmes de cours, les matériels d'apprentissage et les évaluations (2,9 millions de dollars) ; d'un projet mettant à l'essai des programmes pour promouvoir l'écriture et la lecture dans huit pays d'Afrique subsaharienne (1,4 million de dollars) ; d'un projet pour mieux préparer les enfants à aller à l'école et apprendre à lire dans les petites classes en Papouasie-Nouvelle-Guinée et dans les îles du Pacifique (8,5 millions de dollars) ; et d'un projet pour améliorer les méthodes d'enseignement au Burkina Faso et dans les pays africains partenaires de l'IFADEM (Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres) (996 000 dollars).

Le PME a également apporté son soutien au renforcement de la participation des enseignants à la planification et au suivi du secteur de l'éducation en renforçant les capacités techniques et organisationnelles des associations d'enseignants à participer au dialogue politique (1,9 million de dollars). Des ateliers de renforcement des capacités des associations d'enseignants ont été organisés à l'échelle nationale en collaboration avec l'Internationale de l'éducation et l'UNESCO dans dix pays d'Afrique subsaharienne. Ils visaient à aider les enseignants à cerner les problèmes qui nuisent à l'efficacité de l'enseignement dans leurs systèmes éducatifs respectifs, en collaboration avec des responsables ministériels, et à les encourager à faire des propositions d'action aux GLPE en s'appuyant sur des données probantes.

Au niveau mondial, le Secrétariat du PME a également travaillé avec les partenaires clés pour renforcer la planification, les politiques, les données et le partage des connaissances relatives aux enseignants (notamment avec le pôle de Dakar de l'Institut international de planification de l'éducation, l'UNICEF, l'Équipe spéciale sur les enseignants de l'UNESCO, l'ISU et la nouvelle initiative des enseignants norvégiens (*New Norwegian Teacher Initiative*)).

Bref, le PME appuie résolument la qualité de l'éducation dans les pays en développement partenaires en faisant de l'apprentissage la première priorité du plan stratégique 2020 du PME ; en soutenant les efforts déployés par les pays en développement partenaires pour améliorer la qualité des enseignants, de l'enseignement et de l'apprentissage ; et en appuyant les efforts déployés à l'échelle mondiale et régionale dans ce domaine avec ses partenaires. Les financements du KIX produiront des résultats dans le droit fil de ces efforts en permettant de renforcer l'échange de connaissances et en soutenant la création de nouveaux biens mondiaux, comblant ainsi les carences qui peuvent exister en s'appuyant sur les éléments disponibles tels que décrits dans la section suivante.

5. Biens mondiaux, réseaux et innovations visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage

Les investissements réalisés pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans les pays en développement se répartissent en trois grandes catégories : 1) biens mondiaux concernant les outils, données et faits probants ; 2) réseaux ; 3) innovations.

Outils, données et faits probants

Il existe toute une gamme de biens mondiaux dans ce domaine, notamment des outils d'analyse au niveau du système ou de la classe, des outils et des directives pour renforcer les capacités, des données sur les politiques relatives aux enseignants et leur mise en œuvre ainsi que des faits probants issus de l'examen systématique des activités liées à l'enseignement et à l'apprentissage. Les données sur les enseignants sont collectées par l'intermédiaire d'enquêtes et dans le cadre d'évaluations régionales de l'apprentissage. Le document de travail du KIX sur le renforcement des systèmes d'évaluation de l'apprentissage traite de manière approfondie des outils et des études recueillant des données sur les résultats d'apprentissage ; aussi, ces derniers ne seront mentionnés que brièvement dans le présent document.

Outils

Le Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation (volume 1) constitue une ressource exhaustive sur la manière de mener une analyse du secteur de l'éducation dans les pays en développement⁵⁷. Le chapitre 4 de ce volume traite de la qualité, des capacités du système et de la gestion et propose des approches pour l'analyse du secteur de l'éducation dans les domaines suivants : 1) les résultats d'apprentissage ; 2) la capacité du système, les modalités institutionnelles et les outils de suivi ; 3) la gestion du recrutement, de la formation et de l'affectation des enseignants ; 4) la gestion des ressources éducatives et du temps d'enseignement. Ce guide propose des méthodes et des sources potentielles de données pour chacun de ces domaines.

Il importe que les pays puissent consulter des données qui leur permettent de mieux évaluer, sur la base d'un échantillon représentatif d'écoles, la qualité de l'enseignement dispensé en classe. La Banque mondiale a appuyé deux outils de collecte de données sur la qualité des classes — la méthode SnapShot de Stallings et l'outil TEACH. La méthode SnapShot fait intervenir des observations chronométrées générant des données quantitatives sur les interactions des enseignants et des élèves en classes⁵⁸. Elle met l'accent sur les méthodes des enseignants et sur la participation des élèves, et comprend des observations sur la manière dont les enseignants utilisent leur temps, sur différentes activités d'apprentissage et sur leur capacité à maintenir l'attention des élèves. Cette méthode inclut un logiciel gratuit et libre d'accès actuellement disponible en anglais, en espagnol, en français, et en portugais. L'outil TEACH est plus récent. Il enregistre le temps que les enseignants consacrent à l'apprentissage, la mesure dans laquelle les élèves se concentrent sur leur travail, et la qualité des méthodes d'enseignement contribuant à développer les aptitudes socio-affectives et cognitives des élèves⁵⁹. Cet outil ressemble à la méthode de Stallings dans la mesure où il se sert d'observations chronométrées pour noter les comportements de l'enseignant et de l'élève.

L'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA) a duré dix ans et visait à répondre à la demande exprimée par des États membres africains de s'attaquer à l'importante pénurie d'enseignants qualifiés, qui constituait l'un des plus grands obstacles à la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) en Afrique subsaharienne. Le *Guide méthodologique d'analyse de la question enseignante* a été publié en 2010 par l'UNESCO afin d'aider les pays à déterminer l'état de leur système d'éducation nationale au regard de la formation des enseignants, de leurs conditions de travail, de la gestion des enseignants et des conditions sociales et professionnelles dans lesquelles ils opéraient⁶⁰. Il présente également des options pour surmonter les obstacles identifiés. Ce guide avait été développé dans le cadre d'une approche participative, testé sur le terrain au Bénin et en Ouganda, et validé par un groupe consultatif avant d'être publié.

Les outils BOLO (*Breadth of learning opportunities*) mis au point par la Brookings Institution et l'Internationale de l'éducation sont des outils gratuits permettant de comparer le programme d'enseignement tel qu'il se présente en théorie et son application pratique dans les écoles⁶¹. Ces outils indiquent 1) si des opportunités d'apprentissage sont proposées dans différents domaines, et 2) dans quelle mesure les éléments clés d'un système d'éducation (programme d'enseignement, évaluations, soutien aux enseignants, suivi et ressources scolaires) correspondent aux différents niveaux du système et permettent de soutenir la prestation d'opportunités d'apprentissage variées. Ces outils

⁵⁷ Voir : <https://www.globalpartnership.org/content/methodological-guidelines-education-sector-analysis-volume-1>.

⁵⁸ « *The Stallings Classroom Observation System* ». Banque mondiale, consulté le 11 janvier 2019, <https://www.worldbank.org/en/programs/sief-trust-fund/brief/the-stallings-classroom-snapshot>.

⁵⁹ Voir : <http://documents.worldbank.org/curated/en/949541542659103528/Teach-Observer-Manual>, consulté le 11 janvier 2019.

⁶⁰ Jean-Marc Bernard, Beifith Kouak Tiyab, Gabrielle Bonnet et Ramya Vivekanandan, « *Methodological Guide for the Analysis of Teacher Issues* » (2011).

⁶¹ Voir : <https://www.brookings.edu/research/breadth-of-learning-opportunities/>, consulté le 11 janvier 2019.

ont été élaborés en collaboration avec des enseignants, des décideurs et des chercheurs, et mis à l'essai au Kenya et au Mexique.

Outils et directives pour le renforcement des capacités

Renforcement des capacités pour la formation des enseignants. Le Réseau interagences pour l'éducation en situation d'urgence (INEE) a mis au point un module de formation pour les enseignants des écoles primaires dans les situations de crise (*Training Pack for Primary School Teachers in Crisis Context*) qui propose une formation de base aux enseignants dans les domaines suivants : rôle et bien-être de l'enseignant ; protection, bien-être et inclusion de l'enfant ; pédagogie ; programme scolaire et planification⁶². Ce module de formation comprend un module d'introduction et quatre modules fondamentaux conçus autour d'un ensemble de 28 compétences d'enseignement. Il comprend un guide pour l'animateur, un manuel pour le participant et des diapositives PowerPoint pour chacune des composantes de la formation. Il a été mis au point par le groupe de travail interorganisations, testé sur le terrain en Iraq et au Kenya, et examiné par des spécialistes externes. L'INEE a également publié un rapport intitulé « *Where it's needed most: Quality professional development for all teachers* » qui compile une série de bonnes pratiques en matière de développement professionnel de qualité pour les enseignants travaillant dans les situations de crise⁶³.

L'UNESCO a élaboré un guide intitulé « *A Guide for Gender Equality in Teacher Education Policy and Practices* », qui contient des chapitres consacrés aux programmes d'étude à l'éducation des enseignants et à la pédagogie, ainsi que du matériel didactique sur l'intégration de la dimension de genre au sein des instituts d'éducation⁶⁴. Le Forum des éducatrices africaines (FAWE) a pour sa part élaboré une boîte à outils pour la sensibilisation des enseignants aux questions de genre aux fins de la formation des enseignants avant leur entrée en fonction ou en cours d'activité. Cette boîte à outils propose des activités qui peuvent être conduites en classe pour favoriser l'introspection et sensibiliser les enseignants à leurs propres préjugés sexistes⁶⁵.

Renforcement des capacités pour la gestion des enseignants. L'UNESCO et l'Organisation internationale du travail (OIT) ont joué un rôle de premier plan pendant plus de cinquante ans dans l'élaboration des normes et réglementations relatives à l'enseignement, notamment les recommandations de l'OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant adoptées en 1966⁶⁶.

Il existe différentes initiatives mondiales et internationales soutenues par l'UNESCO. L'IIPE de l'UNESCO a élaboré des unités de formation pour les gestionnaires et les planificateurs de l'éducation sur la gestion des enseignants⁶⁷. Il s'agit d'une série en sept parties, qui est actuellement disponible en ligne en français et le sera prochainement en anglais, destinée à être utilisée pour la planification, le suivi et la gestion efficace du personnel enseignant⁶⁸ :

- Unité 1 — Défis actuels de la gestion des enseignants
- Unité 2 — Concepts de la gestion des ressources humaines et planification prévisionnelle

⁶² Voir : <https://inee.org/resources/teachers-crisis-contexts-training-primary-school-teachers>, consulté le 17 juin 2019.

⁶³ Voir : <https://inee.org/resources/where-its-needed-most-quality-professional-development-all-teachers>, consulté le 17 juin 2019.

⁶⁴ UNESCO, « *A Guide for Gender Equality in Teacher Education Policy and Practices* ». (Paris : UNESCO, 2015).

⁶⁵ Penina Muhando Mlama, « *Gender Responsive Pedagogy: A Teacher's Handbook* ». (Nairobi : Forum des éducatrices africaines, 2005).

⁶⁶ Voir : https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_493315.pdf, consulté le 11 janvier 2019.

⁶⁷ Voir : <http://www.iiep.unesco.org/fr/modules-de-formation-axes-sur-la-gestion-des-enseignants-3336>, consulté le 17 juin 2019.

⁶⁸ Voir : http://www.unesco.org/education/pdf/412_36.pdf, consulté le 11 janvier 2019.

- Unité 3 — Recrutement et formation des enseignants : questions et options
- Unité 4 — Allocation et utilisation des enseignants
- Unité 5 — Instruments de pilotage et systèmes d'information au service de la gestion des enseignants
- Unité 6 — Carrière et évaluation des enseignants : options et implications
- Unité 7 — Cadre institutionnel et organisationnel et mécanismes de régulation de la gestion des enseignants

L'IIPE de l'UNESCO a également publié des ouvrages et des récapitulatifs de recherche sur les domaines portant sur la motivation des enseignants, les centres de documentation pour les enseignants, et la préparation, le recrutement et la rétention des enseignants.

