

LE PERSONNEL ENSEIGNANT DANS DES CONTEXTES DE CRISE :

pratiques prometteuses dans le développement
professionnel du personnel enseignant

Seconde édition



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

Le Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE) est un réseau public mondial composé de membres qui collaborent dans un cadre humanitaire et de développement afin de garantir à toutes et tous les individus le droit à une éducation de qualité, sûre, pertinente et équitable. L'action de l'INEE est basée sur le droit fondamental à l'éducation. Pour plus d'informations et pour rejoindre l'INEE, visitez inee.org/fr.

Publié par :

Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgences (INEE)
c/o International Rescue Committee
122 East 42nd Street, 12th floor
New York, NY 10168
États-Unis d'Amérique
www.inee.org

INEE © 2022

Licence :

Ce document fait l'objet d'une licence Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0. Il est attribué au Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE).



Citation suggérée :

Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgences (INEE). (2022). Le personnel enseignant dans des contextes de crise : pratiques prometteuses dans le développement professionnel du personnel enseignant. New York, NY, NY. <https://inee.org/fr/ressources/pratiques-prometteuses-dans-le-bien-etre-le-gestion-du-personnel-enseignant-et-la>

Images de couverture :

Un enseignant de langue arabe en Cisjordanie. 2012 (c) Ned Colt, IRC ; Un facilitateur d'apprentissage de l'IRC enseigne à des enfants déscolarisés au Nigéria dans le cadre du programme d'éducation en situations d'urgence de l'IRC. 2019 (c) Tom Saater, IRC

Remerciements

Ce deuxième recueil d'études de cas détaillant les pratiques prometteuses dans le développement professionnel des enseignants résulte d'un véritable effort de collaboration. De nombreux individus venant du milieu universitaire et de sociétés civiles ont consacré un temps et des efforts considérables pour choisir, réviser et préparer les études de cas contenues dans cette publication.

Tout d'abord, les membres du comité des études de cas sur les enseignants en contextes de crise, Mary Mendenhall, Danielle Falk, Paul Frisoli et Jeffrey Dow, ont toutes et tous contribué à la revue de ces études de cas et ont joué un rôle essentiel dans l'élaboration de ce recueil. Ils et elles ont également aidé les auteurs à préparer leurs versions pour la publication et ont révisé les versions finales, avec l'aide de Richaa Hoysala, Michael McCarville, Jade Sheinwald et Taylor Schulte du Teachers College, Université de Columbia. Jihae Cha et Andrew Armstrong ont joué un rôle essentiel dans l'organisation de l'appel aux études de cas, des communications et de la coordination de l'ensemble du processus du début à la fin. Chris Henderson et Charlotte Berquin, les co-présidents du Comité des études de cas TiCC de l'INEE, ont supervisé le développement de cette publication.

Le soutien et les conseils des organisations partenaires de la série d'événements sur les enseignants en situations de crise sont également très appréciés, notamment la Fondation LEGO, l'UNESCO, Oxfam, Éducation Internationale et l'Union européenne.

Conception fournie par 2D Studio.

Cette traduction a été réalisée en collaboration entre Translators without Borders (CLEAR Global) et l'INEE.

**Note de la traduction : L'INEE reconnaît que la langue genrée renforce le sexisme et le patriarcat. Afin de ne pas renforcer cela, nous essayons d'utiliser le plus possible une écriture inclusive. Cependant, afin de faciliter la lecture du document parfois nous utilisons le mot unique d'enseignant, d'apprenant, d'étudiant ou encore de participant. Nous tenons à souligner que nous souhaitons que ce terme général regroupe les différentes identités de genre. Si vous avez des conseils, des réflexions ou des questions par rapport à cette écriture ou des suggestions sur la façon dont nous pouvons améliorer notre utilisation d'un langage équitable entre les sexes à l'avenir, n'hésitez pas à nous écrire à gender@inee.org.

Table des matières

Remerciements	3
Avant-propos	6
1 : Études de cas sur le développement professionnel du personnel enseignant	8
1.1 Module essentiel d'éducation en situations d'urgence pour les instituts de formation des enseignants en République démocratique du Congo	9
1.2 Coaching de pair à pair pour les enseignants dans le cadre du programme de formateurs principaux certifiés en Palestine	14
1.3 Qualité et innovation dans le développement professionnel du personnel enseignant : leçons apprises et bonnes pratiques face à la crise multiple du système éducatif au Liban	19
1.4 Recherche d'approches communicatives pour l'enseignement de l'anglais à l'aide de méthodes ethnographiques par les pairs dans les camps de personnes réfugiées en Jordanie	22
1.5 Soutenir les apprentissages des étudiants en Inde grâce à un soutien de qualité de la part de l'enseignant pendant la pandémie de COVID-19	27
1.6 Rôle des enseignants dans la fourniture d'un soutien éducatif et connexe pour la prestation de l'éducation de la petite enfance (EPE) pendant la COVID-19 en Inde	33
1.7 Favoriser l'apprentissage social et émotionnel grâce à un programme adapté de développement professionnel du personnel enseignant en Inde	36
1.8 Vers une meilleure éducation : Leçons apprises de la COVID-19 au Liban	40
1.9 Développement professionnel du personnel enseignant dans le camp de personnes réfugiées rohingyas de Cox's Bazar, au Bangladesh	45
1.10 ZEKU - Une voie de requalification pour les enseignants formés à l'étranger (réfugiés) en Autriche	51
1.11 Cartographier les connaissances spécialisées et les aptitudes des enseignants syriens déplacés au Liban	55

1.12 Satisfaire les besoins scolaires et socio-émotionnels des enfants déscolarisés du Nigéria	59
1.13 Développement professionnel du personnel enseignant : Une approche inter-agences au Kenya	63
1.14 Les expériences des enseignants avec le Modèle de développement à trois volets de l'enseignant du projet de lecture du Pakistan	67
1.15 Une approche combinée conçue en collaboration pour le développement professionnel des enseignants dans des contextes de déplacement massif	71
1.16 Fondements de la pratique des éducateurs de personnes réfugiées : Soutenir les enseignants dans les pays d'accueil et les contextes de réinstallation pour répondre aux besoins des étudiants réfugiés	77
1.17 Tawasol : un projet pilote offrant un développement professionnel en ligne prolongé pour le personnel enseignant syrien et égyptien dans le secteur d'apprentissage informel syrien en Égypte	82
1.18 Étude de cas Jusoor : Une approche de gestion adaptative pour la nouvelle formation du personnel enseignant dans des contextes de crise	87
1.19 La preuve est dans l'amélioration : Utilisation d'une amélioration continue de la qualité pour impliquer les enseignants au Liban	91
1.20 L'essence de l'apprentissage : Une formation de 4 jours et un mentorat continu pour les éducateurs d'enfants réfugiés rohingyas au Bangladesh	96
1.21 Supervision et modèles d'encadrement dans le nord-ouest de la Syrie	100
1.21a Des petits coups de pouce aux grands progrès dans le développement professionnel du personnel enseignant	105
1.22 Fournir des outils et préparer les enseignants au Honduras pour aborder la violence à l'école et d'autres crises	108

Avant-propos

Lorsque nous avons rédigé la première édition des études de cas, notre attention était ancrée dans la réalité que chaque année, l'éducation d'environ 65 millions d'étudiants dans le monde était perturbée par un conflit prolongé ou par une catastrophe soudaine.¹ Pour ces étudiants, les enseignants étaient indispensables à la qualité et à la continuité de l'éducation et à tout ce que promet l'enseignement formel et informel. Seulement 6 mois plus tard, alors que la pandémie de COVID-19 faisait des ravages dans les systèmes éducatifs du monde entier, on estimait que pas moins de 1,6 milliard d'étudiants et 100 millions d'enseignants avaient perdu l'accès aux salles de classe ou à l'apprentissage continu.²

Avec une urgence désarçonnante, les enseignants ont été contraints de s'adapter à de nouvelles méthodes de travail, en ajustant leurs pédagogies aux réalités de l'apprentissage à distance. Pour certains, cela signifiait un passage à l'apprentissage en ligne. D'autres ont soutenu l'apprentissage par le biais d'activités téléphoniques, complétant les cours utilisant une technologie dite faible par la radio et la télévision. Cependant, Pour une grande majorité d'entre elles et eux, cela a signifié préparer et fournir des modules d'apprentissages sans technologie aux étudiants sur de vastes distances, tout en affrontant des risques pour leur santé ou des conflits que la COVID-19 n'a pas réussi à ralentir. La COVID-19 a donc renforcé le fait qui n'est pas assez souvent pris en compte que les enseignants ont toujours été en première ligne des urgences humanitaires.^{3,4}

Avant la pandémie, nous mettions en évidence les données probantes démontrant que les enseignants qualifiés sont le meilleur indicateur de l'apprentissage des étudiants au niveau scolaire.⁵ Nous avons également mis en évidence la relation entre le bien-être du personnel enseignant et le développement social et émotionnel des étudiants.⁶ Alors que ces faits restent vrais, la COVID-19 nous a aidé à reconnaître combien l'instrumentalisation des enseignants pour le développement et le bien-être des étudiants est insuffisante. En tant que population touchée par les urgences humanitaires et travaillant en première ligne, les enseignants ont besoin de notre attention et de notre investissement d'urgence, comme une fin en soi.^{7,8}

Les tensions non résolues au Tigré, la résurgence des Talibans en Afghanistan, la montée désastreuse du djihadisme au Sahel et l'exode continu des personnes migrantes fuyant des contextes de gangs d'Amérique centrale continuent de défier les gouvernements et les agences humanitaires. Les développements catastrophiques en Ukraine mettent à rude épreuve les systèmes qui luttent déjà pour fournir une éducation de base et un soutien psychosocial à des millions de personnes réfugiées, à des personnes déplacées à l'intérieur du pays ou à des apprenants sans patrie. Dans ces contextes, et dans beaucoup trop d'autres, les enseignants portent le fardeau du bien-être et du développement des étudiants, et doivent faire face à des conditions de travail qui sont rarement propices au leur.

1 Nicolai, S. Hine, S and Wales, J. (2015). *Education in Emergencies and Protracted Crisis: Towards a Strengthened Approach*. London: ODI. <https://odi.org/en/publications/education-in-emergencies-and-protracted-crises-toward-a-strengthened-response/>

2 UNESCO, UNICEF, the World Bank and OECD (2021). *What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*. Paris, New York, Washington D.C.: UNESCO, UNICEF, World Bank. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/lessons_on_education_recovery.pdf

3 Henderson, C (2021) *Teaching in complex crises: Seeking balance in selfless acts of service*. UNESCO Taskforce for Teachers 2030. <https://teachertaskforce.org/news/teaching-complex-crises-seeking-balance-selfless-acts-service>

4 Sherif, Y., Brooks, D., & Mendenhall, M. (2020, October 02). Teachers shoulder the burden: Improving support in crisis contexts. Retrieved October 05, 2020, from <https://www.educationcannotwait.org/teachers-shoulder-the-burden-improving-support-in-crisis-contexts-opinion>

5 Schwille, J., Dembélé, M., & Schubert, J. (2007). *Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice*. International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO. <http://www.iiep.unesco.org/en/publication/global-perspectives-teacher-learning-improving-policy-and-practice>

6 Falk, D., Varni, E., Finder, J., & Frisoli, P. (2019). *Landscape review: Teacher well-being in low resource, crisis, and conflict-affected contexts*. Education Equity Research Initiative: Washington, D.C. <https://inee.org/resources/landscape-review-teacher-well-being-low-resource-crisis-and-conflict-affected-settings>

7 Falk, D., Frisoli, P., & Varni, E. (2021). The importance of teacher well-being for student mental health and resilient education systems. *Forced Migration Review*, (66), 17-21. <https://www.fmreview.org/issue66/falk-frisoli-varni>

8 Inter-agency Network for Education in Emergencies (2021). *Teacher wellbeing in emergency settings: Findings from a resource mapping and gap analysis*. New York: INEE. <https://inee.org/resources/teacher-wellbeing-resources-mapping-gap-analysis>

Ainsi, dans une constellation complexe d'urgences sociales, politiques et environnementales, le besoin de gestion efficace du personnel enseignant, de développement professionnel, de bien-être ou de soutien à la direction des écoles n'a jamais été aussi pressant. C'est pourquoi ce recueil d'études de cas est une ressource opportune et urgente pour les praticiens et praticiennes de l'humanitaire, les décideurs politiques du gouvernement et les donateurs.

Afin de garantir la lisibilité et l'accessibilité, notamment dans les contextes de faible connectivité, nous avons réparti les études de cas entre deux publications thématiques :

- [Pratiques prometteuses dans le développement professionnel des enseignants](#)
- [Pratiques prometteuses dans le bien-être, la gestion du personnel enseignant et la direction d'écoles](#)

Dans ces deux publications, dix-huit nouvelles études de cas, ainsi que les vingt-quatre de la première édition, fournissent une gamme de stratégies inspirantes et innovantes qui aident les enseignants à réaliser tout ce à quoi ils et elles aspirent : pour eux et elles-mêmes et pour leurs apprenants.

L'étude de cas de Chrystal White au Myanmar nous montre comment, grâce à un modèle d'allocations innovant, les enseignants communautaires sont amenés à travailler en classe et y restent. Au Liban, Mai Abu Moghli illustre comment une communauté de pratique en ligne naissante parmi les enseignants de la communauté d'accueil et des réfugiés a inspiré une nouvelle initiative de développement professionnel des enseignants sur la plateforme Edraak. Munia Islam Mozumder illustre également comment une initiative de développement professionnel des enseignants à grande échelle à Cox's Bazar au Bangladesh, a dû pivoter et cascader un modèle de prestation à faible technologie et sans technologie pour plus de 8 000 enseignants au milieu de la COVID-19.

Cette année, nous incluons également la direction scolaire comme thème central. Depuis le camp de personnes réfugiées de Kakuma et la colonie de Kalobeyei, dans le nord-ouest du Kenya, les docteurs Mary Mendenhall, Danielle Falk, Jonathan Kwok et Emily Ervin définissent les responsabilités vastes et diverses des chefs d'établissement en contextes de crise. Leurs observations mettent en lumière le soutien dont les chefs d'établissement ont besoin pour que les enseignants bénéficient eux aussi d'un soutien adéquat. Seema Rajput a également contribué à une étude de cas sur une direction scolaire, en mettant l'accent sur une perspective de leadership de justice sociale pour l'équité entre les genres et l'inclusion dans l'État d'Haryana, en Inde. Sur place, un leadership décentralisé et des centres d'apprentissage communautaires ont assuré la continuité de l'apprentissage pour des étudiants autrement marginalisés au plus fort de la pandémie.

Ce ne sont là que quelques-unes des quarante-deux études de cas de grande qualité proposées dans cette compilation. Au fur et à mesure que vous plongez dans celles qui sont les plus pertinentes pour votre contexte, votre travail ou vos besoins, nous espérons que vos propres efforts seront confirmés et que de nouvelles idées émergeront, permettant d'améliorer les méthodes de travail avec et pour les enseignants en contextes de crise partout dans le monde.

Nous vous remercions de l'intérêt et du soutien que vous portez à notre travail. Le Groupe de travail collaboratif des enseignants en contextes de crise (TiCC) du Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE) est constitué d'un groupe de bénévoles dévoués, chacun et chacune étant un défenseur du travail et du bien-être du personnel enseignant à part entière.

Alors que nous poursuivons nos efforts en vue d'améliorer les politiques et les pratiques pour toutes et tous les enseignants en cette période charnière, nous sommes reconnaissants à nos donateurs, qui sont des défenseurs passionnés des enseignants et sans qui ce travail ne serait pas possible

Chris Henderson et Charlotte Berquin

Rédacteurs et co-présidents du Comité des études de cas TiCC de l'INEE



Colombie, 2017 © Elena Forero, NRC

1 : Études de cas sur le développement professionnel du personnel enseignant

1.1 Module essentiel d'éducation en situations d'urgence pour les instituts de formation des enseignants en République démocratique du Congo

Organisation	Institut d'études du développement (IDS), Université de Sussex (C.B., G.M. et P.H.) ; Institut Supérieur Pédagogique (ISP) de Bukavu (S.M.)
Auteur-e(s)	Dr. Cyril Brandt, Dr. Gauthier Marchais, Prof. Samuel Matabishi, Pamela Hajal
Lieu(x)	République démocratique du Congo, province du Sud-Kivu
Profil du personnel enseignant	Enseignants déplacés à l'intérieur du pays, enseignants de la communauté d'accueil/du pays, dirigeants scolaires
Sujets	Développement professionnel du personnel enseignant

Description du Défi Spécifique à la Crise

Les enseignants des provinces de l'Est de la République démocratique du Congo (RDC) sont confrontés à de graves difficultés, telles que des salaires faibles ou nuls, des classes surchargées, un matériel pédagogique insuffisant, des salles de classe délabrées et de rares possibilités de développement professionnel (RDC/Ministères divers, 2015). Depuis près de 30 ans, les enseignants ont fait face à ces défis et à d'intenses vagues de violence et de déplacement. Comme le reconnaissent la recherche et la programmation, de nombreux enseignants passent souvent de l'appartenance aux communautés de personnes déplacées à l'intérieur du pays (PDIP), à des communautés d'accueil et de personnes rapatriées (IDMC, 2020). En plus des défis liés aux déplacements, de nombreux enseignants travaillent dans des environnements militarisés et sont confrontés tous les jours aux menaces et aux défis des groupes armés (Verweijen, 2016). Ils et elles peuvent être victimes mais aussi auteurs de la violence.

En termes d'assistance spécifique au conflit, les formations d'enseignants dispensées par les ONG se sont concentrées sur le soutien psychosocial et l'éducation sensible au conflit. Cependant, notre recherche souligne l'importance de doter les enseignants des connaissances nécessaires pour faire face aux multiples enchevêtrements du secteur de l'éducation avec les dynamiques du conflit violent en cours. En étroite collaboration, l'Institut d'études du développement (IDS) et l'Institut Supérieur Pédagogique (ISP) de Bukavu sont en train de concevoir un module sur l'éducation en situations d'urgence (ESU) qui sera enseigné dans les instituts congolais de formation des enseignants de l'ISP.

Bref Aperçu

Le module d'enseignement de l'ESU est l'un des résultats du programme BRiCE (*Renforcer la résilience dans les conflits par l'éducation*), d'une durée de quatre ans (Marchais et al., 2020). BRiCE est financé par la Direction générale de la coopération internationale et du développement (DG DEVCO-INTPA) et mis en œuvre par Save the Children entre 2018 et 2022 dans la province du Sud-Kivu. BRiCE a pour objectif de fournir un accès durable à une éducation de qualité et sensible aux conflits dans des espaces d'apprentissage sûrs et de développer un corpus de données probantes pour éclairer la politique et la programmation.

Les chercheurs de l'IDS et de l'ISP de Bukavu ont évalué certains composants du projet BRiCE et ont contribué à l'analyse des facteurs contextuels pertinents par le biais d'une enquête quantitative réalisée auprès de 704 enseignants et d'entretiens qualitatifs semi-structurés réalisés auprès de 168 acteurs éducatifs (en premier lieu les enseignants, voir Marchais et al., 2020). Nous avons exploré :

- comment l'exposition et l'expérience de la violence influencent la qualité de l'enseignement et le bien-être des enseignants dans des contextes fragiles et touchés par des conflits ;

- comment les composants du projet BRiCE ont affecté la qualité de l'enseignement et le bien-être des enseignants dans des contextes fragiles ;
- comment la qualité et le bien-être de l'enseignement ont influencé les réalisations cognitives et non cognitives des enfants ;
- et comment les connaissances développées par les enseignants dans les contextes de conflit peuvent être utilisées efficacement dans la politique éducative et la programmation.

Nous nous sommes inspirés de la recherche antérieure pour le projet REALISE de Save the Children¹, de l'expertise de l'ISP de Bukavu en matière d'éducation à la paix et de notre propre recherche antérieure sur l'ESU et les dynamiques violentes dans la République démocratique du Congo.² BRiCE comprend également une subvention pour le renforcement des capacités qui a financé le développement du module ESU.

Les écoles du Sud-Kivu subissent des conflits violents sous de multiples formes : des attaques physiques à l'ingérence des groupes armés dans la gestion des écoles et au chantage des enseignants (GCPEA, 2020 ; Marchais et al., 2020). La formation initiale des enseignants et la formation des ONG n'ont pas abordé ces aspects (AVSI, 2007 ; Tsolakis, 2019). Les enseignants ne sont donc pas dotés des compétences nécessaires pour relever ces défis. Pour combler cette lacune, le module ESU a ciblé les enseignants de l'école secondaire.³ Comme les membres de notre consortium sont des professeurs de l'Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu, un institut de formation de pointe pour les futurs enseignants de l'école secondaire, nous étions bien placés pour : (i) piloter notre module et (ii) l'institutionnaliser via le ministère de l'Éducation supérieure et des universités, avec le soutien du Président du Conseil d'Administration des Instituts de Formation des Enseignants de la République démocratique du Congo. En effet, « les départements de formation des professeurs d'université peuvent jouer un rôle unique dans la conduite de l'avenir de la scolarisation dans des lieux profondément touchés par les traumatismes et la division » (Millican et al., 2021).

Les principaux objectifs du module ESU proposé étaient les suivants :

1. doter les enseignants d'une compréhension critique et réflexive de la façon dont les conflits affectent l'éducation en « s'appuyant sur leurs propres expériences » (Horner et al., 2015, p. 48)
2. préparer les enseignants aux défis liés aux conflits auxquels ils et elles pourraient être confrontés dans les écoles
3. doter les enseignants de compétences liées à la résolution des conflits et à la consolidation de la paix en classe
4. diffuser les idées et les pratiques exemplaires issues des études et des rapports existants, tels que ceux publiés par la Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques (GCPEA, 2019 ; GCPEA, 2020) ; et
5. améliorer leur compréhension de l'architecture ESU.

L'enseignement réflexif, dans ce cas, permet aux enseignants d'interroger de manière critique les formes de connaissances qu'ils et elles convoquent et transmettent, et de faire confiance à leur propre connaissance d'une question ou d'une situation particulière, tout en y réfléchissant de manière critique (Ashwin, 2015, p. 157). Ceci est particulièrement important pour les enseignants qui doivent faire face à des crises extrêmement complexes et spécifiques à un contexte, car ce sont elles et eux qui possèdent les connaissances les plus avancées des situations auxquelles elles et ils sont confrontés quotidiennement.

¹ Réussite et Épanouissement via l'Apprentissage et L'Insertion au Systeme Educatif / Success and Development through Learning and Integration into the Educational System. See Marchais et al., 2021.

² Par exemple, Brandt, 2021 ; Marchais, 2016 ; Matabishi Namashunju, 2016.

³ Voir « Limites » pour une explication de notre décision de nous concentrer sur les enseignants de l'école secondaire

Preuves et Résultats :

Le principal résultat de ce projet est un module ESU pour les enseignants de l'école secondaire qui servira de formation initiale adaptée aux contextes conflictuels de la République démocratique du Congo (RDC). Le module comportera six unités, de 2 à 4 heures chacune. S'appuyant sur le Kit de formation pour les enseignants en situations de crise (TiCC) de l'INEE et sur le matériel du Cluster éducation de la RDC, le module englobe le bien-être du personnel enseignant, la protection de l'enfance, le bien-être des enfants et l'inclusion. En outre, nous envisageons des composants qui se concentreront sur l'architecture de l'ESU, l'économie politique des conflits, l'impact des conflits armés sur l'éducation, l'éducation sensible aux conflits et la résilience des enseignants face aux multiples imbrications des écoles dans la dynamique des conflits (Novelli et al., 2013 ; Novelli, Lopes Cardozo et Smith, 2017 ; Shah, 2019).

La sélection des sujets est liée aux constatations de notre recherche, et la phase pilote sera primordiale pour affiner le contenu du module. Le soutien psychosocial et le bien-être des étudiants sont une préoccupation majeure des enseignants. Comme dans d'autres contextes (Horner et al., 2015), le souhait d'une analyse des dynamiques de conflit et de la manière de les traiter en classe a également été exprimé par les enseignants.

Nous espérons que les enseignants ayant des connaissances approfondies dans ces domaines seront en mesure de créer un environnement d'apprentissage plus inclusif et plus sensible aux conflits. En outre, la connaissance de l'enchevêtrement des dynamiques violentes avec le secteur de l'éducation permettra aux enseignants de développer un plus grand sens du professionnalisme, car cette connaissance leur permettra d'adapter leur contenu d'enseignement et leurs pratiques d'enseignement afin de réduire les dommages potentiels pour les étudiants et le personnel scolaire. Le module sera doté d'un mécanisme de retour intégré, permettant à celles et ceux qui dispensent la formation (le personnel enseignant de l'ISP, au niveau central) d'intégrer les suggestions des enseignants. L'Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu fournira un rapport sur la mise en œuvre du module après sa première année de mise en œuvre, afin d'identifier et de partager les domaines d'amélioration.

Limites, Défis et/ou Leçons Apprises :

Une des limites de ce projet est que les instituts de formation des enseignants congolais ne forment que des enseignants de l'école secondaire. Les enseignants de l'école primaire ne bénéficieraient donc pas du projet. En fonction du succès du module, nous envisageons un suivi avec les écoles-primaires.

Le personnel national et les membres de la communauté doivent adapter le module au contexte de la RDC pour que ce projet soit une réussite. Le leadership de l'Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu renforcera ces efforts.

Pour l'instant, le programme ne dispose pas d'une évaluation basée sur des données probantes. Nous développerons une évaluation après la phase de pilotage, car cette phase permettra de restreindre et d'affiner l'orientation thématique. Afin de développer les outils d'évaluation, nous nous appuyerons sur le cadre de compétences en matière d'ESU de l'INEE (INEE, 2020), le cadre développé pour le projet BRiCE, ainsi que sur les méthodes et pratiques propres à l'ISP de Bukavu pour l'évaluation des modules d'enseignement.

En outre, le développement professionnel continu serait souhaitable, mais nous pensons qu'il est trop tôt et extrêmement ambitieux de planifier de tels mécanismes de suivi dans le contexte difficile de la RDC, où il n'existe pratiquement aucun développement professionnel des enseignants continu structuré.

