

ENSEIGNANTS DANS DES CONTEXTES DE CRISE

Des pratiques prometteuses dans la gestion, le développement professionnel et le bien-être des enseignants



Réseau Inter-agences
pour l'Education en
Situations d'Urgence



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



International
Task Force on Teachers
for Education 2030



Education Internationale
Internationale de l'Education
Internacional de la Educacion

Le Réseau Inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE) est un réseau public mondial composé de membres qui travaillent ensemble dans un cadre humanitaire et de développement afin de garantir à toutes les personnes le droit à une éducation de qualité, sûre et pertinente.

© Droits d'auteur 2019: INEE

Le réseau Inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE)

c/o International Rescue Committee (IRC) au 122 East 42nd Street, 14th floor New York, NY 10168

ÉTATS-UNIS

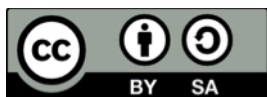
www.INEE.org

Crédits photographiques pour la couverture, de gauche à droite : FHI360 ; VSO/NRC ; JRS Myanmar.

Citation suggérée pour les études de cas :

Auteur(s). 2019. «Titre d'étude de cas». *Enseignants en contextes de crises: des pratiques prometteuses pour le bien-être des enseignants, la gestion des enseignants, et le développement professionnel des enseignants*, numéros de page. URL.

Ce contenu est protégé par la licence Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License. Pour voir une copie de cette licence, consulter <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/> ou envoyer une lettre à Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.



Ce document a été créé avec l'aide financière de l'Union Européenne. Le contenu de ce document relève de la seule responsabilité de l'INEE et ne peut en aucun cas être considéré comme reflétant la position de l'Union Européenne.

Table des matières

Avant-propos	1
Bien-être de l'enseignant	3
Comment savoir si les enseignants vont bien ? Développer et évaluer les caractéristiques psychométriques d'un questionnaire sur le bien-être de l'enseignant avec l'utilisation d'un échantillon d'enseignants salvadoriens. Fernanda Soares, Nina Cunha, et Paul Frisoli (FHI 360)	4
«Soutenir ceux qui aident» - les enseignants réfugiés et les enseignants dans un conflit prolongé Camilla Lodi (Conseil Norvégien pour les Réfugiés)	7
Développer les capacités des enseignants à créer des salles de classe informées quant aux traumatismes et à enseigner le développement des capacités de résilience psychologique en utilisant des approches cognitivo-comportementales Heidi Kar, Miriam Pahn, Alejandra Bonifaz, et Nicole Wallace (Centres de développement de l'éducation)	11
«Développement socio-émotionnel pour les enseignants»: un programme innovant pour améliorer le bien-être des enseignants au Salvador James Hahn (FHI 360)	15
D'après leurs propres paroles : le bien-être de l'enseignant au milieu des déplacements et de la fragilité en Ouganda et au Sud Soudan Danielle Falk, Daniel Shephard, et Mary Mendenhall (Institut pédagogique, Université de Columbia)..	19
Encadrer - Observer - Réfléchir - Participer (CORE) : une intervention de bien-être et de soutien pour les enseignants April Coetzee (War Child Holland)	22
Les enseignants réfugiés : les défis de gérer les attentes professionnelles avec les expériences personnelles Elizabeth Adelman (Université Harvard)	25
Gestion des enseignants	28
Quelles sont les politiques et stratégies de déploiement pour une gestion efficace des enseignants dans des contextes de réfugiés en Éthiopie? Stephanie Bengtsson et Helen West (UNESCO IIEP)	29

Une approche systémique du perfectionnement des enseignants - à la manière de l'UNRWA Caroline Pontefract et Frosse Dabit (UNRWA)	33
Remédier aux pénurie d'enseignants dans l'État touché par le conflit de Kachin, Myanmar: Une approche de formation complète pour les enseignants communautaires Rosalyn Kayah (Service jésuite des réfugiés)	36
Voir plus loin: Développement professionnel continu des enseignants pour l'expansion et l'intégration au Liban Lindsay Brown (Global Ties)	40
Déplacer les enseignants dans les communautés éloignées du Malawi : Une approche guidée par des données pour le déploiement des enseignants Salman Asim (The World Bank)	43
Le développement professionnel de l'enseignant	46
Cartographier l'expertise et les compétences des enseignants syriens déplacés au Liban Hana Addam El Ghadi et Anna Riggall (AUB et EDT)	47
Répondre aux besoins académiques et socio-affectifs des enfants non scolarisés au Niger Adane Miheretu (Comité international de secours)	50
Le perfectionnement professionnel des enseignants : une approche interinstitutionnelle Casey Pearson (Volontaire en service outre-mer et le Conseil norvégien pour les réfugiés)	54
Les expériences des enseignants avec le projet de lecture du Pakistan Modèle de développement à trois volets de l'enseignant Shahida Maheen (Comité international de secours)	59
Une approche combinée conçue en collaboration pour le développement professionnel des enseignants dans des contextes de déplacement massif Elaine Chase, Eileen Kennedy, Diana Laurillard, Mai Abu Moghli, Tejendra Pherali, Maha Shuayb (Université Collège de Londres et Université libanaise américaine)	63
Fondements de la pratique des éducateurs de réfugiés : Soutenir les enseignants dans les pays d'accueil et les contextes de réinstallation pour répondre aux besoins des étudiants réfugiés Julie Kasper (Institut Carey pour les biens publics)	67
Tawasol : un projet pilote offrant un développement professionnel en ligne prolongé pour les enseignants syriens et égyptiens dans le secteur d'apprentissage informel syrien en Égypte Aya Sa'eed et Julie Kasper (Plan international en Égypte et Institut Carey pour les biens publics)....	72
Étude de cas Jusoor : une approche de gestion adaptative pour la formation de nouveaux enseignants dans des contextes de crise Suha Tutunji (Jusoor)	76
La preuve est dans l'amélioration : utilisation d'une amélioration continue de la qualité pour impliquer les enseignants au Liban Adham El Outa et Autumn Brown (Comité International de secours)	79

L'essence de l'apprentissage : une formation de 4 jours et un mentorat continu pour les éducateurs des enfants réfugiés de Rohingya	
Andi Coombes et Oriona Ponta (Centres américains de recherche)	84
Supervision et modèles d'encadrement dans les zones de conflit	
Alaa Zaza (Syria Education Programme / Manahel, chemonics)	87
Fournir des outils et préparer les enseignants en Honduras pour aborder la violence à l'école et d'autres crises	
Gustavo Payan (DAI Global)	91

REMERCIEMENTS

Cette compilation d'études de cas détaillant des pratiques prometteuses dans la gestion des enseignants, le développement professionnel des enseignants et le bien-être des enseignants a été un véritable effort de collaboration. De nombreux collègues du monde universitaire et de la société civile ont consacré un temps et un effort considérables pour choisir, réviser, et préparer les études de cas dans cette publication.

D'abord et avant tout, les membres du comité d'organisation de la table ronde sur les enseignants en contextes de crises, Kiruba Murugaiah, Paul Frisoli, April Coetzee, Danni Falk, Helena Sandberg, Amy Parker, et en particulier Mary Mendenhall et Charlotte Bergin, qui ont tous contribué aux révisions d'études de cas ainsi que celle du cadre organisationnel axé sur la gestion, le développement professionnel, et le bien-être des enseignants et ont eu un rôle clé en procurant la vision de cette compilation. Vidur Chopra, Marissa Wong, et Jamie Bowen du Teachers College, Université de Columbia, avec Susan Hirsch-Ayari qui ont aidé les auteurs à préparer leurs versions pour la publication et ont révisé la version définitive. Jihae Cha du Teachers College qui a été un acteur clé dans l'organisation pour l'appel aux études de cas, les communications, et la coordination des présentations du profil des enseignants. Alison Doyle, du Teachers College aussi, qui a fourni un soutien inestimable dans la révision finale, la correction et la procédure de présentation des études de cas. Tout cela a été possible grâce au leadership exceptionnel des coprésidents du Comité sur les études de cas, Chris Henderson et Greg St. Arnold, qui ont coordonné les révisions d'études de cas, la sélection et l'édition et ont publié les présentations finales.

Le soutien et l'orientation des organisations partenaires de la table ronde des enseignants dans des contextes de crise sont aussi très appréciés. Nous aimerions en particulier remercier l'INEE, l'UNESCO, Oxfam, Education International, USAID, et l'Union Européenne.



AVANT-PROPOS

Le mouvement mondial pour une éducation de qualité et d'équité demande une plus grande et urgente attention au bien-être, à la gestion et au développement personnel des enseignants. Les études montrent que les enseignants qualifiés, compétents sont l'indicateur le plus fiable du niveau scolaire dans l'apprentissage des apprenants¹, et il y a une prise de conscience de plus en plus grande de la relation entre le bien-être de l'enseignant et le développement social et affectif de l'apprenant². Sans un effort mondial concerté, la qualité de l'éducation pour les 65 millions d'apprenants dont la scolarité est perturbée chaque année par une crise³ continuera à être compromise.

Pendant que des initiatives prometteuses et des programmes ciblés sur la prestation d'une éducation de qualité dans les contextes de crises existent déjà⁴, il reste encore une base de connaissances sous-développée pour aider dans l'orientation et l'information des politiques et pratiques contextualisées. Par conséquent, des programmes nouveaux et actuels ont souvent des difficultés ou ne sont pas satisfaisants au moment d'effectuer la transition entre une pratique prometteuse et la réalisation d'un changement systémique, continu et à la fin transformateur.⁵ C'est pourquoi les enseignants continuent à faire face à de nombreux défis, y compris un recrutement et des politiques de gestion inéquitables, des problèmes de certification, un manque d'opportunités de développement professionnel soutenu et pertinent, et des risques non atténués concernant leur propre sécurité et leur bien-être.⁶

Il est primordial que le secteur de l'éducation dans les situations d'urgence partage et apprenne des politiques, des pratiques et des approches de recherche prometteuses pour soutenir les enseignants dans des contextes de crise. Pour cette raison, cette publication fournit aux donateurs, aux responsables politiques, aux praticiens, aux chercheurs et aux enseignants des exemples convaincants de programmes et de pratiques qui ont une influence positive sur l'amélioration des conditions de travail des enseignants et sur leur pratique enseignante.

1 Schwille, J. Dembélé, M. & Schubert, J. (2007). Perspectives mondiales sur la formation des enseignants : Amélioration des politiques et de la pratique. Institut international de planification de l'éducation (IIEP) (UNESCO).

2 Falk, D. Varni, E. Finder, J. & Frisoli, P. (2019). Analyse panoramique : le bien-être de l'enseignant dans des contextes de faibles ressources, de crise et touchés par un conflit. Initiative de recherche d'équité de l'éducation : Washington, D. C.

3 Nicolai, S. Hine, S. and Wales, J. (2015). L'éducation dans des situations d'urgence prolongées : vers une approche plus rigoureuse. Londres : ODI.

4 Voir les pratiques prometteuses de UNHCR en ligne : <https://www.promisingpractices.online/>

5 Mendenhall, M., Gomez, S., & Varni, E. (2018). Enseigner dans le conflit et le déplacement : les défis persistants et les pratiques prometteuses pour les réfugiés, les déplacés dans leur pays et les enseignants nationaux. [Document de base pour le rapport de suivi de l'éducation mondiale en 2019].

6 Dolan, J. Golden, A. Ndaruhutse, S. Winthrop, R. (2012). Établir des systèmes efficaces de rémunération pour les enseignants dans des états fragiles et touchés par un conflit. Lecture : Brookings ; Burns, M. & Lawrie, J. (2015). Où le besoin est plus pressant : Développement professionnel de qualité pour tous les enseignants. New York: RIESU; Mendenhall, M. et al. (2015). Éducation de qualité pour les réfugiés au Kenya : Pédagogie dans les zones urbaines de Nairobi et les installations de camps de réfugiés à Kakuma. Journal sur l'éducation en situations d'urgence, 130-92 ,(1) 1.

Les études de cas sont organisées en trois zones thématiques :

- **Gestion des enseignants** (c'est-à-dire le recrutement d'enseignants, l'approvisionnement, la supervision, la certification etc.)
- **Le développement professionnel de l'enseignant** (c'est-à-dire les modalités qui incluent la formation en personne, l'encadrement, le mentorat, à distance et/ou la formation en ligne etc. pour des approches préalables ou en services ; collaboration des enseignants : coordination entre les prestataires ; collaboration avec les instituts de formation d'enseignants) et
- **Le bien-être de l'enseignant** (c'est-à-dire y compris le bien-être social, affectif, physique, intellectuel, financier, culturel, et spirituel ; interventions pour favoriser le bien-être des enseignants).

Ils présentent un instantané de méthodes de recherche prometteuses d'élaboration de politiques éclairées et d'approches innovantes pour un concept et une mise en œuvre de programmes de milieux régionaux divers et en situations d'urgence, ainsi que des profils divers d'organisations et d'enseignants. Par exemple, un cas de El Salvador examine le développement d'outils pour évaluer le bien-être de l'enseignant dans des zones de conflit (Soares, Cunha, et Frisoli, FHI360) ; une étude de méthodologie mixte évalue l'impact des programmes de développement professionnel pour des programmes d'apprentissage accéléré dans le nord-est du Niger (Miheretu, IRC) ; et un cas de Myanmar décrit un programme d'enseignement bénévole pour répondre à la pénurie d'enseignants et au manque d'opportunités de travail dans l'état de Kachin touché par un conflit (Kayah, JRS).

Un nombre d'études de cas promeuvent les voix des enseignants et l'expertise unique des enseignants contribue à l'acquisition des connaissances et à une élaboration et mise en œuvre efficace de programme. D'autres études de cas incluent les profils d'enseignants qui fournissent une dimension humaine, personnelle aux crises dans lesquelles les études de cas ont eu lieu. Parallèlement à cette publication, la ressource des récits des enseignants dans les contextes de crise (TiCC) et notre prochain appel à l'action priorisent aussi le partage et l'amplification des voix des enseignants dans des contextes de crise. Il ressort clairement de ces ressources que le pouvoir transformateur des enseignants comme acteurs de changement dans leurs salles de classe et leurs communautés ne peut plus être ignoré, et que les enseignants doivent être inclus dans chaque étape d'élaboration de politiques, de programmes et de recherche si nous voulons réaliser des améliorations durables en matière de qualité et d'équité de l'éducation.

Les études de cas décrivent non seulement la complexité et l'intersectorialité du travail des enseignants dans des contextes de crise, mais vu d'une perspective communautaire, les auteurs transmettent les limitations et les défis qui empêchent la mise à échelle, la durabilité et l'impact de la recherche, des politiques et des programmes concernés. Nous espérons que les indices recueillis ici, dans ces trois catégories du développement professionnel des enseignants, de la gestion des enseignants, et du bien-être des enseignants se traduisent par un engagement accru de la part des lecteurs pour défendre et agir sur des actions clés, ainsi qu' accorder l'attention adéquate et les ressources pour ces programmes et d'autres qui visent à améliorer le soutien aux enseignants dans des contextes de crise.

Pour finir, c'est un document vivant, itératif. Ces thèmes et contextes inclus dans la première version sont un résumé important mais limité du travail et des besoins des enseignants dans des contextes de crise. Au cours des prochains mois, nous continuerons de recueillir, réviser et soutenir les enseignants et les praticiens pour développer des études de cas de régions sous-représentées. Nous invitons donc à vous joindre aux auteurs qui ont fourni les études de cas jusqu'ici, et de contribuer à l'élaboration en cours d'une base de connaissance sur le bien-être des enseignants dans des contextes de crise (TiCC), le développement professionnel de l'enseignant, et la gestion des enseignants.

Merci à chacun des auteurs et à nos collègues qui ont offert leurs services spontanément et d'une manière assidue pour permettre à cette publication de voir le jour.

Chris Henderson et Gregory St. Arnold.

Au nom du Comité d'étude de cas des enseignants en contextes de crise (TiCC)



BIEN-ÊTRE DE L'ENSEIGNANT

Comment savoir si les enseignants vont bien ? Développer et évaluer les caractéristiques psychométriques d'un questionnaire sur le bien-être des enseignants par l'utilisation d'un exemple des enseignants salvadoriens

Organisation	FHI 360
Auteurs	Fernanda Soares, Nina Cunha, et Paul Frisoli
Emplacement	El Salvador
Profil de l'enseignant	Le travail des enseignants nationaux dans des situations d'insécurité
Sujet	Bien-être des enseignants

DESCRIPTION DES DÉFIS SPÉCIFIQUES A LA SITUATION DE CRISE

Pour informer les politiques et les progrès de la recherche concernant le bien-être des enseignants dans des contextes à faibles revenus et touchés par un conflit, nous avons besoin d'outils d'évaluation qui ne soient pas seulement fiables, valides, comparables et réalisables, mais aussi contextuellement pertinents. Pour que les systèmes éducatifs, les districts scolaires et un leadership scolaire soutiennent adéquatement les enseignants, ils doivent d'abord savoir si les enseignants vont bien. Plusieurs outils d'évaluation pour le bien-être des enseignants avec d'excellentes caractéristiques psychométriques ont été développés et validés dans des contextes développés et plus stables, mais nous ne savons pas s'ils sont appropriés pour recueillir l'information au sujet du bien-être des enseignants dans des contextes à bas revenus et touchés par un conflit. Souvent, les chercheurs et les praticiens utilisent des outils d'évaluation développés aux États-Unis, en Angleterre et aux Pays-Bas avec une faible adaptation, soulevant des interrogations si le contenu de l'outil saisit encore le concept dans un contexte différent.

Pour progresser dans l'étude et la compréhension du bien-être des enseignants dans des contextes à bas revenus et touchés par un conflit, on a besoin d'instruments pour évaluer le bien-être des enseignants. L'objectif de cette étude est de développer, d'évaluer et valider les caractéristiques psychométriques du questionnaire de bien-être des enseignants au Salvador.

APERÇU GÉNÉRAL

Les niveaux élevés actuels de la violence liée aux gangs au Salvador a un impact direct sur l'éducation. Environ 65 % des écoles sont affectées par la présence de gangs et 30 % font face à des menaces

internes à la sécurité de la part des gangs. (MINED 2015) Dans une analyse rapide de l'éducation et du risque effectuée par USAID (2016), les enseignants disent éprouver du stress en travaillant dans un environnement d'intimidation et avoir besoin d'un soutien psychologique. L'étude révèle aussi que les enseignants se sentent accablés et sous-équipés pour faire face aux besoins affectifs des étudiants, qui arrivent à l'école supportant le fardeau de la violence, des menaces et des difficultés dans la famille. Les enseignants ont signalé aussi qu'ils se sentent menacés et effrayés d'enseigner et de discipliner les étudiants qui sont des membres de gangs ou ont des relations avec eux.

Au regard des enjeux actuels, FHI 360 soutient le développement d'un questionnaire d'évaluation du bien-être des enseignants qui aidera à répondre à l'appel pour la recherche et pour une compréhension accrue des niveaux actuels du bien-être des enseignants au Salvador. Dans le premier temps de ce processus, l'équipe de recherche a effectué une revue documentaire, qui s'est traduite par quatre concepts clés identifiés du bien-être des enseignants : contrôle des émotions, épuisement émotionnel, stress, et auto-efficacité de la gestion de la classe. L'équipe a alors effectué un inventaire des outils d'évaluation et choisi les barèmes suivants pour constituer le questionnaire: Questionnaire du contrôle des émotions (Gross and John 2003) ; Sous-échelle de l'épuisement émotionnel de l'inventaire de l'épuisement - sondage de l'éducateur (Maslach, Jackson, and Leiter 1997) ; Échelle de stress ressenti (Cohen et al. 1983) ; et auto-efficacité pour la sous-échelle de gestion de la classe de Ohio State Teacher Efficacy Scales (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy 2001).

La procédure d'adaptation du questionnaire a consisté en deux phases principales : la traduction et les entrevues cognitives. D'abord, les évaluations choisies ont été traduites de l'anglais à l'espagnol par

un traducteur suivant les directives ITC pour traduire et adapter les tests (International Test Commission 2018). Deux traducteurs supplémentaires ont vérifié la traduction pour garantir que les éléments dans les diverses échelles avaient la même signification que dans la langue anglaise. La traduction est une étape critique, car les questions doivent être traduites correctement du point de vue linguistique pour maintenir la comparaison interculturelle (Beaton et al 2000) et garantir qu'ils ont saisi l'intention sous-jacente de l'élaboration. Outre la qualité de la traduction, les questions doivent être aussi adaptées culturellement pour maintenir la validité du contenu d'une culture à l'autre (Beaton et al 2000). Comme partie d'une procédure d'adaptation, l'équipe de recherche a effectué des entrevues cognitives avec un échantillon de 25 enseignants locaux salvadoriens. Grâce aux entretiens cognitifs, on peut vérifier si les «répondants comprennent les questions posées, qu'elles soient comprises de la même manière par tous les répondants, et que les répondants aient la volonté et soient capables de répondre à de telles questions» (Collings 229, 2003). Les entrevues cognitives fournissent une preuve supplémentaire de la validité du contenu en évaluant si les répondants comprennent les questions de la même manière que prévu par l'instrument original. Des adaptations au questionnaire ont été faites en fonction des résultats des entrevues cognitives.

Des données ont été collectées par un questionnaire sur support papier d'auto-évaluation d'un échantillon de 1653 enseignants locaux du niveau primaire et secondaire. Une analyse exploratoire des facteurs (EFA) a été effectuée séparément pour chacune des 4 mesures identifiées pour la panoplie de mesures afin de déterminer si les questions liées à chacun des concepts montraient la structure prévue. Pour continuer à étudier les propriétés psychométriques de chaque concept, nous avons calculé les méthodes, les déviations standards, le coefficient de fiabilité, et la corrélation absolue entre les éléments. Nous avons également réalisé une analyse de validité concurrente.

INDICATIONS ET RÉSULTATS

L'évaluation psychométrique effectuée dans cette étude a signalé que la version espagnole des différentes mesures qui constituent le questionnaire ont un bon contenu et une validité conceptuelle. La fiabilité interne pour les échelles différentes est aussi

acceptable. Donc la panoplie de mesures pour le bien-être des enseignants peut être utilisée comme un outil pour évaluer le bien-être des enseignants au Salvador. Comme bonne pratique, on suggère que les traductions complémentaires et les validations soient effectuées afin de fournir un outil perfectionné pour évaluer le bien-être parmi les différentes cultures et examiner les liens possibles entre le bien-être et la mise en oeuvre de soutiens additionnels des enseignants (avant d'être en poste et une fois en poste).

Des statistiques descriptives dans le cadre de cette étude démontrent que le bien-être de l'enseignant est généralement positif au Salvador. Les enseignants ne vivent pas un niveau élevé d'épuisement émotionnel au travail ou de stress ressenti en général et ont tendance à avoir un haut niveau de confiance dans leur capacité pour gérer un comportement perturbateur dans la classe. Les statistiques montrent que bien que les enseignants emploient des stratégies de réévaluation cognitives, la répression est aussi couramment utilisée. C'est préoccupant, étant donné que la répression a été associée avec des conséquences de diminution du bien-être, tels que dépression et pessimisme (Barsade et Gibson 2007 ; Côté et Morgan 2002).

L'instrument s'annonce aussi prometteur pour aider les administrateurs scolaires et les praticiens à évaluer le bien-être des enseignants dans le contexte salvadorien. Les administrateurs jugeront l'instrument utile pour déterminer le bien-être des enseignants en ce qui concerne l'équilibre émotionnel, le stress ressenti, l'épuisement émotionnel, et l'efficacité personnelle de gestion de la classe. Cette information peut être utilisée par les administrateurs pour déterminer des interventions, ainsi que pour évaluer leur succès. En outre, l'instrument peut être utilisé comme un outil d'auto-évaluation par les praticiens pour souligner les zones dans lesquelles le soutien, des ressources additionnelles et l'auto-amélioration peuvent avoir lieu. Donc, une étude future de l'utilisation de ce questionnaire est soutenue.

LIMITATIONS, DÉFIS, ET/OU ENSEIGNEMENTS TIRÉS

La limitation principale de cette étude est qu'elle ne validait pas la panoplie d'évaluation du bien-être des enseignants à des fins d'évaluation du programme. Une recherche complémentaire est nécessaire pour déterminer si ces instruments sont sensibles aux

programmes d'intervention de courte durée et s'ils sont capables de détecter un changement au fil du temps. Il est aussi vivement recommandé d'effectuer une analyse factorielle confirmatoire (CFA) dans une prochaine étape.

RÉFÉRENCES

Beaton, Dorcas. E. Claire Bombardier, Francis Guillemin, et Marcos B. Ferraz. 2000. «Directives pour la procédure de l'adaptation interculturelle des instruments d'auto-évaluation. » Spine 25, N° 3191-3186 :24.

Cohen, Sheldon, Tom Kamarck, et Robin Mermelstein. 1983. « Une mesure globale du stress ressenti.» Journal of health and social behavior 24, N° 396-385 :4.

Cote, Stephane, et Laura M. Morgan. 2002. « Une analyse longitudinale du lien entre l'équilibre émotionnel, la satisfaction au travail, et les intentions de démissionner. » Journal of Organizational Behavior : The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior 23, N° -947 8 962.

Gross, James J, et Oliver P. John. 2003. « Les différences individuelles dans les deux processus d'équilibre émotionnel : incidences en termes d'affects, de relations, et de bien-être. » Journal of personality and social psychology 85, N° 348 :2.

Commission Internationale des tests. 2018. Directives ITC pour la traduction et l'adaptation des tests (seconde édition). Int. J. Test. 134-101 :18.

Maslach, Christina, Susan E. Jackson, et Michael Leiter. 1996. Inventaire d'épuisement de Maslach (Vol. 4). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Tschannen-Moran, Megan et Anita W. Hoy. 2001. « Efficacité de l'enseignant : Capter une notion vague. » Enseignement et formation des enseignants 17, N° 805-783 :7.

USAID (AGENCE DES ÉTATS-UNIS POUR LE DÉVELOPPEMENT INTERNATIONAL). 2016. « Analyse rapide de l'éducation et du risque en El Salvador ». https://eccnetwork.net/wp-content/uploads/RERAEISalvador_Spanish_Proof2_.pdf

MINED. 2015. « Observatoire MINED 2015 sur les centres d'éducation publique de El Salvador.» https://www.mined.gob.sv/EstadisticaWeb/observatorio/OBSERVATORIO_20%MINED_202015%.pdf

« Soutenir ceux qui aident » - les enseignants réfugiés et les enseignants qui vivent dans des conflits prolongés

Organisation	Conseil Norvégien pour les Réfugiés (CRN)
Auteur	Camilla Lodi, Soutien psychosocial & apprentissage social et émotionnel,
Localisation	Conseillère régionale en Jordanie et Palestine
Profil de l'enseignant	Des enseignants réfugiés et des enseignants des communautés hôtes
Sujet	Bien-être des enseignants

DESCRIPTION DES DÉFIS SPÉCIFIQUES A LA SITUATION DE CRISE

Le principal défi spécifique à relever pour le Conseil norvégien pour les réfugiés (NRC) dans les situations de crise avec leurs interventions 'soutenir ceux qui aident' dans le cadre du programme Stratégie d'enseignement améliorée (Better learning program en anglais) est que les enfants affectés par les crises au Moyen Orient et en Afrique du Nord (MENA) ont un besoin accru de Soutien psychosocial (PSS) et d'un apprentissage social et émotionnel (SEL) qui demeurent insatisfaits dans une grande mesure par les systèmes d'enseignement existants. Par conséquent, il y a une demande de renforcement des capacités pour les enseignants dans les contextes d'éducation formelle et non formelle pour répondre à ces besoins :

- **Éducation formelle dans les écoles MoE/UnRWA en Palestine** : Les enseignants de l'éducation formelle qui ont un soutien professionnel limité par le système formel et qui ont des difficultés avec leur bien-être à cause du conflit prolongé et de l'occupation ;
- **Programmes d'éducation non formelle dans les camps de réfugiés en Jordanie** : Le personnel des camps qui est bien formé par le Conseil norvégien pour les réfugiés (NRC) dans la programmation de l'apprentissage social et émotionnel (SEL) et du soutien psychosocial (PSS), mais qui ont leurs propres besoins sociaux, émotionnels et de bien-être souvent insatisfaits.

Dans les deux cas, les mécanismes de 'soutenir ceux qui aident' sont nécessaires pour garantir un soutien adéquat à ces éducateurs, en termes de développement professionnel ainsi que dans le développement de leurs capacités, leur résilience et leur propre bien-être pour qu'ils soient en mesure de répondre efficacement aux besoins des enfants avec qui ils travaillent en matière de soutien psychosocial (PSS).

APERÇU GÉNÉRAL

La réponse du Conseil norvégien pour les réfugiés (NRC) aux défis ci-dessus au cours des dernières années a été d'établir des éléments détaillés dans 'soutenir ceux qui aident' pour les enseignants dans leur programmation de stratégie d'enseignement améliorée (BLP). Les éléments comprennent des opportunités de développement de capacité professionnelle, ainsi que des mécanismes pour répondre au propre bien-être des éducateurs. Ces éléments ont été créés en réponse aux :

1. Résultats des évaluations externes du Conseil norvégien pour les réfugiés (NRC) de la Stratégie d'enseignement améliorée (BLP) en 2016 (Shah 2016) qui montraient que NRC ne prenait pas suffisamment soin de son personnel (tels que conseillers, enseignants, parents et formateurs) ;
2. Réunions régulières de compte-rendu structuré ≈ tenues lors des examens postérieurs d'action avec le personnel par un mécanisme de suivi interne (expliqué plus loin), pour adapter le soutien spécifique fourni à la prestation de service du soutien psychosocial (PSS) au personnel et aux partenaires comme prestataires de service ;

Ainsi, en 2017 et 2018, le Conseil norvégien pour les réfugiés (NRC) a commencé à mettre en place les initiatives 'soutenir ceux qui aident' en Palestine et Jordanie, en tandem avec des opportunités de développement professionnel des enseignants.

Le programme d'éducation non formelle en Jordanie a fomenté les éléments suivants :

- **Établissement d'un service de suivi et de soutien (MSU)** qui fonctionne comme un département de consultation interne pour le personnel de la Stratégie d'enseignement améliorée (BLP) et du Soutien psychosocial (PSS) composé par le

personnel du camp (Réfugiés syriens). L'équipe est formée dans la protection de l'enfance et les techniques de Soutien psychosocial (PSS) et a un mandat spécifique pour examiner les problèmes de protection de l'enfant et identifier les enfants qui ont un besoin additionnel de Soutien psychosocial (PSS), y compris s'ils ont besoin d'une orientation interne ou externe. Le Service de soutien et de suivi (MSU) fournit aussi un conseil technique, des ateliers, et le renforcement des capacités à d'autres membres du personnel qui offrent la Stratégie d'enseignement améliorée (BLP) aux enfants, pour qu'ils soient plus en mesure de gérer leurs fardeaux émotionnels.

- **Des sessions régulières de compte-rendu et de formation** avec les enseignants comme une opportunité pour les enseignants de laisser libre cours à leurs émotions, de s'exprimer et de récupérer après la prestation de soutien psychosocial.
- **Des opportunités ponctuelles de développement des capacités** sur des sujets spécifiques pour le personnel de la Stratégie d'enseignement améliorée (BLP) avec un suivi constant du personnel technique.
- **Des opportunités pour l'épanouissement personnel/professionnel** pour le personnel, y compris la possibilité de cesser la prestation des interventions de Soutien psychosocial (PSS) et de Stratégie d'enseignement améliorée (BLP) si nécessaire, et des opportunités d'assumer plus de responsabilités dans le programme.

En Palestine, ces initiatives ont été mises en oeuvre par des partenaires locaux spécialisés, notamment le Centre de consultation palestinien (PCC) et le programme de santé mentale de la communauté de Gaza (GCMHP). Les partenaires ont été sélectionnés en fonction de leur expertise locale dans ce domaine. Des réunions ont eu lieu avec le Conseil norvégien pour les réfugiés (NRC) pour définir les objectifs de l'intervention proposée, la stratégie et la méthodologie. L'intervention a mis l'accent sur les points suivants :

- **Le renforcement des capacités axées sur les techniques de conscience de soi et de contrôle pour faire face au stress** qui incluent les exercices de respiration et de relaxation ;
- **Thérapie par les arts** incluant l'écriture, le drame, la danse, le mouvement, la peinture et la musique
- **Des jeux récréatifs** pour améliorer le bien-être et réduire le stress dans des lieux en plein air

- **Assistance téléphonique** disponible où des opérateurs qualifiés peuvent donner suite à des demandes de consultation ou fournir des services de consultation en ligne dans le but d'étudier en profondeur les principales sources de stress affectant à la vie personnelle et professionnelle des enseignants ;
- **Approvisionnement d'outils de Soutien psychosocial (PSS)** comme partie d'un kit en tandem avec le renforcement de capacité du personnel enseignant et non enseignant pour mettre en oeuvre les activités liées au Soutien psychosocial (PSS) dans les écoles.

INDICATIONS ET RÉSULTATS

Fournir aux enfants dans les camps des services de Soutien psychosocial (PSS) en les guidant tout au long du processus pour gérer leurs symptômes de traumatisme et de détresse, y compris le partage des souvenirs horribles de la guerre, peut comporter des charges émotionnelles qui affectent le bien-être du personnel. De la même manière, vivre sous les attaques constantes à Gaza et les violations du droit international humanitaire (IHL) sur la rive occidentale du Jourdain a pour conséquence de vivre constamment dans des niveaux élevés de stress. Les principales conséquences d'intégrer les mécanismes de 'soutenir ceux qui aident' dans la Stratégie d'enseignement améliorée (BLP) incluent les résultats principaux suivants :

- **Le personnel enseignant de la Stratégie d'enseignement améliorée (BLP)** en général, a signalé un sentiment accru de résilience personnelle et de bien-être. En particulier, 74% (N=113) qui ont fait partie de cette initiative concernant la rive occidentale du Jourdain ont signalé que c'était une source de soutien et 86% ont mieux compris l'importance de pratiquer des approches de soins auto-administrés dans leur vie personnelle et professionnelle. 64% (N=57) à Gaza ont montré une nette amélioration dans leur capacité à gérer le stress et 84 % des enseignantes ont signalé une amélioration dans leur travail quotidien et dans la résolution de leurs problèmes dans la vie personnelle. Dans l'ensemble à Gaza, 76 % ont signalé avoir amélioré la réalisation de leur travail en devenant plus précis et plus motivé (Shah 2016). En Jordanie, on a signalé que le personnel gère

mieux le stress de la vie dans les camps : «J'ai commencé à pratiquer le contenu de BLP dans ma vie quotidienne. J'ai commencé à devenir plus calme et ma colère a disparu progressivement. J'ai le sentiment d'être un meilleur enseignant et une meilleure personne aujourd'hui. Je dispose des connaissances et des outils pour changer la vision de la vie de ces enfants et la mienne. Les étudiants avec qui je travaille me donnent continuellement la motivation et l'encouragement pour gérer mes propres problèmes » (Shah 2017).

- **Le personnel du camp de réfugiés** en Jordanie
 - a. développé des compétences professionnelles occupant maintenant des postes de direction dans les centres de formation. Il a été chargé de réaliser le renforcement des capacités et de la prestation de dix membres du personnel dans chaque unité de soutien psychosocial (PSS), de la sensibilisation et mobilisation communautaire, de l'élaboration des programmes et du contrôle de qualité.
- **La prestation des services aux enfants** qui souffrent d'un traumatisme se sont renforcés en raison des compétences améliorées, des pratiques, de l'expertise et de la motivation: 'Nous sommes maintenant capables de comprendre pourquoi les enfants ont été très difficiles et agressifs, nous comprenons maintenant beaucoup mieux ce qu'ils endurent et nous n'en avons pas tenu compte auparavant'. En Jordanie, les données suggèrent que 80 % des étudiants de la Stratégie d'enseignement améliorée (BLP) ont déclaré ne pas avoir de cauchemars du tout après la participation aux sessions individuelles de Stratégie d'enseignement améliorée (BLP). Un autre 19 % a déclaré avoir seulement 1-2 cauchemars par semaine (en comparaison avec la moyenne au début de 5 nuits par semaine avec des cauchemars). Une très faible minorité d'étudiants (moins de 1 %) continuait à avoir 3 cauchemars ou plus par semaine. Les enseignants ont signalé l'amélioration plus prononcée dans le bien-être des enfants comme une conséquence des compétences plus grandes des enseignants et de l'amélioration de leur propre bien-être (Sha 2016).

LIMITATIONS, DÉFIS, ET/OU ENSEIGNEMENTS TIRÉS

Le Royaume hachémite de Jordanie

- Le personnel du camp a ses propres traumatismes et détresse sociale et émotionnelle avec peu de services disponibles dans les camps.

- Le personnel du Conseil norvégien pour les réfugiés (NRC) du camp (avec un petit nombre d'exceptions approuvées par le Ministère de l'intérieur) n'est pas autorisé à sortir du camp. Cela limite les opportunités d'échanges professionnels.
- La gestion de la trésorerie du camp pour la politique du travail inclut un système de rotation du personnel qui a consisté l'un des principaux défis exposant le Conseil norvégien pour les réfugiés (NRC) au risque d'une perte d'expertise. Le Conseil norvégien pour les réfugiés (NRC) a réclamé une limitation de la rotation seulement pour certains postes, à l'exception du personnel impliqué dans le Soutien psychosocial PSS/ la protection et l'éducation des enfants et ne devrait pas être considérée dans un cadre de comptabilité pour un schéma de travail.
- Les populations déplacées dans les camps ont été une grande ressource dans la gestion de la crise et durant la phase de post-crise. Les réglementations de gestion des camps devraient encourager la stratégie de s'impliquer avec les populations déplacées dès la première étape d'une crise.

Palestine

- Le conflit prolongé et l'intensité des attaques à Gaza et la violation du droit international humanitaire (IHL) à West Bank accroissent le niveau de stress et de désespoir, limitant les capacités du personnel enseignant et non enseignant d'une récupération complète.
- Basé sur l'essai effectué en Palestine, on a suggéré d'augmenter le nombre d'activités de renforcement/ formation pour augmenter le niveau de soutien et de suivi constant et pour institutionnaliser cette initiative dans les écoles MoE.

RÉFÉRENCES

Shah, Ritesch. 2016. Améliorer le bien-être des enfants : une évaluation du Conseil norvégien pour les réfugiés (NRC) de stratégie d'enseignement améliorée en Palestine. Conseil norvégien pour les réfugiés.

Shah, Ritesch. 2017. L'histoire d'un enseignant sur le changement le plus significatif au camp de réfugiés de Zaatari, après un examen postérieur d'action en Jordanie. Conseil norvégien pour les réfugiés.

LIENS

- Mettre fin aux cauchemars : <https://youtu.be/vnx6OARQeYs>

PROFIL DE L'ENSEIGNANT

Histoire numéro un : personnel du camp Zaatari

Je viens de Syrie, de Duraa-Nawaa. J'ai travaillé avec le Conseil norvégien pour les réfugiés (NRC) pendant 6 ans et les 4 dernières années, j'ai travaillé dans l'unité de suivi et de soutien. Le Conseil norvégien pour les réfugiés (NRC) m'a donné de nombreuses opportunités de développement professionnel, cela m'a aidé professionnellement et personnellement à me réadapter à la vie du camp et à faire face aux difficultés. Soutenir les enfants qui sont traumatisés m'a rendu fière dans ma vie professionnelle et personnelle.

Le développement professionnel a été très utile et pas seulement du point de vue professionnel. L'environnement du camp était nouveau pour moi et pas facile. J'ai appris comment soutenir la communauté, les enfants et les autres enseignants. Les enfants dans les camps sont tellement différents les uns des autres et ont des vécus différents et conditions. La plupart d'entre eux au début de la Stratégie d'enseignement améliorée (BLP3) (lutte contre les cauchemars et les problèmes de sommeil) souffrait de symptômes de détresse sévère et partageait des souvenirs horribles de la guerre. Comme partie de mon travail, je soutenais aussi les autres enseignants qui travaillaient au centre de formation. Les enseignants font face à des défis et des besoins divers dans le travail avec des enfants qui sont hyperactifs, isolés et sous-performants, ce sont tous ces symptômes de stress traumatique auxquels nous essayons de répondre avec des opérations de l'unité de suivi et de soutien et avec plusieurs techniques de relaxation.

Je désire fournir de l'aide à ceux qui en ont besoin, parfois c'est difficile parce que je me rends compte que cela peut affecter mon bien-être émotionnel. Travailler et vivre dans un camp n'est pas facile, l'environnement ne contribue pas au bien-être émotionnel, et parfois quand nous n'arrivons pas à aider convenablement tous les enfants en difficultés, cela peut avoir des incidences sur nous-mêmes. Un soutien continu avec des ateliers et des sessions de contrôle est nécessaire. Partager notre expérience avec d'autres membres du personnel du Service de suivi et de soutien (MSU) est essentiel et utile du point de vue professionnel et émotionnel.



Enseignante dans le service de suivi et de soutien (MSU). Crédit photo Thilo Remini

Histoire numéro deux : enseignante dans une école formelle à Gaza

S. M. Est une enseignante de maths qui vit à Rafah, au sud de la bande de Gaza. Elle a travaillé comme professeur pendant plus de dix ans, subvenant aux besoins de sa famille, y compris son mari qui ne travaille plus.

La maison de S. M. a été démolie pendant la guerre de 2012 et la famille a fui vers la maison d'un parent pour une période de six mois. En 2015, son grand frère est décédé et elle a pris soin de ses 5 enfants. Pendant sa première grossesse, elle a souffert d'un cancer mais a réussi à survivre.

S. M. a été sélectionnée pour participer au programme de Stratégie d'enseignement améliorée (BLP)

'soutenir ceux qui aident' par le directeur de son école, dû au fait qu'elle montrait des signes de dépression et de stress, ainsi qu'au fait que son rendement au travail avait diminué. Après avoir participé au programme, S.M. a noté les choses suivantes : « Ma vie a complètement changé, maintenant je suis heureuse et me sens mieux parce que je mets en pratique les techniques que j'ai apprises, j'ai réussi à me débarrasser des pensées négatives du passé, et maintenant je sens que je peux soutenir les autres, en particulier mes sœurs quand elles vivent des moments difficiles. » Le principal de l'école de S.M. a remarqué ce changement et a recommandé à S.M. de transmettre les compétences et techniques apprises à ses pairs-collègues.



Photographies de l'Histoire 2 à Gaza

Développer les capacités des enseignants à créer des salles de classe informées quant aux traumatismes et à enseigner le développement des capacités de résilience psychologique en utilisant des approches cognitivo-comportementales

Organisation	Centre pour le développement de l'éducation
Auteur	Heidi Kar, Miriam Pahn, Alejandra Bonifaz, et Nicole Wallace
Emplacement	Mindanao, Philippines
Profil de l'enseignant	Enseignants de la communauté d'accueil
Sujets	Le développement professionnel et le bien-être de l'enseignant

DESCRIPTION DES DÉFIS SPÉCIFIQUES À LA CRISE

Mindanao, dans le sud des Philippines, a récemment fait l'expérience d'une augmentation des conflits et de l'instabilité, aggravés par des conditions économiques difficiles, la méfiance envers le gouvernement et un conflit géopolitique plus large. Le siège de la ville de Marawi par le groupe Maute en 2017, affilié à l'État islamique en Irak et en Syrie (ISIS), a conduit au déplacement de plus de 300000 personnes avant que l'armée Philippines ne reprenne le contrôle.

Dans ce contexte, le projet USAID Mindanao Youth for Development (MYDev) avait pour but d'offrir aux jeunes vulnérables qui ne vont plus à l'école des opportunités de gagner leur vie, de contribuer à leur communauté, de développer une résilience à la violence et aux activités extrémistes violentes et ainsi de soutenir la paix et la stabilité dans la région. Travaillant avec une grande variété d'agences gouvernementales nationales, régionales et locales ainsi qu'avec des ONG locales, le secteur privé et les organisations communautaires, MYDev a engagé plus de 22000 jeunes dans des activités d'entraînement de leurs compétences non-techniques et techniques, de travail, d'encadrement et de développement communautaire, renforçant leurs compétences d'éducation basique, leurs capacités à trouver des moyens de subsistance, et leurs capacités liées à la vie quotidienne et d'encadrement. MYDev a travaillé en étroite collaboration avec des ministères gouvernementaux, des institutions privées de perfectionnement professionnel et technique (FPET), des entreprises et des ONG locales.

Les jeunes déscolarisés sont exposés à de hauts niveaux de violence familiale et communautaire et risquent plus d'être recrutés par des groupes extrémistes violents. Les éducateurs travaillant avec des jeunes déscolarisés, en particulier, peuvent

apprendre, avec profit, des capacités cognitivo-comportementales basiques et basées sur des preuves, tant pour leur propre capacité d'adaptation que pour soutenir les jeunes qu'ils aident à s'adapter à des situations défavorables et à développer leur résilience pour le futur.

Les éducateurs vivent et travaillent au sein des mêmes dynamiques communautaires difficiles et sont exposés aux mêmes violences et, de ce fait, peuvent aussi profiter de l'apprentissage de capacités d'adaptation positive et de résilience pour leur bien-être mental. Les éducateurs qui réussissent mieux à contrôler leurs émotions et comprennent comment adopter des schémas de pensée plus flexibles seront capables de contrôler leur colère et de ne pas agir de façon physiquement ou émotionnellement violente vis-à-vis des étudiants.

Notre théorie du changement est que les éducateurs qui sont capables de comprendre leurs propres besoins en matière de santé mentale et qui ont été formés aux approches psychologiques basées sur des preuves qui soutiennent la santé mentale peuvent efficacement enseigner les mêmes compétences aux jeunes. En outre, les éducateurs qui ont appris comment promouvoir la santé mentale et les capacités d'adaptation seront des éducateurs plus efficaces et fonctionnels. Ainsi ce projet a cherché à enseigner aux facilitateurs de compétences de base, aux instructeurs FPET et aux enseignants mobiles des compétences psychologiques fondamentales clés pour soutenir et leur santé mentale et émotionnelle et celle de leurs étudiants.

