



Équipe spéciale
internationale sur
les enseignants pour
Éducation 2030



**Équipe spéciale internationale sur les enseignants
pour Éducation 2030**

L'avenir de l'enseignement Rapport final

*Compte rendu des réunions annuelles et du 12e Forum de dialogue politique,
Dubai, Émirats arabes unis
8-11 décembre 2019*

L'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, aussi appelée Équipe spéciale sur les enseignants (TTF) est une alliance mondiale et indépendante. Au nombre des membres de la TTF figurent des gouvernements nationaux, des organisations intergouvernementales, des ONG, des agences internationales de développement, des organisations de la société civile, des fondations du secteur privé et des agences des Nations Unies, travaillant ensemble sur les questions relatives aux enseignants et à l'enseignement.

Le secrétariat de l'Équipe spéciale sur les enseignants est hébergé par l'UNESCO à son siège à Paris.

POINTS SAILLANTS	5
RÉSUMÉ.....	6
À propos de ce rapport	7
Remerciements	7
L'avenir de l'enseignement	8
I. Conclusions du 12e Forum de dialogue politique	8
I.1 Sous-thème 1 – Les enseignants et la formation des enseignants au XXIe siècle.....	8
Conclusion n°1 : Les modèles d'enseignement et d'apprentissage doivent être plus étroitement liés aux besoins des sociétés modernes.....	9
Conclusion n°2 : Les systèmes éducatifs doivent s'orienter vers les programmes d'enseignement de l'avenir, non du passé.....	11
Conclusion n°3 : Une formation des enseignants mieux adaptée aux situations particulières sera déterminante pour préparer les enseignants aux défis de l'apprentissage de demain.....	13
Conclusion n°4 : Comme l'enseignement en classe, les modèles de formation professionnelle continue et de soutien aux enseignants doivent évoluer.....	15
Conclusion n°5 : Les chefs d'établissement ont un rôle essentiel à jouer pour mener et accompagner le changement.....	18
I.2 Sous-thème 2 – Lutte contre les inégalités.....	20
Conclusion n°6 : Des pratiques de formation des enseignants adaptées aux réalités sociales et culturelles sont essentielles pour réduire les inégalités.....	20
I.3 Sous-thème 3 – Innovations	23
Conclusion n°7 : Les technologies peuvent contribuer à permettre aux enseignants d'avoir plus largement accès à la formation et à faible coût.....	23
Conclusion n°8 : La cocréation, la collaboration et les synergies entre les partenaires de l'éducation débouchent sur des processus de formation et de gestion des enseignants plus efficaces.....	26
Conclusion n°9 : La collaboration au sein de communautés d'apprentissage élargies peut améliorer considérablement l'enseignement et la gestion au niveau des écoles.....	26
II. Recommandations pour la formulation des politiques.....	28
Recommandation n°1 – Mettre à jour les systèmes de gestion des enseignants en place et étudier les possibilités de recourir plus largement à des solutions innovantes.....	28
Recommandation n°2 – Ancrer les initiatives de formation et de soutien des enseignants dans les systèmes éducatifs nationaux et mieux les harmoniser avec ceux-ci.....	28
Recommandation n°3 – S'engager avec le personnel de l'éducation et lui donner les moyens de conduire le changement	29
Recommandation n°4 – Investir dans l'infrastructure des TIC et la formation des enseignants axée sur les TIC.....	30

Recommandation n°5 – Revoir les rôles et les responsabilités et mettre à jour les normes et la certification professionnelles.....	30
Recommandation n°6 – Mettre en place des outils de diagnostic, de mesure, de comparaison et de délibération.....	31
III. Conclusion	33
Annexe 1 : Programme du forum de dialogue politique.....	34
Annexe 2 : La déclaration de Dubaï.....	37

POINTS SAILLANTS

Enjeu

Les gouvernements du monde entier doivent faire preuve d'un leadership audacieux et mener des transformations pour aider les systèmes éducatifs nationaux et leurs travailleurs de premier plan que sont les enseignants à s'adapter au rythme d'un monde en rapide évolution. C'est une étape indispensable pour tenir la promesse des objectifs de l'agenda Éducation 2030, à savoir la réalisation d'une éducation équitable et de qualité pour tous.

Principales conclusions du 12e Forum international de dialogue politique sur l'enseignement et l'apprentissage

- Les modèles d'enseignement et d'apprentissage doivent être plus étroitement liés aux besoins des sociétés modernes.
- Les systèmes éducatifs doivent s'orienter vers les programmes d'enseignement de l'avenir, non du passé.
- Une formation des enseignants mieux adaptée aux situations particulières sera déterminante pour préparer les enseignants aux défis de l'apprentissage de demain.
- Comme l'enseignement en classe, les modèles de perfectionnement professionnel continu et de soutien aux enseignants doivent évoluer.
- Les chefs d'établissement ont un rôle primordial à jouer pour conduire et accompagner le changement.
- Des pratiques de formation des enseignants adaptées aux réalités sociales et culturelles sont essentielles pour réduire les inégalités.

Opportunités

- Les technologies peuvent contribuer à élargir l'accès à faible coût à la formation des enseignants.
- La collaboration entre tous les partenaires de l'éducation peut rendre la formation des enseignants et les processus de gestion plus efficaces et plus performants.
- La collaboration au sein de communautés d'apprentissage élargies peut grandement améliorer l'enseignement et la gestion au niveau des écoles.

Recommandations

Les Ministères de l'éducation doivent désormais :

- Mettre à jour les systèmes de gestion des enseignants en place et étudier les possibilités de recourir plus largement à des solutions innovantes.
- Ancrer la formation et l'accompagnement non étatiques des enseignants dans les systèmes éducatifs nationaux et les mettre en adéquation avec ceux-ci.
- S'engager avec le personnel de l'éducation et lui donner les moyens de conduire le changement.
- Investir dans les infrastructures des technologies de l'information et de la communication (TIC) de manière durable et socialement responsable.
- Revoir les rôles et les responsabilités des enseignants et mettre à jour les normes et la certification professionnelles.
- Mettre en place des outils de diagnostic, de mesure, de comparaison et de délibération.

RÉSUMÉ

L'enseignement au XXI^e siècle est complexe et difficile, en partie à cause des tensions entre les modèles traditionnels et émergents d'enseignement public. Les nouveaux modèles répondent à un ensemble de défis et d'opportunités : les évolutions de la réflexion sur les objectifs de l'apprentissage ; les progrès de la technologie ; l'ouverture de l'apprentissage au monde virtuel ; et le constat que l'apprentissage peut être amélioré par des pédagogies plus personnalisées et adaptées à chaque situation.

Les anciens modèles éducatifs sont de plus en plus considérés comme déconnectés des réalités des sociétés modernes. Le monde du travail évolue rapidement. La crise climatique s'aggrave. Les inégalités socioéconomiques se creusent à l'intérieur des pays. L'instabilité politique et les catastrophes environnementales entraînent des migrations transfrontalières. Pour s'adapter au rythme de tous ces changements, il a fallu repenser totalement la finalité et l'organisation de l'apprentissage de même que la préparation des enseignants à leurs fonctions.

Ce rapport présente le compte rendu et les recommandations des réunions annuelles et du 12^e Forum de dialogue politique de l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030 organisé à Dubaï du 7 au 11 décembre 2019 par la Fondation Hamdan Bin Rashid Al Maktoum et le Gouvernement des Émirats arabes unis. Le forum a été l'occasion d'étudier comment les objectifs d'apprentissage et les modèles d'exécution tournés vers l'avenir affectent la pratique de l'enseignement partout dans le monde. Les participants ont débattu de la question de savoir si les nouvelles tendances de l'éducation s'inscrivaient dans une vision mondiale de l'avenir de l'enseignement ou s'il s'agissait d'une simple utopie partagée par certains pays. Ils se sont également demandé quelles nouvelles idées pourraient être utilisées, le cas échéant, pour guider la prise de décision et l'élaboration des politiques éducatives en vue de la réalisation des objectifs de développement durable (ODD).

Le forum de Dubaï a réuni des enseignants et d'autres praticiens de l'éducation, des experts thématiques de premier plan, des décideurs de haut niveau, des partenaires techniques ainsi que des représentants de la société civile, du monde universitaire et du secteur privé. Les participants ont apporté de riches éclairages sur les pratiques innovantes d'apprentissage et d'enseignement dans leurs pays respectifs, notamment en matière de pédagogie à l'échelle des écoles et des salles de classe, d'approches du perfectionnement professionnel, de ressources et de technologies. Les discussions et les exemples de bonnes pratiques ont confirmé que dans les différentes régions du monde, des pays élaborent déjà de nouvelles conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement. Les participants ont toutefois souligné l'importance de tenir compte du contexte ainsi que des principes généraux dans tout débat sur l'avenir de l'enseignement.

Il a été rappelé que les enseignants, bien qu'ils soient au cœur du processus d'apprentissage, sont en nombre insuffisant dans de nombreux pays à revenu faible et moyen, et que la formation et le soutien nécessaires leur font souvent défaut pour assurer un enseignement et un apprentissage de qualité. D'ici à 2030, ce sont plus de 69 millions d'enseignants du primaire et du secondaire qualifiés, correctement formés et bénéficiant d'un soutien adéquat qu'il faudrait recruter dans le monde pour atteindre les cibles de l'ODD 4 (« Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie »).

À l'échelle mondiale, 90 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire sont scolarisés, mais cet élargissement de l'accès à l'éducation ne s'est pas toujours accompagné d'une amélioration de la qualité de l'enseignement, des résultats de l'apprentissage ou de la mobilité économique et sociale. Plus de 617 millions d'enfants et d'adolescents en âge de fréquenter l'école primaire et le premier cycle du secondaire, principalement en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud, ne possèdent toujours pas les compétences minimales en lecture et en mathématiques. Certains de ces enfants n'ont jamais été scolarisés, d'autres ont abandonné l'école prématurément et d'autres encore sont scolarisés mais n'apprennent pas suffisamment.

La diversité des témoignages entendus à Dubaï révèle la coexistence de réalités multiples pour le corps enseignant à l'échelle des pays. Les systèmes éducatifs progressent à des rythmes différents et, comme

l'ont souligné les participants, il n'existe pas de solution universelle pour relever les défis à venir. Partout, cependant, les systèmes éducatifs et leurs travailleurs de premier plan que sont les enseignants devront faire preuve d'un leadership audacieux et concevoir des réponses globales pour tenir la promesse d'une éducation équitable et de qualité pour tous contenue dans l'agenda Éducation 2030.

Comme les participants en sont également convenus à Dubaï, le débat sur l'avenir de l'éducation ne doit pas se limiter aux conséquences des technologies de l'éducation sur l'enseignement en classe et la formation des enseignants. Il est urgent d'accélérer les progrès vers la réalisation de l'ODD 4. Cela signifie que tous les gouvernements doivent maintenant envisager des approches innovantes et rentables de l'enseignement et de l'apprentissage, qui produisent des effets plus équitables et immédiats.

Ce débat porte sur les différents moyens qui s'offrent aux pays de renforcer et renouveler leurs systèmes éducatifs de l'intérieur pour préparer les enseignants aux opportunités, aux défis et aux transitions à venir. Mais il s'étend également à d'autres manières de concevoir et de dispenser la formation des enseignants, de gérer les enseignants et d'adapter les pratiques scolaires en fonction de chaque situation. Il existe de nombreuses possibilités de trouver des moyens de travailler plus étroitement avec les communautés, les entreprises et d'autres partenaires pour élargir et approfondir l'apprentissage.

Dans tous ces efforts, l'équité doit être une préoccupation centrale. Lors du 12e Forum de dialogue politique de l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants à Dubaï, la communauté éducative a réaffirmé sa volonté de briser le cycle de l'exclusion des enfants vulnérables, « à risque » et historiquement marginalisés ; de concevoir des salles de classe adaptées aux besoins particuliers de tous les apprenants, y compris les enfants en situation de handicap ; et d'éviter les pratiques qui amoindrissent le statut de certains groupes de population ou qui nuisent à l'apprentissage.

À propos de ce rapport

Le présent rapport fait la synthèse des principales réflexions sur l'avenir de l'enseignement qui ont été débattues au 12e Forum de dialogue politique tenu à Dubaï en décembre 2019, en s'appuyant sur les exemples de nouvelles méthodes et bonnes pratiques présentés au Forum. Ces exemples ont été choisis pour leur originalité, notamment en ce qui concerne les nouvelles façons de penser l'enseignement, la formation des enseignants et la prise de décision qui remettent en question les certitudes du passé et/ou mettent à profit la collaboration pour plus d'efficacité.

Il s'inscrit dans les efforts déployés par l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour rendre plus largement disponibles les informations et les connaissances sur les pratiques d'enseignement innovantes au sein de la communauté éducative. En montrant ce qu'il est possible de faire dans différents contextes, nous espérons enrichir notre contribution aux efforts des États membres de l'UNESCO pour atteindre leurs cibles des ODD. Nous espérons également susciter un plus grand engagement aux niveaux mondial, régional et national en faveur de l'éducation et encourager une hausse des investissements dans la communauté enseignante.

Remerciements

Le secrétariat de l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030 souhaite remercier tous les participants, orateurs et modérateurs du 12e Forum de dialogue politique pour leur précieuse contribution, ainsi que pour les échanges et l'énergie dont rend compte ce document. Nous remercions aussi tout particulièrement les coordonnateurs des réunions des groupes régionaux et thématiques qui ont contribué à la richesse des débats et des présentations.

Nous tenons également à remercier l'auteure, Carmela Salzano, et le rédacteur, Andrew Jonhston, pour leur travail.

Enfin, le Secrétariat de l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants exprime son immense gratitude à ses généreux hôtes, notamment le Ministère de l'éducation des Émirats arabes unis et la Fondation Hamdan Bin Rashid al Maktoum pour l'excellence éducative, pour leur aide dans l'organisation du Forum.

I. Conclusions du 12e Forum de dialogue politique

Ce rapport présente les principales conclusions du 12e Forum de dialogue politique et des exemples de bonnes pratiques dans les trois sous-thèmes traités lors des sessions plénières, des réunions des groupes régionaux et thématiques, des groupes de discussion et des manifestations parallèles :

Sous-thème 1. Les enseignants et la formation des enseignants au XXIe siècle. Quels changements observons-nous en classe du fait des nouveaux objectifs d'apprentissage et des nouvelles technologies éducatives, notamment en ce qui concerne le processus d'enseignement et d'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage ? De quelles compétences, dispositions et connaissances auront besoin les enseignants pour les systèmes éducatifs de demain et en quoi ces besoins affectent-ils la formation des enseignants ?

Sous-thème 2. Lutte contre les inégalités. Comment faire en sorte que les nouvelles tendances de l'éducation favorisent l'inclusion et réduisent les inégalités dans ce domaine, au lieu de laisser certaines catégories d'apprenants encore plus à la traîne ?

Sous-thème 3. Innovations. Quelles innovations pourraient accompagner les transformations du rôle des enseignants ou tirer parti de nouvelles sources d'expertise et de talent ? Quelles sont les implications de ces innovations pour la gestion des enseignants et la gouvernance de l'enseignement public ?