Les enseignants ont contribué indirectement au module, par le biais de la recherche BRiCE, où nous avons entendu leurs voix et où nous avons appris des expériences des formateurs d'enseignants de l'ISP de Bukavu. Grâce aux outils d'évaluation, nous espérons nous inspirer davantage des expériences des enseignants afin de rendre le module aussi pertinent et bénéfique que possible pour les enseignants.

Références

- Ashwin, P. et al. (2020). *Reflective Teaching in Higher Education*. London: Bloomsbury Academic.
- AVSI. (2007). *Manuel de Formation Pour Les Enseignants*. Kampala: UNICEF, AVSI.
https://www.avsi.org/upload/publication/0/52.pdf?_636352785233961329
- Brandt, C.O. (2021). Reluctant Representatives of the State: Teachers' Perceptions of Experienced Violence (DR Congo). *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(4), 546–563.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1649593>
- Brandt, C., Marchais, G., Matabishi, S., & Somora, P.M. (2020, October) School Focused Educational Interventions are Limited in Addressing Structural Inequality in Conflict-affected Contexts. REACH.
<https://reach.gse.harvard.edu/blogs/migration-displacement/series/school-focused-educational-interventions-are-limited-in-addressing-structural-inequality-in-conflict-affected-contexts>
- DRC/Various Ministries. (2015). *Stratégie Sectorielle de l'éducation et de La Formation 2016-2025*. MEPS-INC; Min. de l'Ens. Technique et Professionnel; Min. de l'Ens. Supérieur et Universitaire; Min. des Affaires Sociales, Action Humanitaire et Solidarité Nationale.
- GCPEA. (2020). "L'éducation Prise Pour Cible. Profils de Pays. République Démocratique Du Congo."
https://inee.org/sites/default/files/resources/eua_2020_executivesummary_fr.pdf
- GCPEA. (2019). "All That I Have Lost". Impact of Attacks on Education for Women and Girls in Kasai Central Province. <https://protectingeducation.org/publication/all-that-i-have-lost-impact-of-attacks-on-education-for-women-and-girls-in-kasai-central-province-democratic-republic-of-congo/>
- Horner, L.K. et al. (2015). *Literature Review: The Role of Teachers in Peacebuilding*. University of Sussex, Research Consortium on Education and Peacebuilding.
- IDMC. (2020). *Global Report on Internal Displacement*.
<https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2020/>
- Institute of Development Studies. (n.d.). BRiCE Project: Strengthening Quality Learning Environments and Education Systems in DRC and Niger. Institute of Development Studies. <https://www.ids.ac.uk/projects/brice-project-teachers-role-and-well-being-in-contexts-of-protracted-violent-conflict/>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2016). *Training for Primary School Teachers in Crisis Contexts*. Teachers in Crisis Contexts Collaborative.
<https://inee.org/resources/teachers-crisis-contexts-training-primary-school-teachers>
- Marchais, G. et al. (2021). *Marginalisation from Education in Conflict-Affected Contexts. Learning from Tanganyika and Ituri in the DR Congo*. IDS Working Paper 544, Brighton: Institute of Development Studies. DOI:10.19088/IDS.2021.017.
- Marchais, G. et al. (2020). *BRiCE Project DRC and Niger: Baseline Report*. Brighton: Institute of Development Studies. DOI: 10.19088/IDS.2020.003
- Marchais, G. (2016). *He Who Touches the Weapon Becomes Other: A Study of Participation in Armed Groups in South Kivu, Democratic Republic of the Congo*. [Unpublished doctoral dissertation]. London School of Economics.

- Matabishi, S.N. (2016). Langues, Éducation et Développement Durable En République Démocratique Du Congo. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Rouen.
- Novelli, M., Higgins, S., Ugur, M. & Valiente, O. (2014). The Political Economy of Education Systems in Conflict-Affected Contexts: A Rigorous Literature Review. Final Report. Department for International Development.
- Novelli, M., Lopes Cardozo, M.T.A., & Smith, A. (2017). The 4Rs Framework: Analyzing Education's Contribution to Sustainable Peacebuilding with Social Justice in Conflict-Affected Contexts. *Journal on Education in Emergencies* 3(1): 14–43.
- Shah, R. (2019). White Paper - Transforming Systems in Times of Adversity: Education and Resilience. <https://www.eccnetwork.net/resources/transforming-systems-times-adversity-education-and-resilience-white-paper>
- Tsolakis, M. (2019). Les Formations Sur l'appui Psychosocial Dans l'Est de La République Démocratique Du Congo: Une Étude de Cas Dans Le Cadre de La Réponse Rapide Aux Mouvements de Population. NRC, DRC, AVSI & UNICEF.
- Verweijen, J. (2016). A Microcosm of Militarization. Conflict, Governance and Armed Mobilization in Uvira, South Kivu. Rift Valley Institute, Usalama Project.

1.2 Coaching de pair à pair pour les enseignants dans le cadre du programme de formateurs principaux certifiés en Palestine

Organisation	Conseil norvégien pour les réfugiés (NRC)
Auteur-e(s)	Abla Assaf
Lieu(x)	Palestine / Cisjordanie
Profil du personnel enseignant	Enseignants nationaux
Sujets	Développement professionnel du personnel enseignant

Description du Défi Spécifique à la Crise

Le conflit prolongé dans les territoires palestiniens occupés a entraîné une augmentation constante des besoins humanitaires, notamment l'élimination des obstacles à l'accès des enfants à une éducation de qualité, qui ont un impact négatif sur leur capacité d'apprentissage (Conseil norvégien pour les réfugiés, 2021). Afin de réaliser pleinement le droit à l'éducation, l'éducation dans toutes ses formes et à tous ses niveaux doit présenter des éléments essentiels de disponibilité, d'accessibilité, d'acceptabilité et d'adaptabilité (CESCR de l'ONU, 1999). Au sein des territoires palestiniens occupés, des écoles sont menacées et risquent d'être démolies ; les enfants vulnérables sont touchés par le conflit et d'autres situations de violence, en particulier le risque de se voir refuser l'accès aux services d'éducation et de transfert forcé individuel et de masse. Dans certaines régions, des enfants, des jeunes et des enseignants sont fréquemment soumis à des fouilles corporelles et des inspections de sacs lorsqu'ils et elles se rendent à l'école et rentrent chez eux. Les enfants et les jeunes des territoires palestiniens occupés risquent d'être arrêtés et mis en garde à vue, d'avoir accès à des infrastructures scolaires insuffisantes ou inadéquates, à la pauvreté et à des restrictions de mouvement (Conseil norvégien pour les réfugiés, 2021). Dans de telles conditions, l'implication des parents dans la vie de leurs enfants devient alors plus importante. D'après les rapports du NRC, « une plus grande attention doit être portée à concentrer les efforts vers les foyers où les parents et les tuteurs n'ont pas le temps ou les capacités nécessaires pour soutenir les apprentissages et le bien-être de leurs enfants (Conseil norvégien pour les réfugiés, 2021).

En réponse aux besoins mentionnés ci-dessus, le Conseil norvégien pour les réfugiés (NRC) met en œuvre, en partenariat avec le ministère de l'Éducation, le Programme Mieux Apprendre (BLP- pour son acronyme en anglais), qui est le programme pilote du NRC sur l'apprentissage psychosocial et l'apprentissage socio-émotionnel (SPS/ASE) de la Cisjordanie. L'objectif du programme BLP est d'améliorer l'accès des enfants et des jeunes à un environnement de soutien SPS/ASE dans les écoles ciblées. Les enseignants des écoles ciblées assistent à des ateliers de formation sur le BLP de 2 ou 3 jours et sont initiés aux connaissances et aux compétences nécessaires pour mettre en œuvre l'intervention avec les étudiants.

Compte tenu du fait que « les enseignants sont des acteurs essentiels pour assurer la protection et le bien-être des enfants et faciliter leurs apprentissages » (TiCC, 2018), il est primordial qu'un nombre suffisant de professeurs soient formés et soutenus pour élargir l'accès à des services d'éducation sûre et de qualité pour les enfants. En juillet 2019, une revue après action (AAR) du NRC a été menée sur le programme BLP en Palestine. La revue a permis d'observer, entre autres, que la durée de formation du personnel enseignant du BLP était trop courte pour que les enseignants apprennent correctement le BLP et l'appliquent en toute confiance. Il a été recommandé que le personnel d'éducation du NRC assure un suivi continu et opportun après la formation (Conseil norvégien pour les réfugiés, 2019).

En raison de l'émergence de la pandémie de COVID-19, le ministère de l'Éducation palestinien a imposé des restrictions strictes qui ont empêché l'accès aux écoles au personnel non enseignant, afin de limiter l'impact et la propagation de la COVID-19. Ces restrictions ont affecté le personnel de NRC et d'autres organisations, sapant leur capacité à assurer un suivi continu et en temps voulu, selon les besoins.

Bref Aperçu

En réponse aux restrictions et à l'accès limité mentionnés ci-dessus, en collaboration avec le responsable du renforcement des capacités de l'unité BLP du MERO du NRC, et comme condition préalable à la réussite du programme de renforcement des capacités des maîtres formateurs, le candidat maître formateur (CMT) du BLP (concepteur et dirigeant de cette étude de cas) a désigné et mis en œuvre l'initiative de coaching par les pairs. Le CMT a introduit l'initiative dans 10 écoles ciblées dans les districts de Bethléem et Jérusalem en tant qu'outil pour garantir qu'un soutien adéquat est fourni aux enseignants pendant la mise en œuvre du programme BLP. L'objectif principal de l'initiative était d'augmenter l'accès à des environnements SPS/ASE favorables aux enfants et aux jeunes des écoles ciblées. Pour atteindre cet objectif, l'initiative se concentrait sur deux objectifs spécifiques :

1. augmenter la mise en œuvre d'interventions de BLP/SPS/ASE dans les écoles ciblées ; et
2. fournir les connaissances et les capacités nécessaires au personnel enseignant et non-enseignant et aux parents pour apporter un soutien SPS/ASE de qualité.

L'initiative s'est appuyée sur l'intervention BLP/SPS-ASE qui était déjà mise en œuvre dans les écoles ciblées. Le programme Maître formateur consistait à créer un groupe de coaching par les pairs capable de fournir de l'assistance et du soutien aux pairs et de faciliter la mise en œuvre de l'intervention BLP.

Dix enseignants de dix écoles de Bethléem et de Jérusalem / de Cisjordanie ont été sélectionnés pour participer au programme de renforcement des capacités encadré par des pairs entre octobre et décembre 2020. D'après le modèle de coaching par les pairs de l'INEE, le CMT du BLP, en collaboration avec la direction de chaque école ciblée, a établi des critères de sélection pour les candidats au coaching entre pairs. Les critères de sélection incluaient la motivation et la volonté à participer, de bonnes capacités de communication et des relations positives avec les pairs.

Les coachs de pairs à pairs ont reçu un renforcement des capacités afin d'utiliser les outils pour le coaching par les pairs de l'INEE, c'est-à-dire les Cercles d'apprentissage du personnel enseignant (CAE) et les observations en classe, pour soutenir et faciliter les sessions de BLP qui tendent à l'amélioration du bien-être et de la concentration en classe, ainsi que du soutien aux étudiants dans « apprendre à apprendre ».

Pour aider à mettre en pratique les connaissances et les capacités acquises dans la formation au programme BLP, l'initiative a demandé la mise en place d'un soutien adéquat pour 32 enseignants BLP (12 hommes, 20 femmes). Ce soutien leur a permis d'offrir le soutien psycho-social et émotionnel nécessaire aux enfants, aux jeunes et aux parents vivant avec du stress ou des traumatismes, grâce à un engagement efficace dans les interventions de BLP.

Le CMT du BLP a suivi le modèle de coaching par les pairs TiCC de l'INEE en matière de matériel de renforcement des capacités, d'approche de mise en œuvre et d'outils (ex : observation en classe et CAE). Le matériel de formation était contextualisé pour correspondre au groupe ciblé et aux objectifs de l'initiative, ainsi qu'aux modalités en ligne. Six ateliers zoom de 3 heures ont été conçus, adoptant partiellement une approche de classe inversée. Les sessions ont porté sur les pratiques exemplaires et les modalités de mise en œuvre à la lumière de l'urgence dû à la COVID-19, les objectifs du coaching par les pairs, les compétences des collègues coachs, les outils de coaching par les pairs, la planification et la gestion du temps. Une session d'auto-soins, identifiée comme nécessaire par les formateurs coachs, a également été proposée au groupe. Un atelier de clôture a été organisé à la fin de la mise en œuvre pour permettre le partage de commentaires et des leçons apprises.

Le CMT du BLP a aussi créé une page Facebook interactive (collègues coachs) pour partager du contenu et du matériel sous forme de questions structurées qui encouragent les participants à faire des recherches et réfléchir sur leurs expériences. Après chaque session, de nouvelles idées et questions étaient partagées sur le groupe Facebook en invitant les participants à réfléchir et à partager leurs expériences. Ceci a permis d'aider à élargir la portée de la réflexion et de structurer leurs pratiques dans leur nouveau rôle de coachs de pairs à pairs. Le CMT du BLP a réalisé des sessions hebdomadaires sur Zoom pour suivre et soutenir les collègues coachs et les enseignants coachés dans leurs rôles respec-

tifs. En plus d'un groupe WhatsApp pour les collègues coachs et les enseignants et parents coachés, une liste de diffusion par courriel et un lien vers une fiche Google Sheets ont été créés pour faciliter la communication, la coordination et le partage des tâches.

Chaque collègue coach de chaque école a ensuite réalisé une ou deux observations en classe pour chaque enseignant de leur école, et a organisé une visite de classe pour les enseignants coachés, en plus de mettre en œuvre deux CAE pendant le plan de travail du projet. En dépit de l'accès limité des parents aux écoles, les collègues coachs ont réussi à les inclure et ont touché 148 parents (130 femmes, 18 hommes) en envoyant des vidéos, des prospectus, de courts messages et des brochures dans les groupes WhatsApp mentionnés auparavant. Ils et elles leur ont fourni du contenu SPS réadapté pour soutenir leurs besoins psychosociaux et les inciter à suivre le développement académique et les devoirs de leurs enfants, en particulier pendant l'épidémie de COVID-19 et la période d'apprentissage en ligne. Ce matériel a été développé et créé par le programme d'éducation de NRC en Palestine, en collaboration avec le ministère de l'Éducation palestinien, après le début de la pandémie de COVID-19.

La présence de coachs de pair à pair dans chaque école a encouragé les enseignants à mettre en œuvre le BLP. Cela a également permis de créer une communauté de pratique dans chaque école ainsi qu'entre les dix écoles ciblées. Les coachs de pairs à pairs ont aussi pu parler des défis et proposer des solutions en se servant des différents canaux de communication.

Données Probantes et Résultats :

Le CMT du BLP a créé une boîte à outil de méthodes combinées (qualitatives et quantitatives) incluant un macro-cadre logique et une matrice des indicateurs, en plus des outils de collecte des données suivants :

1. Une enquête sur la mise en œuvre et la post-formation des collègues coachs qui mesure leur capacité à reproduire les compétences clés de la formation et leur impact sur l'amélioration de l'environnement SPS/ASE dans les écoles
2. Une enquête pour les enseignants coachés, qui évalue la capacité des collègues coachs de recréer des compétences clés apprises en formation et l'impact de ces derniers sur l'amélioration de l'environnement SPS/ASE dans les écoles, ainsi que l'impact de l'initiative sur le développement personnel et professionnel des enseignants coachés
3. Des entretiens avec des informateurs clés (KII) avec le principal des écoles et le superviseur du ministère de l'Éducation, pour mesurer l'impact des formateurs coachs sur l'amélioration de l'environnement SPS/ASE dans les écoles, ainsi que l'impact de l'initiative sur le développement personnel et professionnel des enseignants coachés
4. La collection des histoires des changements les plus significatifs dans un échantillon de collègues coachs, d'enseignants coachés et de principaux d'école.

À la fin de l'initiative, les collègues coachs et les enseignants coachés ont rempli les enquêtes post-formation/post-mise en œuvre. Un entretien avec un informateur clé (KII) a été réalisé avec un échantillon de directeurs et directrices d'école et le superviseur du ministère de l'Éducation. Un échantillon de collègues coachs, d'enseignants coachés et de principaux ont partagé leurs anecdotes et ont réfléchi à l'impact de l'initiative. Ces données ont été collectées et entrées dans la saisie des données et la fiche d'analyse Excel. L'analyse des données collectées a montré que l'initiative de coaching par les pairs a prouvé sa pertinence et son efficacité par rapport aux objectifs généraux et spécifiques en termes d'amélioration de l'accès des enfants au soutien psychosocial par la participation à l'intervention BLP. De plus, elle a fourni aux enseignants et aux parents les compétences et les connaissances nécessaires pour offrir un soutien SPS/ASE aux enfants. Les enseignants coachés ont rapporté que l'initiative a eu un impact positif sur leur capacité à mettre en œuvre l'intervention de BLP/SPS/ASE. Mais aussi sur la durabilité de la mise en œuvre du BLP et sur le surpassement des défis dus à l'implémentation du système d'éducation d'urgence causé par la COVID-19.

Plus de preuves de la pertinence et de l'efficacité du coaching par les pairs ont été collectées pendant un atelier de suivi avec le groupe de collègues coachs. Les coachs ont mentionné que, grâce à l'intervention, ils et elles étaient devenues plus organisées, plus à même de soutenir leurs collègues à l'école et mieux équipés pour les aider à mettre en œuvre le programme BLP. Ils et elles ont aussi mentionné que les exercices de coaching les ont aidés à « réaliser l'importance de l'étape d'institutionnalisation du programme » et que, par conséquent, il est nécessaire de former et responsabiliser les coachs à présenter le programme à d'autres enseignants. Cela confirme la vision de NRC en matière d'institutionnalisation en soutenant le changement des mentalités et des attitudes à l'égard du SPS dans les milieux de l'éducation (Shah, 2018).

L'initiative a également atteint un certain nombre d'objectifs imprévus. Les collègues coachs ont déclaré que l'initiative leur avait permis d'acquérir une capacité de réflexion indépendante et de mieux planifier. Ils et elles ont ajouté que l'initiative était précieuse et bénéfique pour leur développement personnel et professionnel.

En outre, et sur la base des mêmes données, il a été prouvé que l'initiative de coaching par les pairs a contribué à créer une communauté de pratique BLP dans l'école. Cette communauté comprend des enseignants, un collègue coach et un principal du BLP qui ont assisté à des réunions et des discussions régulières pour soutenir la mise en œuvre et la généralisation des exercices de pratique du BLP pendant l'assemblée du matin et les autres activités de l'école. Cette pratique a favorisé la création d'un environnement psychologiquement et socialement favorable dans les écoles, garantissant la mise en œuvre efficace du BLP ainsi que la continuité et la durabilité de la mise en œuvre du BLP dans les écoles. Cela a également eu un impact positif pour surmonter les défis résultant de la mise en œuvre du système d'éducation en situations d'urgence établi en réponse à la COVID-19, qui a amené le personnel enseignant à se sentir dépassé par la nouvelle modalité d'enseignement en ligne. Cela a amélioré leur préparation à mettre en œuvre le BLP.

Indicateurs de résultats :

Indicateur 1 (1.1) : % d'enseignants capables d'identifier/de reproduire correctement les compétences clés de la formation (objectif : 60 %)

- 100 % des collègues coachs et 85 % (100 % des hommes, 80 % des femmes) des enseignants coachés ont déclaré pouvoir reproduire les compétences clés qu'ils et elles ont reçues de leurs pairs. Ce résultat ne peut pas être entièrement validé car nous n'avons pas eu l'occasion d'observer les enseignants dans la mise en œuvre de leurs nouvelles compétences en classe, mais ce résultat a été présenté sur la base des réponses à un questionnaire basé sur les perceptions. Il a été demandé aux enseignants coachés quelles nouvelles compétences ils et elles avaient acquises suite à leur participation à l'initiative de coaching par les pairs. 85 % d'entre eux et elles ont mentionné « échanger des expériences, acquérir de nouvelles stratégies, gérer le temps, la coopération et le travail d'équipe, la positivité » ainsi que bénéficier d'un soutien lors des cercles d'apprentissage des enseignants (CAE) et des observations en classe.

Indicateur 2 (1.2) : % du personnel enseignant et non enseignant qui rapporte l'impact positif des collègues coachs sur leur capacité à fournir un soutien SPS/ASE (objectif : 60 %)

- Le résultat de cet indicateur a montré que 86 % (82 hommes, 96 femmes) du personnel enseignant et non-enseignant ont rapporté un impact positif des collègues coachs sur leur capacité à fournir un soutien SPS/ASE aux étudiants.
- 90 % des enseignants coachés ont déclaré que l'initiative a contribué à leur fournir un retour constructif, des conseils et un soutien positif, et les a aidés à améliorer leur travail dans le cadre de l'intervention BLP.
- Les enseignants coachés et les collègues coachs ont indiqué que l'initiative a favorisé la mise en œuvre précise et efficace de l'intervention BLP. Cela est dû à la présence d'un coach formé par les pairs dans l'école, qui a contribué à fournir un soutien immédiat lorsqu'un enseignant avait des questions ou des difficultés.

- Les enseignants se sont sentis propriétaires du programme, ce qui était un signe positif pour la pérennité et l'institutionnalisation future du BLP dans l'école. Compte tenu de l'importance du rôle des parents dans le suivi des besoins scolaires et psychosociaux de leurs enfants, les enseignants coachés ont mentionné que la modalité en ligne était un outil efficace pour maintenir ouverts les canaux de communication avec les parents et diffuser des messages liés à leurs enfants.

Dans l'ensemble, l'initiative a soutenu l'engagement de 424 étudiants dans des activités BLP/SPS/ASE qui ont contribué à réduire le stress et à augmenter leur capacité d'apprentissage, comme l'un des objectifs du BLP.

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

Les défis suivants ont affecté la mise en œuvre du programme :

- La distanciation sociale et les restrictions de rassemblement dues à la pandémie de COVID-19 ont entravé la mise en œuvre en face à face de la formation et du suivi, ce qui a réduit les possibilités d'interaction sociale et d'échange d'expériences.
- Les différences d'attitudes et d'expériences des enseignants ont affecté leur acceptation d'un collègue coach. Dans quelques cas, ils et elles n'ont pas réussi à voir le rôle du collègue coach comme étant différent de celui d'un ou une superviseur, qui est chargé d'évaluer la performance de l'enseignant en classe.
 - Il est recommandé que les directeurs d'école consacrent plus de temps à s'assurer que l'objectif du programme est clairement communiqué et compris par toutes et tous les participants au programme. Dans la deuxième phase de l'initiative, des activités de consolidation d'équipe en milieu scolaire seront mises en œuvre avant et pendant la mise en œuvre de l'initiative.
 - De plus, une attention supplémentaire sera accordée au renforcement et au développement des compétences de communication des collègues coachs avec leurs pairs. Une autre recommandation consiste à combiner les observations en classe et les visites afin que les enseignants et les formateurs coachs aient l'impression d'avoir des rôles similaires.
- L'escalade des incidents dus à l'occupation et ses attaques contre les écoles peuvent conduire à la fermeture d'écoles et à l'arrêt de toutes les interventions éducatives.

Leçons apprises :

- Les cercles d'apprentissage des enseignants et les visites en classe se sont avérés très constructifs en termes de mise en œuvre du programme, d'échange d'expériences, de défis et de résolution de problèmes. Les collègues coachs ont aidé les enseignants à planifier et à dispenser les sessions pendant cette période critique. Ils et elles ont également fourni des conseils techniques lors de ces sessions.
- Une communication plus poussée et des messages plus clairs sont nécessaires pour s'assurer que toutes et tous les enseignants comprennent le programme et développent un niveau d'acceptation.
- La conduite des observations en classe a également été un défi pour les collègues coachs. Ces derniers sont des enseignants et ils et elles sont censées encadrer et soutenir leurs collègues dans les mêmes écoles travaillant dans le secteur formel. Le coaching par les pairs est une nouvelle stratégie dans ces écoles, aussi bien pour les enseignants coachés et que pour les collègues coachs. L'approbation du ministère de l'Éducation est nécessaire pour soutenir un changement dans la mentalité des enseignants et pour renforcer l'acceptation de cette modalité de soutien.

1.3 Qualité et innovation dans le développement professionnel du personnel enseignant : leçons apprises et bonnes pratiques face à la crise multiple du système éducatif au Liban

Organisation	War Child Holland
Auteur-e(s)	Sabah Dakroub
Lieu(x)	Liban, toutes les régions (Nabatieh/Sud, Baalback-Hermel, Vallée de la Bekaa, Beyrouth/Mont Liban, Nord et Akkar)
Profil du personnel enseignant	Communauté d'accueil/enseignants nationaux
Sujets	Développement professionnel du personnel enseignant

Description du Défi Spécifique à la Crise

Le système éducatif libanais est confronté à des crises aggravées, notamment la crise des personnes réfugiées syriennes, la pandémie de COVID-19, l'explosion du port de Beyrouth et le profond ralentissement économique. Les enfants d'âge scolaire et le personnel éducatif sont également touchés par la situation d'urgence prolongée, qui a un impact sur les infrastructures scolaires, la qualité de l'éducation et la prestation de services. Le secteur de l'éducation formelle n'a pas été en mesure d'élaborer un plan de contingence en temps opportun, affectant ainsi la continuité et la qualité des apprentissages. La pandémie de COVID-19 a provoqué une transition d'urgence des apprentissages traditionnels vers les apprentissages à distance à tous les niveaux d'éducation. L'enseignement à distance a fait peser une lourde charge sur les enseignants et le personnel éducatif au Liban, exigeant davantage de temps et d'énergie émotionnelle. Les enseignants au Liban n'ont pas reçu de soutien technique ni d'assistance de la part de leur administration scolaire ou du ministère de l'Éducation pour relever ces défis. Ils et elles ont également eu du mal à mesurer les résultats d'apprentissage et ont eu peu de contrôle sur l'engagement des étudiants, car l'interaction entre les étudiants et les enseignants était limitée.

Entre-temps, le secteur de l'éducation du pays peine à retenir les enseignants en raison des retards dans le versement des salaires et de la valeur décroissante de la monnaie nationale, qui a perdu 90 % de sa valeur depuis fin 2019 (Reuters, 2021).