APERÇU GÉNÉRAL

Un programme de formation des formateurs a été développé pour développer les compétences des formateurs en matière d'interventions informées par les traumatismes et les preuves,

ce qui inclut les activités de développement de stratégies d'adaptation positives et les approches de développement de la résilience. Bien qu'une grande partie de la communauté internationale se concentre sur l'adaptation des manuels occidentaux de traitement psychologique aux situations de conflit et de post-conflit, trop peu d'entre eux discutent de l'efficacité des approches psychologiques et des théories du changement fondées sur l'indigénat et basées sur des preuves dans ces contextes (e.g. Wendt, Marecek, & Goodman, 2014). En outre, bien qu'on se concentre particulièrement sur la formation des travailleurs communautaires profanes en matière de soutien psychosocial, les éducateurs ont un rôle encore inexploité à jouer, il s'agit de développer la résilience des jeunes du monde entier. Bien que le projet se concentre sur les éducateurs dans des systèmes extérieurs à l'école, les approches utilisées peuvent largement être appliquées aux systèmes d'éducation conventionnels. Le programme se base sur une combinaison de principes provenant des théories cognitivo-comportementales et incorpore une orientation thérapeutique reposant sur l'acceptation et l'engagement.

La thérapie cognitivo-comportementale (TCC) postule que nos pensées conduisent nos réponses émotionnelles qui, à leur tour, déterminent nos comportements dans toutes les situations. De ce fait, des changements de comportement durables requièrent que nous changions notre façon de penser les situations. TCC est l'approche psychologique la mieux documentée, fondée sur des preuves, qui a démontré son efficacité à la fois pour prévenir la formation de troubles psychologiques et pour traiter les troubles psychologiques (Daneil, Cristea, & Hofmann, 2018). Apprendre à changer des façons de penser inflexibles, rigides et extrêmes est un aspect essentiel de la réhabilitation des auteurs de violence, du traitement du stress post-traumatique et du traitement de la dépression et des troubles anxieux. La thérapie d'acceptation et d'engagement (TAE) est une forme spécifique de la TCC qui aide les humains à différencier les aspects de leur vie qu'ils peuvent contrôler de ceux qu'ils ne peuvent pas contrôler. Les individus et les communautés qui ont fait l'expérience de hauts niveaux de violence communautaire et de conflits auront des expériences qui, bien que difficiles, doivent être incorporées à l'histoire de leur vie au lieu d'être évitées. Il est démontré que cette acceptation de ses expériences

combinée à des capacités d'adaptation cognitives et comportementales saines obtenues via une approche TCC conduit à la guérison de l'individu et de la communauté (par ex. Ruiz, 2010).

Un exemple d'une stratégie d'adaptation basée sur la TCC appliquée selon un angle TAE est le fait d'aider un jeune à adopter une perspective stipulant que bien qu'il ne soit pas juste que sa maison ait été détruite lors d'un conflit récent, ils peuvent choisir comment ils réagissent à cette réalité. Bien qu'ils puissent continuer à penser de façon colérique en se focalisant sur la revanche, qui peut conduire à une grande colère et à des représailles potentielles ou au fait de rejoindre un groupe extrémiste, ils peuvent choisir d'adopter une perspective différente. Ils peuvent choisir des schémas de pensée leur permettant de trouver des moyens de jouer un rôle plus actif s'agissant d'aider leur communauté à être plus sûre ou de reconstruire l'infrastructure de leur communauté.

Les principes psychologiques reposant sur des preuves ont été contextualisés dans la culture Philippine via des tests approfondis des programmes scolaires avec les éducateurs et les jeunes, l'intégration d'informations concernant les façons spécifiques qu'ont les jeunes de ressentir certains sentiments (par ex. désespéré contre déprimé) et les meilleures façons d'expliquer ces concepts, et de se concentrer sur les problèmes spécifiques que les jeunes considéraient être les plus importants dans leur vie.

En utilisant une approche holistique et basée sur des preuves pour soutenir la paix et la stabilité dans des contextes de conflit et de crise, le programme a été mis en pratique à travers quatre régions du sud des Philippines, certaines urbaines et certaines rurales. Les contextes extérieurs à l'école allaient d'une tente dans un camp d'évacuation, à une chambre dans un bâtiment municipal (cours d'ALS), jusqu'à des salles de classe plus traditionnelles.

Ce programme de Formation de formateurs (FdF) au développement de la résilience nommé Module sur les fondements de la résilience a été développé pour améliorer la prise de conscience de ses besoins en matière de santé mentale, de ses vulnérabilités, et des nouvelles compétences psychologiques soutenant le bien-être mental. Le programme scolaire a trois objectifs principaux. Son premier objectif est

de rendre plus conscient de la connexion entre les pensées, les sentiments et les comportements et de faire réfléchir à la façon dont les pensées dirigent les comportements à travers les situations. Des exercices interactifs et des activités d'auto-réflexion facilitent cet apprentissage fondamental. Le deuxième objectif de ce module se concentre sur le fait d'aider les enseignants et les jeunes à comprendre le concept des stratégies d'adaptation. Une fois que nous savons comment nous nous sentons (par ex. triste, en colère, effrayé, vindicatif), nous pouvons établir une connexion avec le type de soutien et / ou les stratégies d'adaptation nécessaires au fait de réfléchir sérieusement aux conséquences de nos actions. Après avoir appris comment s'adapter aux sentiments négatifs (ce qui inclut l'apprentissage de stratégie d'adaptation telles que la méditation pleine-conscience et la relaxation progressive des muscles), les enseignants apprennent comment adresser de façon spécifique les schémas de pensée malsains et comment interrompre les signes précurseurs qui conduisent à l'agressivité et à la violence. Enfin, les enseignants apprennent que pour être soutenu par les autres, nous devons apprendre comment demander le soutien dont nous avons besoin.

Les jeunes déscolarisés qui étaient inscrits dans nos programmes éducatifs accélérés et non-traditionnels entre les âges de 15 et 24 ans étaient inclus dans le programme. Suite à l'atelier FdF initial, des maîtres formateurs sont allés entraîner tous les enseignants participant au programme durant des ateliers de deux jours dans toutes les Philippines. Les maîtres formateurs ont offert les ateliers en personne et sont restés disponibles pour les questions et les consultations pendant que les enseignants offraient le programme de 16 heures à leurs propres étudiants. En six mois, plus de 50 éducateurs ont été formés et, à leur tour, ont formé 5000 jeunes.

PREUVES ET RÉSULTATS

Les données d'évaluation de l'impact suggèrent que la participation aux modules de résilience pour les jeunes bénéficiaires a conduit à une amélioration du processus décisionnel, a changé leurs vues concernant l'acceptabilité de la violence, a encouragé une plus grande prise en considération des conséquences des actions avant d'agir et une capacité améliorée à gérer la colère.

Des groupes de discussion (GDD) qualitatifs ont été tenus avec quatre groupes de jeunes (n=41) et deux groupes d'enseignants (n=16). Les GDD ont été conduits en anglais avec un traducteur Philippin. Les participants, autant que possible, une jeune femme et un jeune homme de chaque communauté et un enseignant de chaque communauté dans lesquelles le programme était conduit. Les jeunes et les enseignants ont rendu compte de changements dans leur processus de réflexion et dans les comportements indicatifs d'une résilience améliorée, d'une gestion saine des émotions et des stratégies d'adaptation améliorées pour gérer des problèmes tels que la dépression, l'anxiété et la colère. Les résultats qualitatifs ont montré que les changements les plus marquants pour les étudiants étaient observés dans leur capacité à mieux gérer leur colère, leur capacité à prendre de meilleures décisions durant leur vie grâce à leur capacité, nouvellement apprise, à peser les pour et les contre dans chaque situation, l'acquisition de nouvelles stratégies d'adaptation qui a aidé les jeunes à se calmer et à réfléchir à des solutions à leurs problèmes au lieu de simplement réagir dans l'instant et, finalement, la nouvelle prise de conscience de leurs vulnérabilités personnelles, qui a aidé de nombreux jeunes à prendre de meilleures décisions quand ils se sont vus proposer des offres tentantes de rejoindre des groupes extrémistes, consommer des drogues avec leurs amis, etc. Une jeune femme a répondu, quand on lui a demandé ce qu'elle avait appris, « nous avons appris comment nous adapter {avec} problèmes de la vie. Tout le monde est confronté à des problèmes dans la vie et apprend à s'y adapter et chaque individu a sa propre façon de s'adapter. J'ai aussi appris à gérer ma colère ». En se concentrant sur ses nouvelles stratégies de gestion de la colère, une autre participante a expliqué qu' {Avant la formation}« Quand j'étais furieuse ou en colère alors je ne faisais qu'exprimer ma colère à quelqu'un. J'avais simplement recours à la violence et ces mots étaient blessants. Mais ensuite, {après la formation} j'ai compris qu'en tant que personne, on ne devrait pas faire ça... {Je ne devrais pas être violente}. J'ai fini par lire beaucoup pour me calmer. Les résultats des deux groupes de discussion spécifiques aux enseignants ont démontré que les enseignants étaient confiants et très motivés par le fait de présenter le programme après une seule formation des enseignants concernant le programme. Bien que les enseignants étaient très intéressés par une formation additionnelle concernant la santé

mentale, ils ont exprimé une certaine confiance et une compréhension profonde des concepts principaux et se sont montrés confiants quant au fait que les jeunes ont profité (et changé leur comportement) de la formation. Durant un des GDD des enseignants, un enseignant a montré comment elle incorpore les éléments clés de la thérapie d'acceptation et d'engagement dans sa façon de réagir aux étudiants en disant « nous {étions de temps en temps} choqués quand nous facilitons le module car nous apprenions aussi, des participants, {l'ampleur} de toutes les luttes et expériences... Nous leur expliquions qu'ils n'étaient pas les seuls à faire face à des défis dans leur vie – par exemple comme moi, qui suis homosexuelle, je fais face à de nombreux défis dans ma vie et je partage des choses avec eux de façon à ce qu'ils comprennent qu'ils ne sont pas les seuls {à faire face à des défis}. »

LIMITATIONS, DÉFIS ET / OU ENSEIGNEMENTS TIRÉS

Malgré des craintes que la méthodologie (des experts en santé mentale forment des maîtres formateurs qui, à leur tour, forment les enseignants aux contenus) ne permettrait pas de transférer de façon significative des connaissances aux élèves, les preuves suggèrent l'inverse. En réalité, les résultats des données quantitatives et qualitatives soutiennent tous les deux ce modèle comme en étant un qui peut induire des changements comportementaux réels et, en particulier, une amélioration de la résilience et de l'adaptation aux émotions négatives. La formation initiale des maîtres formateurs était un processus de 3 jours durant lequel les formateurs recevaient un enseignement fondamental concernant les éléments clés de la théorie cognitivo-comportementale pour les aider à contextualiser les vraies activités et leçons du programme. Ces formateurs allaient ensuite former les éducateurs des jeunes. Des groupes de discussion focalisée conduits avec les jeunes ont montré que les jeunes avaient acquis une connaissance importante et de nombreux ont montré des changements comportementaux au fil du temps.

Il est intéressant de noter que la critique principale de la formation a été que les enseignants ont cru qu'ils auraient été encore plus efficaces dans leurs approches s'ils avaient reçu une formation plus individualisée concernant le contenu et appris comment appliquer les stratégies d'adaptation et les approches cognitivo-comportementales à eux-mêmes. En fait, les enseignants ont montré un désir

et un désir de formation adaptée spécifiquement à leurs propres besoins, comme une façon d'améliorer leur efficacité avec leurs étudiants.

Les éducateurs sont la clé permettant de délivrer des interventions de santé mentale à grande échelle au niveau mondial. Bien qu'il soit en-dehors de leur rôle d'offrir des traitements psychologiques focalisés et manuels pour des troubles spécifiques, ils sont certainement capables d'offrir des leçons basées sur des principes psychologiques basiques et prouvés qui peuvent aider les jeunes à apprendre comment s'adapter de façon plus saine et de penser différemment – deux choses qui peuvent améliorer la santé mentale.

RÉFÉRENCES

- Ruiz, Francisco J. 2010 "A review of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) empirical evidence: Correlational, experimental psychopathology, component and outcome studies." *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 10, no. 1: 125-162.
- Christopher, John, Chambers, Dennis C. Wendt, Jeanne Marecek, and David M. Goodman. 2014. «Critical cultural awareness: Contributions to a globalizing psychology.» *American Psychologist* 69, no. 7: 645.
- David, Daniel, Ioana Cristea, and Stefan G. Hofmann. 2018. "Why cognitive behavioral therapy is the current gold standard of psychotherapy." *Frontiers in Psychiatry* 9: 4.

“Développement socio-émotionnel pour les enseignants” : un programme innovant pour améliorer le bien-être des enseignants au Salvador

Organisation	FHI 360
Auteur	James Hahn, Senior Project Manager
Emplacement	El Salvador
Profil de l'enseignant	Enseignants de la communauté d'accueil
Sujet	Le développement professionnel et le bien-être de l'enseignant

DESCRIPTION DES DÉFIS SPÉCIFIQUES À LA CRISE

Au Salvador, les enseignants (et les étudiants) font face à des défis sociaux et émotionnels importants, qui incluent les menaces de violence liée aux gangs et des insécurités liées à la communauté qui impactent leur bien-être psycho-social, provoquent un sentiment d'incertitude par-rapport au futur et augmentent le niveau de stress. Une étude récente du Ministère de la Santé du Salvador a rapporté la prévalence des maladies chroniques au sein des enseignants associés au stress et le besoin d'identifier et de répondre aux signes de stress physique et psychologique avant que les dégâts ne soient irréversibles (MINSAL 2017). Une augmentation du niveau de stress impacte, in fine, la relation des enseignants avec les étudiants, les parents, les collègues, ce qui, à son tour, impacte l'enseignement et l'apprentissage.

Pour assurer que les étudiants reçoivent une éducation de qualité dans ce contexte complexe, les enseignants du Salvador doivent développer des compétences sociales et émotionnelles qui soutiennent leur bien-être personnel, ainsi que les besoins socio-émotionnels de leurs étudiants. Quand les enseignants apprennent à réguler et à gérer leurs propres émotions, ils sont capables de maximiser leur efficacité dans la classe (Jennings 2015). En tant que participant au programme de renforcement du système éducatif national financé par la Millennium Challenge Corporation (MCC), FHI 360 développe les capacités socio-émotionnelles des enseignants via des stratégies ciblées d'apprentissage socio-émotionnel et des pratiques de pleine-conscience pour réduire le niveau de stress et augmenter l'efficacité de la gestion de classes.

APERÇU GÉNÉRAL

Le programme « Développement socio-émotionnel pour les enseignants » du Salvador est en train d'être

mis en pratique depuis 2018-2019 dans le cadre du programme de renforcement du système éducatif national (RSEN) financé par MCC et mis en pratique par FHI 360. Le programme « Développement socio-émotionnel pour les enseignants » inclut plus de 3000 enseignants du primaire et du secondaire, ainsi que des chefs d'établissements ayant aussi des responsabilités d'enseignement. Environ 65 % des enseignants sont des femmes, approximativement 70 % vivent et travaillent dans un environnement rural et la majorité a plus de 40 ans. Les données de référence collectées auprès des enseignants participants montrent que 32 % des enseignants ressentent un niveau de stress modéré à élevé et que 38 % ont tendance à refouler leurs émotions, ce qui a été démontré comme étant, à terme, la cause d'un niveau de stress plus élevé.

Les enseignants travaillent dans 350 écoles qui forment 45 regroupements scolaires. Ces 45 regroupements participent au groupe de traitement du RSEN et y ont été assignés de façon aléatoire par un évaluateur externe commissionné par MCC. Les enseignants reçoivent 120 heures de formation qui se découpent en 48 heures d'ateliers en présentiel (six ateliers de 8 heures), 48 heures d'activités d'application post-atelier (exercices individuels, activités de groupe et application en classe avec les élèves), et 24 heures d'activités virtuelles.

Le programme intègre deux cadres de travail socio-émotionnel reposant sur des données probantes afin de créer une opportunité de développement professionnel sur-mesure personnalisée aux besoins socio-émotionnels des enseignants du Salvador. Les cinq compétences fondamentales de l'organisation nord-américaine Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) représentent le fondement de l'axe de travail théorique du programme car chacun des six modules est centré sur une ou plusieurs des cinq compétences du CASEL : la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale,

les compétences relationnelles et la prise de décision responsable. Les 40 acquis du développement répertoriés par le Search Institute dans son Cadre d'Action pour le Développement (1997) ont été intégrés aux compétences fondamentales du CASEL et adaptés aux adultes. De cela découlent 40 acquis concrets que les enseignants du Salvador peuvent constituer afin de les aider à développer les cinq compétences fondamentales.

Le contenu des ateliers en présentiel et des activités post-atelier est tiré de sources multiples reposant sur des données probantes qui incluent (1) des activités de pleine-conscience provenant du livre « Mindfulness for Teachers » et des activités de l'organisation colombienne RESPIRA, (2) de la documentation de soutien psychosocial de l'INEE et de War Child Holland, et (3) des ressources d'apprentissage socio-émotionnel de l'IRC et de Save the Children. Comme le démontre la séquence d'atelier ci-dessous, le programme développe, dans un premier temps, les compétences socio-émotionnelles, intra-personnelles des enseignants, avant de se concentrer ensuite sur leur compétences interpersonnelles et sur des stratégies positives pour la salle de classe:

1. Le bien-être socio-émotionnel: Une introduction au bien-être socio-émotionnel pour les enseignants
2. La pleine-conscience intra-personnelle: Développer la pleine-conscience, identifier et gérer ses pensées et ses émotions
3. Prendre soin de soi : Prioriser des pratiques essentielles pour un développement intégré
4. La pleine-conscience interpersonnelle: Encourager la compassion, le lien social et nourrir des relations sincères
5. Les expériences socio-émotionnelles positives: Promouvoir des expériences socio-émotionnelles positives chez les enseignants et les élèves
6. Un environnement équilibré, positif et bienveillant dans la salle de classe: Comprendre l'importance de créer et de contribuer à une approche équilibrée favorisant la bienveillance envers les autres,

et de cultiver et entretenir un climat positif dans la salle de classe

Afin de valider et d'adapter ce contenu au contexte du Salvador, le programme a mis en place les étapes suivantes :

1. La première partie du processus de conception d'atelier a été d'étudier les cadres d'action des 40 acquis du développement et des compétences fondamentales du CASEL avec l'équipe FHI 360 du Salvador (composée entièrement de Salvadoriens). L'équipe a analysé la traduction espagnole du cadre d'action du CASEL et a travaillé sur l'adaptation aux adultes du cadre d'action des 40 acquis du développement, qui a ensuite été examiné et finalisé par les experts en compétences socio-émotionnelles du FHI 360. L'équipe du Salvador a ensuite conçu la structure de six ateliers, conjointement avec l'équipe d'experts en apprentissage socio-émotionnel. Les thèmes des ateliers et les axes d'action ont été approuvés et validés par le ministère de l'éducation.
2. Pour chaque module, le processus de conception a suivi les étapes suivantes : (1) création d'une version préliminaire par les experts en apprentissage socio-émotionnel du FHI 360, (2) évaluation du module par l'équipe du FHI 360 au Salvador, (3) vérification et révision des supports du module par le ministère de l'éducation, (4) recommandations par des facilitateurs formés au contenu du nouveau module sur les modifications finales du contenu et/ou sur la mise en œuvre des stratégies.

DONNÉES ET RÉSULTATS

Le programme «Développement socio-émotionnel des enseignants» au Salvador est en cours de mise en œuvre. Pour le moment, cinq ateliers ont été achevés, avec un atelier, une visite de coaching en école et l'activité associée restant à être effectuée au début de 2020. Le programme sera évalué par une étude à méthodologie mixte qui inclut des méthodes quantitatives et qualitatives.

L'évaluation quantitative implique l'utilisation d'une enquête faite auprès d'environ 1600 enseignants ayant participé au programme de développement socio-émotionnel et la comparaison des résultats d'un groupe de contrôle qui a été établi pour une évaluation aléatoire externe commissionnée par MCC. Cet évaluateur externe a distribué 147 regroupements scolaires de façon aléatoire, créant ainsi un groupe de traitement de 45 groupements scolaires et un groupe de contrôle de 55 groupements. Les 47 regroupements restants n'ont pas participé à l'étude.

L'enquête combine cinq barèmes existants fiables et valides utilisés pour mesurer les compétences socio-émotionnelles, qui ont été traduits et adaptés au contexte du Salvador grâce à des entretiens cognitifs avec des enseignants et un pilote initial. Des entretiens cognitifs sont utilisés afin d'étudier comment les individus réagissent mentalement et répondent aux questions de l'enquête. Cela permet ainsi de s'assurer que les enquêtes, une fois traduites, ont bien le sens voulu (Lavrakas 2008). Dans ce cas de figure, nous conduisons des entretiens cognitifs avec un groupe test de 30 enseignants au Salvador afin de définir les ajustements nécessaires à la formulation de l'enquête, et de nous assurer que les barèmes adaptés d'autres contextes seront compréhensibles pour les enseignants du Salvador. L'enquête sera faite durant le sixième atelier et mesurera l'impact des ateliers sur la pleine-conscience des enseignants, leur conscience de soi, leur contrôle des émotions, leur affect positif et négatif, leur stress, et le burnout émotionnel.

La partie qualitative de l'évaluation se composera d'entretiens individuels et de groupes de réflexions réunir des données supplémentaires pour compléter les données quantitatives.

Alors que les données finales doivent encore être collectées, les résultats préliminaires, en revanche, seront disponibles au début du mois de novembre 2019. L'équipe projet au Salvador a réuni des témoignages et des données provenant d'anecdotes d'enseignants ayant participé aux ateliers. Les enseignants rapportent utiliser régulièrement des techniques de pleine-conscience chez eux et à l'école pour réduire leur stress et améliorer leur propre bien-être mental et physique. Ils rapportent aussi une amélioration dans leurs relations et leurs interactions avec leurs collègues et élèves en appliquant,

entre autres, des stratégies d'écoute active et de communication positive.

LIMITATIONS, DIFFICULTÉS ET/OU ENSEIGNEMENTS

Une des difficultés centrales de ce programme est l'absentéisme des enseignants. Cette série d'ateliers fait partie d'environ six activités de formation qui nécessitent que les enseignants s'absentent de cours auprès de leurs élèves. Pour cette raison, les 2700 enseignants n'ont pas tous participé à tous les ateliers socio-émotionnels. Cela est problématique car les ateliers sont conçus pour que les apprentissages évoluent d'un atelier à l'autre. Pour régler ce problème, les futures adaptations et itérations du programme pourraient inclure les améliorations suivantes (les avantages et inconvénients sont décrits pour chaque option):

1. Inclure moins de formations en présentiel et plus d'activités virtuelles. L'avantage de cette approche est que cela permettrait aux enseignants de manquer moins de cours et d'apprendre à leur propre rythme. L'inconvénient d'avoir moins de formations en présentiel est que cela réduit les opportunités d'apprendre d'un facilitateur formé et de ne pas pouvoir profiter de l'apprentissage par interaction avec ses pairs.
2. Considérer la possibilité de formations en présentiel qui n'imposent pas aux enseignants de s'absenter de leurs cours (organisées le samedi ou lors de journées de perfectionnement professionnel imposées par l'état par exemple). L'avantage serait que les enseignants manqueraient moins de cours mais l'inconvénient serait un absentéisme plus élevé lors des sessions du samedi. En effet, les sessions du samedi pourraient interférer dans l'équilibre vie personnelle/ vie professionnelle des enseignants, ce qui serait contre-productif dans un programme de bien-être au travail.
3. S'efforcer de développer des modules moins dépendants du contenu des autres modules. L'avantage de cette approche est que les enseignants qui manqueraient une session pourraient en suivre une autre sans être pénalisés ou perdus. De plus, les modules

indépendants permettraient plus de flexibilité dans l'adaptation et/ou la réorganisation des modules afin de s'adapter aux besoins des futurs programmes de développement professionnel (DP). Néanmoins, l'inconvénient de ces modules indépendants est qu' (1) ils pourraient être très difficiles à concevoir car les contenus de l'Apprentissage Socio-Émotionnel (ASE) sont interconnectés, et (2) que les enseignants pourraient avoir une expérience plus incohérente (plutôt qu'intégrée) du DP et ne pas parvenir à connecter seuls les apprentissages des différents contenus.

Le suivi des activités post-atelier des enseignants représente une autre difficulté. Le plan initial était que tous les enseignants documenteraient leurs activités post-atelier dans leur guide de l'enseignant. Celui-ci comporte un carnet de bord pour y inscrire ses activités de pleine-conscience, ses questions de réflexions de lectures, les listes de présence, et des questions auxquelles répondre pour les sessions de groupe. Au début de chaque nouvel atelier en présentiel, les enseignants doivent commencer la session en abordant leurs activités post-atelier pendant que le facilitateur circule dans la salle de classe afin de noter qui a fait et qui n'a pas fait ses devoirs (les enseignants doivent apporter leur guide de l'enseignant à chaque nouvel atelier afin de montrer leurs devoirs).

Toutefois, il y a deux difficultés avec cette méthode: (1) trop peu d'enseignants remplissent les pages d'activités post-atelier du guide de l'enseignant et (2) les facilitateurs ne parviennent pas à documenter de façon constante ces activités car ils n'ont pas assez de temps pour vérifier les devoirs de chacun lors des ateliers. Il aurait été idéal de numériser ces activités post-atelier afin de pouvoir suivre les devoirs électroniquement. Le programme a pris la décision d'éviter les activités en ligne car toutes les écoles n'ont pas accès à Internet mais rétrospectivement, il aurait été plus efficace de développer des activités en ligne/digitales pour la majorité des participants et de développer une version « papier » des activités pour ceux qui n'ont pas accès à cette technologie.

PROFIL D'ENSEIGNANT

Martha Palomo est une institutrice de maternelle dans la municipalité d'Usulután au Salvador qui a participé aux ateliers de Développement Socio-Émotionnel pour les enseignants du Salvador. Mme Palomo raconte qu'en participant aux ateliers, elle a appris à contrôler ses émotions de façon plus raisonnable, qu'elle a commencé à se concentrer sur le lien entre son bien-être physique et mental, et est devenue plus ouverte aux gens ayant des opinions et des points de vues différents des siens.

Mme Palomo a incorporé des techniques de pleine-conscience tels que les «trois respirations», le fait de «manger en pleine-conscience» et de «marcher en pleine-conscience» dans son quotidien afin de se détendre et de réduire son stress. Elle a aussi partagé ces techniques avec ses élèves et a remarqué un changement positif dans l'atmosphère de sa classe. Ce que Mme Palomo préfère dans son rôle d'enseignante est de passer du temps avec ses élèves et leurs familles, et de savoir qu'elle peut créer un environnement accueillant qui permette un enseignement et un apprentissage efficaces, tout en favorisant une atmosphère bénéfique au développement de l'estime de soi des élèves.

Pour Mme Palomo, la plus grande difficulté est de devoir faire face à un environnement de travail nocif, qui est généralement dû à des mésententes entre collègues et à leur manque d'ouverture d'esprit face au changement. Elle a utilisé des stratégies apprises lors d'ateliers de développement socio-émotionnel afin de transmettre une énergie positive dans son travail. Elle a adapté son état d'esprit et pratiqué des techniques de régulation émotionnelle lorsqu'elle interagit avec ses collègues.

LIENS

- CASEL. 2019. «Core SEL Competencies.» <https://casel.org/core-competencies/>
- Lavrakas, Paul, ed. 2008. Encyclopedia of Survey Research. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Search Institute. 2019. «Developmental Assets Framework.» <https://www.search-institute.org/our-research/developmental-assets/developmental-assets-framework/> Le Search Institute a identifié 40 atouts positifs et points forts dont les jeunes ont besoin pour réussir. Une moitié des atouts est axée sur les relations et les opportunités dont les jeunes ont besoin dans leurs familles, leurs écoles et leurs communautés (atouts développementaux externes). L'autre moitié des atouts est axée sur les points forts socio-émotionnels, les valeurs et les engagements qui sont cultivés chez les jeunes (atouts développementaux internes).

D'après leurs propres mots: Le bien-être de l'enseignant au cœur des déplacements de population et de la fragilité en Ouganda et au Soudan du Sud

Organisation	Institut pédagogique, Université de Colombie
Auteur	Danielle Falk, Daniel Shephard, Dr. Mary Mendenhall
Emplacement	Camp de réfugiés de Palabek à Kitgum, Ouganda; et Djouba et Torit, Soudan du Sud
Profil de l'enseignant	Enseignants pour les personnes déplacées à l'intérieur de leur pays (IDP) et enseignants de la communauté hôte
Sujet	Bien-être de l'enseignant

DESCRIPTION DES DÉFIS SPÉCIFIQUES A LA SITUATION DE CRISE

Plus de 2,3 millions de réfugiés au Soudan du Sud sont actuellement demandeurs d'asile dans un pays voisin, y compris en Ouganda, qui accueille pour le moment plus de 800 000 réfugiés du Soudan du Sud (UNHCR 2019a). En plus de cela, 1,97 million de personnes sont déplacées à l'intérieur du Soudan du Sud (UNHCR 2019b). Les jeunes représentent une part disproportionnée des personnes déplacées et beaucoup d'entre eux ont manqué des années de scolarisation (UNHCR 2019b).

Afin de répondre aux besoins éducatifs de ces populations, Oxfam IBIS a organisé un consortium de partenaires appelé « Éducation pour la Vie » financé par l'Union Européenne en Ouganda et au Soudan du Sud. Ce projet intègre des activités multiples conçues pour aider le bien-être et la résilience des élèves, des enseignants et des systèmes éducatifs. Notre recherche est axée sur le bien-être des enseignants et des élèves, et sur leurs interactions entre eux et avec les éléments du programme. Nous nous concentrons plus particulièrement sur deux principales activités : l'éducation accélérée (EA), qui a pour objectif de venir en aide aux jeunes dont la scolarité a été interrompue, et la formation et le perfectionnement professionnel des enseignants (FPPE), qui permet de renforcer les compétences des enseignants. Il existe un manque de connaissances sur l'éducation des adultes, la formation professionnelle et le bien-être dans les contextes de crise et de déplacement ; pourtant, la recherche suggère le rôle central que l'éducation, et les enseignants en particulier, jouent pour soutenir la réussite et le bien-être de leurs apprenants dans ces contextes (Schwille, Dembélé & Schubert, 2011; Winthrop & Kirk, 2005). Nos recherches ont pour objectif de combler ces lacunes en générant des données et des apprentissages pour le projet mais aussi dans une optique plus large.

APERÇU GÉNÉRAL

La FPPE est menée par le Luigi Giussani Institute for Higher Education et d'autres partenaires de mise en oeuvre pour l'EA sur les quatre sites du projet, tout en s'inspirant de la formation de l' INEE intitulée Enseignants en Situation de Crise (TiCC) La FPPE est menée par le Luigi Giussani Institute for Higher Education et d'autres partenaires de mise en oeuvre pour l'EA sur les quatre sites du projet, tout en s'inspirant de la formation de l' INEE intitulée Enseignants en Situation de Crise (TiCC) pour les enseignants de primaire l'organisation AVSI Ouganda au camp de réfugiés de Palabek en Ouganda ; AVSI Soudan du Sud à Torit ; Oxfam Soudan du Sud à Djouba ; et Community Development Initiative à Kapœta, au Soudan du Sud. Les partenaires du consortium suivent les politiques nationales et les cadres d'action de l'EA dans leurs pays respectifs. Au-delà de la réussite scolaire, l'équipe de recherche examine comment les élèves et les enseignants de l'EA contribuent mutuellement à leur bien-être respectif et comment ce bien-être influence et/ou est influencé par la communauté au sens large et par les interventions du consortium. Cette recherche a pour objectif de combler l'important manque d'information sur le bien-être des enseignants et des élèves, et sur l'EA dans des contextes de crise et de déplacement de population.

Cette étude de cas se concentre sur l'analyse du bien-être des enseignants. De nombreux enseignants ont vécu une expérience de déplacement de population, soit durant de précédents conflits dans la région, soit durant le conflit actuel. Dans le camp de réfugiés de Palabek, les enseignants sont principalement Ougandais, avec aussi quelques Soudanais du Sud. Compte tenu de la longue durée du conflit dans leur pays, les enseignants du Soudan du Sud à Palabek ont précédemment été formés à l'Institut

Pédagogique des Enseignants en Ouganda lorsqu'ils y ont été déplacés. De plus, un certain nombre d'enseignants Ougandais à Palabek viennent du district ou de zones voisines dans le nord de l'Ouganda et ont été déplacés durant leur enfance ou ont subi les conflits armés locaux. A Djouba et Torit, les enseignants sont Soudanais du sud. Beaucoup d'entre eux ont été formés dans les pays voisins (par exemple au Kenya, en Ouganda) lorsqu'ils y ont été déplacés. Certains autres, déplacés à l'intérieur du pays, ont été formés au Soudan du Sud, et pour finir, certains n'ont pas reçu de véritable formation avant de devenir enseignant au Soudan du Sud.

Notre étude à méthodologie mixte est actuellement en cours sur quatre années (2018-2021), ce qui est la durée du projet lui-même. Nous avons commencé une étude qualitative (entretiens approfondis semi-structurés et observations dans les écoles et les salles de classe) dans trois sites du projet : le camp de réfugiés de Palabek en Ouganda, et Djouba et Torit au Soudan du Sud. L'objectif de cette étude initiale est de mieux comprendre la signification et les expériences du bien-être localement au sein des enseignants et des élèves. L'équipe va poursuivre les études qualitatives pendant toute la durée du projet et une enquête sur le bien-être sera conçue, pilotée et mise en œuvre dans la troisième et quatrième année de l'étude.

DONNÉES ET RÉSULTATS

Entre les mois d'août 2018 et août 2019, l'équipe de recherche a mené une étude documentaire sur le bien-être des enseignants, effectué une recherche exploratoire pour mieux appréhender ce que signifie le bien-être des enseignants localement, et mené la première série de recherches qualitatives approfondies avec des enseignants de l'EA. À partir de l'étude documentaire, nous avons identifié deux domaines importants dans le bien-être : l'émotion et le fonctionnement ; et quatre éléments centraux au bien-être : le lien social, la confiance en soi, la résilience, et le stress et l'anxiété.

La recherche exploratoire a soutenu une grande partie de ce que nous avons découvert lors de l'étude documentaire et l'a enrichie des détails spécifiques au contexte. Au cours de cette phase, nous avons mené 34 entretiens et deux discussions de groupe (11 enseignants) dans le camp de réfugiés de Palabek,

Torit et Djouba. En plus de renforcer nos conclusions à partir de l'étude documentaire, ces discussions ont mis en évidence des facteurs importants qui contribuent au bien-être des enseignants, y compris l'accès aux besoins essentiels, le développement professionnel des enseignants et le sens du devoir et obligation envers la prochaine génération. De plus, l'importance de l'impact de l'environnement sur le bien-être a souligné la pertinence du modèle socio-écologique de Bronfenbrenner (1979), qui reconnaît les environnements, interactions et relations interdépendants qui peuvent contribuer au bien-être.

Le deuxième cycle de recherches qualitatives approfondies dans le camp de réfugiés de Palabek et à Djouba, qui s'est appuyé sur le premier cycle, a inclus deux entretiens avec 29 enseignants AE (total des entretiens = 58). Le premier entretien portait sur les expériences des enseignants à l'école, tandis que le second portait sur leur vie dans la communauté. Certains résultats émergeant de ces entretiens suggèrent que l'éducation et les relations enseignant-étudiant jouent un rôle majeur pour aider ou entraver le bien-être.

Concernant le rôle de l'éducation, les enseignants ont fréquemment discuté de leur motivation à enseigner en termes de l'impact à long terme qu'elle aura sur leur pays par le biais de leurs élèves. Au Soudan du Sud, les enseignants ont parlé de comment l'éducation pourrait être la seule voie d'atteindre la paix, et que pour cette raison, ceux qui ont fait des études ont la responsabilité d'éduquer la prochaine génération. Comme un enseignant à Djouba, Soudan du Sud, a dit en expliquant pourquoi il est devenu enseignant : « Pour bâtir la stabilité de ce pays, pour avoir la paix en permanence - ou pour ramener la paix permanente chez nous- allons à l'école. «Si vous avez des connaissances, vous devez y aller et enseigner.»

En ce qui concerne les relations enseignant-étudiant, les enseignants ont fait part de la fierté qu'ils ressentent en voyant leurs élèves exceller à l'école ainsi que des rôles supplémentaires qu'ils ont assumés pour assurer la réussite de leurs élèves. En Ouganda, une enseignante a raconté que l'une de ses élèves était récemment retournée à l'école après avoir eu un bébé. L'enseignante a expliqué « celle-là m'a fait [sentir] très fière parce qu'en lui parlant, elle a décidé de rester à l'école ». Et quand elle passait les examens, c'était nous

qui prenions soin du bébé...« Moi personnellement, je m'occupais du bébé, pour lui donner le temps de... s'asseoir pour passer les examens. » L'enseignante a rajouté avec un sourire d'oreille à oreille que cette élève avait obtenu le meilleur score de sa classe.

D'un autre côté, les relations avec les élèves peuvent également être une source de stress pour les enseignants s'ils ne se sentent pas qualifiés pour relever les défis auxquels leurs élèves sont confrontés -- en particulier lorsqu'ils commencent à enseigner dans un contexte de déplacement des populations. La même enseignante a raconté : « si à certains moments où mes élèves viennent à l'école et qu'ils sont vraiment tristes, je me sens également stressée ». Je sens que je devrais découvrir le problème que l'étudiant est en train de vivre... Puis quand je demande et que je découvre ce que c'est, cela me stresse vraiment. « Parce que je prends toujours leurs problèmes comme s'ils étaient les miens [et] parce que parfois, je ne peux pas les soutenir pleinement. »

LIMITATIONS, DÉFIS ET/OU APPRENTISSAGES

Travailler avec de nombreux partenaires dans un consortium de deux pays présente des opportunités passionnantes et des défis uniques. La coordination des activités du projet, dont certaines ont pris du retard, a constitué un défi. Ces retards peuvent s'attribuer à différents facteurs, comme le manque de clarté quant à savoir qui est le responsable des activités spécifiques du projet, ou le temps nécessaire pour obtenir l'approbation des fonctionnaires du Ministère de l'approche FPPE. Des coûts supplémentaires liés à la réalisation de travaux sur le terrain (par exemple, des frais de transport, des primes d'assurance) nous ont obligés à réduire le nombre de sites de recherche et le temps passé sur le terrain. Il est à noter que cela, couplé aux problèmes de connectivité, nous a forcé à réduire l'application des méthodes participatives initialement prévues, une approche qui nous semble particulièrement pertinente à adopter dans le cadre de la recherche sur des expériences holistiques telles que le bien-être (expliqué plus en détail ci-dessous).

De ces défis et opportunités, nous avons tiré de nombreux apprentissages, dont trois que nous voudrions souligner : la coordination de l'évaluation et la recherche dans un consortium, le renforcement de la nature « participative » de la recherche et la contextualisation du bien-être.

Premièrement, en tant que partenaire de recherche au sein d'un grand consortium, il a été important de structurer la recherche de manière indépendante de la mise en œuvre et de l'évaluation du projet. L'Union européenne a reconnu la nécessité de la recherche et a soutenu ces travaux par le biais de son initiative « Building Resilience in Crises through Education [renforcer la résilience au sein des crises par l'éducation] ». Pourtant, la recherche ne remplace pas le suivi et l'évaluation (S&E), et dans un grand consortium, il est important de coordonner les activités de S&E entre les différents partenaires. Il est nécessaire de financer de manière adéquate à la fois la recherche et le S&E, ainsi que de les considérer comme complémentaires bien que distincts.

Deuxièmement, en tant que chercheurs qui tentent de mettre en valeur les expériences des participants, nos travaux ont confirmé l'importance d'augmenter le temps dédié aux participants en : passant plus de temps sur le terrain, mettant en œuvre des multiples entretiens et réalisant plusieurs visites sur le terrain au fil du temps. La communication constante peut être difficile étant donné les contraintes de travailler dans des contextes de crise ; cependant, prioriser plus de points de contact sur une couverture plus large est plus susceptible de créer les relations et la profondeur des connaissances nécessaires pour mettre en valeur les perspectives locales et s'engager dans des approches plus participatives.

Enfin, nos résultats émergents mettent en évidence la valeur d'investir du temps dans la compréhension du bien-être des enseignants dès le début d'une intervention, d'autant plus que le bien-être sera aperçu différemment à travers la diversité de contextes, populations et individus. Bien que nos recherches soient indépendantes, nous avons partagé les premiers résultats avec le consortium dans le but d'éclairer leurs travaux en cours. Nous recommandons d'intégrer la collecte de données qualitatives et les analyses du bien-être des enseignants dans des processus d'évaluation des besoins de routine afin d'aider les projets à fournir un soutien aux enseignants, pertinent et réactif, à chaque étape de leur intervention.

RÉFÉRENCES

- Bronfenbrenner, Urie. 1979. The ecology of human development. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burns, Mary et James Lawrie. 2015. Where it's needed most: Quality professional development for all teachers. New York, NY: Inter-agency Network for Education in Emergencies.
- Schwille, John, Martial Dembélé, and Jane Schubert. 2007. Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice. Institut international de planification de l'éducation (IIEP) UNESCO.
- HCR. 2018. «Global Trends: Forced Displacement in 2017» Genève: HCR. <https://www.unhcr.org/5b27be547.pdf>
- HCR.2019. «Operational Portal : South Sudan.» https://data2.unhcr.org/en/situations/southsudan#_ga=2.207618003.1176360363.1565099734-964498883.1542646940
- HCR. 2019. «South Sudan Regional Refugee Response Plan.» Nairobi: UNHCR. <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/67312>
- Winthrop, Rebecca et Jackie Kirk. 2005. « Teacher development and student well-being. » Réexaminer le déplacement forcé de (la) population 22: 18-21.

LIENS

- <https://uganda.oxfam.org/latest/image-story/building-resilient-learners-teachers-and-education-systems-south-sudan-and-uganda>
- https://ec.europa.eu/europeaid/projects/resilient-learners-teachers-and-education-systems-south-sudan-and-uganda_en
- <https://www.tc.columbia.edu/international-and-transcultural-studies/international-and-comparative-education/research/research---faculty-highlights/mary-mendenhall---understanding-teacher-and-student-well-being/>

Encadrer - Observer - Réfléchir - Participer (CORE): une intervention de bien-être et de soutien des enseignants

Organisation	War Child Holland
Auteur	April Coetzee, Conseiller Principal en Education
Emplacement	Colombie et Territoires palestiniens occupés
Profil de l'enseignant	Enseignants réfugiés, enseignants IDP et enseignants de la communauté d'accueil
Sujet	Bien-être des enseignants

DESCRIPTION DES DÉFIS SPÉCIFIQUES A LA SITUATION DE CRISE

Il existe peu d'interventions fondées sur des données probantes pour aider les enseignants à développer les compétences complexes nécessaires pour surmonter efficacement les obstacles et les exigences multiformes qu'ils rencontrent dans leur vie professionnelle (Hardman et al 2011). Celles qui existent traitent traditionnellement les enseignants comme des fonctions de production : les intrants étant des formations en cours d'emploi axées sur des programmes spécifiques, et les extrants étant des gains dans l'apprentissage des élèves, avec peu d'attention en ce qui concerne aider les enseignants à concilier la gestion des rôles, attentes et facteurs de stress, en lien avec la vie des étudiants et la responsabilité des systèmes (Schwartz, Cappella & Aber 2019). La recherche a montré que le stress et l'épuisement, répandus tout particulièrement chez les enseignants les moins expérimentés, rayonnent pour affecter la fréquentation et l'attrition des enseignants, la qualité pédagogique et de l'ambiance dans la salle de classe, ainsi que les résultats des étudiants, avec des effets en cascade sur les systèmes éducatifs (Hoglund et al 2015 ; McLean & Connor 2015 ; Wolf et al 2015).

War Child Holland étudie l'efficacité d'un programme holistique de soutien aux enseignants qui fournit des soins psychologiques personnalisés et structurés ainsi qu'un soutien en temps réel aux enseignants grâce à un modèle d'encadrement basé sur l'amélioration continue de la qualité. S'inspirant du modèle théorique de la salle de classe prosociale de Jennings et Greenberg (2009), l'objectif de l'intervention Encadrer - Observer - Réfléchir - S'engager (CORE en anglais) est d'avoir un impact positif sur l'ambiance dans la salle de classe en dotant les enseignants des compétences et des connaissances pour créer un environnement d'apprentissage fécond, percutant et sûr.

APERÇU GÉNÉRAL

La Colombie a connu plus de cinq décennies de conflit armé qui ont eu un impact dévastateur sur le système éducatif dans certains départements du pays. Le conflit a conduit à une rupture des normes sociales entraînant une augmentation des besoins psychosociaux des enfants, de violence dans les salles de classe et d'un manque d'engagement parmi les enseignants et les enfants. Dans la bande de Gaza, le conflit récurrent a troublé les services éducatifs et affecté le bien-être psychosocial des enfants et enseignants, entraînant une détérioration des résultats d'apprentissage. Les écoles de Gaza sont chroniquement surchargées, ce qui a pour conséquence des étudiants qui ont du mal à se concentrer sur leurs études et une violence accrue dans les écoles. Dans ces deux contextes, le projet est intervenu, ou il le fera, dans des écoles formelles avec des enseignants qui ont suivi une formation avant-service. Comme le projet a une approche intégrale de l'école, les caractéristiques démographiques des enseignants seront variables en termes d'années d'expérience, de matière enseignée, d'âge, de genre et de formation avant- et après-service. Le modèle est conçu pour travailler autant que possible de manière personnalisée avec les enseignants, ce qui permettra de développer certaines adaptations en fonction des besoins individuels.

En appliquant un modèle d'encadrement basé sur une approche intégrale de l'école, d'immédiateté et d'amélioration en continu de la qualité, CORE soutiendra les enseignants dans le développement des compétences dans trois domaines principaux:

1. Compétences sociales et émotionnelles de l'enseignant: Renforcer les compétences SEL des enseignants: Sur la base des cinq compétences fondamentales de CASEL, les formateurs encadrent individuellement les enseignants pour développer des

compétences sociales et émotionnelles qui soient directement liées aux compétences qu'ils souhaitent développer chez les enfants.