Ces sous-thèmes ont été choisis parce qu'ils s'inscrivent dans les débats mondiaux sur l'avenir de l'éducation et la mise en adéquation des attentes mondiales et régionales avec les priorités nationales. La synthèse des discussions repose sur les notes prises pendant les sessions, les présentations PowerPoint et les diapositives fournies par les intervenants, ainsi que sur les informations de fond tirées de la note conceptuelle du Forum et de la documentation des partenaires.

Avertissement : par souci de concision, nous ne pouvons pas donner le contenu de chaque présentation, mais nous avons fait de notre mieux pour rendre compte des thèmes abordés et des groupes d'intérêt présents au Forum. Les résumés ne donnent pas non plus un compte rendu exhaustif de tous les débats sur chaque sous-thème. Le rapport présente les principales questions traitées au cours du Forum. Les défis posés à l'éducation ont évidemment été notés au cours des présentations et sont également repris dans les recommandations formulées dans la suite de ce rapport.

I.1 Sous-thème 1 – Les enseignants et la formation des enseignants au XXIe siècle

Alors que le modèle de l'enseignant unique dans une seule classe prédomine encore dans de nombreux systèmes éducatifs, la construction culturelle d'un enseignant se tenant devant une classe d'élèves pour transmettre un savoir par le biais d'une pédagogie et d'un contenu d'enseignement normalisés devient progressivement une image du passé.ⁱ Les technologies fixes, qui ancrèrent autrefois les enseignants et les apprenants aux tableaux noirs, aux manuels scolaires, aux pupitres et aux salles de classe perdent du terrain.ⁱⁱ

La technologie change non seulement la façon dont les élèves acquièrent les connaissances et les contenus d'apprentissage disponibles, mais aussi les compétences nécessaires pour y accéder, la relation entre les enseignants et les apprenants, et le lieu d'apprentissage. Dans ce contexte, les certitudes du passé quant au rôle de l'enseignant dans la salle de classe et aux besoins de formation des enseignants sont réévaluées.

Conclusion n°1 : Les modèles d'enseignement et d'apprentissage doivent être plus étroitement liés aux besoins des sociétés modernes.

“L’avenir est le présent [et] cela signifie que les pratiques pédagogiques doivent tenir compte des besoins actuels et futurs de la société et du marché du travail.”

Maszlee bin Malik, Ministre de l'éducation de la Malaisie

Les apprenants ont désormais besoin de beaucoup plus que de connaissances académiques pour progresser et s'épanouir. Il leur faut un large éventail de compétences pour le XXI^e siècle, qui incluent la pensée critique et la créativité, et des compétences technologiques, interpersonnelles et citoyennes. Les apprenants ont besoin de ces compétences pour s'intégrer dans un monde du travail qui évolue rapidement, contribuer au bien-être de leurs communautés et faire preuve de résilience face à l'instabilité et aux crises. L'acquisition de ces compétences ne s'accommode pas des formes traditionnelles d'enseignement descendantes, dans lesquelles l'enseignant contrôle le processus pédagogique et les élèves reçoivent passivement un savoir. Ces approches traditionnelles n'ont pas toujours favorisé une éducation « équilibrée » ni permis le développement de compétences nécessaires à la subsistance et au bien-être dans le monde moderne.

Pour de nombreux spécialistes du domaine, l'éducation ne se définit plus en fonction de ce qu'un enseignant enseigne, mais en fonction des compétences que les étudiants peuvent démontrerⁱⁱⁱ. Les enseignants d'aujourd'hui sont considérés non seulement comme des passeurs de connaissances, mais aussi comme des animateurs, des conservateurs, des partenaires et des guides d'apprentissage. En réponse à ces changements, les systèmes scolaires ont récemment adopté des méthodes d'apprentissage plus énergiques, qui permettent aux apprenants de faire appel à leur curiosité et à leurs capacités naturelles grâce à des possibilités de recherche autonome et en équipe, à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe. Les enseignants jouent également un rôle de plus en plus important en aidant les apprenants à naviguer dans la multiplicité des supports d'apprentissage en ligne et hors ligne, de manière à répondre à leurs besoins individuels et collectifs.

En bref, les enseignants passent de la didactique traditionnelle consistant à « écouter et répondre », à des approches plus interactives, souples et centrées sur l'élève^{iv}. Les pédagogies évolutives sont parfois (mais pas toujours) intégrées à une philosophie d'école globale, qui traite simultanément de nombreuses questions éducatives, sociétales, environnementales et économiques. Cette approche peut impliquer une collaboration avec des partenaires du secteur des entreprises et de la communauté pour soutenir l'apprentissage.

Les apprenants ont désormais besoin de beaucoup plus que de connaissances académiques pour progresser et s'épanouir. Il leur faut un large éventail de compétences pour le XXI^e siècle, qui incluent la pensée critique et la créativité, et des compétences technologiques, interpersonnelles et citoyennes.

Les apprenants ont besoin de ces compétences

“Un changement de paradigme est nécessaire pour ramener les valeurs dans l'éducation ; le vivre ensemble, la paix et la solidarité. Ce changement peut aller de pair avec l'évolution technologique et non s'y opposer : la citoyenneté numérique est un axe de travail fondamental pour les enseignants et les apprenants, à même de favoriser la participation et la motivation.”

Monserrat Creamer, Ministre de l'éducation de l'Équateur

ENCADRÉ 1 – Indonésie. Mise en œuvre de l'école intelligente de la SEAMEO : Une approche holistique de la préparation à la vie active, de l'apprentissage et de la vie scolaire

L'École intelligente de l'Organisation des Ministres de l'éducation de l'Asie du Sud-Est (SEAMEO) est un projet de bonnes pratiques qui a été mis en œuvre dans 11 lycées professionnels d'Indonésie, entre septembre 2019 et juin 2020. Le projet a été élaboré en collaboration avec la Direction du développement des écoles professionnelles (Ministère de l'éducation et de la culture), le Coordonnateur indonésien des centres SEAMEO, le Bureau provincial de l'éducation de Java Ouest et le Centre régional d'apprentissage ouvert de la SEAMEO (SEAMEO SEAMOLEC). Le projet a été conçu pour catalyser l'apprentissage basé sur les TIC (en dotant les étudiants de compétences pour le développement de la réalité augmentée (RA), la réalité virtuelle (RV), l'Internet des objets et les produits Edu Game), mais il est bien plus que cela.

À l'école SMKN 11 de Bandung, en Indonésie, par exemple, le programme d'apprentissage numérique constitue l'un des piliers qui structurent la vie scolaire. Les autres piliers en sont l'« école verte » et la « cantine saine », qui abordent les questions environnementales d'une part et les besoins sanitaires et nutritionnels de l'apprenant d'autre part ; le programme « Religion, culture et art », qui promeut le développement moral, le savoir culturel, les valeurs et la créativité ; et le programme Industrie 4.0 d'apprentissage numérique. Les écoles sont choisies pour leur approche globale de l'apprentissage et de la vie scolaire.

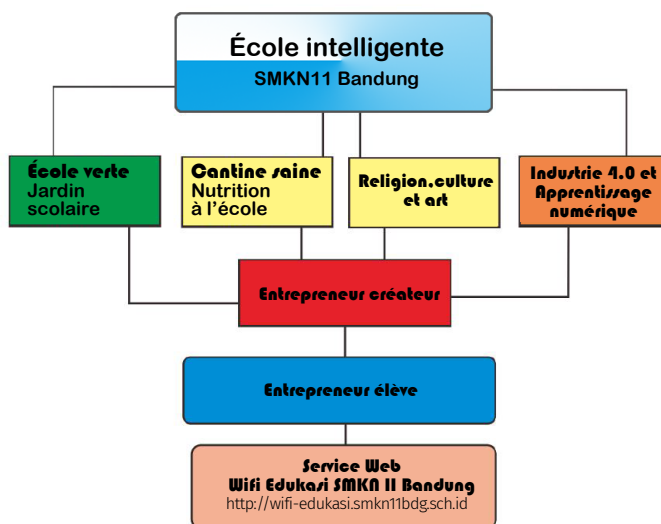


Figure 1 : Mise en œuvre du projet d'école intelligente de la SEAMEO

Le leadership et la collaboration font également partie de la philosophie de l'école. Les enseignants sont encouragés à prendre l'initiative et travailler avec leurs élèves à créer des référentiels de contenus d'apprentissage (Edukasi) réunissant des poèmes, des histoires courtes, des articles de presse, des vidéos de musique et d'animation pour les enfants, des livres électroniques et des informations locales.

Le programme d'école intelligente transforme la façon dont les enseignants travaillent en classe et dans la communauté scolaire. Il améliore leur approche de l'enseignement, leur capacité à diriger et leurs relations avec les étudiants. Les enseignants reçoivent une formation spéciale qui facilite leur participation au projet, notamment en ce qui concerne l'apprentissage numérique et les compétences en TIC, en plus des compétences en entrepreneuriat. En conséquence, les enseignants des écoles intelligentes utilisent davantage les applications d'apprentissage en ligne dans le processus d'enseignement et dans les activités d'évaluation.

Le programme de jumelage de classes numériques facilite l'apprentissage entre les classes de plusieurs écoles par le biais de la vidéoconférence utilisant WebEx, sous la direction d'un ou plusieurs enseignants traitant d'un ou de plusieurs thèmes. Le programme encourage également le civisme et l'esprit d'entreprise, car les enseignants et les apprenants sont incités à prendre soin de leur environnement scolaire et à apporter une valeur ajoutée à l'économie locale, tout en développant les compétences de communication nécessaires pour promouvoir la culture, les industries culinaires et créatives et le tourisme local à Java Ouest.

Présenté par Anne Sukmawati, KD, M.MPd. SEAMEO Smart Schools 4.0, Indonésie. Pour de plus amples informations, voir la présentation PowerPoint ou suivre ce lien : <https://www.qitepinscience.org/blog/2019/09/06/seameo-smart-school-4-0/>.

Conclusion n° 2 : Les systèmes éducatifs doivent s'orienter vers les programmes d'enseignement de l'avenir, non du passé.

Les débats sur l'avenir de l'éducation portent souvent sur la manière dont les enseignants favorisent les compétences qui sont désormais nécessaires aux apprenants pour atteindre des objectifs axés sur l'emploi et la société. Cependant, les débats sur les changements systémiques à apporter à ce qui est enseigné suscitent souvent moins d'intérêt. La plupart des systèmes éducatifs continuent d'enseigner des matières traditionnelles qui sont enseignées depuis des générations : lecture, écriture, mathématiques, géographie, histoire, sciences et langues.^v Des matières telles que les compétences numériques, l'informatique, l'entrepreneuriat, l'éducation à la citoyenneté mondiale et l'éducation au développement durable restent souvent périphériques dans la plupart des pays, en particulier dans les pays en développement et les pays les moins avancés.

Compte tenu des compétences dont les apprenants auront besoin pour s'épanouir, les pays doivent réfléchir à leur vision normative de l'éducation et redéfinir le sens d'un enseignement de base qui permette aux apprenants de s'adapter à l'évolution rapide des sociétés modernes. Sans cette réflexion, l'innovation fondamentale dans le contenu et les méthodes d'enseignement des écoles primaires et secondaires pourrait rester limitée.^{vi}

Encadré 2 – Une approche régionale de refonte des programmes, de l'apprentissage et de l'évaluation dans les États arabes : Master d'éducation en programmes d'études et apprentissage intelligents

Consciente que le paradigme de l'éducation se transforme et que les pays d'une même région sont confrontés aux mêmes défis en matière de programmes d'études, l'Université intelligente Hamdan Bin Mohammed (HBMSU) a créé un « campus intelligent » qui permet aux Ministères de l'éducation et aux divers acteurs de l'éducation de mener une réflexion approfondie sur l'actualisation ou la redéfinition de leurs programmes d'études (figure 2).

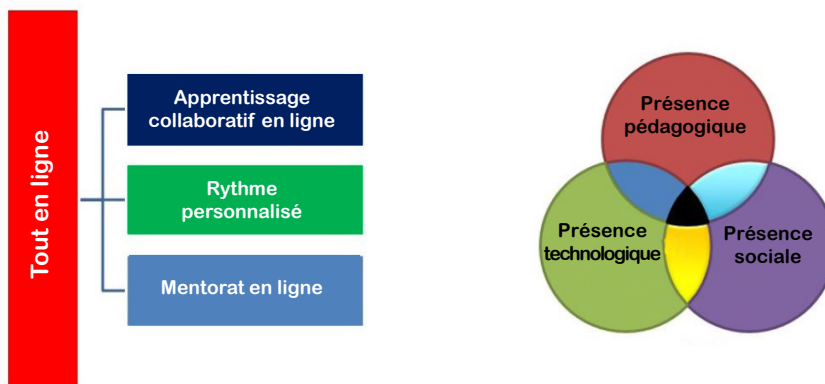


Figure 2. Le Campus intelligent de l'université intelligente Hamdan Bin Mohammed.

Le diplôme de troisième cycle en conception et développement de programmes d'études dans les États arabes a été élaboré en collaboration avec le Bureau international d'éducation (BIE) et la Section du développement des enseignants (TED) de l'UNESCO et, depuis 2017, il a déjà bénéficié à 16 pays de la région des États arabes.

Le cursus est conçu à l'intention des formateurs d'enseignants, des enseignants, des responsables des programmes, des concepteurs de manuels scolaires et des responsables de l'éducation pour renforcer leurs capacités en matière d'apprentissage intelligent, de programmes, de technologie et d'évaluation. Il est administré selon une approche d'apprentissage mixte. Des modules d'enseignement sur site de 10 jours, en présentiel,

sont combinés à un apprentissage en ligne, des visites de site, une réflexion et une analyse selon un calendrier de 30 semaines. Le diplôme implique également un contrôle continu des performances des instructeurs/directeurs d'études, une évaluation constante des stagiaires à l'aide de rubriques d'évaluation standard et une révision permanente des modules de formation et du contenu des cours.

Deux éditions du diplôme de troisième cycle ont été proposées en 2017 et 2018, avec 78 étudiants diplômés de 16 pays. Des témoignages positifs ont salué l'utilisation de la langue arabe pour l'enseignement, le recours à des études de cas contextualisées, la possibilité pour les participants de se connecter par l'intermédiaire de l'espace d'apprentissage virtuel malgré leur séparation géographique, ainsi que l'incitation à améliorer les compétences académiques et professionnelles et les possibilités pour ce faire.

Présenté par le professeur Hamdy A. Abdelaziz, doyen de l'école d'enseignement en ligne de l'Université intelligente Hamdan Bin Mohammed, Émirats arabes unis.

Encadré 3 – Initiative interrégionale arabo-africaine d'harmonisation pour l'éducation : élaboration d'un guide d'utilisation d'harmonisation pour l'éducation

L'UNESCO a entrepris d'élaborer un guide d'utilisation pour harmoniser les programmes d'études et l'apprentissage, les politiques et les pratiques relatives aux enseignants et l'évaluation de l'apprentissage. Le guide d'utilisation s'appuie sur les rapports et les recommandations de :

- (i) l'atelier de renforcement des capacités de 2017 sur l'harmonisation des programmes, de la formation des enseignants et de l'évaluation en Afrique, Dar es Salaam (Tanzanie) ;
- (ii) la troisième réunion régionale arabe de 2018 sur Éducation 2030, ARMD III, Mer Morte (Jordanie) ;
- (iii) les ateliers interrégionaux arabo-africains de 2019, Beyrouth.