Bref Aperçu

Back to the Future (Retour vers le futur - BTF - pour son acronyme en anglais) est un projet de 32 mois¹ qui fait partie d'une initiative de 5 ans financée par le Fonds fiduciaire européen (EUTF) Madad qui vise à accroître l'accès des filles et des garçons vulnérables à une éducation primaire intégrée de qualité et à des services de protection. Les programmes ciblent à la fois les Libanais et les personnes réfugiées des communautés marginalisées à travers le Liban dans les systèmes d'éducation formelle et non formelle. Le programme BTF est mis en œuvre par un consortium comprenant War Child Holland, TDH Italie et AVSI. Le projet vise à avoir un impact positif sur le bien-être et les résultats d'apprentissages des enfants et à accroître la motivation, le bien-être, la résilience et l'auto-efficacité des enseignants.

L'intervention BTF s'est fortement concentrée sur le développement professionnel du personnel enseignant en offrant une formation, un coaching et un mentorat en étroite coordination avec le Ministère de l'éducation et le secteur de l'éducation. En réponse à la perturbation des services de l'éducation

1. Back to the Future I : Préparation à l'école, inclusion et maintien des enfants victimes de la crise syrienne au Liban et en Jordanie - 30 mois (du 24 décembre 2016 au 23 juin 2019). Back to the Future II : Un environnement protecteur et stimulant pour accroître l'accès à l'école, l'inclusion et le maintien des enfants impactés par la crise syrienne au Liban et des Libanais vulnérables - 24 mois (du 24 juin 2019 au 28 février 2022)

causée par la pandémie de COVID-19, le projet BTF a organisé plusieurs séries de sessions de renforcement des capacités pour répondre aux besoins des enseignants travaillant à la fois en² modes d'apprentissages à distance et mixtes. Ces sessions en ligne, facilitées par une technologie accessible, ont offert un accès à des ressources et des outils d'enseignement pertinents. Le projet a mis en place une formation régulière sur les politiques de protection de l'enfant et de sauvegarde de l'enfant, l'identification sûre des références et des parcours de référence, l'intervention de soutien aux encadrants, des outils de soutien psychosocial spécifiques et d'autres sujets. De plus, le programme a permis aux enseignants d'accéder à des opportunités d'emploi, contribuant ainsi à leur auto-résilience économique et à leur motivation globale.

Enfin, dans le cadre du projet BTF, notre équipe a participé à la coordination technique du secteur de l'éducation en élaborant des documents critiques tels que les directives et le protocole de réouverture de l'ENF, qui ont contribué à la performance et au bien-être général du personnel enseignant.

Preuves et Résultats :

Le consortium BTF a collecté des données qualitatives et quantitatives tout au long du cycle du projet par le biais d'observations en classe, de groupes de discussion, d'enquêtes auprès des enseignants et des facilitateurs. Nous avons commandé une recherche pour examiner l'intégration de l'éducation et de la protection de l'enfance, avec un rapport final attendu fin 2021.

Le consortium BTF a dispensé une formation à plus de 750 membres du personnel éducatif depuis novembre 2019.³ Cela comprenait une formation pour les modalités en face à face (F2F) et à distance. Suite à la formation à distance, les enseignants et les facilitateurs ont rempli une **enquête quantitative et qualitative**⁴ en ligne pour comprendre l'impact des modalités d'apprentissages à distance. L'analyse des résultats a montré qu'avec le soutien des enseignants et leur soutien aux encadrants, les enfants ont pu continuer à apprendre le programme scolaire (100 % d'accord ou fortement d'accord), s'améliorer à partir des leçons (100 % d'accord ou fortement d'accord) et développer des compétences de bases (96 % d'accord ou fortement d'accord) pendant le projet. **Des groupes de discussion** ont eu lieu avec les enseignants et les encadrants à différentes étapes de la mise en œuvre du projet. Les groupes de discussion ont révélé que les tuteurs étaient essentiels à la mise en œuvre des activités dans les apprentissages à distance et mixtes. Comme l'a fait remarquer un éducateur dans le groupe de discussion, « Les apprentissages à distance vous donnent l'impression de faire partie de leur famille. Vous connaissez tous leurs problèmes, pas comme en face à face où vous enseignez et ils et elles partent », et que la formation a fourni aux enseignants les outils nécessaires pour dispenser des cours à distance. Une autre découverte intéressante a été que pendant la modalité d'apprentissage en ligne, certaines filles issues d'environnements sociaux et culturels traditionnels et les enfants en situations de handicap ont augmenté leur assiduité, leur engagement et leurs performances dans le processus éducatif, bénéficiant du soutien de leurs tuteurs et de suivis individuels par les professeurs. Une évaluation finale sera achevée début 2022 pour comprendre l'impact et la durabilité de notre approche dans le contexte du Liban.

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

La modalité d'apprentissages à distance a posé diverses limites au développement professionnel du personnel enseignant. Les possibilités limitées de formation en face à face en raison de la pandémie et de la situation en matière de sécurité et de carburant dans le pays ont réduit les possibilités de communication entre les éducateurs, les formateurs et le personnel de différentes régions. De plus, le passage des apprentissages en face à face aux apprentissages à distance a rendu les observations en

² Les apprentissages mixtes sont une combinaison de sessions en face à face et de méthodologies d'apprentissages à distance

³ Pas de personnel éducatif individuel

⁴ n=30

classe difficiles à systématiser. Le confinement a également limité le soutien par les pairs offert dans les centres d'apprentissages. Les défis énoncés ont permis au consortium de passer à la modalité de formation à distance, aux sessions de coaching et au soutien par les pairs. Pour capitaliser sur l'expérience, le consortium a créé une archive en ligne pour télécharger le contenu numérique préparé par les enseignants conformément aux programmes scolaires. Ainsi, le matériel peut être réutilisé dans des apprentissages mixtes ou comme sauvegarde pour toute urgence imprévue.

Références

Reuters (2021). Lebanon currency drops to new low as financial meltdown deepens.
<https://www.reuters.com/world/middle-east/lebanon-currency-drops-new-low-financial-meltdown-deepens-2021-06-13/>

1.4 Recherche d'approches communicatives pour l'enseignement de l'anglais à l'aide de méthodes ethnographiques par les pairs dans les camps de personnes réfugiées en Jordanie

Organisation	Open University Centreity Learning Systems Mosaik Education Professeurs d'anglais en Jordanie
Auteur-e(s)	Koula Charitonos (1) Betul Khalil (1) Cindy Bonfini-Hotlosz (2) Ben Webster (3) Tara Ross (2) Ahmed Salim (4) Ekhlass Abu Allan (4) Miki Aristorenas (3)
Lieu(x)	Jordanie
Profil du personnel enseignant	Enseignants réfugiés et de la communauté d'accueil
Sujets	Développement professionnel du personnel enseignant

Description du Défi Spécifique à la Crise

Les compétences en anglais sont un obstacle important pour les personnes réfugiées dans l'accès à l'éducation supérieure (Colucci et al., 2017 ; UNESCO, 2018). Cela est souvent causé par un enseignement de l'anglais médiocre ou minimal dans les pays d'origine des personnes réfugiées, et encore perpétué par un manque d'accès à des opportunités d'apprentissages de qualité des langues pour les personnes réfugiées pendant la période de déplacement forcé. L'introduction de nouvelles formes de pratiques d'enseignement et l'adaptation des programmes scolaires aux contextes locaux aident les personnes réfugiées à acquérir les compétences linguistiques qui leur permettent d'accéder de manière significative aux opportunités de l'éducation supérieure.

La recherche en Jordanie souligne la nécessité d'approches d'enseignement plus pertinentes et communicatives pour les apprentissages des langues et identifie la nécessité d'aider les enseignants à utiliser de nouvelles méthodes (Sowton, 2019). Actuellement, il existe peu de preuves empiriques concernant les perspectives des éducateurs, les défis auxquels ils et elles sont confrontés dans leur pratique professionnelle quotidienne et la manière dont ces défis influencent les apprentissages, en particulier au niveau supérieur. Comprendre la main-d'œuvre de l'éducation souvent négligée dans les camps de personnes réfugiées est nécessaire pour faire progresser les réponses éducatives en utilisant des opportunités de développement professionnel ciblées pour améliorer les résultats des étudiants et le maintien des enseignants. La recherche rapportée dans notre étude de cas comble cette lacune.

Bref Aperçu

L'objectif de cette étude était de contribuer au corpus de données probantes des approches d'apprentissages connectées pour les personnes réfugiées, d'examiner les questions importantes concernant l'expression des difficultés, des pratiques et des connaissances des enseignants et les différentes

façons dont les voix des enseignants peuvent être élevées dans la recherche à travers la participation significative. L'étude a été financée par l'Open University UK (OU - Université ouverte), en collaboration avec Mosaik Education et Centreity Learning Systems.

S'appuyant sur la méthodologie Peer Ethnographic Evaluation Research (PEER - Recherche de l'évaluation ethnographique par les pairs) (Price et Hawkins, 2002 ; Oguntoye et al., 2009), notre équipe de recherche a travaillé avec un groupe de cinq professeurs de langues en tant que chercheurs pairs entre mars et juillet 2021. La méthode ethnographique par les pairs repose sur le postulat que l'établissement d'une relation de confiance et de rapport avec la communauté est une condition préalable à la recherche sur la vie sociale. En effet, les chercheurs pairs deviennent des informateurs clés en raison de leur statut reconnu en tant que membres de la communauté avec un niveau élevé de connaissances locales. Dans cette étude, plutôt que d'avoir un large échantillon de personnes interrogées une seule fois, nous avons réalisé une série de deux entretiens approfondis avec un petit échantillon d'individus, qui ont été sélectionnés dans le même réseau professionnel sur la base que « les données produites par l'exploration intensive de quelques cas produisent une compréhension plus approfondie de la vie sociale qu'une exploration moins approfondie de nombreux cas » (Price et Hawkins, 2002, p. 1329).

Notre échantillon était composé de cinq enseignants ayant une expérience d'enseignement diversifiée en tant que chercheurs pairs (2 hommes, 3 femmes ; 1,5 à 15 ans d'expérience), qui ont soit enseigné dans les programmes de Mosaik, soit participé à un programme de formation offert par Mosaik/Centreity et avaient manifesté leur intérêt pour l'étude à la suite d'une première session d'information. Les cinq chercheurs pairs, qui ont été rémunérés pour leur temps consacré à l'étude, ont participé à une formation aux méthodes de recherche qualitative à travers six ateliers participatifs organisés en ligne (2 heures chacun), comprenant une introduction aux méthodes de recherche, des questions d'éthique et de sauvegarde, des activités pratiques sur l'organisation et la conduite des entretiens, et l'analyse des conclusions.

L'étude a mis l'accent sur les expériences des enseignants en tant qu'éducateurs dans des camps de personnes réfugiées en Jordanie ainsi que sur les expériences des chercheurs pairs avec l'approche PEER. L'équipe du projet et les chercheurs pairs ont développé des questions de recherche clés au cours des ateliers de formation. Les questions portaient sur la compréhension des approches pédagogiques et disciplinaires pour enseigner efficacement la langue dans les contextes de personnes réfugiées (par exemple, quelles sont les méthodes, techniques, approches que les enseignants de langues utilisent dans les contextes de réfugiés ?).

Les chercheurs pairs ont réalisé deux entretiens approfondis avec deux pairs qu'ils et elles ont sélectionnés sur leurs propres réseaux sociaux. Les entretiens étaient basés sur un protocole d'entretien que les chercheurs pairs ont élaboré au cours des ateliers. Ils et elles se sont concentrés sur des sujets qu'ils et elles jugeaient pertinents d'explorer, tels que les opportunités de développement professionnel du personnel enseignant, les implications de la pandémie de COVID-19 sur l'enseignement et l'apprentissage (par exemple, transition vers les apprentissages en ligne) et les approches communicatives de l'enseignement des langues. Les entretiens n'ont pas été enregistrés. Les chercheurs pairs ont pris des notes qui capturaient des mots ou des phrases clés pour mieux refléter les conversations qu'ils et elles avaient eues avec leurs collègues.

Directement ou peu de temps après chaque entretien, les chercheurs pairs ont rencontré un co-chercheur désigné de l'équipe du projet pour faire un débriefing. Au total, quatre sessions de débriefing par chercheur pair ont eu lieu, d'une durée moyenne d'une heure par session. Les sessions de débriefing ont servi d'espace pour discuter des données recueillies lors des entretiens et pour fournir un soutien continu aux chercheurs pairs dans le processus de collecte des données par des membres plus expérimentés de l'équipe. Les débriefings ont également aidé à alléger une partie du fardeau de la collecte des données pour les chercheurs pairs qui ont une lourde charge de travail.

De plus, les chercheurs de l'équipe du projet ont mené des entretiens approfondis avec les cinq chercheurs pairs à la fin des activités du projet (durée moyenne de 1,5 heure) pour comprendre leur expérience en tant que chercheurs pairs et partager leurs réflexions sur les thèmes clés préliminaires identifiés dans les données. Ensuite, les chercheurs pairs ont procédé à l'analyse des données. Ils et elles ont

travaillé en groupe pour identifier les problèmes clés émergent des entretiens, qu'ils et elles ont ensuite partagés avec l'équipe du projet qui a soutenu une interprétation plus approfondie des conclusions.

Au moment de la rédaction de cette étude de cas, les chercheurs n'avaient pas partagé leurs conclusions avec les enseignants qui ont participé aux entretiens. Cette méthodologie a généré des données approfondies, autrement difficiles d'accès (c.-à-d. provenant d'enseignants qui pourraient ne pas être inclus dans les projets de recherche en raison de leur région de résidence ou de leur statut professionnel) et a eu une incidence sur les chercheurs pairs en augmentant leurs compétences et leurs capacités en recherche, en entretien et en autodéfense.

Données Probantes et Résultats :

Notre étude a généré des preuves à partir de 15 entretiens avec des professeurs de langues dans des camps de personnes réfugiées en Jordanie (10 entretiens menés par des chercheurs pairs, cinq entretiens avec les chercheurs pairs). L'étude a également généré de riches données d'observation à partir de six ateliers de formation et de la série de réunions de débriefing entre les chercheurs pairs et les membres de l'équipe du projet (n=20). La section suivante résume les principales conclusions liées aux expériences des enseignants en tant qu'éducateurs dans des camps de personnes réfugiées, ainsi que les expériences des chercheurs pairs avec l'approche PEER :

Être membre d'une communauté - Dans les récits des enseignants, l'aspect le plus important de l'organisation sociale et de l'identité est l'appartenance à la communauté, à savoir au sein de la communauté enseignante mais aussi dans le cadre d'une « communauté de réfugiés » plus large dans leur localité. Les autres personnes (par exemple, les étudiants, les familles, les enseignants) étaient considérées comme une ressource sociale majeure dans leurs activités professionnelles. Des exemples illustrant ce point ont porté sur la façon dont les enseignants ont fait face à la pandémie de COVID-19 lorsqu'ils et elles ont dû adapter leur enseignement vers un format en ligne. Comme l'a déclaré un chercheur pair, « *la solidarité et le soutien pendant la Covid ont été importants. Travailler en équipe. Enseignants et participants du cours [institution américaine]. Sans entraide, nous n'aurions pas pu effectuer la transition vers le format en ligne* ».

L'enseignement est façonné par les circonstances en contexte - Les conclusions des entretiens avec les enseignants mettent en évidence l'impact de l'environnement (social, matériel, politique, organisationnel) sur leurs pratiques d'enseignement. Les récits des enseignants soulignent à quel point leur environnement d'enseignement est complexe et difficile, les enseignants faisant référence à des « situations extrêmes » et à des « étudiants anormaux », ainsi qu'au manque de ressources (par exemple, matériel, appareils, connexion Internet, données) et à l'incertitude en termes de statut du travail (par ex., les enseignants employés par des ONG avec des contrats qui dépendent d'un financement externe).

Possibilités limitées de développement professionnel - Les données des entretiens ont révélé un manque d'accès aux possibilités de développement professionnel formel et structuré. Les raisons fournies concernaient le coût élevé de la participation à la formation, y compris l'accès aux lieux où les sessions de formation avaient souvent lieu (par exemple, la capitale). De plus, le statut professionnel des enseignants réfugiés a influencé la mesure dans laquelle ils et elles pouvaient accéder à un développement professionnel formel et structuré. Alors que les enseignants de la communauté d'accueil pouvaient accéder à certaines possibilités, les enseignants réfugiés, qui peuvent enseigner dans les écoles des camps ou les centres d'apprentissage informel, ne le pouvaient pas. Quel que soit leur statut professionnel, les enseignants ont exprimé le besoin de possibilités de développement professionnel pertinentes.

Le rôle de l'enseignant - Les conclusions ont démontré les multiples rôles assumés par les enseignants dans les camps de personnes réfugiées. Comme l'a déclaré un chercheur pair, « *vous êtes leur père, vous êtes leur ami et vous êtes l'enseignant en même temps* ». Dans ces camps, les enseignants

ont un « rôle élargi ». Les enseignants ne sont pas seulement des spécialistes de la matière. Ils sont aussi des facilitateurs, une personne à qui les jeunes peuvent faire confiance et vers qui ils peuvent se tourner pour obtenir du soutien, et un membre important de la communauté (Winthrop et Kirk, 2005 ; Kirk et Winthrop, 2013). Leur rôle s'est étendu au-delà de l'enseignement en classe, comme le reflète un autre chercheur pair. Par exemple, ils « avaient l'habitude d'emmener au ministère les étudiants qui avaient quitté les écoles publiques [...] afin de les inscrire pour qu'ils puissent retourner à l'école. Je me suis impliqué là-dedans. J'ai essayé de les aider. Je l'ai payé de ma poche ». Les enseignants ont également pensé qu'il était important de prendre en compte « le côté social [des apprentissages] plus que le côté académique [...] [Et que] le principal soutien ou les besoins des réfugiés est le soutien émotionnel. Ils ont besoin de quelqu'un pour les écouter. Pour entendre leurs histoires. Leurs difficultés. »

Valeur de la participation au processus PEER - En plus des quatre principales conclusions ci-dessus, l'étude de cas met en évidence l'impact d'une approche approfondie, participative et qualitative centrée sur les expériences et les perspectives des enseignants. Comme le dit un participant, être un chercheur pair aide les enseignants à développer des connaissances relationnelles sur leurs collègues et à comprendre « les difficultés auxquelles chaque enseignant est confronté et [leur] permet d'en apprendre davantage sur l'enseignement à partir des expériences d'autres enseignants ». Cela a permis aux chercheurs pairs d'avoir des conversations informelles avec des collègues sur l'enseignement de questions qui les intéressent, ce qui, comme l'ont rapporté les chercheurs pairs, avait rarement eu lieu en dehors de cette étude. Par exemple, « Je voulais connaître les préoccupations et les idées d'autres enseignants sur la façon dont ils aimeraient voir l'avenir de leur enseignement et comment ils voient leur rôle en tant qu'enseignants dans les camps de personnes réfugiées. » Ces « conversations significatives » (Pleschova et al., 2021) sont considérées comme une forme de développement professionnel. Ce processus a également permis aux enseignants de développer de nouvelles compétences de recherche : « nous donner la possibilité de faire les questions [d'entretien], c'était quelque chose d'incroyable parce que s'il est plaisant de poser les questions que l'on veut [...] on doit s'assurer de poser la bonne question. Pas n'importe quelle question. Et on doit [...] toujours poser des questions ouvertes, pas des questions qui appellent une réponse par oui ou non ». Cela leur a également ouvert des possibilités d'utiliser la recherche dans le futur ou d'améliorer leur propre pratique d'enseignement. En ce sens, la méthode PEER peut permettre aux enseignants d'explorer différentes manières de répondre aux défis quotidiens de leur travail.

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

En raison de la pandémie sanitaire de COVID-19, il n'a pas été possible de se rendre en Jordanie pour organiser des ateliers de formation en face à face et des activités de terrain. Par conséquent, nous nous sommes appuyés sur des outils de visioconférence et des applications de messagerie avec les enseignants et les partenaires. Cette approche a bien fonctionné et a dépassé nos attentes initiales. Nous avons fait confiance aux chercheurs pairs pour évaluer au mieux la situation en Jordanie et décider s'ils feraient les entretiens en face à face ou en ligne. Avec le recul, nous aurions pu leur demander de faire une évaluation des risques avant de planifier des rencontres en personne. Les enseignants ont rapporté qu'il était plus facile d'organiser les entretiens en ligne en raison du fait que leurs pairs vivent loin ou en raison de lourdes charges de travail.

Lors des réunions de débriefing en ligne après l'entretien, les membres de l'équipe de projet ont utilisé la fonctionnalité « partager notre écran » où les chercheurs pairs pouvaient voir avec quelle précision nous saisissons les données qu'ils partageaient avec nous. Cela a été particulièrement utile dans le processus d'analyse et a contribué à établir la confiance entre les chercheurs pairs et les membres de l'équipe du projet. L'un des chercheurs pairs a suggéré d'ajouter une courte session sans rendez-vous après les ateliers de formation où les chercheurs pairs pourraient se contacter, poser des questions et discuter des concepts ou des aspects du processus qui nécessitaient des explications supplémentaires.

Enfin, le temps requis pour mener à bien les entretiens avec les pairs a pris plus de temps que prévu dans les premières étapes de l'étude (le plan initial était de trois semaines, mais cinq semaines ont été nécessaires).

Références

- Colucci, E., Smidt, H., Devaux, A., Vrasidas, C., Safarjalani, M., & Castaño Muñoz, J. (2017). Free digital learning opportunities for migrants and refugees: An Analysis of current initiatives and recommendations for their further use. JRC Science for Policy Report. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Freire, P. (1972). *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- Kirk, J., & Winthrop, R. (2013). Teaching in contexts of emergency and state fragility. In Kirk, Dembélé, & Baxter (Eds.) *More and better teachers for quality education for all: Identity and motivation, systems and support* (pp. 121-139). Collaborative Works.
- Oguntoye, S., Otoo-Oyortey, N., Hemmings, J., Norman, K. and Hussein, E. (2009). "FGM is with us Everyday" Women and Girls Speak out about Female Genital Mutilation in the UK. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 54
- Sowton, C. (2019) *Language learning: attitude, ability, teaching and materials in host and refugee communities in Jordan*. British Council.
- Pleschova, G., Roxa, T., Thomson, K. E. and Felten, P. (2021) Conversations that make meaningful change in teaching, teachers, and academic development. *International Journal of Academic Development*. 26 (3), 201-209.
- Price, N. and Hawkins, K (2002) Researching Sexual and Reproductive Behaviour: A Peer Ethnographic Approach. *Social Science & Medicine* 55(8):1325-36
- UNESCO (2018). A Lifeline to Learning. Leveraging Technology to Support Education for Refugees. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002612/261278e.pdf>.
- Winthrop, R., & Kirk, J. (2005). Teacher development and student well-being. *Forced Migration Review*, 22, 18-21.

1.5 Soutenir les apprentissages des étudiants en Inde grâce à un soutien de qualité de la part de l'enseignant pendant la pandémie de COVID-19

Organisation	The Center for Equity and Quality in Universal Education (CEQUE) Drexel University
Auteur-e(s)	Anju Saigal, Uma Kogekar et Peggy Kong
Lieu(x)	Inde
Profil du personnel enseignant	Enseignants nationaux
Sujets	Développement professionnel du personnel enseignant, Pédagogies innovantes

Description du Défi Spécifique à la Crise

Introduction

Depuis près d'une décennie, The Center for Equity and Quality in Universal Education (le Centre pour l'équité et la qualité dans l'éducation universelle, CEQUE) améliore les compétences des enseignants des écoles publiques grâce à son programme phare Teacher Innovator (TIP). TIP fournit un coaching intensif aux enseignants pour améliorer leur pratique en classe en lecture et en mathématiques sur une période d'un an afin d'améliorer les résultats d'apprentissage des enfants vivant dans des communautés rurales et urbaines mal desservies en Inde. De plus, le CEQUE renforce l'écosystème professionnel des enseignants en i) coachant les chefs d'établissement en leadership académique et ii) en développant un référentiel numérique des pratiques exemplaires d'enseignement que les enseignants peuvent utiliser pour réfléchir et améliorer leurs pratiques d'enseignement.

La crise de la COVID-19

En 2020-2021, 300 enseignants de 6 districts de l'État du Maharashtra étaient inscrits au TIP. En mars 2020, lorsque la pandémie a frappé l'Inde, tout le pays est entré dans un confinement total. Les écoles sont restées fermées pendant plus de 18 mois, ce qui représente la plus longue période au monde.

Au cours de cette période, les enseignants ont été invités à passer à l'enseignement en ligne pour les enfants. Au début de la nouvelle année scolaire en juin 2020, il n'y a eu aucune évaluation du nombre d'étudiants réellement engagés dans les apprentissages en ligne. Le CEQUE a réalisé une enquête de niveau auprès des enseignants inscrits au TIP, qui a révélé qu'ils et elles n'étaient qu'en mesure d'atteindre 35 % de leurs étudiants par des moyens en ligne. Un an plus tard, en août 2021, l'enquête SCHOOL sur les apprentissages des étudiants dans 15 États a révélé que seulement 8 % des enfants de l'Inde rurale étudiaient régulièrement en ligne tandis que 37 % n'étudiaient pas du tout (Bahkla et al., 2021). Des problèmes de connexion, le manque d'appareils ou l'incapacité de payer des forfaits de données mobiles ont empêché les enfants d'assister à des cours en ligne. En outre, l'enquête du CEQUE a révélé que les enseignants n'étaient pas en mesure de rester constamment engagés dans l'enseignement en raison des tâches assignées par le gouvernement telles que la réalisation d'enquêtes COVID, la gestion des centres de quarantaine et d'autres tâches connexes. Au final, 266 enseignants ont terminé le programme avec succès.

Bref Aperçu

Objectifs

L'objectif de cette étude est d'illustrer comment une organisation de la société civile en Inde a répondu sur le terrain aux besoins d'apprentissages des enfants mal desservis pendant la pandémie de COVID-19.