Certains biens mondiaux ont été spécialement conçus pour la gestion des enseignants dans les pays fragiles ou touchés par un conflit (PFC). L'INEE a élaboré des notes d'orientation sur la rémunération du personnel enseignant dans les PFC⁶⁹. Ces notes proposent un cadre pour orienter les discussions interorganisations sur la rémunération des enseignants en fonction des pratiques mondiales. D'autres initiatives sont également mises en place. La Commission pour le financement de l'éducation a créé en 2017 une initiative appelée *Education Workforce Initiative* pour formuler des recommandations à l'intention des décideurs sur la manière de repenser, d'élargir et de renforcer le corps enseignant compte tenu de l'évolution de la demande au XXI^e siècle. L'Initiative a publié une analyse documentaire et plusieurs recommandations succinctes, et un rapport sur ses conclusions devrait être publié en 2019.

L'UNESCO Bangkok a publié une note d'orientation sur le recrutement des enseignantes qui s'inspire d'exemples glanés dans divers pays. Certaines des stratégies proposées s'appuient sur l'application de quotas précis pour le recrutement et l'affectation de femmes aux postes d'enseignement, sur le recours à l'embauche de femmes ne justifiant pas de qualifications formelles, et sur la collaboration avec les organisations locales de femmes pour encourager ces dernières à venir en aide aux candidates potentielles⁷⁰.

Renforcement des capacités pour les politiques enseignantes. L'équipe spéciale internationale de l'UNESCO s'est appuyée sur l'expertise de ses membres pour rédiger le *Guide pour le développement d'une politique enseignante* qui aide les pays à examiner leurs politiques nationales afin de soutenir la réalisation des cibles des objectifs de développement durable et du programme Éducation 2030 relatives aux enseignants⁷¹. Ce guide est traduit en sept langues (anglais, arabe, chinois, espagnol, français, portugais et russe). En 2017, l'Agence allemande de coopération internationale (GIZ) a publié un ouvrage intitulé « *Teachers and teacher policy in primary and secondary education* » qui présente un aperçu de la pénurie d'enseignants à l'échelle mondiale, ses origines et ses implications et indique comment les politiques relatives aux enseignants peuvent y remédier⁷².

Une des principales préoccupations des planificateurs, des gestionnaires et des décideurs est de mieux comprendre les syndicats d'enseignants et de travailler avec eux aussi étroitement que possible. L'IIPE de l'UNESCO a publié un rapport sur la place des enseignants dans le dialogue politique en Amérique latine. L'ouvrage intitulé « *Les réformes éducatives et les syndicats d'enseignants : des pistes pour*

⁶⁹ Voir : <https://inee.org/resources/inee-guidance-notes-teacher-compensation-users-guide-and-feedback-form>, consulté le 17 juin 2019.

⁷⁰ Jackie Kirk, « *The Impact of Women Teachers on Girls' Education* », policy brief, UNESCO Bangkok, 2006.

⁷¹ Voir <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235272>, consulté le 17 juin 2019.

⁷² Voir : <http://www.teachersforefa.unesco.org/v2/index.php/en/ressources/file/390-teachers-and-teacher-policy-in-primary-and-secondary-education>, consulté le 11 janvier 2019.

l'action », décrit la situation des syndicats enseignants en Amérique latine et leur rôle dans la mise en œuvre des réformes éducatives récentes⁷³. Il souligne l'importance de la collaboration entre les décideurs et les syndicats et formule des recommandations pertinentes en ce sens. L'ouvrage expose les méthodes de fonctionnement des syndicats d'enseignants en Amérique latine, leurs principales préoccupations, ainsi que quelques stratégies envisageables pour désamorcer les conflits et trouver des solutions adaptées aux problèmes observés.

Pour accroître la participation des enseignants dans le dialogue sur l'action à mener, l'UNESCO et l'Internationale de l'éducation ont lancé conjointement l'initiative « *Améliorer l'accompagnement des enseignants et leur participation aux Groupes locaux sur l'éducation* ». Ce guide a été financé par le PME dans le cadre du programme d'activités mondiales et régionales pour renforcer la capacité des enseignants à participer efficacement et activement au dialogue social et aux processus politiques, en particulier dans le cadre des groupes locaux des partenaires de l'éducation (GLPE).

Renforcement des capacités pour l'amélioration des programmes scolaires et des matériels d'apprentissage. Compte tenu des différences importantes observées entre les programmes scolaires dans le monde, nombre de ressources portant sur l'amélioration de l'apprentissage sont spécifiques à des pays ou liées à un programme particulier et sont payantes. Ces ressources ne peuvent donc pas être considérées comme des biens mondiaux. Il existe toutefois quelques outils libres d'accès pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage qui transcendent les frontières.

Le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE-UNESCO) a mis au point une série de ressources sur l'amélioration de la qualité et de la pertinence des programmes nationaux et propose des soutiens pour relier ces programmes à l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Ces ressources comprennent notamment une base de données de plus de 1 600 ressources curriculaires provenant de 100 pays⁷⁴.

Le Manuel « *Écoles amies des enfants* » publié par l'UNICEF comprend des directives pratiques sur les procédures en classe telles que les interactions enseignants-apprenants, les matériels d'apprentissage et les méthodes pédagogiques⁷⁵. Save the Children a mis au point des programmes de promotion de l'écriture et de la lecture (*Literacy Boost*) et du calcul (*Numeracy Boost*) dans le but d'associer l'évaluation, la formation des enseignants et la participation de la communauté et d'améliorer l'apprentissage dans ces domaines. Le programme *Literacy Boost* a été mis en œuvre dans 30 pays.

Les Notes d'orientation sur l'enseignement et l'apprentissage de l'INEE décrivent les bonnes pratiques applicables aux problèmes cruciaux d'adaptation et d'élaboration de programmes scolaires, de formation, de développement professionnel et d'appui des enseignants, de processus d'enseignement et d'apprentissage et de l'évaluation des acquis de l'apprentissage dans les pays touchés par la fragilité ou par un conflit (PFC)⁷⁶. Un dossier Ressources accompagne les Notes d'orientation. Il comprend des exemples d'outils et de matériels d'enseignement et des études de cas qui peuvent être utilisés pour adapter les bonnes pratiques des Notes d'orientation à chaque situation particulière. Ces outils ont été élaborés dans le cadre d'un processus consultatif et sont utilisés par les ministères, les ONG, les bailleurs de fonds, les institutions de formation d'enseignants et la communauté enseignante.

⁷³ Voir : https://publications.iiep.unesco.org/Education-reforms-teachers-unions-avenues-action?filter_tag=teacher%20effectiveness, consulté le 11 janvier 2019.

⁷⁴ Voir : <http://www.ibe.unesco.org/en/ibedocs/curricular-resources>, consulté le 11 janvier 2019.

⁷⁵ Voir : https://www.unicef.org/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_EN_040809.pdf, consulté le 11 janvier 2019.

⁷⁶ Voir : <https://inee.org/resources/inee-guidance-notes-teaching-and-learning>, consulté le 17 juin 2019.

L'Alliance mondiale du livre est un groupement de pays, d'organisations de la société civile, de bailleurs de fonds et de représentants du secteur privé qui a pour but de fournir des livres pour tous les enfants d'ici 2030. L'Alliance a lancé une librairie numérique mondiale pour proposer un accès en ligne à des documents. TeachPitch, une autre plateforme numérique, propose des documents gratuits ou payants, y compris des cours et des documents provenant d'utilisateurs⁷⁷.

Données

L'Approche systémique pour de meilleurs résultats dans le domaine de l'éducation (SABER) de la Banque mondiale est conçue pour fournir des données se prêtant à des comparaisons et des connaissances sur les politiques et les institutions éducatives afin d'aider les pays à renforcer leurs systèmes d'éducation. Elle propose des outils de collecte et d'analyse de données relatives aux politiques permettant d'identifier les difficultés communes et les solutions prometteuses qui peuvent alors être utilisées pour décider judicieusement où et comment investir pour améliorer la qualité de l'éducation⁷⁸. Le module SABER-Enseignants est utilisé pour orienter huit objectifs de politique enseignante ayant une incidence directe sur la formation d'enseignants efficaces pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage : 1) définir des attentes claires pour les enseignants ; 2) attirer les meilleurs candidats vers l'enseignement ; 3) préparer les enseignants à l'aide de formations et d'expériences utiles ; 4) faire correspondre les aptitudes des enseignants aux besoins des élèves ; 5) choisir de solides directeurs d'écoles pour orienter le travail des enseignants ; 6) assurer le suivi de l'enseignement et de l'apprentissage ; 7) prêter assistance aux enseignants pour leur permettre d'améliorer l'enseignement ; 8) motiver les enseignants pour améliorer leur performance. Bien que l'approche SABER permette d'établir un tableau d'ensemble des politiques d'enseignement dans divers domaines, les écarts entre les politiques et leur mise en œuvre en limitent l'efficacité.

Les indicateurs de la prestation de services de la Banque mondiale proposent des données sur la mise en œuvre des services d'éducation et de santé et viennent compléter l'approche SABER, laquelle s'intéresse plus particulièrement aux politiques. Les indicateurs sur la qualité des enseignants comprennent la proportion des enseignants justifiant des connaissances et des capacités minimales requises pour mettre en pratique leur pédagogie. Les indicateurs de la prestation de services reposent également sur les données des enquêtes de la SACMEQ, de la PASEC et de SABER pour l'évaluation des connaissances académiques et pédagogiques des enseignants. Pour le moment, les données sont disponibles pour huit pays — Kenya, Madagascar, Mozambique, Nigéria, Ouganda, Sénégal, Tanzanie et Togo — et la méthodologie peut être appliquée dans d'autres pays. L'évaluation des indicateurs de prestation de services portant sur la qualité de l'enseignant relie la réussite des élèves aux qualités et aux observations de l'enseignant. L'outil de l'indicateur produit des données pour huit catégories dont quatre concernent les enseignants : 1) taux d'absence de l'école ; 2) taux d'absence de la classe ; 3) temps d'enseignement quotidien ; 4) Connaissances minimales. Les quatre autres indicateurs enregistrent des données sur le niveau de la classe : 5) mesure de la disponibilité d'infrastructure ; 6) disponibilité du matériel ; 7) nombre d'élèves par manuel scolaire ; 8) ratio élèves-enseignant observé⁷⁹.

La collecte et le partage des données sur la manière dont les pays progressent en direction de la réalisation de l'ODD 4c est un autre bien mondial⁸⁰. L'Atlas de l'ISU pour Éducation 2030 propose une

⁷⁷ Voir : <http://globalbookalliance.org>, consulté le 11 janvier 2019.

⁷⁸ voir : <http://saber.worldbank.org/index.cfm>, consulté le 11 janvier 2019.

⁷⁹ « Indicators », Service Delivery Indicators, consulté le 11 janvier 2019, <https://www.sdindicators.org/indicators>.

⁸⁰ ODD 4c : D'ici à 2030, accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement.

série de cartes interactives organisées par cible de l'ODD 4 pour chacun des pays disposant de données⁸¹. La principale source de données est celle portant sur les données obligatoires sur les enseignants indiquant l'évolution du nombre et de la qualité des enseignants et l'action qu'il importe de mener pour que l'augmentation des effectifs ne se fasse pas au détriment de leur qualité. Les données permettent notamment de répondre aux questions suivantes : Quel est le nombre de nouveaux enseignants nécessaires pour répondre aux besoins grandissants dans l'éducation primaire ? Comment les conditions de travail des enseignants se situent-elles par rapport à celles observées dans d'autres pays/régions ? Dans quelle mesure les femmes sont-elles représentées au sein du corps enseignant ? L'ISU actualise ces données chaque fois que de nouveaux chiffres lui sont communiqués et les utilise afin de produire des rapports comparant la situation des enseignants et la qualité de l'éducation dans différents pays. L'ISU, en collaboration avec le PME, l'Internationale de l'éducation et l'Équipe spéciale sur les enseignants, compte lancer une nouvelle initiative pour mettre au point un cadre de classification visant à formuler des définitions et des classifications solides d'enseignants formés et qualifiés comparables à l'échelle mondiale. Le PME appuie cette initiative parce qu'il existe un large éventail de définitions et de normes nationales pour les enseignants qualifiés d'un pays à l'autre, ce qui vient compliquer la comparaison des données entre les pays et constitue un obstacle majeur au suivi précis des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs et des cibles de l'ODD 4.