2. Bien-être de l'enseignant : Basé sur la thérapie d'acceptation et d'engagement (ACT), en utilisant une approche de pleine conscience et d'acceptation. Les formateurs soutiennent le développement des connaissances et des compétences pour doter les enseignants des outils nécessaires qui leur permettent d'améliorer leurs soins personnels, de gérer leur stress, de gagner en gestion émotionnelle et de créer un environnement positif dans la salle de classe.
3. Gestion positive dans la salle de classe : Centré sur la gestion du comportement et la gestion des groupes et les compétences de planification CORE.

Le développement de cette intervention a inclus:

- I. Une étude exploratoire de la recherche et des programmes actuels de développement professionnel des enseignants (DPT) qui ont contribué à l'élaboration d'une théorie du changement;
- II. Une étude qualitative formative en Colombie avec les principaux acteurs de l'éducation, en incluant enseignants, organes directeurs des écoles et ministère afin d'éclairer le développement de l'intervention ;
- III. Une preuve de concept (PoC) de quatre mois qui a examiné la faisabilité, l'expérience de l'utilisateur et l'acceptabilité de CORE ; et
- IV. L'adaptation de la méthode sur la base des résultats de la PoC.

Les étapes suivantes dans le développement de CORE comprennent l'élaboration du programme de recherche, aboutissant à une étude de l'efficacité. Cela se concentrera notamment sur l'étude pilote pertinente au contexte, en cours à Gaza, réalisée en partenariat avec Global TIES autour de viabilité et la faisabilité. Ce sera l'occasion d'affiner les protocoles de recherche et de mise en œuvre du programme en vue de l'évaluation de l'impact.

PREUVES ET RÉSULTATS

L'hypothèse testée est que CORE conduira à une amélioration de la qualité de l'éducation à trois niveaux:

1. Nos résultats principaux se concentrent au niveau de l'enseignant, en incluant l'amélioration de la gestion émotionnelle, de la pleine conscience et du bien-être psychologique; la diminution des sentiments d'épuisement/ détresse ; l'augmentation de l'auto-efficacité et de l'engagement des enseignants ; le développement des connaissances et compétences en matière de gestion de la salle de classe et de planification.
2. Comme résultat secondaire, au niveau des étudiants, nous nous attendons à ce que les capacités améliorées des enseignants servent à modéliser directement les compétences sociales et émotionnelles et à améliorer la qualité des interactions dans la salle de classe, conduisant à des changements dans l'engagement étudiant-enseignant.
3. Au niveau de l'école, puisque les formateurs CORE travailleront avec tous les enseignants d'une école, nous nous attendons à des améliorations de l'environnement de l'école dans son ensemble ainsi qu'en matière de soutien des pairs.

Bien que la PoC ait montré que certains éléments clés de CORE étaient dans l'ensemble réalisables, acceptables et pertinents pour les enseignants, elle a également identifié des moyens clés d'améliorer et d'adapter la méthode. Ceux-ci comprennent;

1. Pour améliorer la confiance et l'acceptation de CORE dans l'école:
 - a. Les formateurs passent une semaine à l'école pour accompagner les enseignants en dehors de leur rôle de formateurs.
 - b. S'assurent que les enseignants comprennent tout le processus d'intervention dès le début.
 - c. Une approche intégrale de l'école supprime la méfiance ou la peur quant à la raison pour laquelle un enseignant a été sélectionné pour l'intervention.
2. Pour améliorer le contenu de la méthode :

- a. La formation initiale des formateurs ne doit pas dépasser trois semaines, l'accent étant mis sur les compétences d'encadrement et la formation au bien-être.
- b. La suite de la formation des formateurs doit être divisée au début de chaque module.
- c. Commencez chaque module par une session d'information pour l'ensemble de l'école afin de clarifier l'objectif du module et de créer un forum de partage pour les enseignants.
- d. Réduisez la quantité des supports en classe à un exercice identifié par cycle et augmentez les observations à deux séances par cycle.
- e. Renforcez la réflexion et le soutien à la pleine conscience des enseignants lors des soutiens personnalisés.
- f. Fournissez des exemples d'autres activités que les enseignants peuvent utiliser dans leur pratique.

L'étude présentera également les principales découvertes qui ont éclairé l'adaptation de la méthode et discutera des informations suivantes qui ont éclairé le développement de l'intervention.

- Constatations tirées de l'étude exploratoire,
- Élaboration d'une théorie CORE du changement.
- Données qualitatives et quantitatives de la preuve de concept,
- Atelier d'adaptation et changements de la méthodologie.

Avec peu de données des résultats validés dans le domaine de l'éducation, notamment concernant le bien-être et les compétences sociales et émotionnelles des enseignants, la suite de la recherche sur CORE traitera également de l'identification des résultats et des processus entrepris afin de garantir que ces outils soient pertinents et efficaces pour évaluer les résultats escomptés.

LIMITATIONS, DÉFIS ET/OU APPRENTISSAGES

Le processus de recherche actuel de CORE a compris des périodes de réflexion et d'adaptation en amont de l'étude finale d'efficacité. Le processus a rendu les apprentissages et points de réflexion critique suivants qui aviseront les recherches à venir :

- Défis et considérations de la recherche éthique dans les contextes touchés par les crises -

Nous soulignerons les apprentissages tirés de CORE, non seulement de ceux issus des études d'efficacité mais également de ceux issus de l'ensemble du programme de recherche de WCH, afin de garantir que le processus de recherche soit éthique et contextualisé.

- Processus de contextualisation pour une intervention généralisée - CORE n'a pas été développé pour un contexte de pays spécifique ; des études plus approfondies souligneront les apprentissages tirés des processus de contextualisation qui ont servi à garantir l'acceptabilité et la pertinence, notamment en ce qui concerne le bien-être et les compétences sociales et émotionnelles des enseignants.
- Réflexions critiques centrées sur l'évolution vers une plus grande échelle et la rentabilité - les recherches à venir souligneront le fait qu'une partie de la réflexion critique de WCH s'est engagée autour de la question de la capacité de CORE à évoluer et à rentabiliser les coûts.

RÉFÉRENCES

- Hardman, Frank, Jim Ackers, Niki Abrishamian et Margo O'Sullivan. 2011. «Developing a systemic approach to teacher education in sub-Saharan Africa : emerging lessons from Kenya, Tanzania and Uganda. » *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 41 no. 5: 669-683
- Hoglund, Wendy, L. G. Hoglund, Kirsten E. Klinge et Naheed E. Hosan. 2015. « Classroom risks and resources : Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. » *Journal of School Psychology* 53 no. 5: 337-357.
- Jennings, Patricia A. Et Mark T. Greenberg. 2009. « The Prosocial Classroom : Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes » *Review of Educational Research* 79, no. 1: 491-525.
- McLean, Leigh et Carol McDonald Connor. 2015. « Depressive Symptoms in Third-Grade Teachers : Relations to Classroom Quality and Student Achievement. » *Child Development* 86 no. 3: 945-954.
- Schwartz, Kate, Elise Cappella et Lawrence Aber. 2019. « Teachers' Lives in Context : A Framework for Understanding Barriers to High-Quality Teaching Within Resource Deprived Settings » *Journal of Research on Educational Effectiveness* 12 no. 1: 160-190.
- Wolf, Sharon, Lawrence Aber, Jere R. Behrman et Edward Tsinigo. 2019. « Experimental Impacts of the « Quality Preschool for Ghana » Interventions on Teacher Professional Well-being, Classroom Quality, and Children's School Readiness » *Journal of Research on Educational Effectiveness* 12 no. 1: 10-37.
- Wolf, Sharon, Catalina Torrente, Marissa McCoy, Damira Rasheed et Lawrence Aber. 2015. « Cumulative Risk and Teacher Well-Being in the Democratic Republic of the Congo » *Bilan éducatif comparatif* 59, no. 4: 717-742.

Enseignants réfugiés : les défis de gérer les attentes professionnelles avec les expériences personnelles

Organisation	Université de Harvard
Auteur	Elizabeth Adelman, Professeur
Emplacement	Liban
Profil de l'enseignant	Enseignants réfugiés
Sujet	Bien-être des enseignants

DESCRIPTION DES DÉFIS SPÉCIFIQUES A LA SITUATION DE CRISE

Dans des situations de conflits et de déplacement, les enseignants sont des éléments clés pouvant permettre à l'éducation d'être protectrice et productive plutôt que de contribuer à causer plus de tort. En plus d'apporter un contenu académique, les enseignants doivent assurer un environnement pédagogique sûr, soutenir les besoins émotionnels des enfants, encourager la cohésion sociale et poser les bases pour la paix et la stabilité. Les attentes envers les enseignants de réfugiés sont considérables. Cependant, dans de nombreuses situations, les enseignants des populations réfugiées sont eux-mêmes des réfugiés. Souvent, ces éducateurs gèrent les mêmes circonstances difficiles que leurs élèves, y compris des difficultés économiques, des tensions émotionnelles et une incertitude persistante concernant leur futur.

Peu d'études prennent en considération le lien entre les expériences personnelles et professionnelles des enseignants réfugiés et comment ces tensions peuvent influencer leur travail et leur bien-être. Cette étude cherche à comprendre comment le fait d'être enseignant influe sur l'expérience d'être réfugié et, inversement, comment l'expérience d'être réfugié influence le rôle d'enseignant. Les résultats de cette étude suggèrent un besoin de repenser les formes de soutien et types de formation fournis aux enseignants réfugiés afin de garantir un enseignement fructueux.

APERÇU GÉNÉRAL

Cette étude a été réalisée au Liban et se concentre sur les enseignants réfugiés syriens travaillant à l'éducation d'élèves réfugiés syriens dans des écoles non-formelles. Le Liban compte le plus grand nombre de réfugiés par habitant au monde. Environ 1 million de Syriens et 450 000 Palestiniens vivent au Liban, une population totale équivalant à un quart de la

population libanaise. Le statut des réfugiés au Liban est particulièrement complexe étant donné que le gouvernement libanais n'est pas signataire de la Convention de 1951 relative au statut des réfugiés et ne se considère pas comme un pays d'asile. Au Liban, l'enseignement est considéré comme une profession « protégée », ce qui signifie que seuls les citoyens libanais ont le droit d'enseigner dans des écoles accréditées par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEHE). Les enseignants réfugiés syriens souhaitant continuer à travailler en tant qu'enseignants peuvent uniquement travailler dans des écoles non reconnues par le MEHE, appelées dans cette étude des écoles non-formelles.

Cette étude s'est basée sur des entretiens avec 42 éducateurs réfugiés travaillant au sein de quatre écoles non-formelles et 116 séances d'observation dans des écoles et salles de classes. Ces établissements ont été choisis selon leur emplacement géographique et leur structure éducative. Trois écoles étaient situées dans le gouvernorat de la Bekka, où réside la majorité des réfugiés syriens au Liban. Une école était située dans la capitale de Beyrouth, seconde ville à accueillir le plus grand nombre de réfugiés syriens. Ces établissements non-formels suivaient les programmes libanais en utilisant des manuels libanais, enseignaient les mêmes matières principales que les écoles publiques libanaises et avaient une liste d'objectifs académiques structurés pour chaque classe que les élèves devaient atteindre. Ces écoles étaient gérées par des organisations non gouvernementales sans affiliation religieuse ou sectaire.

Dans la mesure du possible, une opportunité a été laissée à tous les enseignants souhaitant participer à l'étude. Avant de m'entretenir avec les enseignants, je les observais tout d'abord en classe au moins deux fois. Au cours de ces observations, j'ai pu noter le nombre d'élèves dans la salle de classe, prendre connaissance de l'environnement et du matériel

disponible et constater les activités pédagogiques, les routines de la classe et les interactions entre les élèves et les enseignants au cours des leçons. Le but de ces observations était de comprendre les méthodes pédagogiques de l'enseignant, les routines sociales et pédagogiques de la classe et de noter comment les élèves communiquaient entre eux et avec l'enseignant. Je faisais souvent référence à certains moments de ces observations au cours des entretiens afin d'aider à situer mes questions et de provoquer des réflexions chez les enseignants. Les enseignants semblaient souvent plus à l'aise de parler avec moi après que j'ai passé du temps dans leurs salles de classe puisqu'ils savaient que j'avais observé les spécificités de leur travail. De plus, ces séances d'observation donnaient l'opportunité d'interagir de nombreuses fois de façon plus informelle. Les entretiens semi-structurés avec les participants duraient environ une heure et je me suis concentrée sur la compréhension qu'avaient ces enseignants de leur rôle d'éducateurs soutenant des élèves réfugiés et leurs expériences en tant que réfugiés au Liban. Tous ces entretiens ont été enregistrés, transcrits et, si nécessaire, traduits. J'ai rédigé des résumés détaillés après chaque entretien, notant les thèmes et schémas majeurs qui ressortaient de chaque entretien ainsi que toutes éventuelles conclusions. À partir de ces résumés, j'ai créé une série de codes pour l'analyse des données. Pour créer ces codes, je me suis également appuyée sur les découvertes d'une étude pilote précédente et sur de la documentation concernant l'identité enseignante. Les codes finaux utilisés pour cette analyse incluaient des codes tels que « parcours personnel », « identité professionnelle » et « envisager le futur ». La transcription des entretiens et les notes des séances d'observation ont été codées et analysées à l'aide du programme d'analyse de données qualitatives Atlas.ti. Afin d'assurer une cohérence interne concernant ce codage, j'ai entrepris un codage simultané avec un partenaire de recherche. Lorsque nos codages étaient différents, nous en discutions et résolvions le problème ensemble. En utilisant les données des séances d'observation, j'ai créé des profils scolaires dans lesquels je précisais les dynamiques concernant les interactions élève-enseignant, l'environnement dans la classe et les approches pédagogiques communes.

DONNÉES ET RÉSULTATS

Cette analyse a montré que les éducateurs réfugiés avaient du mal à gérer les obligations liées à

l'enseignement de réfugiés avec les réalités de la vie de réfugiés. Les éducateurs se réjouissaient de retrouver une identité professionnelle grâce à l'enseignement. Ils se considéraient comme jouant un rôle déterminant dans la reconstruction des vies de leurs élèves réfugiés en les poussant à apprendre, à grandir et à rêver d'un futur meilleur. Cette responsabilité leur apportait un objectif et un sentiment d'accomplissement qui les motivaient à continuer leur rôle d'éducateurs, indépendamment des problèmes permanents auxquels ils devaient faire face en classe. Les enseignants voyaient également leurs efforts comme un moyen concret d'aider leur propre communauté et se sentaient édifiés par l'opportunité d'apporter un soutien à leurs élèves.

Cependant, dans leurs vies personnelles, ces éducateurs doivent faire face à une perte d'espoir, un épuisement psychologique et un haut niveau de stress. Ces éducateurs se sentaient impuissants face aux barrières sociales, économiques et politiques construites autour d'eux au Liban. En tant que réfugiés, ces éducateurs faisaient face à des enjeux considérables puisqu'ils travaillaient pour rétablir leurs propres vies, s'occuper de leurs propres besoins psychosociaux et développer leurs propres visions de l'avenir. Ces défis ont rendu le dur travail d'enseignant encore plus difficile, particulièrement puisque le conflit s'étalait dans le temps et qu'une future stabilité semblait bien loin d'être atteinte.

Cette étude souligne le besoin de fournir aux enseignants travaillant dans des zones affectées par des conflits des opportunités, au sein de leurs écoles, de construire une communauté avec d'autres enseignants afin d'atténuer le stress psychologique auquel ils doivent faire face. De plus, il y a un réel besoin d'intégrer des mécanismes dans les structures scolaires qui permettraient aux enseignants de faire face collectivement aux défis présents dans leurs classes. Les enseignants devraient également avoir accès à des services de soutien psychologique et à une formation afin de savoir comment aider au mieux la réadaptation sociale et émotionnelle de leurs élèves. Enfin, l'instabilité financière était une source de stress commune à tous les éducateurs réfugiés. S'assurer que les enseignants gagnent un salaire reflétant leurs efforts et la réalité financière de leur lieu de résidence actuel est une étape nécessaire pour soutenir et légitimer le travail de ces professionnels.

LIMITATIONS, DÉFIS ET/OU APPRENTISSAGES

Bien qu'une étude qualitative permette une compréhension plus approfondie d'un phénomène particulier, en tant que méthode de recherche, il n'est pas possible de tirer des généralisations de ces conclusions. L'étude documentée ici reflète l'expérience d'un groupe sélectionné d'enseignants réfugiés syriens travaillant au Liban. Leurs remarques sont directement liées aux conditions auxquelles ils font face, des conditions qui pourraient être bien différentes de celles des enseignants réfugiés travaillant dans d'autres pays ou même dans d'autres structures au Liban. Cette étude devrait simplement être considérée comme un point de départ documentant la relation entre les expériences personnelles et professionnelles des enseignants réfugiés. Étendre cette étude à une étude longitudinale des expériences d'enseignants réfugiés syriens travaillant dans d'autres endroits du Liban pourrait aider à la fois à fournir plus de preuves concernant la complexité de la relation personnel/professionnel et à avoir un aperçu de façon dont ces identités changent et se développent avec le temps. Étendre cette étude à d'autres pays aiderait également à permettre une plus grande compréhension des différents types de soutien dont les enseignants réfugiés ont besoin pour assurer leur bien-être professionnel et personnel. Bien que comprendre les expériences de n'importe quel enseignant réfugié permettrait un aperçu utile, une approche qui permettrait d'étendre considérablement cette étude serait de considérer les enseignants réfugiés syriens dans d'autres pays d'accueil. Par exemple, comment les enseignants réfugiés syriens en Turquie, en Jordanie ou en Allemagne tirent-ils un sens de leur expérience d'être à la fois réfugiés et enseignants ? Selon les différents contextes sociaux et politiques, comment ces expériences divergent et convergent-elles et que peuvent-elles nous dire sur les types de soutien dont les enseignants ont besoin plus généralement et quels sont les facteurs particulièrement contextuels ?

PROFIL D'UN ENSEIGNANT

Sana est diplômée en art d'une université en Syrie. Elle a enseigné en Syrie de 2007 à 2013 jusqu'à ce qu'elle soit forcée de fuir au Liban pour échapper à l'escalade de violence. Elle a alors commencé à travailler pour une école non-formelle où elle enseigne toutes les matières à des élèves réfugiés du CE1 au CM1. Vivre

au Liban a été très difficile pour Sana et son mari qui ont eu du mal à trouver un travail. Même en ayant un emploi, il est difficile de subvenir à ses besoins au Liban. Sana a également trouvé qu'il est difficile de tisser des liens avec la communauté libanaise dans son ensemble. Cependant, elle s'efforce de se rappeler, ainsi qu'à ses élèves, qu'« il y a des Libanais gentils et d'autres plus méchants » et qu'ils ne devraient pas juger tout le monde uniquement sur la base de quelques expériences négatives.

Sana se sent extrêmement chanceuse d'avoir trouvé un emploi d'enseignante au Liban car être une éducatrice est un élément principal de son identité. « J'aime le métier d'enseignante depuis mon enfance. Je rêvais de devenir enseignante comme ma mère. » Pour elle, redevenir enseignante a « changé sa vie » et a été une opportunité qui s'est avérée vitale pour sa capacité à gérer la situation difficile et accablante d'être une réfugiée. Pour Sana, travailler dans une école non-formelle lui a permis de pouvoir se sentir chez elle dans un pays qui l'a peu, ou pas, accueillie. Elle se sent extrêmement déterminée et le travail la motive même si son rôle peut être épuisant et exigeant.

Sana fait également remarquer comment se sont développées ses compétences d'enseignement grâce au développement professionnel qu'elle a reçu au Liban. En Syrie, Sana s'appuyait sur les techniques d'apprentissage par cœur. Grâce à des formations fournies par l'école où elle travaille actuellement et par des organisations comme Droit de Jouer (Right to Play), Sana a complètement changé son approche de l'enseignement. Elle a intégré plus d'activités pratiques dans ses classes et utilise des outils interactifs dans plusieurs de ses leçons. Elle a trouvé des façons de s'assurer que chaque enfant participe tout au long d'une activité plutôt que d'attendre d'être interrogé. Sana rêve du jour où elle pourra retourner en Syrie pour y appliquer les méthodes d'enseignement qu'elle a apprises au Liban. Sana attend de nouvelles opportunités pour continuer à développer sa pédagogie. Elle aimerait également avoir la chance d'acquérir d'autres compétences qui amélioreraient sa capacité d'insertion professionnelle, dont l'apprentissage de l'anglais ou l'utilisation d'un ordinateur.

Malgré ses rêves de retourner en Syrie, Sana admet que le futur est très incertain puisque le conflit continue. Elle ne veut pas rester au Liban car y rester signifie continuer à devoir faire face au problème de

« ne pas savoir ce qui va se passer » pour elle et sa communauté réfugiée. Plus particulièrement, Sana est inquiète pour le futur de ses enfants qui vont bientôt terminer leur parcours au sein d'une école non-formelle et entrer dans le système scolaire public du Liban, un système qu'elle considère de mauvaise qualité. Le manque d'opportunités éducatives de qualité disponibles pour sa fille a mené Sana à sérieusement considérer partir à l'étranger. « J'ai fait ce que je voulais ; maintenant, il faut que je pense à mes enfants. »

LIENS

Cette étude de cas s'appuie sur une étude publiée dans le Journal sur l'éducation en situations d'urgence et est intitulée : Lorsque le personnel devient le professionnel : exploration d'expériences vécues par des éducateurs réfugiés syriens

Parmi les blogs susceptibles d'intérêt, signalons :

- <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2016/02/10/inside-syrian-refugee-schools-teachers-struggle-to-create-conditions-for-learning/>
- <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2016/02/24/inside-syrian-refugee-schools-in-their-search-for-a-destination-teachers-face-difficult-choices/>



GESTION DES ENSEIGNANTS

Quelles sont les politiques et stratégies de déploiement pour une gestion efficace des enseignants dans des contextes de réfugiés en Éthiopie ?

Organisation	Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO
Auteur	Stephanie Bengtsson et Helen West
Emplacement	Éthiopie : Benishangul-Gumuz, Gambella et Tigray
Profil de l'enseignant	Enseignants de la communauté d'accueil des réfugiés
Sujet	Gestion des enseignants

DESCRIPTION DES DÉFIS SPÉCIFIQUES A LA SITUATION DE CRISE

L'Éthiopie accueille l'une des plus grandes populations réfugiées d'Afrique. Adopteur précoce du Cadre d'action global pour les réfugiés (CRRF), le pays est connu pour sa volonté d'accueillir et de protéger les réfugiés, y compris dans le secteur de l'éducation, où le gouvernement a promis d'améliorer l'accès qu'en ont les réfugiés.

Tandis que l'Éthiopie se prépare à élargir ses mesures hors des camps, la plupart des réfugiés continue de résider au sein des camps gérés par l'Agence pour les affaires des réfugiés et des rapatriés (ARRA). L'ARRA est également responsable de la prestation de plusieurs services essentiels au sein des camps, notamment l'enseignement primaire, faisant de l'Éthiopie un lieu de recherche unique, étant donné qu'il y a deux agences gouvernementales différentes responsables de l'enseignement primaire : le Ministère de l'Éducation pour les écoles des communautés d'accueil et l'ARRA pour les écoles dans les camps de réfugiés.

Les points forts et les points faibles de la façon de former, recruter et retenir les enseignants pour former leurs systèmes respectifs du Ministère et de l'ARRA doivent être analysés avec attention afin de soutenir des mesures de gestion des enseignants dont bénéficieraient à la fois les réfugiés et les communautés d'accueil où ils vivent. Grâce à une analyse en profondeur, cette étude cherche à briser cette frontière entre les hôtes et les réfugiés et à produire des directives significatives, pertinentes et pratiques pour le gouvernement éthiopien et les autres acteurs clés.

APERÇU GÉNÉRAL

La plupart des enfants réfugiés passent leur enfance en exil. Répondre à leurs besoins éducatifs nécessitera des solutions innovantes plaçant les enseignants

au centre, pas seulement car ils sont souvent la seule ressource éducative disponible pour les élèves durant une crise, mais également car les enseignants sont eux-mêmes détenteurs de droits en tant que membres de communautés affectées. Pour aider à faire avancer cette recherche de solutions innovantes, l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO, avec EdDevTrust, a lancé un projet de recherche impliquant plusieurs pays concernant les mesures de gestion des enseignants dans des contextes de crise de réfugiés, avec une étude pilote en Éthiopie, soutenue par UNICEF Éthiopie.

Dans le cadre de cette étude, le but principal des mesures de gestion des enseignants pertinentes est **d'entretenir et de soutenir un corps enseignant compétent et vigoureux qui facilite l'enseignement de qualité et l'apprentissage pour tous en**:

1. Fournissant des opportunités significatives pour une croissance intra et interpersonnelle et professionnelle
2. Améliorant les conditions d'emploi et les perspectives de carrière

L'étude utilise une approche méthodologique itérative, collaborative et mixte afin d'explorer comment les mesures de gestion des enseignants sont développées, communiquées, interprétées, arbitrées, appliquées ou comment elles posent problèmes aux niveaux national, régional et local. Nos partenaires d'étude comprenaient le PRIN Services Internationaux de Conseils et de Recherche (une entreprise éthiopienne), IPSOS Kenya, des étudiants en Master de la McCourt School of Public Policy et deux consultants indépendants. Au cours du processus de recherche, l'équipe de recherche a travaillé étroitement avec les acteurs clés en Éthiopie, à savoir l'ARRA, le Ministère de l'Éducation, le HCR et UNICEF.

Le rassemblement des données en Éthiopie a été fait en trois phases entre septembre 2018 et mai 2019. Au

cours de la Phase I, une compréhension du paysage politique a été faite grâce à l'examen de documents, une analyse de documents politiques et de données de EMIS, et des entretiens semi-structurés avec les acteurs clés au niveau fédéral. La Phase II a impliqué des entretiens avec des agences gouvernementales et internationales aux niveaux régional, zonal et des woredas (districts), des entretiens et des groupes de réflexion avec des enseignants d'écoles de réfugiés et des communautés d'accueil. Durant la Phase III, nous avons conduit une consultation des parties prenantes et des entretiens de suivi avec les participants de la Phase I et II afin de discuter et de valider nos résultats préliminaires. Nous avons aussi conduit des entretiens avec des parties prenantes non-interrogées lors des premiers tours, et des études de cas d'une journée dans des écoles sélectionnées dans chaque région.

DONNÉES ET RÉSULTATS

Outre un examen approfondi des documents politiques, cette étude a généré de riches données qualitatives permettant de recueillir les divers points de vue de parties prenantes sur les politiques liées au statut, au bien-être, au développement personnel et professionnel, et aux conditions de travail des enseignants. Des données d'enquête détaillées ont été recueillies auprès de 351 enseignants éthiopiens réfugiés dans des écoles pour réfugiés et d'accueil des woredas de Benishangul-Gumuz, Gambela et Tigré.

Les principales résultats de l'analyse des données suggèrent que, si l'Éthiopie a développé des politiques prometteuses pour une gestion efficace des enseignants dans les communautés d'accueil de réfugiés, des problèmes de communication, d'interprétation et de mise en œuvre subsistent. Ces problèmes découlent de relations insuffisamment développées entre les parties prenantes, en particulier au niveau régional, et d'un manque de clarté quant aux rôles et aux responsabilités de chacun.

Ces problèmes sont aggravés par d'importantes variations contextuelles. Alors que l'économie du Tigré est relativement forte, et les relations entre les réfugiés érythréens et les communautés d'accueil sont relativement bonnes, Benishangul-Gumuz et Gambela sont des régions émergentes faisant face à des contraintes majeures en matière de ressources, et les réfugiés du Soudan et du Soudan du Sud

ont moins en commun avec les communautés les accueillant.

Obstacles aux possibilités de développement intra et interpersonnelle et professionnelle

L'une des principales difficultés que nous avons identifiées était d'appréhender comment le manque de qualification des enseignants réfugiés signifiait que, indépendamment de leurs autres qualifications, ils ne connaissaient pas les bases de la pédagogie, les méthodologies d'enseignement ou ne maîtrisaient pas les Connaissances du Contenu Pédagogique (PCK). En réponse à cela, un programme de mise à niveau a été lancé dans deux régions, financé par le fond Education Cannot Wait. Ce programme consiste en une formation d'été de quatre ans dans des Écoles Normales d'Instituteurs (CTE), à l'issue de laquelle les enseignants réfugiés obtiendront un diplôme. Pour le moment, 350 réfugiés ont terminé deux étés d'études.

Conditions d'emploi et de carrière peu favorables

Cependant, nos recherches ont également révélé que des difficultés subsistent en ce qui concerne la progression et la rémunération des enseignants réfugiés. Jusqu'à la récente Proclamation sur les Droits des Réfugiés, ces derniers ne pouvaient pas travailler légalement en Éthiopie, ce qui signifie qu'ils reçoivent une « aide incitative » financée par le HCR plutôt qu'un salaire. Tous les réfugiés reçoivent le même petit montant (moins de 20 % de ce que gagnent leurs collègues éthiopiens dans les écoles de réfugiés). Il n'y a pas de possibilités de progresser ou d'être mieux payé - même les réfugiés directeurs-adjoints d'écoles gagnent la même somme que les réfugiés enseignants. Si l'on relie cela à l'exemple du perfectionnement professionnel cité précédemment, cela signifie que même les enseignants réfugiés qui sortiront diplômés des CTE n'obtiendront pas de revenus plus élevés ou de promotion.

Nous avons également constaté que la surcharge d'élèves dans les écoles de réfugiés et le ratio élèves-enseignants (REE) élevé qui en résulte sont des facteurs importants affectant négativement les conditions de travail des enseignants réfugiés. Alors que la plupart des écoles des communautés d'accueil visitées ont fait état d'un REE d'environ 40 : 1, ce qui se trouve dans la norme des directives éthiopiennes, le REE des écoles de réfugiés était

extrêmement élevé, allant de 80 : 1 à 120 : 1. Cela s'explique en partie par le fait que les écoles primaires pour réfugiés admettent des élèves de tout âge et en partie par l'instabilité de la région dans son ensemble, qui a entraîné des afflux de réfugiés. Dans l'une des écoles visitées, il y avait plus de 6 000 élèves pris en charge par un directeur et un total de 69 enseignants ; soit un REE total de 89 : 1 et un REE enseignants nationaux qualifiés-élèves de 280 : 1. Le REE élevé a eu un effet profond sur la qualité de l'enseignement que les enseignants se sentaient capables de dispenser, puisqu'il a été rapporté que même l'appel prenait jusqu'à 15 minutes d'une leçon de 40 minutes.

Les répercussions du bien-être et de la motivation

La faible rémunération et les conditions de travail difficiles ont des conséquences sur la motivation, tant dans le travail des enseignants que pour entreprendre des études supplémentaires. Bien que la majorité des enseignants réfugiés aient cité le sentiment d'engagement envers la communauté comme raison d'enseigner, nous avons constaté que, pour certaines raisons, le recrutement d'enseignants réfugiés posait des problèmes en raison de la charge de travail qu'implique l'enseignement. Tous les autres emplois accessibles aux réfugiés dans les camps étant rémunérés du même montant, même les réfugiés ayant un diplôme d'enseignant de leur pays d'origine étaient, parfois, réticents à enseigner dans un camp en raison du temps supplémentaire qu'ils devaient consacrer à la préparation des cours et aux corrections. Ils pouvaient, tout simplement, trouver un emploi plus « facile » pour le même revenu.

Historiquement, l'élaboration et la planification des politiques ont été entreprises séparément pour les réfugiés et les communautés d'accueil mais on reconnaît de plus en plus l'importance de l'élaboration de politiques communes qui tiennent compte du contexte local. Selon un représentant du HCR : « Nous devons travailler ensemble afin que de telles inégalités soient évitées, mais ce uniquement lorsque nous aurons les données montrant ces disparités » (Interview, mars 2019).

Nos conclusions sur l'Éthiopie seront publiées sous la forme d'une directive politique et d'une étude de cas approfondie, comprenant un ensemble de recommandations politiques pratiques, qui ont été

révisées sur la base des contributions de l'ARRA, du ministère de l'Éducation nationale, du HCR et d'autres parties prenantes. Conformément à notre approche itérative, nous avons partagé les résultats préliminaires avec les principales parties prenantes et celles-ci contribueront à l'élaboration du nouveau Plan de Développement du Secteur de l'Éducation en Éthiopie.

LIMITATIONS, DÉFIS ET / OU ENSEIGNEMENTS TIRÉS

Dans l'ensemble, une approche itérative et collaborative impliquant de multiples visites sur le terrain a permis de générer des données abondantes. Néanmoins, nous avons fait face à des difficultés qui seront prises en compte au fur et à mesure que nos recherches se poursuivent :

1. Nos recherches se sont avérées opportunes, en commençant lorsque l'Éthiopie a débuté le déploiement du CRRF et le remaniement des politiques de gestion des enseignants. Néanmoins, l'analyse des cadres politiques et réglementaires pendant leur élaboration et leur révision s'est avérée difficile.
2. Bien que l'Éthiopie soit relativement stable, des problèmes de sécurité se sont posés, ce qui signifie que certaines écoles n'ont pas pu être visitées durant notre travail sur le terrain.
3. L'élaboration de directives politiques pouvant être utilisées par diverses parties prenantes est un défi, mais nous avons essayé de le relever en sollicitant des retours de chacun tout au long du processus.

LIENS

- Teachers of refugees : A review of the literature: Ce document, co-écrit par IIEP et EdDevTrust, a posé les bases de notre étude. En dehors de données statistiques limitées suggérant que les enseignants qualifiés sont en nombre insuffisant, on constate que relativement peu de données sont disponibles sur la gestion des enseignants dans des contextes de réfugiés. L'analyse a également conclu qu'il existe peu d'études sur le point de vue des enseignants sur les principales questions politiques.
- Un article sur le lancement d'une étude politique en Éthiopie écrit par Stephanie Bengtsson, Spécialiste des Programmes, IIEP-UNESCO.

- What We Know and What We Need to Know: Identifying and Addressing Evidence Gaps to Support Effective Teacher Management Policies in Refugee Settings in Ethiopia, un article écrit par Stephanie Bengtsson, Katja Hinz, Ruth Naylor, et Helen West, publié dans le numéro spécial de NORRAG: Collecte de données et constitution de preuves pour soutenir l'éducation en situation d'urgence

Une approche systémique du perfectionnement des enseignants - à la manière de l'UNRWA

Organisation	L'Office de secours et de travaux des Nations unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient (UNRWA)
Auteur	Dr. Caroline Pontefract, Directrice de l'Éducation, et Frosse Dabit, Spécialiste Senior des Programmes d'Éducation
Emplacement	Gaza, Jordanie, Liban, Syrie et Cisjordanie
Profil de l'enseignant	Enseignants réfugiés
Sujet	La gestion des enseignants, leur développement professionnel et leur bien-être

DESCRIPTION DES DÉFIS SPÉCIFIQUES A LA SITUATION DE CRISE

Le contexte dans lequel l'UNRWA dispense l'éducation dans chacun de ses cinq domaines d'activité présente des défis à la fois génériques et spécifiques qui doivent être pris en compte dans sa planification. À Gaza, la situation reste instable avec des hostilités récurrentes et un blocus permanent entrant dans sa douzième année. En Cisjordanie, les réfugiés continuent de vivre dans des conditions socio-économiques difficiles, souvent en raison de politiques et de pratiques liées à l'occupation. En Syrie, l'UNRWA estime que le conflit en cours a laissé 95 % des réfugiés de Palestine dans un besoin critique d'aide humanitaire prolongée. Le Liban est également confronté aux défis liés à un afflux de réfugiés syriens et palestiniens de Syrie (RPS), les réfugiés palestiniens ayant un niveau de pauvreté élevé, des possibilités d'emploi limitées et une dépendance forte aux services de l'UNRWA. Plus récemment, des semaines de bouleversements politiques et de manifestations ont conduit à la fermeture d'écoles gouvernementales et de l'UNRWA. En Jordanie, les réfugiés palestiniens souffrent du coût élevé de la vie, du niveau élevé de pauvreté et de la surpopulation des camps. Cependant, en dépit de ces difficultés, l'UNRWA a assuré l'éducation des élèves réfugiés de Palestine.

Bien que le programme d'éducation de l'UNRWA ait acquis une bonne réputation, reflétant probablement le soutien de l'UNESCO depuis le début des années 1950, un audit externe indépendant de ce programme en 2009 a souligné la nécessité de changements. Cet audit décrit un modèle d'enseignement didactique, avec des pratiques pédagogiques en classe peu susceptibles de permettre le développement des compétences des élèves du 21^e siècle. Cette étude a mis en évidence la nécessité de renforcer le développement professionnel des enseignants

et d'assurer un soutien professionnel continu aux enseignants et aux chefs d'établissement. De surcroît, l'absence de politiques organisationnelles, de stratégies et d'approches basées sur des données fiables a été perçue comme ayant un impact négatif sur le potentiel du programme éducatif à subvenir aux besoins d'apprentissage de tous les élèves de l'UNRWA. Cette évaluation a servi de tremplin au département de l'éducation de l'UNRWA pour mener une réforme systémique des programmes de l'agence de 2011 à 2016.

APERÇU GÉNÉRAL

La réforme de l'éducation visait à renforcer le système éducatif de l'UNRWA et, à cet effet, a abordé trois axes clés : l'axe politique, stratégique/structurel et celui du développement des capacités individuelles. Des domaines de programmations interdépendants mais définis ont également été déterminés en ce qui concerne les enseignants, les programmes d'études, l'évaluation des élèves, et l'inclusion et le bien-être des élèves. Toute la réforme a été soutenue par le renforcement de la planification, du suivi et de l'évaluation, et de la mesure de l'impact. Le rôle de l'enseignant à, lui-aussi, tenu une place centrale.

Afin d'adresser ce rôle central, une Politique de l'Enseignant a été élaborée par l'UNRWA. Celle-ci fournit un cadre de gestion des enseignants, de leur développement professionnel, leur évolution de carrière, et de leur bien-être. Ainsi, cette politique vise à renforcer à la fois le système de soutien professionnel au quotidien et à plus long terme. Des outils pour les enseignants, tels que ceux pour l'Éducation Inclusive, les Droits de l'Homme et la Résolution des Conflits et la Tolérance, ainsi que les programmes phares de Formation des Enseignants à l'École (SBTD) et « Leading for the Future » (LftF) aident les enseignants à mieux faire face aux défis

auxquels ils sont confrontés. L'approche de la réforme en matière de formation du personnel enseignant était innovante en ce sens qu'elle permettait aux enseignants d'apprendre sur place, aux côtés de leurs pairs et d'avoir la responsabilité totale de leur propre développement. Cependant, ils sont soutenus tout au long de leur parcours pour réfléchir à leurs propres pratiques, s'informer sur de nouvelles pédagogies et sur leur impact sur l'apprentissage des enfants, et essayer de nouvelles idées et approches.

Un autre domaine clé de la Politique des Enseignants est la progression de carrière, avec l'achèvement réussi de programmes de développement professionnel de fond, ainsi que d'autres critères clés (nombre d'années dans la profession et évaluation globale des performances), qui conduisent maintenant à l'amélioration du « grade » du personnel. La gestion et le soutien des enseignants ont également été renforcés par des structures professionnelles sur le terrain, à savoir les Unités de Soutien Stratégique, qui se composent de l'Unité d'Assurance Qualité, l'Unité d'Évaluation et l'Unité de Développement Professionnel et de Programmes d'Études.

Ainsi, la Politique des Enseignants et ses différents volets ont eu un impact direct sur le bien-être des enseignants grâce à l'évolution de carrière et à un meilleur soutien professionnel, mais aussi grâce aux Communautés de Pratique qui se développent lorsque les enseignants entreprennent ensemble leur développement professionnel. En Syrie, par exemple, les enseignants de l'UNRWA étaient déterminés à faire avancer l'étude du programme SBTD malgré le conflit. Ils ont rapporté par la suite que les discussions entre pairs ont joué un rôle clé en les aidant à mieux faire face à l'impact du conflit sur leur travail.

DONNÉES ET RÉSULTATS

Les progrès et l'impact de la Politique de l'Enseignant sont continuellement mesurés, tant au niveau du système que des programmes, afin de refléter la réforme de l'éducation au sens large et l'accent mis sur le suivi et l'évaluation du programme d'éducation dans son ensemble. Au niveau du système, l'UNRWA suit, évalue et mesure les progrès et les succès grâce au Cadre Commun de Suivi (CMF) de l'agence. Il existe, au sein du CMF, des indicateurs universels d'éducation tant au niveau des réalisations qu'à celui des résultats. Au niveau des « résultats », une

étude d'observation en classe a été élaborée et mise en œuvre avec un université partenaire ; elle porte sur la nature des pratiques d'enseignement et d'apprentissage en classe. Au niveau des « réalisations », les indicateurs mesurent la prévalence de la culture et des pratiques des droits de l'Homme en classe, et l'équité globale des résultats des apprentissages scolaires.

L'impact de l'approche holistique de la réforme tournée vers les enseignants, et maintenant de la Stratégie à Moyen Terme de l'UNRWA, est attesté par les résultats d'apprentissage des élèves qui se sont améliorés à tous les niveaux et dans toutes les matières et les domaines (contenu, compétences cognitives et capacités de réflexion supérieures). Le pourcentage d'élèves de 4e ayant atteint le niveau « Réussi » ou « Avancé » en mathématiques a augmenté de 35 % au cours de cette période. De même, le sondage d'opinion a montré une amélioration du plaisir que prennent les enseignants à faire leur travail, de leur motivation, et de la perception des pratiques en classe par les parties prenantes.

Le nouveau processus d'Assurance Qualité des écoles de l'UNRWA a été élaboré une fois la réforme en place. Il se concentre sur la mesure des performances des écoles et de leurs enseignants en ce qui concerne tous les aspects qui ont été abordés au cours des années précédentes, du bien-être des élèves à l'engagement des parents.

La qualité et l'innovation de la réforme de l'éducation de l'UNRWA ont été reconnues par les pays hôtes, la région, et même au niveau mondial par les acteurs de l'éducation. Le rapport de la Banque mondiale de 2014 « Learning in the Face of Adversity » décrit les bons résultats du programme d'éducation de l'UNRWA en termes de qualité, d'inclusion et d'équité. L'approche de l'UNRWA en matière d'éducation dans les situations d'urgence a été présentée comme une « pratique prometteuse » dans l'éducation des réfugiés dans le cadre de l'initiative menée par le HCR, Pearson et Save the Children lors d'un événement parallèle à l'Assemblée Générale des Nations Unies en 2017. Plus récemment, une évaluation externe des performances commissionnée par plusieurs grands donateurs, par l'intermédiaire du Réseau d'Évaluation des Performances des Organisations Multilatérales (MOPAN), a félicité l'agence pour sa réforme systémique dans le domaine de l'éducation

et a déclaré qu'elle se caractérise par « une compétence technique élevée », son efficacité et sa qualité (MOPAN 2019, 7).

LIMITATIONS, DÉFIS ET /OU ENSEIGNEMENTS TIRÉS

Une approche holistique et globale du développement des enseignants, de leur gestion, leur développement professionnel, leur évolution de carrière, et leur bien-être est ce qui fait la différence en ce qui concerne un système d'éducation de qualité.

La mise en œuvre de cette approche holistique s'est heurtée à quelques difficultés. On peut dire qu'elles sont de nature financière, administrative, politique et professionnelle. L'instabilité de l'environnement opérationnel continue d'avoir un impact sur la mise en œuvre de la Politique de l'Enseignant ; les problèmes financiers récurrents que rencontre l'agence ont entraîné une augmentation de la taille des classes, une réduction du nombre de postes d'enseignement et une augmentation des enseignants rémunérés à la journée. Ces différentes difficultés ont aussi suscité de l'incertitude au sein de la communauté des réfugiés palestiniens, non seulement en raison des menaces qu'elles représentent pour l'accès à une éducation de qualité fournie par l'UNRWA, mais aussi en raison des implications plus larges de ces défis sur l'avenir de l'agence et sur eux-mêmes en tant que réfugiés palestiniens.

En dépit des difficultés, l'UNRWA et son système éducatif continuent de s'efforcer à proposer une éducation de qualité, inclusive et équitable en investissant dans ses enseignants.

RÉFÉRENCES

Réseau d'Évaluation des Performances des Organisations Multilatérales. 2019. MOPAN Évaluations 2017-18 L'Office de secours et de travaux des Nations unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient (UNRWA).

Banque mondiale. 2014. Learning in the face of adversity: the UNRWA education program for Palestine refugees (English). Washington, DC: World Bank Group.

LIENS

- La Stratégie de Réforme de l'Éducation de l'UNRWA, UNRWA (2011 - 2015) - <https://www.unrwa.org/who-we-are/reforming-unrwa/education-reform>
- La Politique de l'Enseignant de l'UNRWA, UNRWA(2013) - <https://www.unrwa.org/resources/strategy-policy/unrwa-teacher-policy>
- The UNRWA School Based Teacher Development, UNRWA (2013) - <https://www.unrwa.org/sbtd>
- Le Rapport Annuel Opérationnel de l'UNRWA, UNRWA (2018) - <https://www.unrwa.org/resources/reports/annual-operational-report-2018>
- Learning in the Face of Adversity: The UNRWA Education Program for Palestine Refugees, World Bank Group (2014) - <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20667>
- Évaluation MOPAN ; l'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient (UNRWA) 2017- 2018 - <http://www.mopanonline.org/assessments/unrwa2017-18/UNRWA%2Report.pdf>
- Promising Practices in Refugee Education (Pratiques prometteuses sur l'éducation des réfugiés) : le programme UNRWA pour l'éducation en situations d'urgence - Save the Children, HCR, et Pearson (2017) <https://www.promisingpractices.online/unrwa>

Remédier aux pénuries d'enseignants dans l'État touché par le conflit de Kachin, Myanmar: Une approche de formation complète pour les enseignants communautaires

Organisation	Jesuit Refugee Service
Auteur	Rosalyn Kayah de Jesuit Refugee Service (JRS), Directrice de pays à Myitkyina, État de Kachin (Myanmar),
Emplacement	Les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays et les enseignants de la communauté d'accueil.
Profil de l'enseignant	
Sujet	Développement professionnel et bien-être des enseignants

DESCRIPTION DES DÉFIS SPÉCIFIQUES A LA SITUATION DE CRISE

Le New Generation Teacher Training Center (Centre de formation des enseignants - NG-TTC) est un partenariat commun entre la Commission diocésaine pour l'éducation (DCE) du diocèse catholique de Myitkyina et de Jesuit Refugee Service (JRS) pour remédier au manque d'enseignants qualifiés dans l'État de Kachin au Myanmar. Le NG-TTC cumule une formation avant l'emploi, des stages et deux ans de développement professionnel continu pour les enseignants bénévoles dans les camps de personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays et les communautés des régions affectées par les conflits. Les conflits internes ont entraîné le déplacement de plus de 401 000 personnes au Myanmar. Bien qu'un accord de cessez-le-feu national ait été signé en 2015, plusieurs organisations ethniques armées n'ont pas signé le document et continuent de se battre contre l'armée birmane.