Intervention du CEQUE

Le CEQUE est intervenu avec agilité et flexibilité et a dû s'adapter rapidement aux défis de la pandémie. Le CEQUE est passé du soutien aux enseignants dans leurs pratiques en classe à un soutien aux enseignants pour maintenir et engager leurs étudiants dans le processus des apprentissages. À la fin du programme, 91 % des étudiants étaient intégrés dans le processus des apprentissages contre 35 % au début du programme (Saigal et al., 2020). Cette étude de cas décrit les adaptations spécifiques apportées au programme Teacher Innovator (TIP) en réponse aux défis liés à la pandémie, les résultats de son intervention adaptée et les apprentissages acquis au cours du processus.

Méthodologie

Le TIP est exécuté à l'aide du modèle Learn-Do-Lead (Apprendre, faire et mener). Tout d'abord, les enseignants commencent par la phase « Apprendre », où ils et elles sont formés pour apprendre les nouvelles stratégies d'enseignement. Ensuite, dans la phase « Faire », les enseignants mettent en pratique ces stratégies dans leurs classes, suivant un plan de mise en œuvre bien défini. Enfin, dans la phase « Mener », un sous-ensemble des enseignants les plus prometteurs est sélectionné pour diffuser la formation à d'autres enseignants dans leurs districts respectifs.

Avant la COVID-19, les résultats du programme étaient mesurés à deux niveaux :

1. Amélioration de la compétence des enseignants. Ici, nous utilisons le Cadre 5-D, créé par le Center for Educational Leadership de l'Université de Washington. À l'aide du cadre, nous évaluons la compétence des enseignants sur 5 dimensions : Objectif de la leçon, programme scolaire et pédagogie, engagement des étudiants, environnement et culture de la classe et évaluation des étudiants. Les observations en classe avant et après le programme éclairent cette évaluation.
2. Amélioration des apprentissages des étudiants : Le TIP évalue les résultats des étudiants en lecture et en mathématiques par le biais d'un test papier-crayon pour l'évaluation avant et après.

Ci-dessous, nous détaillons le modèle et son adaptation à la pandémie.

Apprendre

Dans la phase Apprendre,

- Les enseignants construisent une perspective de la façon dont les enfants développent des compétences de compréhension en lecture et le sens des nombres.
- Ils et elles apprennent des stratégies d'enseignement innovantes pour développer ces compétences chez les étudiants
- Ils et elles effectuent des devoirs qui testent leur compréhension des stratégies apprises

Avant la COVID-19, des formations sur place ont été organisées et des contributions ont été données par le biais d'ateliers en personne dans chaque district.

Adaptation à la Covid

L'ensemble du module de formation a été adapté à un format en ligne. Une série de webinaires interactifs ont été organisés et les enseignants ont été encouragés à terminer leurs devoirs, à prendre des photos et à les soumettre à leurs coachs via Whatsapp. Les coachs ont tenu des sessions en petits groupes après la soumission des devoirs aux fins de retour et de réflexion.

Des sessions spéciales en petits groupes ont été organisées pour les enseignants qui ne pouvaient pas maintenir une assiduité continue en raison des obligations gouvernementales liées à la Covid. Cette flexibilité a assuré le maintien des enseignants dans le programme. Seuls 14 % des enseignants ont abandonné pour des raisons telles que des problèmes de santé ou le fait de ne pas avoir de classe à enseigner.

Faire

Dans la phase Faire, les enseignants traduisent leurs apprentissages en classe.

Avant la COVID-19

- Les enseignants réalisaient des évaluations de base pour déterminer les besoins d'apprentissages des étudiants
- Ils et elles mettaient en œuvre un plan d'enseignement en classe axé sur les résultats d'apprentissages du niveau scolaire, en utilisant les stratégies qu'ils et elles avaient apprises plus tôt.
- À la fin de l'année scolaire, les enseignants effectuaient une évaluation finale et organisaient également des expositions physiques pour présenter les apprentissages des étudiants aux parties prenantes, y compris aux parents, aux membres de la communauté et aux responsables de l'éducation du district.

Adaptation à la COVID-19 : La phase **FAIRE** été la plus impactée pendant la pandémie. Lorsque les discussions avec les enseignants ont révélé qu'ils et elles n'étaient en contact que partiellement ou de façon irrégulière avec leurs étudiants, le programme a rapidement élargi son champ d'action pour concevoir des solutions sur le terrain qui aideraient les enseignants à s'assurer que chaque enfant était atteint et engagé dans les apprentissages. Il était clair que les solutions devaient se concentrer sur la question de l'accès et sur un modèle d'auto-apprentissage à domicile. Compte tenu de ce qui précède, les adaptations suivantes ont été apportées au programme :

1. Avec le soutien des enseignants, chaque enfant a été **suivi** pour déterminer :
 - Combien pouvaient être contactés dans le village mais pas par des moyens en ligne ?
 - Combien pouvaient être atteints, mais seulement sporadiquement par des moyens en ligne ?
 - Combien avaient migré hors du village ?
2. Pour aider les enfants à s'engager, des **ressources d'auto-apprentissage** ont été créées, notamment des **ressources audio à faible technologie à la maison** et des **cahiers d'exercices pour les étudiants**. Le CEQUE a créé des ressources audio à faible technologie qui expliquaient comment une leçon particulière pouvait être apprise à la maison.
 - À l'aide du modèle de ressources de cours développées par le CEQUE, les enseignants ont créé les leurs et ont partagé ces ressources entre les groupes de parents sur Whatsapp. Les parents les ont ensuite partagé avec les enfants, dès que cela était possible. De plus, le CEQUE a créé des **cahiers d'exercices pour les étudiants** et a aidé les enseignants à les distribuer à plus de 5 000 étudiants pour leur permettre de continuer leurs apprentissages à la maison.
3. Lorsque c'était possible, les enseignants, avec le soutien du CEQUE, **ont collaboré avec les membres de la communauté** pour concevoir des solutions spécifiques à la communauté où ils et elles pouvaient physiquement dispenser des cours en dehors des locaux de l'école. En maintenant les normes de distanciation sociale en place, les solutions spécifiques à la communauté ont été variables et ont inclus l'utilisation d'espaces communautaires tels que des maisons inutilisées ou vacantes pour créer **une salle de classe de fortune** afin d'obtenir le soutien des jeunes de la communauté qui assisteraient aux leçons des enseignants et travailleraient avec les enfants.
4. Il a été difficile de mener les évaluations de base ou finales des étudiants pendant les périodes de confinement et d'obtenir des données authentiques. Au lieu de cela, les enseignants ont été encouragés à examiner le travail des étudiants à intervalles réguliers et à analyser les lacunes d'apprentissages, les progrès réalisés et à évaluer le soutien nécessaire.
5. Les expositions étudiantes ont été adaptées au format en ligne. Ces **expositions en ligne** ont fourni une plateforme à la fin du programme pour que les étudiants puissent démontrer leurs apprentissages. Cette adaptation a été un énorme succès et a vu la participation de la com-

munauté des parents et des représentants du gouvernement. Les enfants ont interagi avec les participants aux expositions en ligne pour expliquer leur travail, qu'il s'agisse de raconter une histoire ou de résoudre un problème mathématique. Les données recueillies à la fin du programme ont révélé que 91 % des enfants avaient terminé les cahiers d'exercices et que 50 % des enfants avaient pu participer aux expositions en ligne (Saigal et al., 2020).

Mener

La phase Mener est un nouvel ajout au modèle de conception du TIP, qui devrait être mise en œuvre en 2020. Dans cette composante, certains enseignants devaient être formés pour assumer des rôles de leadership au sein de leurs communautés d'enseignement. On s'attendait à ce qu'ils et elles guident d'autres enseignants dans les cercles d'apprentissages et fassent passer leurs apprentissages par la formation d'autres enseignants dans leurs districts respectifs.

Pendant la pandémie, plutôt que de supprimer complètement cette composante, certains enseignants ont été encouragés à apporter des artefacts de travaux d'étudiants dans les sessions de formation et à parler de leurs expériences de mise en œuvre des stratégies qu'ils et elles avaient apprises dans le programme. Au total, 12 enseignants de 6 districts ont participé au partage de leurs expériences dans la passation, atteignant 4 615 enseignants.

Données Probantes et Résultats

Résultats	Données probantes
Au début de la pandémie, environ 35 % des enfants étaient en contact avec des enseignants et engagés dans des apprentissages. À la fin de l'année scolaire, 91 % des enfants inscrits étaient en contact avec les enseignants et participaient aux apprentissages (Saigal et al., 2020)	<p>Données de suivi. L'équipe a suivi les données d'assiduité des étudiants, telles que rapportées par les enseignants. Ils et elles les ont validées grâce au travail des étudiants dans leurs manuels.</p> <p>Entretiens de coaching. Les coachs avaient des discussions bimensuelles avec les enseignants. Celles-ci sont devenues la base de l'identification de solutions basées sur les besoins pour les enseignants.</p>

Amélioration des apprentissages des étudiants	<p>Exposition étudiante en ligne d'environ 2 500 travaux d'étudiants. Le travail des étudiants a été présenté avec des artefacts sur une plateforme en ligne. Les étudiants ont présenté leur travail à un public composé d'autorités locales chargées de l'éducation, de parents et de membres de la communauté. Toutes ces sessions ont été enregistrées sur zoom.</p> <p>L'enquête SCHOOL auprès de 1 400 écoliers de foyers défavorisés dans 15 États et territoires de l'Union a révélé qu'environ la moitié des enfants inscrits de la 3e à la 5e année étaient incapables de lire quelques mots. Les enfants de 2e année étaient incapables (77 pour cent dans les zones rurales) de lire plus de quelques lettres.</p> <p>Une enquête antérieure de la Fondation Azim Premji auprès de 16 000 étudiants dans 5 États a révélé que 92 % des enfants avaient perdu une capacité langagière spécifique de l'année précédente dans toutes les classes. Il s'agit notamment de lire des mots familiers, de lire en comprenant et d'écrire des phrases simples. 82 % des enfants avaient perdu une capacité spécifique en mathématiques de l'année précédente dans toutes les classes. Par exemple, 48 % des enfants ont perdu la capacité de résoudre des problèmes en utilisant des opérations de soustraction dans des situations de la vie quotidienne.</p> <p>Grâce au programme TIP, 1 689 étudiants ont présenté leurs artefacts d'apprentissage dans les expositions en ligne. Environ 200 ont parlé de leur travail, expliquant comment ils et elles avaient effectué des opérations ou compris le sens des mots ou avaient répété une histoire.</p>
Amélioration de l'engagement avec les membres de la communauté.	<p>Récits de changement documentés par des entretiens avec des enseignants et des membres de la communauté.</p> <p>Témoignages de dirigeants de la communauté.</p>
Protection de l'enfance, bien-être et inclusion	<p>Introduction à la protection de l'enfance et aux droits de l'enfant</p> <p>Créer des espaces sûrs</p> <p>Salle de classe inclusive</p> <p>Pédagogie sensible au genre</p> <p>Maturité sexuelle et droits sexuels et reproductifs</p> <p>Enseigner des compétences essentielles</p> <p>Chercher plus de soutien pour les enfants</p>
Utilisation innovante de ressources basse technologie pour combler la fracture numérique.	<p>Création de manuels de mathématiques et de langue.</p> <p>Artefacts étudiants. Les étudiants ont rempli des manuels montrant des preuves de leurs apprentissages et les ont envoyés via Whatsapp à leurs enseignants pour qu'ils et elles les examinent.</p> <p>Le CEQUE et les enseignants ont créé 160 ressources audio et vidéos YouTube pour accompagner les manuels.</p>

Amélioration des compétences des enseignants de 32 % en moyenne.

Plans de cours avant et après mise en œuvre du programme, évalués sur la rubrique du cadre 5-D développée par le Center for Educational Leadership.

Le programme TIP utilise le cadre 5D développé par le Center for Educational Leadership de l'Université de Washington pour mesurer la compétence des enseignants selon 5 dimensions : objectif, engagement étudiant, pédagogie, environnement de classe et évaluation. Les enseignants sont notés sur une échelle de 4 points qui évalue leur pratique selon ces dimensions. Étant donné que les écoles ont été fermées pendant la pandémie, une rubrique adaptée a été utilisée en fonction des plans de cours soumis par les enseignants au début et à la fin de la mise en œuvre du programme.

Enseignements Tirés

- Un important apprentissage tiré est la valeur de la **flexibilité**, de l'agilité et de la souplesse organisationnelles. La mise en œuvre du programme TIP a répondu aux besoins des enseignants et des étudiants grâce à des adaptations rapides en réponse aux besoins qui ont émergé sur le terrain. La mise en œuvre du programme de formation des enseignants a été adaptée au mode en ligne et suivie d'un coaching en personne dans la mesure du possible. Au lieu d'une approche unique et d'une insistance sur le strict respect du calendrier scolaire, les objectifs du programme scolaire ont été ajustés en fonction des réalités de l'enseignant. Pour les enseignants qui n'ont pas pu assister aux sessions comme prévu, des ajustements ont été apportés et des contributions ont été données sur les jours où les enseignants étaient disponibles. Cela a permis de maintenir la mise en œuvre du programme sur la bonne voie et de s'assurer que les étudiants et les enseignants apprenaient.
- Les conversations collaboratives ont permis de créer des solutions utiles pour s'assurer que les étudiants restent dans le giron des apprentissages. Le CEQUE a écouté attentivement les enseignants. Les solutions qui ont émergé, telles que la fourniture de ressources audio à faible bande passante et de manuels, et le suivi des apprentissages des étudiants, ne pouvaient être possibles que grâce à la participation active des enseignants à la co-création de solutions. De nombreux enseignants étaient également confrontés à des pertes à un niveau personnel. Ces conversations ont contribué à remonter le moral des enseignants.
- Le soutien de la communauté aux enseignants était essentiel pour assurer la poursuite des apprentissages des enfants. La communauté a soutenu la création d'espaces d'apprentissage et la distribution de manuels, ce qui a aidé les enseignants à s'assurer que les solutions sur le terrain fonctionnaient.
- La pandémie a créé des opportunités pour les enseignants d'explorer comment ils et elles peuvent utiliser leur temps de manière lucrative. Les conversations avec les enseignants ont révélé que beaucoup se sont sentis complètement perdus lorsque le confinement a été imposé et qu'ils et elles n'avaient aucun moyen d'interagir avec les enfants. Ce que la plupart des enseignants ont partagé était très crucial pour leur bien-être. Par conséquent, beaucoup ont également opté pour l'amélioration de leurs compétences comme moyen de lutter contre l'incertitude induite par la Covid.
- Une réflexion originale a aidé à créer des solutions innovantes qui ont fonctionné sur le terrain. Un bon exemple a été celui de la question de s'assurer que tous les enfants avaient reçu les manuels d'étudiant. Pendant le confinement, lorsque les déplacements intra-district n'étaient autorisés que pour les services essentiels, cela a paru un problème insurmontable. Au CEQUE, nous avons non seulement réussi à imprimer la quantité requise de manuels, mais nous avons utilisé des camions qui transportaient les fournitures essentielles à travers les districts pour livrer les manuels d'étudiant. Les coachs du CEQUE se rendaient ensuite aux quais de déchargement, ramenaient les livres à la maison, les triaient par enseignant, puis, en fonction des emplacements convenus, remettaient les piles aux enseignants.

1.6 Rôle des enseignants dans la fourniture d'un soutien éducatif et connexe pour la prestation de l'éducation de la petite enfance (EPE) pendant la COVID-19 en Inde¹

Organisation	Vidhi Centre for Legal Policy
Auteur-e(s)	Pooja Pandey et Avinash Reddy
Lieu(x)	Maharashtra urbain, Inde
Profil du personnel enseignant	Enseignants nationaux
Sujets	Développement professionnel du personnel enseignant, Pédagogies innovantes

Description du Défi Spécifique à la Crise

La pandémie de COVID-19 a affecté l'éducation de plus de 28 millions d'enfants âgés de 3 à 6 ans en Inde (UNICEF, 2020). Les apprentissages à distance étaient particulièrement difficiles au niveau de l'éducation de la petite enfance (EPE), car les enfants des groupes d'âge de la petite enfance ne peuvent pas apprendre de manière autonome et dépendent fortement de l'engagement des parents et du soutien des enseignants. Pour combler une lacune dans les preuves sur l'EPE et documenter les expériences des enseignants dans la prestation de l'EPE, la présente recherche saisit les expériences des enseignants, employés dans deux catégories de centres d'EPE, s'adressant aux foyers à faible revenu (avec un revenu médian des foyers de 12 000 INR ou 161 \$ par mois²) dans le Maharashtra urbain, en Inde.

La recherche met également en évidence les diverses combinaisons d'enseignants et de soutien technique qui sont mises en œuvre par ces centres d'EPE respectifs pour continuer l'enseignement et l'apprentissage pendant la pandémie. Le soutien des enseignants fait référence au soutien éducatif et non éducatif que les enseignants offrent aux parents pour permettre la poursuite de l'EPE. Le soutien éducatif comprenait la conservation / conception de contenu éducatif numérique, le soutien scolaire des parents pour enseigner à l'enfant et la conduite de cours en direct. Le soutien non éducatif comprenait l'offre d'un soutien administratif / d'aide tel que l'achat de rations alimentaires et de médicaments, la fourniture de matériel d'enseignement et d'apprentissage (TLM) aux foyers et la réalisation d'appels de contrôle réguliers avec les parents. Le support technique³ fait référence à l'utilisation d'un programme EPE numérique de faible technologie qui utilise WhatsApp pour fournir un contenu éducatif régulier approprié à l'âge aux enseignants et aux parents. La recherche révèle qu'un enseignant et un soutien technique structurés, réguliers et holistiques ont donné de meilleurs résultats pour la prestation de l'EPE, en particulier pour les foyers à faible revenu.

Bref Aperçu

La recherche a été réalisée dans le Maharashtra urbain, en Inde, ciblant les éducateurs EPE dans deux types de centres éducatifs : Écoles Balwadis⁴ et de la Fondation Akanksha⁵. Les deux centres s'adressent

1 Cette étude de cas est une extension du rapport « Partir de zéro | Rôle des parents, des enseignants et de la technologie dans l'éducation de la petite enfance pendant la COVID-19 », rédigé par Nisha Vernekar, Pooja Pandey, Karan Singhal, Avinash Reddy, Aditya Narayan Rai.

2 Plus de 80 % des foyers ont signalé une baisse de leur revenu mensuel pendant la pandémie, avec une baisse signalée d'environ 34 % en moyenne. 52 % des foyers avaient moins d'un appareil par enfant, trois enfants se partageant en moyenne deux smartphones.

3 Le soutien technique était offert par une ONG externe dans le cadre d'une intervention programmatique structurée appelée « programme E-paathshala ».

4 Les Balwadis sont des centres EPE gérés par plusieurs organisations non gouvernementales (ONG) dans le cadre d'un modèle de partenariat public-privé (PPP) avec la Municipal Corporation of Greater Mumbai (MCGM).

5 La Fondation Akanksha est une ONG de 30 ans qui gère des « écoles innovantes » pour les enfants des communautés à faible revenu.

aux foyers à faible revenu.⁶ Un programme de soutien à faible technologie appelé « E-paathshala » était mis en œuvre dans toutes les écoles Akanksha échantillonnées et certaines des écoles Balwadi.

Au total, 58 enseignants (43 des écoles Balwadis et 15 des écoles Akanksha) ont été interrogés dans le cadre de l'étude. L'échantillon était composé d'enseignantes, qui avaient en moyenne un peu plus de 11 ans d'expérience en tant qu'éducatrices en EPE, quelques-unes ayant plus de 20 ans d'expérience. Les qualifications éducatives allaient de la 10^e année aux qualifications de troisième cycle (telles que la maîtrise en éducation). La majorité des enseignants Balwadi vivaient dans la même localité que les enfants / étudiants. Des entretiens téléphoniques approfondis et semi-structurés ont été réalisés avec le groupe échantillon en trois langues - hindi, anglais et marathi. L'analyse thématique a été utilisée comme méthode d'analyse.

L'objectif principal de la recherche était d'examiner le rôle des enseignants dans le renforcement de l'engagement des parents dans les apprentissages et le développement des enfants (ce qui est particulièrement crucial aux premiers stades de développement) et les défis qu'ils et elles ont rencontrés en raison de la transition abrupte vers les apprentissages à distance. Les calendriers d'entretiens pour les enseignants comprenaient des questions concernant leur expérience de l'enseignement et de l'apprentissage par le biais de modes numériques et du programme technologique structuré, les pratiques qu'ils et elles ont adoptées pour engager les parents en tant qu'éducateurs, les défis qu'ils et elles ont rencontrés dans la prestation de l'EPE pendant la COVID-19 et le soutien qu'ils et elles ont reçu de leurs écoles dans l'exercice de leurs responsabilités pédagogiques et non pédagogiques.

Les conclusions ont identifié des différences marquées dans le soutien institutionnel prévu reçu par les enseignants des écoles Balwadis et Akanksha, ce qui nous a conduits à adopter une approche comparative dans l'analyse de leurs expériences facilitant l'engagement parental et les apprentissages à distance. Les écoles Akanksha disposaient d'un solide ensemble de programmes pour soutenir les parents et interagir avec eux et elles avant la pandémie, ce qui s'est avéré avantageux lors des fermetures d'écoles. Ces programmes n'ont nécessité que des adaptations mineures pour être délivrés via les modes numériques. Par contre, les Balwadis, qui sont gérés par 25 ONG différentes en partenariat avec l'État, suivaient des approches variées de l'enseignement en ligne et de l'engagement parental pendant la pandémie, selon l'ONG qui les gérait.

Les enseignants de Balwadi, en particulier, ont rapporté avoir été confrontés à des difficultés financières et à des préoccupations concernant la sécurité de l'emploi, et ont reçu un soutien limité au renforcement des capacités pour dialoguer avec les parents et les enfants ou s'adapter aux modes d'enseignement numériques. L'absence d'un système structuré pour interagir avec les parents a conduit l'approche de la prestation de l'EPE à être ad hoc de nature et à manquer de soutien stratégique aux foyers en détresse.

Données Probantes et Résultats :

Les preuves peuvent être classées en trois principales conclusions. Premièrement, les enseignants des deux catégories de centres EPE ont rapporté une augmentation des heures de travail et des responsabilités. Celles-ci comprenaient - a) des tâches administratives telles que la tenue de registres de classe, la sensibilisation à la COVID-19 dans la communauté et b) des tâches d'enseignement telles que la création et l'organisation de contenu numérique. Ils et elles ont également dû faire face à des charges accrues de soins et de travail à domicile. De plus, les enseignants Balwadi ont effectué des visites à domicile pour rester en contact avec les parents et les étudiants, tandis que les enseignants Akanksha ont réalisé des appels de bien-être tous les quinze jours en plus des cours pour les parents⁷ pour se rendre compte du bien-être général des familles.⁸

6 Dans une extension de cette étude, 676 foyers fréquentant ces centres d'EPE ont été interrogés pour comprendre leurs expériences d'EPE pendant la COVID-19. 46 % des foyers échantillonnés fréquentaient les écoles Akanksha et les 54 % restants fréquentaient les Balwadis.

7 Cours pour les parents - où les parents ont été initiés aux concepts et aux compétences que leurs enfants apprendraient pendant quinze jours et où ils et elles ont reçu des instructions sur l'enseignement à leurs enfants à la maison.

8 Les appels de bien-être ont également été utilisés pour documenter les besoins urgents de rations, de médicaments ou d'appareils pour l'éducation, qui ont ensuite été communiqués aux travailleurs sociaux Akanksha.

Deuxièmement, les preuves montrent que les enseignants Akanksha ont utilisé une approche plus structurée pour dispenser l'éducation, notamment : des cours en direct avec les parents et l'enfant au moins 3 fois par semaine ; cours pour les parents ; des suivis réguliers avec les parents au sujet des devoirs et développement de leur propre contenu éducatif numérique. L'utilisation du programme technologique structuré a minimisé le besoin pour les enseignants de créer/conserver du contenu numérique car il proposait un contenu éducatif prêt à l'emploi et approprié à l'âge. Les enseignants Balwadi n'ont pas donné de cours en direct et se sont principalement appuyés sur les groupes WhatsApp. Ils et elles ont également rapporté avoir perdu le contact avec les parents et les enfants qui n'avaient pas accès à une connexion numérique. Les Balwadis dans lesquels le programme technologique était fonctionnel ont bénéficié de la disponibilité des contenus éducatifs tandis que les autres enseignants Balwadis ont exprimé de grandes difficultés à trouver/créer des contenus éducatifs appropriés et stimulants.

Enfin, les enseignants Akanksha ont rapporté que la présence d'un système scolaire de soutien sous la forme de travailleurs sociaux, de conseillers, de directeurs et d'autres enseignants les a aidés à atteindre et à soutenir les foyers en détresse de la manière la plus efficace pour s'assurer qu'aucun enfant ne soit déscolarisé en raison d'un manque de ressources. Cela était évident à travers la participation active des parents (reflétée par une motivation accrue et une meilleure réactivité aux appels/messages des parents) ainsi qu'une assiduité régulière et soutenue en classe. Les enseignants Balwadi, tout en déclarant qu'ils et elles ont bénéficié d'une autonomie complète vis-à-vis des autorités scolaires pour accomplir leurs tâches, n'ont été assistés que par des aidants Balwadi. Tout soutien non éducatif qu'ils et elles ont pu apporter aux foyers en détresse a donc été du fait de leur propre initiative. Ils et elles ont également exprimé des opinions bien arrêtées sur la nécessité de fournir des rations et du matériel d'enseignement et d'apprentissage à ces foyers.

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

Les entretiens avec les enseignants ont tous été réalisés par téléphone car la recherche a été réalisée au plus fort de la deuxième vague de la pandémie de COVID-19 en Inde. Les chercheurs n'ont donc pas été en mesure de collecter des données d'observation sur l'administration des méthodes d'apprentissages à distance ou des stratégies d'engagement parental, ce qui aurait pu fournir plus d'informations sur l'efficacité des modèles étudiés.