Le guide d'utilisation est un ensemble d'orientations pratiques qui comprend un historique du bien-fondé de l'harmonisation, des précisions conceptuelles et un exposé des avantages de l'alignement pour la mise en œuvre de l'agenda Éducation 2030. Une sélection d'études de cas nationales relatives aux politiques et pratiques prometteuses des régions des États arabes et de l'Afrique est utilisée à des fins d'illustration et de renforcement des capacités techniques. L'UNESCO considère ce guide comme un instrument essentiel à la mise en œuvre de l'agenda Éducation 2030. Au 12e Forum de dialogue politique, des experts nationaux de certains pays ont eu l'occasion de discuter et d'enrichir ce projet. L'UNESCO prévoit de diffuser le guide en 2020.

Présenté par l'UNESCO, programme Ed-Align.

Conclusion n° 3 : Une formation des enseignants mieux adaptée aux situations particulières sera déterminante pour préparer les enseignants aux défis de l'apprentissage de demain.

L'indicateur 4.c des ODD souligne l'importance dans l'agenda Éducation 2030 d'enseignants ayant reçu au moins la formation pédagogique organisée qui est requise pour enseigner à un niveau donné dans un pays donné (ODD 4.c.1). Il souligne également la nécessité d'enseignants qualifiés possédant au moins les qualifications académiques requises pour enseigner leurs matières respectives au niveau approprié dans un pays donné, ce que traduit le pourcentage d'enseignants qualifiés selon les normes nationales (indicateur 4.c.3 des ODD).^{vii}

“La situation est critique, et l'éducation doit répondre aux besoins du pays.”

Mohamed Elamin Ahmed Mohamed Eltom, Ministre de l'éducation du Soudan

Si ces éléments sont d'une importance capitale, il est ressorti des discussions du Forum de dialogue politique que l'enseignement et l'apprentissage ne se passent pas en vase clos et qu'il conviendrait d'adapter la formation des enseignants aux situations particulières afin qu'elle ait des applications concrètes pour les apprenants comme pour les enseignants. De nombreux enseignants se sentent très mal préparés aux réalités de l'enseignement dans des contextes divers. Ils ont souvent le sentiment d'être démunis et de n'avoir que des possibilités restreintes de mettre à jour leurs compétences et de se tenir au fait des évolutions de l'éducation mondiale. En conséquence de quoi, beaucoup ne possèdent pas les aptitudes, les compétences et la confiance dont ils ont besoin pour s'adapter aux évolutions de l'apprentissage, à la diversité et aux difficultés qui se présentent en classe.

Les participants au Forum de dialogue politique ont reconnu la nécessité d'actualiser ou de réorienter les stratégies de préparation des enseignants en utilisant des méthodes modernes d'enseignement et d'apprentissage, notamment l'intégration des technologies de l'éducation et des applications d'apprentissage en ligne. Mais il faut également une préparation des enseignants qui soit plus axée sur l'humain et mieux adaptée aux différentes situations. La formation doit porter sur les capacités sociales et émotionnelles à faire face à des classes nombreuses, à un enseignement à plusieurs niveaux et au manque d'outils pédagogiques. Elle doit également donner aux enseignants les moyens de répondre aux exigences de classes hétérogènes d'un point de vue social, culturel et linguistique. En d'autres termes, les enseignants doivent bénéficier d'un soutien global et être « prêts au service ».

“Le fait d'être une île touchée par le changement climatique ajoute des défis supplémentaires à ceux déjà rencontrés : par exemple, 90 % des infrastructures éducatives ont été détruites par l'ouragan dévastateur de catégorie 5 de 2017.”

Natalio D. Wheatley, Ministre de l'éducation des Îles Vierges britanniques

Les participants au Forum de dialogue politique ont souligné un autre point tout aussi important, à savoir que la formation doit préparer les enseignants à gérer l'instabilité, la vulnérabilité et les traumatismes, ainsi que leurs répercussions sur les apprenants, et à créer des environnements d'apprentissage sûrs. L'urgence est d'autant plus grande qu'il est probable que les migrations et la mobilité humaine augmentent en raison de l'instabilité économique, du changement climatique, des guerres et des crises politiques. Ces phénomènes accentuent la diversité

dans les classes, ce qui peut entraîner d'importantes perturbations pour l'enseignement et l'apprentissage et creuser les inégalités dans les résultats scolaires.

Comme l'ont souligné les participants au Forum de dialogue politique, nous observons déjà certains de ces problèmes en Afrique et, dans une mesure croissante, en Europe. La région de l'Amérique latine et des Caraïbes connaît également des turbulences dues à la crise des réfugiés vénézuéliens. Dans les pays voisins non hispanophones du Venezuela, les enseignants se heurtent à un obstacle linguistique face aux élèves réfugiés dont la langue maternelle est l'espagnol. Ces problèmes affectent également les économies avancées. Dans les écoles publiques des États-Unis, plus de 9 % des 50 millions d'élèves sont aujourd'hui des apprenants de langue anglaise de première ou de deuxième génération.^{viii}

Encadré 4 – Un programme réactif de préparation des enseignants au Rwanda soutenu par la VVOB

Le Gouvernement du Rwanda a révisé sa politique de développement et de gestion des enseignants afin de faire valoir la nécessité d'offrir aux enseignants nouvellement qualifiés une préparation de qualité par le biais du mentorat et de la supervision. Pour aider le Ministère à appliquer cette politique, l'organisation non gouvernementale belge VVOB a participé à mettre en place dans 17 districts (y compris les plus défavorisés) un programme de préparation à l'intention des enseignants nouvellement qualifiés afin d'en faire bénéficier 612 écoles primaires et 680 écoles secondaires. Ce programme a été élaboré en partenariat avec le Conseil de l'éducation du Rwanda, l'Université du Rwanda, le Collège d'éducation et le Ministère de l'éducation.

Ce programme de préparation se distingue par les niveaux texturés de soutien mis à la disposition du personnel enseignant et des acteurs du soutien. Le mentorat est assuré par un mentor dans l'école et/ou par les responsables d'une discipline d'enseignement, en particulier les enseignants en STEM (sciences, technologie, ingénierie et mathématiques). Le mentorat est axé sur la planification conjointe des leçons ; l'observation des mentors ou des autres enseignants, y compris durant les phases de préparation, de rapport oral et de réflexion avant et après les cours ; l'analyse des travaux des élèves et des résultats des évaluations ; la notation et la tenue de carnets de notes ; la discussion des questions d'enseignement et d'apprentissage ; la discussion des techniques d'enseignement et de gestion des classes. La deuxième activité concerne les sessions des communautés de pratique, où les enseignants nouvellement qualifiés et les enseignants plus expérimentés qui enseignent la même matière (selon la taille de l'école) se rencontrent pour parler de leur travail. Ils imaginent des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent en classe et partagent leurs bonnes pratiques. Les activités qui peuvent être menées pendant une session de communauté de pratique sont par exemple l'analyse des travaux des étudiants sur les évaluations formatives et certificatives ou l'élaboration de stratégies destinées aux apprenants présentant des besoins éducatifs particuliers. La troisième activité consiste en des séminaires ou des sessions de formation sur des sujets intéressant les nouveaux enseignants, qui peuvent être organisés au niveau de l'école, du secteur ou du district. Trois fois par an, un tuteur du centre de formation initiale des enseignants effectue un suivi des enseignants nouvellement qualifiés en les observant dans leur pratique et en leur apportant des conseils. Les éventuels problèmes rencontrés avec le mentor peuvent également être évoqués avec le tuteur. Celui-ci fait également le lien entre la formation initiale et la formation continue. Cela répond à la Priorité 4 du projet de politique de développement et de gestion des enseignants, qui préconise de lier plus étroitement la formation initiale et la formation continue des enseignants.

Afin de fournir aux mentors dans les écoles et aux responsables de discipline d'enseignement des compétences en accompagnement et en mentorat, la VVOB et le Collège d'éducation ont mis au point un programme de certificat en formation continue des enseignants sur le mentorat et l'accompagnement éducatifs. En plus du développement des compétences, les intéressés reçoivent des conseils sur la façon d'organiser la formation continue et de promouvoir la pratique réflexive dans leurs écoles, ainsi que de faire progresser la mise en œuvre des programmes d'enseignement. Les tuteurs des centres de formation initiale suivent également le programme de certificat en formation continue. Ils reçoivent une formation supplémentaire sur le suivi des performances des enseignants nouvellement qualifiés et sont accompagnés par le Collège d'éducation dans leur rôle de coformateurs et de coachs des mentors (responsables d'une discipline d'enseignement et mentors dans les écoles).

*Présenté par Jef Peeraer, directeur de programme, VVOB – Éducation pour le développement, Rwanda.
Pour de plus amples d'informations : <https://rwanda.vvob.org/>.*

Encadré 5 – Jeter des ponts entre les savoirs de base et les compétences élémentaires élargies : kit de formation à l'intention des enseignants dans les situations de crise (kit de formation TiCC pour la collaboration des enseignants dans les contextes de crise)

L'initiative interinstitutions TiCC de collaboration des enseignants dans les contextes de crise, fondée en 2014, a pour objectif de fournir un meilleur soutien aux enseignants dans les situations de crise, dans le cadre de l'action du Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE). Les membres du groupe travaillent ensemble à cerner les domaines problématiques pour la gestion, le développement et le soutien des enseignants, puis proposent des solutions open source interinstitutions ou multipartites.

Le kit de formation open source interinstitutions TiCC (Teachers in Crisis Contexts Collaborative) a été créé en mars 2016 pour apporter des compétences pédagogiques élémentaires aux enseignants non qualifiés ou sous-qualifiés recrutés pour exercer dans des situations d'urgence (par exemple, dans des camps de réfugiés ou de personnes déplacées, dans les zones touchées par un conflit ou une catastrophe naturelle, et/ou auprès de populations très vulnérables). Il se compose d'un bref dossier de formation introductif présentant les compétences élémentaires et les quatre modules de base, structurés autour d'un ensemble de 28 compétences qui soutiennent le perfectionnement professionnel des enseignants dans la durée. Les modules sont conçus pour initier les enseignants aux principaux concepts et compétences en modélisant des pédagogies participatives, interactives et centrées sur l'apprenant que les enseignants peuvent expérimenter et ensuite essayer dans leurs classes. Le kit peut également être utilisé avec des enseignants qualifiés qui ont besoin d'une remise à niveau ou d'un soutien dans des domaines critiques et qui se retrouvent à enseigner dans des contextes de crise.

Le kit a été utilisé par l'organisation Voluntary Services Overseas dans le camp de réfugiés de Kakuma, au Kenya, pour répondre au manque de pratiques et de supports de formation communs de qualité. Son utilisation entraine dans le cadre d'une réponse coordonnée interinstitutions pour le développement professionnel des enseignants, visant à mieux cibler les participants à la formation et développer une approche plus constante de la formation. Il se compose de modules dispensés par le groupe de travail interinstitutions, dont les institutions s'approprient les différentes dimensions. La formation contextualisée du kit se déroule en cinq jours. Elle est suivie d'un soutien post-formation par les pairs au sein de cercles d'apprentissage des enseignants. Le module consacré aux programmes d'enseignement et à la planification a été étoffé pour inclure le déploiement du nouveau programme kényan basé sur les compétences.

Présenté par Casey Pearson, bénévole dans le domaine de l'éducation, Voluntary Services Overseas. Pour de plus amples informations, voir : <https://inee.org/resources/teachers-professional-development-inter-agency-approach> <https://www.vsointernational.org/news/blog/why-refugee-teachers-on-the-frontline-need-support>.

“[Notre école] accueille de nombreux enfants réfugiés qui arrivent avec des traumatismes et des problèmes psychosociaux, et qui n'ont pas le niveau scolaire correspondant à leur tranche d'âge puisqu'ils ont abandonné l'école. L'école a également remarqué que les enfants des zones de conflit avaient des compétences sociales limitées et un grand besoin d'orientation et de conseils.”

William Mushobya, enseignant à l'école primaire de Jamhuri, au Kenya

Conclusion n° 4 : Comme l'enseignement en classe, les modèles de formation professionnelle continue et de soutien aux enseignants doivent évoluer.

La commission Éducation nous a rappelé que dans certains pays, les enseignants reçoivent très peu de soutien de la part des systèmes éducatifs et reçoivent en moyenne une visite tous les deux ans et demi d'un superviseur. Une visite qui peut avoir lieu tous les quatre ans dans les régions rurales et éloignées^{ix}. C'est insuffisant pour que les enseignants puissent bien s'adapter à l'évolution des contextes d'apprentissage et qu'ils se sentent motivés et à l'aise dans leur pratique. Les participants au Forum de dialogue politique ont débattu des types de soutien continu nécessaires.

Pendant des années la forme la plus courante de perfectionnement professionnel dont disposaient les enseignants dans les systèmes scolaires traditionnels était le perfectionnement du personnel ou la formation en cours d'emploi, qui consistait en général en des ateliers ou des cours de courte durée sélectionnés par les administrateurs pour fournir aux enseignants de nouvelles informations sur un aspect particulier de leur travail.^x

La formation obéit à un mandat institutionnel, elle est très structurée et se déroule en classe, un « expert » dispensant un savoir aux novices (comme dans les modèles traditionnels d'apprentissage). D'une manière générale, ces types de formation ne se sont pas avérés efficaces pour améliorer les connaissances des enseignants et les résultats de l'apprentissage.^{xi} Comme pour l'enseignement en classe, le modèle de perfectionnement professionnel continu devrait évoluer pour permettre d'améliorer les résultats de l'apprentissage.

Des leçons ont été tirées des modèles de perfectionnement professionnel continu dans les situations de crise, où le soutien et le mentorat par les pairs, les communautés d'apprentissage des enseignants, les cercles d'apprentissage et la collaboration des enseignants font partie d'un modèle intégré et flexible qui permet de renforcer les capacités des enseignants et de leur apporter un soutien constant. Grâce à diverses modalités « horizontales », les enseignants ont accès à un perfectionnement professionnel conduit par les participants, qui est collaboratif, pratique et, lorsqu'il est proposé par des communautés d'apprentissage virtuelles, disponible en n'importe quel lieu connecté à Internet.^{xii} Les enseignants ont davantage d'occasions de partager leurs connaissances, de parler de ce qu'ils veulent apprendre, d'adapter de nouveaux concepts et de nouvelles pédagogies à leur propre situation et de résoudre les problèmes.^{xiii} En bref, de nouvelles formes de formation continue plus dynamiques émergent qui diffèrent du perfectionnement professionnel traditionnel dans lequel les rôles respectifs de l'enseignant et de l'apprenant sont figés.

La qualité des systèmes d'éducation ne peut dépasser celle de leurs enseignants et de leurs chefs d'établissement...[et] la qualité des enseignants et des chefs d'établissement ne peut pas non plus dépasser celle de leur formation, de leurs conditions de travail et de leurs possibilités de collaborer et de s'améliorer.

Source: TALIS 2018

Encadré 6 – Refugee Educator Academy (centre d'apprentissage pratique)

Lancée en 2017, la Refugee Educator Academy a pour objectif d'augmenter le nombre d'éducateurs qualifiés et de prestataires de services pour les réfugiés aux États-Unis et dans le monde et d'accélérer leur formation. Aux États-Unis, l'académie est implantée à Washington, à New York et en Arizona, qui comptent un grand nombre d'immigrants à réinstaller. Des programmes sont également proposés à distance dans le monde entier aux éducateurs travaillant avec les réfugiés.