Enfin, il existe différentes études internationales proposant des données sur la situation de l'enseignement et de l'apprentissage dans le monde. L'OCDE a mis au point une Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (*Teaching and Learning International Survey – TALIS*) qui met notamment en relief l'environnement de l'apprentissage et les conditions de travail des enseignants dans les écoles du premier cycle du secondaire. Cette enquête a été réalisée en 2008, 2013 et 2018. En 2018, 2 des 46 pays participants étaient des PDP (Viet Nam et Géorgie). Les évaluations internationales fournissent des données sur l'apprentissage et sur les éléments contextuels qui peuvent être utilisés dans le cadre d'analyses secondaires⁸². Certaines de ces évaluations recueillent des données portant sur des pratiques pédagogiques et sur des ressources d'enseignement et d'apprentissage.

Données probantes

Un rapport intitulé « *Pedagogy, Curriculum, Teaching Practices and Teacher Education in Developing Countries* » analysant la documentation existante a été financé par l'Agence britannique pour le développement international (DFID) dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette analyse examine trois questions essentielles : 1) Quelles sont les méthodes pédagogiques appliquées par les enseignants des pays en développement en classe formelle ou informelle ? 2) Quels sont les faits démontrant l'efficacité de ces pratiques pédagogiques, dans quelles conditions, et avec quelle population d'apprenants ? 3) Comment la formation des enseignants (pratique et théorique), le programme scolaire et les matériels d'orientation peuvent-ils renforcer l'efficacité de la pédagogie⁸³ ? Cet ouvrage souligne également les disparités dans ce domaine et suggère des pistes pour poursuivre l'analyse sur ces sujets.

⁸¹ Voir : <https://www.tellmaps.com/sdg4/>, consulté le 17 juin 2019.

⁸² Les évaluations internationales comprennent notamment le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), l'évaluation régionale des aptitudes à la lecture, à l'écriture et au calcul de la communauté du Pacifique (PILNA), le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS), le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et l'initiative PISA pour le développement, le Consortium de l'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SEACMEQ), la troisième Étude explicative et comparative régionale (TERCE), et l'Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques (TIMSS).

⁸³ Jo Westbrook *et al.*, « *Pedagogy, Curriculum, Teaching Practices and Teacher Education in Developing Countries* », Education Rigorous Literature Review (Londres : Agence britannique pour le développement international, 2013).

Produit d'un partenariat entre le DFID et le Economic and Social Research Council (ESRC), le Programme de recherche sur l'amélioration des résultats d'apprentissage (*Raising Learning Outcomes in Education Systems Research Programme*, ou RLO) a été lancé pour examiner les enjeux des résultats d'apprentissage dans les systèmes éducatifs des pays en développement⁸⁴. Certains des sujets de recherche liés aux enseignants et à l'enseignement comprennent la mobilisation des enseignants dans les contextes de rétablissement de la paix ou de sortie d'un conflit ; l'évaluation des interventions d'éducation au Rwanda et en Afrique du Sud ; l'examen des méthodes d'enseignement en vigueur dans les écoles secondaires des zones rurales du Honduras ; l'amélioration des programmes scolaires et des méthodes d'enseignement pour influencer la politique et accroître la qualité des mesures de développement et d'éducation de la petite enfance (ECDE) pour les enfants handicapés du Malawi ; l'amélioration des acquis scolaires et de l'efficacité des enseignants auprès des enfants confrontés à de multiples désavantages, y compris les enfants handicapés, en Inde et au Pakistan.

L'Initiative internationale pour les évaluations d'impact (3iE) a également procédé à un examen des données probantes dont il a été fait état dans le rapport « *The Impact of Education Programmes on Learning and School Participation in Low- and Middle-Income Countries* ». Le chapitre de ce rapport traitant des écoles et des enseignants (*Schools and Teachers*) examine l'incidence des investissements dans la pédagogie, la formulation des programmes scolaires et la formation des enseignants⁸⁵.

La Banque mondiale a publié en 2018 une étude qui propose un outil composé de 70 indicateurs pour l'évaluation des programmes de formation professionnelle. Cet outil, utilisé pour l'évaluation rigoureuse de 33 programmes de formation professionnelle dans des pays à revenu faible ou intermédiaire, a permis de constater que les programmes qui lient la participation aux mesures d'incitation professionnelle, qui mettent l'accent sur un enjeu particulier, qui incorporent les jeux de rôle dans la formation et incluent une formation initiale en personne ont tendance à donner de meilleurs résultats d'apprentissage. Les auteurs ont appliqué l'outil à un échantillon de 139 programmes publics de formation professionnelle pour enseignants en vigueur dans 14 pays. Cette analyse a mis en lumière un écart entre les caractéristiques des programmes de formation professionnelle pour enseignants qui sont efficaces si on en juge par les données probantes, et les grands programmes de formation des maîtres⁸⁶.

Réseaux

Il existe au moins cinq réseaux qui s'emploient à renforcer les capacités pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Certains visent plus particulièrement les enseignants et autres professionnels, tandis que d'autres ciblent les décideurs et les acteurs internationaux.

Réseaux d'enseignants et de praticiens

L'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'Éducation 2030 est une initiative mondiale visant à améliorer la qualité des enseignants en travaillant étroitement avec les réseaux locaux d'enseignants et les décideurs. Ses activités rejoignent celles des réseaux et des groupes de praticiens de portée internationale. Au niveau régional, elle travaille avec ODD 4-Éducation 2030 et cherche à susciter des changements au niveau national en utilisant les points focaux de l'Équipe spéciale dans chacun des pays ou organisations membres comme agents de changement principaux. L'Équipe spéciale sur les enseignants mène son action suivant trois lignes principales : a) le plaidoyer — dans le cadre d'un forum de discussion sur l'action à mener ; b) la création et le partage de connaissances —

⁸⁴ Voir : <https://esrc.ukri.org/research/international-research/international-development/esrc-dfid-raising-learning-outcomes-in-education-systems-research-programme/>, consulté le 10 avril 2019.

⁸⁵ Snilstveit *et al.*, 2016.

⁸⁶ Anna Popova, David K. Evans, Mary E. Breeding et Violeta Arancibia, « *Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice* ». (Washington DC : Banque mondiale, 2018).

par l'intermédiaire d'une plateforme de connaissances ; c) le soutien et l'adhésion des pays — par le biais de la formulation de directives sur les politiques enseignantes.

Le réseau professionnel d'enseignants et d'éducateurs connu sous le nom de TEN Global (*Teacher and Educator Network Global*) que l'Internationale de l'éducation est en train de mettre en place, est conçu comme un réseau professionnel virtuel d'enseignants et d'éducateurs. TEN Global fournira une plateforme virtuelle et multilingue pour permettre aux enseignants de se mettre en relation, au niveau international, autour de thèmes tels que la professionnalisation des enseignants, y compris le perfectionnement professionnel, les pédagogies novatrices et le plaidoyer sur la politique éducative locale, nationale et mondiale et les questions connexes. TEN Global associera les enseignants et leurs salles de classe à des cadres mondiaux tels que les objectifs de développement durable.

Réseaux sur l'élaboration et la mise en œuvre de politiques

Le Réseau des éducateurs pour la transformation de l'enseignement-apprentissage (TALENT), basé au bureau de l'UNESCO à Dakar, est un groupe de travail du groupe régional de coordination sur l'ODD 4. TALENT sert de plateforme de coordination pour soutenir le partage de connaissance, le renforcement des capacités et l'appui technique sur les questions d'enseignement et d'apprentissage en Afrique. Le réseau organise des ateliers sur différents thèmes, notamment un atelier sur la professionnalisation des enseignants qui s'est tenu en 2016.

Le groupe de travail sur les enseignants en contextes de crise et le sous-groupe sur les enseignants du réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence rassemblent les individus et les organisations qui travaillent sur l'éducation en situation de crises et d'urgence. Il vise à renforcer le perfectionnement professionnel des enseignants et a produit plusieurs biens mondiaux, notamment le module de formation des enseignants du primaire en contextes de crises⁸⁷.

Le Pôle de développement des enseignants de l'Union africaine dirigé par l'Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique (IIRCA) de l'UNESCO, l'Union africaine et l'Internationale de l'éducation, a été lancé à l'occasion de la Conférence panafricaine sur l'éducation qui s'est tenue au Kenya en avril 2018 pour soutenir la mise en œuvre de la stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016–25 (CESA). Il a adopté un plan de travail sur le développement des enseignants.

Innovations visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage

Cette catégorie recouvre les innovations axées sur la motivation des enseignants, l'adaptation des méthodes d'enseignement aux aptitudes des apprenants et le développement de nouvelles façons d'améliorer les résultats d'apprentissage.

Innovations visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage

L'UNESCO, grâce à un financement du Fonds de l'OPEP pour le développement international (OFID), soutient le programme « *Strengthening quality teaching and learning for Education for All in Eastern Africa* » qui vise à améliorer les compétences des enseignants et à accroître la fourniture d'outils d'enseignement de qualité⁸⁸. L'UNESCO et le conseil de l'éducation du Rwanda (*Education Board*) élaborent conjointement des méthodologies novatrices et inclusives d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles primaires et secondaires du pays. En concertation avec les principales parties prenantes, le Rwanda et l'UNESCO ont mis au point un manuel d'activités pratiques destiné aux enseignants pour soutenir la prise en compte de l'éducation inclusive. En Ouganda, l'UNESCO aide

⁸⁷ Voir : <https://inee.org/resources/teachers-crisis-contexts-training-primary-school-teachers>, consulté le 18 juin 2019.

⁸⁸ « *Teacher Development for Quality and Inclusive Education* », Bureau régional de l'UNESCO pour l'Afrique de l'Est, consulté le 11 janvier 2019, <http://www.unesco.org/new/en/nairobi/education/teacher-development-for-quality-and-inclusive-education>.

à promouvoir l'harmonisation des programmes de formation des enseignants et l'élaboration d'un cadre de formation professionnelle continue pour la prestation efficace d'une éducation de qualité.

STiR Education intervient en Inde et en Ouganda pour mettre en place des réseaux d'enseignants dans le but d'accroître la motivation et le professionnalisme des enseignants. Il coopère avec les autorités nationales pour faire fonctionner et maintenir ces réseaux. Depuis 2012, STiR a touché plus de 200 000 enseignants, et une évaluation indépendante montre ses effets positifs sur la motivation et le travail des enseignants ainsi que sur la participation et l'apprentissage des élèves⁸⁹.

Afin de répondre directement au problème de motivation des enseignants en Afrique, l'Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique, en collaboration avec la Commission de l'Union africaine, l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique, l'Internationale de l'éducation et l'OIT, ont lancé l'élaboration d'un « Cadre de soutien et de motivation des enseignants en Afrique ». Ce dernier comporte un outil pour l'élaboration de politiques et la planification qui proposera aux États membres des options, des stratégies et des interventions pratiques pour répondre aux préoccupations ayant trait à la motivation des enseignants dans les systèmes d'éducation africains. Cet outil devrait être utilisé pour catalyser les activités de perfectionnement destinées aux enseignants et, à terme, stimuler la performance des enseignants. Il est trop tôt pour déterminer les effets qu'il pourra avoir. Il convient néanmoins de reconnaître que son impact dépendra de l'efficacité avec laquelle les stratégies seront adaptées aux contextes nationaux. La valeur du cadre est qu'il offre un instrument précieux permettant d'analyser les lacunes des structures d'incitation des enseignants au niveau national et de veiller à ce que les réponses apportées dans le cadre de la politique publique soient fondées sur des faits.