De plus, les modèles de prestation d'EPE étudiés dans cette recherche sont des centres dédiés à la prestation d'EPE, qui se distinguent du « système Anganwadi » en Inde. Le système Anganwadi, tout en étant le principal fournisseur de soins et d'éducation de la petite enfance en Inde, est responsable de la prestation d'un large éventail de programmes pour la santé, la nutrition et le bien-être des femmes enceintes et de leurs enfants de 0 à 6 ans, et mène des programmes autonomes destinés aux adolescentes. En conséquence, l'EPE n'a jamais été une priorité. Les modèles d'EPE étudiés ici ne représentent donc pas le statu quo de la prestation d'EPE en Inde et ont probablement mieux fonctionné pendant la pandémie.

Références

UNICEF (2020) *UNICEF calls for averting a lost generation as COVID-19 threatens to cause irreversible harm to children's education, nutrition and well-being*. November 19th 2020: <https://www.unicef.org/india/press-releases/unicef-calls-averting-lost-generation-covid-19-threatens-cause-irreversible-harm>

UNESCO, UNICEF, World Bank, & OECD (2021). *What's Next: Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*. UNESCO; UNICEF; The World Bank; OECD.

Vidhi Centre for Legal Policy (2020) *COVID-19 and Exclusion of Children with Disabilities in Education| Insights from Four States*, New Delhi: Vidhi Centre for Legal Policy.

1.7 Favoriser l'apprentissage social et émotionnel grâce à un programme adapté de développement professionnel du personnel enseignant en Inde

Organisation	Dream a Dream
Auteur-e(s)	Sreehari Ravindranath PhD, Justin P. Jose, PhD, Annie Jacob
Lieu(x)	Inde
Profil du personnel enseignant	Enseignants nationaux
Sujets	Développement professionnel du personnel enseignant

Défi Spécifique à la Crise

La pandémie de COVID-19 a entraîné des fermetures prolongées d'écoles en Inde, ce qui a été catastrophique pour les enfants des foyers relativement démunis. L'asymétrie d'accès aux appareils tels que les smartphones et les ordinateurs portables a entraîné un accès inéquitable aux espaces d'apprentissage à distance. Près de 80 % des enfants âgés de 14 à 18 ans ont atteint des niveaux d'apprentissage inférieurs pendant la fermeture des écoles à ceux qu'ils et elles avaient lorsqu'ils et elles étaient physiquement à l'école (UNICEF, 2021). De plus, l'apprentissage socio-émotionnel des enfants a reçu peu d'attention et de priorité pendant la pandémie. L'intervention du programme de développement des enseignants (DPE) *Dream a Dream* (Rêve un rêve) visait à permettre aux enseignants de répondre aux besoins complexes de développement socio-émotionnel des étudiants, en insufflant espoir et confiance, et en fournissant des pratiques d'apprentissages tenant compte des traumatismes dans des espaces d'apprentissage à distance.

Le principal défi a consisté à adapter l'approche du DPE existante aux apprentissages à distance. Auparavant, les modules de DPE étaient dispensés dans le cadre d'une série de quatre ateliers de facilitation des compétences de base en face à face, répartis sur 6 à 8 mois. Fonctionnant avec 25 à 30 participants utilisant des groupes en ligne, le format en ligne a fourni aux enseignants des opportunités et un espace sûr pour apprendre et se préparer à l'enseignement en ligne en utilisant des pédagogies basées sur l'empathie et des apprentissages par l'expérience, ainsi qu'un mentorat sur le professionnalisme des enseignants. Les modules visaient à permettre aux enseignants de soutenir de manière appropriée les enfants confrontés à des événements traumatisants de la vie pendant la pandémie de COVID-19, à les encourager à se concentrer sur des pratiques en classe tenant compte des traumatismes et à renforcer la confiance des enseignants pour le retour au travail régulier. Le principe fondamental de cette approche du DPE est que lorsque les enfants se sentent entendus et validés, ils et elles sont ouverts aux pairs et aux enseignants (Rathakrishana et al., 2020). Par conséquent, les enseignants ont été encouragés à améliorer leurs relations et leur engagement avec les étudiants grâce à des interactions saines dans les espaces en ligne. En conséquence, les relations étudiants-enseignants et la participation des étudiants se sont améliorés.

Bref Aperçu

L'approche de DPE de *Dream a Dream* vise à transformer les rôles définis de manière conventionnelle des enseignants pour qu'ils et elles soient plus authentiques, empathiques et professionnels pour offrir des espaces sûrs aux enfants d'horizons divers (Ravindhnanath et Arumugham, 2020). Les enseignants jouent un rôle central dans le système éducatif car ils et elles influencent et façonnent considérablement le développement des enfants (Batra, 2005 ; Ramachandran et al., 2018 ; Sarangapani, 2021). Le programme a identifié trois domaines cardinaux pour le développement du

personnel enseignant associés à un rôle transformé : (i) la compréhension de soi, (ii) la validation authentique et (iii) un espace d'apprentissage sûr avec des compétences de bases pour atteindre l'efficacité de l'enseignant (Ravindhranath et Arumugham, 2020).

Le programme de DPE de Dream a Dream a été initialement lancé en 2011 dans quatre États différents en Inde (Jharkhand, Karnataka, Telangana et Uttarakhand). Dream a Dream a depuis aidé les gouvernements des États à mettre en œuvre le DPE en utilisant des espaces d'apprentissage à distance pendant la pandémie de COVID-19. Nous avons proposé quatre ateliers mensuels en ligne commandés progressivement dans le but de renforcer la confiance des enseignants pour préparer un espace d'apprentissage en ligne sûr et confortable et aider les enfants à relever les défis des espaces d'apprentissage en ligne. Les objectifs spécifiques de ces programmes étaient de :

1. Permettre aux enseignants de développer la conscience de soi et de se préparer à la réintégration dans des environnements d'apprentissage changeants et stimulants ;
2. Permettre aux enseignants de comprendre le processus comment donner et recevoir des commentaires ;
3. Aider les enseignants à trouver et à communiquer des exemples d'espoir pendant la pandémie et
4. Générer une compréhension de la nature des divers traumatismes et adversités auxquels sont confrontés les enfants pendant la pandémie.

Les participants au DPE étaient des professionnels qualifiés avec des diplômes de formation d'enseignants, des diplômes de premier cycle et de troisième cycle en éducation, et employés dans des écoles formelles, à la fois dans des écoles publiques et privées à faible coût en Inde. Toutes et tous les enseignants avaient au moins un an d'expérience dans l'enseignement. L'approche de DPE a utilisé des techniques expérimentales avec les enseignants pour nourrir leur empathie, développer leur créativité, développer leurs compétences d'écoute et de validation, développer leur capacité à partager des commentaires de manière authentique et apprendre des stratégies de facilitation efficaces (Girvan et al., 2016 ; Moon, 2001 ; White, 1992).

Le DPE de Dream a Dream utilise une approche axée sur les compétences de bases (Lerner et al., 2010 ; UNICEF, 2019). Nous avons adopté cette approche de *Partners for Youth Empowerment* (Partenariat pour l'autonomisation de la jeunesse), une organisation à but non lucratif dont la mission est de libérer le potentiel créatif des jeunes. Cette perspective a été adaptée pour les enseignants et s'appuie sur des aspects positifs ou maximise les forces plutôt que de trop insister et d'essayer de réduire les problèmes. Elle se concentre également sur l'évaluation du développement des individus en fonction de leur propre contexte (Kennedy et al., 2014).

Résultats

Depuis le lancement du programme en 2011, le DPE de Dream a Dream a formé 12 073 enseignants participants dans 306 écoles partenaires et influencé environ 301 825 étudiants au cours des 10 dernières années. Dans une étude d'évaluation du DPE, Ravindhranath et Arumugham (2020) ont constaté que près de 94 % des enseignants ont amélioré leur enseignement des compétences de bases après avoir participé au programme et que 77,7 % des étudiants ont considérablement amélioré leurs scores de compétences de bases, tels que mesurés par l'échelle d'évaluation des compétences de bases (LSAS) (Lerner et al., 2010).

En 2017, à l'aide d'une conception pré et post test, une évaluation du DPE Dream a Dream a mesuré les changements dans l'auto-efficacité, la créativité, la communication, l'empathie et la régulation émotionnelle des enseignants chez 215 enseignants (Ravindhranath et Arumugham, 2020). Les conclusions suggèrent des différences moyennes significatives sur l'empathie, la régulation des émotions, l'auto-efficacité, la communication et la créativité. Dans le domaine de l'efficacité des enseignants, des améliora-

tions significatives ont été observées dans les scores relatifs au professionnalisme des enseignants, aux relations enseignants-étudiants et à l'engagement des étudiants. Les conclusions globales suggèrent une influence positive du DPE *Dream a Dream* sur l'efficacité des enseignants et l'amélioration des résultats des étudiants dans les domaines des compétences de base et de l'apprentissage socio-émotionnel.

Pendant la pandémie de COVID-19, le DPE *Dream a Dream* a jusqu'à présent couvert plus de 70 écoles, 5 000 enseignants et environ 150 000 étudiants. Bien que des estimations d'évaluation quantitatives soient en cours, les évaluations qualitatives et les séances de retour fournissent des preuves que les enseignants perçoivent l'approche du DPE comme utile pour préparer un espace d'apprentissage sûr pour les enfants, la réintégration scolaire et la réponse aux traumatismes des étudiants pendant la COVID-19 en utilisant des pratiques de classe tenant compte des traumatismes. Les données qualitatives montrent également que ce travail a aidé les enseignants à être plus empathiques, garantissant aux enfants des espaces d'apprentissage psycho-socialement sûrs.

Leçons Apprises

Avant les adaptations à la COVID-19, les conclusions suggèrent que l'approche du DPE de *Dream a Dream* avait une influence positive sur l'efficacité des enseignants et améliorait les résultats des étudiants dans les domaines des compétences de base et de l'apprentissage socio-émotionnel. Il a également contribué au développement des enseignants en termes de compréhension des besoins d'apprentissages et de développement uniques des étudiants, en particulier grâce au développement des compétences de communication empathique. Il a doté les enseignants de compétences interpersonnelles et intra-personnelles qui ont eu un effet positif sur les processus d'enseignement et d'apprentissage. De même, lors de la pandémie de COVID-19, les premières évaluations montrent que l'approche de DPE est un succès, notamment en termes de réintégration et d'engagement des enseignants et des étudiants dans les espaces d'apprentissage à distance. L'idée clé de notre programme est qu'un enseignant empathique améliore l'engagement des étudiants dans les apprentissages, améliorant ainsi le développement cognitif, social et émotionnel. Inculquer un sentiment d'appropriation des résultats du programme chez les enseignants était considéré comme un défi majeur, d'autant plus que peu de preuves pouvaient être générées sur la manière dont les enseignants s'approprient, mettent en œuvre, partagent et maintiennent de nouvelles pratiques d'une manière qui influence positivement le travail et les apprentissages des autres enseignants et de leurs étudiants respectifs.

Références

- Batra, P. (2005). Voice and Agency of Teachers: Missing Link in National Curriculum Framework 2005. *Economic and Political Weekly*, 40(40), 4347–4356.
- Girvan, C., Connelly, C., Tangney, B. (2016) Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 58(2016), 129-139
- Kennedy, F., Pearson, D., Brett-Taylor, L., & Talreja, V. (2014). The life skills assessment scale: measuring life skills of disadvantaged children in the developing world. *Social Behaviour and Personality: an International Journal*, 42(2), 197-209.
- Lerner, R. M., von Eye, A., Lerner, J. V., Lewin-Bizan, S., & Bowers, E. P. (2010). Special issue introduction: The meaning and measurement of thriving: A view of the issues. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 707-719.
- Moon, J.A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning : theory and practice*. Routledge Falmer.

- Ramachandran, V., Béteille, T., Linden, t., Dey, S., Goyal, S., Chatterjee, P. 2018. *Getting the Right Teachers into the Right Schools: Managing India's Teacher Workforce*. World Bank Studies. Washington, DC: World Bank.
- Rathakrishana, B., Kaur, J., & Sudhesh, N.T. (2020). *Transforming teachers. Measuring the Effectiveness of the Teacher Development Programme. An Evaluation Study*. Dream a Dream: Bangalore.
- Ravindhranath, S., & Arumugham, B. (2020). *White Paper on Framework for Teacher Education: Learning from the Teacher Development Programme*. Dream a Dream: Bangalore.
- Sarangapani, P., Thirumalai, B., Ramanathan, A., Kuman, R., Ramchand, M. (2021) *No Teacher, No Class: State of the Education Report for India 2021*. New Delhi: UNESCO
- Scales, P. C., Benson, P. L., & Roehlkepartain, E. C. (2011). Adolescent thriving: The role of sparks, relationships, and empowerment. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 263-277.
- UNICEF (2019) *Comprehensive Life Skills Framework*. <https://www.unicef.org/india/reports/comprehensive-life-skills-framework>
- UNICEF (2021, September 9) *Repeated school closures due to COVID-19 leading to learning loss and widening inequalities in South Asia* [Press Release] <https://www.unicef.org/india/press-releases/repeated-school-closures-due-covid-19>
- White, J.A. (1992) Applying an Experiential Learning Styles Framework to Management and Professional Development. *Journal of Management Development*, 11(5), 55-64.

1.8 Vers une meilleure éducation : Leçons apprises de la COVID-19 au Liban

Organisation	Centre d'études libanaises - Université américaine du Liban Institut d'éducation - University College London
Auteur-e(s)	Dr. Mai Abu Moghli
Lieu(x)	Liban
Profil du personnel enseignant	Enseignants de la communauté d'accueil et réfugiés
Sujets	Développement professionnel du personnel enseignant Pédagogies innovantes Le bien-être du personnel enseignant

Défi Spécifique à la Crise :

Depuis l'été 2019, le Liban est confronté à diverses crises consécutives, à commencer par des incendies de forêt en juin et juillet 2019, suivis de manifestations de masse en octobre 2019 appelant à une réforme politique substantielle. Les manifestants, parmi lesquels des enseignants et des étudiants, ont été confrontés à de graves violations commises par l'armée et les forces de sécurité et à une répression accrue de la dissidence. Cela a été suivi d'une dévaluation désastreuse de la monnaie libanaise qui a commencé en décembre 2019 et a conduit la livre libanaise à perdre 94 pour cent de sa valeur depuis le début de la crise économique jusqu'à la fin de 2021. Ces crises ont été exacerbées par l'explosion du port de Beyrouth en août 2020, qui a fait 217 morts et 7 000 blessés lors de l'explosion de 2 750 tonnes de nitrate d'ammonium.

Les événements ci-dessus ont aggravé une situation sociale et économique déjà désastreuse, en particulier pour les plus de 1,7 million de personnes réfugiées au Liban.¹ Selon les Nations Unies, 78 pour cent de la population libanaise vit en dessous du seuil de pauvreté, environ trois millions de personnes, avec 36 pour cent de la population vivant dans l'extrême pauvreté. Selon le HCR, neuf réfugiés syriens sur dix vivent dans une extrême pauvreté. De même, la situation s'aggrave pour les réfugiés palestiniens. Dans un rapport de l'UNICEF (2021), il a été souligné que 49 pour cent des familles de réfugiés palestiniens ont un revenu mensuel inférieur à 25 \$. De plus, 89 pour cent des réfugiés ne peuvent pas satisfaire leurs besoins alimentaires et non alimentaires de base tels que le carburant, l'électricité et l'eau potable. Pour la première fois, la faim frappe aux portes des réfugiés palestiniens au Liban.

La situation économique désastreuse a encore été aggravée par la pandémie mondiale de COVID-19, avec des confinements prolongés et des perturbations de l'économie déjà en difficulté. De plus, de graves pénuries de carburant et la flambée des prix ont entraîné plus de 22 heures de coupures d'électricité et des coupures des communications presque totales pour la majorité des personnes vivant au Liban, en particulier pour celles des communautés vulnérables telles que les réfugiées.

La détérioration de ces conditions a dramatiquement affecté le système éducatif, privant d'accès à l'école des milliers d'enfants au Liban. De plus, les fermetures d'écoles en 2020 ont exacerbé ce problème. En raison de la COVID-19, les politiques gouvernementales confuses ont eu un impact négatif sur l'accès à une éducation de qualité au Liban. Alors que l'éducation en ligne était présentée comme une solution, le manque d'électricité, d'ordinateurs portables et de smartphones, sans parler du coût élevé de l'Internet, a signifié que les enfants marginalisés ont été largement exclus. Les outils en ligne ont apporté des changements au système éducatif, y compris dans de nombreux cas une aggravation des conditions de travail des enseignants les plus marginalisés, ce qui a eu un effet négatif sur le bien-être du personnel enseignant et des étudiants et étudiantes et sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

¹ Le Liban a la plus grande population de personnes réfugiées par habitant au monde. En 2020, le gouvernement libanais estime que son pays accueille 1,5 million de réfugiés syriens. Près de 300 000 réfugiés palestiniens vivent également au Liban (ANERA, 2021).

Ces difficultés ont entraîné des taux d'abandon plus élevés en raison du fardeau financier et social croissant des étudiants et des enseignants, avec des niveaux élevés d'épuisement professionnel en raison de périodes prolongées pendant lesquelles le personnel enseignant n'a pas été payé. Depuis le début de la pandémie, le ministère de l'Éducation ainsi que des ONG locales et internationales et le secteur privé ont offert diverses opportunités de formation aux enseignants pour leur permettre d'utiliser des outils de haute et faible technologie. Bien que les enseignants ont développé une capacité accrue à utiliser des pédagogies innovantes, les solutions Ed-Tech n'ont pas été une panacée, en particulier pour les étudiants et les enseignants difficiles à atteindre.

Selon Human Rights Watch (2021), des milliers d'enfants réfugiés syriens ont été déscolarisés, bloqués par des politiques qui exigent des dossiers scolaires certifiés, une résidence légale au Liban et d'autres documents officiels que de nombreux Syriens ne peuvent pas obtenir. Trente pour cent des enfants réfugiés syriens ne sont jamais allés à l'école (HCR, 2021). De plus, près de 60 pour cent d'entre elles et eux n'ont pas été inscrits à l'école au cours des dernières années (NRC, 2020). Depuis 2019, quand les écoles ont été fermées pendant de longues périodes en réponse aux manifestations de masse et à la pandémie de COVID-19 qui en a résulté, même les enfants syriens qui étaient inscrits dans les écoles publiques (deuxième équipe) ont reçu peu ou pas de soutien à l'apprentissage à distance.

Les enseignants de la deuxième équipe, qui travaillent sur des contrats à court terme, ont également menacé de faire grève en raison des salaires bas et impayés. L'inscription des enfants syriens est également entravée par la politique qui les oblige à attendre que les enfants libanais soient inscrits pour pouvoir occuper les places vacantes. Moins de places sont disponibles car environ 54 000 étudiants libanais ont été transférés des écoles privées aux écoles publiques au cours de l'année scolaire 2020-21 alors que la situation économique du pays s'effondrait.

Bref Aperçu

Ce projet a débuté en septembre 2020 avec une collaboration entre le Centre d'études libanaises et 16 éducateurs de tout le Liban. Les éducateurs ont réalisé des entretiens dans leurs écoles auprès des (109) enseignants, parents et étudiants entre novembre 2020 et janvier 2021. Les données générées ont montré que les inégalités entre les écoles privées, publiques et informelles ont augmenté à mesure que l'enseignement et l'apprentissage se déplaçaient vers le mode en ligne. De plus, les étudiants des communautés marginalisées ont été plus difficiles à atteindre en raison de la faiblesse des infrastructures, des coupures d'électricité, d'une connexion Internet coûteuse et peu fiable et du manque d'appareils.

Ce projet visait à créer un espace pour les enseignants au Liban qui vivent et travaillent dans/avec des communautés marginalisées. Cela inclut les communautés de personnes réfugiées et d'accueil qui luttent contre des conditions socio-économiques difficiles. Le premier objectif du projet était de développer les compétences de recherche des enseignants, ce qui leur permettrait d'identifier les problèmes, les défis et les besoins dans leurs espaces d'enseignement et parmi leurs apprenants. Cela leur permettrait de résoudre ces problèmes sur la base de connaissances solides, d'un engagement critique et de données claires.

Le projet visait également à créer un espace permettant aux éducateurs de partager les connaissances et les compétences qu'ils et elles ont acquises pendant la période de fermeture des écoles, où ils et elles ont dû utiliser des méthodes d'enseignement créatives et des pédagogies utilisant des outils de haute et faible technologie. Enfin, le projet visait à rapprocher les compétences et les connaissances de ces enseignants avec d'autres enseignants arabophones de la région en créant un cours d'apprentissages en ligne public et massif (MOOC) de 4 semaines. Le cours est public et accessible gratuitement à toutes et tous les éducateurs qui ont besoin de développer leurs compétences et de partager leurs expériences avec d'autres éducateurs, en particulier celles et ceux qui vivent et travaillent dans des environnements tout aussi difficiles.

L'idée du projet découle du fait que l'accès à une éducation de qualité au Liban s'est détérioré à la suite des crises consécutives qui ont frappé le pays, ce qui a par la suite touché les étudiants et les enseignants

libanais et réfugiés. Les enseignants réfugiés syriens n'ont pas le droit de travailler dans les écoles libanaises publiques ou privées et sont donc dé-professionnalisés, sans accès à aucun développement professionnel du personnel enseignant formel. Ils et elles travaillent dans des écoles informelles gérées par des ONG où les conditions de travail sont difficiles avec des ressources limitées, un salaire insuffisant et un nombre croissant d'étudiants réfugiés qui ne peuvent pas accéder au secteur de l'éducation formelle.

Le projet a donc touché deux catégories de bénéficiaires :

1. 16 enseignants nationaux et réfugiés formés à la recherche qualitative et à la conception de MOOC. Les enseignants ont suivi 3 ateliers de formation, animés par le Centre d'études libanaises, qui leur ont permis d'acquérir des compétences en recherche qualitative. Les ateliers leur ont également fourni des informations sur l'éthique de la recherche et les compétences nécessaires pour analyser les données. Les enseignants ont travaillé en collaboration pour co-créer un MOOC de 4 semaines (Vers une meilleure éducation : leçons apprises de la COVID-19) où toutes les compétences, connaissances et expériences des enseignants et enseignantes ont été rassemblées et présentées au personnel enseignant arabophone de la région.
2. 800 éducateurs et éducatrices ont participé au MOOC qui s'est déroulé sur Edraak (une plateforme d'apprentissages en ligne) pendant 4 semaines à partir du 28 juillet 2021.

Le projet d'un an (septembre 2020-21) comprenait les phases suivantes :

1. Recherche
 - Fournir une carte complète des ressources disponibles liées à la formation du personnel enseignant pendant la COVID-19
 - Fournir aux enseignants des compétences en recherche qualitative pour leur permettre d'identifier les expériences liées aux conditions de la COVID-19, les défis et les moyens possibles d'atteindre les étudiants les plus marginalisés et de fournir une éducation de qualité.
2. Développement professionnel des enseignants sur les compétences en recherche qualitative, l'analyse de données qualitatives, l'éthique de la recherche et la conception et la mise en œuvre de MOOC.
3. Le MOOC a fourni des informations et des compétences aux éducateurs et éducatrices de la région MENA sur l'utilisation de modalités d'enseignement et d'apprentissage à distance, de méthodes d'évaluation innovantes, d'un enseignement différencié (éducation inclusive) et d'une collaboration entre enseignants et parents pour améliorer la confidentialité et le bien-être.

Le projet a adopté une approche collaborative, dans le cadre de laquelle l'équipe du Centre d'études libanaises s'est associée à huit écoles et ONG de l'éducation au Liban. L'équipe du projet a travaillé avec deux enseignants de chaque école/ONG pour réaliser une recherche qualitative dans les écoles, analyser les données et identifier quatre thèmes clés, puis concevoir et construire un MOOC basé sur les quatre thèmes principaux qui ont été identifiés à partir de l'analyse thématique des données. Les thèmes étaient :

- utilisation de la technologie pour une pédagogie interactive ;
- l'éducation inclusive ;
- l'évaluation pour l'apprentissage ; et
- le partenariat entre les enseignants et les parents.

Après avoir mené la recherche et co-conçu le MOOC, celui-ci a été lancé sur la plateforme Edraak. Les 16 enseignants étaient des mentors sur le MOOC et ont soutenu les 2800 participants (éducateurs et éducatrices) de la région qui ont pris part au MOOC. La majorité des participants au MOOC étaient originaires de Jordanie, d'Irak, d'Égypte et du Liban.

Données Probantes et Résultats :

L'expérience de mentorat a permis aux 16 enseignants d'interagir à distance avec d'autres éducateurs et éducatrices de toute la région MENA et de participer à des discussions critiques sur des questions liées à l'enseignement et à l'apprentissage à distance, aux questions de confidentialité et de sécurité numérique, au bien-être du personnel enseignant et des élèves, aux méthodes d'évaluation alternatives et à l'éducation inclusive.

Les éducateurs et éducatrices ont eu l'espace pour s'engager dans des conversations critiques en dehors de leurs institutions où ils et elles ont partagé des défis et des expériences sur la façon de faire face à ces défis et d'aborder l'enseignement et l'apprentissage dans des contextes difficiles. Ils et elles ont également eu accès à tout le matériel du MOOC pour l'utiliser plus tard dans leur propre pratique. La majorité des enseignants ont réfléchi à l'idée d'introduire l'enseignement en ligne comme une solution à la fermeture des écoles et à la façon dont cela n'était pas une panacée mais marginalisait davantage les étudiants vulnérables et avait un impact négatif sur la qualité de l'éducation. Les enseignants ont également réfléchi à la charge de travail des enseignants, qui a augmenté avec une augmentation limitée ou nulle de leurs salaires.

Les enseignants ont indiqué que le fait d'avoir un espace pour partager leurs expériences et leurs défis quotidiens avec d'autres éducateurs leur a donné un réseau de soutien qui leur a manqué, en particulier pendant les fermetures d'écoles et les confinements. Les enseignants ont également considéré cet espace comme une opportunité d'apprendre et d'acquérir de nouvelles compétences et connaissances auxquelles ils et elles n'ont pas accès en raison de leur position d'enseignants dans le secteur de l'éducation informelle, d'enseignants sous contrat dans les écoles publiques de seconde zone ou d'éducateurs ou éducatrices communautaires. Les enseignants ont également mentionné qu'ils et elles étaient responsabilisés car leurs expériences et leurs connaissances étaient considérées comme essentielles et centrales pour le MOOC ; ils et elles étaient des créateurs de connaissances et non pas seulement des récepteurs comme c'est le cas dans la majorité du développement professionnel des enseignants formel (DPE).