L'État de Kachin est divisé entre des zones contrôlées par le Gouvernement et des zones contrôlées par les organisations ethniques armées. L'accès à l'éducation de qualité est limité dans ces régions reculées. Selon un rapport des Nations Unies de 2017, 35 525 personnes n'avaient aucun accès à l'éducation. En outre, chaque région non-contrôlée par le gouvernement a son propre système d'éducation et ses propres défis. Il existe d'importantes pénuries d'enseignants à tous les niveaux scolaires. Les enseignants de l'enseignement public sont souvent réticents à se rendre dans les régions sous le contrôle du gouvernement en raison de leur éloignement et de la proximité des conflits continus et l'accès aux régions non-contrôlées par le gouvernement leur est interdit. Les organismes humanitaires font face aux mêmes obstacles quant à la prestation de leurs services dans les régions non-contrôlées par le gouvernement.

Pendant plusieurs années au cours des décennies de conflit dans l'État de Kochin, les organisations religieuses, telles que la DCE, ont recruté et envoyé des volontaires dans les écoles des régions reculées et affectées par les conflits. Cependant, le NG-TTC est un programme unique de préparation complète et de stages dans l'État de Kachin. Auparavant, la période de formation pour les enseignants bénévoles avant leur déploiement était d'une semaine à un mois. Dans ce contexte, le diocèse et le JRS se sont lancés dans le partenariat NG-TTC pour renforcer le programme de formation et améliorer la qualité globale de l'éducation.

APERÇU GENERAL

NG-TTC a démarré en 2014 comme une collaboration entre JRS Myanmar et la Commission diocésaine pour l'éducation (DCE) de Myitkyina. Chaque année, la DCE recrute et sélectionne des bénévoles parmi les communautés d'accueil et de personnes déplacées par le biais du réseau de l'église locale pour enseigner dans les camps et les communautés de personnes déplacées dans des écoles communautaires gérées par la DCE et des groupes ethniques armés. La plupart de ces bénévoles (88%) viennent de l'État de Kachin ; 28% sont eux-mêmes des personnes déplacées tandis que les autres viennent de régions affectées par les conflits mais n'ont pas connu le déplacement. La plupart des bénévoles sont des femmes (77%) et l'âge moyen est de 21 ans. Le niveau d'éducation parmi les bénévoles varie : 17% sont diplômés de l'université, 32% ont passé l'examen d'études secondaires et poursuivent des études supérieures après leur stage, et 49% n'ont passé aucun examen d'études secondaires. Plusieurs facteurs contribuent à la motivation des bénévoles pour enseigner. La plupart sont motivés par le désir de contribuer à long terme au développement de la région. Certains d'entre eux conçoivent l'école comme un outil important visant à prévenir le recrutement

des enfants dans des groupes armés et donc une forme de renforcement de la paix.

Au cours de leur période de service avec le NG-TTC, les stagiaires bénéficient des soutiens suivants :

Sept mois de formation

Avant leur placement, les enseignants suivent une formation théorique de sept mois. Les ressources du programme de formation comprennent, entre autres, un module de formation des enseignants (TiCC), un Référentiel des normes de compétence pour les enseignants du Myanmar et le module de formation globale des enseignants de JSR. Le programme de formation aborde les problèmes auxquels sont confrontés les enfants du Kachin, y compris la migration des jeunes, la traite des personnes, la sensibilisation au danger des mines, la sensibilisation à l'environnement, le renforcement de la paix et la réconciliation. Un cours d'anglais de base fut introduit en 2017 pour permettre d'améliorer l'enseignement dans les cours d'anglais. Les stagiaires vivent en collectivité dans une pension où ils apprennent à cuisiner et à faire le ménage, des compétences qui leur seront nécessaires pendant leur placement dans des régions reculées. Étant donné que de nombreux stagiaires sont eux-mêmes adolescents, ce programme structuré fournit une importante formation aux valeurs personnelles, en plus d'acquérir les compétences pratiques de vie autonome dont ils auront besoin pour s'épanouir tout en enseignant dans les régions éloignées.

Deux mois de stage dans des camps de personnes déplacées

Les stagiaires sont placés dans des camps de personnes déplacées proches du centre de formation où ils planifient et donnent un cours d'été pour les étudiants.

Deux ans de placements dans des camps de personnes déplacées et des écoles communautaires

Les enseignants sont placés par la DCE en coordination avec les prêtres de la paroisse et les autorités locales. Les enseignants reçoivent des consignes de sécurité avant leur stage, puis le personnel de la DCE les accompagnent sur le lieu de leur stage où ils sont présentés aux responsables du

camp et de l'école. La communauté locale participe au soutien des enseignants sous forme de logement et de nourriture.

Suivi continu en milieu scolaire durant les deux ans de stage des bénévoles.

Le personnel de la DCE et de JRS effectue des visites communes de suivi dans différentes zones géographiques où il observe et commente sur la pratique d'enseignement de chaque enseignant. Ce modèle de suivi prend énormément de temps en raison de l'éloignement des placements et les visites peuvent durer jusqu'à un mois. De plus, les enseignants ne reçoivent ces observations/commentaires que deux fois par an, ce qui n'est pas suffisant pour influencer sur leur pratique. Par conséquent, bien que les visites de suivi conjointes se poursuivent, une nouvelle approche a été introduite pour former les directeurs d'établissement à effectuer ces visites plus fréquemment dans leurs écoles où, combinées avec une auto-évaluation des enseignants, elles fourniront une image plus holistique de la pratique des enseignants. Ceci a rendu le processus plus efficace et y impliquer le directeur permet un feedback plus approprié puisque celui-ci connaît les compétences et les comportements de chaque enseignant beaucoup mieux que les examinateurs externes. Cependant, cela exige une formation plus solide des directeurs d'établissement pour mener correctement les cycles d'observation et de retours d'information. Cela impose également des exigences supplémentaires aux directeurs qui eux-mêmes enseignent aussi de façon régulière.

Formation continue durant les vacances scolaires

Le personnel de NG-TTC assure la formation des enseignants bénévoles et de leurs collègues locaux. Ces séances sont basées sur les données relatives aux visites de suivi du personnel. Les séances offrent également aux enseignants un forum où ils peuvent se réunir, partager leurs expériences et s'entraider sur le plan pédagogique et psychosocial.

Méthode structurée par rapport au Référentiel national des compétences pour les enseignants

Depuis 2018, JRS et le NG-TTC ont collaboré avec l'université de Fordham pour mettre en place un Référentiel standard de compétences relatives au

développement professionnel pour les enseignants (TPDF) aligné sur le Référentiel des normes de compétences pour les enseignants débutants du Myanmar. Le référentiel définit une voie d'apprentissage pour les enseignants travaillant dans des situations d'urgence, y compris les connaissances, les compétences et les dispositions évidentes, en cinq niveaux de compétence fondés sur des critères (Lester, 2005). Le TPDF s'inspire du référentiel national pour définir ses normes, ses exigences minimales et ses indicateurs. La première phase de développement du TPDF comprenait des discussions de groupes avec les enseignants et les animateurs dans l'État de Kachin et de Kayah (Myanmar) ainsi qu'avec d'autres parties prenantes clés du secteur de l'éducation. Une étude comparative a permis d'examiner le référentiel de compétences pour les enseignants du Myanmar et huit autres référentiels nationaux et supranationaux de compétences pour renforcer les compétences spécifiques aux situations d'urgence. Enfin, une analyse du module de formation des enseignants et de la liste des compétences du TICC, ainsi que des cadres de perfectionnement professionnel existants utilisés dans le cadre du projet et par le JRS à l'échelle mondiale, a été effectuée. Les résultats des discussions de groupes et de l'analyse ont permis d'élaborer le TPDF, qui est actuellement en cours de validation par un plus grand nombre d'enseignants, d'animateurs et de membres du personnel éducatif du JRS.

RÉSULTATS

Depuis son lancement, JRS a régulièrement suivi le NG-TTC en collectant des données sur les progrès des enseignants tout au long du programme et de leur stage de formation. En 2018, une évaluation externe à méthode mixed, utilisant des discussions de groupe, des entretiens d'informateurs et de participants et un examen sur dossier des données de projet, a révélé que depuis 2014 le NG-TTC a inscrit un total de 88 étudiants, 81 ont complété leur formation et au moins une année de stage. La durée moyenne des stages était de deux ans.

Les enseignants volontaires ont décrit l'expérience de l'enseignement dans les régions reculées comme très positive, citant des facteurs tels que la capacité d'adaptation et de créativité avec les ressources disponibles dans leurs écoles, l'apprentissage

des situations de vie et de lutte dans ces régions, et la défense des intérêts de ces communautés marginalisées. Les demandes annuelles auprès du NG-TTC dépassent constamment les offres avec 20% environ des postes comblés. Selon les bénévoles actuels et les anciens élèves, les domaines les plus importants de la formation pédagogique étaient la planification des leçons, les stratégies pour motiver et mobiliser les élèves et les méthodes d'enseignement actif et axé sur l'enfant. Les anciens élèves ont également souligné le rôle que leur expérience de bénévolat a joué dans leur propre développement professionnel. Certains ont cité le développement personnel et les compétences acquises au cours de leur stage : la conscience de soi, la confiance en soi et les aptitudes sociales. Certains enseignants sont restés au-delà de leur stage et d'autres ont poursuivi leur carrière pédagogique dans le secteur public (ceux étant diplômés) ou privé ou ont poursuivi des études supérieures. JRS est en partenariat avec deux établissements d'enseignement supérieur à Yangon auxquels il peut référer d'anciens élèves du NG-TTC désireux de poursuivre leurs études, mais le coût de la vie et des études à Yangon est inabordable pour beaucoup. Un petit nombre de postes dans les établissements scolaires locaux ont également été négociés pour que les anciens de la NG-TTC puissent poursuivre des programmes de certificat ou de diplôme.

LIMITES, DÉFIS ET/OU LEÇONS APPRIS

- L'Église catholique permet au NG-TTC d'avoir accès à des régions inaccessibles à d'autres en raison des conflits, notamment certains organismes des Nations unies et ONGI. L'une des implications est que les réseaux confessionnels sont des partenaires actifs dans la prestation d'éducation de qualité dans des endroits où les autorités formelles peuvent être faibles.
- Le NG-TTC n'a pas de système formel de certification. Un partenariat avec un organisme certificateur est souhaitable mais les volontaires ne possèdent pas les conditions préalables pour de tels programmes, à savoir passer l'examen de 10th Grade (lycée niveau seconde) et, en institut privé, posséder un excellent niveau d'anglais.
- Nombre d'anciens élèves souhaiteraient enseigner dans le public mais à l'heure actuelle, il n'existe aucune voie ou politique gouvernementale reconnaissant leurs années de formation/stage auprès du NG-TTC. C'est un point de convergence permanent entre le

gouvernement et les ONG partenaires. Le Plan relatif au secteur de l'éducation nationale (NESP) du gouvernement souligne plusieurs aspects de la réforme continue de la formation des enseignants, notamment « un système ouvert » de formation continue des enseignants, dans lequel différents Instituts de formation d'enseignants, y compris éventuellement des organismes privés, offrent différents diplômes de spécialisations » (Goum NESP 2016, 146).

- **!! MISSING TEXT !!**

- Un système amélioré pour le déploiement des enseignants travaillant dans les zones rurales et frontalières... pour attirer des enseignants expérimentés et qualifiés... y compris la reconnaissance des acquis, afin que les enseignants qui ont travaillé dans différents contextes pédagogiques (écoles monastiques et camps de réfugiés, par exemple) puissent faire reconnaître leurs qualifications au Myanmar » (Goum NESP 2016, 144).

RÉFÉRENCES

- Ministère de l'éducation du gouvernement de l'union de la république du Myanmar 2016. Plan stratégique national pour l'éducation 2016-2021. http://www.moe-st.gov.mm/wp-content/uploads/2018/01/NESP_20Summary_20-_20English_20-_20Final_20-_20Feb_2023.pdf
- Lester, Stan. 2005. « De novice à expert : le modèle Dreyfus d'acquisition des compétences.» <http://devmts.org.uk/dreyfus.pdf>

PROFIL DE L'ENSEIGNANT

Ja Awng est une personne déplacée à l'intérieur de son propre pays et enseignante bénévole sous l'égide du NG-TTC. Elle enseigne à l'école élémentaire dans le village de N Hkwang Pa.

Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans le métier d'enseignant ?

Je suis très heureuse de pouvoir partager l'éducation que j'ai reçue avec les autres élèves ayant soif d'apprendre dans le camp de personnes déplacées des régions non-contrôlées par le gouvernement, et de voir les sourires sur le visage des élèves lorsqu'ils sont en classe.

Une bonne pratique que j'ai animé dans mon école précédente était le chant et la danse en dernier cours tous les vendredis, depuis la maternelle jusqu'au cours préparatoire. Les enfants étaient très contents et s'amusaient beaucoup. Je crois que cela améliore leur bien-être.

Quels sont les plus grands défis auxquels vous devez faire face en tant qu'enseignant ?

Mon plus grand défi est la communication. Les écoles dans lesquelles j'enseigne se trouvent à la frontière entre la Chine et le Myanmar. Les élèves parlent différents dialectes du Kachin avec différents accents, pas seulement le Jinghpaw, le langage courant du Kachin. Je m'y suis adaptée en les écoutant attentivement et en apprenant la langue avec les enfants et les autres enseignants.

En outre, un taux d'inflation élevé et une énorme différence de valeur de la monnaie entre le kyats et le yuan est également un gros problème pour nous en tant qu'enseignants. Notre faible salaire est payé en kyats mais nous devons le dépenser en yuan pour acheter la nourriture localement. C'est grâce au soutien généreux de la communauté, en particulier les parents d'élèves, que nous avons des repas quotidiens simples et bons.

Que souhaiterais-tu que le monde sache sur ta vie et/ou ton travail en tant qu'enseignant ?

Lorsque j'ai commencé à enseigner bénévolement, j'avais à peine 19 ans (j'ai rejoint NG-TTC à l'âge de 18

ans) et je ne connaissais pas grand-chose de la vie à l'époque. Mais la première année de volontariat dans le camp de personnes déplacées de Hpum Lum Yang m'a permis de grandir davantage et de commencer à prendre conscience et à penser à la vie des personnes déplacées dans le camp et à l'éducation des enfants déplacés dans cette région, car je suis moi-même une personne déplacée.

Quels changements souhaiterais-tu voir apportés dans les programmes et les politiques ?

Pour moi, je voudrais que les gouvernements (national et local) utilisent le même programme. Ce serait génial si le gouvernement national reconnaissait l'éducation dans les régions qu'il ne contrôle pas. Pour faire face à la pénurie d'enseignants dans le pays, pour promouvoir l'éducation multilingue basée sur la langue maternelle et pour promouvoir la paix dans notre pays, le gouvernement de Myanmar devrait établir des mesures et une voie pour que les enseignants communautaires ayant suivi une formation ou ayant travaillé des années soient reconnus et certifiés par le gouvernement et puissent poursuivre leur carrière dans des écoles publiques.

Une dernière chose, et pas des moindres : faire cesser la guerre civile ! Les perturbations scolaires, les effets psychologiques, l'adaptation négative et les risques de toxicomanie et de traite de personnes, etc. sont toutes des conséquences de la guerre....



Photo : Ja Awng et un groupe d'enfants à N Hkwang Pa

Quels sont les sujets que tu souhaiterais apprendre et les compétences que tu souhaiterais acquérir dans un programme de développement professionnel ?

La psychologie infantile. Les méthodes d'enseignement (Je souhaiterais être compétente dans les matières que j'enseigne comme les maths et la science. Pour la science, par exemple, nous ne disposons pas de laboratoires où les élèves pourraient mettre en pratique les exercices en faisant des expériences).

Des visites d'étude pour explorer et observer comment les enseignants d'autres régions et pays enseignent dans les régions en situations d'urgence ou de conflit continu ou à la suite d'un conflit.

Voir plus loin: Développement professionnel continu des enseignants pour l'expansion et l'intégration au Liban

Organisation	Global TIES pour les enfants
Auteur	Lindsay Brown, Directrice de recherche, 3EA
Emplacement	Liban
Profil de l'enseignant	Enseignants des communautés d'accueil
Sujet	Développement professionnel des enseignants

DESCRIPTION DES DÉFIS SPÉCIFIQUES A LA SITUATION DE CRISE

Dans le meilleur des cas, il est difficile d'assurer une scolarisation formelle de grande qualité suivant les barèmes. Dans le cas du Liban, un pays confronté à un afflux important d'enfants réfugiés affectés par la violence et les conflits (entraînant le doublement de la population étudiante en quatre ans), une telle tâche représente un défi quasi insurmontable.

En réponse à cet afflux sans précédent de réfugiés, des milliards de dollars et des centaines d'organismes humanitaires internationaux et d'ONG ont afflué au Liban. Bien que de nombreux programmes bénéfiques aient été mis en œuvre dans le secteur de l'éducation, l'efficacité de la prestation d'une éducation de qualité a souffert de la fragmentation de la coordination au sein des organismes et entre ceux-ci. De plus, la solution de nombreuses ONG consistant à utiliser des programmes scolaires brevetés — optimisés pour être mis en œuvre rapidement dans des situations de crise — nuit à l'intégration des programmes dans les cadres éducatifs existants en cas de crises plus prolongées.

Le domaine de l'éducation en situations d'urgence, où il existe de grands besoins pour une prestation efficace et rapide de services, doit passer de la prestation fragmentée de services de programmes brevetés et rigides à des « ingrédients essentiels » fondés sur des données probantes des interventions éducatives pouvant être facilement adaptées et intégrées dans de multiples contextes. Notre étude porte sur une approche de développement professionnel des enseignants et des formateurs qui soit souple, facile à intégrer dans les programmes scolaires existants et agnostique en ce qui concerne l'approche des programmes.

APERÇU GÉNÉRAL

Intervenants, partenaires, contexte, population cible:

Au cours de l'année scolaire 2019-2020, le Ministère libanais de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES), avec le soutien de la Banque mondiale (BM) et du centre de recherche TIES/NYU, organisera des travaux pratiques randomisés sur le terrain afin d'analyser l'impact de son nouveau programme de perfectionnement professionnel à l'intention des enseignants d'élèves syriens réfugiés et libanais vulnérables. Plus précisément, les partenaires travailleront avec des formateurs de l'équipe du matin de classes intermédiaires d'anglais, de sciences et de français (du CM1 à la 4e) au sein du département d'orientation pédagogique et scolaire (DOPS).

Tous les formateurs d'anglais, de français et de sciences (biologie) qui travaillent avec les enseignants du CM1 à la 4e participeront aux travaux pratiques, sous réserve de leur consentement. Dans chaque domaine, les formateurs seront répartis de façon aléatoire, soit au groupe de traitement, soit au groupe de contrôle. Les formateurs affectés au groupe de contrôle poursuivront leur travail dans les conditions « habituelles », alors que ceux affectés au groupe de traitement recevront une formation sur les pratiques essentielles de base et les stratégies d'encadrement décrites plus loin, à la section du programme.

Méthodologie, approche et durée :

Dans la plupart des pays, il n'existe pas d'infrastructure cohérente pour le développement professionnel des enseignants, mais plutôt un "patchwork de possibilités - formelles et informelles, obligatoires et volontaires, fortuites et planifiées". (Wilson & Berne 1999, 174). Un tel ensemble fournit souvent aux enseignants des signaux contradictoires sur les priorités de l'enseignement en classe et les objectifs à atteindre, tout en limitant les possibilités de pratiquer

et d'appliquer le contenu et les compétences pédagogiques. Ceci est particulièrement vrai au Liban, où il existe à la fois des départements historiquement autonomes au sein du système éducatif et une multitude d'acteurs internationaux fournissant des services de perfectionnement professionnel en dehors de celui-ci.

Outre l'approche fragmentée, le manque d'attention portée au perfectionnement professionnel du personnel enseignant constitue un obstacle majeur à la mise en place d'une éducation de qualité. Les prestations typiques de formation fonctionnent souvent en partant du principe que les enseignants sont dotés des compétences pédagogiques de base permettant la mise en œuvre d'un nouveau concept ou d'un nouveau programme scolaire. Cependant, il arrive souvent que les enseignants en situation de crise manquent de formation et de compétences de base, ce qui entrave leur capacité à mettre en œuvre des interventions de manière réussie. Par exemple, nous avons constaté dans notre initiative multi-pays (comprenant le Liban), conçue pour tester l'efficacité d'activités ciblées et peu coûteuses d'apprentissage socio-émotionnel, qu'une partie essentielle de la théorie du changement des interventions était soit entièrement omise, soit mal exécutée par les enseignants dans tous les pays, en raison de leur manque de maîtrise des pratiques pédagogiques de base telles que la conduite de discussions en classe (3EA, 2018). Cette étude a pour objectif de trouver des solutions pédagogiques applicables aux contextes de crise et pouvant être intégrées à l'échelle requise, en utilisant une approche flexible et adaptable — qui peut perdurer à mesure que les programmes évoluent et changent.

Le programme

Nous concentrons notre étude sur la mise au point de pratiques de base bien définies à l'intention des enseignants : des pratiques à apports démultipliés qui (1) sont fréquemment utilisés dans l'enseignement, (2) recourent différents programmes scolaires ou approches pédagogiques, (3) sont basées sur de la recherche, et (4) ont le potentiel d'améliorer le rendement des élèves (McDonald, Kazemi, & Kavanaugh, 2013).

Au Liban, un sous-groupe de formateurs et de coordinateurs du DOPS ont adapté une série

de pratiques pédagogiques pilotes (dialogue pédagogique, réflexion critique et métacognition) du cadre libanais existant des compétences des enseignants. Le groupe de travail a ensuite utilisé des vidéos enregistrées dans des salles de classe au Liban afin d'élaborer une échelle d'évaluation de la qualité de chaque pratique de base pilote (autrement dit, un outil d'observation), qui servira de fondement aux observations et aux retours en classe pendant toute la durée de l'étude. L'utilisation de cet outil élaboré par le DOPS vise à la fois à créer une vision et un langage communs de l'instruction des enseignants au sein du DOPS, et à permettre une expérience plus cohérente et standardisée du perfectionnement professionnel pour les enseignants, dans tous les domaines et à tous les niveaux.

Les formateurs du DOPS travaillant actuellement dans les niveaux scolaires et disciplines éligibles au groupe de traitement participeront à une formation de sept jours sur l'utilisation des outils d'observation et les stratégies pédagogiques/de formation du DOPS pour chaque pratique de base. Les formations sont conçues et animées en collaboration avec des coordinateurs spécialisés du DOPS afin d'accroître le sentiment d'appropriation institutionnelle, l'adéquation avec le contexte et la durabilité des programmes. Des formateurs compétents organiseront des séances de formation mensuelles avec les enseignants, en se concentrant sur les pilotes des pratiques de base et en utilisant le nouvel outil d'observation.

DONNÉES ET RÉSULTATS

Aux États-Unis et dans d'autres pays développés, la recherche a démontré que l'enseignement prodigué par les enseignants a évolué favorablement grâce au perfectionnement professionnel sur les pratiques de base (Cohen et al. 2016) et que lorsque ceux-ci maîtrisent mieux ces pratiques, on observe une amélioration des résultats de leurs élèves lors d'évaluations rigoureuses (Grossman et al. 2014). Toutefois, à notre connaissance, il n'existe que peu de recherche évaluant l'étendue de ces effets dans des contextes d'urgence ou dans des PRITI.

La présente étude porte sur l'analyse expérimentale de l'impact d'une démarche de perfectionnement professionnel, celle-ci étant fondée sur des pratiques de base tant pour les formateurs que pour les

enseignants, étant donné : (1) le rôle central des formateurs dans le soutien aux enseignants, (2) le manque de recherche sur les moyens de favoriser une formation efficace et (3) les difficultés rencontrées par les formateurs pour assurer un service de qualité aux enseignants, tout particulièrement lorsque les services de formation sont déployés à l'échelle des systèmes (Kraft et al. 2018).

Dans un premier lieu, l'étude analysera l'impact d'un système amélioré d'encadrement du perfectionnement professionnel des enseignants qui serait basé sur des pratiques de bases contextualisées et adaptables, comparé aux conditions habituelles d'enseignement. Les résultats spécifiques comprendront la satisfaction du formateur et l'acquisition des connaissances, l'observation des pratiques pédagogiques des enseignants, ainsi que la perception par les élèves de la qualité des enseignants. Deux outils d'observation seront utilisés dans l'étude afin de comprendre le rôle critique des processus d'enseignement en classe : le Protocole validé pour l'observation de l'enseignement de l'art du langage (Grossman et al. 2013), ainsi que le nouvel outil mis au point par le DOPS. L'utilisation conjointe de ces deux ensembles de données nous permettra d'étudier les propriétés psychométriques de l'outil du DOPS.

Les données relatives à la présence des formateurs aux sessions, à la fréquence des séances de formation et à l'utilisation des activités/stratégies fondées sur les pratiques de base seront collectées pour mieux comprendre l'importance cruciale de la mise en œuvre en termes qualitatifs et quantitatifs, notamment ses éventuels avantages en aval. En plus de cette collecte de données quantitatives, des groupes de réflexion seront organisés avec les formateurs et les enseignants afin de mieux comprendre l'expérience des participants avec le nouveau système de formation, en analysant à la fois son potentiel et ses inconvénients.

LIMITATIONS, DÉFIS OU ENSEIGNEMENTS TIRÉS

La séparation historique des mandats au sein du gouvernement libanais a représenté un réel défi. La formation continue des enseignants est dirigée par le Centre pour la recherche et le développement de l'éducation (CERD). Cependant, le CERD n'a pas l'autorisation de fournir un suivi aux enseignants dans les écoles ; cela fait partie du mandat des conseillers

du DOPS. Ainsi, les formateurs n'ont souvent pas connaissance du contenu des formations et n'ont pas accès aux ressources qui leur permettraient de mieux cibler leurs objectifs. Cela provoque une discordance considérable au sein du système de perfectionnement professionnel des enseignants.

Le nombre considérable d'organismes travaillant avec le MEES et leurs conflits d'intérêts respectifs représentent une autre difficulté. En l'absence de planification et de coordination au sein du secteur, les enseignants et les formateurs sont débordés. Ils ne savent pas exactement quelles sont les pratiques prioritaires et ont du mal à trouver le temps et l'espace nécessaires à la réussite de leur mise en œuvre. Ces priorités divergentes ont restreint la disponibilité des formateurs du DOPS et des coordonnateurs de matières pour les formations et les ateliers, ainsi que la période d'intervention dans son ensemble. Bien que la recherche indique que les enseignants ont besoin d'environ 50 heures de perfectionnement professionnel pour acquérir de nouvelles pratiques (Yoon et al. 2007), les heures combinées de formation, de pratique et de mise en place guidée seront probablement inférieures à ce seuil dans cette intervention.

RÉFÉRENCES

- Cohen, Julie, Lorien Chambers Schuldt, Lindsay Brown et Pamela Grossman. 2016. "Leveraging observation tools for instructional improvement: Exploring variability in uptake of ambitious instructional practices." *Teachers College Record* 118 no. 11: 1-36.
- Education in Emergencies, Evidence for Action: 3EA. 2018. Notes d'observation en classe. Données brutes non publiées.
- Grossman, Pamela, Susanna Loeb, Julia Cohen et James Wyckoff. 2013. "Measure for measure: The relationship between measures of instructional practice in middle school English language arts and teachers' value-added scores." *American Journal of Education* 119 no. 3: 445-470.
- Grossman, Pamela, Julie Cohen, Matthew Ronfeldt et Lindsay Brown. 2014. "The Test Matters: The Relationship Between Classroom Observation Scores and Teacher Value Added on Multiple Types of Assessment." *Educational Researcher* 43, no. 6: 293-303.

- Kraft, Matthew A., David Blazar et Dylan Hogan. 2018. "The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence." *Review of Educational Research* 88, no. 4: 547–88.
- McDonald, Morva, Elham Kazemi et Sarah Schneider Kavanagh. 2013. "Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity." *Journal of Teacher Education* 64, no. 5: 378–86
- Wilson, Suzanne M. et Jennifer Berne. 1999. "Chapter 6 : Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development." *Review of Research in Education* 24, no. 1: 173–209.
- Yoon, Kwang Suk, Teresa Duncan, Silvia Wen-Yu Lee, Beth Scarloss et Kathy Shapley. 2007. *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement (Issues & Answers Report, REL 2007-No. 033)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.

Déplacer les enseignants dans les communautés éloignées du Malawi : Une approche guidée par des données pour le déploiement des enseignants

Organisation	Banque mondiale
Auteur	Salman Asim, Economiste principal
Emplacement	Malawi
Profil de l'enseignant	Enseignants de la communauté d'accueil
Sujet	Gestion des enseignants

DESCRIPTION DES DÉFIS SPÉCIFIQUES A LA SITUATION DE CRISE

En Afrique subsaharienne, on observe souvent des variations extrêmes entre les effectifs des écoles de zones urbaines et ceux des écoles de régions reculées. Ces dernières, dont beaucoup desservent des populations de réfugiés ou de déplacés, sont donc confrontées à une pénurie grave et chronique d'enseignants et d'autres personnels de l'éducation, ce qui contribue grandement à la crise de l'éducation en Afrique.

Le Malawi est un exemple extrême : ce pays consacre aux salaires des enseignants plus de 80 % du budget de l'éducation de base, mais ses 61 000 instituteurs sont très inégalement répartis entre les écoles. Au sein d'un même district, le taux d'élèves par enseignant peut varier de moins de 10 à plus de 1 000 dans les cas extrêmes. En outre, les écoles localisées dans des lieux reculés ont généralement moins d'installations et des élèves plus pauvres, et ces lacunes en matière de personnel exacerbent les inégalités existantes du système.

La zone de Nathenje, près de la capitale Lilongwe, illustre comment le taux d'élèves par enseignant peut varier énormément au sein d'une même petite zone. L'école primaire de Nsanjiko est située dans un petit village, à 10 km de la ville de Nathenje, accessible par une route non recouverte. Le village compte une poignée de petits commerces, mais manque d'électricité, d'eau courante et d'installations sanitaires. Deux des enseignants vivent sur place ; les autres se rendent à l'école à pied ou en bicyclette soit de Nathenje, soit par une route secondaire de Lilongwe même.

Depuis 2013, date à laquelle quatre enseignantes ont été autorisées à quitter l'école après avoir subi des attaques en venant de Lilongwe à vélo, l'école souffre d'un manque de personnel. Le chef d'établissement

a autorisé leur départ à condition qu'elles soient remplacées, mais aucun remplaçant n'a été mis à disposition. Depuis lors, de nouveaux enseignants sont arrivés, mais d'autres sont partis pour cause de rapprochement de conjoint ou pour des raisons médicales. Le taux d'élèves par enseignant de l'école est de 94, ce qui est bien supérieur à la moyenne de 68 du Malawi.

«L'environnement de cette école ne répond pas aux exigences de certains enseignants, en particulier des femmes», déclare le directeur, Dickson Kachamba. «Les enseignants arrivent à Nathenje, voient les conditions ici, et essaient immédiatement de se faire muter dans des écoles en centre-ville. Récemment, l'un d'entre eux est arrivé et n'est resté qu'une semaine avant d'être transféré dans une école voisine pour être près de sa femme.» En revanche, à l'école de Mwatibu, à la périphérie du village de Nathenje, le taux d'élèves par enseignant n'est que de 34.

APERÇU GÉNÉRAL

Jusqu'à récemment, la collecte des données sur la localisation des enseignants était fragmentée et incohérente entre les organismes publics. En conséquence, les politiques relatives à la dotation en personnel enseignant étaient génériques, malléables et appliquées de manière incohérente. Toutes les écoles dont le taux d'élèves par enseignant est supérieur à 60 - c'est-à-dire, trois écoles sur quatre - ont été autorisées à recevoir du nouveau personnel chaque année, de sorte que les enseignants ne sont pas mutés efficacement dans les écoles ayant les plus forts besoins. Un régime d'indemnité pour l'enseignement en conditions difficiles, destiné à récompenser une minorité d'enseignants travaillant dans des écoles reculées, est reçu par plus de 80 % des enseignants, ce qui rend cette mesure d'incitation inutile. Les écoles des régions reculées sont confrontées à un manque d'enseignants, alors que les enseignants qui ont un besoin légitime de

travailler plus près des zones urbaines - par exemple, ceux dont l'état de santé nécessite un suivi médical régulier - ne parviennent pas toujours à obtenir leurs mutations. Un enseignant a été muté trois fois en essayant d'obtenir une poste moins éloigné, avant d'arriver à Nsanjiko il y a dix ans.

« Je suis asthmatique. Je veux être près de l'hôpital », dit-il. « Les deux dernières fois que j'ai été muté, j'ai fourni un certificat médical. J'ai expliqué que je voulais être en ville, mais on m'a répondu que Nsanjiko était en sous-effectif et que si j'acceptais d'y aller, ils pourraient peut-être m'aider dans quelques années. Mais je suis toujours là. Je ne sais pas pourquoi on ne tient pas compte de mon point de vue ; d'autres enseignants sont partis en ville après avoir travaillé ici pendant deux ou trois ans, mais pas moi. »

Une équipe de la Banque mondiale, en collaboration avec des fonctionnaires au niveau central et des districts, a mis au point la première base de données actualisée, précise et complète de tous les instituteurs du Malawi et de leurs affectations actuelles dans les écoles. Ensuite, ils ont recensé et analysé les principaux facteurs expliquant les variations du taux d'élèves par enseignants. L'analyse a confirmé que les différents inconvénients de l'éloignement décrits par les enseignants comme étant la principale source de difficultés dans les postes reculés sont hautement prédictifs de la variation de ce taux. Il s'agit de la distance entre l'école et le centre ville le plus proche (plus précisément un village ou un établissement humain avec des commerces, mais pas nécessairement le centre du district), mais aussi du fait que l'école soit pourvue de services de base, tels que l'électricité et une route praticable même pendant la saison des pluies, et de la présence d'installations particulières dans cette zone commerciale, telles qu'une banque, un hôpital ou une clinique, ainsi que l'eau courante et l'électricité. Le taux d'élèves par enseignant varie en fonction de ces facteurs, ce qui prouve que les enseignants sont en mesure d'exercer une influence considérable sur leurs mutations et signifie que le sous-effectif est plus grave là où les enseignants ne veulent pas être mutés.

Grâce à des groupes de discussion et à la cartographie du réseau d'économie politique, l'équipe a recensé les canaux par lesquels les enseignants exercent cette influence. Les directeurs des services éducatifs de district, les chefs d'établissement, les chefs de

village et d'autres parties prenantes ont contribué aux discussions en dressant le tableau de la manière dont les enseignants exercent des pressions, par des voies formelles et informelles, pour éviter d'être mutés dans des écoles reculées. Les fonctionnaires ont du mal à adopter une ligne de conduite ferme face à ces pressions, en particulier lorsque certains enseignants ayant des relations haut placées convainquent une personnalité politique ou un haut fonctionnaire d'intervenir en leur faveur. « Les gens veulent que leurs amis soient dans une école qu'ils estiment ne pas être reculée », a déclaré un directeur des services éducatifs de district. « Vous devez être forts et prêts à vous faire des ennemis. »

Grâce à ces données, l'équipe a établi une nouvelle classification sur trois niveaux (de A à C) prenant en compte non seulement l'isolement géographique des écoles mais aussi leurs équipements et ceux des zones commerciales proches. Cela permet une catégorisation simple et précise qui intègre les facteurs clés susceptibles d'inciter les enseignants à faire pression en faveur ou en défaveur d'une mutation. En utilisant cette nouvelle catégorisation plus nuancée, l'équipe a élaboré deux réformes visant à réduire rapidement et sans coûts supplémentaires les disparités dans les effectifs d'enseignants. Tout d'abord, le déploiement annuel de 5 000 nouveaux enseignants est désormais ciblé vers les écoles de catégorie A et B, celles jugées les plus reculées. Cette méthode devrait s'avérer bien plus efficace que la précédente dans la répartition de nouveaux enseignants vers les écoles ayant les besoins les plus forts.

De surcroît, des réformes sont en cours dans le cadre du régime d'indemnité pour l'enseignement en conditions difficiles afin d'atteindre son objectif initial d'accorder une prime significative aux enseignants travaillant dans les écoles les plus reculées. Le régime amélioré prévoit une allocation mensuelle de 35 dollars (équivalent à environ un tiers du salaire moyen d'un enseignant), destinée aux 20 % d'enseignants qui travaillent dans les écoles les plus isolées, et avec un montant réduit pour les enseignants des écoles modérément éloignées. Cela devrait réduire la pression exercée par les enseignants pour éviter les affectations à distance, et les inciter à rester ou à aller dans des écoles en difficulté. La nouvelle politique devrait être déployée en 2020.

DONNÉES ET RÉSULTATS

La nouvelle catégorisation a été introduite pour la première fois en 2017 afin d'orienter le déploiement dans les écoles de 4 570 nouveaux enseignants. Les directeurs des services éducatifs de district ont reçu l'instruction de donner la priorité aux écoles des catégories « les plus éloignées » et « éloignées » sur celles de la catégorie « non éloignée ». Une série d'ateliers organisés au niveau régional a permis de présenter la nouvelle catégorisation aux responsables du district et de leur expliquer les raisons de ce changement. De nombreux responsables de district ont réussi à affecter presque tous leurs enseignants aux écoles reculées. À l'échelle nationale, 76 % des nouveaux enseignants ont été placés dans des écoles appartenant aux catégories « reculées » ou « la plus reculée », dont 42 % dans la plus reculée, ce qui représente un pas important en vue de la répartition équilibrée des enseignants vers ces écoles dont les besoins sont les plus forts.

Au Malawi, l'amélioration du ciblage des enseignants devient un aspect central du système de gestion des enseignants. En 2018, 7 000 nouveaux enseignants ont encore été déployés dans les écoles. Près de la moitié (49 %) de ces enseignants ont été déployés dans des écoles de plus de 100 élèves par enseignant, ce qui a été une énorme amélioration de la capacité du système à prendre pour cible les écoles qui en ont le plus besoin lors de l'affectation des enseignants. En outre, le dialogue autour de l'élaboration de politiques fondées sur des données factuelles au Malawi est en train de s'affranchir de sa dépendance à l'égard des « chiffres clés » simplistes pour reposer davantage sur des données crédibles, détaillées et fiables. Le Malawi pilote une collecte de données sur les indicateurs clés des écoles, effectuée à une fréquence élevée à l'aide de tablettes.

De plus, le pays mène une enquête longitudinale à grande échelle sur les écoles, représentative au niveau national, recueillant ainsi un large éventail de données sur les conditions, les pratiques et les résultats observés dans ses écoles primaires. Ces nouvelles formes de données aideront le gouvernement à créer des cadres supplémentaires fondés sur des règles pour la prise de décisions et lui permettront de mesurer les effets des réformes et des projets.

LIMITATIONS, DÉFIS OU ENSEIGNEMENTS TIRÉS

Si les efforts déployés pour améliorer l'affectation initiale des enseignants aux écoles ont été couronnés de succès, l'intégration du deuxième volet des réformes proposées, à savoir l'amélioration des indemnités pour conditions difficiles qui seront accordées aux enseignants des zones reculées, s'est avérée plus difficile que prévu. Afin qu'elle n'ait pas d'incidence sur les revenus, la réforme prévue devrait supprimer l'allocation des enseignants percevant actuellement celle-ci bien qu'ils soient déployés dans des écoles non reculées. Or, cela s'est révélé politiquement impopulaire, entraînant des retards dans la mise en œuvre des réformes prévues. À l'heure actuelle, l'équipe spéciale enquête sur de nouvelles solutions pour le financement des partenaires de développement. Ce financement permettrait d'introduire les allocations du régime révisé au titre d'allocation supplémentaire, sans qu'il soit nécessaire de retirer l'allocation existante, de faible valeur, de ses bénéficiaires actuels. Cette question devrait être résolue permettant l'introduction de l'allocation au cours de l'année 2020.



**PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL
DU PERSONNEL ENSEIGNANT**

Cartographier l'expertise et les compétences des enseignants syriens déplacés au Liban

Organisation	Université américaine de Beyrouth - Education Development Trust
Auteur	Dr. Hana Addam El Ghali et Dr. Anna Riggall
Emplacement	Liban : les provinces de la Bekaa, de Beyrouth et du Nord
Profil de l'enseignant	Enseignants réfugiés
Sujet	Perfectionnement professionnel et bien-être des enseignants

DESCRIPTION DES DÉFIS SPÉCIFIQUES A LA SITUATION DE CRISE

Avec l'appui de la communauté internationale, le Liban a réussi à offrir son soutien aux réfugiés tout en maintenant les niveaux d'accès et de qualité des services fournis aux étudiants libanais. On estime qu'environ 60 % des réfugiés syriens âgés de 3 à 18 ans ne reçoivent aucune forme institutionnelle d'éducation. Un certain nombre de facteurs ont contribué au défi de l'inscription et du maintien des enfants à l'école, dont le nombre limité d'enseignants. Les organisations non gouvernementales ont joué un rôle de premier plan dans les efforts visant à atteindre les enfants non inscrits dans les établissements scolaires publics.

Dans le cadre de leur perfectionnement professionnel, les enseignants du système scolaire public ont été formés aux difficultés que pose le travail avec les enfants réfugiés. Outre les divergences dans leurs antécédents professionnels, les enseignants des ONG, en particulier les Syriens, n'ont pas nécessairement bénéficié de perfectionnement professionnel structuré. Cette situation est loin d'être idéale. Selon les dernières politiques innovantes, augmenter le rendement des enseignants serait le facteur le plus susceptible de conduire à des gains substantiels dans l'apprentissage des élèves (OCDE 2005, OCDE 2009). Lors des crises prolongées, au Liban comme ailleurs, les enseignants réfugiés travaillant dans le secteur non formel pourraient constituer une ressource vitale pour les systèmes éducatifs mis à rude épreuve.

APERÇU GÉNÉRAL

Objectif

Dans cette étude collaborative, Education Development Trust a travaillé avec l'Université américaine de Beyrouth (AUB) pour examiner les

profils des enseignants syriens déplacés au Liban, travaillant dans des milieux éducatifs non formels, notamment dans les régions de Beyrouth, de la Bekaa et du Nord. L'intention était de dresser un profil des enseignants et de comprendre les principaux défis auxquels ces derniers étaient confrontés. Par ailleurs, il s'agissait d'évaluer les compétences et les besoins des enseignants en matière de perfectionnement et de voir quelles étaient les possibilités qui s'offraient à eux, le cas échéant, en ce qui concerne leur propre perfectionnement professionnel.

Méthodologie et méthodes

L'étude était composée à la fois d'entrevues semi-structurées, de groupes de discussion, d'une enquête et d'une recherche active participative (RAP). Dans le cadre de la RAP, les enseignants ont assumé le rôle de partenaires de recherche, travaillant avec l'équipe de recherche pour identifier les questions fondamentales qui leur paraissent essentielles à la compréhension de leurs histoires, de leurs expériences professionnelles et de leurs besoins en matière de perfectionnement professionnel. La collecte de données s'est déroulée en deux phases principales:

1. **Première phase:** groupes de discussion réunissant des enseignants syriens, l'administration de l'enquête, les activités de la RAP ;
2. **Deuxième phase:** des entrevues individuelles semi-structurées avec des enseignants syriens qui ont participé à la RAP, des séances de groupes de discussion de la première phase et des représentants du ENF.

Cette étude s'est concentrée sur les régions libanaises de la Bekaa, de Beyrouth et du Nord. La recherche a atteint un grand nombre de participants, notamment:

1. 70 enseignants dans le cadre de la RAP (organisés en 12 groupes de travail) ;

2. 30 enseignants ayant contribué aux groupes de discussion ;
3. 24 entrevues individuelles (5 représentants du ENF ; 19 enseignants syriens) ; et
4. 130 enseignants ayant répondu aux questions de l'enquête.

Un événement a également eu lieu à l'AUB où les enseignants ont pu présenter les résultats de la RAP à un public international. L'intention était que les bénéficiaires à court terme de cette recherche soient les enseignants eux-mêmes, les élèves qu'ils enseignent, et toute la communauté des réfugiés syriens au Liban.

L'analyse des données qualitatives (entrevues individuelles et groupes de discussion) comprenait (a) la transcription et le codage à l'aide de NVIVO et (b) l'analyse thématique inductive et déductive. L'examen des données quantitatives (enquête) a été effectué en organisant des statistiques descriptives et des analyses de distribution. Le logiciel utilisé à cette fin était STATA.

Les résultats de ce projet comprendront un rapport, une note d'orientation et deux vidéos (une infographie et un court documentaire).

DONNÉES ET RÉSULTATS

Profil des enseignants

- La majorité des enseignants étaient des hommes (70 %).
- Au total, 90 % des enseignants étaient diplômés dans diverses matières telles que l'arabe (20 %), les mathématiques (10 %) et l'anglais (16 %). Seulement 5 % des enseignants étaient titulaires d'un diplôme de troisième cycle et, dans ce groupe, moins d'un cinquième avait une expérience préalable de l'enseignement. Deux tiers des diplômés de premier cycle possédaient une certaine expérience de l'enseignement.
- Dans l'ensemble, 39 % des enseignants syriens n'avaient aucune expérience préalable de l'enseignement, ce qui n'est pas rare dans un contexte d'ENF. Les 61 % restants exerçaient la profession d'enseignant en Syrie avant la guerre.
- Les participants avaient en moyenne neuf ans d'expérience dans l'enseignement : les femmes avaient, en moyenne, près de huit ans d'expérience,

alors que les hommes en avaient six.