En Zambie, le ministère de l'Éducation générale, en partenariat avec l'Agence japonaise de coopération internationale (JICA), a mis en œuvre durant la période 2005-15 une pratique d'apprentissage collaborative entre pairs appelée *Étude de cours*⁹⁰. Les enseignants du primaire et du secondaire partagent leurs connaissances et compétences pour améliorer continuellement l'apprentissage dans le cadre de cycles mensuels d'activités « de planification, de mise en œuvre et d'observations ». La participation à ce programme est associée à des taux de réussite plus élevés aux examens nationaux.

Teach for All est un réseau d'organisations de la société civile composé de 48 organisations locales présentes sur six continents qui recrute et soutient les chefs de file de tous les domaines académiques afin qu'ils consacrent deux années à enseigner dans des classes affichant des besoins importants. Les organisations partenaires de ce réseau ont démontré leur efficacité en améliorant les résultats scolaires des élèves et en retenant les enseignants au-delà de leur affectation de deux ans⁹¹.

La Fondation Varkey a accordé le « *Global Teacher Prize* » annuel d'un million de dollars à un enseignant hors norme pour son exceptionnelle contribution à la profession⁹². Cette initiative a été lancée pour promouvoir le statut de l'enseignant.

⁸⁹ « *What We Do* », STiR Education, consulté le 11 janvier 2019, <https://stireducation.org/what-we-do/scale-and-impact.html>.

⁹⁰ See: <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/07/FINAL-Lesson-Study-Case-Study.pdf>, consulté le 11 janvier 2019.

⁹¹ Christina Kwauk, Jenny P. Robinson and Samantha Spilka, « *Teach for All: Building a Pipeline of Future Education Leaders Around the World* ». Brookings Institution, Washington, DC, 2016, <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/07/FINAL-Teach-For-All-Case-Study.pdf>.

⁹² Voir : <https://www.globalteacherprize.org>, consulté le 11 janvier 2019.

Innovations visant à améliorer l'apprentissage

L'approche TaRL (*Teaching at the Right Level*) pour un enseignement approprié au niveau des apprenants a amélioré de manière durable les résultats de certains enfants. Elle préconise l'enseignement des compétences élémentaires aux élèves qui sont d'abord évalués, puis regroupés par niveau d'instruction pour ainsi bénéficier d'un enseignement sur mesure⁹³. Cette approche a été mise en œuvre sous diverses formes : a) le programme Balsakhi, qui recrute de jeunes femmes pour leur confier la charge de classes de rattrapage pendant deux heures chaque jour ; b) les camps de lecture, qui forment des bénévoles à l'enseignement de la lecture pendant deux ou trois mois en été ; c) le programme *Read India*, qui combine diverses approches incluant la formation des maîtres des écoles publiques et des bénévoles locaux, et qui fournit des matériels d'enseignement et d'apprentissage ; d) le programme d'amélioration de l'apprentissage (*Learning Enhancement Program*) axé sur la formation des enseignants des écoles publiques à l'enseignement de la lecture pendant les heures de classe ; v) les camps d'apprentissage, d'une durée de 40 jours, consacrés à l'enseignement des notions élémentaires de mathématiques et de lecture pendant les heures de classe. Les résultats des évaluations de ces diverses approches donnent à conclure que les programmes qui réorientent l'enseignement en classe pour l'adapter au niveau d'instruction des élèves se montrent toujours efficaces, entraînant une hausse des résultats scolaires oscillant entre 0,07 et 0,70 écart-type⁹⁴.

Escuela Nueva est un modèle pédagogique élaboré en Colombie dans les années 70. Ce modèle s'articule autour des besoins des élèves grâce à un programme scolaire flexible et participatif, la sensibilisation communautaire, la formation des enseignants en tant que conseillers pour l'apprentissage de l'enfant et l'engagement auprès des administrateurs locaux et régionaux. Les écoles qui ont mis en œuvre ce modèle ont obtenu de meilleurs résultats et ont observé une baisse des taux d'abandon⁹⁵. Le modèle Escuela Nueva a été adopté par les autorités colombiennes comme politique nationale d'éducation et a été mis en œuvre depuis dans 16 autres pays.

Il existe plusieurs financements et prix en faveur de l'innovation qui soutiennent l'amélioration de l'apprentissage. Depuis 2011, 44 innovations ont été soutenues par le ministère australien des Affaires étrangères et du Commerce (DFAT), l'Agence des États-Unis pour le développement international et World Vision dans le cadre de l'initiative « *All Children Reading* ». L'Initiative a accordé des fonds pour des financements et des concours récompensant des manières novatrices d'utiliser la technologie pour améliorer la lecture. Un catalogue des innovateurs décrit le travail des bénéficiaires des financements⁹⁶. L'Initiative de l'Alliance mondiale du livre/Reach for Reading, en partenariat avec la Banque mondiale, accorde des financements basés sur les résultats pouvant aller jusqu'à 500 000 dollars pour des innovations mettant le bon livre au moment opportun entre les mains de l'apprenant.

6. Disparités dans les biens mondiaux disponibles

Les biens mondiaux, les réseaux et les innovations décrites à la section précédente portent principalement sur l'élaboration et l'analyse de politiques pour l'enseignement et l'apprentissage, et dans une bien moindre mesure sur les méthodes d'application. Il existe différents outils et sources de données, mais ils sont pour l'essentiel accessibles aux décideurs et acteurs internationaux. Un nombre

⁹³ Rukmini Banerji and Michael Walton, « *What Helps Children to Learn? Evaluation of Pratham's Read India Program in Bihar and Uttarakhand* ». (2011).

⁹⁴ « *Teaching at the Right Level to Improve Learning* », Laboratoire Abdul Latif Jameel d'action contre la pauvreté, consulté le 10 avril 2019, <https://www.povertyactionlab.org/case-study/teaching-right-level-improve-learning>.

⁹⁵ « Escuela Nueva », *Center for Education Innovations*, consulté le 11 janvier 2019, <https://educationinnovations.org/program/escuela-nueva>.

⁹⁶ Voir : <https://allchildrenreading.org/innovators>, consulté le 11 janvier 2019.

croissant d'études internationales portent sur l'efficacité des interventions visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage et sur les modèles de pratiques pédagogiques efficaces. Les praticiens de certains pays n'ont toutefois pas nécessairement la capacité de consulter ces travaux de recherche et de les associer à des faits probants et ce qui donne de bons résultats à l'échelle locale pour pouvoir mettre au point des modèles appropriés. Il sera aussi sans doute difficile dans de nombreux pays d'utiliser de tels modèles, qui reposent à la fois sur des données probantes internationales tout en étant adaptés au contexte local, pour orienter les programmes scolaires nationaux, les matériels d'apprentissage et les systèmes de formation. Des directives et un soutien à l'échelle internationale pourraient jouer un rôle plus important pour faciliter ce processus.

Il existe plusieurs directives internationales sur la formation et la gestion des enseignants, dont certaines plus spécifiques aux pays fragiles ou touchés par un conflit. On recense cependant peu de ressources pour soutenir leur mise en œuvre. Un certain nombre de réseaux pourraient être mis à contribution à cet égard. Certaines innovations intéressantes soutiennent les enseignants et ont démontré qu'elles renforçaient l'amélioration de l'apprentissage, mais peu sont appliquées au niveau national.

Une enquête à laquelle ont participé onze PDP et des experts internationaux montre que les outils et directives pour le renforcement des capacités est un bien mondial nécessaire aux différentes dimensions de l'enseignement et de l'apprentissage mentionnées dans cette enquête. Les outils viennent en deuxième place parmi les besoins exprimés par les PDP pour le développement de l'enseignement et de l'apprentissage. L'enquête et l'examen des biens mondiaux ont fait ressortir les besoins suivants :

- un partage plus efficace des faits probants et des bonnes pratiques liés à la mise en œuvre des normes relatives aux enseignants et aux politiques de formation professionnelle ;
- des approches systémiques pour aligner l'enseignement, le programme scolaire et les matériels d'apprentissage ;
- un soutien pour la gestion efficace des enseignants et leur participation.

Dans chacun de ces domaines, les carences sont examinées sous l'angle des outils, des données, des faits probants, du développement des capacités et des innovations.

Première catégorie de carences : Le partage des faits probants et des bonnes pratiques pour la mise en œuvre des normes relatives aux enseignants et à la formation professionnelle

Normes de formation professionnelle des enseignants visant à améliorer l'expérience d'apprentissage et les résultats de tous les élèves

Les indicateurs portant sur la qualité des enseignants mettent souvent l'accent sur les profils des enseignants sans guère cibler les normes de certification qui peuvent être utilisées pour déterminer si les nouveaux enseignants ont acquis ou non les connaissances et compétences requises pour exercer leur profession. Les normes d'enseignement font référence à des éléments de preuve acceptables de l'action/du comportement des enseignants démontrant leur aptitude, en situation réelle, à améliorer l'apprentissage d'une classe — par exemple, les normes exigeant des enseignants qu'ils fassent la preuve de leurs connaissances et de leur compréhension du processus d'apprentissage des élèves, et de leur capacité à utiliser ce savoir pour améliorer l'apprentissage de tous les élèves. Peu de pays ont mis au point des normes professionnelles qui établissent une réelle distinction entre les normes portant sur la qualité des enseignants et celles portant sur la qualité de l'enseignement, et veillent de surcroît à ce que l'ensemble de ces normes soient respectées pour la formation d'enseignants de qualité.

De nombreux pays ne disposent pas non plus d'un système d'accréditation efficace des institutions et des prestataires de formation initiale de l'enseignant pouvant exploiter les données aux fins d'assurance de la qualité ; par exemple, les données sur le temps alloué aux différents aspects du programme de formation de l'enseignant — temps passé notamment sur : le développement des connaissances pédagogique de l'enseignement, les compétences pratiques pour enseigner dans des environnements d'apprentissages concrets et variés, et l'amélioration des connaissances des matières enseignées.

Comme cela a été souligné précédemment, de nombreux enseignants d'écoles primaires et secondaires de pays à faible revenu ne connaissent pas suffisamment les matières enseignées. Pourtant de nombreuses normes de certification des enseignants n'intègrent pas de normes minimales portant sur la connaissance des sujets. L'adoption de telles normes permettrait d'assurer des sessions de rattrapage dans le cadre des programmes de formation initiale des enseignants, de manière à porter les connaissances des enseignants au niveau minimum requis. Les normes de formation des formateurs d'enseignants sont également insuffisantes dans de nombreux pays en développement.

Il n'existe pas suffisamment de normes régionales/sous-régionales pour concevoir ou orienter les normes au niveau national et faciliter les comparaisons entre pays sur la qualité des enseignants. De telles normes permettraient d'accréditer les enseignants qui vont vivre dans un pays voisin ou sont déplacés par un conflit. Si des outils pour la formation des enseignants dans les situations de conflits et d'urgence sont en cours d'élaboration, il convient d'aligner les normes de formation initiale des enseignants au niveau sous-régional pour pouvoir recruter des enseignants de différents pays et combler la pénurie résultant de ces situations. Les enseignants déplacés à la suite de conflits peuvent continuer à enseigner si leurs qualifications respectent les normes établies au niveau régional ou sous-régional.

Les PDP et les experts internationaux soulignent particulièrement le besoin de recueillir davantage de faits probants sur les bonnes pratiques, de partager les documents et les ressources et de renforcer les capacités. Ils notent aussi qu'il est nécessaire d'établir des normes pour la formation professionnelle des enseignants dans le sous-secteur de l'éducation de base et dans d'autres sous-secteurs comme ceux de l'éducation de la petite enfance ou de l'enseignement et de la formation technique et professionnelle et de veiller à ce que ces normes soient réalistes, faisables et applicables.