Les 16 enseignants disposent désormais du matériel présenté dans le MOOC qu'ils et elles peuvent utiliser au besoin dans leurs espaces d'enseignement et d'apprentissage, avec leurs étudiants et avec d'autres collègues, puisque le matériel est créé et leur appartient. Ils ont eu une réflexion positive, notamment en ce qui concerne le matériel lié au bien-être du personnel enseignant et à la sécurité numérique, car ces questions ne sont jamais abordées dans les cours de DPE.

Grâce à ce projet, une connexion a été créée entre les enseignants syriens et libanais. Ce lien est généralement difficile à établir en raison de la ségrégation géographique, sociale et juridique entre les communautés de réfugiés et d'accueil au Liban. Outre le fait que les éducateurs syriens n'ont pas le droit de travailler dans le secteur de l'éducation formelle et n'ont pas accès au DPE formel, ils et elles ont rarement l'occasion de rencontrer leurs homologues libanais et de travailler/apprendre avec eux et elles.

En outre, ce projet a créé un espace de collaboration pour le partage d'expériences où les enseignants libanais qui travaillent avec des élèves libanais marginalisés ont réalisé qu'il existe de nombreux points communs avec les enfants syriens et leurs communautés, car ils et elles sont tous et toutes confrontés à des défis sociaux et économiques similaires, sans parler de la discrimination au sein du système éducatif formel. Les leçons partagées les ont préparés à faire face à de nombreuses difficultés telles que le travail avec des ressources limitées, les questions d'inclusion et l'acquisition d'outils de soutien psychosocial.

Après cette phase initiale du projet, nous nous sommes associés à un groupe libanais de base appelé « Inspiration Gardens » (IG), qui a participé au développement du MOOC et qui dispose d'un vaste réseau d'enseignants, dont beaucoup ont également participé au MOOC. Avec IG, nous avons mené une consultation nationale auprès de 1100 enseignants à travers le Liban sur les programmes scolaires, un sujet de préoccupation souvent mentionné dans les discussions sur les MOOC.

Sur la base de ces consultations nationales, nous sommes en train de co-développer un nouveau MOOC sur la réforme des programmes scolaires et le rôle des enseignants ainsi que sur les pédagogies interactives. Nous organisons également une conférence sur la réforme des programmes scolaires qui

se tiendra au Liban en mars 2022. Sur la base des résultats prometteurs décrits ci-dessus, nous travaillons à la création d'un centre de collaboration des enseignants pour travailler sur des programmes de plaidoyer en faveur d'un changement critique et durable dans le système éducatif libanais, en particulier dans la réforme des programmes scolaires où nous cherchons à faire passer le processus d'une approche politique descendante à une approche ascendante critique basée sur la connaissance.

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

Limites et difficultés :

1. Compte tenu de la détérioration de la situation au Liban et de la perturbation continue de l'éducation, nous n'avons pas été en mesure d'évaluer l'impact à moyen et long terme du projet sur les enseignants et les étudiants dans les écoles après l'achèvement du projet.

Leçons apprises :

1. Le MOOC a attiré un large éventail de participants. Pour assurer une communication synchrone avec les enseignants et améliorer les possibilités de réflexion critique et de mise en réseau, nous introduisons des webinaires dans notre prochaine itération. Ce projet sera mené parallèlement à l'exécution du MOOC afin de favoriser l'accès et l'engagement de toutes et tous les enseignants.

Références

Human Rights Watch (2021) *Lebanon: Syrian Refugee Children Blocked from School* <https://www.hrw.org/news/2021/12/03/lebanon-syrian-refugee-children-blocked-school#>

Norwegian Refugee Council (2019) *The Obstacle Course: Barriers to Education for Syrian Refugee Children in Lebanon*. Oslo: NRC.

UNHCR (2021) *Lebanon - Preliminary Results of the Vulnerability Assessment of Syrian Refugees*. <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/88960>

UNICEF (2021) *Lebanon: Escalating crisis puts children at risk as the majority of families cannot afford to meet the basic needs of their children*. <https://www.unicef.org/press-releases/lebanon-escalating-crisis-puts-children-risk-majority-families-cannot-afford-meet>

1.9 Développement professionnel du personnel enseignant dans le camp de personnes réfugiées rohingyas de Cox's Bazar, au Bangladesh

Organisation	Save the Children
Auteur-e(s)	Munia Islam Mozumder, Nora Charif Chefchaoui
Lieu(x)	Les 34 camps de Cox's Bazar et les communautés d'accueil correspondantes au Bangladesh.
Profil du personnel enseignant	Enseignants de la communauté d'accueil
Sujets	Développement professionnel du personnel enseignant

Description du Défi Spécifique à la Crise

Dans le camp de personnes réfugiées rohingyas du district de Cox's Bazar, au Bangladesh, la qualité de l'enseignement est fortement affectée par le manque d'enseignants suffisamment qualifiés. Parmi les communautés Rohingya, seule une minorité de la population est alphabétisée, et un grand nombre d'enseignants réfugiés volontaires n'ont terminé leur scolarité qu'au niveau de la huitième ou de la neuvième année. En comparaison, au Bangladesh, il existe des enseignants nationaux certifiés et qualifiés. Cependant, un environnement d'apprentissage et de travail difficile, qui inclut des salaires extrêmement bas, est un facteur dissuasif essentiel pour le recrutement et la rétention des enseignants. Depuis le début de l'intervention à la crise liées aux personnes réfugiées Rohingyas en 2017, différents acteurs et actrices de l'éducation en situations d'urgence (ESU) à Cox's Bazar ont tenté de s'attaquer séparément à ce défi important. Ainsi, la conception, l'exécution, le contenu et l'intention des diverses approches de développement professionnel des enseignants variaient d'une organisation à l'autre. L'efficacité et l'impact de ces efforts disjointes pour développer les compétences de 8778 enseignants étaient donc limités. Il est urgent d'adopter une approche holistique, coordonnée et continue, fondée sur des principes factuels, pour le développement des capacités des enseignants en contextes de crise.

Le programme de développement professionnel du personnel enseignant (DPE), lancé en 2019, est l'initiative phare du secteur de l'éducation de Cox's Bazar. Il vise à établir un système inter-agences cohérent qui favorise et soutient le bien-être et le développement du personnel enseignant engagé dans l'intervention en réponse à la crise des Rohingyas. Cette initiative sectorielle financée par le programme Education Sans Délai (ESD) est dirigée par l'UNICEF et le HCR en partenariat avec Save the Children, et implique la majorité des acteurs et actrices de l'ESU à Cox's Bazar, y compris des organisations de la société civile internationales, nationales et locales.

Bref Aperçu

Une approche harmonisée et basée sur les compétences du développement professionnel des enseignants sous-tend le programme de DPE, qui a trois objectifs principaux :

1. Créer un cadre de compétences pour les enseignants afin de développer des compétences pour un enseignement et un apprentissage de qualité dans les camps de personnes réfugiées
2. Offrir aux enseignants des possibilités multiples et continues d'apprentissage et de développement
3. Développer des normes et des repères pour permettre aux enseignants, aux éducateurs et aux responsables de la mise en œuvre de l'ESU de contrôler et d'améliorer la qualité de la formation du personnel enseignant

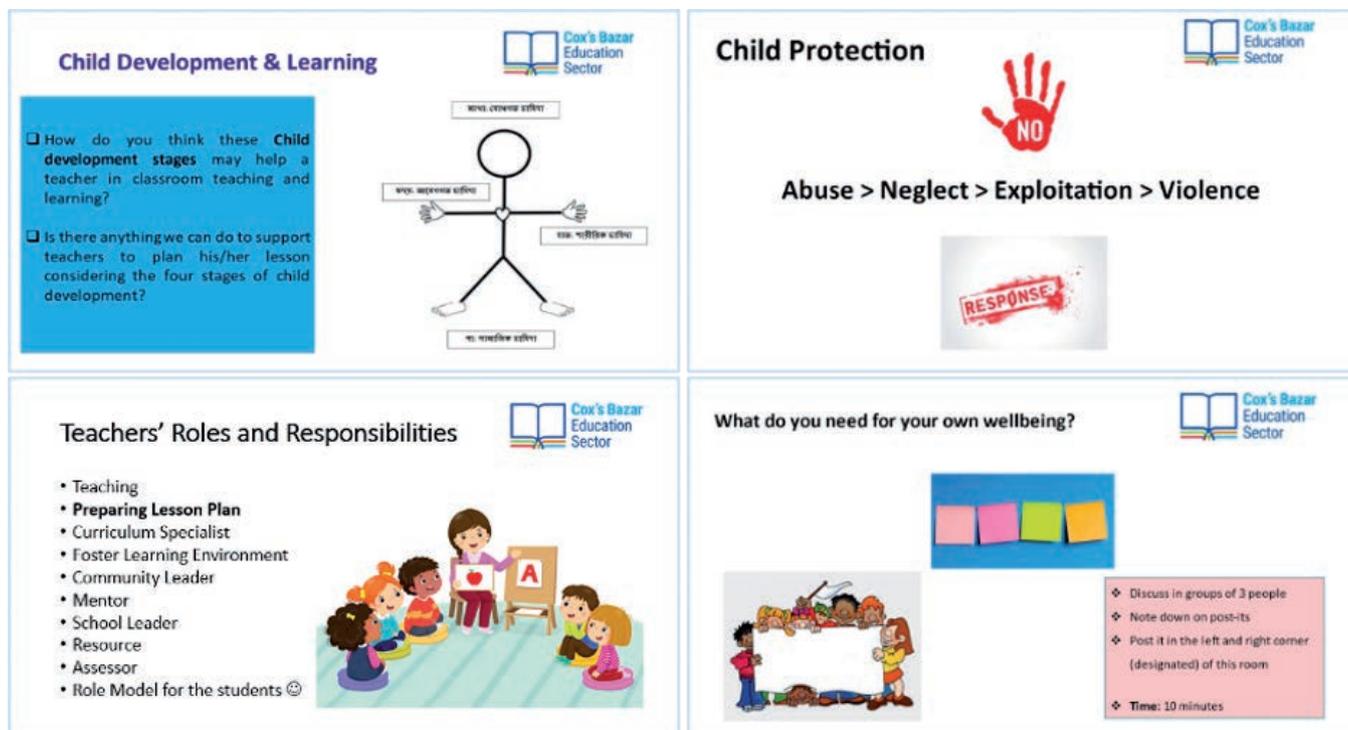
Le cadre de compétences des enseignants (CCE)

Pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans les camps de personnes réfugiées, les enseignants doivent acquérir des compétences leur permettant de dispenser le programme scolaire du camp et d'utiliser correctement des pédagogies centrées sur l'apprenant. Le CCE structure les compétences de manière articulée et systématisée. Le développement du CCE a commencé par une étude sur les connaissances, les attitudes et les pratiques (CAP) qui comprenait des entretiens et des discussions de groupe avec des enseignants et des maîtres formateurs, ainsi que des entretiens avec plusieurs informateurs clés des organisations partenaires de mise en œuvre. Des observations en classe dans différents camps ont également été réalisées. Les résultats obtenus sur le terrain ont ensuite été mis en correspondance avec la cartographie des compétences des enseignants requises pour l'enseignement du programme scolaire dans les centres d'apprentissage des camps. Après une série d'ateliers avec les organisations partenaires pour saisir les données et les informations, le CCE a ensuite été examiné, consolidé et validé.

Les modules de formation de la fondation

Dans le cadre du CCE, des compétences prioritaires ont été identifiées et des modules de formation pour les enseignants ont été développés pour couvrir les pédagogies centrées sur l'apprenant ainsi que le contenu des matières telles que les mathématiques, les sciences, l'anglais, le birman, les compétences essentielles et l'apprentissage social et émotionnel. Le premier module qui sera développé et diffusé est communément appelé « formation de base » car il soutient le développement de compétences pédagogiques fondamentales et comprend des sujets tels que : les styles d'apprentissage, les techniques d'enseignement et la pédagogie, l'andragogie, la sauvegarde et la protection de l'enfance, les étapes du développement de l'enfant, la gestion de classe, l'inclusion dans l'éducation, le code de conduite pour les enseignants, les rôles et responsabilités des enseignants, le bien-être du personnel enseignant, les techniques de gestion du stress et les voies d'orientation.

Figure 1 : Exemples de PPTs de la formation de base



Approche d'apprentissage mixte

Le programme de DPE combine une variété de possibilités d'apprentissage dirigées par des experts, entre pairs et auto-dirigées, afin d'offrir aux enseignants des possibilités de développement professionnel continu. Initialement, le module de formation de base a été conçu pour être dispensé dans le

cadre d'ateliers en face à face, soutenus par des cercles d'apprentissage des enseignants (CAE) et des réflexions fondées sur la pratique suite à des observations en classe par des maîtres formateurs (MT). Les MT sont des éducateurs ou éducatrices et du personnel technique d'organisations partenaires qui collaborent avec un groupe d'enseignants qualifiés appelés enseignants-ressources (ER) pour déployer le programme de DPE selon un modèle en cascade.

De décembre 2020 à avril 2021, cependant, le Bangladesh a été touché par la pandémie de COVID-19 et, en raison des restrictions de mouvement, le programme de DPE a dû être adapté pour inclure des modalités de formation à distance basées sur la technologie. Les modules de formation de base ont donc été numérisés et téléchargés sur le passeport d'apprentissage de l'UNICEF et les MT ont été orientés via Microsoft Teams sur la manière de s'inscrire sur la plateforme d'apprentissage et de naviguer dans les modules en ligne. Les MT et les ER, qui disposaient d'appareils et d'un accès à Internet, ont pu bénéficier de la formation de base en suivant des exercices en ligne à leur propre rythme. Afin de permettre aux MT et aux ER de partager leurs réflexions et d'offrir des opportunités d'apprentissage par les pairs, l'équipe du programme du DPE a organisé des webinaires en direct et mis en place des CAE virtuels via des groupes WhatsApp. À partir de mai 2021, alors que les besoins liés au confinement ont été progressivement levés, le programme de DPE a inclus une modalité de formation présentielle avec distanciation sociale et protocoles de sécurité.



Enseignants-ressources recevant une formation dans la zone du camp. © Save the Children

Données Probantes et Résultats :

Malgré la pandémie, le module de formation de base a été déployé à grande échelle par le biais d'une approche d'apprentissage mixte et le programme de DPE a touché un nombre important d'éducatrices, éducatrices et d'enseignants-ressources :

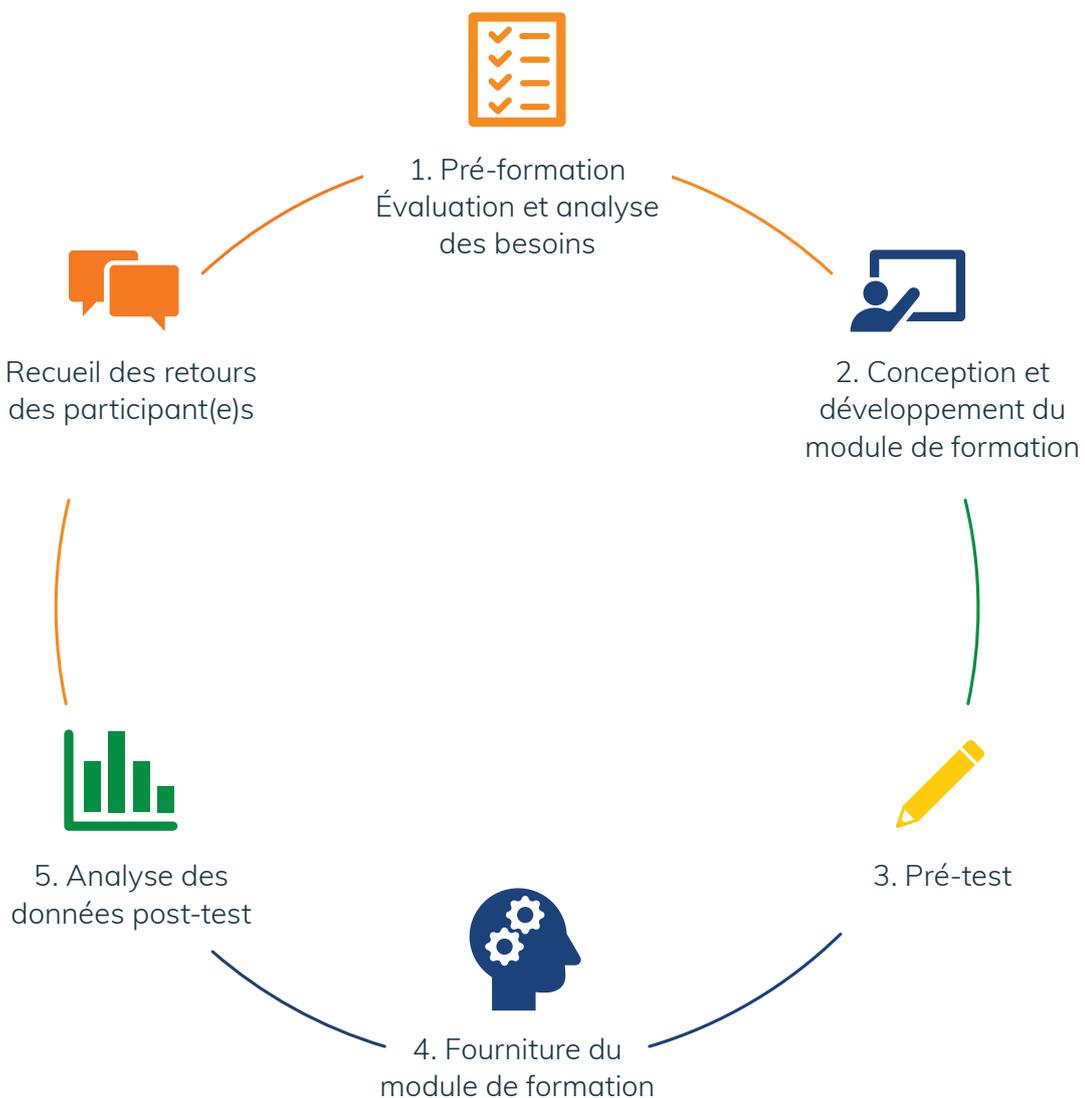
- 172 Les maîtres formateurs (MT) de 32 organisations différentes ont participé à la session de formation de formateurs (ToT - de son acronyme en anglais 'Train of trainers') de la formation de base, avec une assiduité de 100 % pour ce grand groupe. Cela démontre un intérêt évident pour le soutien du DPE dans le secteur de l'éducation.
- 713 enseignants-ressources (Rohingyas et Bangladais) de 32 organisations différentes ont reçu la formation de base, à laquelle ont participé 313 enseignantes (44 pour cent) et 400 enseignants (56 pour cent) de tous les camps et des communautés d'accueil concernées.

- 8 778 enseignants (Rohingyas et nationaux) constituent également le groupe cible qui est touché par les CAE (cercles d'apprentissage des enseignants) dirigés par les enseignants-ressources, avec le soutien des maîtres formateurs.

Suivi de la qualité et de l'efficacité

Pour atteindre un si grand nombre d'enseignants, un modèle en cascade a dû être inclus dans le programme de DPE. Reconnaissant que les ateliers de réduction progressive peuvent être associés à une diminution de la qualité et de l'efficacité de la formation, le programme de DPE a établi un processus pour atténuer ces risques. Ce processus de suivi systématique, qui utilise le retour d'information pour construire et adapter, comprend plusieurs étapes qui sont présentées dans le visuel ci-dessous.

Figure 2 : Les étapes pour une formation de qualité





Enseignants-ressources participant à un pré-test dans l'un des camps. © Save the Children

Les tests pré- et post-formation ont permis aux participants d'auto-évaluer leurs apprentissages et aux MT et RT de comprendre les lacunes en matière d'apprentissage, d'ajuster les modules sur la base des résultats des pré-tests et de planifier des initiatives de suivi de la formation. Ce processus et les boucles de retour associées ont permis d'améliorer la qualité de la formation, comme le démontre l'analyse de l'évaluation des participants à la formation. Les données des tests pré et post formation de 18 MT ont été réalisées par échantillonnage aléatoire et ont montré une augmentation moyenne de 100 pour cent des connaissances.

Pour soutenir le déploiement qualitatif de la formation de base à l'échelle du secteur de l'éducation, une liste de contrôle de référence de qualité (QB) a été développée. Équipée de cet outil, l'équipe de DPE a régulièrement visité les ateliers de formation animés par les MT pour les ER, a assuré une assistance technique et logistique en temps opportun et a fourni un retour d'information aux partenaires de l'éducation. Les résultats de ces exercices d'assurance qualité sont les suivants :

- Les formateurs/facilitateurs ont bien géré le temps pour chaque session
- Tous les participants à la formation ont maintenu la distanciation sociale et les autres protocoles COVID -19 pendant les sessions de travail en groupe
- Les sessions étaient conformes au contenu et à la méthode d'enseignement tels que conçus dans le module de formation de base

Afin de faciliter davantage le suivi du grand nombre d'activités du DPE devant être menées par les 34 organisations partenaires pour plus de 8 000 enseignants, l'équipe du DPE, avec le soutien des spécialistes en informatique et technologie de Save the Children, a créé un système en ligne appelé « E-monitoring Platform ». Ce système a été exclusivement conçu pour suivre la rapidité et la qualité des ateliers de formation, des CAE aux observations en classe, en passant par l'analyse des résultats, qui sont partagés grâce aux tableaux de bord en ligne.

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

En raison des restrictions de mouvement au Bangladesh, le programme de DPE a pu être maintenu grâce à la numérisation réussie des modules de formation, auxquels ont pu accéder en ligne les partenaires, les enseignants ressources et les enseignants en classe qui disposaient d'une connexion Internet adéquate. L'accès limité à l'électricité, la faible connectivité à l'internet et les restrictions sur l'utilisation des TIC dans les camps ont empêché la pleine participation des enseignants réfugiés à ces possibilités d'apprentissage en ligne à leur propre rythme.

Un modèle de DPE basé sur la technologie a le potentiel de transformer et d'améliorer la manière dont les enseignants développent continuellement leurs compétences. Toutefois, dans des contextes où les ressources sont limitées, comme dans les camps de Rohingya du district de Cox's Bazar, il est nécessaire de veiller à ce que les modalités d'apprentissage « sans technologie » et « à faible technologie » soient efficacement combinées avec des TIC plus avancées. Certaines adaptations technologiques simples, telles que la distribution de contenu numérique et de vidéos par le biais de disques durs, sont envisagées pour une nouvelle phase du programme du DPE qui sera financée par un nouveau programme pluriannuel de résilience d'ESD.

Liens pertinents

- [Secteur de l'éducation de Cox's Bazar Plateforme d'apprentissage et de formation numérique](#)

1.10 ZEKU - Une voie de requalification pour les enseignants formés à l'étranger (réfugiés) en Autriche

Organisation	Université de Vienne, Autriche
Auteur-e(s)	Lisa-Katharina Möhlen, Elvira Seitinger, Nizar Mousa
Lieu(x)	Vienne, Autriche
Profil du personnel enseignant	Enseignants formés à l'étranger/enseignants réfugiés
Sujets	Développement professionnel du personnel enseignant

Description du Défi Spécifique à la Crise

Les données montrent que 26 % des personnes réfugiées arrivées en Autriche entre 2015 et 2016 avaient un parcours universitaire (Kremsner, Proyer et Biewer, 2020). Après l'arrivée, l'emploi est le facteur le plus important pour mener une vie indépendante et accéder à la vie sociale (ibid.). Souvent, les pays d'accueil, ainsi que l'Autriche, ne reconnaissent pas les diplômes universitaires. Cela conduit à un transfert massif de la main-d'œuvre vers des postes sous-qualifiés ou vers le chômage. Les statistiques ne montrent pas combien d'enseignants formés à l'étranger se trouvaient parmi les personnes arrivées. Selon des enquêtes internes menées dans les institutions concernées, comme les foyers ou les camps de personnes réfugiées, au moins 50 réfugiés de Vienne et des environs travaillaient auparavant comme enseignants (ibid.).

Dans le domaine de l'enseignement, les enseignants formés à l'étranger ne peuvent souvent pas répondre aux besoins professionnels. Pour travailler en tant qu'enseignant régulier en Autriche, il faut posséder des connaissances scientifiques sur les bases de l'éducation, une formation pratique, le niveau C1 de la langue allemande et au moins deux matières principales. Dans les pays d'origine des participants, comme la Syrie, etc., en contradiction, les enseignants doivent étudier une seule matière.

En outre, les enseignants en déplacement laissent souvent derrière eux les documents nécessaires, tels que les certificats, et ne peuvent pas prouver leurs reconnaissances. Pour affronter ces obstacles auxquels se heurtent les enseignants formés à l'étranger, l'université de Vienne a mis en œuvre un programme de requalification d'un an leur permettant de réintégrer leur profession d'origine en Autriche.

Bref Aperçu

En 2017, des formateurs d'enseignants du Centre de formation des enseignants de l'Université de Vienne ont créé le cours ZEKU (forme abrégée en allemand pour le cours de certificat « Bases éducatives pour les enseignants déplacés »). Les bailleurs de fonds sont des institutions gouvernementales, le financement Erasmus+, les autorités scolaires locales et l'Université de Vienne.

Le groupe cible du projet est constitué d'enseignants réfugiés formés à l'international. La participation requiert un diplôme de bachelor obtenu à l'étranger pour enseigner dans une école secondaire. Les candidats doivent répondre aux critères de preuve d'asile ou de statut subsidiaire et de compétences linguistiques en allemand au niveau B2.2. Ensemble, l'Université de Vienne, le conseil viennois de l'éducation et le service du marché du travail ont mis en œuvre une évaluation en trois étapes. Tous les candidats doivent réussir (1) un exposé d'information lié à la procédure d'application, (2) un examen écrit standardisé d'une heure et une entrevue d'une heure, et (3) une réunion finale avant le début du cours pour assurer leur fiabilité.