Perfectionnement professionnel

- Les enseignants syriens avaient suivi des formations parfois directement liées à l'enseignement (gestion de classe, gestion du temps, leadership, anglais, etc.) et parfois complémentaires (gestion du stress, droits de l'homme, réalisation de films, etc.). Près de 85 % de l'échantillon de l'enquête a entrepris des activités de perfectionnement professionnel au cours des 18 derniers mois, notamment des formations à cette fin ou la lecture d'ouvrages professionnels. Seulement 15 % des enseignants échantillonnés n'ont participé à aucune activité professionnelle.
- La plupart du temps, la formation était dispensée en interne par des organisations de la société civile pour lesquelles ces participants travaillent (65,19 %) ou par d'autres organisations : organisations internationales (20 %) ou autres organisations de la société civile (34,84 %). En revanche, le nombre de possibilités de formation offertes par le gouvernement libanais est limité (9,63 %). Notre analyse des données de l'enquête suggère que le contenu des formations sont alignées avec les principales recommandations et les preuves provenant de la littérature existante. En effet, la grande majorité des enseignants syriens (55,56 %) ont été formés aux méthodes pédagogiques convenables en situations d'urgence et 45,19 % d'entre eux reçoivent une formation sur les thèmes afférents à de telles situations. Cela signifie qu'au moins une partie du perfectionnement professionnel était pertinente et utile.
- Les données relatives à la formation aux thématiques traditionnelles et aux stratégies pédagogiques suggèrent que peu d'enseignants syriens reçoivent une formation sur l'enseignement des thématiques traditionnelles (13,33%) et des méthodes pédagogiques traditionnelles (26,67%). Ce résultat contraste avec les principales recommandations issues des sources bibliographiques et avec les renseignements de caractère général sur les enseignants. En effet, 38,52 % des enseignants ont embrassé cette profession après 2011 du fait de leur déplacement et ne possèdent pas le savoir nécessaire sur la matière qu'ils enseignent et sur les méthodes pédagogiques traditionnelles. En outre, 36,30 %

des enseignants syriens travaillent actuellement dans un domaine de spécialisation non lié à leurs études, ce qui signifie qu'ils auraient besoin d'appui dans cette nouvelle discipline qu'ils enseignent.

- Les enseignants ont souligné la nécessité d'un perfectionnement complémentaire sur la façon de traiter les questions socio-émotionnelles.
- Les enseignants ont souhaité que la formation soit adaptée à leurs besoins. Ils ont demandé des ateliers plus spécifiques qui leur permettraient de faire face aux problèmes propres aux situations d'urgence (classes d'âge mixte et mixtes, environnements d'apprentissage médiocres en ressources, langue d'enseignement, etc.).

La situation personnelle des enseignants réfugiés

- Les entrevues ont clairement montré que les participants étaient préoccupés par leur vie personnelle en dehors du travail plus qu'ils ne l'étaient au sujet de leur vie professionnelle.
- Les principales préoccupations concernaient le statut résidentiel et juridique dans le pays d'accueil, la sécurité financière et la capacité à fournir les choses les plus élémentaires à leur famille et à leurs enfants, ainsi que leur propre sécurité personnelle et celle de leur famille.
- L'enseignement en collaboration avec les ONG a permis de toucher un certain revenu qui a contribué à soutenir les familles ; il est donc perçu comme une opportunité.

La crise des réfugiés syriens a entraîné des difficultés sociales et économiques sans précédent au Liban. Le pays accueille près d'un million d'enfants réfugiés d'âge scolaire qui ont besoin d'accéder à l'éducation. Malgré les efforts déployés par le gouvernement libanais pour accueillir ces enfants dans leur système éducatif formel, le nombre de places disponibles dans les écoles reste insuffisant. Pour de nombreux enfants, il a fallu recourir à des écoles et des classes non formelles établies par d'autres organisations.

Le parcours de ceux qui enseignent dans ces conditions varie considérablement ; certains possèdent l'expérience et les qualifications nécessaires alors que d'autres n'ont aucune expérience antérieure de l'enseignement. Or, malgré l'importance que revêtent les enseignants réfugiés en situation d'urgence, on constate un manque

d'attention marqué pour leurs besoins professionnels et pour ceux des enseignants travaillant dans le secteur de l'éducation non formelle. Nos recherches ont abordé cette question de front. Nous avons travaillé directement avec des enseignants réfugiés et leur avons fourni une plate-forme pour que leurs histoires puissent être entendues. L'étude complète (qui sera publiée au début de 2020) suscitera l'intérêt d'un large public, notamment les organismes des Nations Unies, la communauté des donateurs et d'autres organisations qui s'intéressent activement à la crise des réfugiés syriens ou à d'autres exemples de crises prolongées.

LIMITATIONS, DÉFIS OU ENSEIGNEMENTS TIRÉS

Les ressources ont limité le nombre d'enseignants que nous pouvions impliquer dans l'étude. En outre, l'attrition des participants a posé problème. Après la première série d'entrevues, il a été difficile de localiser tous les enseignants. Nous savons également que certains enseignants ont eu du mal à se joindre aux réunions et au travail sur le terrain en raison d'engagements familiaux.

Étant donné que certaines méthodes de recherche, telles que la PAR, sont plus difficiles à contrôler une fois que les activités connexes sont déployées sur le terrain, leur mise en pratique s'est révélée être une tâche redoutable. La priorité accordée à certains thèmes de recherche a été modifiée ; cette modification a été fort utile dans la mesure où elle a permis de refléter les véritables enjeux et défis auxquels les participants sont confrontés. Les chercheurs devaient être attentifs au contenu des informations fournies par les participants, qui ne concordait pas toujours avec nos questions. Nous voulions à l'origine comprendre les besoins en matière de développement professionnel, mais cela a eu pour effet de rendre les données moins détaillées que nous l'aurions souhaité.

LIENS

- Our response to the Syrian refugee crisis: <https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/commentary/our-response-to-the-syrian-crisis>
- Teachers of refugees: a review of the literature: <https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/research/teachers-of->

refugees-a-review-of-the-literature

- Education in emergencies: Who teaches refugees?: <https://www.educationdevelopmenttrust.com/about-us/news/education-in-emergencies-who-teaches-refugees>
- Who teaches refugees?: <https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/commentary/who-teaches-refugees>
- Educating refugees: <https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/commentary/education-in-emergencies-educating-refugees>
- English language teaching in the Middle East: <https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/case-studies/english-language-teaching-in-the-middle-east>

Répondre aux besoins académiques et socio-affectifs des enfants non scolarisés au Niger

Organisation	Comité international de secours
Auteur	Adane Miheretu, Coordonnatrice principale du programme
Emplacement	Nord-Est du Nigeria : États de Borno et de Yobe
Profil de l'enseignant	Enseignants de la communauté d'accueil et enseignants nationaux travaillant dans des environnements dangereux
Sujet	Perfectionnement professionnel des enseignants

DESCRIPTION DES DÉFIS SPÉCIFIQUES A LA SITUATION DE CRISE

De tous les pays, c'est le Nigeria qui compte le plus grand nombre d'enfants non scolarisés (UNICEF 2019). Cette crise de l'enseignement frappe tout particulièrement les régions les plus durement touchées par l'insurrection de Boko Haram, qui a déplacé 1,9 million de Nigériens et détruit ou forcé la fermeture de près de 3 000 écoles (OCHA 2017). De par le pays, 10,5 millions d'enfants non-scolarisés ont été privés de leur droit fondamental à l'éducation et se retrouvent au seuil de l'âge adulte sans savoir lire, écrire et compter, et sans posséder les compétences socio-émotionnelles dont ils ont besoin pour s'épanouir et mener une vie stable et indépendante.

Intervenant face à cette crise, avec le soutien de UK Aid, l'International Rescue Committee (IRC) et Creative Associates International ont mis au point le modèle du Programme d'apprentissage accéléré (PAA) au Nigéria. Les PAA sont des programmes éducatifs flexibles et adaptés à l'âge, qui visent à répondre aux besoins des enfants et des jeunes non-scolarisés en les préparant à entrer ou à réintégrer le système éducatif ordinaire. L'inscription de ces étudiants au programme ALP leur permet de rattraper le retard accumulé et de consolider des compétences essentielles qu'ils n'ont peut-être jamais développées ou qu'ils ont perdues après le déraillement de leurs études.

APERÇU GÉNÉRAL

Ces PAA desservent actuellement 35 500 enfants âgés de neuf à 14 ans dans les États de Yobe et de Borno, dans le nord-est du Nigeria. On estime que 75 % de tous les enfants de Yobe et de Borno sont non-scolarisés. Ces programmes donnent la priorité au développement des compétences scolaires et socio-émotionnelles essentielles chez les enfants non-scolarisés pendant plus de deux ans ou ceux qui

n'ont jamais fréquenté l'école. Dans cette région, 400 centres d'apprentissage non formel assurent une prise en charge par le PAA.

Depuis le début de l'insurrection de Boko Haram, plus de 2 295 enseignants ont été tués et environ 19 000 ont été déplacés (EiE WG Nigeria 2017). Cela a aggravé la crise de l'enseignement au Nigéria et exacerbé les problèmes liés à l'accès aux écoles. En réponse à cette pénurie d'enseignants certifiés dans le nord-est du Nigeria, ces PAA recrutent des membres de la collectivité locale pour travailler comme facilitateurs d'apprentissage (FA).

Les administrateurs de PAA dotent ces facilitateurs des connaissances et des compétences pédagogiques dont ils ont besoin pour faire acquérir efficacement aux enfants non-scolarisés les compétences fondamentales en littératie, en numératie et développer leurs habiletés socio-émotionnelles. Les facilitateurs bénéficient de possibilités de perfectionnement professionnel, notamment de formations en personne, de visites de coaching sur place assurées par des fonctionnaires du ministère local de l'éducation, ainsi que de cercles mensuels d'apprentissage des enseignants.

Les PAA offrent des cours qui se déroulent en classe trois heures par jour, trois fois par semaine pendant neuf mois consécutifs. Les ALP ont pour objectif stratégique de faire en sorte que les élèves inscrits, au terme de ce parcours, aient acquis les compétences en littératie et en numératie et les aptitudes socio-émotionnelles requises pour la transition vers le système scolaire formel. En recensant les meilleures pratiques susceptibles de satisfaire ces besoins fondamentaux des enfants de Yobe et de Borno, les ALP de cette région pourraient fournir des stratégies utiles pour faire face à la crise à laquelle sont confrontés, à une échelle plus large, les enfants non-scolarisés du Nigéria.

DONNÉES ET RÉSULTATS

L'IRC a effectué une évaluation d'impact basée sur un essai contrôlé randomisé longitudinal à méthodes mixtes, avec deux groupes de traitement recevant le PAA ou le PAA assorti d'un coaching et un groupe d'étudiants de contrôle placé en attente, tous inscrits aux NFLC dans le nord-est du Nigeria.

Cette évaluation d'impact s'est concentrée sur plusieurs considérations : la rentabilité de la méthode de base du PAA par rapport aux compétences scolaires et sociales-émotionnelles des enfants non-scolarisés, la valeur ajoutée et l'effet autonome de la fourniture d'un encadrement sur place des facilitateurs, et les expériences des enfants, des facilitateurs et des entraîneurs participants au programme AAEP. L'évaluation a également étudié la variation des impacts de l'AAEP entre les différents sous-groupes d'enfants différenciés par leur sexe, leur statut socio-économique (SSE), le degré d'alphabétisation au sein de la famille, leur statut de personnes déplacées (PDI) et d'invalidité.

L'échantillon quantitatif de cette évaluation s'est basé sur un échantillon de recherche de 2 244 enfants RDS fréquentant 80 des centres d'apprentissage non formel dans les États de Yobe et Borno. Il s'est axé sur les résultats d'apprentissages des élèves. Ces enfants ont été choisis par un processus en deux étapes : 80 centres d'apprentissage non formel ont été sélectionnés de manière aléatoire selon les deux conditions de traitement (PAA de base et PAA avec accompagnement). Les enfants ont ensuite été placés de manière aléatoire soit dans des groupes de traitement soit des groupes témoins en attente dans chaque centre d'apprentissage non formel.

Cette évaluation quantitative a été complétée par une évaluation qualitative concernant 79 participants de l'étude élargie: 48 enfants, 15 médiateurs de l'apprentissage, huit encadrants et huit membres de la communauté, tous issus de 15 centres d'apprentissage non formel à Yobe et Borno. Dans cet échantillon, ont été inclus les centres d'apprentissage non formel où le programme avait démontré des degrés d'impact différents : élevés, moyens et faibles.

L'évaluation a révélé que le traitement de base du PAA est une approche rentable qui a un impact

positif sur les résultats d'apprentissage. Pour un coût de 66 £ par enfant, le traitement de base du PAA a permis de voir des améliorations statistiquement significatives au niveau de la maîtrise de la langue et de la compréhension en lecture ; des améliorations statistiquement significatives dans sept des huit sous-tâches de l'évaluation mathématique précoce et une réduction statistiquement significative de l'orientation des enfants vers l'utilisation de stratégies de résolution des conflits agressifs.

L'accompagnement supplémentaire a coûté 42 £ de plus par enfant. Les résultats de l'évaluation d'impact montrent qu'au-delà du seul PAA, l'accompagnement a entraîné de légers impacts, négatifs et statistiquement significatifs sur les compétences d'identification des lettres, cinq sur les huit résultats de l'évaluation en mathématiques au primaire, une diminution des niveaux de dérèglement de la colère auto-évalué par les enfants ainsi qu'une augmentation de leur inclinaison vers le recours à l'agression.

LIMITES, DÉFIS ET/OU LEÇONS APPRISSES

Les apprenants, les médiateurs d'apprentissage et les encadrants ont indiqué que l'apprentissage socio-émotionnel (ASE) est bénéfique et a permis d'améliorer le comportement des élèves ainsi que la capacité des médiateurs à gérer les problèmes de comportement au sein de la classe. Toutefois, le fossé entre les programmes d'études établis pour l'ASE en tant que concept conventionnel et la compréhension indigène des compétences que l'ASE exige s'est révélé poser problème. Etant donné que l'ASE est inconnue en tant que concept conventionnel, les participants ont du mal à le maîtriser. Les apprenants, les médiateurs et les encadrants ont indiqué qu'il s'agissait du sujet le plus difficile à enseigner et à apprendre. Ils ont demandé une formation et des ressources d'enseignement et d'apprentissage supplémentaires pour les aider dans ce domaine. Par conséquent, les PAA n'ont peut-être pas encore réalisé de progrès importants et atteint la plupart des résultats clés en matière d'ASE.

Les soutiens apportés pour le développement professionnel se sont révélés utiles et bénéfiques. Cependant, comme indiqué ci-dessus, l'évaluation d'impact a montré que les élèves des écoles où les facilitateurs d'apprentissage qui ne recevaient que

des formations en face-à-face et des CEA pouvaient en apprendre plus que les élèves des écoles où les facilitateurs d'apprentissage recevaient également du coaching sur place. En fait, le coaching a eu de faibles impacts, négatifs et statistiquement significatifs sur l'alphabétisation, la numération et les compétences socio-émotionnelles. Cela suggère que le modèle de coaching actuel n'est pas rentable et devrait être révisé, une dynamique avec des ramifications potentielles pour les secteurs humanitaire et éducatif, dans et au-delà du nord-est du Nigeria.

L'évaluation qualitative a exploré les expériences des FA et des formateurs avec différents éléments du développement professionnel des enseignants. Les FA ont indiqué que les formations étaient utiles, mais insuffisantes, et ont trouvé que les CEA étaient le soutien au développement professionnel le plus utile, car ils fournissaient aux FA une opportunité continue d'apprendre, d'échanger et de fournir un soutien aux pairs et partager les meilleures pratiques. Les formateurs ont eu du mal à fournir un soutien efficace aux FA en raison de leur formation limitée, de leur manque d'expertise dans les domaines et de leur charge de travail. Les FA ont indiqué que les formateurs avaient établi des relations amicales et respectueuses, mais ne leur rendaient pas visite régulièrement. Alors que certains FA considéraient le coaching utile, d'autres ont indiqué que les formateurs n'avaient pas l'expérience et les capacités nécessaires pour être efficaces.

Sur la base de ces résultats, l'IRC a adapté ses programmes, réduit la formation et recherché des opportunités pour améliorer et évaluer son approche de développement professionnel des enseignants. L'IRC entreprend également un nouveau projet pour localiser le contenu et les ressources SEL à travers un processus de test rigoureux, en collaboration avec les parties prenantes nigérianes.

L'IRC a créé un comité directeur de recherche qui a impliqué les décideurs dans le processus de de création de preuves concernant ce qui fonctionne. Dès les premières étapes de la conception de la recherche, les décideurs ont fourni des contributions et des commentaires sur le processus de recherche. L'IRC a également organisé un événement pour diffuser les résultats de la recherche à Abuja le 30 juillet 2019 et partager les enseignements tirés de

la recherche avec les principales parties prenantes du gouvernement et les décideurs politiques des ministères de l'Éducation des États et fédéraux, des OING et de la communauté des donateurs. Les principales recommandations présentées sont:

- Investir dans des programmes d'éducation dans des contextes de crise et de conflit qui soient conçus pour aboutir aux résultats attendus, pas uniquement en terme de résultats, mais aussi en obligeant les bénéficiaires à suivre les progrès permettant d'accéder à ces résultats.
- Investir dans des programmes AAEP complémentaires et de qualité avec des voies d'accès au système institutionnel pour les enfants non scolarisés dans des contextes de crise afin de soutenir l'apprentissage et les résultats de la transition.
- Investir dans la conception et la contextualisation des supports d'enseignement et d'apprentissage de l'ASE ainsi que dans l'identification des pratiques autochtones pour promouvoir les compétences ASE, et mener des recherches sur la mise en œuvre pour comprendre l'acceptation, la pertinence et l'engagement des enseignants et des élèves.
- Investir dans des recherches de haute qualité pour mieux comprendre ce qui fonctionne, pour qui, à quel coût et dans quelles conditions dans des contextes de conflit et de crise en finançant des évaluations d'impact couplées à des données sur les coûts, des données concernant la mise en œuvre des systèmes de suivi et des données qualitatives issues d'entretiens et de groupes de discussion
- Veiller à ce que les ressources pour l'éducation dans les contextes de crise soient destinées aux filles et aux garçons de manière égale, et donner la priorité aux enfants déplacés par la violence, vivant dans la pauvreté et souffrant d'un handicap physique.

PROFIL DE L'ENSEIGNANT

Musa Abdullahi est un facilitateur d'apprentissage (FL) de Maiduguri dans l'État de Borno. Il est FA depuis plus d'un an et travaille comme enseignant dans une école secondaire. Il s'est engagé dans des activités de développement professionnel qui comprennent des formations en face à face, des cercles d'apprentissage pour les enseignants (CAE) et du coaching. Il pense qu'il a grandement bénéficié de l'apprentissage ASE grâce au coaching qu'il reçoit et à l'expérience acquise en enseignant aux enfants issus de divers milieux défavorisés.

Abdullahi aime la façon dont le rôle de FA a enrichi ses compétences d'enseignant et a spécifiquement cité comment le concept d'ASEL, qui est nouveau pour lui et pour beaucoup dans la région, a favorisé son développement professionnel. Une expression de gratitude pour l'opportunité d'améliorer ses compétences professionnelles et d'apprendre à comprendre l'ASE sont des thèmes qui sont revenus régulièrement lors des entretiens avec d'autres FA.

Dans le même temps, Abdullahi fait face à diverses difficultés citées par de nombreux FA. Ces difficultés sont notamment d'enseigner en dépit de la barrière linguistique, car de nombreux étudiants et FA apprennent encore à parler le haoussa. Il croit également que ses élèves bénéficieraient à obtenir davantage de cahiers d'exercices et d'autres matériels pédagogiques, et il aimerait voir l'ouverture de plus de centres d'apprentissage, car ses élèves vivent dans une zone dispersée et beaucoup ont du mal à se rendre à l'école.

Hassana Imam sert de FA à Potiskum dans l'état de Yobe. Travailler en tant que FA est sa première position professionnelle. Comme tous les autres FA, elle a participé à des formations en face à face, à des cercles d'apprentissage des enseignants et à du coaching. Comme Abdullahi, Imam pense qu'apprendre davantage sur l'ASE lui a profité professionnellement, et affirme que ces connaissances l'aident à garder une posture professionnelle tout en enseignant et en gérant une classe. Elle aime aussi le respect et le statut dans la communauté que l'enseignement lui a apporté.

Semblable à la plupart des FA, Imam se bat également avec un manque de fournitures essentielles et prévient que sans matériel pédagogique, il devient beaucoup plus difficile d'engager les enfants et de les éduquer. Le défi d'éduquer les enfants qui ont connu une grave adversité pèse également sur Imam et elle pense qu'une formation supplémentaire en ASE pourrait aider à résoudre ce problème.

En plus d'avoir accès à du matériel pédagogique supplémentaire, Imam aimerait que les administrateurs du programme passent plus de temps à rechercher quels sont les obstacles qui empêchent de prime abord les enfants de fréquenter les écoles institutionnelles. Elle pense que la compréhension de ceci pourrait aider à motiver les étudiants et les FA. Elle aimerait également qu'une allocation de transport soit versée aux personnes qui se rendent dans les cercles mensuels d'apprentissage pour les enseignants, suggestion proposée par de nombreux FA qui décrivent le coût des voyages comme un obstacle au développement professionnel.

RÉFÉRENCES

Groupe de travail sur l'éducation en contexte d'urgence au Nigeria. 2017. Évaluation commune des besoins éducatifs dans le Nord-Est du Nigeria. https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/assessments/27092018_nga_jena_report.pdf

OCHA. 2017. Plan d'intervention humanitaire - Nigeria. New York, NY : Bureau de la coordination des affaires humanitaires.

UNICEF. 2019. Éducation – Le défi. New York, NY : UNICEF.

Le perfectionnement professionnel des enseignants : une approche inter-institutionnelle

Organisation	Volunteer Service Overseas (VSO) accueilli par le Conseil norvégien pour les Réfugiés (CRN)
Auteur	Casey Pearson, spécialiste de l'apprentissage primaire & accéléré,
Emplacement	Volontaire international du camp de réfugiés de Kakuma et du campement de Kalobeyei, Kenya
Profil de l'enseignant	Les enseignants réfugiés
Sujet	Développement professionnel des enseignants

DESCRIPTION DES DÉFIS SPÉCIFIQUES A LA SITUATION DE CRISE

Quatre-vingt-neuf pour cent des enseignants de Kakuma et Kalobeyei sont des réfugiés sans formation préalable (European Trust Fund 2018). Lors d'une enquête préliminaire de collecte de données en avril 2019, il a été constaté que sur ses 874 enseignants du primaire, seuls 16 pour cent étaient officiellement qualifiés. 13 acteurs clés de l'éducation travaillent à Kakuma et Kalobeyei, beaucoup offrant leurs propres formations des enseignants, pouvant aller d'ateliers de deux jours à des programmes de formation de neuf mois.

Principalement initiée par un bailleur de fonds ou un projet, la formation des enseignants était auparavant assurée sans collaboration entre les acteurs de l'éducation. Cela a entraîné des manquements en termes d'équité et de constance dans la formation pour les enseignants ainsi qu'un ciblage imprécis des enseignants ayant des besoins. Le pack de formation introductif intitulé Les enseignants en contexte de crise (« Teachers in Crisis Context » ou TiCC en anglais) a été conçu et testé à Kakuma par le Centre de formation pour les enseignants de la Columbia University (Teachers College, Université de Columbia), dans le cadre de leur implication dans le Groupe collaboratif pour les enseignants en contextes de crises (INEE). Grâce au projet Des enseignants pour des enseignants (« Teachers for Teachers »), qui a débuté en 2016, de nombreux enseignants ont été formés à l'aide des ressources de TiCC. TiCC était donc quelque peu connu lors de la création du groupe de travail inter-agences. Cependant, en raison du taux de roulement élevé du personnel des ONG, cette connaissance reposait sur les enseignants du camp plutôt que sur les membres du groupe de travail inter-agences qui a été créé.

L'approche inter-agences vise à la fois à harmoniser et à rationaliser la formation initiale de base des enseignants du cycle primaire dans tout le camp à travers : l'identification des voies de développement professionnel, la création d'une base de données transversale à destination des enseignants et la contextualisation approfondie du pack de formation introductif TiCC en engageant différents acteurs de l'éducation à diriger des modules spécifiques.

APERÇU GÉNÉRAL

Le camp de réfugiés de Kakuma (opérationnel depuis 1992) et sa colonie voisine de Kalobeyei (opérationnelle depuis 2015) dans le nord-ouest du Kenya abritent 188 513 réfugiés et demandeurs d'asile enregistrés, de 21 nationalités différentes ; les plus grandes populations du camp sont originaires du Soudan du Sud et de Somalie (HCR 2019). Quelque 60 % des réfugiés du camp de Kakuma et de la colonie de Kalobeyei sont des enfants, et l'éducation reste un besoin majeur pour les enfants et les jeunes.

L'approche inter-agences vise à mettre l'accent sur la nécessité de lier les efforts humanitaires et de développement afin que la qualité de l'enseignement soit systématiquement améliorée. Le développement professionnel intégré et continu des enseignants (DPC) est donc une priorité, plutôt que des formations ponctuelles, déconnectées entre elles et intermittentes. L'objectif du groupe de travail inter-agences est d'élaborer et de mettre en œuvre une approche systématisée pour renforcer les structures et programmes existants. Le groupe de travail a été développé en mars 2019 et il est toujours en cours ; les priorités et les actions sont continuellement développées et travaillées. Cependant, cette étude de cas fournira un examen critique de sa mise en œuvre jusqu'à présent.

Le groupe de travail comprend onze membres (des spécialistes de l'assurance de qualité et de la normalisation du sous-comté représentant le ministère de l'Éducation, le HCR, la Fédération luthérienne mondiale, Finn Church Aid, le Conseil norvégien pour les réfugiés, Humanity and Inclusion, les Services jésuites aux réfugiés, Waldorf, Windle International et Voluntary Service Overseas). Toutes ces entités coopèrent en vue d'élaborer un dispositif structuré de développement personnel à l'ensemble des instituteurs de Kakuma and Kalobeyei.

Le groupe de travail a tenu huit séances. Au départ, des termes de références ont été rédigés, des objectifs clés ont été définis et un accord a été passé en vue de s'engager à coopérer. Le groupe s'était tout d'abord donné pour mission d'identifier les besoins en formation des instituteurs en matière de développement professionnel et de répertorier les programmes de formation existants et en cours de réalisation. Une fois ces données recueillies, elles ont servi à mener une première évaluation des besoins afin d'identifier les écoles et les instituteurs prioritaires en besoins de formation.

Il a été décidé de se servir du pack de formation de base pour Les Enseignants en contexte de crise comme principal outil de formation. Les bons résultats qu'il a donnés lors de sa précédente utilisation ont contribué à cette décision, ainsi que l'engagement du HCR en 2017 de l'utiliser comme formation d'intégration pour tous les enseignants travaillant dans le camp. Par le biais du groupe de travail inter-agences, cette formation a été adaptée en la divisant entre les différentes agences spécialisées afin de répondre aux besoins spécifiques à leur contexte. Le Kenya est notamment en phase de lancement de son nouveau programme axé sur les compétences. Le module « Introduction à un programme axé sur les compétences » a été conçu par l'agent de qualité d'assurance du sous-comté représentant le ministère de l'Éducation. Humanity and Inclusion a également participé et a fourni des facilitateurs pour le module d'intégration qui ont aidé à incorporer des stratégies et expertises spécifiques au contexte. Par ailleurs, dans le module concernant la protection des enfants, il a été convenu, d'ajouter les violence sexuelles et sexistes, ainsi que la prévention de l'exploitation et des sévices sexuels. Ce contenu a été élaboré par un spécialiste du HCR qui a également formé une



Groupe de travail intercommissions

équipe de « facilitateurs expérimentés » qui seront appelés à présenter ces parties.

DONNÉES ET RÉSULTATS

Un registre de développement professionnel des enseignants a été mis au point, répertoriant les niveaux de formation et les besoins des instituteurs. Une procédure opérationnelle standard a aussi été instaurée afin de préciser les possibilités de développement professionnel à la disposition des nouveaux enseignants recrutés. Le pack de formation TiCC contextualisé a été testé auprès de 40 enseignants. Des questionnaires post-formation ont montré que les modules « Introduction au programme axé sur les compétences » et « Protection des enfants, discipline positive » étaient les plus utiles. 162 enseignants et 15 salariés des agences ont à présent été formés, ces derniers en tant que formateurs. Le mentorat entre pairs se déroule actuellement dans cinq écoles et compte 44 enseignants, mais ce ne sont que des débuts.

Les discussions avec des groupes témoins, comprenant cinq enseignants (quatre hommes et une femme) et portant sur leur accueil aux différents modules donnés par les différents acteurs, ont indiqué que « l'intervention de plusieurs agences a été utile étant donné les besoins divers de l'école parce que la violence sexuelle basée sur le genre, les besoins éducatifs particuliers et le programme axé sur les compétences sont importants dans nos écoles. C'était donc bien de les voir ensemble. »

Des entretiens ont été menés auprès d'informateurs clés (six acteurs du domaine éducatif). Les principaux avantages d'une approche inter-agences qui ont été soulignés comptaient : la possibilité de partager l'expertise du personnel des différentes agences, le nombre réduit de duplications dans les tâches (notamment pour le partage de ressources de formation, les facilitateurs et le coût des ateliers) ainsi qu'une approche harmonisée et normalisée de la formation. Les coordonnateurs des programmes d'éducation de la Fédération luthérienne mondiale et de Finn Church Aid, les deux principaux partenaires chargés de la mise en oeuvre, ont tous deux souligné que les registres de développement professionnel ont permis « d'identifier rapidement le nombre de [leurs] enseignants qui avaient été formés » et de « suivre plus facilement les dossiers individuels de formation

de [leurs] enseignants. » Le spécialiste en éducation du HCR a affirmé que l'approche inter-agences transformera son travail, bien au-delà du groupe de travail : « un tel effort de coopération servira à l'avenir à concevoir une gestion complète des enseignants et un système de développement qui prend tout en compte, du recrutement des enseignants, leur fidélisation, rémunération, formation au soutien qu'ils reçoivent. »

D'autres discussions sont prévues ultérieurement avec des groupes témoins d'enseignants et d'acteurs du domaine éducatif. Elles se dérouleront une fois le processus avancé pour connaître les effets qu'ils ont pu observer par rapport à la manière dont le registre de développement professionnel a servi à cibler la formation et si les formations offertes ont modifié leurs pratiques. Les agences se pencheront également sur la manière dont les données recueillies dans le registre peuvent être analysées et peuvent appuyer la recherche en vue de mieux cerner les besoins en formation dans un contexte donné, ce qui permettrait de concevoir des programmes de formation pour les enseignants plus adaptés.

LIMITATIONS, DÉFIS ET / OU ENSEIGNEMENTS TIRÉS

Le groupe de travail est actuellement présidé par un volontaire de VSO et co-présidé par le responsable qualité du sous-comté. Cependant, pour un impact durable, il faut que le représentant du ministère prenne la tête du groupe de travail. L'un des défis actuels est également la forte rotation des personnes clés de l'agence qui participent au groupe de travail. Alors que la formation basée sur les compétences est une priorité pour toutes les écoles du Kenya et constitue également un point central de la formation dans le camp, une réflexion et des ajustements demeurent nécessaires pour correspondre aux besoins de formation spécifiques des enseignants non-qualifiés opérant dans des circonstances extrêmes. Il serait extrêmement bénéfique de travailler à obtenir la certification du pack de formation TiCC et à le rendre obligatoire pour les enseignants non qualifiés. Une sensibilisation à l'approche inter-agences au niveau de la conception des programmes et des donateurs renforcerait encore le succès d'une participation proactive à ce type de travail. Il aurait également été profitable d'organiser des réunions avec les principales parties prenantes au début du processus et d'aligner les plans de travail de chaque agence

pour compléter le plan de formation inter-agences dans son ensemble.

Le potentiel de croissance et de développement des enseignants qui ont reçu la formation initiale du TiCC pour devenir des coachs pour leurs collègues et diriger les animations futures démontre clairement des opportunités de durabilité. Actuellement, un outil particulièrement utile issu du groupe de travail inter-agences (IAWG) est l'usage du registre de développement professionnel pour identifier les lacunes en matière de formation et cibler plus précisément les écoles et les individus. L'approche inter-agences de la formation des enseignants permet également au Pack de formation TiCC de s'intégrer dans les projets d'éducation existants pour à la fois renforcer et standardiser la qualité de la formation. Elle a contribué à donner une réponse mieux coordonnée au développement.

PORTRAITS D'ENSEIGNANTS

Portrait d'enseignant 1:

Seme est un enseignant d'école primaire du Sud Soudan âgé de 24 ans qui est arrivé à Kakuma en 2016. Sans aucune qualification ou formation préalable, autre que l'achèvement de l'école secondaire au Sud-Soudan, il a commencé à enseigner en juin 2018. Il enseigne dans une classe surchargée de 80 élèves. En enseignant, il apprécie de « donner du pouvoir aux apprenants - de faire de quelqu'un quelque chose à partir de rien ». Cependant, depuis son ignorance au début de son travail jusqu'aux défis permanents que représentent la charge de travail élevée et la faible rémunération, l'enseignement peut être difficile pour lui.

La première formation suivie par Seme a eu lieu un mois après ses débuts. C'était une formation de cinq jours sur l'éducation pour des besoins spécifiques dispensée par l'ONG Humanity and Inclusion. «La formation était bonne mais nous ne disposons pas de toutes les ressources dans nos classes.» Les formations suivantes étaient, par ordre chronologique;

- un programme de formation de cinq jours basé sur les compétences (CBC) qui est le nouveau programme kényan modifié actuellement déployé dans tout le pays),
- une formation d'introduction à l'éducation des personnes ayant des besoins spécifiques, d'une durée d'une journée,

- une formation de deux jours sur l'évaluation

Et finalement les cinq jours de formation initiale du TiCC en juillet 2019.

Seme a déclaré que la formation CBC était « utile car elle comporte des directives spécifiques où les procédures des méthodes d'enseignement visent à ce que l'apprenant soit au centre au lieu que ce soit (l'enseignant) qui donne des cours magistraux. » Il pensait que la formation TiCC avait eu un impact sur lui car « avant, j'avais les connaissances pour enseigner mais pas les stratégies. » Il considère que le TiCC lui a fourni des stratégies de gestion de classe qu'il utilise volontiers pour améliorer son enseignement.

A propos de son parcours de développement professionnel d'enseignant et de l'impact et la chronologie de sa formation, il déclare que « le Ticc doit être fait en premier parce qu'il (couvre) les méthodes d'enseignement que l'enseignant doit mettre en place, (alors que) le CBC est centré sur le programme. Il faut avoir une compréhension basique (de l'enseignement) avant de s'attaquer à la compréhension du programme. »

Le parcours de Seme souligne la nécessité de l'harmonisation et de la coordination mises en place au sein du groupe de travail inter-agences, ainsi que l'utilisation proactive du registre de développement professionnel des enseignants qui a été développé pour cibler précisément les besoins de développement des enseignants.

Portrait d'enseignant 2 :

Venu du Sud-Soudan, Aguer est arrivé à Kakuma à l'âge de quatre ans. Il a obtenu une bourse pour étudier en enseignement primaire et secondaire à Nairobi. N'ayant pu entrer à l'université, il a commencé à chercher un travail d'enseignant à l'intérieur du camp. Il a effectué ses sept premiers mois d'enseignement sans avoir reçu aucune formation. En janvier 2017, Aguer a fait partie d'une des premières cohortes d'enseignants à bénéficier du Pack de formation initiale du TiCC par le biais du projet Teachers for Teachers. Il déclare « cela m'a beaucoup aidé car le contenu correspondait à beaucoup d'expériences et de problèmes rencontrés dans ma classe.» De là, il est devenu coach pour ses collègues, et en 2018, Aguer a

rejoint l'équipe centrale d'animateurs et d'exécutants de programmes pour l'extension de Teachers for Teachers à Kakuma et Kalobeyi. Au cours de cette période, il s'est également inscrit à l'université Masinde Muliro où il a obtenu une certification à l'enseignement primaire après huit mois de cours. Désormais âgé de 25 ans, il est devenu enseignant du primaire spécialisé dans la protection focale qui dirige une formation TiCC pour les enseignants non formés.

Au cours du processus de recensement et d'évaluation de la formation au sein du groupe de travail inter-agences, Aguer, parmi d'autres, a été repéré comme un participant appelé à jouer un rôle important dans l'animation des futures formations TiCC. En 2019, avec VSO et le groupe inter-agences, il a co-animé la formation TiCC contextualisée et mise à jour, en apportant des éléments pour les recommandations et les adaptations. Plus récemment, après avoir soutenu un atelier de formation des formateurs du TiCC, il a été l'un des principaux animateurs de la formation de 30 enseignants non formés.

« J'apprécie vraiment le TiCC avec les modifications, ce sont de très bonnes adaptations. (Les) modifications sont très bonnes à cause du nouveau programme, les enseignants doivent comprendre ce changement. Les questions d'humanité et d'inclusion, de violence sexuelle fondée sur le genre et de prévention de l'exploitation et des abus sexuels se posent réellement dans nos écoles, il est donc très utile, notamment de savoir comment les signaler », commente Aguer à propos de la contextualisation. Le recours à différents partenaires pour diriger différents modules, dit Aguer, « nous aide à acquérir plus de connaissances en tant qu'animateurs. Ce sont des experts dans leur domaine et ils ont beaucoup de connaissances sur tous les sujets. »

Il explique qu'il est important de cibler les individus avec précision pour répondre à leurs besoins de formation et que « les animateurs/metteurs en œuvre doivent assurer le suivi des personnes sélectionnées, les directeurs d'école doivent comprendre que la formation doit profiter aux apprenants plutôt qu'à ceux avec qui ils travaillent. »

«Le traitement des conflits aussi bien avec les apprenants qu'avec les adultes de la communauté» est l'un des domaines dans lequel Aguer pense que le TiCC l'a aidé, que ce soit en classe ou au-delà.

RÉFÉRENCES

- Fonds fiduciaire de l'Union européenne (EUTF). 2018. Examen à mi-parcours du programme régional et de protection du Fonds fiduciaire de l'UE au Kenya : soutien à l'élaboration du rapport final sur Kalobeyi.
- HCR. 2019. Kakuma & Kalobeyi Population Statistics 31 janvier 2019. <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/67812>. Consulté le 14 août 2019.

LIENS

- Preliminary data collection and analysis survey: <https://drive.google.com/drive/folders/1wcPD5SpdTRps2E9E3v0IVn1UBBFUyEap?usp=cisaillage>
- TiCC Contextualised Introductory Training manual: https://drive.google.com/drive/folders/1DRQJU5vSRO6WNZmyoq5SSc84n_odwlgg?usp=cisaillage

Les expériences des enseignants avec le projet de lecture du Pakistan Modèle de développement à trois volets de l'enseignant

Organisation	Comité International de Secours (IRC)
Auteur	Shahida Maheen, Directeur, Développement des ressources supplémentaires, PRP
Emplacement	Pakistan
Profil de l'enseignant	Enseignants dans une communauté hôte
Sujet	Développement professionnel des enseignants

DESCRIPTION DES DÉFIS SPÉCIFIQUES A LA SITUATION DE CRISE **continue** (Pakistan Reading Project 2018).

Ces dernières années, de nombreuses évaluations nationales de la lecture au Pakistan ont montré qu'un nombre alarmant d'élèves d'école primaire n'apprennent pas à lire. Selon l'ASER 2013, 49 % des enfants de troisième année ne savaient pas lire des phrases dans leur langue d'enseignement et 45 % des enfants de cinquième année ne savaient pas lire une histoire du niveau de deuxième année. Ces enquêtes révèlent une véritable crise de l'alphabétisation au Pakistan. L'apprentissage de la lecture peut être difficile pour les enfants en temps normal, mais de nombreux enfants au Pakistan sont confrontés dans leur vie quotidienne à des complications en matière d'éducation, notamment dans des provinces frontalières telles que Khyber Pakhtunkhwa (KP). Dans ces régions, les problèmes de sécurité résultant de la guerre en Afghanistan et du terrorisme sont particulièrement aigus et vont à l'encontre des efforts déployés pour offrir aux enfants pakistanais une éducation sûre et de qualité. Dans de nombreuses écoles frontalières, les classes sont composées d'élèves déplacés à l'intérieur du pays (PDIP) et d'élèves issus de familles à faibles revenus. Non seulement les enseignants ont du mal à répondre aux besoins des différents apprenants dans des classes surpeuplées, mais ils sont confrontés à des difficultés de communication avec des familles de déplacés dont les caractéristiques linguistiques sont différentes des leurs. En outre, les normes culturelles en matière de genre rendent parfois l'accès aux écoles difficiles pour les jeunes filles et les enseignantes. De plus, les élèves se trouvent dans des classes où les enseignants n'ont pas de formation suffisante.

Avant les interventions du Pakistan Reading Project (Projet de Lecture du Pakistan - PRP), un tiers des enseignants et la moitié des coachs interrogés au Khyber Pakhtunkhwa n'avaient pas bénéficié de formation préalable ou encore, de formation

Par conséquent, la majorité des enseignants des écoles rurales et urbaines du Pakistan n'ont eu aucun ou peu d'accès aux méthodes de lecture dans les petites classes, soit en tant qu'apprenants, soit au cours de leur formation préalable à l'emploi. Les possibilités de développement professionnel continu pour les enseignants pakistanais sont très limitées, sous-financées et entravées par des problèmes logistiques. Dans ce contexte difficile, le taux élevé d'analphabétisme chez les enfants pakistanais est un problème en soi et a des répercussions dans d'autres domaines de leur éducation. Les recherches montrent que si les enfants ont du mal à acquérir les compétences de base en lecture dans les petites classes, ils seront beaucoup plus susceptibles d'avoir des difficultés avec d'autres compétences scolaires essentielles à l'avenir (Abadzi et al. 2005).

Le PRP relève ce défi grâce à une approche holistique qui vise à améliorer les résultats de l'alphabétisation en augmentant le soutien à la lecture dans les salles de classe, aux systèmes éducatifs et aux communautés du PK et de six autres régions du Pakistan : Baloutchistan, Gilgit Baltistan (GB), Sindh, Azad Jammu et Cachemire (AJK), Territoire de la Capitale Islamabad (ICT), et les zones tribales sous administration fédérale (FATA).

APERÇU GENERAL

Depuis 2014, le PRP a touché 26 623 enseignants et 1,6 millions d'apprenants en première et deuxième années, avec pour objectif spécifique d'améliorer les compétences de lecture des élèves et les pratiques pédagogiques des enseignants. Le développement professionnel de l'enseignant (DPE) est un élément essentiel dans l'approche du PRP. Les enseignants participent à un modèle à trois volets au cours d'un cycle d'intervention de deux ans. Le modèle de développement professionnel (DPE) du PRP comprend des formations en face à face (FtF), des

groupes d'enquête mensuels pour les enseignants (TIG) et des visites de soutien dans les écoles.

Les enseignants des zones d'intervention commencent par une session FtF de cinq jours, suivie d'une session de rappel de trois jours pendant la deuxième année du programme. Les sessions en face à face se concentrent sur les techniques de soins en classe utilisées pour s'adresser aux populations vulnérables ainsi que sur le développement des compétences distinctes des enseignants, en mettant l'accent sur la manière dont ils doivent utiliser le matériel d'enseignement et d'apprentissage fourni par le PRP.

Les TIGs sont constitués de groupes de quatre à huit enseignants qui se réunissent une fois par mois pour discuter des modules d'enseignement de la lecture, partager leurs expériences en classe et réfléchir aux succès et aux défis qu'ils ont rencontrés. Ces sessions permettent aux enseignants de collaborer autour des meilleures pratiques et d'identifier les aspects des plans de cours quotidiens qui sont particulièrement efficaces ou difficiles.

Les visites de soutien scolaire favorisent l'application de la formation dispensée dans les FtF et les TIG en offrant un accompagnement par des associés de soutien scolaire, des mentors et des superviseurs académiques du gouvernement. Au cours de ces visites, les mentors observent, donnent leur avis, soutiennent les enseignants dans leurs pratiques d'enseignement de la lecture et aident à évaluer les besoins et les progrès des élèves.

La formation TPD est particulièrement importante au vu des obstacles auxquels est confronté l'ensemble du système éducatif pakistanais. En établissant une nouvelle norme pour le DPE au Pakistan, des programmes comme le PRP comblent une lacune importante dans le soutien aux enseignants.

OBSERVATIONS ET RÉSULTATS

L'impact du PRP sur les performances des élèves en lecture et les pratiques pédagogiques des enseignants a été documenté dans une étude semi-expérimentale comparant les performances de deux groupes d'élèves ayant bénéficié d'une intervention



Crédit Photo : Sidrah Amin, Communications Officer-KP

PRP pour les groupes 1 et 2 (traitement) avec les performances d'élèves n'ayant pas participé au programme, mais qui attendaient de bénéficier de l'intervention, dans le groupe 3 (témoin en attente). L'étude a recueilli des données de base, intermédiaires et finales auprès d'un échantillon transversal de 192 écoles (132 traitements, 60 témoins), 344 enseignants (233 traitements,

111 témoins) et de 5 523 élèves (3 767 traitements, 1 756 témoins) dans cinq provinces du Pakistan, en utilisant une évaluation de la lecture en début de scolarité (EGRA) pour mesurer les compétences en lecture des élèves et un outil d'observation en classe pour cerner les pratiques pédagogiques des enseignants. Les chercheurs ont utilisé une approche de l'écart dans les différences pour identifier les gains d'apprentissage observés chez les élèves et les enseignants des groupes traitement (Groupes 1 et 2) et témoin (Groupe 3), qui pouvaient être attribués à l'intervention.

Les données indiquent que le programme PRP a eu une incidence positive et statistiquement significative sur les performances des élèves en lecture. Les apprenants de première année ayant bénéficié d'une année d'intervention ont montré de petits gains non significatifs sur leurs compétences en lecture, mais les élèves de deuxième année ayant bénéficié de deux années d'intervention ont montré des gains d'apprentissage statistiquement significatifs, de modérés à importants. L'étude a également montré que le PRP avait sur les pratiques pédagogiques des enseignants en classe des effets positifs et statistiquement significatifs, de modérés à importants.