Outils et méthodes tirant parti de la technologie pour répondre aux besoins des pays en matière de formation des enseignants à grande échelle

De nombreux pays peinent à dispenser des formations pour tous leurs enseignants, en particulier ceux qui vivent dans des zones difficiles d'accès, souvent des zones rurales. Cela contribue à accroître les disparités relatives à la qualité de l'éducation entre les zones urbaines et rurales. Certaines informations montrent que la technologie peut être utilisée pour proposer une formation professionnelle de qualité⁹⁷, mais cela n'a pas encore été exploité de manière appropriée. Il convient de recueillir davantage d'informations sur la manière dont la technologie peut être utilisée pour améliorer les compétences pédagogiques des enseignants et leur maîtrise des contenus. La plupart des pays n'ont en outre pas de communauté de praticiens établie pour partager leurs connaissances et leur expérience.

⁹⁷ Edmond Gaible et Mary Burns, « *Using Technology to Train Teachers: Appropriate Uses of ICT for Teacher Professional Development in Developing Countries* ». Washington, DC : infoDev/Banque mondiale, 2005), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496514.pdf>.

L'intérêt porté aux technologies permettant de dispenser des cours à distance aux enseignants ne cesse de croître, mais il n'est pas encore possible à tous les enseignants, en particulier ceux qui travaillent dans les communautés isolées, d'en bénéficier. Il s'ensuit que si les technologies mobiles et les technologies de l'information et de la communication peuvent être utilisées pour la formation professionnelle, les pays en développement et les experts internationaux observent qu'il est très difficile de les déployer à grande échelle de manière à en faire profiter tous les enseignants en raison des problèmes de connectivité et d'infrastructure.

Mécanismes de soutien aux enseignants et à la mise en place d'écoles mettant l'accent sur l'apprentissage

Dans de nombreux pays en développement, la formation des enseignants se fait en amont, la plupart des intrants étant affectés à leur formation initiale, de sorte qu'il ne leur en reste guère pour aider les enseignants en début de carrière à améliorer leur prestation. Le soutien prodigué par les chefs d'établissement ou les superviseurs scolaires du district aux enseignants peut être affaire de favoritisme ou de chance, et ne pas être fonction des besoins. De nombreux pays n'ont pas mis au point de mécanismes durables de soutien aux enseignants visant à garantir que ces derniers reçoivent tous un minimum de soutien professionnel.

Certains PDP et experts internationaux ayant participé à l'enquête ont mentionné le besoin de développer des communautés de pratiques pour que les enseignants apprennent les uns des autres. D'autres ont évoqué la question de l'insuffisance de soutien à un suivi continu, et le manque d'incitations offertes aux enseignants pour poursuivre leur perfectionnement tout au long de leur carrière. Tous considèrent cependant que le renforcement des capacités constitue le type de bien mondial dont ils ont le plus besoin, avant même les outils et les innovations. Selon eux, il est également nécessaire de mieux partager les bonnes pratiques reconnues ainsi que les innovations déjà utilisées dans le secteur de l'éducation.

Les enseignants devraient pouvoir utiliser les évaluations en classe pour suivre l'évolution de l'apprentissage des élèves et déceler les domaines d'apprentissage posant des difficultés pour y remédier. Il n'existe cependant pas assez d'outils normalisés que les enseignants pourraient adopter/adapter pour suivre l'atteinte par les élèves des objectifs d'apprentissage et pour évaluer la qualité de leurs propres prestations. Ces données peuvent aider à faire ressortir les profils d'apprentissage et mettre en relief des lacunes qui resteraient sinon inaperçues. Le document de travail du KIX sur le renforcement des systèmes d'évaluation de l'apprentissage examine également cette question en détail. La plupart des PDP et des experts estiment qu'il convient de prêter attention aux programmes et mécanismes permettant de poursuivre efficacement des activités de rattrapage pour les élèves en difficulté. Un des participants à l'enquête a noté qu'il s'agissait-là d'un besoin pressant, car le rattrapage permettrait de réduire l'ampleur des taux d'abandon et de redoublement. Les outils et les pratiques d'enseignement qui permettent aux enseignants de procéder à des évaluations mesurées des acquis des élèves sont essentiels pour permettre aux enseignants d'adapter leur enseignement au niveau d'apprentissage des enfants et reconnaître ceux d'entre eux qui ont besoin d'une aide spéciale.

Bien que les pays produisent chaque année des données sur les examens scolaires dans le primaire et dans le secondaire, celles-ci sont uniquement utilisées à des fins de certification et de sélection. Les données issues des examens ou d'autres évaluations systémiques sont rarement analysées pour fournir des informations dont les écoles et les enseignants pourraient se servir pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Trois participants à l'enquête du KIX sur l'enseignement et l'apprentissage ont évoqué le besoin d'obtenir davantage de données de meilleure qualité et, plus précisément, de meilleures données d'évaluation afin d'identifier et de soutenir les élèves en difficulté. Les participants à l'enquête ont également exprimé la nécessité d'avoir des directives et des

données concernant le renforcement des capacités que les inspecteurs scolaires et les administrateurs de districts pourraient utiliser pour jouer un rôle de chef de file dans le domaine pédagogique, encadrer et assurer un temps d'instruction suffisant.

Deuxième catégorie de carences : Les approches systémiques pour aligner l'enseignement, le programme scolaire, les matériels pédagogiques et le contexte d'apprentissage

Trousses d'outils et soutien pour s'assurer de la cohérence interne des intrants

Les décideurs au niveau national ont besoin d'outils et de trousseaux pour guider les efforts visant à mieux aligner les intrants comme la formation initiale et la formation continue des enseignants, les matériels pédagogiques et les exigences relatives au programme scolaire, et renforcer leur cohérence de manière à améliorer l'apprentissage pour chaque enfant. Il n'existe pour l'heure quasiment pas d'outils ou de trousseaux adaptés qui puissent être utilisés par les systèmes des pays en développement pour mieux aligner ces intrants.

Les PDP et les experts internationaux ont exprimé des points de vue mitigés sur les outils et les trousseaux nécessaires pour assurer l'alignement et la cohérence de leurs systèmes avec le perfectionnement de l'enseignant, le programme scolaire et les matériels d'apprentissage, les pratiques pédagogiques et les évaluations dans leurs contextes. Si les PDP estiment que ce besoin est très important, le point de vue des experts est plus nuancé. Cela tient certainement au fait que les autres outils et trousseaux examinés dans le cadre du présent document ne sont guère utilisés. Il serait possible d'atténuer ce problème en assurant une aide à la mise en œuvre des outils proposés, notamment axée sur l'échange de connaissances entre les pays. Les parties prenantes ont également mentionné qu'il importait de formuler des recommandations sur la manière de faire participer les principales parties prenantes, en particulier les syndicats d'enseignants, à cet exercice.

Trousses d'outils et bonnes pratiques pour assurer l'alignement des intrants sur le contexte d'apprentissage

Il convient également de considérer l'alignement des intrants (formation, matériels pédagogiques et programme scolaire) sur le contexte d'apprentissage. Par exemple, bien que l'efficacité d'une instruction dispensée en langue maternelle ait été démontrée, de nombreux pays peinent à assurer ce type d'enseignement en pratique. Il importe donc de compiler les bonnes pratiques des pays en développement qui ont réussi à passer à un enseignement en langue maternelle. L'enseignement dans des classes à années multiples, qui est marqué par l'absence d'alignement entre les intrants et le contexte d'apprentissage, est un autre domaine dans lequel les besoins sont importants. Les enseignants des classes à années multiples assument déjà une tâche difficile puisqu'il leur faut gérer les différents besoins académiques et sociaux des enfants de leur classe. Il est nécessaire de disposer d'outils et de mécanismes pour réorganiser les programmes scolaires et les normes ainsi que les matériels pédagogiques et pour assurer aux enseignants la formation requise pour pouvoir répondre aux besoins d'apprentissage des différents élèves de ce type de classe.

Troisième catégorie de carences : La gestion des enseignants et leur participation pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage

La qualité des enseignants reflète celle de leur gestion et de leur participation. Les carences des biens mondiaux identifiées pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage sont énumérées ci-après.

Un soutien pour élaborer un système d'information et de gestion de l'enseignant pour la planification des politiques et les réformes, intégrant toutes les sources, coordonné aux niveaux national et des districts et utilisé pour une gestion efficace des enseignants

Les PDP et les experts internationaux conviennent qu'il s'agit là d'une carence de bien mondial qu'il faut combler. Les experts internationaux en particulier estiment que la priorité doit être donnée à l'apport d'un soutien pour élaborer un système d'information et de gestion de l'enseignant (SIGE) pour la *planification des politiques et les réformes*. Les experts des PDP estiment quant à eux que de solides outils de gestion et des données fiables sont les biens mondiaux dont ils ont besoin pour soutenir le développement de SIGE. Le renforcement des capacités pour élaborer ces systèmes est jugé insuffisant dans de nombreux pays.

En Ouganda par exemple, un SIGE recueille les données sur les enseignants sous format électronique pour harmoniser la gestion des dossiers de ces derniers et garantir l'exactitude et l'actualité des données d'inscription et d'entrée dans le service d'enseignement. Le système peut supprimer automatiquement un enseignant des listes de paye dès qu'il atteint l'âge de la retraite, ce qui permet d'éliminer les enseignants « fantômes ». Le Ghana et le Rwanda explorent également la possibilité de mettre en place un SIGE à l'échelle du système. Il convient néanmoins de déterminer la manière dont ce système doit être conçu pour permettre un accès facile aux différents niveaux du système d'éducation afin que les données sur les enseignants puissent être utilisées pour la planification des politiques, les réformes et les décisions de gestion des enseignants.

La technologie offre la possibilité de rassembler les données sur les enseignants à tous les niveaux pour garantir une gestion plus efficace et plus robuste. Les PDP rappellent néanmoins qu'à moins de régler les problèmes de connectivité et de surmonter les obstacles liés à l'absence d'infrastructures, il sera difficile de mettre en place un SIGE fiable et efficace.

Répartition équitable des enseignants formés

Si des mesures ont été prises dans certains pays en développement pour assurer une répartition équitable des enseignants formés, des obstacles persistent.

L'UNESCO, en collaboration avec l'IIPE Pôle de Dakar, a organisé un atelier régional sur la gestion des enseignants en mai 2017 afin de débattre des difficultés et des carences observées qui entravent une répartition efficace des enseignants dans l'éducation de base en Afrique⁹⁸. Bien que les principales lacunes aient été recensées dans le contexte de l'Afrique subsaharienne, elles restent pertinentes pour d'autres pays qui sont confrontés à des difficultés techniques, institutionnelles et politiques similaires. Les carences recensées concernent principalement les outils :

- Outils permettant d'harmoniser les exigences relatives aux enseignants aux niveaux local et central (ministère et directions régionales de l'Éducation) pour assurer une correspondance avec la demande d'enseignants.
- Outils statistiques pour analyser les recrutements et les affectations d'enseignants de manière à parvenir à une répartition cohérente et efficiente des enseignants et veiller à ce qu'une proportion équitable d'enseignants formés soit affectée dans les écoles des zones rurales. Il devrait être possible, grâce à ces outils, d'assurer la cohérence et la transparence des systèmes de recrutement des enseignants et de neutraliser ainsi les pressions politiques ou sociales qui nuisent à une répartition équitable des enseignants.
- Outils et directives pour renforcer l'application de normes afin de neutraliser les pressions politiques et sociales.
- Base de données intégrée (issues des statistiques scolaires, des directions des ressources humaines, de la masse salariale, etc.) qui permettrait de procéder à une exploitation

⁹⁸ Plus de 90 participants — membres des ministères de l'Éducation et de ses représentants, spécialistes en éducation et instructeurs d'instituts de formation d'enseignants originaires de pays d'Afrique de l'Est, d'Afrique centrale et d'Afrique australe — ont examiné les difficultés auxquelles ils restent confrontés dans le domaine des systèmes de répartition des enseignants.

comparative des informations sur les enseignants dans différents domaines afin de fournir une vision complète de la situation de l'offre et de la demande d'enseignants ainsi que de la localisation de chaque enseignant.