Le programme de cours se compose de huit modules, y compris des stages dans les écoles-secondaires locales pour certifier les bases et les pratiques éducatives manquantes. Les participants acquièrent

40 ECTS avec le cours. Chaque module comprend un apport théorique, tandis que trois des modules contiennent également des stages d'une durée totale de 250 heures. Le contenu du module dispense des connaissances sur des sujets tels que l'éducation et le développement, les implications didactiques, l'éducation inclusive et l'hétérogénéité dans la classe. Il est intéressant de mentionner que le développement du programme scolaire a suivi une approche participative (voir la section ci-dessous). Les conférenciers du cours ZEKU enseignent à l'université de Vienne et proviennent de diverses disciplines telles que la philosophie, l'éducation inclusive et l'allemand en tant que deuxième langue. En plus de ce cours, les participants suivent un cours de langue allemande pour atteindre le niveau C1 requis.

Le cours ZEKU a été donné à trois reprises et le quatrième cycle a débuté en automne 2021. 97 participants ont pris part aux quatre cycles de cours. La répartition par genre est presque équilibrée (50,5 % de femmes, 49,5 % d'hommes). 74 % des participants sont nés en Syrie, et 15 % sont nés en Iran. La majorité enseigne l'anglais, suivi des matières STIAM (sciences, technologie, ingénierie, arts et mathématiques). L'expérience des participants en matière d'enseignement varie de quelques mois à plus de 20 ans. Le tableau suivant fournit des informations démographiques désagrégées sur les anciens élèves.

Cours ZEKU	No. 1	No. 2	No. 3	No. 4	Total
Nombre de participants	23	25	26	23	97
Hommes	12	15	13	8	48
Femmes	11	10	13	15	49
Pays d'origine					
Tchéchénie	1	-	-	-	1
Irak	3	1	-	1	5
Iran	2	1	5	6	14
Kazakhstan	-	-	1	-	1
Syrie	16	22	18	16	72
Tadjikistan	1	-	-	-	1
Tibet	-	1	-	-	1
Turquie	-	-	2	-	2
Sujets					
Arabe	-	-	-	1	
Art	1	-	-	2	
Biologie	2	1	1	3	
Chimie	1	1	-	-	
Économie	-	-	-	1	
Anglais	10	9	13	10	
Géographie	-	1	1	1	
Français	-	2	2	1	
Histoire	1	-	1	-	
IT	1	2	1	-	
Mathématiques	-	3	4	3	
Éducation physique	2	-	-	-	
Physique	1	4	-	-	
Russe	1	-	-	-	
Espagnol	-	-	1	-	
STIM	2	2	2	1	

Données Probantes et Résultats

Le cours ZEKU permet aux participants d'exercer leur profession d'origine de manière accélérée. Sinon, ils et elles doivent entamer un programme de licence et de maîtrise dans une université autrichienne. Ainsi, la durée minimale des études est de cinq ans.

À ce jour, plus de 50 % des participants aux trois premiers cours ZEKU travaillent dans le système éducatif autrichien :

- 13 comme enseignants réguliers
- 36 dans des emplois liés à l'enseignement, comme les co-enseignants, les tuteurs ou les dispensateurs de soins
- 5 anciens élèves travaillent dans d'autres professions
- 20 anciens élèves ont entamé l'étude d'une deuxième matière à temps plein ou à temps partiel

Après trois cycles de cours, une seule personne a abandonné. Selon les initiateurs, le faible taux d'abandon est lié à l'approche participative du programme, à son orientation vers les utilisateurs et à son suivi scientifique. Les chercheurs, les décideurs politiques et les personnes travaillant dans les services du marché du travail ont identifié le fossé entre les enseignants manquants dans le système autrichien et les personnes récemment arrivées ayant une expérience de l'enseignement. Pour qu'ils puissent réintégrer leur emploi d'origine le plus rapidement possible, il fallait un cours spécial qui réponde à toutes les conditions. En fonction de ces conditions, les initiateurs et les enseignants concernés, formés à l'international, ont conçu un programme de cours approprié. Les processus participatifs ont démontré que les connaissances liées à la matière sont extrêmement élevées. Il y a moins de connaissances dans le domaine de la gestion de classe inclusive. Des consultants universitaires, issus ou non du milieu des réfugiés, soutiennent les participants sur les questions d'organisation et de conseil en matière d'emploi afin de favoriser le bien-être des participants alors que les conditions requises et les attentes sont extrêmement élevées.

Le suivi scientifique se déroule pendant chaque cycle de cours sous la forme d'une évaluation du processus. Il vise à améliorer le concept du cours en tenant compte des besoins des participants. La particularité de l'approche participative et les (anciens) participants apportent ainsi une contribution importante à l'assurance qualité. Les initiateurs du cours et les chercheurs associés invitent les participants au cours, les conférenciers, les mentors, etc. à participer aux entretiens sur une base volontaire. Ils et elles partagent leurs expériences avec le programme de cours, les stages, la charge de travail, etc.

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

Le cours ZEKU est emblématique d'un débat public très sensible sur le mouvement des réfugiés. L'un des plus grands défis était la présentation aux médias. La situation politique a également une grande influence, ce qui entraîne chaque année une incertitude quant à la possibilité de tenir le cours.

Les participants témoignent du fait que le cours a pris un temps considérable. Il était donc particulièrement difficile d'étudier une deuxième matière, même s'il s'agit d'une exigence essentielle du système scolaire autrichien. Selon les participants, le contenu du module est très théorique et moins pratique, ce qui exige un niveau d'allemand plus élevé que le niveau intermédiaire supérieur (B2.2). À cet égard, la mise en œuvre d'une langue simplifiée permettrait de surmonter cet obstacle. Une autre possibilité serait de changer les critères d'application pour l'allemand au niveau C1.

Seuls quelques participants aux cours obtiennent un emploi d'un niveau équivalent à celui de leur formation. Néanmoins, le cours ZEKU permet à tous les participants de travailler dans le système éducatif, mais ils et elles doivent en outre étudier une deuxième matière pour obtenir un contrat régulier.

Références

Kremsner, G., Proyer, M., & Biewer, G. (2020). Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht: Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg (p. 240). Verlag Julius Klinkhardt.

Proyer, M., Pellech, C., Obermayr, T., Kremsner, G., & Schmölz, A. (2021). 'First and foremost, we are teachers, not refugees': Requalification measures for internationally trained teachers affected by forced migration. *European Educational Research Journal*, 1474904121989473.

Liens pertinents

- [Université de Vienne, Centre de formation des enseignants ZEKU](#)

1.11 Cartographier les connaissances spécialisées et les aptitudes des enseignants syriens déplacés au Liban

Organisation	Université américaine de Beyrouth et Education Development Trust
Auteur-es	Hana Addam El Ghadi et Anna Riggall
Lieu(x)	Liban : Régions de Beqaa, Beiru et Nord
Profil du personnel enseignant	Enseignants réfugiés
Sujets	Développement professionnel du personnel enseignant

Précédemment Traduit

Description du Défi Spécifique à la Crise

Avec le soutien de la communauté internationale, le Liban a réussi à accroître son soutien aux réfugiés tout en maintenant les niveaux d'accès et de qualité des services pour les 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 développement professionnel, les enseignants du système scolaire public ont été formés aux difficultés que pose le travail avec les enfants réfugiés. Outre le fait qu'ils et elles sont issues d'horizons professionnels divers, les enseignants des ONG, en particulier les enseignants syriens, ne bénéficient pas nécessairement d'un développement professionnel structuré. Cette situation est loin d'être idéale. Les innovations politiques actuelles préconisent l'amélioration des performances de l'enseignement comme le facteur le plus susceptible de conduire à des gains substantiels dans l'apprentissage des étudiants (OECD, 2005 ; OECD, 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.

Bref Aperçu

Objectif

Dans cette étude collaborative, Education Development Trust a travaillé avec American University of Beirut (AUB) pour examiner les profils des enseignants syriens déplacés au Liban, qui travaillent dans des structures libanaises d'éducation non formelle à Beyrouth, Beqaa et dans la région du Nord. L'intention était de dresser un profil des enseignants et de comprendre les principaux défis auxquels ces derniers étaient confrontés. Nous voulions également évaluer les compétences et les besoins de développement des enseignants et déterminer les possibilités, le cas échéant, de leur propre développement professionnel.

Méthodologie et méthodes

L'étude comprenait à la fois des entrevues semi-structurées, des groupes de discussion, une enquête et une action de recherche 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 expé-

riences professionnelles et de leurs besoins en matière de perfectionnement professionnel. La collecte de données s'est déroulée en deux phases principales : Première phase : discussions de groupe avec des enseignants syriens, administration de l'enquête, activités de RAP. Deuxième phase : entretiens individuels semi-structurés avec des enseignants syriens ayant participé à la RAP, aux sessions de discussion de groupe de la première phase, et des représentants de l'ENF.

Cette étude s'est concentrée sur les régions de la Beqaa, de Beyrouth et du Nord du Liban. 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 entretiens individuels (5 représentants de l'ENF ; 19 enseignants syriens) ; et
4. 130 enseignants qui ont 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 et elles enseignent et l'ensemble de la communauté des réfugiés syriens au Liban.

L'analyse des données qualitatives (entretiens individuels 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 Probantes 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 parmi elles et eux, 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.

Développement 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 développement professionnel au cours des 18 derniers mois, y compris des formations de développement professionnel ou la lecture de littérature professionnelle. 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 (OSC) pour lesquelles ces participants travaillent (65,19 %) ou par d'autres organisations : organisations internationales (20 %) ou autres OSC (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 de la formation est conforme aux recommandations clés et aux évidences provenant de la littérature existante. En effet, la grande majorité des enseignants syriens (55,56 %) sont formés aux approches pédagogiques liées à l'urgence et 45,19 % d'entre elles et eux reçoivent une formation sur les sujets liés à l'urgence. Cela signifie qu'une partie du développement professionnel était pertinente et utile.
- Les données relatives à la formation en fonction des matières traditionnelles et des stratégies pédagogiques suggèrent que peu d'enseignants syriens reçoivent une formation sur l'enseignement des matières traditionnelles (13,33 %) et les approches 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 entamé cette profession après 2011 du fait de leur déplacement forcé et ne possèdent pas les connaissances nécessaires sur la matière qu'ils et elles enseignent et les méthodologies pédagogiques traditionnelles. En outre, 36,30 % des enseignants syriens travaillent actuellement dans un domaine de spécialisation différent de celui de leur formation, ce qui signifie qu'ils et elles auraient besoin d'un soutien dans leur nouveau domaine d'enseignement.
- Les enseignants ont souligné la nécessité d'une formation complémentaire sur la manière d'aborder les problèmes socio-émotionnels.
- Les enseignants ont souligné que la formation devait être adaptée à leurs besoins. Ils et elles demandaient des ateliers plus spécifiques pour affronter les problèmes spécifiques à l'urgence (classes surchargées, classes d'âge mixte, environnements d'apprentissage pauvres en ressources, langue d'enseignement, etc.).

La situation personnelle des enseignants réfugiés :

- Les entretiens ont clairement montré que bon nombre des préoccupations des participants ne concernaient pas leur vie professionnelle, mais plutôt leur vie personnelle en dehors de leur travail.
- 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 au sein d'ONG a généré un certain revenu qui a contribué à soutenir les familles et est 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 celles et ceux qui enseignent dans ces conditions varie considérablement ; certains possèdent l'expérience et les qualifications nécessaires alors que d'autres n'ont aucune expérience préalable dans l'enseignement. Malgré l'importance des enseignants réfugiés dans les contextes d'urgence, on constate un net manque d'attention aux besoins professionnels des enseignants réfu-

giés et de celles et ceux qui enseignent dans des contextes d'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 agences des Nations Unies, la communauté des donateurs et d'autres organisations qui s'intéressent activement à la crise des personnes réfugiées syriennes ou à d'autres exemples de crises prolongées.

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

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 toutes et 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.

La mise en œuvre de certaines méthodes de recherche, telles que l'approche de la RAP, qui sont plus difficiles à contrôler une fois sur le terrain, a posé des problèmes. La priorité accordée à certains thèmes de recherche a été modifiée ; ce qui a été fort utile dans la mesure cela 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 concordaient 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 pertinents

- [Notre intervention dans la crise des réfugiés syriens](#)
- [Les enseignants des réfugiés : une revue de la littérature](#)
- [Éducation en situations d'urgence : Qui enseigne aux réfugiés ?](#)
- [Qui enseigne aux réfugiés ?](#)
- [Éducation en situations d'urgence : Éducation des réfugiés](#)
- [L'enseignement de l'anglais au Moyen-Orient](#)

1.12 Satisfaire les besoins scolaires et socio-émotionnels des enfants déscolarisés du Nigéria

Organization	International Rescue Committee
Author	Adane Miheretu, Senior Program Coordinator
Locations	Northeast Nigeria: Borno and Yobe states
Teacher Profiles	Host community teachers and national teachers working in insecure settings
Topic	Teacher professional development

Description du Défi Spécifique à la Crise

De tous les pays, c'est le Nigeria qui compte le plus grand nombre d'enfants déscolarisés (UNICEF 2019). Cette crise de l'éducation 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 déscolarisés ont été privés de leur droit fondamental à l'éducation et se retrouvent au seuil de l'âge adulte sans alphabétisation, sans apprentissage des notions de calcul de base et sans posséder les compétences socio-émotionnelles dont ils et elles ont besoin pour s'épanouir et mener une vie stable et indépendante.

Intervenant face à cette crise, avec le soutien de UK Aid, le 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 appropriés à l'âge, qui visent à répondre aux besoins des enfants et des jeunes déscolarisés en les préparant à entrer ou à réintégrer le système éducatif ordinaire. L'inscription de ces étudiants au programme PAA leur permet de rattraper le retard accumulé et de consolider des compétences essentielles qu'ils et elles n'ont peut-être jamais développées ou qu'ils et elles ont perdues après le déraillement de leur éducation.

Bref Aperçu

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 déscolarisés. 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 celles et 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 forcés de se déplacer (Groupe de travail ESU au Nigéria, 2017). Cela a aggravé la crise de l'éducation 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 communauté locale pour travailler comme facilitateurs d'apprentissage (FA).

Les administrateurs de PAA dotent ces facilitateurs des connaissances et des compétences pédagogiques dont ils et elles ont besoin pour faire acquérir efficacement aux enfants déscolarisés les compétences fondamentales en alphabétisation, en apprentissage des notions de calcul de base et à développer leurs habiletés socio-émotionnelles. Les facilitateurs bénéficient de possibilités de développement 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'apprentissages 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 PAA ont pour objectif stratégique de faire en sorte que les élèves inscrits, au terme de ce parcours, aient acquis les compétences en alphabétisation et en apprentissage des notions de calcul de base 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 PAA 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 Probantes et Résultats :

L'IRC a effectué une évaluation de l'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 CANF dans le nord-est du Nigeria.

Cette évaluation de l'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 déscolarisés, 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 encadrants participants au PAA. L'évaluation a également étudié la variation des impacts du PAA entre les différents sous-groupes d'enfants différenciés par leur sexe, leur statut socio-économique, le degré d'alphabétisation au sein de la famille, leur statut de personnes déplacées (PDIP) et de handicap.

L'échantillon quantitatif de cette évaluation s'est basé sur un échantillon de recherche de 2 244 enfants déscolarisés 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 étudiants. 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 dans des groupes de traitement en attente dans chaque centre d'apprentissage non formel.

Cette évaluation quantitative a été complétée par une évaluation qualitative impliquant 79 participants dans l'étude plus large : 48 enfants, 15 facilitateurs, huit encadrants et huit membres de la communauté, toutes et tous issus de 15 centres d'apprentissage non formel à travers 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'apprentissages. 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 de l'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 Apprises

Les apprenants, les facilitateurs d'apprentissage et les encadrants ont indiqué que l'apprentissage social et 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. Cependant, les programmes d'études établis pour l'ASE en tant que concept conventionnel et la compréhension indigène des compétences que l'ASE implique a été un défi. Étant donné que l'ASE est inconnu en tant que concept conventionnel, les participants ont du mal à le maîtriser. Les apprenants, les facilitateurs et les encadrants ont indiqué qu'il s'agissait du sujet le plus difficile à enseigner et à apprendre. Ils et elles ont demandé une formation et des ressources d'enseignement et d'apprentissage supplémentaires pour les aider dans l'ASE. 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 supports de développement professionnel ont été jugés utiles et précieux. Cependant, comme indiqué ci-dessus, l'évaluation de l'impact a montré que les étudiants des écoles où les facilitateurs d'apprentissage qui ne recevaient que des formations en face-à-face et des cercles d'apprentissages des enseignants 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, l'apprentissage des notions de calcul de base 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 facilitateurs ont indiqué que les formations étaient utiles, mais insuffisantes, et ont trouvé que les cercles d'apprentissages des enseignants 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 encadrants ont eu du mal à fournir un soutien efficace aux facilitateurs en raison de leur formation limitée, de leur manque d'expertise dans les domaines et de leur charge de travail. Les facilitateurs ont indiqué que les encadrants avaient établi des relations amicales et respectueuses, mais ne leur rendaient pas visite régulièrement. Alors que certains facilitateurs considéraient le coaching utile, d'autres ont indiqué que les encadrants 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 du personnel enseignant. L'IRC entreprend également un nouveau projet pour localiser le contenu et les ressources d'apprentissage social et émotionnel 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 politiques dans le processus d'élaboration des preuves de ce qui fonctionne. Dès les premières étapes de la conception de la recherche, les décideurs politiques ont fourni des contributions et des retours 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 apprentissages 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 termes de résultats, mais aussi en obligeant les bénéficiaires à suivre les progrès permettant d'accéder à ces résultats.
- Investir dans des programmes PAA complémentaires et de qualité avec des voies d'accès au système institutionnel pour les enfants déscolarisés en 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 de l'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 en 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.

Références

EiE Working Group Nigeria. 2017. Joint education needs assessment northeast Nigeria. www.humanitarianresponse.info/files/assessments/27092018_nga_jena_report.pdf

OCHA. 2017. Humanitarian Response Plan - Nigeria. New York, NY: Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

UNICEF. 2019. Education – The Challenge. New York, NY: UNICEF.

1.13 Développement professionnel du personnel enseignant : Une approche inter-agences au Kenya

Organisation :	Volunteer Service Overseas (VSO) accueilli par le Conseil norvégien pour les Réfugiés (NRC)
Auteur-es	Casey Pearson
Lieu :	Camp de personnes réfugiées de Kakuma et colonie de Ka-lobeyei, Kenya
Profil de l'enseignant :	Enseignants réfugiés
Sujet(s) :	Développement professionnel du personnel enseignant

Description du Défi Spécifique à la Crise

Quatre-vingt-neuf pour cent des enseignants de Kakuma et Kalobeyei sont des personnes réfugiées sans formation préalable (European Trust Fund 2018). Lors d'une enquête préliminaire de collecte des données en avril 2019, il a été constaté que sur ses 874 enseignants d'école primaire, seuls 16 pour cent étaient officiellement qualifiés. Il y a 13 acteurs clés de l'éducation travaillant à Kakuma et Kalobeyei, beaucoup offrant leur propre formation 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 et actrices 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 kit de formation d'introduction à l'enseignement en situations de crise (TiCC) a été développé et piloté à Kakuma par le Teachers College, l'Université de Columbia dans le cadre de sa participation avec le Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE) et le Groupe de travail collaboratif sur les enseignants en situations de crises. Grâce au projet *Teachers for Teachers* (Enseignants pour Enseignants), qui a débuté en 2016, de nombreux enseignants ont été formés à l'aide des ressources du 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 kit de formation d'introduction du TiCC en engageant différents acteurs et actrices de l'éducation à diriger des modules spécifiques.

Bref Aperçu

Le camp de personnes réfugiées de Kakuma (opérationnel depuis 1992) et sa colonie voisine de Kalobeyei (opérationnelle depuis 2015) dans le nord-ouest du Kenya abritent 188 513 personnes réfugiées et demandeurs d'asile enregistrées, de 21 nationalités différentes ; les plus grandes populations du camp sont originaires du Soudan du Sud et de Somalie (HCR 2019). Quelque 60 % des personnes réfugiées 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 dévelop-

pement professionnel des enseignants (DPE) intégré et continu 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, Humanité et 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 du personnel enseignant de Kakuma et de Kalobeyei.

Le groupe de travail a tenu 8 réunions. Au départ, des termes de références ont été rédigés, des objectifs clés ont été définis et un engagement a été passé en vue de s'engager à coopérer. L'objectif initial du groupe était d'identifier les besoins en développement de formation des enseignants du primaire et de cartographier les programmes de formation existants. Une fois ces données recueillies, elles ont servi à mener une première évaluation des besoins afin d'identifier les écoles et les enseignants prioritaires en besoins de formation.

Il a été décidé de se servir du kit de formation d'introduction du TiCC comme principal outil de formation. Les bons résultats qu'il a donnés lors de sa précédente mise en place 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. Humanité et Inclusion a également participé et a fourni des facilitateurs pour le module d'inclusion qui ont aidé à incorporer des stratégies et expertises spécifiques au contexte. Il a également été convenu d'ajouter la violence sexuelle et la violence basée sur le genre et la prévention de l'exploitation et abus sexuels au module sur la protection de l'enfance. Ce contenu a été élaboré par un spécialiste du HCR qui a également formé une équipe de « facilitateurs expérimentés » qui seront appelés à présenter ces parties.

Données Probantes et Résultats :

Un registre de développement professionnel du personnel enseignant a été mis au point, répertoriant les niveaux de formation et les besoins des enseignants. Une procédure opérationnelle standard a aussi été instaurée afin de préciser les possibilités de développement professionnel à la disposition des nouveaux enseignants recrutés. Le kit 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 de l'enfance, 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 témoin, 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 avec des informateurs clés ont eu lieu avec six parties prenantes de l'éducation. Les principaux avantages d'une approche inter-agences qui ont été soulignés comptaient : la possibilité de



Groupe de travail inter-agences © Casey Pearson

partager l'expertise du personnel des différentes agences, le nombre réduit de duplications dans les tâches (notamment pour le partage de matériel 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 œuvre, 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 l'impact 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 des enseignants plus adaptés.

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

Le groupe de travail est actuellement présidé par un volontaire de VSO et co-présidé par le responsable qualité du sous-comité. 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 pour obtenir la certification du kit 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 de pairs et diriger les facilitations futures démontre clairement des opportunités de durabilité. Actuellement, un outil particulièrement utile issu du groupe de travail inter-agences 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 kit 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 intervention mieux coordonnée au développement professionnel des enseignants.

Références

European Union Trust Fund (EUTF). 2018. Mid-term review of the EU Trust Fund Regional and Protection Programme in Kenya: support to the development of Kalobeyi Final Report.

UNHCR. 2019. Kakuma & Kalobeyi Population Statistics 31 January 2019.
<https://data.unhcr.org/en/documents/details/67812>. Last accessed 14 August 2019.

Links

- [La collecte des données préliminaire et enquête d'analytique](#)
- [Pack de formation d'introduction contextualisé TiCC](#)

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

Organisation :	International Rescue Committee
Auteur-es	Shahida Maheen, Directeur, Développement des ressources supplémentaires, PRP Pakistan
Lieu :	Pakistan
Profil de l'enseignant :	Enseignants de la communauté d'accueil
Sujet(s) :	Développement professionnel du personnel enseignant

Description du Défi Spécifique à la Crise

Ces dernières années, de nombreuses évaluations 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 (LOI) et 45 % des enfants de cinquième année ne savaient pas lire une histoire 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 d'apprenants divers dans des classes très chargées, mais ils sont confrontés à des difficultés de communication avec des familles qui ont été déplacées 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 retrouvent dans des classes où les enseignants n'ont pas de formation suffisante.

Avant les interventions du Pakistan Reading Project (PRP), un tiers des enseignants et la moitié des coachs interrogés au Khyber Pakhtunkhwa n'avaient pas bénéficié de formation préalable ou continue (Pakistan Reading Project, 2018).

Par conséquent, la majorité des enseignants des écoles rurales et urbaines du Pakistan ont eu peu ou aucune exposition aux méthodes de lecture dans les petites classes, soit en tant qu'élèves ou pendant leurs formations préalables. 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 cours, 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), Islamabad Capital Territory (ICT), et les zones tribales sous administration fédérale (FATA).

Bref Aperçu

Depuis 2014 le PRP a touché 26 623 enseignants et 1,6 million d'élèves de première et deuxième année, dans le but précis d'améliorer les compétences en alphabétisation des élèves et les pratiques pédagogiques des enseignants. Le développement professionnel des enseignants (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 DPE du PRP comprend des formations en face à face (F2F), des groupes de questionnement mensuels pour les enseignants (TIG - acronyme en anglais) 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 guérison 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 TIG 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 leur expérience en classe et réfléchir aux succès et aux défis qu'ils ont rencontrés. Ces sessions permettent aux enseignants de collaborer autour de bonnes 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 de DPE 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.



© Sidrah Amin, Communications Officer-KP

Données Probantes 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 cohortes d'élèves ayant bénéficié d'une intervention PRP pour les cohortes 1 et 2 (traitement) avec les performances d'élèves n'ayant pas participé au programme, mais qui attendaient de bénéficier de l'intervention, dans la cohorte 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 différence dans les différences pour identifier les gains d'apprentissage observés chez les élèves et les enseignants des groupes traitement (Cohortes 1 et 2) et témoin (Cohorte 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 élèves 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 bras 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 sur place (vs. 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 une exposition limitée 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 élèves à lire : Les enseignants et les coachs pensent que pour promouvoir la lecture de façon efficace, il faut exposer les élèves 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 à l'importance d'offrir différents supports aux étudiants 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.
- Convictions sur le 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 place 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 données qualitatives à mi-parcours. En novembre, nous aurons davantage d'informations sur l'expérience des enseignants et des coaches et sur la façon dont l'accès à ces outils de développement professionnel a influencé leur engagement dans le programme.

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

Les résultats des recherches montrent que le PRP est efficace et peu coûteux, 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 DPE et le mentorat. 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 de genre 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 capacités pendant toute la durée du projet ont renforcé leur capacité et leur confiance à investir dans la poursuite des réformes de la lecture.

Références

Abadzi, Helen, et al. 2005. "Monitoring Basic Skills Acquisition through Rapid Learning Assessments: A Case Study from Peru." *Prospects* 35: 137-156.