Actuellement, le PRP mène un plan expérimental de méthodes mixtes avec quatre groupes de traitement pour comprendre le coût et l'effet des différents ingrédients du développement professionnel sur les performances de lecture des élèves et les pratiques pédagogiques des enseignants : 1) formations en face à face, 2) TIG et 3) mentorat présentiel (par opposition au traitement complet). Une étude qualitative de base, qui a été menée dans le cadre de cette évaluation d'impact en novembre 2018 au PK, a recueilli des données provenant de trois groupes de discussion avec 13 coachs, six FGD avec 23 enseignants de deuxième année et 81 FGD avec 484 élèves de deuxième année.

L'analyse des données provenant des enseignants et des coachs indique que, si aucun participant ne se souvient d'expériences négatives de la lecture à la maison, rares sont ceux qui font état d'expériences et de sentiments positifs. Les premières expériences de lecture des enseignants et des coachs étaient surtout associées à des figures masculines qui lisaient le Coran ou aidaient aux cours d'ourdou, mais pas à des figures féminines ou à du matériel récréatif. Les enseignants indiquent aussi que lorsqu'ils étaient enfants, ils avaient un accès limité à des supports de lecture récréatifs, et qu'ils avaient appris à lire avec des instructeurs utilisant des méthodes traditionnelles telles qu'écrire au tableau et demander aux élèves de répéter la leçon après eux sans se concentrer sur les sons des lettres ou comment reconnaître les mots. Autres résultats:

- Croyances sur la façon d'aider les apprenants à lire : Les enseignants et les coachs pensent que pour promouvoir la lecture de façon efficace, il faut exposer les apprenants à des techniques pédagogiques actives et leur donner accès à des supports de lecture récréatifs qui développeront leur intérêt pour la lecture. Ils croient aussi en l'importance d'offrir différents supports aux apprenants afin de promouvoir l'apprentissage adapté à leurs besoins. Les répondants, enseignants et coachs, ont pu identifier efficacement certaines stratégies pour soutenir les élèves ayant des besoins différents.
- Croyances quant au soutien aux enseignants pour un enseignement efficace de la lecture : Les coachs pensent que le meilleur moyen d'aider les enseignants dans leur travail est de s'assurer qu'ils utilisent les matériaux et les plans de cours, et de leur fournir un retour d'information continu et personnalisé sur leur enseignement. Cependant, les coachs n'ont pas réfléchi à l'importance d'utiliser une variété de questions pour encourager l'auto-réflexion et la progression des enseignants.

En outre, les résultats préliminaires de l'étude quantitative à mi-parcours montrent que le fait de disposer d'un coaching sur site est le seul élément ayant des effets positifs sur les compétences de lecture des élèves et les pratiques pédagogiques des enseignants. L'IRC est actuellement en train d'étudier les résultats qualitatifs à mi-parcours. En novembre, nous aurons davantage d'informations

sur l'expérience des enseignants et des coachs et sur la façon dont l'accès à ces outils de développement professionnel a influencé leur engagement dans le programme.

LIMITATIONS, DÉFIS ET / OU ENSEIGNEMENTS TIRÉS

Les résultats des recherches montrent que le PRP est efficace et peu coûteux, il peut être mis en œuvre à l'échelle souhaitée, et qu'il a des effets durables. Malgré des résultats encourageants, les enseignants pakistanais ont besoin de davantage d'aide avec le développement professionnel des enseignants et le tutorat. Les enseignants de primaire ont besoin de possibilités de formation qui, non seulement les guident pour enseigner les compétences de base en lecture, mais aussi les aident à mieux comprendre et répondre aux besoins de populations vulnérables telles que les personnes déplacées, celles qui sont confrontées à des contextes de sécurité précaires, les apprenants multilingues et les défis posés par les préjugés sexistes dans l'éducation. Les mentors ont besoin de compétences supplémentaires pour guider les enseignants dans leur réflexion sur la manière d'améliorer la qualité de l'enseignement.

La réalisation d'interventions et la collecte des données nécessaires pour évaluer et améliorer la programmation ont également posé un défi important dans les districts éloignés du Pakistan. Dans ces régions, les éducateurs et le personnel attiré au projet sont confrontés à de longs trajets pour se déplacer, ce qui comporte des risques pour leur sécurité. De plus, les complications liées à l'obtention des permissions requises des autorités compétentes pour effectuer la mise en œuvre sur le terrain ont ralenti les activités du projet.

Une leçon cruciale a été tirée en favorisant la confiance, la collaboration et l'approbation des réformes de la lecture et de la recherche à tous les niveaux du système, les fonctionnaires de l'éducation à l'échelle nationale, régionale, provinciale et locale. Les efforts du personnel de la PRP pour impliquer régulièrement les parties prenantes par le biais de consultation et de renforcement des compétences pendant toute la durée du projet ont renforcé leur volonté et leur confiance à investir dans la poursuite des réformes de la lecture.

RÉFÉRENCES

- Abadzi, Helen, et al. 2005. « Suivi des acquisitions des compétences de base par des évaluations rapides des apprentissages : une étude de cas effectuée au Pérou. » *Perspectives* 35: 137-156.
- Rapport annuel sur l'état de l'éducation : ASER-Pakistan. 2013. Islamabad : Forum sud-asiatique pour le développement de l'éducation, 2013. Consulté le 14 novembre 2019.
- Diazgranados, Silvia. 2018. Conclusion des recherches menées dans le cadre du projet de lecture au Pakistan. Islamabad : TKTK.

Une approche combinée conçue en collaboration pour le développement professionnel des enseignants dans le contexte de déplacement massif

Organisation	University College de Londres – projet RELIEF, Centre d'études libanaises – Université libanaise américaine
Auteur	Dre Elaine Chase, Dre Eileen Kennedy, Professeure Diana Laurillard, Dre Mai Abu Moghli, Dre Tejendra Pherali, Dre Maha Shuayb
Emplacement	Liban
Profil de l'enseignant	Enseignants réfugiés et de la communauté d'accueil
Sujet	Développement professionnel des enseignants

DESCRIPTION DES DÉFIS SPÉCIFIQUES A LA SITUATION DE CRISE

Les enseignants dans les contextes de déplacement de masse répondent aux besoins uniques des apprenants, observent et vivent des situations qui exigent des réponses allant au-delà des activités d'enseignement et d'apprentissage. Outre le manque de ressources et les mauvaises infrastructures, les apprenants et les enseignants dans les situations de crise sont confrontés à diverses difficultés : problèmes psychosociaux, langue d'enseignement, dilemmes concernant l'accréditation et les hostilités dans les communautés d'accueil. Les enseignants ont besoin de possibilités de développement professionnel adaptées pour faire face à ces défis. Les enseignants doivent souvent gérer des besoins complexes avec peu de possibilités d'apprendre d'autres enseignants dans des situations similaires. Ils sont souvent peu familiers avec les complexités de la situation et sont rarement formés pour réagir de manière appropriée

(Burns & Lawrie 2015). Cette initiative vise à impliquer les éducateurs de réfugiés au Liban dans des cycles de conception simultanée afin de développer une pratique éducative collaborative, en combinant des espaces numériques de cours en ligne ouvert à tous (CLOT) ainsi qu'une formation sur place en campus pour des participants sélectionnés.

APERÇU GÉNÉRAL

En s'appuyant sur l'expérience antérieure de création de sessions d'apprentissage mixte (Kennedy et Laurillard 2019), nous avons conçu le cours en collaboration en organisant des ateliers participatifs avec les parties prenantes. Le matériel pédagogique a été élaboré en s'appuyant sur des données empiriques et en filmant les enseignants dans leur propre cadre, démontrant ainsi les pratiques efficaces. Les enseignants de la communauté sont devenus des formateurs d'enseignants à partir de la plateforme CLOT. La conception des

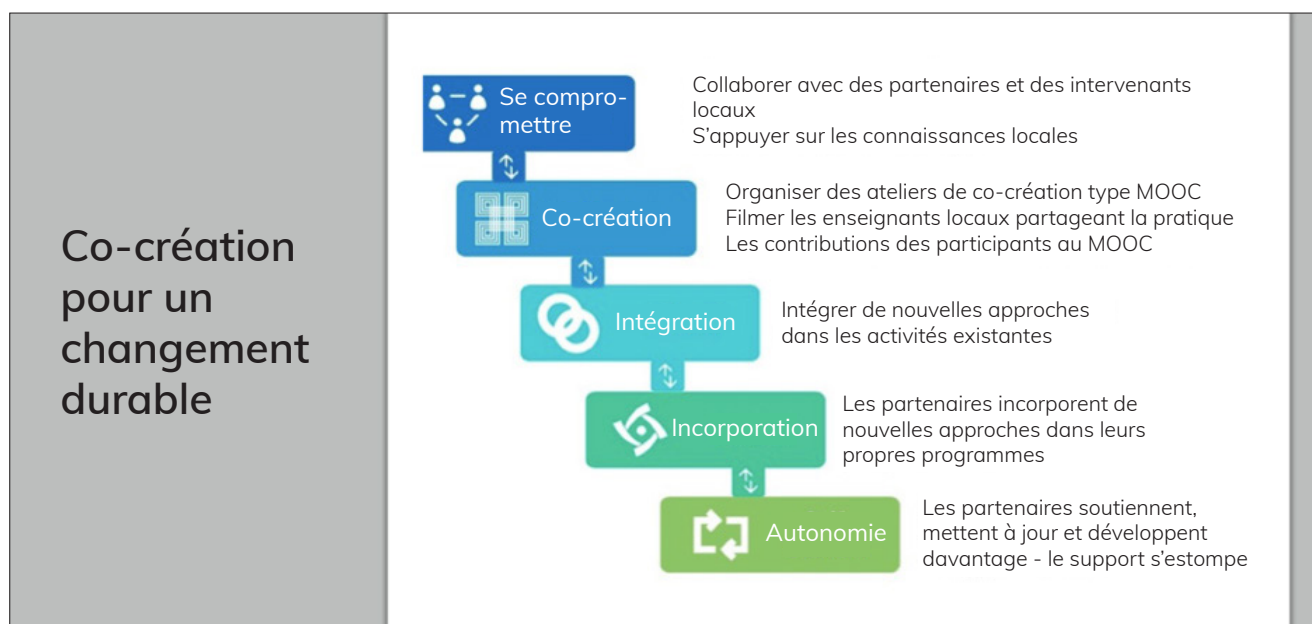


Illustration 1 : le processus de conception simultanée incluant l'engagement des partenaires au Liban à chaque niveau et la manière dont ce processus contribue à la durabilité.



Illustration 2

ressources audiovisuelles détaillées et des activités collaboratives ont encouragé d'autres enseignants à tester de nouvelles idées dans leurs propres plateformes éducatives.

Nous avons travaillé avec les enseignants à différentes étapes : de février à mai 2018, nous avons mené plusieurs ateliers de conception à Beyrouth et à Biqa'a pour identifier les besoins des enseignants, repérer les lieux de tournage et élaborer la conception initiale du cours de formation. En août 2018, nous avons organisé un atelier de deux jours avec 12 spécialistes de l'éducation travaillant au ministère de l'éducation au sein des agences des Nations unies, des (I) ONG, des universités et des organismes communautaires pour rendre le contenu, la structure et la conception du cours de formation fonctionnels. Une fois que le contenu et la structure du cours ont été finalisés en collaboration, nous avons réalisé et publié le CLOT en anglais et en arabe en juin 2019. Les enseignants qui ont suivi le cours, qui étaient débordés, ont eu peu de temps et d'accès aux possibilités offertes sur le campus ; ils ont apprécié la valeur ajoutée du modèle d'apprentissage mixte, dans lequel le CLOT était intégré à un cours sur le campus. Nous avons exploré ce modèle en créant un cours en personne (f2f) en collaboration avec l'université libanaise américaine et libanaise. Il a eu lieu en même temps que le CLOT : 29 enseignants ont reçu leur diplôme à la fin de ce cours de possibilités de développement professionnel sous forme d'apprentissage mixte. Le cours f2f était composé de trois (3) sessions de deux jours : une session

préalable, pendant et après le CLOT. Les séances face-à-face (f2f) ont été conçues pour fournir des activités d'apprentissage supplémentaires comme des présentations, des discussions de groupe et des ateliers utilisant les outils introduits dans le CLOT. Les séances f2f visaient à s'assurer que les professionnels de l'éducation étaient en mesure d'utiliser la plateforme et les outils en ligne (par exemple, Padlet, Mentimeter) et de participer aux discussions en ligne. En ce qui a trait au contenu, nous nous sommes concentrés sur le traitement de questions controversées en classe, comme la discrimination et la violence selon le sexe. Nous sommes également concentrés sur la conception d'apprentissage.

INDICATIONS ET RÉSULTATS

Résultats du programme

- Contenu
 1. Seize vidéos et transcriptions sous-titrées des expériences des enseignants et des exemples de bonnes pratiques, en arabe et en anglais. Le CLOT s'est déroulé sur quatre semaines et a couvert diverses problématiques qui sont ressorties de nos ateliers de recherche avec des enseignants de réfugiés, suivis de consultations avec des spécialistes de l'éducation au Liban. Parmi les questions abordées figurent la manière dont les éducateurs créent le changement avec des ressources limitées, la gestion des traumatismes en classe, le lien entre

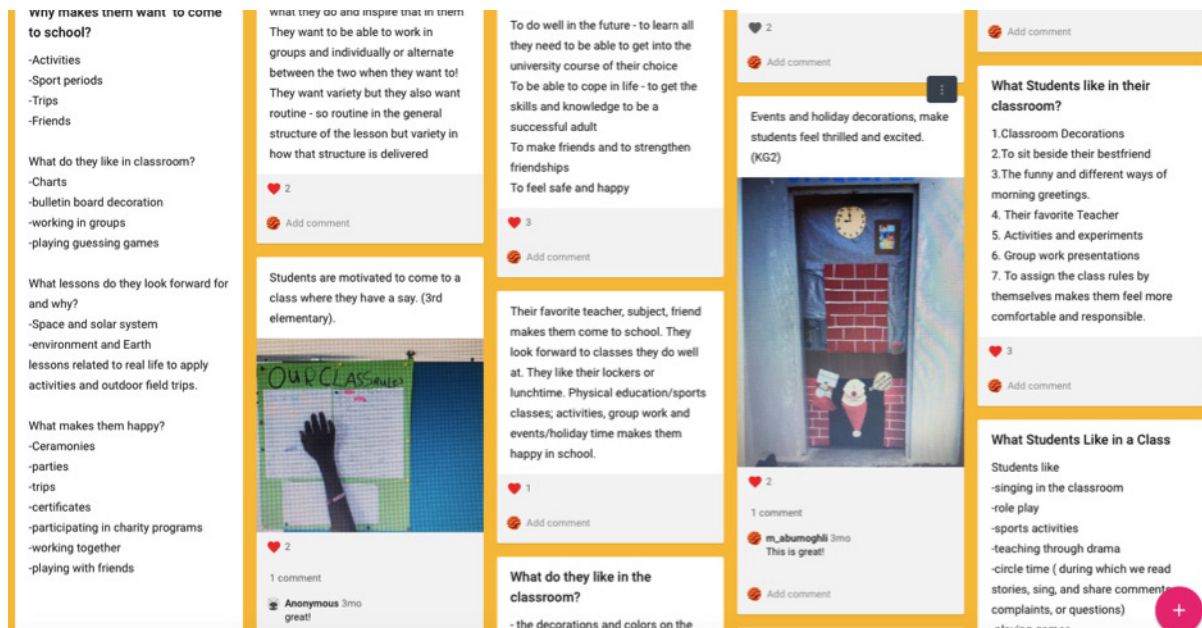


Illustration 3: Un exercice de Padlet où les enseignants ont partagé leur expérience. L'exercice intitulé : « Obtenir le point de vue des apprenants » proposait aux enseignants de partager le point de vue de leurs élèves sur: ce qui les pousse à venir à l'école ? Quels enseignements les intéressent et pourquoi ? Qu'est-ce qu'ils apprécient en classe ? Qu'est-ce qui les rend heureux à l'école ?

l'expérience des enfants et le contenu présenté dans l'espace d'apprentissage, l'utilisation de la technologie dans l'espace d'apprentissage, la conception des leçons, le traitement des questions controversées et la manière de répondre aux aspirations des élèves.

2. Un matériel complet pour le CLOT (arabe et anglais) comprenant des textes théoriques sur les enseignants, l'apprentissage évolutif, des exercices de suivi, des plans de cours et des exemples de bonnes pratiques. Tous ces documents, y compris des articles didactiques et des résumés de théories sont également téléchargeables. Les participants au CLOT ont enrichi ce matériel en partageant leurs plans de cours et leurs modèles de bonnes pratiques.
3. Outils numériques utilisés en salle de cours ; exercices sur le Mentimètre, le Padlet et Word Cloud. Les enseignants ont aussi été informés des outils qui peuvent être utilisés en classe pour améliorer la qualité de l'apprentissage. Les participants au CLOT ont travaillé avec ces outils et ont échangé des idées lors de la discussion sur le forum en ligne, explorant des idées sur la façon de les adapter dans leur propre pratique.
4. La production et le partage de connaissances et de bonnes pratiques issues de l'expérience des enseignants dans le cadre de leurs fonctions. Par exemple, les participants ont été invités à partager leur expérience en tant qu'enseignants formateurs. Cette activité a été évaluée par

des pairs et les participants ont décrit leurs idées en proposant des scénarios de situations difficiles en classe et en adoptant diverses approches d'apprentissage : hégémonique, accommodante, critique et transformatrice. Enfin, il leur a été demandé de suggérer ce qui est le plus approprié pour la situation qu'ils ont décrite.

• Politique et développement durable

1. Le ministère de l'éducation, l'Université libanaise américaine, l'Université libanaise et le HCR se préparent à intégrer le CLOT dans leur formation DPT (programme de formation initiale et continue).

Recherches et faits : L'évaluation faisait partie intégrante du projet pilote.

• Méthodologie de l'évaluation

1. Deux questionnaires ont été remplis par les participants du CLOT pour chaque plateforme, en anglais (N=82) et en arabe (N=1209).
2. Les questionnaires post-cours ont été remplis par les enseignants ayant participé au cours en classe (f2f), (N=29)
3. Groupes de discussion menés avec les 29 enseignants qui ont participé au cours en classe (f2f)
4. Des entretiens individuels ont été menés avec des enseignants qui ont suivi le cours en classe (f2f) (N=9) et avec des enseignants qui ont seulement participé au CLOT (N=7).

- Constats
 1. Les besoins des enseignants en matière de DPT, en particulier dans les situations de déplacement de masse : Les besoins suivants ont été identifiés : classes diversifiées (langue, compétences et âge) ; soutien psychosocial; utilisation avancée de la technologie pour concevoir les leçons, le contenu et la méthodologie.
 2. Partager les meilleures pratiques : les meilleures pratiques identifiées comprennent l'importance de développer l'empathie, de comprendre les différents réseaux sociaux de l'école qui favorisent le comportement positif des élèves et la manière dont ils le présentent, l'importance du partage des idées pédagogiques, la documentation des processus d'enseignement et l'importance de la mise en réseau avec d'autres enseignants.
 3. Les meilleures pratiques liées à l'utilisation de la technologie numérique : Parmi celles qui ont été identifiées figurent l'intégration d'outils numériques dans les plans de cours, l'adaptation de modèles et d'exercices déjà vérifiés, ainsi que la préparation et la mise en place de plans de secours au cas où la technologie ne fonctionnerait pas.
 4. Expérience de l'approche mixte : La présence physique des éducateurs (la composante f2f) a accéléré le processus d'apprentissage et a permis d'interagir avec eux pour clarifier les concepts théoriques et développer une compréhension des outils numériques.

LIMITATIONS, DÉFIS ET/OU LEÇONS RETENUES

Temps et ressources : le processus de conception simultanée est exigeant en termes d'expertise, de temps et de financements. Il nécessite des visites sur le terrain, de nombreux ateliers et la création de vidéos éducatives pertinentes et d'exercices construits autour de celles-ci. Cependant, le CLOT supprime la nécessité de présenter les idées de manière répétitive, permettant aux séances de classe de se concentrer sur la discussion et les réflexions critiques autour de l'application pratique des idées et des outils. Les CLOT déjà développés seront relancés avec un coût financier minimal.

Conception simultanée : pour avoir une participation ouverte et positive on a besoin de connaissances approfondies du contexte de la part des membres

de l'équipe principale. Développer et maintenir des partenariats positifs avec diverses institutions, organisations et personnes dans un contexte hautement concurrentiel et sensible aux questions de statut, de partenariats, de ressources, de financement et de visibilité est également un défi de taille.

Contexte complexe, dynamique et délicat : l'entière participation au volet en classe (f2f) a été affectée par le fait qu'un certain nombre de participants sélectionnés ont dû se retirer en raison d'obstacles liés à la sécurité et aux autorisations. Cela montre que l'approche CLOT autonome est une option alternative importante de la DPT, même si elle n'est pas aussi efficace que le cours mixte complet.

RÉFÉRENCES

- Burns, M. Et Lawrie, J. (Eds.). 2015. Lorsque c'est le plus nécessaire : Un développement professionnel de qualité pour tous les enseignants. New York, NY : un réseau réunissant plusieurs agences en éducation pour intervenir dans les situations de crise.
- Kennedy, E. & Laurillard, D. 2019. « Le potentiel des CLOT pour le développement professionnel des enseignants à grande échelle dans des contextes de déplacement de masse. » *London Review of Education* 17 no. 158–141 :2. doi:<https://doi.org/10.18546/LRE.17 février 2004>

LIENS

- <https://www.ucl.ac.uk/ioe/news/2019/jun/ioe-collaboration-launch-online-course-transforming-education-refugee-children-and-youth>
- <https://www.relief-centre.org/future-education>
- <https://www.ucl.ac.uk/bartlett/igp/news/2019/jun/relief-centre-launches-new-mooc-transforming-education-challenging-environments>
- <https://gtr.ukri.org/projects?ref=ES2%FP2%008003F1>
- <https://www.norrag.org/nsi-02-data-collection-and-evidence-building-to-support-education-in-emergencies/>
- <https://www.lebanesestudies.com/online-and-blending-learning-support-to-teacher-professional-development-in-lebanon/>

Fondements de la pratique des éducateurs de réfugiés : Soutenir les enseignants dans les pays d'accueil & les contextes de réinstallation pour répondre aux besoins des étudiants réfugiés

Organisation	Institut Carey for Global Good
Auteur	Julie Kasper, responsable du programme de l'Académie des éducateurs de réfugiés
Emplacement	États-Unis
Profil de l'enseignant	Enseignants de la communauté d'accueil
Sujet	Développement professionnel des enseignants

DESCRIPTION DES DÉFIS SPÉCIFIQUES A LA SITUATION DE CRISE

Les recherches indiquent que de bénéficier d'enseignants de qualité pour chaque salle de classe représentent un facteur clé pour l'apprentissage des enfants (Darling-Hammond 2000). Cela est particulièrement vrai pour les enfants réfugiés qui s'installent de nouveau dans un pays tiers ou vivant dans un pays d'accueil voisin, qui accusent souvent d'un déficit de connaissances, doivent apprendre une nouvelle langue et doivent se remettre de traumatismes passés tout en s'acclimatant à un nouveau pays et à une nouvelle culture (Taylor and Sidhu 2012). La pénurie actuelle d'environ 110 000 enseignants aux États-Unis (VOA 2019) aggrave la situation de nombreux élèves réfugiés qui se retrouvent dans des salles de classe où les enseignants sont mal préparés ou inadaptés. La plupart des éducateurs américains n'ont que peu ou pas de formation spécialisée pour travailler avec les personnes réfugiées. L'Institut Carey for Global Good cherche à combler cette lacune en créant une communauté favorisant la pratique, un espace d'apprentissage intentionnel et dynamique pour le dialogue, la réflexion ainsi que l'échange de ressources et de pratiques pour les éducateurs américains axés sur l'éducation des réfugiés (Storchi 2015 ; NCTE 2011).

APERÇU GÉNÉRAL

Le projet pilote « Refugee Educator Foundations of Practice » (« Fondement des Pratiques des Éducateurs pour Réfugiés ») est un projet américain financé par des subventions et actuellement mis en œuvre dans trois États américains différents : Arizona, New York et Washington. Alors que ces trois États ont accueilli un grand nombre de réfugiés réinstallés au cours de la dernière décennie et sont actuellement confrontés à une pénurie d'enseignants, le financement de

l'éducation et les structures politiques créent des contextes uniques pour l'enseignement et l'apprentissage dans chaque État (voir le tableau 1 ci-dessous), ce qui permet une analyse comparative utile de l'impact et de l'adaptabilité des projets. Ces États ont été sélectionnés pour la diversité de leurs communautés de réfugiés, les résultats des élèves et les besoins de développement professionnel des enseignants.

La population cible du projet est constituée d'éducateurs d'apprenants réfugiés, principalement des enseignants, mais aussi du personnel parascolaire, des aides de classe et des accompagnateurs pédagogiques. L'Institut Carey travaille avec un groupe de 315 enseignants au total, répartis en trois groupes d'environ 105 éducateurs chacun pour le projet pilote de 2019-2021. Un évaluateur externe aide à suivre les résultats et l'impact pendant cette période.

Le projet comporte deux phases : un cours en ligne de 12 semaines avec animation, suivi de six mois de dialogue et d'encadrement continus au sein d'une communauté axée sur la pratique. Des experts en éducation des réfugiés, principalement des enseignants eux-mêmes, sont sélectionnés dans chaque État pour chacun des trois groupes afin de faciliter le cours et d'offrir un encadrement après le cours. Ces animateurs/coachs participent à un cours de coaching en ligne et à un atelier en classe avant de diriger le groupe. Ils sont soutenus par des discussions bihebdomadaires entre eux et le responsable du programme de l'Académie des éducateurs de réfugiés à l'Institut Carey. Le cours et le coaching offrent aux éducateurs un espace et une structure pour réfléchir à la pratique, partager les ressources et s'engager de manière critique sur le contenu afin d'accroître leur compétence, leur confiance, leur engagement et leur connectivité dans leur rôle d'éducateurs pour les réfugiés.

En utilisant le cadre d'apprentissage durable de l'Institut Carey, nous voulons aider les éducateurs à:

- comprendre les concepts fondamentaux comme la pédagogie culturellement pertinente et adaptée, l'apprentissage socio-émotionnel, la pratique éclairée par les traumatismes, la mise sur pied de programme et de matériels, le renforcement des structures et la différenciation, dans la mesure où ils concernent spécifiquement le travail avec les élèves et les familles des réfugiés ;
- faire preuve d'une compétence croissante par le biais d'un dialogue réfléchi, de la micro-certification et de la constitution de portfolios électroniques;
- mettre en oeuvre des stratégies et des méthodes efficaces, fondées sur la recherche dans leurs salles de classe (ou dans leur contexte d'enseignement et d'apprentissage);
- éprouver une confiance et une efficacité accrues dans leur travail avec les élèves réfugiés; et
- développer un sentiment d'appartenance à une communauté d'éducateurs engagés à répondre aux besoins scolaires et socio-émotionnels des enfants/réfugiés.

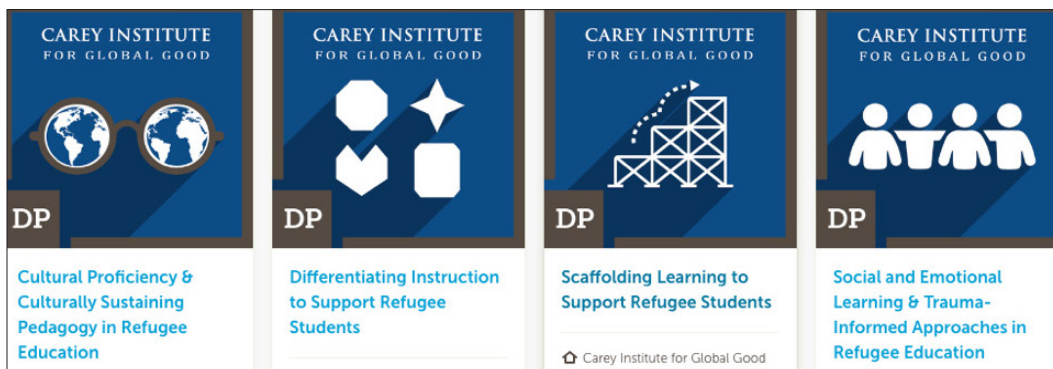


Illustration 1: Insignes de micro-certification. Il existe actuellement quatre micro-certifications pour enseignants accessibles dans la réserve d'éducateurs de réfugiés créée par l'Institut Carey for Global Good.

Table 1. U.S. Educational Contexts for Refugee Education

State	Number of refugees resettled since 2008 ¹	2018 average per-pupil spending ²	Newcomer / English Learner Programs & Structures	English Learner Graduation Rates (Sanchez 2017)
Arizona	29,839	\$8,131	Prior to Fall 2019, 4-hour Structured English Immersion (SEI) program mandated for all English Learners; very few newcomer programs or schools; bilingual education programs severely limited by state law	18%
New York	39,376	\$18,665	Program options include bilingual, dual language, and English as a New Language (ENL); additional programming for SIFE (Students with interrupted formal education); ENL program includes a co-teaching model with classes co-taught by an ENL and content area teacher, but also incorporates push-in and <u>pull-out</u> approaches in many contexts	37.1%
Washington	27,056	\$10,395	Program models include dual language, bilingual, sheltered instruction, English as a Second Language (ESL), and newcomer programs	53.8%
USA (total)	663,674	\$12,526 (national average)	Language proficiency testing required for students with home languages other than English and appropriate provision of services based on assessment results mandated, but services vary by state (no federally mandated or preferred programs)	63%

1 Data for the period from October 1, 2008 through September 30, 2019 (Refugee Processing Center 2019)
 2 Data retrieved from Education Week (2019). Note on site: "As part of each state's overall school finance grade, *Quality Counts 2018* looks at per-pupil spending adjusted for regional cost differences across states. It captures factors such as teacher and staff salaries, classroom spending, and administration, but not construction or other capital spending."

INDICATIONS ET RÉSULTATS

Actuellement, le premier groupe du projet compte 100 éducateurs participant provenant de plus de 70 écoles ou bureaux de district. Nous aurons des données qualitatives et quantitatives finales à partager en 2021, avec l'analyse des données et les rapports de nos évaluateurs externes qui utilisent une approche de méthodes mixtes pour documenter les résultats à court et à long terme de l'initiative. Nous chercherons avant tout à modifier les attitudes et les pratiques liées à l'éducation des réfugiés, notamment en ce qui concerne les aspects de la pédagogie adaptée à la culture, les pratiques tenant compte des traumatismes, le développement psychosocial, les programmes et l'évaluation. Nous recueillons actuellement des données préliminaires, notamment des données quantitatives générées par notre système de gestion de l'apprentissage et recueillies à partir de postes de discussion, de réunions, d'enquêtes et de certifications, ainsi que des données qualitatives provenant d'enquêtes de retour d'information, de missions, de portfolios électroniques, de discussions communautaires, d'entretiens et de groupes de discussion.

Bien qu'il soit prématuré de présenter des résultats concluants, nous constatons au sein de notre groupe initial un taux d'engagement élevé avec 589 postes originaux dans les discussions et 144 ressources partagées au cours des six premières semaines du cours. Les statistiques de la plateforme indiquent que 88 % des participants inscrits, progressent grâce aux pages de cours, aux vidéos et aux quiz. Les animateurs signalent la présence régulière de participants aux réunions en ligne et en classe ; les participants indiquent la valeur ajoutée sur les façons dont ils utilisent et partagent les informations de cette communauté de pratique dans leurs classes, leurs écoles et leurs districts. Par exemple, un participant a déclaré : « J'ai toujours pensé que j'avais une bonne relation avec mes élèves, mais après avoir regardé les vidéos, je peux dire que j'ai plusieurs points à améliorer. Je dois ralentir. J'ai un élève en apprentissage de l'anglais qui se présente dans ma classe trois fois par semaine, depuis l'année dernière. Je me sens mal car je ne le connais pas vraiment. J'emmènerai certaines questions de ces modules la prochaine fois que je le vois. » Un autre participant a signalé dans une enquête de satisfaction : « J'ai aimé les articles partagés sur les fonds de connaissance

et je les ai collectés pour les partager avec les enseignants et le personnel de mon école. »

LIMITES, DÉFIS ET/OU ENSEIGNEMENT TIRÉS

Les défis incluent des exigences contradictoires quant à l'horaire des enseignants. Tout en travaillant avec chacun des trois états pour garantir un horaire de perfectionnement professionnel accrédité pour les exigences en matière de formation continue et pour des rémunérations assurées des enseignants dans un district d'Arizona, nous continuons nos efforts pour obtenir des ressources afin de promouvoir et de soutenir l'engagement.

De plus, nous nous efforçons de mieux différencier le programme pour notre groupe diversifié de participants. Les participants comprennent des enseignants novices et expérimentés, des enseignants qui ont l'expérience de travailler avec des apprenants de culture et langue différentes, ceux qui n'ont pas de formation officielle dans ce domaine, et ceux qui travaillent dans des contextes de classes de démarrage, d'inclusion et classiques. Tout en offrant une variété de matières et d'options pour satisfaire les besoins différents des élèves, nous apprenons avec le groupe un et prévoyons de réviser le cours pour le groupe deux. Il s'agit d'un projet vraiment itératif et réactif.

RÉFÉRENCES

- Darling-Hammond, Linda. 2000. « La qualité des enseignants et réussite des élèves : un examen des indices de la politique gouvernementale. » Archives des analyses de politique d'éducation 8 n°1 : 1-44. <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515>.
- La semaine de l'éducation. 2019. «La qualité prime 2018. » (2019, septembre). <https://www.edweek.org/ew/collections/quality-counts-2018-state-finance/map-per-pupil-spending-state-by-state.html>.
- Conseil national des enseignants d'anglais. 2011. Communautés de pratique : un bulletin de recherche de politique rédigé par le Conseil national des enseignants d'anglais. Urbana, Illinois : NCTE. <https://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/CC/0212nov2011/CC0212Policy.pdf>

Centre de traitement des réfugiés. 2019. Reporting interactif (2019, septembre). <https://ireports.wrapsnet.org/>

Sanchez, Claudio. 2017. « Les élèves apprenant la langue anglaise : comment fonctionne votre gouvernement. » (2017, février). nprEd. <https://www.npr.org/sections/ed/2017/02/23/512451228/5-million-english-language-learners-a-vast-pool-of-talent-at-risk>

Storchi, Paola. 2015. Communautés en ligne : se connecter en ligne pour améliorer une pratique partagée et pour stimuler l'innovation. New York : UNICEF. https://www.unicef.org/knowledge-exchange/files/Online_Communities_production.pdf

Taylor, S. & Sidhu, R. K. 2012. « Aider les élèves réfugiés dans les écoles : en quoi constitue l'éducation inclusive ? » Revue internationale d'éducation inclusive 16 n° 1: 39-56.

VOA (ORGANISME D'ÉVALUATION). 2019. « Étude : la pénurie d'enseignants en Amérique est un problème plus important qu'on ne pensait. » Voice of America Learning English (2019, avril). <https://learningenglish.voanews.com/a/study-america-s-teacher-shortage-is-a-bigger-problem-than-thought/4859004.html>.

LIENS

- Site web : <https://careyinstitute.org/programs/education/refugee-educator-academy/>
- Vidéo d'introduction au cours: https://www.youtube.com/watch?V=K_4JjEie6Qg
- Projet connexe aux micro-titres de compétence: https://microcredentials.Digitalpromise.Org/explore?page_size=24&page=1&organization_name=Carey%20Institute%20for%20Global%20Good

PROFILS D'ENSEIGNANTS

Profil 1

L'un des enseignants qui a été jusqu'ici le plus actif et franc dans la communauté est une anglaise qui enseigne les langues modernes dans une école secondaire à Phoenix, Arizona. Cette éducatrice a enseigné aux réfugiés pendant plus de 15 ans et elle est titulaire d'une maîtrise. Elle a travaillé aussi comme un membre de English Language Fellow par

le biais du programme de département d'état des États-Unis pendant neuf mois au Pérou. Une fois à la retraite, elle est retournée donner des cours aux élèves d'anglais. En dépit de sa grande expérience avec des élèves de culture et langues diverses, elle a noté dans un questionnaire préliminaire qu'elle se sent seulement "un peu" préparée pour enseigner aux élèves réfugiés. Elle a indiqué ses trois raisons principales pour participer à ce projet (1) le désir de réfléchir sur son travail en tant qu'éducatrice de réfugiés et d'améliorer les résultats, (2) de développer



Photo 1: Les éducatrices de l'état de Washington collaborent pendant un atelier présentiel

des compétences et/ou créer des documents pour soutenir ce travail, et (3) d'accroître ses connaissances au sujet de l'éducation des réfugiés. Après six semaines de cours, elle commentait:

«... ces modules sont tellement révélateurs et m'ont amené à penser et à réfléchir beaucoup. Je crois que, en tant que district, nous n'avons pas mis suffisamment de ressources en place pour aider les enseignants à comprendre l'apprentissage social et émotionnel et le traumatisme. Étant situé sur un campus avec une population de réfugiés importante, je constate la nécessité d'une formation plus intensive de nos enseignants... J'envoie des articles et des informations au sujet de ce cours à notre nouveau coordinateur de district et je plaide pour que notre PD (directrice de projet) se concentre plus sur l'éducation des réfugiés la prochaine année scolaire... Heureusement, elle est disposée à y réfléchir... »

Clairement, cette éducatrice cherche à défendre les élèves réfugiés et à améliorer les propositions programmatiques et la préparation des enseignants dans son école et son district pour mieux répondre aux besoins des élèves réfugiés.

Profil 2

Un autre participant de notre premier groupe montre un profil tout à fait différent. Cette personne a travaillé comme parascolaire dans une grande et diversifiée école secondaire dans la banlieue de Seattle, WA. Cela fait deux ans qu'elle est dans l'école, et elle aide les élèves réfugiés dans les classes de maths et d'anglais comme aide enseignante. Cette éducatrice qui maîtrise l'arabe et est originaire de l'Iraq est un atout pour sa communauté et un modèle pour les élèves de son école. Elle sert de pont entre la maison et l'école pour de nombreuses familles et aime ce qu'elle fait. Actuellement elle tire parti de sa propre expérience et de sa connaissance des communautés locales car elle a encore peu de formation officielle ou de pratiques pédagogiques. Elle aspire retourner à l'école pour devenir un jour enseignante et elle est très contente de participer à ce projet pilote qui lui offre une opportunité unique d'apprendre aux côtés de ses collègues enseignants. Elle est motivée par la connaissance de que « l'éducation forme les réfugiés, leur donne des connaissances et des compétences pour vivre une vie productive et indépendante. »



Photo 2: les éducatrices de l'état de Washington collaborent pendant un atelier présentiel

Tawasol : un projet pilote qui offre un développement professionnel prolongé en ligne pour les enseignants syriens et égyptiens dans le secteur de l'apprentissage informel en Égypte

Organisation	Plan international d'Égypte et Carey Institute pour Global Good
Auteur	Aya Sa'eed, gestionnaire de projet Tawasol et Julie Kaspler, gestionnaire du projet
Emplacement	Égypte
Profil de l'enseignant	Les enseignants réfugiés
Sujet	Développement professionnel des enseignants

DESCRIPTION DES DÉFIS SPÉCIFIQUES A LA SITUATION DE CRISE

Pour assurer à chaque enfant l'éducation primaire et secondaire en 2030, 69 millions de nouveaux enseignants sont nécessaires (Partenariat Global pour l'Éducation 2019). Pendant ce temps, le monde est témoin du plus grand nombre de personnes déplacées de l'histoire de l'humanité, avec des défis pour recruter, former et retenir les enseignants dans les situations d'urgence. Les enfants réfugiés sont les plus touchés par les pénuries actuelles d'enseignants et courent cinq fois plus de risques d'être non scolarisés que les enfants non réfugiés (HCR 2016).

Après l'arrivée d'un grand nombre de réfugiés syriens en Égypte en 2011, un décret présidentiel a conféré un traitement équitable à celui des citoyens égyptiens pour les réfugiés syriens en ce qui concerne les services d'éducation et de santé. Des progrès significatifs ont été réalisés depuis lors pour améliorer les taux d'inscription. Cependant, il reste encore quelques obstacles concernant l'accès à l'éducation et la qualité dans le système scolaire public, notamment les classes surpeuplées, les ressources réduites, les barrières à cause des dialectes, et les longues distances à parcourir pour se rendre à l'école. De plus, l'effectif de personnel éducatif disponible pour soutenir les besoins divers des apprenants réfugiés est insuffisant. Par conséquent, de nombreux enfants réfugiés en Égypte utilisent une combinaison d'écoles publiques et locales pour avoir la meilleure éducation possible. En 2018, le plan international d'Égypte (PIE) a reçu des subventions de DG ECHO pour Tawasol : Apprentissage de coexistence, un projet qui répond aux besoins d'éducation et de protection des enfants, des filles et des garçons les plus vulnérables parmi les réfugiés syriens et les six communautés hôtes égyptiennes dans les six régions du Grand Caire, Alexandrie et Damiette.

APERÇU GENERAL

Sous le couvert de Tawasol, PIE s'est engagé à soutenir 14 Centres d'Apprentissage Syriens (CASs) dans le pays, beaucoup d'entre eux fonctionnant avec des ressources limitées et sans enseignants hautement qualifiés. Des consultations ont été tenues avec un échantillon représentatif de 166 éducateurs du nombre total ciblé de 255 qui ont reçu des formations présentielles dans les CASs, incluant 14 enseignants principaux/superviseurs académiques. Les répondants de l'échantillon ont confirmé une nécessité presque équilibrée de formation sur le soutien psychosocial (SPS) et l'apprentissage social émotionnel (ASE), la gestion des salles classes, et celle des salle de classes surpeuplées. Ensuite des demandes ont été faites pour une formation dans la préparation des cours, la protection des enfants, le programme égyptien, et le code de conduite. De nombreux éducateurs ont confirmé leur disposition à explorer l'enseignement à distance, avec l'accès et les compétences pour utiliser les TIC (Technologie informatique).

Une formation présentielle Module de formation initiale pour les enseignants d'écoles primaires en situations de crise (TiCC-ITP) dispensée par le Réseau Inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE), a été tenue pendant 5 jours dans chaque village lors du mois de janvier 2019. L'intention était de renforcer les compétences pédagogiques de base des nouveaux éducateurs ou éducateurs inexpérimentés. Le TiCC-ITP comprend une formation initiale ainsi que quatre modules principaux sur:

- Le rôle de l'enseignant et son bien-être ;
- La protection des enfants, leur bien-être et l'inclusion;
- La pédagogie ; et
- Le programme d'études et planification

A la suite de la formation présentielle TiCC-ITP, un cours pilote en ligne (aussi appelé Tawasol) a été développé et mis en oeuvre par Plan International et l'Institut Carey pour le Centre du Bien Global pour l'Apprentissage par la Pratique (CIGG-CLP) avec pour objectif d'étendre l'apprentissage et d'approfondir les discussions sur le bien-être, l'inclusion, l'apprentissage social et émotionnel, la préparation des cours et l'évaluation. Le cours pilote était conçu autour des compétences principales de TiCC en utilisant le contenu TiCC-ITP et le cadre d'apprentissage durable de CIGG.

Un cours facilité de six semaines et une communauté de pratique ont été conçus pour les éducateurs syriens ainsi que pour les éducateurs des communautés hôtes en Égypte. Des documents pertinents en langue Arabe ont été fournis aux participants, incluant des vidéos et des activités pour la pratique et l'opportunité de dialoguer entre eux et avec une équipe d'animateurs leurs a été facilités, des espaces guidés par l'équipe pédagogique du centre de l'apprentissage par la pratique de CIGG. Tout le contenu et le processus d'animation était fourni en arabe sur une plateforme d'apprentissage mobile pour soutenir la participation. Le cours pilote complet Tawasol peut être considéré comme une initiative d'apprentissage mixte ; incorporant les composants de cours présentiels (en face à face) et de plateformes en ligne.

Tawasol est un cours pilote conçu pour mettre au point et essayer un programme de développement professionnel d'apprentissage mixte qui profite de même qu'il approfondit la compréhension des atouts

locaux et des capacités des réfugiés syriens et des éducateurs des communautés hôtes en Égypte. Le cours pilote Tawasol se concentrait sur les objectifs suivants:

- Mettre en place une communauté de pratique dans les centres de formation pour encourager la collaboration et le partage des ressources, promouvoir le leadership des enseignants et créer des modèles d'apprentissage durable.
- Améliorer les connaissances et les compétences des éducateurs pour développer des cultures de classe positives, créer des environnements pédagogiques sûrs et productifs, et augmenter la réussite académique des élèves et leur bien-être.

Quatorze participants de toutes les CAS étaient inscrits sur la plateforme d'apprentissage en ligne: dix représentants du CAS de Damiette, deux du Grand Caire, et deux d'Alexandrie. Huit d'entre eux ont suivi le cours en entier. Les six autres avaient des niveaux variables de participation sur la plateforme.

L'apprentissage mixte permet une formation ciblée, flexible où les participants peuvent accéder à un contenu structuré selon leurs horaires et la technologie disponible, tandis que le soutien et la discussion autour des sujets et des matériaux présentés sur la plateforme en ligne sont disponibles.