La formation s'appuie sur des contenus de qualité qui existent en abondance, notamment les normes minimales en matière de protection de l'enfance, les programmes de formation des enseignants, l'apprentissage socioaffectif et d'autres contenus essentiels.

L'académie offre un système intégré de formation et de soutien aux enseignants qui comprend des cours en présentiel, une certification, des communautés de pratique et un système général de soutien en ligne qui se caractérise par une excellente médiation et des relations solides entre les participants :

- un cours de 12 semaines avec 6 mois d'accompagnement ;
- un environnement d'apprentissage en ligne dynamique avec une communauté de pratique, comprenant des fils de discussion pour des échanges en temps réel, et le partage de liens et de ressources ;
- l'apprentissage des enseignants et le soutien et la collaboration entre pairs, y compris un cadre d'apprentissage durable centré sur les participants et intégré au travail.

L'objectif est de rendre le contenu existant plus largement disponible en modules digestes et de taille mesurée que les éducateurs (y compris les enseignants déjà en exercice) peuvent utiliser instantanément dans le contexte qui leur est propre. En plaçant les participants au centre et en partant de leurs objectifs, l'académie vise l'objectif de développer des compétences élémentaires, une langue commune, des cours et du matériel immédiatement utiles, et la maîtrise de la conception de l'apprentissage (ou de la pratique pédagogique). L'académie cultive le leadership des enseignants et fait entendre la voix des éducateurs pour plaider en faveur d'environnements d'apprentissage inclusifs, équitables et durables pour tous les enseignants et élèves. À ce jour, les résultats sont prometteurs, un premier groupe de stagiaires (113 éducateurs) ayant terminé le cours. Un deuxième et un troisième cycle de formation sont prévus, les diplômés du premier cycle postulant pour des rôles d'encadrement dans la deuxième promotion. L'académie veut favoriser des partenariats dynamiques, l'échange ouvert d'idées et de contenus, et le déplacement des éducateurs et des prestataires de services d'apprentissage auprès des réfugiés vers des espaces communautaires virtuels.

Présenté par Julie Kasper, Refugee Educator Academy, Carey Institute for Global Good, Center for Learning in Practice. <https://clip.careyinstitute.org/>.

Les discussions du Forum de dialogue politique ont été l'occasion de souligner l'importance des approches intégrées de formation des enseignants au niveau national (associant formation théorique en classe et pratique en classe) pour préparer les enseignants aux nouveaux défis, notamment la plus grande diversité dans les classes. La pratique doit être au cœur de la formation des enseignants et la théorie doit se construire par la pratique. Cette nouvelle approche a été partagée par divers pays d'Amérique latine et des Caraïbes.

Encadré 7 – Améliorer la formation des enseignants au Brésil

Le plan national brésilien pour l'éducation propose un nouveau projet appelé Forma Brasil Docente qui vise à améliorer la qualité des enseignants en renforçant leur formation. En raison du très grand nombre d'enseignants, un processus de partenariat avec ceux-ci a été adopté pour accompagner la mise en œuvre du plan stratégique. Le projet met l'accent sur la formation et le perfectionnement professionnel et s'inscrit dans les programmes d'enseignement nationaux. Il se heurte toutefois à des difficultés, car depuis longtemps la formation des enseignants est très traditionnelle.

Le projet vise à améliorer la qualité des enseignants par :

- la formation initiale ;
- la formation continue ;
- le recrutement ;
- la motivation et la fidélisation.

Il sera mis en place dans tous les établissements de formation des enseignants du Brésil et comprend 3 200 heures réparties en huit semestres sur quatre ans, dont :

- 800 heures en première année consacrées aux compétences et à la pratique pédagogiques ;
- 1 600 heures à des sujets particuliers en rapport avec l'éducation ;
- 800 heures de formation pédagogique pratique, dont 400 heures consacrées à la pratique en classe et 400 aux éléments du programme d'enseignement.

La nouvelle conception, axée sur la pratique de l'enseignement, permet aux enseignants de faire face efficacement aux défis quotidiens, une fois qu'ils sont dans le métier.

Présenté par Aline Ribeiro Dantas de Texeira, Secrétaire adjointe à l'éducation de base, Brésil.

Partout dans le monde, des milliers de professionnels du secteur de l'éducation et d'enseignants fréquentent désormais régulièrement des communautés en ligne, des réseaux sociaux et des plateformes numériques pour parler des problèmes d'enseignement et d'apprentissage qu'ils rencontrent dans leur classe. Ils trouvent des moyens de tisser des réseaux, d'échanger des idées et des ressources, et de rester à la pointe de leur discipline en dehors du cadre de l'éducation formelle. Cette tendance est particulièrement visible dans la création de communautés d'apprentissage et de cadres de soutien entre les écoles et les acteurs de l'éducation au niveau des provinces. Certains modes de communication et de collaboration soutenus par les efforts du secteur privé pour le développement d'infrastructures ont été présentés au Forum de dialogue politique.

Encadré 8 – Soutien par les pairs via les groupes WhatsApp et Facebook WorkPlace

Au Forum de dialogue politique, des représentants de Facebook ont exposé comment WorkPlace (la version privée de Facebook) est en train d'être déployé pour permettre aux enseignants et aux professionnels et institutions de l'éducation de se connecter et de collaborer plus efficacement dans l'État d'Edo, au Nigéria.

Dans la première phase du projet, Facebook aide le Gouvernement de l'État d'Edo à développer l'infrastructure Internet nécessaire pour renforcer la connectivité. Cette phase est suivie par la création conjointe de ressources d'apprentissage, de possibilités de formation continue et de soutien communautaire aux enseignants dans le but de renforcer les réformes de l'éducation de base menées par l'État. Lorsque le service sera pleinement fonctionnel, les enseignants et les nombreux autres acteurs de l'éducation devraient faire un usage optimal de la technologie pour améliorer l'apprentissage.

Adam Seldow, Directeur de Facebook Education Partnerships, a expliqué que Facebook s'intéressait à l'État d'Edo en raison des résultats obtenus par son Gouvernement avec le programme Edo-BEST (Edo Basic Education Transformation Sector). Il a rappelé que 10,5 millions d'enfants n'allaient pas à l'école au Nigéria, et qu'un enseignant sur cinq ne recevait toujours pas de formation utile pour améliorer les résultats de l'apprentissage en classe.

Présenté par Adam Seldow, Directeur de Education Partnerships, Facebook

Conclusion n° 5 : Les chefs d'établissement ont un rôle essentiel à jouer pour mener et accompagner le changement.

Un bon chef d'établissement est essentiel pour améliorer les performances des enseignants et des apprenants (la direction d'une école représente 27 % des variations dans les résultats d'apprentissage des élèves) et l'efficacité des systèmes éducatifs. Ce facteur arrive en deuxième position après l'enseignement en classe et peut avoir un effet sur la qualité globale du développement professionnel des enseignants sur le lieu de travail.^{xiv}

Dans des environnements d'apprentissage en constante évolution, les chefs d'établissement transformateurs exploitent les talents et les énergies de leurs collègues, des élèves et des parents pour

atteindre des objectifs éducatifs communs.^{xv} Ils définissent une vision claire de la réussite scolaire qu'ils partagent avec les élèves, le personnel et la communauté afin de créer un climat scolaire favorable aux résultats d'apprentissage de tous les élèves.^{xvi} Ils inspirent et soutiennent les enseignants dans leur pratique, en encourageant la collaboration et le travail d'équipe. Ils augmentent les attentes en matière de performances et le niveau de motivation.^{xvii} Ces changements créent à leur tour un climat positif où les attitudes, les sentiments et les comportements de chacun contribuent à l'amélioration de la vie scolaire.^{xviii}

Mais même si l'on attend beaucoup d'eux dans le cadre du changement de paradigme de l'éducation, le Forum de dialogue politique nous a rappelé que les chefs d'établissement, pris par leurs activités d'administration et de supervision, ont peu de temps à consacrer à la définition d'une vision plus élevée et sont rarement sélectionnés pour une formation sur le critère des compétences qui améliorent la transformation de l'école et l'apprentissage.

Encadré 9 – Formation des chefs d'établissement en Afrique (UNESCO-IIRCA)

Les chefs d'établissement transformateurs sont des acteurs majeurs de la préparation scolaire. Cependant, la direction et la gestion des établissements scolaires en Afrique s'accompagnent de nombreux défis, notamment de mauvais mécanismes de recrutement des chefs d'établissement, un manque d'investissements consacrés à leur perfectionnement professionnel et un faible taux de fidélisation. Pour toutes ces raisons, l'Institut de l'UNESCO pour le renforcement des capacités internationales en Afrique (UNESCO-IICBA) a conçu en 2005 trois manuels de formation à l'intention des chefs d'établissement, consacrés à la gestion des écoles, à l'excellence scolaire (figure 3) et à la gestion des ressources humaines. Les questions traitées dans ces manuels sont notamment :

- direction de l'enseignement, gestion des élèves, concept et pratique de la gestion financière, nécessité de la participation des parents aux affaires scolaires et moyens pour ce faire ;
- amélioration de l'école, notamment de son ambiance et de sa culture, et mise en évidence de sa structure organisationnelle et des tâches fonctionnelles de sa gestion, à savoir la planification, l'organisation, la direction et le contrôle ;
- perfectionnement des gestionnaires de l'éducation à partir des principaux concepts de la formation continue, de la rotation et de l'enrichissement des tâches, et des cercles de qualité ; les autres questions abordées ont trait aux performances et à l'évaluation du personnel, à la dynamique de groupe et à la motivation.

Les trois manuels ont été présentés pendant cinq jours dans plusieurs pays dont la Guinée, le Lesotho, le Nigéria et la Sierra Leone. Leur élaboration s'est inspirée des modules d'étude de 1996 du cours intitulé « Advanced Certificate in Educational Management » de l'Université d'Afrique du Sud.

Présenté par M. Saliou Sall, Administrateur principal de programme, UNESCO-IIRCA.

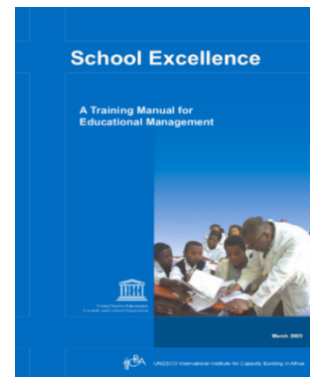


Figure 3. Manuel de formation UNESCO-IIRCA de 2005 à l'intention des chefs d'établissement

I.2 Sous-thème 2 – Lutte contre les inégalités

Nous savons maintenant qu'un modèle unique d'enseignement et d'apprentissage ne convient pas à tous les apprenants. Les experts de l'éducation, les praticiens de la psychologie sociale et cognitive, les anthropologues et d'autres spécialistes des sciences sociales font tous le constat que les enfants apportent en classe leurs propres connaissances et expériences de vie et que celles-ci influencent la façon dont les élèves apprennent, et ce qu'ils apprennent. Pourtant, dans les systèmes d'enseignement public plus traditionnels, les pratiques quotidiennes d'enseignement et d'apprentissage continuent d'exclure certains groupes d'élèves en facilitant la réussite d'autres.^{xix}

Les apprenants qui n'entrent pas dans un moule « académique » ont tendance à accepter l'idée qu'il leur manque des capacités. En conséquence, ils perdent confiance en eux, ce qui peut avoir une influence durable sur leur motivation, leurs efforts et leur perception de leur propre efficacité. Malheureusement, les apprenants qui font déjà partie de groupes minoritaires dans la société – en raison de leur sexe, de leur appartenance ethnique, de leur classe sociale, de leur groupe linguistique, d'un handicap ou d'une autre différence – sont représentés de manière disproportionnée dans les groupes dits « à faibles capacités ». Ils obtiennent souvent des résultats inférieurs à la moyenne dans les tests normalisés, et leur vécu et leur histoire sont fréquemment mal représentés ou sous-représentés dans les documents pédagogiques.^{xx} En d'autres termes, au lieu de permettre de se hisser dans l'échelle sociale, l'école peut reproduire les inégalités.

Les participants au Forum de dialogue politique ont souligné que la justice sociale commence par une éducation inclusive et équitable. Les enseignants doivent être accompagnés pour s'écarter des modèles qui désignent certains enfants comme étant « à faibles capacités » ou « défavorisés ». Ceux-ci ont besoin d'une formation systématique aux pédagogies qui reconnaissent à chaque élève son caractère unique et l'aident à apprendre et à renforcer son estime de soi en faisant le lien avec ses acquis antérieurs et son vécu. Les participants ont également rappelé la nécessité de mettre en place des pratiques d'enseignement plus adaptées aux besoins sociaux et culturels, qui expriment des valeurs, des attitudes, des compétences, des connaissances et/ou une compréhension pertinentes. Ces pratiques sont nécessaires pour répondre efficacement aux besoins des apprenants, en particulier des groupes minoritaires et autochtones historiquement privés de droits, notamment les personnes déplacées et les réfugiés.

Conclusion n° 6 : Des pratiques de formation des enseignants adaptées aux réalités sociales et culturelles sont essentielles pour réduire les inégalités.

Les programmes de formation des enseignants adaptés aux réalités sociales et culturelles encouragent les futurs enseignants à réfléchir à la manière dont le passé des apprenants, les relations entre enseignants et apprenants, l'environnement d'apprentissage, le contenu de l'apprentissage et d'autres caractéristiques de la pratique de l'enseignement affectent l'apprentissage et le processus d'apprentissage. Ils créent des modèles positifs pour les filles et les femmes et cherchent à éviter les stéréotypes qui dévalorisent certains groupes de population ou qui nuisent à l'apprentissage. Les stagiaires doivent sortir de ces programmes avec un état d'esprit leur permettant de travailler de manière créative et efficace pour soutenir tous les étudiants dans des contextes divers.^{xxi}

En outre, une formation des enseignants adaptée aux réalités sociales et culturelles peut favoriser une plus grande inclusion en termes de diversité ethnique, raciale, linguistique, culturelle et sociale. Cela est particulièrement pertinent dans des régions telles que l'Amérique latine et les Caraïbes, où la très grande diversité de la population reste l'un des principaux obstacles à l'égalité. Les écoles classiques et les systèmes éducatifs traditionnels ont souvent ignoré les différences raciales, sociales, ethniques et linguistiques et ont eu tendance à reproduire les inégalités, en privilégiant une infime proportion de la population. Les enseignants doivent donc être conscients de la diversité de leurs élèves, des différences entre leurs langues maternelles et leurs langues d'enseignement, ainsi que de leurs besoins et de leurs antécédents spécifiques.

Les participants au Forum de dialogue politique ont indiqué que six facteurs devaient être pris en compte pour concevoir la pédagogie de tous les programmes de formation des enseignants dans le cadre des stratégies visant à créer des classes, des écoles et des systèmes éducatifs plus inclusifs (figure 4). Ces facteurs sont la conscience socioculturelle, les attentes élevées, la volonté de faire bouger les choses, une approche constructiviste, une connaissance approfondie des élèves et des pratiques d'enseignement adaptées à la culture.