Outils pour réduire les absences non autorisées des enseignants et la perte de temps d'instruction

De nombreuses études, à l'échelle mondiale, suggèrent que l'utilisation conjointe de différents outils peut réduire l'absentéisme non autorisé des enseignants⁹⁹, mais il reste difficile pour de nombreux pays d'appliquer durablement ces outils à l'échelle du système. Les outils de suivi qui permettent de recueillir les données sur les états de présence sont insuffisants dans de nombreux pays en développement confrontés au problème des absences non autorisées des enseignants. Rendre ces données visibles et les mettre à disposition des écoles, des districts et au niveau national permettrait aux décideurs de prendre les décisions appropriées.

Bien que selon les travaux de recherche, la technologie permette d'effectuer un suivi des absences non autorisées des enseignants, elle peut aussi instaurer une culture de la surveillance témoignant d'un manque de confiance généralisé envers la profession qui porte préjudice à tous les enseignants, quelle que soit leur assiduité. Il convient de poursuivre les recherches pour déterminer les approches qui permettent de cibler et de décourager les absences non autorisées des enseignants.

Dans le même ordre d'idée, le temps d'instruction perdu, lorsque les enseignants sont présents dans l'établissement scolaire ou en classe, mais ne sont pas en train d'enseigner, est également problématique et est plus difficile à repérer que l'absentéisme. Si des outils comme Snapshot et la composante sur le « temps passé par les enseignants aux activités d'apprentissage » de TEACH (un outil d'observation en classe) ont été mis au point pour suivre le temps d'instruction, il convient de réaliser des travaux de recherche et de partager les connaissances sur les moyens d'encourager ces activités et de leur consacrer plus de temps, et notamment d'examiner comment réduire les responsabilités administratives des enseignants, de s'assurer que les écoles disposent d'effectifs suffisants et d'accroître la motivation des enseignants.

Directives, données, et outils pour améliorer les perspectives de carrière et d'avancement liées au perfectionnement professionnel, en particulier pour les enseignants communautaires/sous contrat

Les PDP et les experts internationaux font observer que dans de nombreux pays, il n'existe pas de plan de carrière clair pour les enseignants sous contrat/communautaires, bien que ces derniers répondent à un besoin important dans les pays qui peinent à recruter, former et affecter les enseignants formés vers les zones défavorisées. Les PDP perçoivent le manque de données comme un problème alors que selon les experts internationaux il convient de mettre l'accent sur le renforcement des capacités des enseignants sous contrat et sur les innovations pour répondre à leurs besoins d'apprentissage professionnel. Les experts internationaux estiment en outre que des directives pour mettre en place des plans de carrière et des perspectives d'avancement efficaces pour les enseignants et pour partager les bonnes pratiques et les innovations dans le secteur sont insuffisantes. La progression de carrière des enseignants basée sur les résultats concrets obtenus à l'école/en classe est reconnue comme une carence qu'il convient de combler en partageant les bonnes pratiques et les modèles qui ont porté leurs fruits dans les contextes des pays en développement.

Amélioration de la capacité et des systèmes pour faire participer de manière efficace les enseignants et les associations d'enseignants au dialogue politique

⁹⁹ Serena Masimo et Miguel Niño-Zarazúa, 2015.

En donnant aux enseignants de meilleurs moyens de participer activement à l'élaboration des politiques qui structurent leur profession, on augmente la probabilité qu'ils adhèrent à ces politiques. Les enseignants sont souvent représentés par des associations professionnelles dans les dialogues sur l'action à mener, mais il faut encore accroître la capacité de ces associations à contribuer aux décisions clés concernant les réformes visant à améliorer la qualité des enseignants et de l'enseignement. Il convient de procéder à de plus amples travaux de recherche, de réaliser des études de cas et de concevoir des outils sur la manière dont les associations d'enseignants peuvent communiquer avec leurs membres pour assurer la prise en compte de leurs points de vue lors du dialogue sur les politiques publiques visant à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Il est possible de donner plus de poids aux avis des enseignants dans le dialogue sur l'action à mener en ayant recours à la technologie (notamment mobile). Il importe de réaliser des études de cas et des travaux de recherche pour démontrer l'efficacité de la participation des enseignants à ce dialogue.

Les PDP et les experts internationaux notent l'insuffisance des directives (citée plus fréquemment par les experts internationaux) et du renforcement des capacités (citée à parts égales par les experts internationaux et les pays) en ce domaine. Les outils sont également jugés nécessaires, mais dans une plus large mesure par les pays en développement partenaires.

7. Domaines potentiels d'investissement

Au regard des obstacles et des carences identifiés par les pays en développement partenaires et les experts internationaux, il semble que le renforcement des capacités soit le bien mondial perçu comme le plus nécessaire des trois facteurs liés à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Si la capacité des institutions n'est pas renforcée, les enseignants et les parties prenantes ne seront pas en mesure de faire face à l'ampleur des besoins recensés. Viennent ensuite les outils, suivis des directives, des travaux de recherche et des innovations et, enfin, des données.

Il semble également qu'il faille faire davantage pour rendre les outils et les directives existants plus accessibles de manière à permettre aux pays de les utiliser pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans leurs systèmes. L'un des participants à l'enquête a insisté sur l'importance pour les acteurs mondiaux de collaborer pour soutenir les plans sectoriels de l'éducation nationaux plutôt que différents projets vedettes pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

Bien que les données arrivent souvent en dernière position, lorsqu'elles sont mentionnées, les participants mettent l'accent sur leur quantité et leur qualité afin de développer de nouvelles idées et de nouvelles solutions aux problèmes de l'enseignement et de l'apprentissage. Les données peuvent en outre aussi servir à tirer parti des bonnes réponses pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en classe.

Il est nécessaire d'investir dans de multiples domaines pour garantir que les investissements du KIX dans ces biens mondiaux cadrent avec le contexte et répondent aux besoins. Il s'agit notamment de :

- renforcer les capacités par le transfert des savoirs, le renforcement des capacités et l'échange d'expériences sur des questions pour lesquelles il existe une base de données probantes d'ampleur suffisante ;
- recueillir des données probantes et évaluer ce qui donne de bons résultats dans les domaines dans lesquels certaines approches pourraient être retenues, mais pour lesquels il convient de poursuivre les travaux de synthèse afin de bâtir une solide assise factuelle ;

- innover dans les méthodes d'enseignement et d'apprentissage dans des domaines pour lesquels de nouvelles réflexions et de nouvelles solutions sont nécessaires.

Le tableau 1 ci-après propose des biens mondiaux potentiels et a pour objet de servir de point de départ aux débats entre les parties prenantes. Les lignes pointillées séparant les exemples d'activités indiquent que le bénéficiaire d'un financement du KIX pourrait proposer un projet couvrant de multiples domaines d'investissement ou éléments du système.

Tableau 1. Domaines d'investissement et biens mondiaux potentiels

Élément du système	Transfert de savoirs, renforcement des capacités et échange d'expériences	Données probantes et évaluation	Innovation
Données sur les enseignants et l'enseignement	Partage des bonnes pratiques sur la nature des données requises, encouragement de la demande de données et aide sur les moyens d'utiliser ces données plus efficacement aux fins de la planification et de la mise en œuvre.	Évaluation et collecte des données existantes sur les enseignants et l'enseignement, issues en particulier des questionnaires contextuels sur l'évaluation de l'apprentissage.	Méthodes de collecte de nouvelles données fournissant des informations qualitatives et quantitatives sur l'efficacité des enseignants et de l'enseignement qui peuvent être liées à l'impact sur les acquis scolaires.
Recrutement, sélection et rétention des enseignants	Communication des méthodes efficaces de recrutement et de rétention des meilleures personnes aux plans de la qualité de l'enseignement et du leadership dans les pays en développement, et promotion d'un recrutement responsable et transparent.	Opérationnalisation et contextualisation des données probantes sur les solutions qui portent leurs fruits, sur la façon de concevoir et de mettre en œuvre des politiques fondées sur ces données, et sur les méthodes de prestation de services de recrutement.	Solutions innovantes pour remédier aux pénuries d'enseignants et aux carences de leadership propres à favoriser l'apprentissage. Innovations pour résoudre les problèmes de pénuries d'enseignants dans les PFC et en situations d'urgence.
Reddition de comptes, incitations et récompenses	Partage des méthodes qui portent leurs fruits à grande échelle pour encourager le professionnalisme et motiver les enseignants.	Examen systématique des données probantes actuelles portant sur la redevabilité, les incitations et les récompenses qui permettent d'améliorer les acquis scolaires — comment opérationnaliser les données et concevoir et réaliser des interventions fructueuses.	Innovations pour renforcer l'équité des acquis scolaires par le biais d'une restructuration et d'une amélioration de la répartition des enseignants.
Préparation et formation professionnelle des enseignants	Partage des méthodes utiles d'amélioration des pratiques d'enseignement à l'échelle, au niveau préscolaire et dans les petites classes.	Comment réorienter la préparation et la formation professionnelle des enseignants en fonction des données sur ce qui donne de bons résultats. Méthodes d'évaluation de la rentabilité de la formation des	Innovation pour réorienter la formation professionnelle des enseignants à l'échelle de manière à améliorer les pratiques pédagogiques et les résultats d'apprentissage au niveau

		enseignants aux pratiques pédagogiques et à l'apprentissage des élèves.	préscolaire et dans les petites classes.
Habilitation des écoles et des facteurs systémiques	Partage des méthodes qui permettent aux établissements scolaires de faciliter l'apprentissage chez leurs élèves.	Examen plus systématique des données sur l'impact du leadership en milieu scolaire et à d'autres niveaux sur les résultats de l'enseignement et de l'apprentissage.	Innovations qui améliorent les méthodes pédagogiques appliquées en classe.
Financement, planification et déploiement	Partage des méthodes qui permettent d'assurer un bon alignement des budgets, des plans et de la main-d'œuvre, de dispenser un enseignement efficace et d'augmenter le nombre d'enseignants efficaces. Partage des méthodes qui permettent d'améliorer la redevabilité et la transparence des budgets.	Quels sont les obstacles qui s'opposent à une meilleure coordination des ressources financières et humaines pour accroître le nombre d'enseignants efficaces et améliorer l'efficacité de l'enseignement, et opérationnaliser les interventions.	Innovations propices au recrutement et à la rétention des meilleurs enseignants aux endroits et aux niveaux où les besoins se font les plus criants.

Références

- Altinok, Nadir. « *The Impact of Teacher Knowledge on Student Achievement in 14 Sub-Saharan African Countries* ». Document d'information préparé pour le rapport de suivi sur l'éducation pour tous 2013/14, *Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous*. UNESCO, Paris, 2013.
- Banerji, Rukmini et Madhav Chavan. « Improving literacy and math instruction at scale in India's primary schools: The case of Pratham's Read India program ». *Journal of Educational Change* 17, no. 4 (2016): 453-475.
- Banerji, Rukmini et Michael Walton. « *What Helps Children to Learn? Evaluation of Pratham's Read India Program in Bihar and Uttarakhand* ». (2011).
- Banque mondiale. « *Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation* ». Washington, DC : Banque mondiale, 2018.
- Bashir, Sajitha, Marlaine Lockheed, Elizabeth Nihan et Jee-Peng Tan. « *Facing Forward: Schooling for Learning in Africa* ». Washington, DC : Banque mondiale, 2018.
- Bernard, Jean-Marc, Beïfith Kouak Tiyab, Gabrielle Bonnet et Ramya Vivekanandan. « *Methodological Guide for the Analysis of Teacher Issues* ». 2011.
- Bietenbeck, Jan, Marc Piopiunik et Simon Wiederhold. « Africa's Skill Tragedy: Does Teachers' Lack of Knowledge Lead to Low Student Performance? » *Journal of Human Resources*. 2017. doi: 10.3368/jhr.53.3.0616-8002R1.
- Bruns, Barbara et Javier Luque. « *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean* ». Latin American Development Forum Series. Washington, DC : Banque mondiale, 2015.
- Carnoy, Martin, Moses Ngware et Moses Oketch, « The Role of Classroom Resources and National Educational Context in Student Learning Gains: Comparing Botswana, Kenya, and South Africa » *Comparative Education Review* 59, n° 2 (mai 2015): 199-233.
- Chetty, Raj, John N. Friedman et Jonah E. Rockoff. « Measuring the Impacts of Teachers, I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates », *American Economic Review* 104, no. 9 (2014) : 2593-632.
- Chudgar, Amita. « Association Between Contract Teachers and Student Learning in Five Francophone African Countries ». *Comparative Education Review* 59, no. 2 (2015): 261-88.
- Commission de l'éducation, « *La génération d'apprenants : Investir dans l'éducation pour un monde en pleine évolution* ». Washington, DC : Commission internationale pour le financement de possibilités d'éducation dans le monde, 2016.
- Dembélé, Martial, Amita Chudgar et Isatou Ndow. « *The Use of Contract Teachers in Sub-Saharan Africa: A Review of the Situation in 24 Countries* ». 9^e Forum de dialogue politique international, Secrétariat de l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'Éducation 2030, Siem Reap, Cambodge, 3-7 décembre 2016.