Le composant en ligne de Tawasol était mis en place en quatre modules de six semaines illustrant le TiCC-ITP, incluant un cours d'introduction de base de deux modules de deux semaines sur les concepts du bien-être et du ASE (apprentissage social émotionnel), un module de deux semaines sur la préparation des

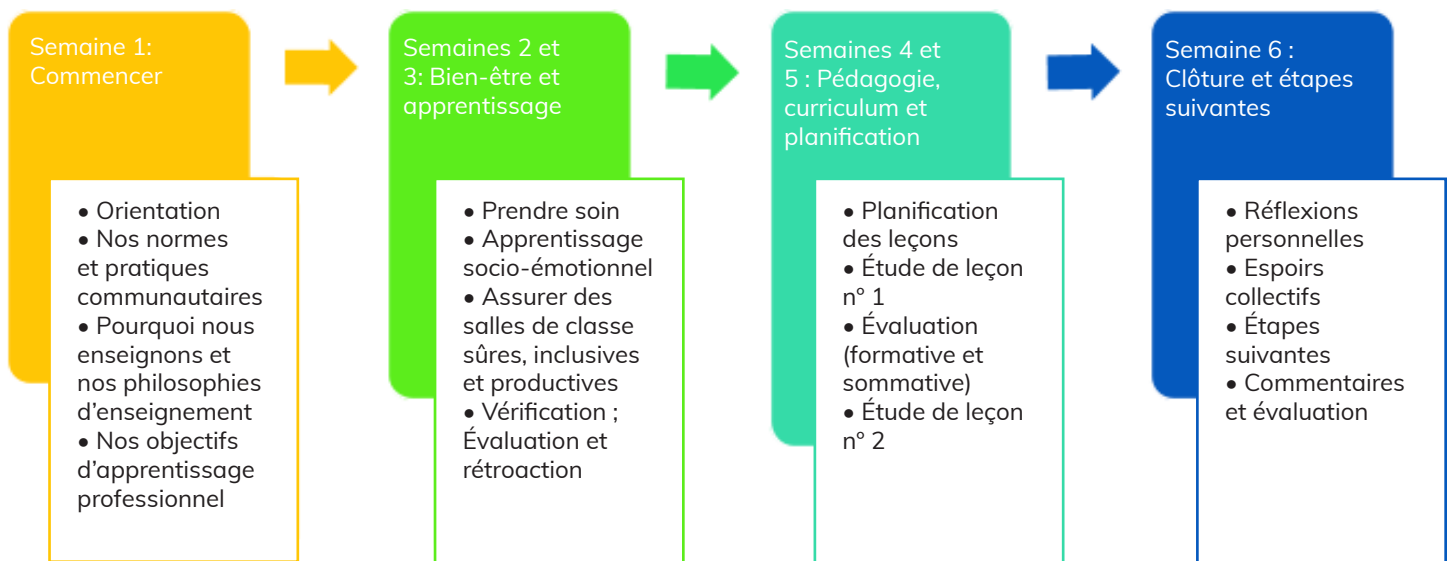


Figure 1 : Les modules du cours pilote en ligne de Tawasol

cours et les types d'évaluation, et un autre module final de planification du développement professionnel dans la dernière semaine. (Figure 1).

Le cours pilote était donné sur la plateforme d'apprentissage en ligne CIGG-CLP, avec des rencontres hebdomadaires organisées par des volontaires de langue arabe avec des domaines variés et complémentaires d'expertise pédagogique en utilisant la plateforme Zoom.

INDICATIONS ET RÉSULTATS

Les enquêtes étaient une source principale de réactions durant le cours pilote et ont été menées au début, au milieu et à la fin du cours. Les participants ont confirmé que le cours pilote Tawasol était un succès étant donné qu'ils ont déclaré une croissance accrue de leur confiance en eux-mêmes lors des résultats de l'enquête antérieurs et postérieurs à la formation. (Figure 2).

De façon générale, le projet pilote de Tawasol est considéré comme un succès. Les commentaires des participants et des facilitateurs ont été extrêmement positifs et les données déclarées et les évaluations des animateurs indiquent une croissance et un

progrès sur les indicateurs clés pour le projet.

Les enseignants qui travaillent dans les centres de formation sont très motivés et impatientes de s'engager dans les communautés d'apprentissage professionnel. Dans ce contexte, les enseignants sont confrontés à des problèmes de harcèlement parmi les apprenants, et doivent donc fournir un soutien psychosocial aux apprenants et créent des systèmes d'information de traumatisme dans leurs centres de formation et dans la communauté. Ils sont dépassés par ces problèmes et priorisent l'apprentissage et le soutien dans ces zones. Donner une opportunité d'apprentissage mixte était une nouvelle idée créative. Cela permet un apprentissage ciblé et des discussions sur les matières et les documents présentés dans le cours en ligne. Les rencontres hebdomadaires sont un élément crucial pour renforcer la communauté et partager les problèmes et les ressources en temps réel. Le fait d'avoir un grand nombre d'animateurs permet de répondre aux besoins d'horaire flexible, consolide l'apprentissage dans l'expertise variée des animateurs, et fournit un réseau solide de soutien.

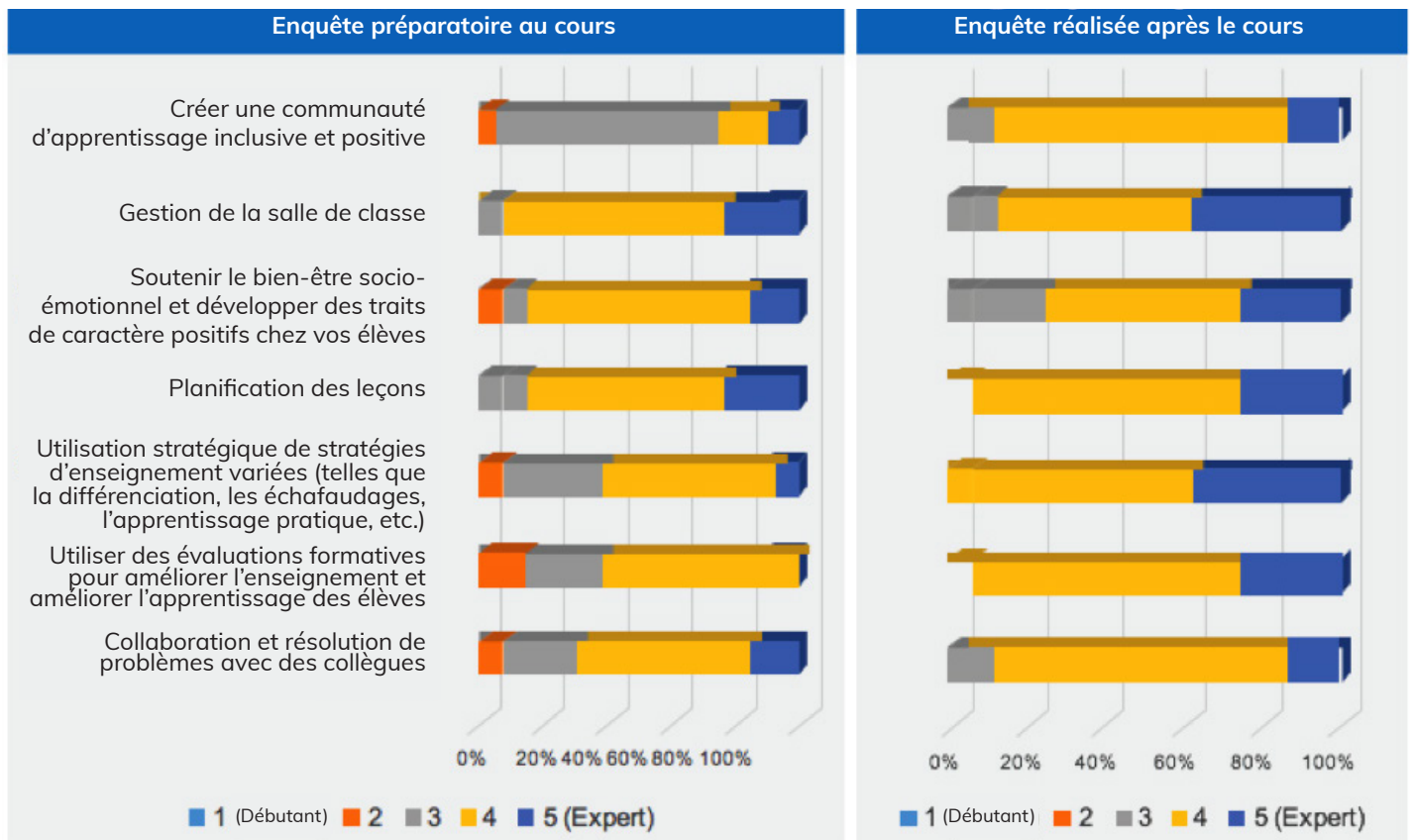


Figure 2 : Les données d'enquête antérieures et postérieures au cours pilote de Tawasol

LIMITES, DÉFIS ET/OU LEÇONS APPRISSES

Les défis identifiés incluent :

- difficultés dans la traduction et l'identification de ressources multimédias de haute qualité en arabe ;
- un accueil inadéquat pour les participants qui souligne la nécessité d'un événement de lancement en personne ;
- un manque de ressources technologiques adéquates et de compétences parmi les participants ; et
- des problèmes dans la programmation de réunions synchronisées pour les participants de nombreux centres de formation.

Les recommandations et leçons apprises concernant la mise en oeuvre de futurs cours mixtes incluent :

- tenir compte des différents horaires de travail et des fuseaux horaires lors de la planification des cours;
- ne pas sous-estimer la nécessité et le pouvoir des rassemblements synchronisés et en personne ou des rencontres;
- Si cela est possible, l'organisation d'un événement de lancement dans le pays avec tous les participants et les animateurs est idéale;
- ne pas perdre de vue les styles de communication différents et les besoins des participants ;
- maintenir des espaces digitaux pour le rassemblement de la communauté après la fin du cours ou des activités "officielles" et planifier l'ouverture de forums de discussions et d'autres canaux de communication après la fin du cours pour un support et un dialogue continu ; et
- s'assurer que les enseignants comprennent et se sentent à l'aise avec la technologie qui sera utilisée incluant l'inscription, l'envoi des messages, la communication entre eux et les facilitateurs.

Recommandations et enseignements à tirer concernant le concept du cours, le programme et la pédagogie incluent:

- inviter les enseignants à exprimer leurs besoins d'apprentissage et leurs objectifs pendant les enquêtes antérieures au cours et tout au long du cours en dialoguant avec les animateurs et les accompagnateurs en apprentissage ;
- trouver des documents en ligne dans la langue respective (arabe) peut être un défi, c'est pourquoi il est crucial d'investir dans l'identification de

ressources adéquates pour des documents appropriés du point de vue linguistique et pour les traductions;

- la simplicité de concept du cours est un facteur clé;
- les experts en apprentissage social et émotionnel doivent être inclus dans l'équipe des animateurs et/ou dans le programme "orateurs invités" du cours ;
- le concept de devoirs de réflexion et d'un engagement dans des discussions de réflexion est très important pour créer un cadre de connaissance durable (c'est-à-dire que les documents en ligne sont juste un déclencheur pour le développement d'autres compétences et l'acquisition des connaissances); et
- fournir un soutien et un suivi pour maintenir l'acquisition des connaissances et le développement de relations professionnelles durant et après le cours.

RÉFÉRENCES

- Partenariat mondial pour l'éducation. 2019. « Les défis de l'éducation ». <https://www.globalpartnership.org/education/education-challenges>
- HCR. 2016. « Laissée pour compte : L'éducation des réfugiés dans les situations de crise » Septembre 2016. <https://www.unhcr.org/57d9d01d0>

LIENS

- Carey Institute for Global Good-Center for learning inPractice:<https://learning.careyinstitute.org>
- Le programme de formation initiale des enseignants dans des situations de crise: <https://RIESU.org/resources/teachers-crisis-contexts-training-primary-school-teachers>

Étude de cas Jusoor : une approche de gestion adaptative pour la formation des nouveaux enseignants dans des situations de crise

Organisation	Jusoor
Auteur	Suha Tutunji, directrice académique
Emplacement	Liban
Profil de l'enseignant	Les enseignants réfugiés
Sujet	Développement professionnel des enseignants

DESCRIPTION DES DÉFIS SPÉCIFIQUES A LA SITUATION DE CRISE

Le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR), le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) et le Programme alimentaire mondial (PAM) (2018) estiment que des 1,5 millions de syriens déplacés qui vivent maintenant au Liban, 54 % ont moins de 18 ans. La communauté syrienne déplacée au Liban est confrontée à la pauvreté et la marginalisation politique (environ 20 % de toutes les familles vivent dans des habitats informels de tentes). À partir de 2019, la population de réfugiés syriens d'âge scolaire, de 3 à 18 ans, atteint 488000 (estimés), mais seulement le 48 % de la population réfugiée d'âge scolaire est inscrit dans l'éducation formelle (UNHCR, UNICEF et WFP 2018). Le programme d'éducation pour les réfugiés Jusoor vise à remédier à cette lacune d'inscriptions des enfants syriens déplacés.

Jusoor, fondé en 2011 par des membres de la diaspora syrienne a pour but d'assurer un avenir meilleur à la jeunesse syrienne. Le programme d'éducation pour les réfugiés de Jusoor fonctionne dans trois écoles primaires, avec l'enseignement dans l'école maternelle jusqu'à la 8ème année, à Beyrouth et dans la vallée de Beka'a, s'occupant de plus de 1200 enfants syriens déplacés annuellement. La mission du programme d'éducation pour les réfugiés de Jusoor doit servir comme un pont pour les élèves syriens pour accéder aux écoles du Liban.

Au lancement du programme d'aide à la scolarisation des réfugiés de l'organisation Jusoor (Refugee Education Program) en 2014, le directeur académique a organisé une campagne de recrutement d'enseignants auprès des communautés syriennes déplacées et réfugiées à Beyrouth et dans la vallée de la Bekaa centrale et occidentale. Mais 60 % des candidats n'avaient pas d'expérience dans l'enseignement. Et parmi les 40 % restants,

titulaires d'un diplôme dans l'éducation ou ayant une expérience professionnelle dans l'enseignement, peu étaient ceux qui avaient des compétences en matière de pédagogie axée sur l'enfant ou une pratique d'enseignement en contexte d'urgence.

Le défi de travailler auprès d'enfants et d'adolescents réfugiés a rendu ces recrutements d'autant plus délicats. Les trois principaux obstacles que rencontrent les enfants réfugiés dans leur apprentissage et la guérison sont : (1) les entraves au bien-être psychosocial, (2) les difficultés liées à l'apprentissage dans une nouvelle langue et (3) des chances plus faibles de rattraper le retard sans une aide ciblée (Save the Children 2018). La majorité des enfants admis dans le programme Jusoor avaient été déscolarisés depuis longtemps ou n'avaient pas fréquenté d'établissement scolaire. De plus, certains enfants souffraient de traumatismes psychologiques et d'épuisement en raison du mouvement migratoire.

APERÇU GÉNÉRAL

Afin de garantir aux jeunes Syriens en âge d'aller à l'école primaire un environnement sûr et dynamique pour réussir leur scolarité, Jusoor devait concevoir une stratégie de recrutement, de formation et de sélection d'enseignants compétents au sein des communautés syriennes déplacées. L'organisation devait également s'assurer que ces enseignants avaient les compétences nécessaires pour enseigner en contexte d'urgence et pour répondre aux besoins spécifiques des enfants et adolescents des communautés déplacées à cause de la guerre.

Jusoor adopte alors une stratégie de gestion souple en matière de recrutement, de formation et de sélection d'enseignants compétents pour ses trois établissements scolaires. L'organisation héberge une équipe d'une quarantaine d'enseignants et de personnel administratif répartis dans ses écoles et qui sont au service d'environ 1200 enfants chaque année.

Pour mener à bien cette stratégie, Jusoor compte sur l'évaluation en continu des besoins. Cela a commencé en 2013 avec l'évaluation préliminaire des besoins, suivi en 2014-2015 par un programme pilote de formation. Ces évaluations sont réalisées une fois par semestre par le directeur académique de Jusoor et les directeurs d'établissements. De plus, Jusoor a mis en place 3 méthodes pour évaluer l'efficacité des formations et les faire évoluer en permanence pour qu'elles répondent le mieux possible aux besoins des apprenants : (1) l'observation de classe (2) les communautés d'apprentissage entre pairs et (3) les communautés d'apprentissage et d'enseignement mutuels.

Notre programme de formation des enseignants propose deux modules par an à la quarantaine d'enseignants répartis dans nos trois écoles. Le contenu de la formation met l'accent sur les normes minimales définies par le Réseau Inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE) à l'attention des enseignants du primaire.

DONNÉES ET RÉSULTATS

Notre méthode de formation reconnaît l'importance de l'apprentissage axé sur l'enfant dans l'éducation des réfugiés et se fonde sur les travaux de recherche publiés par Save the Children, l'INEE et la HGSE (Harvard Graduate School of Education). Selon Save the Children, « une méthode centrée sur l'enseignant ou une approche directive dans la formation des apprenants réfugiés sont probablement celles qui sont actuellement adoptées par les enseignants. » Après avoir achevé le recrutement la première année, nous avons procédé à une évaluation pilote. Trois membres de notre équipe ont procédé à des observations de classe : le directeur académique, le chef d'établissement et notre psychologue scolaire. Nous avons mis en évidence la prédominance de l'approche centrée sur l'enseignant et avons conçu des programmes de formation pour changer de pédagogie. Nous avons concentré nos efforts sur trois points en particulier:

- les besoins dans le domaine de la pédagogie différenciée ;
- les besoins en matière de formation dans le soutien psychosocial apporté aux apprenants ;
- la formation sur l'utilisation pratique du matériel pédagogique en classe.

Quelle que soit son expérience, l'enseignant(e) recevra une formation initiale sur les méthodes pédagogiques en contexte d'urgence et sur les meilleures pratiques de classe pour enseigner les compétences fondamentales. Il ou elle apprendra également à adapter selon les cas les outils et les ressources pédagogiques à sa disposition, à préparer des activités constructives et à évaluer les résultats de l'apprentissage. Ces méthodes sont fondées sur les normes minimales pour l'éducation en situation d'urgence définies par l'INEE.

En plus de cette formation initiale, Jusoor adopte également trois méthodes pour assurer aux enseignants un perfectionnement professionnel continu:

L'Observation de classe: L'Observation de classe fait partie intégrante de notre communauté de pratique. Les enseignants sont généralement observés par le directeur académique ou le chef d'établissement ou le psychologue scolaire. Les enseignants reçoivent une formation sur la pratique d'observation de classe lors des formations annuelles pour garantir qu'une telle observation ne sera pas intimidante pour eux et ne viendra pas perturber leur cours. Chaque observateur se concentre généralement sur un critère différent, et Jusoor a conçu une boîte à outils en rapport avec chaque critère. Notre directeur académique et nos directeurs d'établissement ont conçu une grille d'observation pour évaluer l'implication des élèves et la gestion de classe à Jusoor. Notre psychologue scolaire a conçu quant à lui une grille d'observation qui sert à évaluer le bien-être psychosocial des apprenants dans nos écoles. Il existe deux méthodes d'observation de classe : l'observation ponctuelle, qui consiste en une courte visite inopinée, et l'observation complète d'une classe. La mise en place d'observations dépend du déroulement des formations et des attentes de l'enseignant s'il a besoin d'aide dans un domaine particulier.

L'apprentissage entre pairs: certains membres de notre équipe enseignante subissent parfois des contraintes personnelles très fortes et doivent nous quitter en cours d'année scolaire. Par exemple, certains membres du personnel choisissent de s'installer dans un pays tiers. C'est pourquoi l'on doit parfois engager du personnel en cours d'année pour combler les effectifs. Dans nos équipes, nous déterminons quels sont nos meilleurs éléments par domaine de compétence et nous leur assignons un

nouveau venu qui les suivra en observation. Les enseignants qui se démarquent jouent également le rôle de formateurs au cours de nos formations. Cette stratégie nous permet de maintenir nos normes de qualité malgré le taux de renouvellement des enseignants.

Programme de la communauté d'apprentissage pour les enseignants: en 2017, Jusoor a lancé le programme de la communauté d'apprentissage pour les enseignants (Teacher Learning Community) : une nouvelle communauté de pratiques enseignantes en partenariat avec l'Education Development Trust. Le programme met en place une communauté de pratique enseignante où les enseignants entrent en contact tous les mois pour réfléchir sur trois points clés : (1) le bien-être des enseignants, (2) le perfectionnement professionnel et (3) la formation linguistique. Une enseignante ou un enseignant filme son cours et diffuse une séquence aux autres enseignants. Alors l'un d'entre eux joue le rôle de médiateur pour conduire une discussion sur la séquence observée. Tous les enseignants ont reçu une formation sur le protocole de la communauté d'apprentissage.

Données sur les résultats des apprenants

Selon nos indicateurs clés de performance (KPIs), 72 % de nos apprenants voient leur niveau en calcul et en lecture s'améliorer. Tous les apprenants âgés entre 12 et 14, analphabètes à leur arrivée à l'école ont pu acquérir un niveau élémentaire (Grade 1). De plus, 66 % des apprenants à s'être inscrits dans des écoles publiques n'ont pas décroché.

Jusoor continue d'améliorer ses méthodes d'évaluation. Nous avons également des entretiens avec des enseignants des établissements privés où nos élèves ont été acceptés pour connaître leur niveau. Selon un enseignant d'un établissement d'enseignement secondaire privé que nous avons interviewé, les élèves de Jusoor se démarquent des autres car ils arrivent bien préparés et sont réellement impliqués dans le processus d'apprentissage.

Témoignage d'enseignants

Les enseignants de Jusoor remplissent un formulaire d'évaluation après chaque formation. Cela nous aide à mieux comprendre les besoins des enseignants et

nous permet de recueillir des remarques qui pourront servir dans d'autres programmes. Voir les trois témoignages ci-dessous :

Suzanne, enseignante, sur le site de Jurrahiya: «il y a une grande différence entre la façon dont j'enseignais en Syrie et les méthodes que j'ai apprises à Jusoor. J'espère pouvoir les utiliser en Syrie quand je rentrerai.»

Sarah, directrice sur le site de Jurrahiya: « Quand je rentrerai en Syrie, je rêve d'ouvrir un centre de formation pour former les enseignants de la même façon qu'on l'a été ici. »

Samer, ancien enseignant, actuellement installé au Canada: « La formation que j'ai suivie à Jusoor m'a aidé à obtenir un poste d'enseignant auprès de réfugiés dans un petit centre communautaire. »

LIMITES, DÉFIS ET/OU EXPÉRIENCES ACQUISES

Taux de renouvellement du personnel: même si le modèle de formation de Jusoor vise à gérer le problème du taux de renouvellement élevé, cela n'en reste pas moins un défi majeur. Plusieurs membres du personnel talentueux de Jusoor doivent aller s'installer dans un pays tiers pour des raisons politiques ou familiales, et nous n'avons aucun contrôle sur ce phénomène.

Formateurs et barrières linguistiques: Jusoor a conscience qu'il y a des ressources disponibles en abondance dans le domaine de l'éducation en situation d'urgence et continue de chercher activement des partenariats avec des ONG locales, nationales et internationales. Mais la grande partie de nos enseignants n'a de compétences linguistiques qu'en arabe, que ce soit en lecture, à l'écrit ou en expression orale. C'est pourquoi la traduction et la médiation auprès de partenaires anglophones peuvent poser problème.

Certification: Jusoor ne délivre pas de certificat formel à l'issue de la formation des enseignants. Même si de nombreux enseignants de Jusoor ont retrouvé d'autres postes dans l'enseignement une fois installés en dehors du Liban, avoir un certificat professionnel faciliterait cependant le développement professionnel. Délivrer ou pas un certificat aux apprenants pose moins problème. En

effet, Jusoor a créé un « club d'aide aux devoirs » pour aider les élèves à préparer un brevet national permettant l'accès aux écoles publiques du système scolaire libanais.

Voyage et atelier: Jusoor a des partenariats avec de nombreuses ONG et des relations professionnelles avec des universités libanaises et américaines. De nombreux partenaires encouragent le personnel de Jusoor et ses enseignants à participer à des ateliers. Mais les frais associés au voyage peuvent s'avérer inabordables. Cela signifie qu'il faut également prendre en compte le transport de tout notre personnel enseignant de nos sites dans la plaine de la Bekaa vers Beyrouth.

RÉFÉRENCES

Save the Children. 2018. Témoignages d'enseignants: aider les enfants réfugiés à retrouver les bancs de l'école. Washington, DC : Save the Children

UNHCR (Agence des Nations Unies pour les réfugiés), UNICEF et WFP (Programme Alimentaire Mondial). 2018. Évaluation de la vulnérabilité des réfugiés syriens au Liban. Beyrouth, Liban : HCR, UNICEF & PAM



Enseignants travaillant par groupes dans un atelier de travail de Jusoor

La preuve est dans l'amélioration : utilisation de l'amélioration continue de la qualité pour impliquer les enseignants au Liban

Organisation	Comité International de Secours
Auteur	Adham El Outa, responsable de la surveillance continue et évaluation, et Autumn Brown, conseiller technique de recherche et d'évaluation
Emplacement	Liban
Profil de l'enseignant	Enseignants des communautés d'accueil du district d'Akkar et de la plaine de la Bekaa
Sujet	Développement professionnel des enseignants

DESCRIPTION DES DÉFIS SPÉCIFIQUES A LA SITUATION DE CRISE

Obtenir une grande qualité dans la mise en oeuvre du programme est le but ultime de tous les intervenants, mais les améliorations sont souvent lentes et irrégulières ou il n'y a tout bonnement pas de documentation à ce sujet. Les mesures d'amélioration reposent rarement sur des preuves, ou alors quand ces preuves existent, il faut des années avant que se mettent en place des mesures améliorées dont elles sont dérivées. En attendant, nos enseignants et notre personnel s'efforcent de faire de leur mieux, sans avoir pour autant les outils nécessaires pour les aider à transformer leurs objectifs en réalité.

Le comité international de secours (IRC) a mis au point une approche multidimensionnelle pour le développement professionnel des enseignants au Liban. Il s'agit de cinq à dix jours de formation en présentiel, de rencontres mensuelles dans les communautés d'apprentissage des enseignants (TLCs) et de visites mensuelles d'un formateur. Les recherches ont montré qu'un soutien régulier est plus efficace qu'une formation unique (McEwan 2012) et que les enseignants progressent mieux avec un accompagnement guidé (Knight 2007) et avec des occasions répétées d'apprentissage entre pairs (For 2012). Mais malgré les efforts du comité international de secours (IRC) pour renforcer les compétences des enseignants, les outils manquent pour les aider à apporter eux-mêmes des améliorations à la qualité du programme. Nous comptons beaucoup sur les enseignements tirés et sur les témoignages des bonnes pratiques de classe pour améliorer régulièrement la qualité de notre programme. Notre système de suivi devient de plus en plus efficace à mesure qu'on numérise les participations et les autres indicateurs essentiels qui servent à rectifier les erreurs. Mais nous n'avons toujours pas trouvé le

moyen permettant d'activer un système de résolution des problèmes quand la mise en oeuvre de la qualité du programme rencontre des obstacles.

Afin de réduire l'écart entre la phase d'élaboration d'un programme de qualité et sa fidèle mise en oeuvre, nous avons associé la fiabilité de notre système de suivi et de développement professionnel aux méthodes d'ACQ (amélioration continue de la qualité). Cela renforce nos chances d'atteindre les grands objectifs de qualité du programme sur la durée en donnant à tous les intervenants les bons outils pour être acteurs du système, et particulièrement aux enseignants. Ils doivent devenir acteurs de leur propre progression et apprendre de leurs expériences.

Comme méthodologie ou boîte à outils, l'ACQ apporte de la rigueur à la démarche visant à améliorer la qualité du programme et donne aux professeurs eux-mêmes les moyens de faire évoluer les choses, quand ils auront à la mettre en oeuvre.

APERÇU GÉNÉRAL

La science de l'amélioration est à la fois une méthodologie, une démarche et une boîte à outils. Elle avait été développée à l'origine dans le domaine de la fabrication pour réduire les coûts et améliorer la qualité. Cette méthode s'est ensuite appliquée au secteur de la santé et s'est généralisée dans les hôpitaux qui obtiennent de meilleurs résultats pour les patients. Cela ne fait qu'une dizaine d'années que l'on applique cette science dans le domaine de l'éducation, mais les effets semblent prometteurs dans des contextes éducatifs variés. (Bryk 2015) Le comité international de secours (IRC) est le premier à utiliser et tester ces méthodes en contexte de fragilité.

L'ACQ fournit les outils et les ressources nécessaires pour mobiliser rapidement tous les acteurs impliqués

dans le système, en particulier les enseignants, pour améliorer les résultats. L'ACQ, en tant que méthodologie, consiste à développer des théories sur l'amélioration, à tester les modifications en mode dégradé et court, à collecter des données pour vérifier si ces modifications ont apporté des améliorations et enfin à partager ces résultats avec les parties intéressées dans le réseau des communautés concernées.

L'IRC a dirigé un projet pilote pour intégrer la méthodologie de l'ACQ dans notre modèle de soutien des orthopédagogues dans le nord et l'est du Liban. Le projet pilote a duré huit mois. Il s'agissait de former six formateurs de l'IRC et 30 enseignants libanais à la science de l'amélioration, tout en intégrant le projet dans les formations déjà existantes. Puis les protocoles pour les communautés d'apprentissage (TLCs) et les programmes d'accompagnement ont été ajustés pour tenir compte des méthodes de l'ACQ et utiliser ses outils. Après trois séances organisées dans les communautés d'apprentissage, L'IRC prévoit à chaque fois d'organiser une réunion à plus grande échelle dédiée à la formation et à la consolidation des objectifs d'apprentissage. À titre d'exemple, la première communauté d'apprentissage à appliquer les méthodes de l'ACQ s'est fixée comme but de faire identifier aux enseignants leur objectif et de planifier les modifications qu'ils voulaient tester. Les enseignants dans le district d'Akkar voulaient, par exemple, améliorer la compréhension du français. Ils ont déterminé combien d'enfants dans leurs classes savaient prononcer correctement toutes les lettres de l'alphabet français. Les enseignants se sont réunis pour trouver les facteurs clés qui selon eux permettraient aux apprenants d'améliorer leurs résultats. Les spécialistes de l'IRC ont également fourni des données aux enseignants qu'ils pourraient intégrer à l'expérience qu'ils ont déjà dans ce domaine. Après avoir déterminé ces facteurs, les enseignants se sont concentrés sur deux d'entre eux - la gestion du comportement en classe et la présence assidue des apprenants. Les enseignants ont été accompagnés dans la réalisation d'une série d'activités. Ils devaient développer le « concept de changement » ou développer l'approche par essais et erreurs qu'ils pourraient vérifier en classe dans la journée ou dans la semaine. Ils devaient planifier le moment où ils voudraient faire des tests. Ils collecteraient des données sur le facteur clé à améliorer dans un tableau de bord sur le

comportement en classe. Ensuite, ils se réuniraient lors de réunions des communautés d'apprentissage (TLCs) pour discuter des modifications qu'ils auront testées en utilisant les données collectées pour orienter la discussion.

Le projet pilote avait pour but de créer un environnement où les enseignants se sentiraient en droit de prendre part à une auto-réflexion et à apporter des améliorations. Il s'agissait également de fournir des preuves probantes sur les résultats d'autres pratiques enseignantes et de développer les connaissances de base sur la manière d'intégrer l'ACQ dans le modèle de développement professionnel des enseignants au Liban et dans le monde.

INDICATIONS ET RÉSULTATS

L'objectif de ce projet pilote était de montrer comment cette méthode fonctionnerait si on l'intégrait à des structures déjà existantes et comment elle serait perçue par les formateurs et les enseignants. Pour bien comprendre, nous avons adopté une double approche : (1) nous avons modifié l'intervention selon la région pour voir laquelle serait la plus efficace et (2) nous avons mené des enquêtes de routine et organisé des groupes de discussion avec les enseignants et les instructeurs en fin de programme.

1. Nous avons modifié l'intervention selon la région pour voir laquelle serait la plus efficace.

Nous avons modifié l'intervention en fonction des niveaux d'autonomie et d'indépendance dans les deux régions. Nous voulions que cela soit équilibré et pour cela nous avons donné suffisamment d'autonomie aux enseignants, tout en nous assurant qu'ils cherchent à améliorer un problème essentiel. Nous voulions que l'outil de cette approche soit motivant pour eux et qu'ils en aient le contrôle. Cela dit, Compte tenu de l'entière nouveauté de cette méthodologie, nous avons pris en compte la nécessité de proposer un accompagnement conséquent. Dans le district d'Akkar, les enseignants avaient le même objectif et une liste de changements qu'ils pouvaient toutefois compléter, mais ces changements étaient en grande partie des prescriptions. Dans la vallée de la Bekaa, les enseignants avaient le choix de leur objectif et nous avons rendu l'utilisation de la liste de changements plus souple.

Nous avons découvert qu'un objectif commun était essentiel à la réussite du projet. Il permettait des



Photo 1: les enseignants avec leurs tableaux de bord à Akkar

échanges plus fructueux entre les enseignants car ils pouvaient faire des comparaisons en toute confiance entre leurs classes. Cela a rendu plus facile la collecte de données et sa représentation par nos analystes car tous les enseignants recueillaient des données similaires. Dans la vallée de la Bekaa, comme les objectifs n'étaient pas imposés, la tâche dans la gestion des données a été plus lourde et les enseignants ont eu plus de difficultés à travailler ensemble. Mais les enseignants étaient très motivés et ont proposé de nombreux changements très intéressants. Par exemple, un enseignant créait des feuilles de suivi de comportement pour chaque élève qui leur donnaient une note sur différents comportements positifs et étaient envoyées aux parents pour qu'ils en prennent connaissance.

2. Nous avons effectué des contrôles périodiques et à la fin du programme, des discussions de groupes avec les enseignants et les formateurs.

Nous avons interrogé les enseignants à la fin de chaque session d'apprentissage dans le but de réaliser des enquêtes de satisfaction. On a demandé aux enseignants ce qu'ils ont appris et d'évaluer l'utilité de l'information au niveau de son applicabilité immédiate dans leurs classes. A la fin de l'intervention,

100 % des enseignants ont affirmé vouloir continuer à faire des contrôles d'amélioration de la qualité (ACQ) durant la prochaine année scolaire.

Des discussions de groupes ont été tenues entre des groupes d'enseignants et de formateurs dans chaque région. Les enseignants ont trouvé l'approche utile et étaient particulièrement enthousiastes d'être impliqués dans le processus de générer et de tester de nouvelles idées. Les enseignants partageaient ouvertement leurs données les uns avec les autres, ce qui s'est effectué initialement avec prudence.

Réaffirmant la réponse encourageante des enseignants, les instructeurs qui ont participé aux discussions de groupes ont signalé que la majorité des enseignants étaient motivés et stimulés par l'approche et l'aide apportée par l'amélioration continue de la qualité (ACQ) pour structurer les campagnes d'alphabétisation totale (CAT). Spécifiquement, les instructeurs ont signalé que les protocoles pour réviser les changements et les données au niveau des résultats durant l'apprentissage entre pairs ont optimisé les conversations au sujet des pratiques de qualité et ont amené les enseignants à des conversations et des partages plus profonds.

A Akkar et Bekka, les enseignants qui ont essayé l'idée de changement de récompenser les élèves au long de la journée pour leur bon comportement ont constaté un pic surprenant dans les données concernant le bon comportement de leurs élèves. Étant donné que la mesure de gestion du comportement était déclarée par les enseignants eux-mêmes, on ne sait pas exactement si le comportement s'est effectivement amélioré ou si la pratique de récompenser les élèves au long de la journée a rendu les enseignants plus susceptibles de noter un bon comportement.

En consolidant notre apprentissage à partir de cet essai l'année passée, nous espérons continuer à mobiliser les enseignants et tous les acteurs dans notre système vers des résultats d'amélioration dans l'apprentissage pour les enfants au Liban.

LIMITATIONS, DÉFIS ET / OU ENSEIGNEMENTS TIRÉS

La plupart des difficultés des enseignants concerne la collecte et l'interprétation des données. L'interprétation des données est une compétence que nous devons acquérir au fil du temps et nous devons aussi travailler sur la présentation des données par des moyens de lecture facile. On a besoin d'outils et de systèmes de collecte de données plus performants pour évaluer plus précisément quels sont les changements qui donnent lieu à une amélioration et automatisent le processus pour ne pas imposer un fardeau additionnel au personnel. Ils ont aussi constaté que le cycle du programme de rattrapage (quatre mois) était trop court pour générer une preuve significative.

Étant donné que l'on a constaté que le même objectif serait plus bénéfique à Akkar, le Comité international de secours (IRC) intégrera la prochaine année scolaire un ACT (amélioration continue de la qualité) dans le programme où tous les enseignants suivront le même schéma et surveilleront le progrès des élèves aux mêmes dates. Cela se fera avec tous les enseignants donnant des cours de rattrapage et avec quelques enseignants d'alphabétisation et de calcul de base. Un alignement sur les objectifs aidera les enseignants à collaborer plus efficacement car ils pourront comparer les changements au fil du temps. Les enseignants ont suggéré que la prochaine année scolaire, les élèves s'impliquent avec l'amélioration continue de la qualité (ACT) en participant eux-mêmes au développement des idées de changement (particulièrement pour la gestion du comportement) et en aidant à recueillir les données. La collecte de données s'alignera avec les outils existants pour commencer le processus de fusionner le suivi et le perfectionnement des données et alléger la tâche de gestion des données.

PROFIL DE L'ENSEIGNANT

Rim Omar a enseigné avec IRC durant les 3 dernières années dans le programme de rattrapage dans la région de Bekaa au Liban. Elle travaille dans une classe en milieu communautaire à Balback à Hawsh Barada.

Rim a 23 ans et est libanaise. Elle est titulaire d'un diplôme en comptabilité. Dans le cadre de son développement professionnel soutenu par le Comité international de secours (IRC), elle a reçu une formation en personne, un encadrement et a participé aux Cercles de formation des enseignants (TLCs).

Rim a participé à l'essai de l'amélioration continue de la qualité (ACQ). Elle était une candidate de choix car elle avait déjà reçu le package traditionnel de soutien du Comité international de secours (IRC) durant les trois dernières années.

Lors de l'identification des objectifs, Rim a déclaré que son défi principal était de gérer le comportement de ses élèves durant le cours et d'enseigner à des élèves avec des niveaux et besoins différents. Elle est bien consciente que ses élèves ont eu à faire face à des années de stress et elle désire utiliser des techniques positives pour maintenir de l'ordre dans sa classe et faire en sorte que les élèves soient attentifs et apprennent.

En vue de ses objectifs, Rim a travaillé avec son instructeur pour développer différentes idées de

changement qu'elle pourrait tester dans sa classe. Elle n'était pas obligée à mettre en œuvre une stratégie spécifique mais essayer plusieurs stratégies, chacune durant une semaine, et juger comment elles ont fonctionné. On lui a aussi enseigné à suivre des données autour de ses objectifs spécifiques pour sa classe afin de savoir quels changements ont donné des résultats dans l'amélioration qu'elle souhaite. Rim a participé à trois sessions d'apprentissage, qui sont des cercles de formation des enseignants (TLCs) plus importants pour recevoir une formation additionnelle sur les outils d'amélioration continue de la qualité (ACQ). Elle a appris comment effectuer des cycles plan-exécution-étude-actions pour tester et analyser ses idées.

Rim a d'abord été confrontée avec l'explication théorique du processus d'amélioration continue de la qualité (ACQ) mais après une autre session pratique avec des exemples d'idées de changement, elle a commencé à comprendre et elle s'est enthousiasmée pour pouvoir tester de nouvelles idées.

Elle a constaté que "enseigner dans des classes à niveaux multiples était le défi principal auquel je faisais face dans mon parcours d'enseignante et dans ma capacité pour offrir un plan de cours pour des élèves à niveaux multiples. Néanmoins; lorsque j'ai commencé à utiliser l'amélioration continue de la qualité (ACQ), cela m'a permis de trouver plusieurs moyens pour donner mon cours en abordant tous les styles d'apprentissage."



Photo 1: Rim Omar dans sa classe



Photo 2: l'outil adapté de Rim Omar pour la collecte de données de gestion du comportement. Elle placera le comportement général de la journée dans l'une des trois encoches et en fera ensuite une photo pour l'envoyer à un membre du personnel de suivi et évaluation qui l'enregistrera.

A la fin du programme, Rim maîtrisait les outils et en créait quelques-uns elle-même pour suivre des données sur ses idées. Elle a créé son propre graphique dans un cahier, dans lequel elle a fait un suivi de la fréquence des tests effectués sur différentes idées et des résultats de ces tests. Elle a fait une approche scientifique de l'amélioration continue de la qualité (ACQ), en observant les changements dans son environnement. Ensuite, elle a su adopter cette approche aux sessions d'apprentissage et montrer à d'autres enseignants ce qu'elle avait découvert.

Rim a déclaré "J'espère que nous pouvons utiliser l'amélioration continue de la qualité (ACQ) dans nos écoles privées et publiques car cela ne consiste pas une tâche supplémentaire à notre effort mais un moyen de penser ce qui nous aide dans notre vie quotidienne et au travail."

En outre, Rim a commencé à utiliser l'approche dans sa vie personnelle pour s'améliorer elle-même. Elle a aussi commencé à l'utiliser pour tester des idées différentes afin d'aider son fils avec ses compétences en mathématiques.

L'expérience de Rim montre que l'amélioration continue de la qualité (ACQ) est plus qu'une méthodologie. Elle peut aussi servir comme une manière ciblée de penser qui peut aider toute personne à améliorer la qualité de leur travail et de leur vie personnelle.

RÉFÉRENCES

- Bryk, Anthony S. Gomez, Louis M, Grunow, Alicia et LeMahieur, Paul G. 2015. Apprendre à s'améliorer : comment les écoles américaines peuvent s'améliorer dans le perfectionnement. Cambridge : Harvard University Press.
- Zhu, J. 2007. Encadrement pédagogique : une approche partenariale pour améliorer la formation. Thousand Oaks, Californie : Corwin Press.
- McEwan, P.J. 2012. « Améliorer l'apprentissage dans les écoles primaires des pays en développement : Une méta-analyse des expériences aléatoires. » Publication de recherche en éducation 20, n° 10 1-42.
- Orr, D. Westbrook, J. Pryor, J. Durrani, N. Sebba, J. Adu-Yeboah, C. Quelles sont les répercussions et le rapport coût-efficacité des stratégies pour améliorer la performance des enseignants sans formation et avec une formation insuffisante dans les classes dans les pays en développement ? Londres : Centre EPPI, centre de recherche de science sociale, Institut de l'éducation, Université de Londres. Technical Report published July 2012. <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/Untrained%20teachers%202012Pryor%20protocol.pdf?ver=2012-12-18-151345-673>

L'essence de l'apprentissage : une formation de 4 jours et un tutorat continu pour les éducateurs des enfants Rohingya réfugiés

Organisation	Instituts américains de recherche (AIR)
Auteur	Andi Coombes, AIR, et Oriana Ponta, Université des sciences appliquées de Zurich
Emplacement	Camp Rohingya, Cox's bazar, au Bangladesh
Profil de l'enseignant	Enseignants dans une communauté hôte
Sujet	Développement professionnel des enseignants

DESCRIPTION DES DÉFIS SPÉCIFIQUES A LA SITUATION DE CRISE

Environ 900 000 réfugiés Rohingya, dont à peu près 60 % sont des enfants, vivent actuellement dans des installations à Cox's Bazar, au Bangladesh. UNICEF estime qu' environ 300 000 enfants ont accès à l'éducation dans près de 5 000 installations scolaires, laissant 16 % des enfants entre 3-14 ans et 81 % des adolescents (entre 15-24 ans) sans accès à l'éducation (ReliefWeb 2019). Ces manques en scolarisation nécessitent le développement d'une approche évolutive de l'éducation de qualité.

En tant que principale entité qui fournit l'éducation aux réfugiés Rohingya, UNICEF a lutté pour mettre en place une approche qui inclut tous les enfants et offre des éléments clés pour une éducation en situations d'urgence, tels que les services concernant l'hygiène et l'alimentation (Bureau de l'évaluation de UNICEF 2018). Dès la fin de 2018, d'autres défis de l'éducation à Cox's Bazar comptaient un manque de matériel scolaire et d'enseignants ainsi qu'un manque d'accent mis sur les activités socio-émotionnelles qui abordent les traumatismes psychosociaux et encouragent la résilience.

En plus d'un éventail d'autres organisations, Caritas avait pour but d'aider à aborder ces défis, en ouvrant six "espaces amis des enfants" (CFS) à Cox's Bazar peu après le plus récent afflux de réfugiés Rohingya. Les "espaces amis des enfants" (CFS) de Caritas offrent des activités éducatives basées sur l'apprentissage socio-émotionnel et comprennent des éléments d'hygiène, d'alimentation et un soutien psychosocial. Ce programme a pour but de répondre au manque de ressources en encourageant l'usage de matériaux recyclés pour l'apprentissage et au manque d'enseignants en utilisant une méthode de formation, appelée l'essence de l'apprentissage, conçue pour être accessible aux éducateurs qui

ou bien manque d'éducation formelle ou ont une expérience d'enseignement limitée.

APERÇU GENERAL

L'essence de l'apprentissage (EoL) est une approche pédagogique développée par Caritas de Suisse qui vise à fournir un soutien psychosocial et scolaire aux enfants dans des situations de crise. L'essence de l'apprentissage (EoL) suit une routine offrant des activités ciblées, sensorielles qui utilisent des matériaux recyclés accessibles dans l'environnement des enfants. Le programme permet aux éducateurs d'enseigner un programme typique par la relaxation et les jeux pour soutenir les enfants alors qu'ils sont en voie de récupérer des événements traumatiques et pour qu'ils retrouvent leur capacité à apprendre.

Les concepts basiques du programme EoL s'enseignent aux enseignants en quatre jours, ce qui assure un démarrage rapide qui est axé sur une réponse aux besoins immédiats des élèves dans des situations d'urgence. Formation des enseignants – comme indiqué dans la dénomination du programme - il cherche à articuler l'essence d'une éducation de haute qualité par des exercices pratiques qui sont inspirés des pédagogies de Steiner, Montessori et Reggio Emilia. La formation utilise des documents écrits limités pour répondre aux besoins d'un éventail d'antécédents des éducateurs, incluant ceux qui n'ont pas de formation formelle en éducation. Les éducateurs sont aussi soutenus par des éléments de tutorat qui commencent immédiatement après la formation. Les tuteurs observent et soutiennent les activités éducatives deux fois par semaine, jusqu'à ce que l'éducateur ait suffisamment de confiance dans sa capacité à offrir le programme (basé sur les indicateurs de suivi de programme). A ce moment-là, les visites du tuteur sont moins fréquentes, mais le retour d'information entre les pairs continue tout au long du programme.

Caritas Suisse et Caritas Luxembourg ont formé un partenariat avec Caritas Bangladesh à la fin de 2017 pour commencer la mise en œuvre en réponse à la crise des réfugiés Rohingya. Bien que Caritas Bangladesh ait mis en œuvre l'essence de l'apprentissage (EoL) à Dhaka et aux alentours depuis 2013, la mise en œuvre de EoL dans les installations des Rohingya a commencé en avril 2018. Six "espaces amis des enfants" (CFS) ont été construits avec les fonds du Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (UNHCR) pour aider les enfants jusqu'à 12 ans de 1100 familles. Caritas travaille avec le Service jésuite des réfugiés (JRS) qui soutient la gestion des cas psychosociaux.