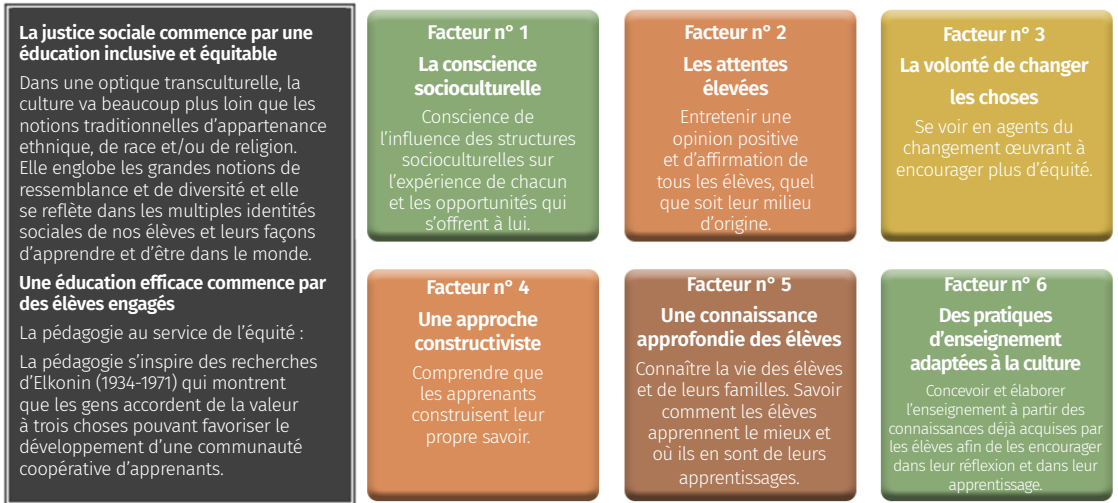


Figure 4. Policy Dialogue Forum dispositions for pedagogy design. Source: The Policy Dialogue Forum Thematic Group on Inclusion and Equity

Encadré 10 – Programme TREE : transformer l'éducation des réfugiés en visant l'excellence

Le programme TREE est une initiative de Save the Children Jordanie et du Abdul Latif Jameel World Education Lab du Massachusetts Institute of Technology (MIT J-WEL). Il a pour objectif de protéger les enfants réfugiés et de favoriser leur éducation dans le primaire et le secondaire en se concentrant sur les traits sociaux et émotionnels des enseignants, et en faisant de l'environnement scolaire un cadre d'apprentissage plus convivial. Le programme a été élaboré en collaboration avec le Ministère jordanien de l'éducation, la Community Jameel et Dubai Cares.

On espère que cette collaboration améliorera le processus éducatif dans les écoles publiques en apportant aux éducateurs des outils et des techniques permettant de renforcer leur bien-être et leurs capacités, ce qui se traduira par des possibilités d'apprentissage positives pour les enfants. À terme, 745 000 élèves des écoles publiques de Jordanie devraient bénéficier de ce projet pilote. Celui-ci s'inscrit dans la mission plus générale de Save the Children Jordanie visant à garantir à tous les enfants un accès à une éducation de qualité. Les autres initiatives sont notamment le programme Every Child Learning (ECL) mené en partenariat avec l'éditeur éducatif Pearson, qui donne accès à des cours de rattrapage en apprentissage numérique ainsi qu'à une formation continue et à un soutien aux enseignants.

Présenté par Kirsten Mucyo, Save the Children Compassionate Systems en Jordanie

Encadré 11 – Guide d'utilisation de Pédagogie sensible au genre pour l'éducation préscolaire (GRP4ECE)

La discrimination sexuelle dans l'enseignement – qui va des supports d'enseignement et d'apprentissage orientés à la division sexuée des rôles et des tâches – peut influencer l'éducation et les parcours professionnels. La notion de genre s'acquérant à un âge précoce, il est primordial d'investir dans l'égalité des genres dès l'éducation préscolaire. Cependant, les fonds des donateurs consacrés à l'égalité des genres dans l'éducation sont considérablement plus faibles dans l'éducation préscolaire que dans les autres niveaux d'enseignement. L'organisation belge pour l'éducation VVOB et ses partenaires ont conçu le guide d'utilisation Pédagogie sensible au genre pour l'éducation préscolaire (GRP4ECE) dans le but d'aider les enseignants et les chefs d'établissement à remettre en question les stéréotypes sexuels avant la mise en place des identités de genre. Le guide comprend du matériel pour la planification des leçons et des jeux à destination des élèves et des enseignants. Il repose sur un apprentissage ludique et a été conçu pour être peu coûteux et pouvoir être adapté aux contextes locaux. Sa mise à l'essai en Zambie a montré que les enseignants étaient de plus en plus conscients de la signification sociale du genre, qu'ils intégraient activement cette question dans les activités scolaires et qu'ils avaient besoin de plus de soutien pour utiliser les éléments d'apprentissage ludique sur le genre.

Présenté par Tom Vandenbosch, VVOB – Education for Development

Encadré 12 – Autonomisation des enseignants de l'éducation préscolaire dans le district de Nyamasheke, au Rwanda

Malgré un engagement politique ferme, le Gouvernement rwandais se heurte à des obstacles importants dans la réalisation de son objectif ambitieux consistant à porter le taux national de scolarisation dans l'éducation de la petite enfance à 45 % d'ici à 2024. Comme dans beaucoup de pays moins développés, ces obstacles sont entre autres un soutien financier limité, des infrastructures médiocres, peu d'enseignants formés à l'éducation de la petite enfance et une offre faible, les enseignants de l'éducation de la petite enfance n'étant pas rémunérés par l'État. Les coûts étant supportés par les parents, le taux de scolarisation dans l'éducation préscolaire est beaucoup plus faible que dans le primaire (98 %).

Grâce au financement de Dubai Cares, le projet d'enseignement préscolaire inclusif de VSO, d'une durée de trois ans, avait pour objectif d'améliorer l'accès à une éducation de la petite enfance de qualité, y compris pour les enfants handicapés. Cette approche a également permis de tester différents modèles de copaiement peu coûteux et fiables. VSO s'est concentré sur trois grands axes d'intervention dans 30 écoles modèles :

- (1) un système d'enseignement préscolaire englobant une formation initiale et continue et un suivi intégrés, un apprentissage entre pairs, un partage des écoles modèles avec un contingent supplémentaire de 30 écoles, la conception et la création de classes inclusives et accueillantes pour les enfants ;
- (2) l'engagement de la communauté, y compris l'évaluation des besoins systémiques et le soutien aux enfants aux besoins éducatifs spéciaux, les activités de subsistance en milieu scolaire, et la sensibilisation à l'importance de l'éducation préprimaire ;
- (3) la gouvernance de l'éducation par le renforcement des capacités des responsables au niveau des districts et des hauts fonctionnaires de l'éducation, des responsables des centres d'éducation préscolaire, des associations de parents d'élèves et des comités de gestion des écoles.

Une évaluation a mesuré les effets positifs du projet : augmentation des inscriptions dans les 30 établissements d'éducation préscolaire ciblés, avec un triplement des effectifs par rapport à la base de référence. Au total, 11 618 enfants en ont bénéficié, dont 146 enfants en situation de handicap. Les enseignants de l'éducation préscolaire ont rapporté une hausse des niveaux de confiance, de compétences et de motivation, après avoir obtenu une plus grande reconnaissance et un plus grand soutien de la part des parents, des communautés et des chefs d'établissement.

Présenté par Fran Turner, Inclusive Education Practice Area, VSO International

I.3 Sous-thème 3 – Innovations

Comme le suggèrent les précédents sous-thèmes du Forum de dialogue politique, les échanges sur l'avenir de l'éducation vont largement au-delà de l'équipement des salles de classe en ordinateurs pour favoriser les compétences numériques des apprenants et leur maîtrise des TIC. Ils portent aussi sur le renforcement et la modernisation des systèmes éducatifs de manière globale en vue de les préparer aux opportunités, aux défis et aux transitions à venir.

L'innovation peut prendre de nombreuses formes, y compris celle de moyens alternatifs ou plus efficaces de concevoir et de dispenser la formation des enseignants ; d'une plus grande efficacité de la gestion des enseignants grâce à une collaboration multipartite ; et de la recherche de moyens de travailler avec les communautés et les entreprises en vue d'élargir et d'approfondir l'apprentissage. Toute forme de soutien aux enseignants qui apporte une valeur ajoutée et renforce le corps enseignant est utile.

Conclusion n° 7 : Les technologies peuvent contribuer à permettre aux enseignants d'avoir plus largement accès à la formation et à faible coût.

Dans beaucoup de pays, les enseignants sont peu nombreux et des problèmes structurels complexes, notamment le manque d'accès à la formation pour les enseignants, limitent encore l'entrée dans la profession. Les communautés qui connaissent les plus grandes pénuries d'enseignants – en particulier dans certaines matières, comme les STIM – sont souvent isolées, défavorisées et touchées par des crises.^{xxii} C'est le cas du camp de réfugiés de Kakuma, au Kenya, situé dans une région extrêmement difficile ; il n'est pas simple de trouver des locaux qui veulent y enseigner. En outre, les candidats potentiels ont des difficultés à accéder à une formation de qualité, les centres de formation des enseignants étant saturés ou situés à des centaines de kilomètres de là. On retrouve une situation similaire dans les camps de réfugiés du monde entier et dans la majorité des zones rurales et éloignées.

Compte tenu du coût élevé des réformes systémiques de la formation des enseignants, les pays doivent étudier des stratégies plus efficaces et rentables pour produire un effet immédiat. Une option consiste à dispenser des cours de formation des enseignants en ligne associant l'apprentissage à distance et sur place, le mentorat et le soutien par les pairs, les cercles d'enseignement et les communautés d'apprentissage des enseignants et/ou la création de portefeuilles numériques pour représenter la formation professionnelle continue autour de concepts émergents. Cette solution peut être particulièrement utile pour les enseignants en exercice et les recrues potentielles des zones rurales et isolées.

Le Forum de dialogue politique 2019 a mis en évidence de nombreuses bonnes pratiques dans lesquelles les technologies en ligne permettent de donner plus de souplesse aux modalités de formation des enseignants, aux cours, aux certifications, aux communautés de pratique et aux systèmes de soutien généraux. Les participants ont souligné que la technologie ne doit pas se substituer aux activités essentielles de perfectionnement des enseignants en présentiel, mais qu'elle peut, incontestablement, créer et élargir des possibilités de préparer, de soutenir et de mettre en relation les enseignants travaillant dans tous les contextes.

Encadré 13 – Formation des enseignants à l’Université intelligente Hamdan Bin Mohammed, Émirats arabes unis

En réponse aux objectifs d’apprentissage révisés définis par le Gouvernement des Émirats arabes unis, l’Université intelligente Hamdan Bin Mohammed Smart (HBMSU) a révisé le contenu et l’approche de sa formation des enseignants. Quatre nouveaux programmes de formation des enseignants ont été créés pour améliorer les connaissances, les aptitudes et les compétences des formateurs d’enseignants, des enseignants, et des spécialistes des programmes et de l’évaluation exerçant aux Émirats arabes unis. Ces programmes sont les suivants : (i) le certificat de faculté en apprentissage intelligent ; (ii) le master d’éducation en programmes d’études et en apprentissage intelligents ; (iii) le master d’éducation en éducation des personnalités douées et talentueuses ; et (iv) le master en science d’évaluation intelligente.

PÉDAGOGIE MIXTE	UNESCO-HBMSU APPROCHE PÉDAGOGIQUE MIXTE		
	Présentiel	Apprentissage en ligne	
Programme de diplôme d’études supérieures en conception et développement de programmes d’études de l’UNESCO-HBMSU	Cours en présentiel à l’HBMSU	Séances d’apprentissage en ligne (HBMSU VLE)	1. Concepts, tendances et défis des programmes d’études
	Durée de deux semaines	Durée de 28 semaines	2. Méthodes et modèles de conception des programmes d’études
	Principaux concepts, principes et applications	Accomplissement de tâches, missions et évaluations selon l’approche du triple A	3. Processus d’élaboration des programmes d’études
	Visites sur site	Réflexion et analyse	4. Programmes d’études pour un apprentissage intelligent et personnalisé
			5. Conception et outils d’apprentissage intelligent
			6. Stratégies d’évaluation en ligne
			7. Nouveaux défis relatifs aux programmes d’études
			8. Projet de couronnement

Figure 5. Pédagogie mixte du Programme de diplôme d’études supérieures en conception et développement de programmes d’études de l’UNESCO-HBMSU

Tous ces programmes associent un contenu d’apprentissage personnalisé, des applications dans le monde réel, des technologies innovantes et des approches d’apprentissage mixte au sein d’une faculté aux multiples facettes (figure 5). L’évaluation périodique des enseignants repose sur l’évaluation du secteur/lieu d’exercice, les résultats professionnels, les évaluations personnalisées et basées sur les compétences, ainsi que sur les évaluations améliorées par la technologie. Un participant au diplôme de l’UNESCO-HBMSU a énormément contribué à l’approche mixte de la formation des enseignants s’adressant aux enseignants qui travaillent auprès des réfugiés en Jordanie.

Dans le même temps, l’Université intelligente Hamdan Bin Mohammed a lancé une initiative visant à concevoir et élaborer une stratégie innovante de perfectionnement professionnel à l’intention des enseignants des Émirats arabes unis, grâce à l’utilisation de puissants outils d’apprentissage mobiles et d’autres nouvelles technologies qui permettront d’offrir une formation personnalisée à la carte. Cette initiative est le fruit d’une doctorante de la HBMSU, Mme Athra Alawani, supervisée par le professeur Abtar Darshan Singh (figure 6).

Présenté par le professeur Abtar Darshan Singh, Université intelligente Hamdan Bin Mohammed (HBMSU), Émirats arabes unis.

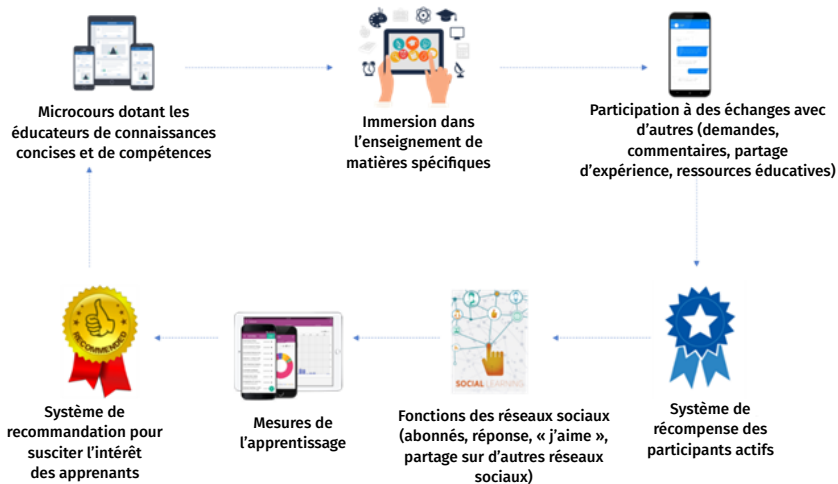


Figure 6. Facteurs nécessaires à la conception d'une pédagogie pour les participants au Forum de dialogue politique. Source : Groupe thématique du Forum de dialogue politique sur l'inclusion et l'équité

Pour plus de détails sur les programmes de la HBMSU, reportez-vous à la présentation PowerPoint ou consultez : <https://www.hbmsu.ac.ae/study/masters/master-arts-online-curriculum-and-instruction>.