- Filmer, Deon, Ezequiel Molina et Brian Stacy. « *What Goes on Inside the Classroom in Africa? Assessing the Relationship Between What Teachers Know, What Happened in the Classroom, and Student Performance* ». Paper for the Service Delivery Indicators initiative, Banque mondiale, Washington, DC, 2015.
- Gaible, Edmond et Mary Burns. « *Using Technology to Train Teachers: Appropriate Uses of ICT for Teacher Professional Development in Developing Countries* ». Washington, DC : infoDev/Banque mondiale, 2005. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496514.pdf>.
- Glewwe, Paul, Michael Kremer et Sylvie Moulin. « Many Children Left Behind? Textbooks and Test Scores in Kenya ». *American Economic Journal: Applied Economics* 1, no. 1 (2009): 112-35.
- Glewwe, Paul, Michael Kremer, Sylvie Moulin et Eric Zitzewitz. « Retrospective vs. Prospective Analyses of School Inputs: The Case of Flip Charts in Kenya ». *Journal of Development Economics* 74, no. 1 (2004): 251-68.
- Guerrero, Gabriela, Juan Leon, Mayli Zapata, Claudia Sugimaru et Santiago Cueto. « *What Works to Improve Teacher Attendance in Developing Countries? A Systematic Review* ». Londres : EPPI Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, 2012.
- Hungi, Njora. « *Accounting for Variations in the Quality of Primary School Education* ». Document de travail 7, SACMEQ (Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité dans l'éducation), Gaborone, Botswana, 2011.
- ISU (Institut de statistique de l'UNESCO). « *Plus de la moitié des enfants et des adolescents n'apprennent pas dans le monde* », Fiche d'information n° 46. Paris : Institut de statistique de l'UNESCO, 2017.
- . « *The World Needs Almost 69 Million New Teachers to Reach the 2030 Education Goals* ». Fiche d'information 39. Paris : Institut de statistique de l'UNESCO, 2016.
- Kirk, Jackie. « *The Impact of Women Teachers on Girls' Education* ». Policy brief, UNESCO Bangkok, 2006.
- Kwauk, Christina, Jenny P. Robinson et Samantha Spilka. « *Teach for All: Building a Pipeline of Future Education Leaders Around the World* ». Brookings Institution, Washington, DC, 2016. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/07/FINAL-Teach-For-All-Case-Study.pdf>.
- Little, Angela W., éd. « *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities* ». Berlin : Springer Science & Business Media, 2006.
- McEwan, Patrick J. « Improving Learning in Primary Schools of Developing Countries: A Meta-Analysis of Randomized Experiments ». *Review of Educational Research* 85, no. 3 (2015): 353-94.
- Masino, Serena et Miguel Niño-Zarazúa. « *What Works to Improve the Quality of Student Learning in Developing Countries?* » WIDER Working Paper 2015/033, World Institute for Development Economics Research, Helsinki, 2015.
- Mlama, Penina Muhando. « *Gender Responsive Pedagogy. A Teacher's Handbook* ». Nairobi : Forum des éducatrices africaines, 2005.

- Piper, Benjamin, Leila Schroeder et Barbara Trudell. « Oral Reading Fluency and Comprehension in Kenya: Reading Acquisition in a Multilingual Environment ». *Journal of Research in Reading* 39, no. 2 (2016): 133-52.
- Piper, Benjamin et Medina Korda. « *Early Grade Reading Assessment (EGRA) Plus: Liberia* ». Rapport d'évaluation de programme, Research Triangle Institute, Research Triangle Park, NC, 2011.
- Piper, Benjamin, Yasmin Sitabkhan, Jessica Mejia et Kellie Betts. « *Effectiveness of Teachers' Guides in the Global South: Scripting, Learning Outcomes, and Classroom Utilization* ». (RTI Press Publication No. OP-0053-1805). Research Triangle Park, NC: RTI Press, 2018.
- PME (Partenariat mondial pour l'éducation). *Examen du portefeuille 2018*. Washington, DC : Partenariat mondial pour l'éducation, 2018.
- Popova, Anna, David K. Evans, Mary E. Breeding et Violeta Arancibia. « *Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice* ». Washington DC : Banque mondiale, 2018.
- Sabarwal, Shwetlena et Malek Abu-Jawdeh. « *What teachers believe: mental models about accountability, absenteeism, and student learning* ». Washington DC : Banque mondiale, 2018.
- Snilstveit, Birte, Jennifer Stevenson, Radhika Menon, Daniel Phillips, Emma Gallagher, Maisie Geleen, Hannah Jobse, Tanja Schmidt et Emmanuel Jimenez. « *The Impact of Education Programmes on Learning and School Participation in Low- and Middle-Income Countries* ». Systematic Review Summary 7. Londres : International Initiative for Impact Evaluation, 2016.
- UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). « *A Guide for Gender Equality in Teacher Education Policy and Practices* ». Paris : UNESCO, 2015.
- . « *Rendre des comptes en matière d'éducation : Tenir nos engagements* ». Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/18. Paris : UNESCO, 2017.
- . « Fulfilling Our Collective Responsibility: Financing Global Public Goods in Education ». Fiche d'information 34, UNESCO, Paris, 2018.
- . « *Strong Foundations: Early Childhood Care and Education* ». Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007. Paris : UNESCO, 2007.
- . « *Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous* ». Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/14. Paris : UNESCO, 2014.
- Westbrook, Jo, Naureen Durrani, Rhona Brown, David Orr, John Pryor, Janet Boddy et Francesca Salvi. « *Pedagogy, Curriculum, Teaching Practices and Teacher Education in Developing Countries* ». Education Rigorous Literature Review. Londres : Agence britannique pour le développement international, 2013.
- Westthorp, Gill. « Realist Impact Evaluation: An Introduction ». Publication Methods Lab, Overseas Development Institute, 2014.

Wirak, Anders et Janne Lexow. « *Evaluation of MoE/UNICEF's 'Basic Education and Gender Equality Programme' for 2006-2008 Afghanistan* ». Nordic Consulting Group, Oslo et Kaboul, 2008.

Annexe A. Fiche technique du PME sur l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage

Aperçu général

Cinq indicateurs du cadre de résultats sont directement liés à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage : Indicateur n°1 : Proportion de pays en développement partenaires (PDP) enregistrant une amélioration des acquis scolaires ; Indicateur n° 11 : Répartition équitable des enseignants, mesurée par la relation (R2) entre le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves par école ; Indicateur n° 12 : Proportion de pays en développement partenaires où le ratio élèves/enseignant formé est inférieur au seuil fixé (< 40) pour le primaire ; Indicateur n° 16b : Proportion de PSE / PTE qui appliquent une stratégie d'enseignement et d'apprentissage conforme aux normes de qualité¹⁰⁰ ; Indicateur n° 19 : Proportion de GLPE au sein desquels a) la société civile et b) les enseignants sont représentés. Comme la majorité des pays en développement du monde, les PDP du PME sont aux prises avec des obstacles à l'apprentissage dus à l'absence de données probantes sur les acquis scolaires et à des problèmes de formation et de déploiement des enseignants. Cependant, les PDP affichent des progrès en ce qui a trait à la qualité des stratégies d'enseignement et d'apprentissage prévues dans leurs PSE.

Principaux résultats

Amélioration des résultats d'apprentissage (indicateur n° 1)

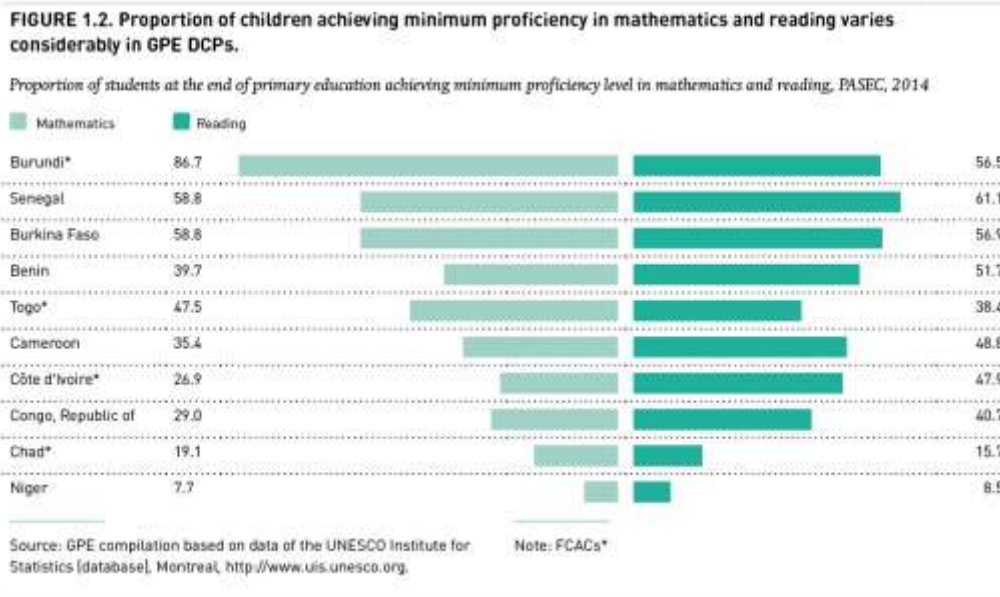
Le premier jalon de l'indicateur 1 (amélioration des résultats d'apprentissage) est établi pour 2018 (68 % pour l'ensemble des pays et 65 % dans les PFC). Le Rapport de résultats 2016/2017 indique que 20 pays seulement possédaient des données sur l'évaluation des résultats d'apprentissage disponibles à deux moments différents dans le temps pour suivre les tendances des résultats de l'apprentissage pendant la période de référence (2000-2015). On observait une amélioration des résultats de l'apprentissage dans 13 de ces 20 PDP (2 sur 4 PFC). Autrement dit, les résultats de l'apprentissage ne se sont pas améliorés dans 35 % des PDP (7 sur 20), laissant conclure à la nécessité de renforcer le soutien dans ce domaine.

Le PME a pour objectif de faire en sorte que 70 % des PDP fassent état d'une amélioration des résultats scolaires d'ici à 2020. Pour atteindre cet objectif, tous les facteurs ayant un impact sur la qualité de l'éducation devront être traités ensemble, notamment dans les pays où les résultats scolaires sont les moins bons. Par exemple, les données de l'évaluation PASEC 2014 montrent que certains PDP affichent des résultats scolaires relativement faibles en mathématiques et en lecture (figure 1.2 du Rapport de résultats 2018, reproduite ci-dessous). Seuls 8,5 et 7,7 des élèves en fin d'études primaires au Niger avaient un niveau de maîtrise minimal en lecture et en mathématiques respectivement, ce qui montre clairement que l'amélioration des résultats scolaires est un important défi à relever.

Figure 1.2. La proportion des enfants ayant acquis des compétences minimales en lecture et en mathématiques varie considérablement dans les PDP membre du PME

Proportion des élèves à la fin du primaire ayant acquis des compétences minimales en mathématiques et en lecture, PASEC, 2014

¹⁰⁰ Il n'y a pas de ventilation par sexe pour les indicateurs 11, 12 et 16b du Cadre de résultats.