Dans les installations des Rohingya, Caritas offre l'essence de l'apprentissage (EoL) avec des cours le matin et l'après-midi. Chaque enfant participe au programme dans deux sessions par semaine (de trois heures chacune), idéalement pendant un an. Les éducateurs dans les espaces accueillants pour les enfants (CFS) proviennent d'une communauté hôte. La plupart des éducateurs de la première promotion ont une formation d'éducation formelle mais peu d'expérience en classe. Un soutien continu aux éducateurs inclut quatre entraînements de réflexion tout au long du cycle, un tutorat bihebdomadaire, et échanges entre pairs. Les éducateurs sont aussi soutenus en classe par les assistants réfugiés qui ne participent pas à la formation complète. Enfin, Caritas anime des ateliers de sensibilisation pour les parents et les aidants durant le programme et fournit des goûters sains aux enfants.

INDICATIONS ET RÉSULTATS

AIR et Caritas ont collecté des données qualitatives sur le programme partout au Bangladesh en juillet 2018. Les conclusions des observations de formation, des groupes de discussion, et une enquête des éducateurs et des mentors postérieure à la formation ont indiqué que les éducateurs jugeaient utile la formation de l'essence de l'apprentissage (EoL) et se sentaient capables de travailler avec les enfants en utilisant l'approche pédagogique après les 4 jours de formation qui met l'accent sur un enseignement pratique. Les résultats indiquent qu'en dépit d'un besoin de plus d'orientation sur les activités, la pratique et le retour d'information, la courte formation - accompagnée d'un tutorat continu d'un tuteur pair bien formé - peut fournir des éducateurs avec

une panoplie d'offre éducative dans les situations d'urgence. Les résultats étaient particulièrement solides dans des endroits aux alentours de Dhaka où les éducateurs avaient reçu une formation initiale de qualité et l'avaient mise en œuvre durant quatre ans.

Les données collectées montrent que les formateurs de l'essence de l'apprentissage (EoL) et l'expérience pratique des tuteurs en classe est un facteur-clé de réussite. Quand la formation et le tutorat étaient exécutés par des personnes avec une expérience en gestion plutôt qu'en formation, on signalait plus de lacunes dans la compréhension de la méthodologie chez les participants à la formation. Le tutorat continu et de haute qualité est essentiel au programme et est particulièrement efficace quand les tuteurs peuvent fournir une série d'activités appropriées au développement et des stratégies pratiques en classe. Les éducateurs ont signalé que c'était un défi de développer continuellement des documents et des cours adaptés au contexte juste après avoir récemment appris l'approche. Les éducateurs ont aussi demandé une documentation écrite pour accompagner la formation et une référence tout au long du programme.

Les données indiquent un autre défi à la pratique du tutorat des enseignants : quelques tuteurs détournaient l'attention pendant le suivi en classe, en utilisant leur autorité pour interrompre les éducateurs afin de les corriger et dans certains cas, prendre en charge la pratique en classe. Tandis que les éducateurs constatent à l'unanimité que les tuteurs jouent un rôle important dans le développement de leurs compétences éducatives et plus généralement en appuyant leur travail en classe, il est fondamental qu'ils ne prennent pas l'initiative pendant le cours. En agissant de la sorte, ils risquent d'ébranler la confiance des éducateurs ainsi que la confiance des enfants dans leur leadership.

Les chefs communautaires et les mères ont dit remarquer que les enfants créaient des jouets de matériaux recyclés ou faisaient des dessins dans le sable depuis qu'ils avaient commencé à participer aux sessions de l'essence de l'apprentissage (EoL), signalant que la méthodologie permet aux enfants d'être créatifs en dehors de l'environnement des "espaces amis des enfants" (CFS). De plus, les chefs de communauté et les parents ont évalué positivement les réunions communautaires des espaces accueillants

pour les enfants (CFS) - qui rassemblent les parents et le comité des CFS - en tant qu'une approche positive et durable pour la cocréation, l'acceptation et l'engagement. Par exemple, les réunions donnaient aux mères l'occasion d'exprimer des demandes, telles que leurs enfants aient des parapluies et une identification liée à l'espace accueillant pour les enfants (CFS). Les réunions permettaient de même aux parents de suggérer des sujets d'intérêt et de poser des questions sur la manière de compléter l'enseignement à la maison.

LIMITATIONS, DÉFIS ET/OU ENSEIGNEMENTS TIRÉS

Bien qu'une formation concise, de haut niveau qui est le fondement d'un programme dirigé par un éducateur, est idéale pour les situations d'urgence, mettre l'accent sur un investissement continu dans un tutorat de haute qualité est essentiel pour la réussite du programme. Bien que formés dans l'essence de l'apprentissage (EoL), les tuteurs de Cox's Bazar n'avaient pas appris eux-mêmes EoL et avaient une mauvaise compréhension de la pratique en classe. De plus, le tutorat à Cox's Bazar était considéré comme une composante descendante plutôt que de collaboration. La composante de tutorat est plus importante dans les cas où les tuteurs ont une expérience antérieure en classe (comme c'était le cas dans les centres scolaires à et aux alentours de Dhaka) et déjà une compréhension des méthodes d'éducation. Cette conclusion est conforme à la littérature sur le tutorat et la pratique en classe (par exemple, Popova, Evans, & Arancibia 2016).

Les éducateurs ont été dépassés par le fait de devoir continuellement développer leur propre enseignement ; Ils demandaient plus d'exemples et de pratique comme outils de formation, ainsi qu'un engagement et une orientation augmentés des pairs et des tuteurs. Idéalement, les activités pédagogiques ne devraient nécessiter qu'une préparation minimale de la part des éducateurs afin de ne pas augmenter leur charge de travail. Les éducateurs suggèrent également plusieurs options de collaboration permanente, qui pourraient inclure un groupe local en ligne ou d'autres mécanismes de partage en ligne, des réunions entre éducateurs ou des réunions de tutorat de groupe continu. Collaborer avec d'autres éducateurs de l'UNICEF ou d'autres CFS dans le cadre d'une approche pluridisciplinaire de l'apprentissage (UNICEF Bangladesh 2019) pourrait également

perfectionner la pratique et permettre le partage d'idées centrales à EoL.

Les éducateurs ont insisté sur le besoin d'une approche claire et structurée à la formation, qui lie la théorie EoL aux leçons et à la phase de développement. À partir de ce socle, les enseignants pourraient développer leurs leçons plus efficacement et s'assurer que l'enseignement soit approprié à l'âge des enfants. Bien que nous ayons vu les bénéfices d'une l'approche formative dans un cadre hors urgence via la pratique enseignante continue, un état de crise nécessite davantage d'instructions qui permet aux éducateurs de se sentir plus préparés pour mettre en oeuvre les méthodes immédiatement après la formation. De telles instructions écrites pourraient également faciliter l'intégration d'une formation EoL pour les éducateurs en éducation en contexte d'urgence en général, qui pourraient bénéficier de formations sur l'éducation basée sur le jeu et l'utilisation de matériaux locaux pour encourager les enfants à appliquer leurs enseignement en dehors de la salle de classe.

Enfin, bien que les méthodes d'enseignements soutiennent le développement psycho-social, la composante soutien psycho-social devrait être considérablement renforcée en liant spécifiquement le développement de l'apprentissage aux objectifs psycho-sociaux et en fournissant des étapes claires, éprouvées, pour pouvoir suivre les enfants qui nécessitent un soutien supplémentaire, y compris les enfants souffrant de handicaps. Cette constatation s'aligne avec le manque de preuves sur les effets des programmes éducatifs sur les résultats psycho-sociaux (INEE 2016). Les relations inter-sectorielles et le recours à un spécialiste en soutien psycho-social dans chaque emplacement pour gérer ces éléments du programme permettrait d'optimiser l'efficacité et la légitimité de cet élément du programme. Formaliser le soutien psycho-social permettrait également aux éducateurs de se concentrer sur les activités et l'apprentissage en classe.

RÉFÉRENCES

- Caritas Suisse. 2014. « Essence of Learning : An approach to foster and sustain children's ability to learn in times of crisis. » Étude de cas à Gaza. https://static1.squarespace.com/static/583af1fb414fb5b3977b6f89/t/59bdb99332601ee818d16242/1505606037471/12_PromisingPractices_Caritas_WEB.pdf
- ReliefWeb. 2019. « Cox's Bazar Education Sector Infographic. » https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/190728_edsector_5w_ma.pdf
- Evans, David et Anna Popova. 2015. « What Really Works to Improve Learning in Developing Countries ? An Analysis of Divergent Findings in Systematic Reviews. » Policy Research Working Paper 7203. Washington, DC: World Bank.
- INEE. 2016. « Psychosocial support and social and emotional learning for children and youth in emergency settings. » Document de travail. https://INEE.org/system/files/resources/RIESU_PSS-SEL_Background_Paper_ENG_v5.3.pdf
- Popova, Anna, David K. Evans et Violeta Arancibia. 2016. « Training teachers on the job : What works and how to measure it. » The World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/122031474915232609/pdf/WPS7834.pdf>
- Bureau de l'évaluation de l'UNICEF. 2018. « Evaluation of UNICEF's Response to the Rohingya Refugee Crisis in Bangladesh. » https://www.unicef.org/evaldatabase/index_103442.html
- UNICEF Bangladesh. 2019. « Beyond survival : Rohingya refugee children in Bangladesh want to learn. » UNICEF Advocacy Alert. Reliefweb. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/UN0336024.pdf>

Supervision et modèles d'encadrement dans les zones de conflit

Organisation	Syria Education Programme/Manahel (Chemonics International)
Auteur	Alaa Zaza, Responsable éducation de qualité, Manahel
Emplacement	Nord-ouest de la Syrie
Profil de l'enseignant	Enseignants de la communauté hôte
Sujet	Développement professionnel des enseignants

DESCRIPTION DES DÉFIS SPÉCIFIQUES A LA SITUATION DE CRISE

Plus d'1,9 millions d'enfants en âge scolaire sont déplacés dans le nord-ouest de la Syrie et les écoles ont souvent des difficultés à assimiler les élèves déplacés à l'intérieur de leur propre pays. Par conséquent, il est souvent difficile de répondre adéquatement aux traumatismes psychologiques des élèves et de les aider à rattraper leur retard scolaire. En Syrie, un enfant sur huit a des besoins psycho-sociaux nécessitant des interventions spécialisées et, dans certaines régions de Syrie, plus de la moitié des enfants souffrant de handicaps mentaux et physiques ne voient pas leurs besoins éducatifs satisfaits. Les obstacles empêchant les enfants syriens d'accéder à une éducation de qualité sont complexes et incluent un éventail de problèmes socio-économiques et de protection qui dépassent le secteur éducatif. Cependant, un enseignement de haute qualité qui prend en compte le bien-être des enseignants et des élèves peut contribuer de manière importante à l'aboutissement positif de l'élève (INEE 2013, 29). La recherche pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en Syrie d'Integrity Group (2019) en 2019 indique que le personnel éducatif syrien dispose de connaissances techniques et est bien formé en éducation, mais n'applique pas les bonnes pratiques éprouvées dans leur travail. Ceci inclut une préparation efficace des cours, un apprentissage actif et dialectique, la différenciation pédagogique et l'utilisation d'évaluations pour apprendre (Integrity Group 2019). De plus, la nature stressante de la profession d'enseignant est amplifiée en contexte de crise et de conflit, durant lesquels les enseignants travaillent souvent sans soutien ou développement professionnel, sans qualification ou compensation (Falk et al. 2019). Une étude de 2017 dans les systèmes éducatifs de Syrie a révélé que 87 % des enseignants recevaient des salaires irréguliers de la part de différents fournisseurs locaux et ONGI

(Assistance Coordination Unit 2017). Une autre étude qui a analysé le moral des enseignants a découvert que les inquiétudes principales des enseignants incluent l'accès limité à du matériel d'enseignement et d'apprentissage, des salaires bas, l'insécurité, le transport de et vers l'espace d'apprentissage et des compétences limitées pour gérer le stress des enfants. Dans cette même étude, des indications anecdotiques suggèrent qu'un élément expliquant les mauvaises pratiques pédagogiques est le mal-être des enseignants. Par conséquent, il ne devrait pas être attendu que les enseignants soient performants même s'ils sont soutenus professionnellement. Ces défis soulèvent la question de comment mieux soutenir le personnel éducatif et améliorer le bien-être et les pratiques afin de répondre aux besoins de tous les élèves.

APERÇU GÉNÉRAL

Manahel est un projet sur trois ans financé par le Ministère du développement international du Royaume-Uni (DFID) et l'Union européenne afin d'apporter des opportunités d'apprentissage sûres, inclusives et de qualité aux enfants en Syrie, tout en renforçant les acteurs éducatifs pour gérer plus efficacement l'éducation. Durant l'année scolaire 2018/2019, Manahel a soutenu 9 866 éducateurs travaillant avec 270 177 élèves dans 1 125 écoles primaires et secondaires en Syrie du nord-ouest (zones tenues par l'opposition dans les provinces d'Idleb et d'Alep). De ces étudiants, 48,8 % étaient des filles. Le travail de Manahel en Syrie est effectué en coordination active avec des ONG syriennes partenaires : Bousla Center for Training and Innovation, Hurras Network et Orange. Dans le cadre des efforts du programme, Manahel met l'accent sur le bien-être des enseignants, pas seulement pour le bien de l'enseignant, mais parce que l'état d'esprit des enseignants aurait un impact significatif sur les accomplissements des élèves.

Manahel s'efforce d'améliorer les pratiques d'enseignement en assurant que les mécanismes de soutien et de supervision fonctionnent de manière efficace pour les enseignants d'éducation différente, car les enseignants opérant dans cet environnement ont une expérience éducative secondaire et tertiaire variée. Ces mécanismes de supervision incluent le renforcement du rôle des instructeurs pour le suivi¹, ainsi que le renforcement de la responsabilisation des instructeurs principaux², des enseignants principaux et des élèves, pour assurer la qualité des mécanismes de retour d'information et un apprentissage et un développement continus.

Manahel a aidé à restructurer le système de supervision de l'enseignement de type scolaire grâce à un modèle de cinq étapes en cascade (figure 1) dans lequel les instructeurs principaux et instructeurs soutiennent les enseignants principaux³ et environ 2 400 enseignants. Après une évaluation

1 Les instructeurs pédagogiques font partie du personnel éducatif de direction et se voient assigner la responsabilité de superviser, surveiller et soutenir 10 écoles.

2 Les instructeurs principaux sont les superviseurs des instructeurs. Tous les 8-10 instructeurs ont 1 superviseur qui apporte un soutien administratif, formatif et de bien-être à ses supervisés.

3 Les enseignants principaux font partie du personnel éducatif et soutiennent 10-12 enseignants en les aidant à planifier, donner et évaluer leurs leçons.

de capacité initiale au début de chaque semestre, l'évaluation analyse l'attitude, les connaissances et les compétences spécifiques au rôle et au descriptif de poste du supervisé. Les résultats de l'évaluation identifient des objectifs qui doivent être abordés lors d'activités multiples, y compris des cercles d'apprentissages mensuels, des réunions individuelles hebdomadaires avec leur superviseur, l'observation en situation de travail et l'apprentissage grâce à l'observation d'autres enseignants. Ces activités permettent d'identifier les besoins en développement professionnel, et les instructeurs peuvent créer un soutien personnalisé, renforcé grâce au suivi continu durant les cercles d'apprentissage et les réunions, afin d'encourager le développement professionnel.

La continuation de ce modèle requiert peu de soutien en dehors des systèmes éducatifs existants. Par exemple, cette année scolaire, les instructeurs ont maintenu et généralisé l'utilisation d'outils de supervision au personnel et aux écoles qui n'étaient pas soutenus directement par Manahel. Manahel a commencé à tester ce modèle sans coachs provenant d'ONG, qui sont la seule contribution technique externe, et les observations initiales suggèrent que les activités continuent avec la même qualité. Par conséquent, nous nous attendons à ce que l'impact de Manahel continue au-delà de l'intervention sur trois ans du projet.

Formation et suivi en supervision et encadrement

Les responsables de département* sont encadrés pendant quatre mois pour superviser les instructeurs principaux au niveau du district 13

256 instructeurs principaux à l'automne 2019 et 515 au début de l'été 2019

Assurer soutien et l'encadrement de 2376 enseignants ratio 1:10 et 6988 enseignants 1:13.5

Les enseignants bénéficient du soutien et de la supervision d'enseignants principaux, d'instructeurs et de chefs d'établissement.

5 instructeurs d'ONG

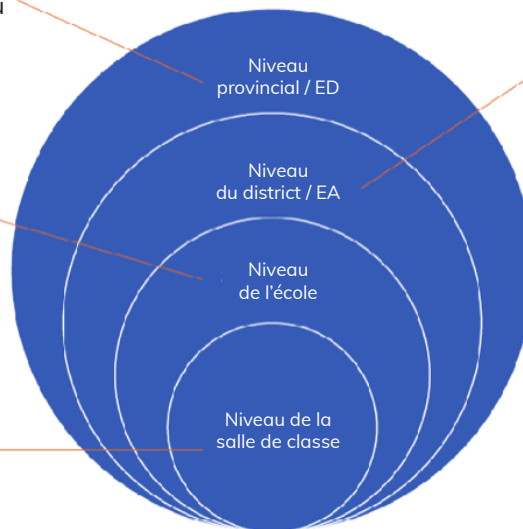
former et encadrer 13 instructeurs principaux et travailler en étroite collaboration avec le responsable du département d'instruction

13 Instructeurs principaux

Assurer l'encadrement et la supervision de 89 instructeurs (ratio 1: 6-7)

89 instructeurs

Assurer l'encadrement et la supervision de 256 enseignants principaux (ratio 1: 3 au semestre d'automne, 1: 5,7 à partir de l'été 2019)



*In the case Manahel is not working with the FD, the head of instruction will be replaced by NGO coaches that support lead instructors, and instructors.

Figure 1 : Modèle en cinq étapes, cascade de supervision et de coaching

DONNÉES ET RÉSULTATS

Manahel s'occupe actuellement de récolter des données et d'évaluer afin de déterminer l'impact de l'approche de supervision et de coaching sur les enseignants et les élèves dans le nord-ouest de la Syrie, dont les résultats sont attendus en novembre 2019. La collecte de données comprend des comparaisons d'observation de leçons et de supervisions individuelles, ainsi que plusieurs séances de retour d'information sur plusieurs périodes de temps pour mieux capturer les changements dans les pratiques des enseignants et leur relation aux objectifs clairs posés par leurs superviseurs. Manahel compte utiliser les Snapshots de Stallings pour analyser une cohorte d'enseignants au fil du temps. Les données récoltées nous permettront d'identifier comment les enseignants utilisent leur temps d'instruction et les domaines où ils peuvent s'améliorer. Elles nous montreront l'efficacité avec laquelle les enseignants impliquent les élèves, combien de temps les enseignants passent à gérer leur classe et quelles activités et matériels d'apprentissage les enseignants utilisent.

Lors de l'analyse des données initiales, Manahel et ses ONG d'implémentation partenaires ont observé que l'utilisation du modèle de coaching et de supervision a accru l'implication parmi les instructeurs, les enseignants principaux et les enseignants. Des interviews avec les bénéficiaires ont montré des perceptions positives de ce modèle parmi les participants.

Un enseignant de Samman, dans la région d'Alep, a noté:

«La relation entre les enseignants et les instructeurs était faible et limitée, mais est devenue une relation fraternelle, continue et interactive, qui nous donne l'espace pour discuter et nous exprimer, et m'encourage à identifier des problèmes éducatifs et leur trouver une solution.»

Un directeur d'école interviewé par le personnel d'une ONG partenaire de Manahel à Alep a dit:

« Le niveau de mes enseignants s'améliore grâce au canal de communication qui a été créé par les instructeurs, et c'est ce qui a fait de notre

école une fabrique d'expertise renouvelée. J'ai pris note de nouvelles méthodes et stratégies créées par les enseignants et les instructeurs et superviseurs sur comment gérer les élèves d'une manière dont je n'ai pas l'habitude. Ces stratégies ont retenu l'attention d'un très large public. De plus, la nouvelle méthodologie de supervision a poussé l'enseignant vers l'avant et l'a encouragé à maîtriser et aimer son travail.»

Bien qu'une analyse complète du système soit toujours attendue, ces données qualitatives initiales montrent un changement dans l'attitude des bénéficiaires et une corrélation positive entre le modèle de supervision et de coaching et l'implication des enseignants.

LIMITATIONS, DÉFIS ET/OU APPRENTISSAGES

Le défi principal révélé par Idarah (le projet précédent) à cette intervention de coaching et de supervision était une résistance initiale par les directeurs éducatifs et les instructeurs principaux pour changer comment ils offraient précédemment des formations et supervisions aux enseignants. De plus, la préparation des superviseurs pour les visites et le coaching était irrégulière et irréaliste en raison du manque d'accès à certaines zones et du rapport limité entre superviseurs et instructeurs (3 pour 120 à Idleb), freinant la possibilité de soutien de coaching.

Pour résoudre ces problèmes, Manahel et ses partenaires ont collaboré avec le personnel éducatif à tous les niveaux pour assurer qu'ils adhèrent au processus. Le personnel a eu l'opportunité de partager ses inquiétudes et de mieux comprendre les avantages d'une supervision qui les soutient au niveau professionnel et personnel. Sous le tutorat de coachs qualifiés et très motivés de NGO, les membres du personnel ont pu personnaliser leurs approches individuelles et surmonter les obstacles. Peu à peu, ils ont pu comprendre comment ce nouveau mécanisme ajoutait de la valeur à leur travail. Manahel a également apporté des opportunités structurées au personnel éducatif (y compris ceux qui ont initialement résisté à l'approche) afin de réfléchir aux progrès qui ont été faits sous ce modèle et a augmenté le rapport superviseur/instructeur à 1:12. Manahel a rassemblé des données pour comparer la qualité du travail avant et après l'utilisation de ce modèle, y compris l'impact sur les supervisés et les enfants.

Résumé des outils de supervision et de coaching

Cercles d'apprentissage. Réseaux d'apprentissage de pairs pour évaluer et encourager le bien-être et le développement de compétences des enseignants, afin d'améliorer le développement professionnel des enseignants. Les cercles d'apprentissage structurés sont des opportunités de développement professionnel courtes et répétitives qui permettent au personnel de réfléchir, partager de bonnes pratiques et acquérir de nouvelles connaissances. Ils créent une communauté d'apprentissage et de pratique parmi les enseignants et autres membres du personnel, ce qui leur permet de partager leurs inquiétudes et leurs défis dans un cadre structuré. Les cercles d'apprentissage apportent également un mécanisme de formation rentable sur le tas, qui ne perturbe pas l'enseignement et l'apprentissage et fait partie du système et de la routine de supervision. Les cercles d'apprentissage sont tenus une fois par mois.

Sessions de supervision individuelles. Des sessions en tête-à-tête régulières entre l'enseignant principal et l'enseignant, et entre l'instructeur et l'enseignant principal. Ces sessions abordent les 3 fonctions de supervision et sont tenues toutes les deux semaines.

Observation de leçon. La qualité des leçons est suivie via des observations de leçons tenues par des instructeurs et observées par des enseignants principaux. Suivant ces observations, les instructeurs partageront leurs retours et commentaires spécifiques avec les enseignants et les aideront à réfléchir à et améliorer leur enseignement. L'observation des leçons inclut trois étapes : 1) l'enseignant remplit une grille d'auto-évaluation ; 2) l'instructeur mène l'observation ; et 3) l'instructeur et l'enseignant se retrouvent pour discuter du retour d'information de la leçon.

Marches d'apprentissage. Des visites continues de classes par les enseignants principaux permettent de rassembler des données sur l'apprentissage et l'enseignement via l'observation et l'interaction avec les élèves. Les marches d'apprentissage sont conçues pour soutenir l'apprentissage professionnel pour les enseignants concentrés sur leur enseignement des notions de calcul et d'alphabétisation, et encourager les conversations collégiales. Cette forme de marches d'apprentissage répétée, une fois par mois pour chaque enseignant, a le potentiel de faciliter l'auto-réflexion de l'enseignant, l'informer des pratiques éducatives et améliorer l'apprentissage des élèves.

Observation en situation de travail. Un enseignant principal participe à la rencontre en tête-à-tête entre un instructeur et un enseignant tout en menant une observation de la leçon. L'objectif est de pourvoir aux besoins d'apprentissage et de développement de l'enseignant principal en lui montrant les bonnes pratiques. Après la session, l'enseignant principal a l'opportunité de réfléchir et de poser des questions sur les indicateurs de qualité de la leçon et la pratique de l'enseignant. L'observation en situation de travail se fait au moins une fois par année scolaire et pourrait être plus fréquente suivant les besoins d'apprentissage des enseignants principaux.

Évaluation de capacité: Chaque superviseur effectue une évaluation de capacité des supervisés une fois par semestre scolaire. Des objectifs spécifiques sont identifiés, les supervisés sont soutenus grâce aux outils mentionnés précédemment et doivent accomplir leurs objectifs pendant le semestre, jusqu'à ce que la prochaine évaluation permette d'évaluer leurs progrès et de poser de nouveaux objectifs.

RÉFÉRENCES

- Assistance Coordination Unit. 2017. « Schools in Syria. » Rapport thématique, mai 2017.
- Falk, Danielle, Emily Varni, Julia Finder Johna et Paul Frisoli. 2019. Landscape Review: Teacher Well-being in Low Resource, Crisis, and Conflict-affected Settings. Washington, DC: Education Equity Research Initiative.
- INEE. 2013. INEE conflict sensitive framework : Strategies for Conflict Sensitive Teaching and Learning. New York : RIESU.

Integrity Global. 2019. Research to improve the quality of teaching and learning inside Syria. London: Integrity.

Physical Rehabilitation Working Group on Disability and Access to Healthcare in Syria: Western Aleppo, Idleb & Ar-Raqqa. 2018.

LIENS

- HNO Syria 2019: <https://hno-syria.org/>
- UN Sustainable Development Goal 4C: <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4>
- INEE Conflict Sensitive Education Framework : https://inee.org/system/files/resources/INEE_CSE_Guidance_Note_EN.pdf
- Guidance Note: Gender Equality In and Through Education : https://inee.org/system/files/resources/INEE_Guidance_Note_on_Gender_2019_ENG.pdf
- Stallings Snapshot: <https://www.worldbank.org/en/programs/sief-trust-fund/brief/the-stallings-classroom-snapshot>

Fournir des outils et préparer les enseignants en Honduras pour faire face à la violence en milieu scolaire et à d'autres crises

Organisation	DAI Global
Auteur	Gustavo Payan, Deputy Chief of Party and Senior Technical Advisor
Emplacement	Honduras
Profil de l'enseignant	Enseignants de la communauté hôte
Sujet	Développement professionnel des enseignants

DESCRIPTION DES DÉFIS SPÉCIFIQUES A LA SITUATION DE CRISE

Le programme de développement professionnel des enseignants de cette étude de cas aide les enseignants à reconnaître et discuter de leur contexte. Il leur donne des compétences de sensibilisation au conflit et leur permet de mieux comprendre les défis liés à la violence - y compris la violence sexiste (GBV) et d'autres crises et comment elles se confrontent à l'éducation. Elle encourage l'apprentissage socio-émotionnel (ASE) et les pratiques de restauration qui augmentent leur pouvoir d'agir et les aident à enseigner de manière plus efficace.

L'éducation au Honduras fait face à de nombreux défis. Le pays fait face à de haut taux d'abandon (27 % des jeunes au Honduras n'étudient et ne travaillent pas), de faibles notes et parmi les taux d'analphabétisme et d'inégalité les plus hauts en Amérique Latine. (Dialogue inter-américain, 2017) Selon les données fournies par l'Observatoire de l'éducation du Honduras, le taux de scolarisation dans les deux départements les plus densément peuplés du pays a subi une baisse au cours des dernières années. Il est passé de 172 126 élèves en 2014 à 157 662 en 2019, constituant ainsi une baisse de plus de 8 % (Moncada, 2019). Même si les faibles résultats en matière d'éducation sont le fait de divers défis complexes, ils sont en grande partie dus aux violences dans les communautés. Des cercles de réflexion, dont le Dialogue inter-américain, ont découvert une corrélation entre les taux d'homicide et de migration, et le taux de scolarisation. Les enfants et les jeunes (les garçons et de plus en plus les filles) sont les cibles de gangs voulant les impliquer dans des activités illégales telles que les escroqueries et le trafic de drogue, ce qui conduit à une infiltration de la violence communautaire dans les écoles. Une étude interne récente du projet Asegurando la Educación a révélé que les élèves et les enseignants connaissaient une insécurité très élevée dans l'école et sur le chemin

de l'école. Plus de 60 % des étudiantes, par exemple, ont fait part de leur sentiment d'insécurité dans les toilettes de l'école. Des enseignants ont déclaré « avoir peur de certains élèves », ce qui les empêche d'assurer un enseignement adéquat. En outre, la crise migratoire en Amérique Centrale entraîne un nombre record de décrochages scolaires dans de nombreuses écoles. Un recensement conduit en interne par le projet Asegurando la Educación en juillet dernier, auprès des chefs d'établissement de 90 écoles du pays, a révélé que rien que cette année-là, certaines écoles avaient perdu 15 % de leurs élèves en raison d'une émigration irrégulière.

Par ailleurs, 2019 s'est révélée être une année particulièrement difficile pour le secteur de l'éducation en Honduras. En avril 2019, les enseignants ont fait grève dans la plupart des villes où le projet conduit ses opérations. Ces grèves ont duré entre deux et quatre mois dans différentes villes. Des milliers d'établissements scolaires sont restés fermés pendant les grèves, alors que les enseignants étaient dans les rues et essayaient fréquemment des affrontements avec les forces de sécurité gouvernementales.



Ce programme fournit aux enseignants des outils qui encouragent un apprentissage socio-émotionnel et les aident à développer des pratiques réparatrices, augmentant ainsi leur sentiment de pouvoir d'action.

APERÇU GÉNÉRAL

Docentes por la Paz (« Éducateurs pour la Paix », en espagnol) est un programme de développement professionnel valorisant et innovant en cinq modules, destiné aux enseignants des écoles publiques du Honduras. C'est un programme qui leur donne les moyens d'assurer un enseignement de qualité en cas de crises et de conflits, et qui favorise des conditions d'apprentissage sûres au sein du système éducatif. Ce programme participatif répond aux besoins d'assistance des enseignants lorsqu'ils se trouvent dans des situations de conflits généralisés, de violences, de migrations irrégulières et de déplacements. Bien que le programme ait été initialement conçu pour être utilisé de la 4^e à la 9^e année, de nombreuses écoles l'ont élargi pour inclure également les enseignants de la 1^{re} à la 3^e et de la 10^e à la 12^e année.

Le programme fait partie du projet Asegurando la Educación, financé par l'agence américaine USAID et l'UNICEF, et s'appuie sur le cadre du groupe collaboratif TiCC de l'INEE. Les modules sont proposés sous forme d'ateliers selon une méthode en cascade qui commence avec des spécialistes de la pédagogie de la direction générale du Développement professionnel (DGDP) du ministère de l'Éducation et les chefs d'établissement de la région, pour arriver finalement aux enseignants. Même si le programme est développé et mis en pratique en collaboration avec le DGDP, le projet coopère toujours avec le ministère de l'Éducation pour offrir une valeur pédagogique aux enseignants sous la forme d'un certificat. Selon le projet, cela devrait se faire en 2020, ce qui serait une étape majeure dans la popularisation du programme. Par ailleurs, l'Université pédagogique a manifesté de l'intérêt pour ce programme dans le cadre de sa formation initiale.

INDICATIONS ET RÉSULTATS

Les résultats de ce programme sont prometteurs, mais les observations restent limitées du fait de son déploiement toujours en cours et des défis rencontrés dans sa mise en œuvre. Dans l'ensemble, les enseignants estiment que Docentes por la Paz est un programme de développement professionnel très utile qui leur permet de mieux faire face aux défis spécifiques à leur situation (violences en milieu scolaire, violences communautaires et autres crises).

Ils trouvent aussi que c'est un programme de très grande qualité.

Le groupe de soutien de l'USAID pour l'évaluation et le contrôle de l'apprentissage collaboratif et des activités adaptables (MESCLA) a réalisé une étude d'évaluation rapide (sondages, groupes de discussion et entretiens avec des informateurs clés) de Docentes por la Paz. Voici un résumé de ses conclusions :

Module I. Le rôle de l'éducateur : l'éducateur en tant que leader dans les situations de conflit ou de crise (par exemple, violences et migrations irrégulières) ; l'instruction en situation de conflit ; le bien-être psycho-social pour encourager l'accès, la rétention et la qualité de l'instruction.

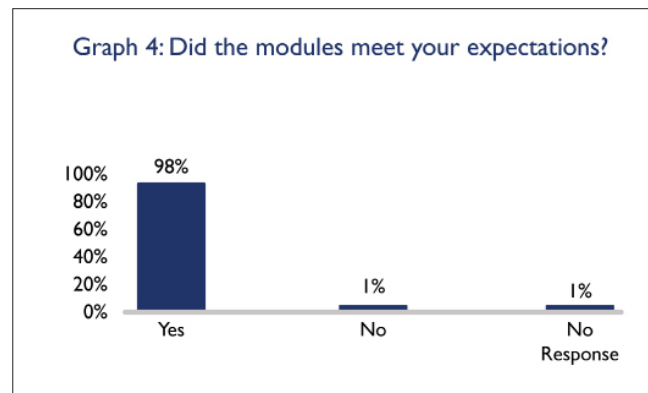
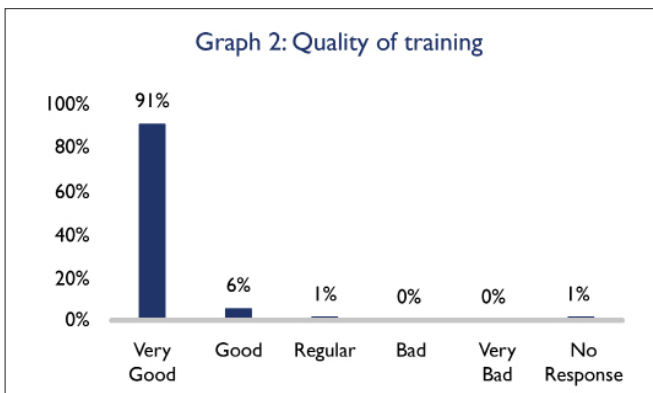
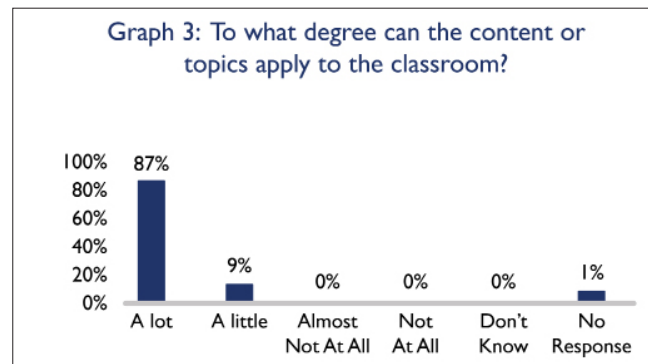
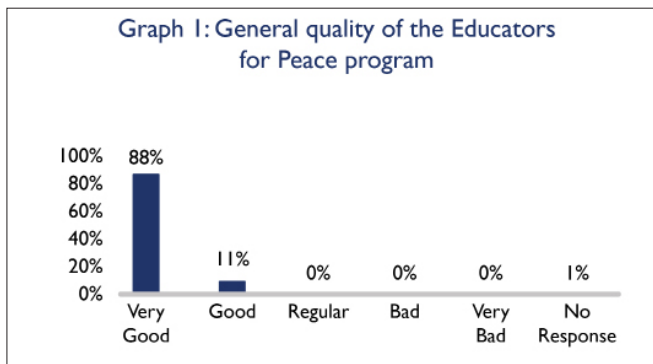
Module II. Droits, violences et genres : compétences nécessaires à l'identification et à la classification des types de violences qui peuvent impacter l'éducation, dans le contexte des droits de l'homme, de la protection de l'enfant et de la prévention des violences sexistes.

Module III. Apprentissage émotionnel et social: approche pédagogique basée sur la stimulation des compétences socio-émotionnelles : a) la conscience de soi, b) l'autogestion, c) la conscience sociale, d) la capacité à faire preuve de compréhension, et e) la prise de décisions de manière responsable.

Module IV. Migration et éducation inclusives: informations et outils destinés à aider les enseignants à assister activement les élèves et leur famille pour réduire le décrochage scolaire dû aux migrations irrégulières, et à réintégrer efficacement dans la vie scolaire les élèves qui reviennent et leur famille.

Module V. La pédagogie réparatrice : applications d'approches réparatrices dans la prévention, la gestion, la médiation et la résolution de conflits en milieu scolaire, tout en tenant compte des stades de développement des élèves et en renforçant les connexions émotionnelles.

Le programme Docentes por la Paz comporte 80 heures de formation (16 heures par module), et est conçu pour être dispensé en une année scolaire. La méthode de formation interactive permet aux participants de s'impliquer activement. Elle s'accompagne de techniques telles que les cercles d'apprentissage et la recherche-action, et d'un engagement de la « mise en pratique en classe ».



Les réponses obtenues lors des entretiens et des groupes de réflexion ont mis en évidence un certain nombre d'aspects concernant la qualité des modules de formation 1 et 2. Ainsi, l'adaptation des activités de formation et des exemples de contenu aux contextes spécifiques de leurs établissements scolaires a permis aux maîtres formateurs d'impliquer plus directement leurs collègues et confrères. Par exemple, fournir un environnement sûr pour les enseignants afin qu'ils puissent discuter de leur expérience relative aux menaces de gangs et des stratégies pour les prévenir ou les réduire.

En ce qui concerne le contenu du programme et son incidence perçue, l'enquête et les réponses obtenues lors des entretiens et des groupes de réflexion indiquent que pour le moment les deux premiers modules ont été bénéfiques. En général, 87 % des enseignants ont déclaré que le contenu ou le sujet pouvait s'appliquer en classe (voir Graphique 3), et que presque toutes les attentes des enseignants concernant le contenu ont été satisfaites (voir Graphique 4).

La plupart d'entre eux ont indiqué que les enseignants ont appris des stratégies leur permettant de mieux distinguer les types de conflits et de violences, tandis que certains ont déclaré avoir apprécié le fait de pouvoir parler ouvertement de tels sujets avec leurs collègues. Les résultats de l'étude montrent également des changements d'attitude au niveau personnel parmi les enseignants. Néanmoins, le

programme a quand même rencontré des obstacles qui ont entravé sa pleine mise en œuvre

LIMITES, DÉFIS ET/OU LEÇONS APPRIS

Voici ci-dessous un bref résumé des principaux défis rencontrés à ce jour relatifs à la conception et à l'évaluation:

1. Conception. Dans le cas des deux premiers groupes d'enseignants ayant suivi les deux premiers modules, la documentation préparée ne comprenait qu'un guide du facilitateur, un document dense dans lequel ont été incorporés des concepts et des théories clés. Pour le troisième groupe d'enseignants, le projet a identifié le besoin de développer un « cadre théorique » en complément du guide du facilitateur, ce qui en a simplifié son utilisation. Les formateurs ont également reçu des ressources supplémentaires pour approfondir des domaines spécifiques dans lesquels ils ne sont pas forcément experts (par exemple, l'éducation en situation de conflit et les violences sexistes). Un autre problème s'est également présenté, celui de trouver des experts dans le pays même pour développer certains des modules. Certaines de ces approches sont étrangères au système éducatif du pays (par exemple, l'apprentissage social et émotionnel ou les pratiques réparatrices). Il n'y a donc aucune expertise locale. Un financement supplémentaire

pourrait permettre de développer la capacité locale nécessaire pour soutenir la mise en œuvre à grande échelle d'un programme comme Docentes por la Paz et d'offrir une assistance technique adéquate à des centaines de secteurs scolaires et à des milliers d'établissements scolaires.

2. Observations et évaluation. Les données collectées à ce jour concernent principalement la qualité perçue et la valeur ajoutée de la formation. Cependant, elles ne fournissent pas encore les informations essentielles sur son impact réel sur l'éducation telles que le taux de scolarisation, la rétention et l'apprentissage. L'évaluation de ce programme nous a forcés à poser des questions difficiles comme: «Comment mesure-t-on les changements qui ont lieu en classe ? » et «Est-il acceptable de mesurer la compréhension de nouveaux concepts comme un indicateur de l'amélioration de l'enseignement» Le projet ne possède pas les ressources nécessaires pour conduire une évaluation poussée des changements effectifs en classe. C'est pourquoi nous ne réalisons qu'un post-test qui porte essentiellement sur les connaissances des enseignants. Néanmoins, nous cherchons toujours à mieux comprendre l'impact réel du programme en classe.

L'une des recommandations principales est l'évaluation de l'impact de Docentes por la Paz dans la salle de cours, dans l'école et dans la communauté, notamment parce que ce projet se rapporte à des défis contextuels spécifiques. Dans ce cas-ci, on peut utiliser comme référence l'étude de sécurité en milieu scolaire du projet menée dans 135 établissements scolaires. Un rapport sur l'impact du programme permettrait de mobiliser les parties prenantes stratégiques du système éducatif (ministère, donateurs, ONG) soutenant Docentes por la Paz afin d'étendre sa mise en œuvre dans les formations initiale et continue.

Alors que Asegurando la Educación a mené une autre évaluation rapide de Docentes por la Paz en octobre-novembre 2019, les restrictions de financement imposées par le gouvernement américain à l'égard de l'Amérique Centrale en 2019 a empêché le projet de conduire des études d'impact plus approfondies. La présentation de cette étude de cas est l'occasion de lancer un appel à d'autres donateurs pour soutenir les études indispensables de Docentes por la Paz, ce qui aurait des répercussions non seulement sur le Honduras mais aussi sur le reste de la région.



Les enseignants qui ont participé au programme ont généralement déclaré avoir appris des stratégies leur permettant de mieux distinguer les types de conflits et de violences qui se produisent en classe

PORTRAITS D'ENSEIGNANTS

Portrait d'enseignant 1

Nom: Wendy Azucena Hernández. La vidéo préliminaire de son entretien est disponible ici. Informations générales : Professeure de 8e et coordinatrice académique à l'école de Desarrollo Juvenil (dans la communauté de Villafranca, dominée par le gang « 18th Street ») à Tegucigalpa, capitale du Honduras. Elle enseigne depuis 15 ans.

Bénéfices du programme: «Docentes por la Paz a renforcé notre triangle éducatif : enseignants, parents et élèves.»

Mme Hernández a suivi une formation d'institutrice pour enseignants au sein de Docentes por la Paz. En plus de renforcer les relations entre les principales parties prenantes, elle pense que le programme a aussi aidé les enseignants dans son école car :

1. Il offre un environnement sûr aux enseignants qui leur permet de discuter de sujets qu'ils n'auraient pas abordés autrement
2. Les questions qui sont abordées leur permettent de se sentir plus aptes à gérer les élèves au comportement difficile
3. C'est un moyen d'actualiser et d'acquérir de nouvelles connaissances
4. Les enseignants sont plus conscients de leurs propres a priori et comportements. Elle a cité l'exemple d'un(e) enseignant(e) qui n'avait pas l'habitude de s'impliquer dans la vie des élèves et qui a dorénavant une vision plus nuancée du contexte dans lequel les élèves vivent et développent de l'empathie.

Ce qu'elle préfère dans le métier d'enseignante : Le contact quotidien avec les élèves et le fait d'avoir le pouvoir de générer des changements positifs. Wendy a déclaré : « L'une des choses que j'aime le plus dans mon métier, c'est que je sais que ce que je fais aujourd'hui avec cet élève aura un impact sur ce qu'il ou elle pourra faire de sa vie. »

Ce qu'elle aime le moins : Le fait que le métier d'enseignant soit sous-estimé par de nombreuses personnes au sein et à l'extérieur de l'école, y compris les parents.

Principaux défis : « Je travaille dans une communauté

qui n'est très sûre et où il y a beaucoup de jeunes qui appartiennent à des [gangs]. L'un des plus grands défis est la « capture » [recrutement par les gangs] de nos jeunes. »

Ce qu'elle changerait : Wendy pense que le programme scolaire national devrait être restructuré, prendre en compte les circonstances et être plus pratique. Le programme scolaire devrait préparer les élèves à la vie et offrir plus de compétences pratiques.

Portrait d'enseignant 2 :

Nom : Javier Enrique Ramos

Informations générales : Professeur de 7e à l'école de Justo Rufino Spilbury, à La Ceiba, sur la côte nord du Honduras

Bénéfices du programme : « J'ai appris des techniques et des stratégies me permettant de mieux satisfaire les besoins des enfants dans ma classe tout en accordant une attention toute particulière aux élèves qui affichent un comportement agressif et violent. » Outre les techniques qui lui permettent d'impliquer et de motiver les élèves au comportement agressif, M. Ramos nous fait part des autres bénéfices de Docentes por la Paz :

1. C'est encourageant de pouvoir discuter du « rôle des enseignants dans notre contexte » et d'approfondir d'autres sujets tels que « les droits des enfants » et « la violence et les sexes »
2. Il a appris des techniques pour être plus efficace dans son rôle d'enseignant, comme faire preuve de plus de patience et d'empathie, et impliquer la famille de l'élève plus efficacement.
3. Il est beaucoup plus sensibilisé aux droits des enfants, notamment en matière d'éducation, ce qui l'a encouragé à faire des efforts plus délibérés pour être davantage ouvert et promouvoir l'équité en classe.

Ce qu'il préfère dans le métier d'enseignant: Enseigner aux élèves et façonner des vies humaines ; partager mon expérience avec les autres

Ce qu'il aime le moins: la charge administrative excessive (rapports, documents) imposée par les autorités éducatives

Principaux défis: L'attitude agressive et violente de

certains élèves, qui a pour origine un manque d'encadrement et de discipline de la part des parents, une désintégration de la famille, une situation de chômage et de précarité dans son entourage

Ce qu'il changerait: Obtenir les manuels scolaires du ministère de l'Éducation, et obtenir du projet les documents de Docentes por la Paz