Encadré 14 – Une plate-forme numérique pour la formation des enseignants au camp de réfugiés de Kakuma, au Kenya

Selon une étude du Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR) sur l'enseignement secondaire dans le camp de réfugiés de Kakuma, 90 000 enfants du camp devraient être scolarisés dans l'enseignement secondaire, mais seulement 6 000 environ (environ 3 %) le sont, à cause du manque d'installations et de la pénurie d'enseignants. Pour répondre à ce problème, le HCR et le Windle Trust ont demandé à la faculté pédagogique de l'Université des sciences appliquées d'Utrecht de participer à concevoir une mallette de formation rapide, contextuelle et de qualité à l'intention des enseignants du camp de Kakuma.

Suite aux missions effectuées en 2016 pour évaluer les priorités éducatives du camp, l'Université d'Utrecht a conçu le programme en collaboration avec deux universités kényanes, l'Université Moi et l'Université Kenyatta. L'une de ses caractéristiques est la formation en cascade qui est dispensée par les enseignants de l'Université d'Utrecht en coopération avec le gouvernement et les universités et institutions locales. Les formateurs principaux se rendent au camp quatre fois par an, et les autres cours et le soutien sont prodigués au moyen d'une plate-forme numérique, des réseaux sociaux et d'autres médias numériques.

Le programme dispense les compétences pédagogiques de base, mais la formation évolue également pour renforcer le lien entre la scolarité et l'emploi, les enseignants étant désormais formés à la programmation informatique et aux TIC. Les diplômés de l'enseignement des réfugiés ayant émis le souhait que leur formation soit sanctionnée par une certification juridique, le programme QSEE (Quality Secondary Education in Emergencies) financé par la Fondation Mastercard a été créé, dont les premiers diplômés sont sortis en décembre 2019. Les membres de la première promotion assument désormais un rôle de formateurs, ce qui est important pour la pérennité du projet. Bien que le programme de formation des enseignants ait débuté à Kakuma, on espère à terme créer une académie de formation des enseignants, en collaboration avec les acteurs régionaux et locaux, pour toute la région de l'Autorité intergouvernementale pour le développement (IGAD), qui comprend Djibouti, l'Érythrée, l'Éthiopie, le Kenya, la Somalie, le Soudan du Sud, le Soudan et l'Ouganda.

Présenté par Nicole Reith, Éducation des réfugiés (Université des sciences appliquées d'Utrecht). Pour de plus amples informations, voir : <https://www.internationalhu.com/a-future-for-refugee-children>.

Conclusion n° 8 : La cocréation, la collaboration et les synergies entre les partenaires de l'éducation débouchent sur des processus de formation et de gestion des enseignants plus efficaces.

Le Forum de dialogue politique a montré que des modèles alternatifs de formation et de gestion des enseignants sont possibles lorsque des organismes multilatéraux, des gouvernements, des organisations de la société civile (OSC), des organisations non gouvernementales (ONG) et des enseignants travaillent ensemble à concevoir et mettre en œuvre des interventions ciblées sur les enseignants, en partageant les ressources pour soutenir les enseignants et l'apprentissage. La valeur ajoutée provient de la collaboration, qui crée un cercle vertueux conduisant à des environnements d'apprentissage actif, ce qui constitue une évolution significative par rapport aux modèles traditionnels de gestion des enseignants, dans lesquels les Ministères de l'éducation déterminent hiérarchiquement la formation des enseignants.

Conclusion n° 9 : La collaboration au sein de communautés d'apprentissage élargies peut améliorer considérablement l'enseignement et la gestion au niveau des écoles.

Les participants au Forum de dialogue politique ont exprimé leur engagement à accroître les possibilités pour tous ceux qui participent à dispenser une éducation de qualité dans des cadres formels et non formels. Cela inclut les parents, les experts de la communauté, les entrepreneurs, les professionnels de la santé et du bien-être, les bénévoles, les chefs d'établissement et les responsables de district. Les participants ont reconnu que toutes les personnes impliquées sont nécessaires pour aider les écoles à créer des environnements d'apprentissage réactifs, capables de s'adapter au rythme rapide des évolutions actuelles du secteur.

“La responsabilité de l'éducation n'incombe plus uniquement aux écoles et aux enseignants, mais aussi aux communautés, aux organismes et à la société, et non seulement au Ministère de l'éducation, mais aussi aux Ministères de l'agriculture, de la science, de la culture... Tous doivent œuvrer main dans la main afin de doter les enseignants et les apprenants des compétences nécessaires.”

Maslee bin Malik, Ministre de l'éducation de la Malaisie

À l'avenir, les établissements scolaires devront peut-être employer des enseignants, des généralistes et des spécialistes selon un équilibre plus complexe pour soutenir l'apprentissage, des spécialistes étant invités par le personnel ou la communauté à apporter une expertise supplémentaire dans une matière et des expériences extrascolaires.^{xxiii} De nouveaux participants et un plus large recours aux logiciens éducatifs peuvent venir soulager la forte pression imputable aux diverses tâches non pédagogiques, notamment les tâches administratives, que les enseignants doivent accomplir chaque jour. Ainsi les « enseignants-entrepreneurs » peuvent jouer un rôle de mentor auprès des nouveaux enseignants, définir des objectifs d'apprentissage spécifiques avec les élèves et surveiller leur apprentissage, introduire de nouvelles pratiques pédagogiques et organiser des partenariats avec les communautés.

Développer des équipes d'apprentissage n'implique pas nécessairement de nouveaux recrutements. Cela consiste plutôt à évaluer les rôles et les compétences existants, à diagnostiquer les problèmes et les lacunes, et à définir la meilleure façon de mettre à contribution le personnel déjà en place au sein d'une équipe, en concentrant tout nouveau rôle sur les domaines où les besoins sont les plus importants et en encourageant plus de travail d'équipe.^{xxiv} En élargissant le profil des personnes qui travaillent avec les élèves et en précisant les modalités de leur collaboration, on peut rendre la profession d'enseignant plus attrayante pour les étudiants de premier cycle et pour les professionnels déjà en activité.

La méthode « Teach for All » part du postulat que la piste la plus prometteuse pour repenser l'éducation réside dans le leadership et l'apprentissage collectifs des élèves, des enseignants et des communautés qui, chaque jour, doivent affronter des problèmes systémiques dans leurs classes, leurs écoles et leurs systèmes éducatifs. Le modèle de leadership et d'apprentissage collectifs « Teach for All » (figure 7)

repose en outre sur l'idée que la sagesse collective des élèves, des familles, des éducateurs et des communautés est nécessaire pour définir l'objectif de l'éducation.

Selon Mme Tamara Durzi, Directrice principale pour le Moyen-Orient et l'Afrique du Nord, Teach for All : « Si nous voulons que nos élèves apprennent différemment, nous devons aider les adultes (enseignants) dans nos classes à enseigner différemment. La vision de la réussite des élèves est le fruit d'un échange authentique et constant – un processus plus qu'un produit – qui émerge de l'action collective et la fait avancer ».

Présenté par Mme Tamara Durzi, Directrice principale, Moyen-Orient et Afrique du Nord, Teach for All. Pour plus de détails, voir la présentation PowerPoint ou <https://teachforall.org/topics/collective-leadership>.

MODÈLE DE LEADERSHIP ET D'APPRENTISSAGE COLLECTIFS

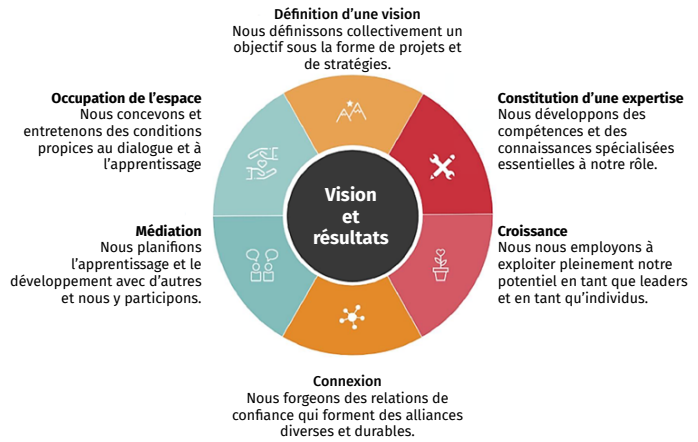


Figure 7. Modèle de leadership et d'apprentissage collectifs

II. Recommandations pour la formulation des politiques

À l'échelle des pays, le corps enseignant doit évoluer pour s'adapter au rythme d'un monde en mutation rapide et saisir les nouvelles opportunités que ces changements apportent. À cette fin, les participants au Forum de dialogue politique ont demandé des politiques d'enseignement éclairées, qui anticipent toutes les implications des nouvelles tendances et osent faire les choses différemment. Ces politiques doivent couvrir la préparation des enseignants, le perfectionnement professionnel continu, la progression de carrière, l'encadrement et la gestion du personnel éducatif, le bien-être des enseignants et la parole des enseignants.

Les investissements stratégiques et l'expérimentation dans tous ces domaines devraient permettre de libérer les ressources et les talents existants et d'obtenir des gains d'efficacité du corps enseignant promettant des retours sur investissement à long terme.

Recommandation n° 1 – Mettre à jour les systèmes de gestion des enseignants en place et étudier les possibilités de recourir plus largement à des solutions innovantes

Un corps enseignant moderne doit être préparé à faire face à l'innovation technologique, aux changements démographiques et aux évolutions de l'environnement. Pourtant, dans de nombreux pays, la formation initiale et continue des enseignants continue d'obéir à des modèles dépassés, qui sont souvent inefficaces.^{xv}

Les participants au Forum de dialogue politique ont souligné que les objectifs d'une réforme devraient toujours être réalistes par rapport à la situation économique et politique, et aux infrastructures nationales. Ces objectifs doivent également garantir le droit du travail, ainsi que des conditions de travail et des salaires équitables dans le secteur public comme dans le secteur privé. Il reste néanmoins une marge pour étudier le potentiel de solutions flexibles et adaptées aux situations locales, permettant de combler les lacunes en matière de ressources humaines et de capacités. Serait-il possible d'appliquer ces solutions à grande échelle pour créer plus d'impact et s'inscrire dans un changement systémique de grande ampleur ?

Pour accompagner le changement, la réflexion engagée devrait approfondir de façon plus systématique des questions telles que : Qu'est-ce qui a fonctionné et à quel coût ? Qui pourrait aider à effectuer cette transition vers une plus grande échelle (par des actions de sensibilisation, des compétences et un renforcement des capacités) et avec quelles ressources ? Existe-t-il des exemples ou des feuilles de route qui montrent comment amplifier ou intensifier les bonnes pratiques ? En analysant les réponses à ces questions, on pourrait faire en sorte que la recherche sur les essais pilotes et les prototypes apportent des éléments probants pour alimenter un plaidoyer et de futures recherches, et formuler des recommandations pour l'élaboration d'une politique nationale des enseignants et de directives politiques.

Recommandation n° 2 – Ancrer les initiatives de formation et de soutien des enseignants dans les systèmes éducatifs nationaux et mieux les harmoniser avec ceux-ci

Les pays doivent mieux ancrer les initiatives localisées de formation des enseignants (par exemple, le développement professionnel des enseignants réfugiés, les modèles d'accréditation et de certification) dans les systèmes éducatifs nationaux et mettre en adéquation les possibilités de changement global avec les plans de réforme sectorielle et la législation, y compris les réformes des programmes d'études nationaux, les programmes basés sur les compétences et les cadres de qualifications (voir ci-dessous).

Au Kenya, par exemple, le Voluntary Service Overseas (VSO) travaille en étroite collaboration avec le Bureau local de normalisation et d'assurance qualité au niveau du gouvernement local et avec l'Institut kényan des programmes d'études (KICD) sur la partie de sa formation qui concerne l'application du programme d'études basé sur les compétences (CBC) qui est suivi par toutes les écoles du Kenya. Le Kenya a également approuvé le certificat de formation des enseignants de l'Université d'Utrecht soutenu par la Fondation Mastercard. En outre, la formation est actuellement adaptée pour être utilisée dans les écoles nationales de formation des enseignants dans tout le pays.

Recommandation n° 3 – S’engager avec le personnel de l’éducation et lui donner les moyens de conduire le changement

Le rapport de la Commission de l’éducation intitulé *Transforming the Education Workforce: Learning Teams for a Learning Generation* préconise de fournir à tous les membres du personnel de l’éducation les moyens de devenir des agents du changement. Les Ministères de l’éducation doivent écouter les enseignants et leurs organes représentatifs afin de comprendre leurs préoccupations et besoins fondamentaux et de pouvoir ainsi concevoir pour eux un soutien pertinent et opportun dans leur nouveau rôle. Les décideurs politiques doivent également travailler avec le personnel dans les écoles et à l’échelon local, et avec d’autres parties prenantes de premier plan (groupes de parents, société civile et organismes gouvernementaux d’autres secteurs, etc.) pour une appropriation et une création communes des processus de réforme et la mise en place de boucles de rétroaction solides pour éclairer et conduire des changements en profondeur.^{xxvi}

Encadré n° 16 – Renforcer la coopération entre partenaires pour soutenir les politiques relatives aux enseignants et améliorer l’apprentissage, Ouganda

L’Initiative norvégienne sur les enseignants (NTI), financée par l’Agence norvégienne de coopération pour le développement (NORAD), a pour mission de soutenir les efforts engagés par les pays pour atteindre l’ODD 4.c de l’agenda Éducation 2030 en renforçant la coordination et la coopération entre les principaux organismes et partenaires internationaux. La NTI fait intervenir sept organisations internationales partenaires – l’UNESCO (coordonnatrice principale), l’Internationale de l’Éducation, le Partenariat mondial pour l’éducation, l’Organisation internationale du Travail, le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR), l’UNICEF et la Banque mondiale – ainsi que quatre pays africains : le Burkina Faso, le Ghana, le Malawi et l’Ouganda.

L’Ouganda va bientôt mettre en œuvre sa politique nationale pour les enseignants avec le soutien de la NTI et d’autres partenaires. Les priorités consistent à diffuser la politique nationale pour les enseignants approuvée auprès des acteurs locaux de l’éducation, y compris les prestataires privés et publics, à créer un Conseil national des enseignants et à améliorer le leadership, la gestion et la gouvernance des établissements de formation des enseignants, notamment en élaborant des directives nationales.

L’Ouganda va également élaborer un plan de mise en œuvre pour engager un dialogue social et politique permanent avec les représentants des enseignants. Des représentants du Ministère de l’éducation et des sports et des syndicats d’enseignants devraient participer à un forum régional sur le dialogue social et politique, afin de faciliter le partage d’expériences entre les quatre pays de la NTI.

Une autre priorité définie par l’Ouganda consiste à développer le TMIS, le système d’information sur la gestion des enseignants, une plate-forme en ligne pour l’enregistrement, le recrutement et la gestion des enseignants. L’opération consistera à former les responsables de l’éducation des districts, les chefs d’établissement, les enseignants et les responsables municipaux de l’éducation dans certaines régions afin de familiariser les utilisateurs et, à terme, d’augmenter le taux d’enregistrement des enseignants dans le système.