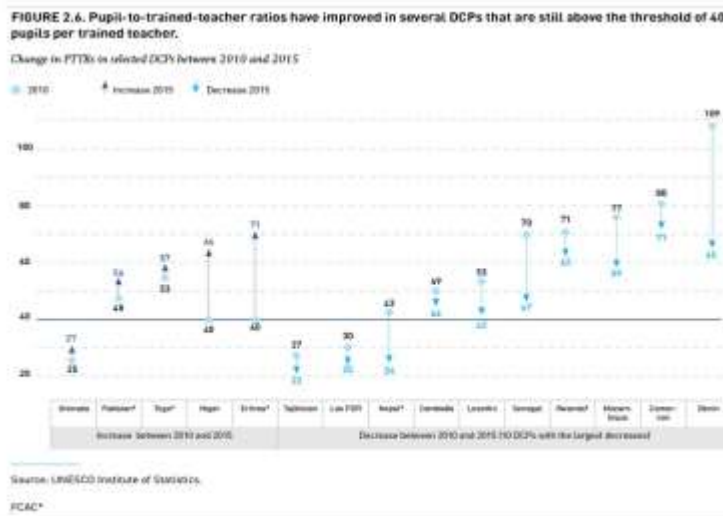
Source : PME, Rapport de résultats 2018 (Washington, DC : Partenariat mondial pour l'éducation, 2018), Figure 1.2.

Formation et répartition des enseignants (indicateurs 11 et 12)

Selon la théorie du changement du PME, les enseignants comptent parmi les intrants essentiels pour une amélioration de l'apprentissage. Or, les données du Cadre de résultats montrent que les PDP du PME sont confrontés à des difficultés ayant trait à la formation et à la répartition des enseignants. La proportion globale des PDP affichant un ratio élèves-enseignant formé supérieur ou égal à 40 était de 24 % (12 sur 49), et le jalon fixé pour 2017 n'a donc pas été atteint. Dans les PFC, cette proportion était de 15 % (3 sur 20) et le jalon fixé pour 2017 n'a pas non plus été atteint. Les tendances à long terme au niveau des pays indiquent que le ratio élèves-enseignant formé s'est détérioré entre 2010 et 2015 dans cinq PDP sur 18 disposant de données (voir figure 2.6 du Rapport de résultats 2018, reproduite ci-dessous).

Figure 2.6. Les ratios élèves-enseignant formé se sont améliorés dans plusieurs PDP où ils restent supérieurs au seuil de 40 élèves par enseignant formé.

Évolution du ratio élèves-enseignant formé dans certains PDP entre 2010 et 2015



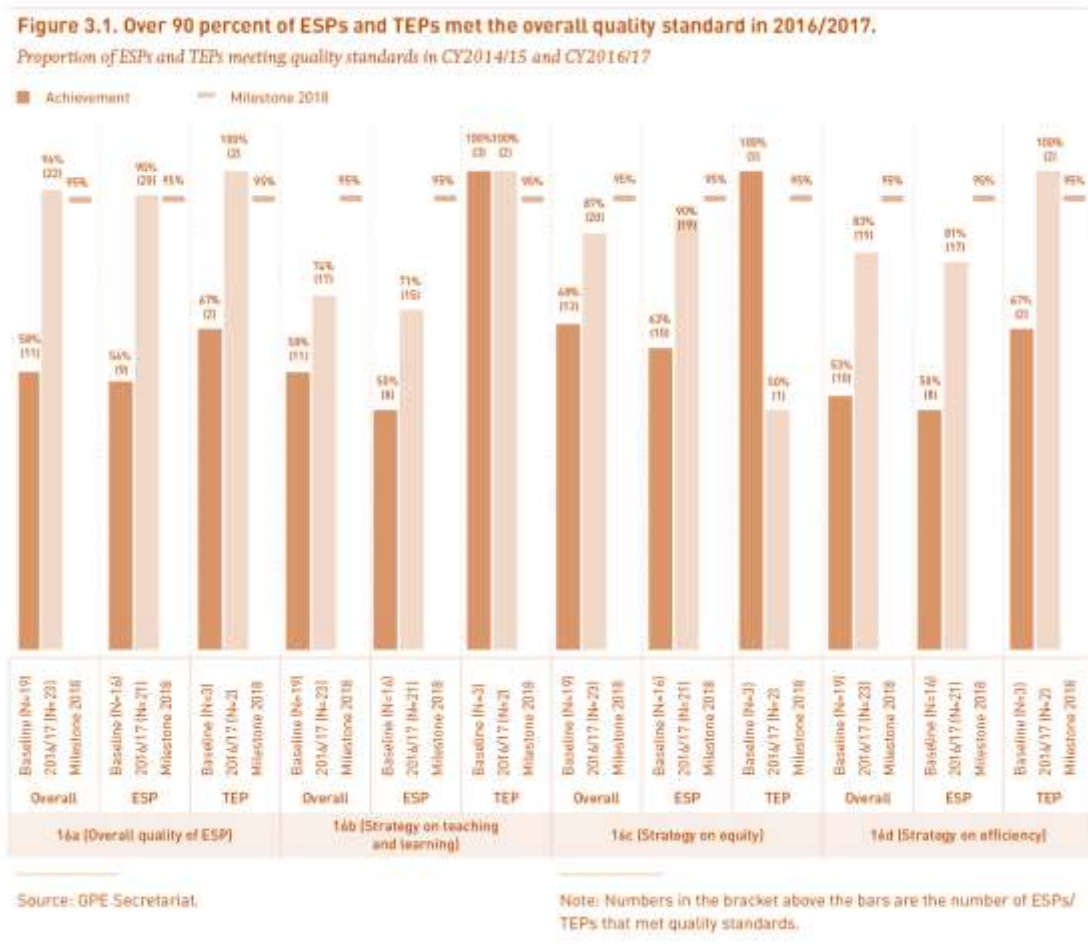
Source : PME, Rapport de résultats 2018 (Washington, DC : Partenariat mondial pour l'éducation, 2018), figure 2.6.

S'agissant de la répartition des enseignants, les données de référence pour l'indicateur 11 donnent à conclure que 29 % (6 des 21 PDP pour lesquels on dispose de données) présentaient une répartition des enseignants alignée à 80 % sur le nombre d'élèves dans leurs systèmes éducatifs. Le prochain jalon pour cet indicateur est fixé pour 2018 (38 %) et une cible de 48 % est fixée pour 2020.

Stratégie d'enseignement et d'apprentissage (indicateur 16b)

Aucun jalon n'a été établi pour la proportion de PSE/PTE accompagnés d'une stratégie d'enseignement et d'apprentissage répondant à des normes de qualité (indicateur 16b) pour 2017. Cependant, les données laissent constater une grande amélioration de la qualité des PSE/PTE en général, y compris en ce qui a trait à la stratégie d'enseignement et d'apprentissage (figure 3.1 du Rapport de résultats 2018, reproduite ci-dessous). Soixante-quatorze pour cent des PSE/PTE (17 sur 23) ont répondu à la norme de qualité générale de la stratégie d'enseignement et d'apprentissage en 2016/2017, alors qu'ils n'était que 58 % (11 sur 19) au niveau de référence de 2014/2015. Toutes les dimensions de la qualité de la stratégie d'enseignement et d'apprentissage des PSE ont affiché une amélioration, exception faite de la composante relative à la mise en œuvre (figure 1).

Figure 3.1. Plus de 90 % des PSE et des PTE ont répondu à la norme de qualité générale en 2016/2017
Proportion de PSE et de PTE répondant aux normes de qualité au cours des années civiles 2014/15 et 2016/17



Source : PME, Rapport de résultats 2018 (Washington, DC : Partenariat mondial pour l'éducation, 2018), Figure 3.1.

Note: La qualité des PSE/PTE est évaluée à l'aide des normes de qualité du PME élaborées conjointement par le Secrétariat du PME et l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO (UNESCO-IIEP). Les PSE doivent répondre à au moins cinq des sept normes de qualité tandis que les PTE doivent satisfaire à au moins trois normes sur cinq.

Figure 1. Proportion des PSE répondant aux normes de qualité des stratégies thématiques



Source : PME, Rapport de résultats 2018 (Washington, DC : Partenariat mondial pour l'éducation, 2018), annexe 3.

Représentation de la société civile ou d'organisations d'enseignants (indicateur 19)

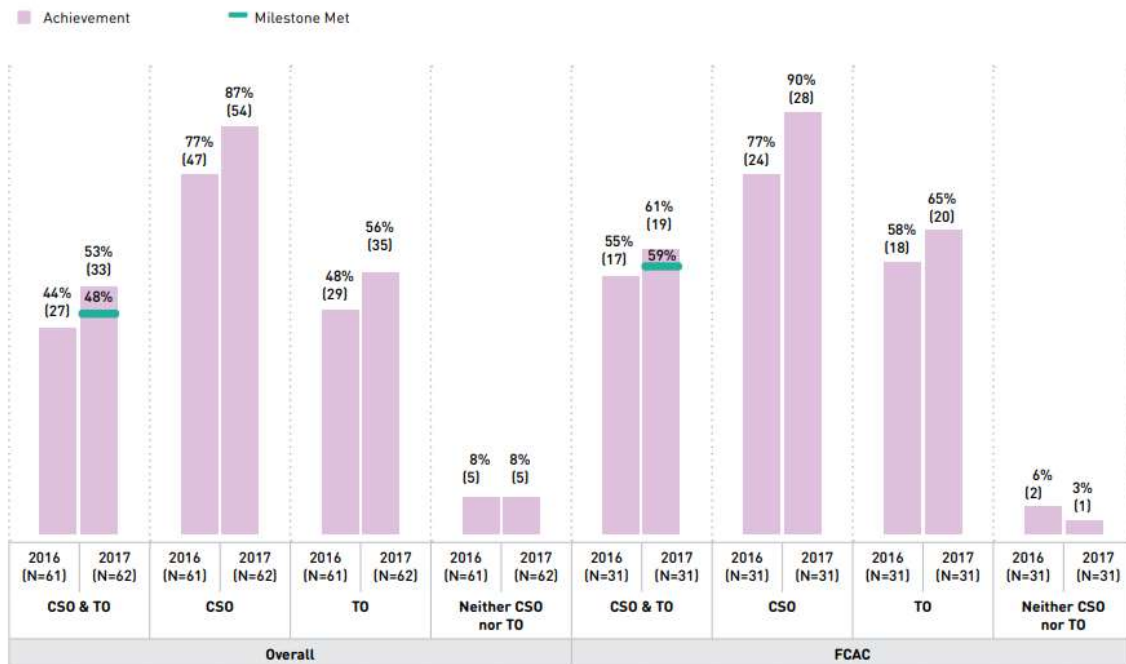
Le cadre de résultats suit l'inclusion des organisations de la société civile et des organisations d'enseignants au sein des GLPE (indicateur 19). Cinquante-trois pour cent des GLPE (33 sur 62) comptaient des représentants des OSC et des organisations d'enseignants, soit davantage que le jalon fixé pour 2017 (48 %) ; ce chiffre marque une nette amélioration par rapport à 2016. Dans les PFC, 61 % (19 sur 31) comptaient des représentants des deux groupes, soit davantage que le jalon fixé pour 2017 (59 %).

Figure 3.6. En 2017, plus de la moitié des GLPE comprenait des représentants des OSC et des organisations d'enseignants

Proportion de GLPE comprenant des représentants des OSC et des organisations d'enseignants, exercices 2016 et 2017

Figure 3.6. More than half of the LEGs included CSOs and TOs in 2017.

Proportion of LEGs with representation of CSO and TO, FY2016 and FY2017



Source: GPE Secretariat.

Note: In 2017, the Secretariat obtained data from 62 LEGs (including LEGs at the federated states level).

Source : PME, Rapport de résultats 2018 (Washington, DC : Partenariat mondial pour l'éducation, 2018), figure 3.6.