Présenté par Brighton Barugahare, Initiative norvégienne sur les enseignants, « Renforcer la coopération multipartenaires pour soutenir les politiques relatives aux enseignants et améliorer l’apprentissage ».

Recommandation n° 4 – Investir dans l’infrastructure des TIC et la formation des enseignants axée sur les TIC

Les pays doivent impérativement investir dans l’infrastructure des TIC pour que les apprenants (et les enseignants) puissent bénéficier des possibilités offertes par la numérisation de la pédagogie, des contenus d’apprentissage et de la formation professionnelle continue. Les participants au Forum de dialogue politique ont toutefois insisté pour que, lorsque des solutions technologiques locales et peu coûteuses sont proposées, les investissements soient réalisés en tenant soigneusement compte de leur valeur ajoutée et de leur pérennité. Une attention particulière doit être prêtée aux facteurs que sont le contexte, l’infrastructure, la connectivité et la formation adaptée des enseignants, afin d’éviter une aggravation des inégalités et des usages inappropriés des TIC et des données en ligne. Compte tenu des préoccupations légitimes concernant les nombreuses sources d’information en ligne, les enseignants et les élèves doivent travailler ensemble pour renforcer leur maîtrise des médias et de l’information (MIL) afin d’interpréter les résultats de leurs recherches, d’évaluer de manière critique la qualité et la véracité de l’information et de porter des jugements éthiques sur la façon de l’utiliser. La surveillance, le contrôle et la réglementation publics de l’infrastructure des TIC seront donc importants pour garantir une utilisation sûre, équitable et critique des technologies éducatives.

Recommandation n° 5 – Revoir les rôles et les responsabilités et mettre à jour les normes et la certification professionnelles

Les écoles du futur travailleront avec une combinaison plus complexe d’enseignants, de spécialistes de différentes matières, de généralistes et de personnel non enseignant pour permettre l’acquisition de compétences. Les pays doivent donc réfléchir aux incitations qui permettraient d’attirer différents acteurs dans les écoles, à la formation dont ils pourraient avoir besoin et à la manière de gérer le contrôle de la qualité.

Le statu quo en matière d’emploi et de qualifications des enseignants pourrait se trouver bousculé par cette redéfinition des acteurs de l’enseignement et de l’apprentissage. Les pays doivent anticiper l’évolution des qualifications de la formation ainsi que la certification qui permettra aux enseignants et au personnel non enseignant de travailler ensemble et de faire la preuve de leur maîtrise.^{xvii} Il convient pour ce faire d’élaborer des normes de formation ou de qualification pour les rôles de direction des écoles et des districts, et de reconnaître la nécessité de normes et de lignes directrices claires pour la formation et l’avancement professionnel des enseignants.

“ [Il est] nécessaire de mettre l’accent sur la professionnalisation des enseignants au moyen de leur formation (et de crédits alloués à cette fin) et du perfectionnement professionnel continu, et d’attirer les meilleurs talents vers l’enseignement, notamment par le biais des académies d’enseignants et des prix d’innovation ainsi que du mentorat en milieu scolaire.”

Eugène Mutimura, Ministre de l’éducation du Rwanda

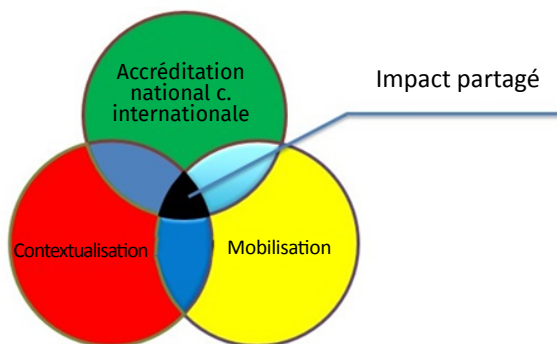


Figure 8. Impact partagé sur les écoles du futur

En ce qui concerne la petite enfance et les réfugiés, les participants au Forum de dialogue politique ont souligné la nécessité d’une certification et d’une accréditation officielles pour renforcer les capacités, les aptitudes et les compétences acquises par les enseignants à l’occasion d’une formation de qualité. En outre, cette accréditation devrait permettre aux diplômés de la formation d’intégrer les systèmes éducatifs nationaux (à titre de voie vers des moyens de subsistance durables). Ils ont également souhaité que soit créé un diplôme d’éducation spécialisée pour les réfugiés, qui validerait le respect de normes minimales pour le perfectionnement professionnel des enseignants.

D'importants défis politiques restent à relever (en particulier pour les enseignants réfugiés), notamment la reconnaissance du statut d'enseignant (dans de nombreux pays, les enseignants réfugiés ne sont reconnus que comme des enseignants « incitatifs »), l'accréditation et le droit au travail. On espère que le kit de formation open source interinstitutions TICC (Teachers in Crisis Contexts Collaborative) pourra être certifié et rendu obligatoire (avec le HCR comme partenaire pour l'éducation).

Recommandation n°6 – Mettre en place des outils de diagnostic, de mesure, de comparaison et de délibération

Enfin, les participants au Forum de dialogue politique 2019 ont souligné l'importance de collecter des données sur l'enseignement et l'apprentissage au niveaux international et national afin de soutenir l'élaboration de politiques fondées sur des données probantes et d'aider les pays à suivre les progrès accomplis dans la réalisation des cibles de l'ODD 4, notamment la cible 4.c.

En premier lieu, il s'agit d'informations d'ordre général sur la situation et le bien-être des enseignants au niveau international, telles que celles fournies par l'enquête internationale de l'OCDE sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) 2018, et la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et sa proposition de norme internationale (CITE-T) pour classer les programmes d'éducation et de formation des enseignants et aider les pays à comparer leurs progrès avec des objectifs internationaux. Toutefois, pour aider à la réalisation des objectifs nationaux, il faut également disposer d'instruments de diagnostic et d'outils de collecte de données ancrés dans les cadres nationaux pour évaluer les capacités des enseignants, suivre la mesure des progrès, diagnostiquer les difficultés et trouver des idées qui nourriront les débats sur les enseignants et l'enseignement.

Les personnes engagées dans l'enseignement auprès des réfugiés mesurent déjà l'importance de cartographier les capacités des enseignants à l'échelon local : (i) comme base de référence pour l'évaluation des besoins afin de mieux concevoir et adapter les méthodes de perfectionnement professionnel des enseignants – y compris au niveau individuel ; (ii) comme base pour la planification d'urgence en prévisions de futures crises ; (iii) pour éviter les doubles emplois et la concurrence dans la recherche de financements.

Encadré 17 – Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage

L'enquête internationale de l'OCDE sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) est la plus grande enquête internationale sur les conditions de travail et l'environnement d'apprentissage des enseignants et des chefs d'établissement. Elle fournit tous les cinq ans un baromètre de la profession. En 2018, TALIS a interrogé 260 000 enseignants dans 15 000 écoles, soit plus de 8 millions d'enseignants dans 48 pays. Les enseignants et les chefs d'établissement ont été interrogés sur leur travail, leurs écoles et leurs classes et on leur a notamment demandé s'ils consacraient plus de temps à l'enseignement et à l'apprentissage effectifs dans une leçon type que les années précédentes. Il leur a également été demandé s'ils se sentaient prêts lorsqu'ils ont commencé à enseigner, à quel type de programmes de formation professionnelle continue ils ont participé et comment ces programmes ont affecté leur pratique.

L'enquête 2018 s'est également intéressée à la façon dont les enseignants appliquent leurs connaissances et leurs compétences en classe sous la forme de pratiques d'enseignement, ainsi qu'aux données démographiques des classes et à l'ambiance des écoles pour fournir un contexte aux environnements d'apprentissage. Elle a ensuite étudié la manière dont les enseignants ont acquis leurs connaissances et leurs compétences au cours de leurs premières années d'enseignement et de formation, et aux mesures que ceux-ci prennent pour développer ces connaissances et ces compétences par la formation professionnelle continue.

S'appuyant sur les données fournies par les enseignants et les chefs d'établissement, l'enquête propose une série d'orientations politiques pour aider le corps enseignant à améliorer ses connaissances et son professionnalisme.

Présenté par Karine Tremblay, OCDE, Analyste senior et Chef d'équipe TALIS, Soutenir la profession enseignante dans un monde en mutation, Premiers résultats et messages clés de TALIS 2018.

**Encadré 18 – CITE-T, Classification des programmes de formation des enseignants
(Institut de statistique de l'UNESCO)**

En raison de l'absence d'une norme internationale pour la formation des enseignants et de la dépendance à l'égard des normes nationales, la question de savoir comment mesurer la formation des enseignants de manière à donner une vue d'ensemble de ce qui se passe dans les systèmes éducatifs fait l'objet de nombreux débats. L'indicateur actuel relatif au pourcentage d'enseignants formés conformément aux normes nationales (Indicateur 4.c.1) nécessite des données sur la part des enseignants, du niveau primaire au second cycle du secondaire, qui ont reçu au moins le minimum de formation formelle, qu'elle soit initiale ou continue, pour pouvoir exercer. Mais les qualifications pour l'enseignement varient d'un pays à l'autre, de sorte que ces données ne sont pas comparables au niveau international.

Le terme d'« enseignant formé », par exemple, devrait désigner un enseignant formé pour veiller à ce que les élèves apprennent. Dans la pratique, cependant, certains pays peuvent avoir une proportion élevée d'enseignants formés (selon leurs propres définitions nationales) mais des normes très faibles, et présenter un taux élevé d'enfants qui n'atteignent pas les niveaux minimums d'apprentissage. Tandis que d'autres pays peuvent présenter des niveaux d'apprentissage élevés malgré une faible proportion d'enseignants formés. En résumé, il est difficile de tirer des conclusions sur ce qui se passe en classe, en partie parce que les données sur les enseignants ne reflètent pas précisément la qualité et le niveau de leur formation.

En tant que dépositaire des données relatives à l'ODD 4, l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) travaille à élaborer un cadre pour aider à combler le fossé entre les indicateurs actuels : la Classification internationale type des programmes de formation des enseignants (CITE-T). Le cadre adopté à la 6e réunion du Groupe de coopération technique (GCT) sur les indicateurs de l'ODD 4 qui s'est tenue à Erevan (Arménie) en août 2019 s'appuie sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE) et l'élargit ; ce faisant, il répond à la fois à une demande de longue date de plus de données et à la fenêtre politique ouverte par la nouvelle position prépondérante des enseignants dans l'agenda Éducation 2030.

La proposition de Classification internationale type des programmes de formation des enseignants (CITET) constitue une avancée positive vers la création d'un bien public international que serait un dialogue politique mondial sur l'éducation et la formation des enseignants faisant le lien entre les définitions nationales de la formation des enseignants et les normes et objectifs internationaux. Elle s'appuie sur un examen approfondi de 170 programmes de formation des enseignants répertoriés dans la base de données de la CITE.

Présenté par Friedrich Huebler, ISU, Classification des programmes de formation des enseignants : avancées et prochaines étapes vers la CITE-T.

III. Conclusion

Les nouvelles tendances de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que les technologies éducatives ont un impact considérable sur les salles de classe et les systèmes éducatifs. Mais les progrès accomplis dans la réalisation de l'ODD 4 ont été inégaux et il reste peu de temps avant l'échéance de 2030. Tous les gouvernements doivent sans tarder imaginer des approches innovantes et rentables de l'enseignement et de l'apprentissage qui produisent des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie plus équitables.

Lors du 12^e Forum de dialogue politique à Dubaï, il a été rappelé que dans les situations de faibles ressources, la priorité urgente reste le recrutement et la formation adéquate d'un nombre suffisant d'enseignants. Dans le même temps, il est essentiel d'investir dans des approches intégrées de la formation et du perfectionnement professionnel des enseignants qui permettent de relever les problèmes de taille que représentent les classes surchargées, l'insuffisance des supports d'enseignement et d'apprentissage, la faible rémunération et l'absence de reconnaissance des certifications d'enseignement.

Dans les pays à revenu moyen ou élevé, les technologies, les ressources, les manuels et les logiciels éducatifs numériques open source pourraient devenir une partie intégrante des outils scolaires. Mais ces évolutions ne doivent pas se faire au détriment d'autres domaines importants du perfectionnement des enseignants, tels que les modèles renforcés et évolutifs de formation, et l'accompagnement pédagogique et administratif nécessaire pour l'avenir de l'enseignement et de l'éducation.

À l'issue du 12^e Forum de dialogue politique, les membres de l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030 se sont engagés à continuer de renforcer la capacité de l'équipe à fournir des conseils techniques et politiques à tous les pays, à servir de plate-forme pour un dialogue et un engagement politique multipartites et sud-sud, et à galvaniser et coordonner les efforts mondiaux déployés pour aider les enseignants à réaliser les objectifs nationaux de l'éducation.

Annexe 1 : Programme du forum de dialogue politique

PROGRAMME

Samedi 7 décembre	Arrivée des participants internationaux					
	Après-midi	14:30 -17:30	Réunion du comité directeur international de NTI (exclusivement les membres de la Norwegian Teacher Initiative)			
		15.00-17.00	Pre-inscription			
1^{er} jour Dimanche 8 décembre	Matin	08.30	Ouverture de l'inscription			
		09.00-10.00	<i>Inscription et café</i>			
		10.00-12.30	1 ^{re} réunion du Comité directeur de la TTF (exclusivement les membres du Comité directeur)	Table ronde des doyens de facultés des sciences de l'éducation et de la présidence de l'UNESCO	Table ronde des enseignants/ directeurs d'établissements	
		12.30-14.00	Déjeuner			
	Après-midi	14.00-15.30	Présentation en plénière (Commission sur l'éducation, IPE, OCDE)			
		15.30- 15.45	Café			
		15.45-17.30	Réunion du groupe pour la région Afrique	Réunion du groupe pour la région des États Arabes	Réunion du groupe pour la région Asie et Pacifique	Réunion du groupe pour la région Amérique latine et Caraïbes
	Soir - Réunions parallèles	17.45-18.00	Événements parallèles			

2e jour Lundi 9 décembre	Matin	08.45-09.00	Bienvenu				
		09.00-10.00	Séance plénière : Ouverture officielle				
		10.00-10.30	Café et photo de groupe				
		10.30-12.00	Table ronde ministérielle (réunion à huis clos)	Réunion thématique : Enseignants du pré-primaire (groupe thématique 1 de la TTF)	Réunion thématique : Inclusion et équité (groupe thématique 2 de la TTF)	Réunion thématique : TIC et télé-enseignement de (groupe thématique 3 de la TTF)	Réunion thématique : Gestion des enseignants dans des situations de crise et d'urgence (groupe thématique 4 de la TTF)
		12.00-14.00	Déjeuner				
Remarque : dans le cadre de toutes les réunions parallèles ci-dessus, l'avenir de l'enseignement sera examiné compte tenu de : a) des tendances en matière d'apprentissage et d'organisation de la formation des enseignants ; b) des moyens de corriger les inégalités et c) des innovations à apporter pour le développement professionnel des enseignants.							
Après-midi	14.00-15.15	Séance plénière – Groupe multipartite 1 (2 ministres de l'éducation, doyen, enseignant/directeur d'établissement, ONG/partenaire de développement/organisation privée, thématique 1) Approches pédagogiques/formation des enseignants					
	15.15-15.45	Café					
	15.45-17.00	Séance plénière – Groupe multipartite 2 (2 ministres de l'éducation, doyen, enseignant/directeur d'établissement, ONG/partenaire de développement/organisation privée, thématique 2 et 4)) Traitement des inégalités					
Soir - Événements parallèles	17.15	Événements parallèles					

3e jour Mardi 10 décembre	Matin	09.00-10.15	Séance plénière – Groupe multipartite 3 (2 ministres de l'éducation, doyen, enseignant/directeur d'établissement, ONG/partenaire de développement/organisation privée, thématique 3)	
		10.15	Café	
		10.15-11.15	Séance plénière – Travaux de la TTF sur l'élaboration des politiques relatives aux enseignants : lancement de la version complète en ligne du Guide et discussions sur les expériences des pays œuvrant à l'élaboration de leur politique relative aux enseignants	
		11.15-12.00	Séance plénière – Le développement de la taxonomie de la formation des enseignants : rapport d'étape et discussion	
		12.00-14.00	Déjeuner	
	Après-midi	14.00-16.30	Réunion annuelle des membres de la TTF (Points focaux / membres de la TTF uniquement) Rapport du secrétariat : état d'avancement de la mise en œuvre du plan stratégique (et accueil des nouveaux membres) Rapport des groupes régionaux (rapport annuel) Rapport des groupes thématiques (rapport annuel) Élection des nouveaux membres du Comité directeur de la TTF	
		15.00	Café disponible	
	Soir Événements parallèles	17.00	Événements parallèles	
	4e jour Mercredi 11 décembre	Matin	08.30-11.30	Visite d'institutions
				Café disponible
		12.00-13.00	Séance plénière : Conclusions et voie à suivre Cérémonie de clôture	
Après-midi		13.00-14.00	Le déjeuner	
		14.00-15.30	2e réunion du Comité directeur - Enseignements tirés et voie à suivre (Membres du comité directeur seulement)	
		14.00- soir	Visites touristiques – activités sociales	
5e jour Jeudi 12 décembre	Départ			

Annexe 2 : La déclaration de Dubaï



UNITED ARAB EMIRATES
MINISTRY OF EDUCATION

Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030

Réunion annuelle et 12e forum de dialogue politique

Dubaï, Émirats arabes unis

8-11 décembre 2019

Déclaration de Dubaï sur Les avènements de l'enseignement

(Dubaï, 11 décembre 2019)

Au cours du 12e forum de dialogue politique de l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, qui s'est tenu à Dubaï, aux Émirats arabes unis, nous ministres, représentants et participants venus de 102 pays, nous sommes réunis en tant que communauté d'enseignants et de parties prenantes de l'éducation déterminés à repenser la manière de préparer les enseignants aux systèmes éducatifs de l'avenir, et prendre la mesure de l'ambition de l'objectif de développement durable. Nous avons recueilli des informations sur les approches pédagogiques innovantes, les technologies éducatives émergentes, l'équité et l'inclusion dans et par l'éducation, les politiques et pratiques de formation des enseignants venant des quatre coins du monde entier et cherché à identifier les limites de celles-ci. Notre conversation s'est concentrée sur le rôle que les enseignants doivent jouer dans ce contexte en évolution pour garantir l'équité et l'inclusion, en exploitant aussi les nouvelles technologies pour offrir un apprentissage significatif et en s'engageant dans un développement professionnel continu. Cette discussion a été enrichie par la participation des doyens de plusieurs institutions, dans leur fonction de garant de la formation des enseignants, qui se sont réunis et ont apporté leurs expériences et contributions aux recommandations.

De nombreux pays ouvrent déjà des voies audacieuses - reconnaissant que les apprenants ont aujourd'hui besoin de connaissances, de compétences et d'attitudes particulières pour réaliser pleinement leur potentiel et contribuer de manière significative à leur communauté, à la société et au monde. Les enseignants jouent un rôle important dans la transformation de leur environnement d'apprentissage et dans l'évolution de leurs classes et sociétés. Nous avons noté la nécessité d'un apprentissage indépendant, autonome et en équipe dans le futur, dans un contexte dans lequel les technologies façonnent la manière dont les enseignants et les apprenants interagissent entre eux et avec le monde.

Si les technologies peuvent accroître l'accès à l'éducation, une utilisation inappropriée peut entraîner des risques aggravant les inégalités, la désinformation, et le bien-être des enseignants et des apprenants. Les enseignants doivent être bien formés pour utiliser de manière stratégique les technologies (facilitant l') d'apprentissage et pour faciliter une interaction critique et engagée avec les méthodes d'apprentissage numériques. Les investissements dans les technologies d'apprentissage doivent être effectués en tenant soigneusement compte de leurs effets sur les apprenants, les sociétés et la durabilité de la planète, et doivent viser à compléter d'autres domaines importants du développement des enseignants, tels que la formation, le soutien pédagogique et administratif et le travail décent.

Nous reconnaissons que les enseignants sont la clé pour faire face à la crise d'apprentissage à laquelle le monde est confronté. Nous avons pris en compte les défis auxquels sont confrontés les enseignants individuellement et collectivement, et la profession enseignante dans son ensemble, ainsi que les divers contextes dans lesquels ils travaillent. Il s'agit notamment des zones rurales et éloignées, des zones touchées par les conflits, les déplacements et la migration, de classes à effectif élevé et des infrastructures et ressources inadéquates. Les enseignants sont également touchés par le changement climatique, l'instabilité économique, les crises politiques et les problèmes de santé aigus. Le défi auquel la communauté mondiale est confrontée est énorme - plus de 69 millions d'enseignants qualifiés, bien formés et correctement rémunérés doivent encore être recrutés dans le monde d'ici 2030 pour atteindre l'ODD 4.

Dans ce contexte, les représentants des gouvernements et parties prenantes ayant pris part au forum de dialogue politique ont souligné la nécessité de politiques d'éducation et d'enseignement innovantes qui répondent à ces tendances et défis mondiaux.

Nous, ministres de l'Éducation et représentants de gouvernements, des enseignants et de leurs représentants, des partenaires au développement, des prestataires de formation des enseignants, de la société civile, des ONG et du secteur privé participant au 12e forum de dialogue politique 2019 de l'Équipe spéciale Force, nous sommes réunis pour réaffirmer notre engagement à prendre des mesures audacieuses pour accélérer les progrès vers la réalisation de l'ODD 4 – Éducation 2030, en particulier la cible 4.c pour garantir la disponibilité d'enseignants qualifiés, hautement motivés et soutenus. Nous réaffirmons la nécessité de visions audacieuses sur l'avenir de l'enseignement dans les stratégies nationales et appelons les gouvernements à investir de manière intégrée dans toutes les dimensions politiques des systèmes éducatifs ayant un impact sur l'enseignement et l'apprentissage.

Nous réaffirmons notre attachement à des formes d'enseignement et d'apprentissage qui aident à surmonter l'exclusion des couches défavorisées et appelons les pays à veiller à ce que les écoles et les enseignants soient soutenus pour répondre aux besoins d'apprentissage spécifiques de tous les apprenants, y compris les peuples autochtones, les personnes handicapées, les migrants et réfugiés et de promouvoir l'égalité des genres.

Nous nous engageons à aider les enseignants à dispenser une éducation de qualité, notamment à utiliser efficacement les technologies dans leurs salles de classe, et à fournir à cette fin l'infrastructure nécessaire, en particulier dans les écoles et les communautés marginalisées et défavorisées. Nous appelons les gouvernements, la communauté internationale et les autres parties prenantes à :

- a) élaborer des instruments de référence pertinents adaptés aux contextes pour la formation des enseignants, et les possibilités de développement professionnel continu et d'avancement dans la carrière professionnelle;
- b) exploiter les technologies pour soutenir un enseignement et un apprentissage innovants et contextualisés;
- c) fournir aux enseignants les outils, les ressources et les compétences pédagogiques nécessaires pour utiliser les nouvelles technologies dans les salles de classe du futur d'une manière juste, sûre, éthique et équitable.
- d) soutenir les institutions, enseignants et autres parties prenantes concernés dans l'identification, le développement et l'incitation à l'utilisation d'approches et de technologies innovantes d'enseignement et d'apprentissage.

Nous appelons les gouvernements à intensifier leurs efforts pour engager un dialogue social avec les enseignants et leurs organes représentatifs afin de mieux comprendre leurs besoins. Nous nous engageons également à une implication significative des parents, des communautés et des autres acteurs locaux dans un apprentissage tourné vers l'avenir. À cet égard, nous recommandons :

- a) un soutien à tous les efforts de dialogue généralisé et significatif incluant toutes les parties prenantes et partenaires; et
- b) la collaboration avec toutes les parties prenantes pour renforcer les systèmes d'enseignement public afin de fournir un apprentissage équitable et de qualité.

Nous appelons tous les acteurs à galvaniser et coordonner les efforts nationaux et mondiaux pour aider les enseignants à réaliser une éducation inclusive et équitable de qualité pour tous.

Nous appelons l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030 à continuer de servir de plate-forme pour le plaidoyer, le partage des connaissances, l'engagement des pays et la promotion de la collaboration Sud-Sud sur les questions pertinentes relatives aux enseignants.

Notes de fin

- i Michael DeArmond, Christine Campbell et Paul Hill, *The Uncertain Future of Teaching*. Recueil d'essais célébrant le 25e anniversaire du CRPE, Robin J. Lake, éd. <https://www.crpe.org/sites/default/files/crpe-thinking-forward-uncertain-futureteaching.pdf>.
- ii *The Future of Education*. <https://www.the-possible.com/future-of-education-digital-campus-learning-teaching>.
- iii Paradigm shift in education. <https://k12teacherstaffdevelopment.com/tlb/paradigm-shift-in-education/>.
- iv *Pedagogy of the Twenty-First Century: Innovative Teaching Methods*. Aigerim Mynbayeva, Zukhra Sadvakassova et Bakhytkul Akshalova. Publié le 20 décembre 2017. <https://www.intechopen.com/books/new-pedagogical-challenges-in-the-21st-century-contributions-of-research-in-education/pedagogy-of-the-twenty-first-century-innovative-teaching-methods>.
- v Why schools should teach the curriculum of the future, not the past. Forum économique mondial. <https://www.weforum.org/agenda/2018/09/why-schools-should-teach-the-curriculum-of-the-future-not-the-past/>. Consulté le 17/01/20.
- vi Why schools should teach the curriculum of the future, not the past. Forum économique mondial. <https://www.weforum.org/agenda/2018/09/why-schools-should-teach-the-curriculum-of-the-future-not-the-past/>. Consulté le 17/01/20.
- vii Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), 2018. Metadata for the Global and Thematic Indicators for the Follow-up and Review of SDG 4 and Education 2030. Montréal, ISU. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/sdg4-metadata-global-thematic-indicators-en.pdf>.
- viii Number of English Learners in US Schools Keeps Rising. VOA Learning English. <https://learningenglish.voanews.com/a/number-of-english-learners-in-us-schools-keeps-rising/4635659.html>
- ix Transforming the Education Workforce: Learning Teams for a Learning Generation. Voir : <file:///C:/Users/Carmela/Downloads/Transforming-the-Education-Workforce-Executive-Summary.pdf>.
- x Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: An international review of the literature. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation. In Facebook as a Source of Informal Teacher Professional Development. Camille Rutherford. Brock University. <https://ineducation.ca/ineducation/article/view/76/512>.
- xi Barab, S. A., MaKinster, J. G., Moore, J. A. et Cunningham, D. J. (2001). Designing and building an on-line community: The struggle to support sociability in the Inquiry learning forum. *ETR&D*, 49(4), p. 71-96. In Facebook as a Source of Informal Teacher Professional Development. Camille Rutherford. Brock University. <https://ineducation.ca/ineducation/article/view/76/512>.
- xii Facebook as a Source of Informal Teacher Professional Development. Camille Rutherford. Brock University. <https://ineducation.ca/ineducation/article/view/76/512>.
- xiii Facebook as a Source of Informal Teacher Professional Development. Camille Rutherford. Brock University. <https://ineducation.ca/ineducation/article/view/76/512>.
- xiv Présentation de l'UNESCO-IIRCA.
- xv Shabnam Sinha, Rukmini Banerji et Wilima Wadhwa, 2016. *Teacher Performance in Bihar, India*, Publications de la Banque mondiale, Banque mondiale, numéro 23637, 09-2019.
- xvi Albritton, R. L. (1998). A new paradigm of leader effectiveness for academic libraries: An empirical study of the Bass (1985) model of transformational leadership. In T.F. Mech et G.B. McCabe (éd.), *Leadership and academic librarians* (p. 66-82). Westport, Greenwood, 1998.

- xvii Stewart, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, juin, 54, p. 1-21.
- xviii Hernández, T. J., et Seem, S. R. (2004). A Safe School Climate: A Systemic Approach and the School Counselor. *Professional School Counseling*, 7(4), p. 256-262.
- xix 5 ways teachers can challenge inequality in the classroom. Laura Teague. Maître de conférences en études pédagogiques, Goldsmiths, Université de Londres. The Guardian. <https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2017/sep/16/5-ways-teachers-challenge-inequality-classroom-schools>. Samedi 16 septembre 2017.
- xx 5 ways teachers can challenge inequality in the classroom. Laura Teague. Maître de conférences en études pédagogiques, Goldsmiths, Université de Londres. The Guardian. <https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2017/sep/16/5-ways-teachers-challenge-inequality-classroom-schools>. Samedi 16 septembre 2017.
- xxi Villegas, A. M., et Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers*. Albany, State University New York Press.
- xxii *Transforming the Education Workforce: Learning Teams for a Learning Generation*. Voir : <///C:/Users/Carmela/Downloads/Transforming-the-Education-Workforce-Executive-Summary.pdf>.
- xxiii *The Uncertain Future of Teaching* Michael DeArmond, Christine Campbell et Paul Hill. Recueil d'essais pour la célébration du 25e anniversaire du CRPE, Robin J. Lake, éditeur.
- xxiv *Transforming the Education Workforce: Learning Teams for a Learning Generation*. Voir : <///C:/Users/Carmela/Downloads/Transforming-the-Education-Workforce-Executive-Summary.pdf>.
- xxv 21st century learning necessitates traditional classroom design upgrade. Shalina Chatlani. *Education Dive*. 7 juin 2017. <https://www.educationdive.com/news/21st-century-learning-necessitates-traditional-classroom-design-upgrade/444357/>.
- xxvi *Transforming the Education Workforce: Learning Teams for a Learning Generation*. Voir : <///C:/Users/Carmela/Downloads/Transforming-the-Education-Workforce-Executive-Summary.pdf>.
- xxvii *The Uncertain Future of Teaching*, Michael DeArmond, Christine Campbell et Paul Hill. Recueil d'essais pour la célébration du 25e anniversaire du CRPE, Robin J. Lake, éditeur.

L'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, aussi appelée Équipe spéciale sur les enseignants (TTF) est une alliance mondiale et indépendante. Au nombre des membres de la TTF figurent des gouvernements nationaux, des organisations intergouvernementales, des ONG, des agences internationales de développement, des organisations de la société civile, des fondations du secteur privé et des agences des Nations Unies, travaillant ensemble sur les questions relatives aux enseignants et à l'enseignement.

Le secrétariat de l'Équipe spéciale sur les enseignants est hébergé par l'UNESCO à son siège à Paris.

<https://teachertaskforce.org/fr>