Annual Status of Education Report: ASER-Pakistan. 2013. Islamabad: South Asian Forum of Education Development, 2013. Accessed November 14, 2019.

Diazgranados, Silvia. 2018. *Lessons from Research in the Pakistan Reading Project*. Islamabad: TKTK.

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

Organisation :	University College de Londres – projet RELIEF, Centre d'études libanaises – Université américaine du Liban
Auteur-es	Dr. Elaine Chase, Dr. Eileen Kennedy, Professeur Diana Laurillard, Dr. Mai Abu Moghli, Dr. Tejendra Pherali, Dr. Maha Shuayb
Lieu :	Liban
Profil de l'enseignant :	Enseignants réfugiés et enseignants de la communauté d'accueil
Sujet(s) :	Développement professionnel du personnel enseignant

Description du Défi Spécifique à la Crise

Les enseignants dans les contextes de déplacement de masse répondent aux besoins uniques des apprenants, observent et vivent des situations qui exigent des interventions allant au-delà des activités d'enseignement et d'apprentissage. Outre le manque de ressources et les mauvaises infrastructures, les apprenants et les enseignants en contextes de crise sont confrontés à diverses difficultés : problèmes psychosociaux, langue d'enseignement, dilemmes concernant la certification et les hostilités dans les communautés d'accueil. Les enseignants ont besoin de possibilités de DPE 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 et Lawrie 2015). Cette initiative vise à impliquer les éducateurs de personnes réfugiées 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 toutes et tous (MOOC) ainsi qu'une formation en présentiel sur le campus pour des participants sélectionnés.

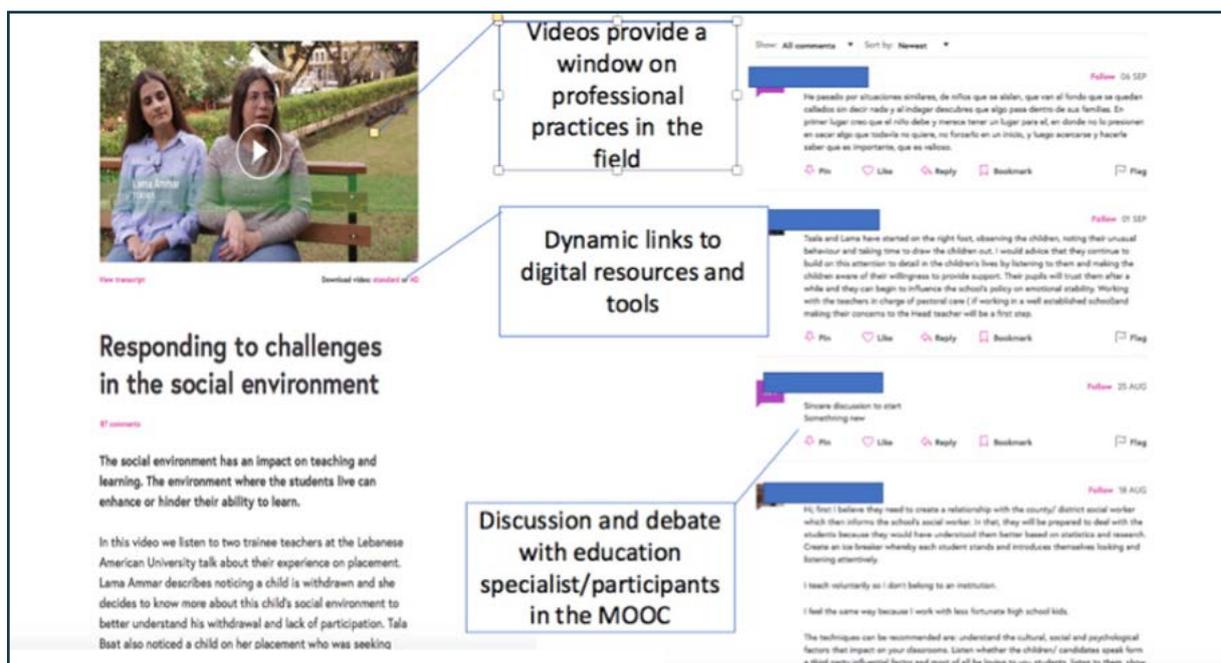
Bref Aperçu

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

Figure 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.



Figure 2 : Un exemple de plateforme MOOC co-conçue



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 MOOC 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 et elles ont apprécié la valeur ajoutée du modèle d'apprentissage mixte, dans lequel le MOOC était intégré à un cours sur le campus. Nous avons exploré ce modèle en créant un cours en présentiel (F2F) en collaboration avec American University Libanaise et l'Université

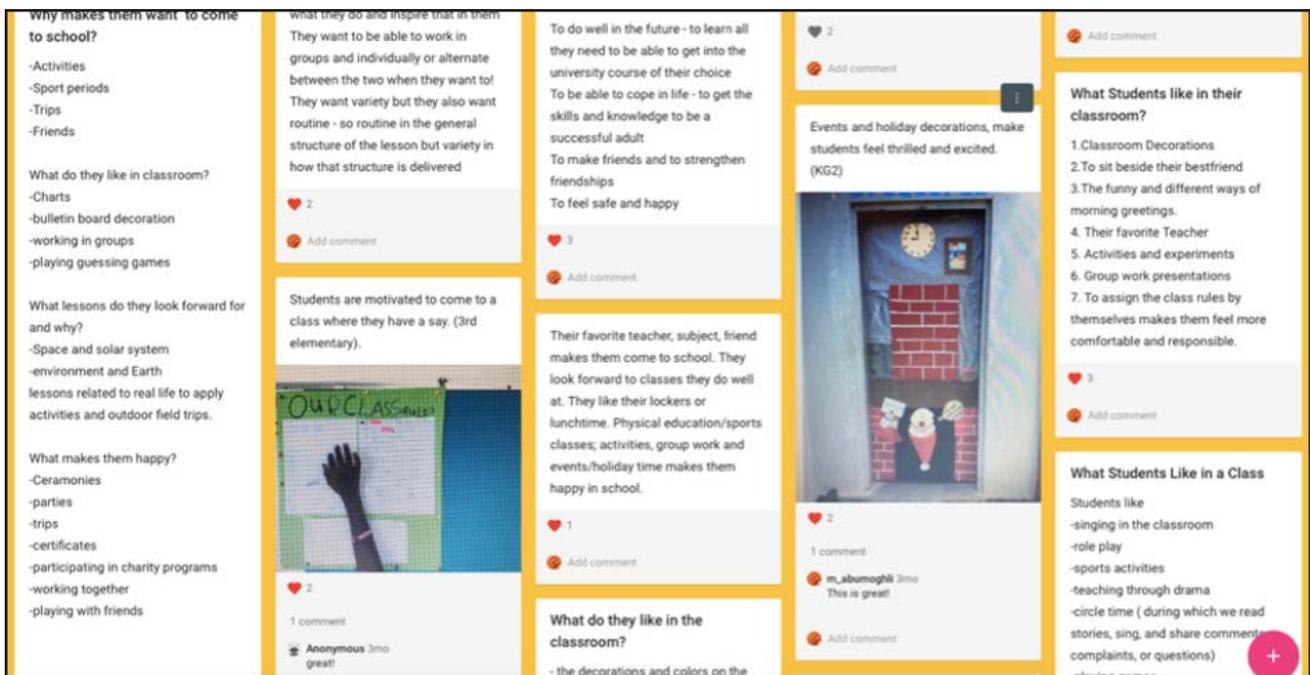
Libanaise. Il a été programmé pour avoir lieu en même temps que le MOOC : 29 enseignants ont été diplômés de ce cours de DPE à apprentissage mixte. Le cours F2F était composé de trois (3) sessions de deux jours : une session préalable, pendant et après le MOOC. Les séances face-à-face (F2F) ont été conçues pour fournir des activités d'apprentissage supplémentaires comme des présentations, des discussions de groupe et des ateliers utilisant les outils introduits dans le MOOC. 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 basée sur le genre. Nous nous sommes également concentrés sur la conception d'apprentissage.

Données Probantes et Résultats :

Contenu

1. Seize vidéos et transcriptions sous-titrées des expériences des enseignants et des exemples de bonnes pratiques, en arabe et en anglais. Le MOOC 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 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 MOOC (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 MOOC ont enrichi ce matériel en partageant leurs plans de cours et leurs modèles de bonnes pratiques.
3. Outils numériques utilisés en salle de cours, des exercices sur le Mentimeter, le Padlet et Word Cloud. Les enseignants ont été informés des outils qui peuvent être utilisés en classe pour améliorer la qualité des apprentissages. Les participants au MOOC 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.

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



4. La production et la diffusion 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 et elles ont décrite.

Politique et durabilité

1. Le ministère de l'Éducation, l'Université américaine du Liban, l'Université libanaise et le HCR se préparent à intégrer le MOOC dans leur formation de DPE (programme de formation initiale et continue).

Recherche et preuves : l'évaluation faisait partie intégrante du projet pilote.

Méthodologie de l'évaluation

2. Deux questionnaires ont été remplis par les participants du MOOC pour chaque plateforme, en anglais (N=82) et en arabe (N=1209).
3. Les questionnaires post-cours ont été remplis par les enseignants ayant participé au cours f2f en classe (N=29)
4. Groupes de discussion menés avec les 29 enseignants qui ont participé au cours en classe f2f
5. 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 MOOC (N=7).

Constats

1. Les besoins des enseignants en matière de DPE, 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 pratiques exemplaires identifiées comprennent l'importance de développer l'empathie, de comprendre les différents réseaux sociaux de l'école qui favorisent le comportement positif des étudiants et la manière dont ils et elles le présentent, l'importance du partage des idées pédagogiques, la documentation des processus d'enseignement, et l'importance du réseautage entre les 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 elles et eux pour clarifier les concepts théoriques et développer une compréhension des outils numériques.

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

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 MOOC 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 MOOC déjà développés seront relancés avec un coût financier minimal.

Conception simultanée : une participation ouverte et positive nécessite une connaissance approfondie 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 : la pleine 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 MOOC autonome est une option alternative importante du DPE, même si elle n'est pas aussi efficace que le cours mixte complet.

Références

Burns, M. and Lawrie, J. (Eds.). 2015. *Where It's Needed Most: Quality Professional Development for All Teachers*. New York, NY: Inter-Agency Network for Education in Emergencies.

Kennedy, E., & Laurillard, D. 2019. "The potential of MOOCs for large-scale teacher professional development in contexts of mass displacement." *London Review of Education* 17 no. 2: 141–158.
doi:<https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.04>

Liens pertinents

- [Future Education](#)
- [UCL Institute for Global Prosperity](#)
- [The RELIEF Centre launches new MOOC: «Transforming Education in Challenging Environments»](#)
- [IOE collaboration launch online course on transforming education for refugee children and youth](#)
- [RELIEF: Refugees, Education, Learning, Information Technology, and Entrepreneurship for the Future](#)
- [NSI 02: Data collection and evidence building to support education in emergencies](#)
- [Blended Learning Summer Schools for Teachers Working with Vulnerable Children](#)

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

Organisation :	Institut Carey for Global Good
Auteur-es	Julie Kasper, responsable du programme de l'Académie des éducateurs de réfugiés aux États-Unis
Lieu :	ÉTATS-UNIS
Profil de l'enseignant :	Enseignants de la communauté d'accueil
Sujet :	Développement professionnel du personnel enseignant

Description du Défi Spécifique à la Crise

Les recherches indiquent que des enseignants de qualité dans chaque classe représentent un facteur clé dans l'apprentissage des enfants (Darling-Hammond : 2000). Cela est particulièrement vrai pour les enfants réfugiés réinstallés dans un pays tiers ou vivant dans un pays d'accueil voisin, qui accusent souvent un déficit de connaissances, apprennent 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 étudiants réfugiés qui se retrouvent dans des classes où les enseignants sont mal ou insuffisamment préparés. La plupart des éducateurs américains n'ont que peu ou pas de formation spécialisée pour travailler avec les jeunes réfugiés. 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 aux États-Unis focalisée sur l'éducation des personnes réfugiées (Storchi : 2015, NCTE : 2011).

Bref Aperçu

Le projet pilote Refugee Educator Foundations of Practice est un projet américain financé par des subventions et actuellement mis en œuvre dans trois États américains différents : Arizona, New York et Washington. Même si 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 la flexibilité des projets. Ces États ont été sélectionnés pour la diversité de leurs communautés de personnes réfugiées, les résultats des étudiants et les besoins d'apprentissage professionnel des enseignants.

La population cible du projet est constituée d'éducateurs d'étudiants réfugiés, principalement des enseignants, mais aussi des para-éducateurs, des aides de classe et des accompagnateurs pédagogiques. L'Institut Carey travaille avec un groupe de 315 enseignants au total, répartis en trois cohortes d'environ 105 éducateurs chacune 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 avec une personne facilitatrice de 12 semaines, suivi de six mois de dialogue et d'encadrement continu au sein d'une communauté axée sur la pratique. Des experts en éducation des personnes réfugiées, principalement des enseignants eux et elles-mêmes, sont sélectionnés dans chaque état pour chacune des trois cohortes afin de faciliter le cours

et offrir un encadrement après le cours. Ces facilitateurs/coachs participent à un cours de coaching en ligne et à un atelier en classe avant de diriger la cohorte. Ils et elles sont soutenues par des discussions bihebdomadaires entre eux et elles 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 de personnes réfugiées.

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 tenant compte des traumatismes, la mise sur pied de programmes scolaires et de matériels, le renforcement des structures et la différenciation, dans la mesure où ils concernent spécifiquement le travail avec les étudiants et les familles des personnes réfugiées ;
- faire preuve d'une compétence croissante par le biais d'un dialogue réfléchi, de la micro-certification et de la constitution ;
- mettre en œuvre 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..

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



Tableau 1 : Contextes pédagogiques américains pour l'éducation des personnes réfugiées

État	Nombre de personnes réfugiées réinstallées depuis 2008 ¹	Dépenses moyennes par élève en 2018 ²	Programmes et structures pour les apprenants en anglais / nouveaux arrivants	Taux d'obtention de diplômes des apprenants en anglais (Sanchez 2017)
Arizona	29,839	\$8,131	Avant l'automne 2019, programme d'Immersion en Anglais structuré (SEI) de 4 heures mandaté pour toutes et tous les apprenants en anglais ; très peu de programmes ou d'écoles pour les nouveaux arrivants ; programmes d'éducation bilingues sévèrement limités par les lois des États	18%
New York	39,376	\$18,665	Les options de programme sont en deux langues et avec l'anglais en tant que nouvelle langue (ENL), comprennent des programmes supplémentaires pour les SIFE (les étudiants dont l'éducation formelle a été interrompue). Le programmes ENL comprend un modèle d'enseignement simultané codirigé par un enseignant local d'anglais en tant que nouvelle langue et de contenu, mais inclut également des approches d'incitation et de retrait	37.1%
Washington	27,056	\$10,395	Les modèles de programmes comprennent des options bilingues, des instructions protégées, l'anglais en tant que deuxième langue et des programmes pour les nouveaux venus	53.8%
USA (total)	663,674	\$12,526 (moyenne nationale)	Les tests de compétences linguistiques pour les étudiants ayant une langue parlée à la maison autre que l'anglais sont obligatoires et la prestation de services appropriés selon les résultats obtenus des évaluations le sont également, mais les services peuvent varier selon les états (pas de programmes obligatoires ou privilégiés au niveau fédéral)	63%

1 Données pour la période entre le 1er octobre 2018 et le 30 septembre 2019 (Refugee Processing Center 2019)

2 Données extraites de la semaine de l'éducation (2019). Note sur le site : « Dans le cadre de conditions de financement général des écoles de chaque État, Quality Counts 2018 examine les dépenses par élèves ajustées pour les différences régionales des coûts entre les États. Il prend en compte les facteurs comme le salaire des enseignants et du personnel, les dépenses pour les classes, et l'administration, mais pas la construction ou d'autres dépenses de capital. »

Données Probantes et Résultats :

Actuellement, la première cohorte du projet compte 100 éducateurs participant provenant de plus de 70 écoles ou bureaux de district. Nous aurons des données quantitatives et qualitatives 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 personnes réfugiées, 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 scolaires et l'évaluation. Cet automne, 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 trop tôt de présenter des résultats concluants, nous constatons au sein de notre cohorte initiale 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 jeux questionnaires. Les personnes facilitatrices signalent la présence régulière de participants aux réunions en ligne et en présentiel. Les participants indiquent la valeur ajoutée sur les façons dont ils et elles 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 étudiants, mais après avoir regardé les vidéos, je peux dire que j'ai plusieurs points à améliorer. Je dois ralentir. J'ai un étudiant en anglais qui se présente dans ma classe trois fois par semaine, comme l'année dernière. Je me sens mal car je ne le connais pas vraiment. J'emmènerai certaines questions des 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 Leçons Apprises

Les défis incluent des exigences contradictoires quant à l'horaire des enseignants. Bien que nous ayons travaillé avec chacun des trois états pour assurer les heures de développement professionnel agréé 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 travaillons sur une meilleure différenciation du programme pour notre groupe varié de participants. Les participants comprennent des enseignants novices et expérimentés, des enseignants qui ont l'expérience de travailler avec des étudiants de culture et langue différentes, celles et ceux qui n'ont pas de formation officielle dans ce domaine, et celles et ceux qui travaillent dans des classes à horaires décalés, des classes d'insertion et des classes ordinaires. Tout en offrant une variété de matières et d'options pour satisfaire les besoins différents des apprenants, 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. "Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence." Education Policy Analysis Archive 8 no. 1: 1-44. <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515>.
- Education Week. 2019. "Quality Counts 2018." (2019, September). <https://www.edweek.org/ew/collections/quality-counts-2018-state-finance/map-per-pupil-spending-state-by-state.html>.
- National Council of Teachers of English. 2011. Communities of Practice: A Policy Research Brief produced by the National Council of Teachers of English. Urbana, Illinois: NCTE. <https://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/CC/0212nov2011/CC0212Policy.pdf>
- Refugee Processing Center. 2019. Interactive Reporting (2019, September). <https://www.wrapsnet.org/archives/>
- Sanchez, Claudio. 2017. "English language learners: How your state is doing." (2017, February). 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. Online Communities: Connecting online to improve a shared practice and to spark innovation. New York: UNICEF. https://www.unicef.org/knowledge-exchange/files/Online_Communities_production.pdf
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. 2012. "Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?" International Journal of Inclusive Education 16 no. 1: 39-56.
- VOA. 2019. "Study: America's teacher shortage is a bigger problem than thought." Voice of America Learning English (2019, April). <https://learningenglish.voanews.com/a/study-america-s-teacher-shortage-is-a-bigger-problem-than-thought/4859004.html>.

Links

- [Refugee Educator Academy Website](#)
- [Refugee Educator Foundations of Practice Introductory Video](#)

1.17 Tawasol: A pilot project offering extended, online professional development for Syrian and Egyptian teachers in the Syrian informal learning sector in Egypt

Organizations	Plan International Egypt and Carey Institute for Global Good
Authors	Aya Sa'eed, Tawasol Project Manager and Julie Kasper, Program Manager
Location	Egypt
Teacher Profile	Refugee teachers
Topic	Teacher professional development

Description du Défi Spécifique à la Crise

Pour assurer à chaque enfant l'éducation primaire et secondaire en 2030, 69 millions d'enseignants nouveaux sont nécessaires (Partenariat mondial pour l'éducation, 2019). Entre-temps, le monde observe le plus grand nombre de personnes déplacées dans 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 déscolarisés 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 surchargées, les ressources réduites, les barrières de dialectes, et les longues distances pour se rendre aux écoles. 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 communautaires pour avoir la meilleure éducation possible. En 2018, Plan International Égypte (PIE) a reçu des subventions de DG ECHO (aujourd'hui DG INTPA) pour Tawasol : Apprendre la coexistence, un projet qui répond aux besoins d'éducation et de protection de l'enfance, 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.

Bref Aperçu

À Tawasol, PIE s'est engagé à soutenir 14 centres d'apprentissage syriens (SLC) 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 SLC, incluant 14 professeurs principaux /tuteurs 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 de classe et celle des classes nombreuses. Ensuite des demandes ont été faites pour une formation dans la préparation des cours, la protection de l'enfant, les programmes égyptiens, 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.

Une formation en face à face Module de formation initiale pour les enseignants d'écoles primaires dans des situations de crise (TiCC-ITP) dispensée par le Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situa-

tions 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 éducateurs nouveaux ou inexpérimentés. Le TiCC-ITP comprend une formation initiale ainsi que quatre modules principaux sur :

- a. Le rôle de l'enseignant et son bien-être ;
- b. Protection de l'enfance, bien-être et inclusion ;
- c. Pédagogie ; et
- d. Programme scolaire et planification.

A la suite de la formation en présentiel de TiCC-ITP de PIE, un cours pilote en ligne (appelé aussi Tawasol) était créé et mis en œuvre par Plan International et le Centre pour l'apprentissage par la pratique de l'Institut Carey for Global Good's (CIGG-CLP) avec l'objectif d'étendre l'apprentissage et d'approfondir les conversations 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 du cadre d'apprentissage durable de CIGG.

Un cours facilité de six semaines et une communauté de pratique ont été conçues pour les éducateurs syriens et ceux et celles des communautés hôtes en Égypte. Des documents adaptés en langue arabe, incluant des vidéos et des activités pratiques furent remis aux participants qui avaient la possibilité de dialoguer entre elles et eux et avec une équipe de facilitateurs, guidés par l'équipe pédagogique du centre de l'apprentissage par la pratique de CIGG. L'ensemble du contenu et de la facilitation ont été diffusés en arabe sur une plateforme d'apprentissage mobile en vue de favoriser la participation. Le cours pilote complet Tawasol peut être considéré comme une initiative d'apprentissage mixte, car il intègre les composants de la plateforme en présentiel et en ligne.

Tawasol est un cours pilote conçu pour mettre au point et tester un programme de développement professionnel d'apprentissage mixte. Ce programme capitalise sur la compréhension, et l'approfondissement des atouts locaux et des capacités des personnes réfugiées de Syrie et des éducateurs des communautés hôtes en Égypte.

Le cours pilote Tawasol est basé sur les objectifs suivants :

- Mise en place d'une communauté de pratique dans les centres d'apprentissage afin d'encourager la collaboration et le partage des ressources, promouvoir le leadership du personnel enseignant et créer des modèles d'apprentissage professionnels durables.
- Amélioration des connaissances et des compétences des éducateurs en vue de développer des cultures positives, créer des environnements pédagogiques sûrs et productifs et augmenter la réussite académique des élèves et leur bien-être.

Quatorze participant de tous les SLC se sont inscrits sur la plateforme d'apprentissage en ligne : dix représentants du SLC de Damiette, deux du Grand Caire et deux d'Alexandrie. Huit participants ont suivi le cours dans sa totalité. Les six autres ont eu des niveaux variables d'engagement sur la plateforme. L'apprentissage mixte permet un apprentissage ciblé, flexible où les participants peuvent accéder à un contenu structuré selon leurs emplois du temps et la technologie disponible, le soutien et les discussions sur les sujets et les documents présentés sur la plateforme en ligne sont également possibles.

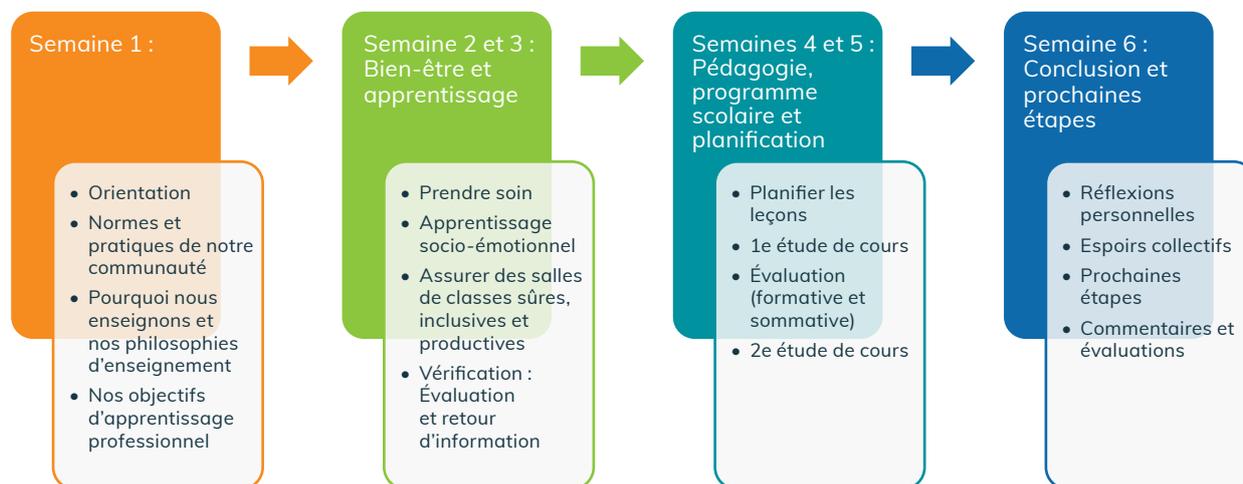
Le composant en ligne de Tawasol est constitué de quatre modules de six semaines illustrant le TiCC-ITP, incluant un cours d'introduction de base d'une semaine, un module de deux semaines sur les concepts du bien-être et de l'ASE, un module de deux semaines sur la préparation des cours et les types d'évaluation ainsi qu'un autre module final de planification du développement professionnel dans la dernière semaine (Figure 1).

Le cours pilote a été dispensé sur la plateforme d'apprentissage en ligne CIGG-CLP, avec des rencontres hebdomadaires en langue arabe organisées par des volontaires dans des domaines variés et complémentaires d'expertise pédagogique via la plateforme Zoom.

Données Probantes et Résultats :

Les enquêtes ont constitué la source principale des retours durant le cours pilote et ont été conduites au début, au milieu et à la fin du cours. Les participants ont confirmé que le cours pilote Tawasol était une réussite, compte tenu de l'augmentation accrue de leur confiance en eux et en elles au vu des résultats de l'enquête antérieurs et postérieurs à la formation. (Figure 2).

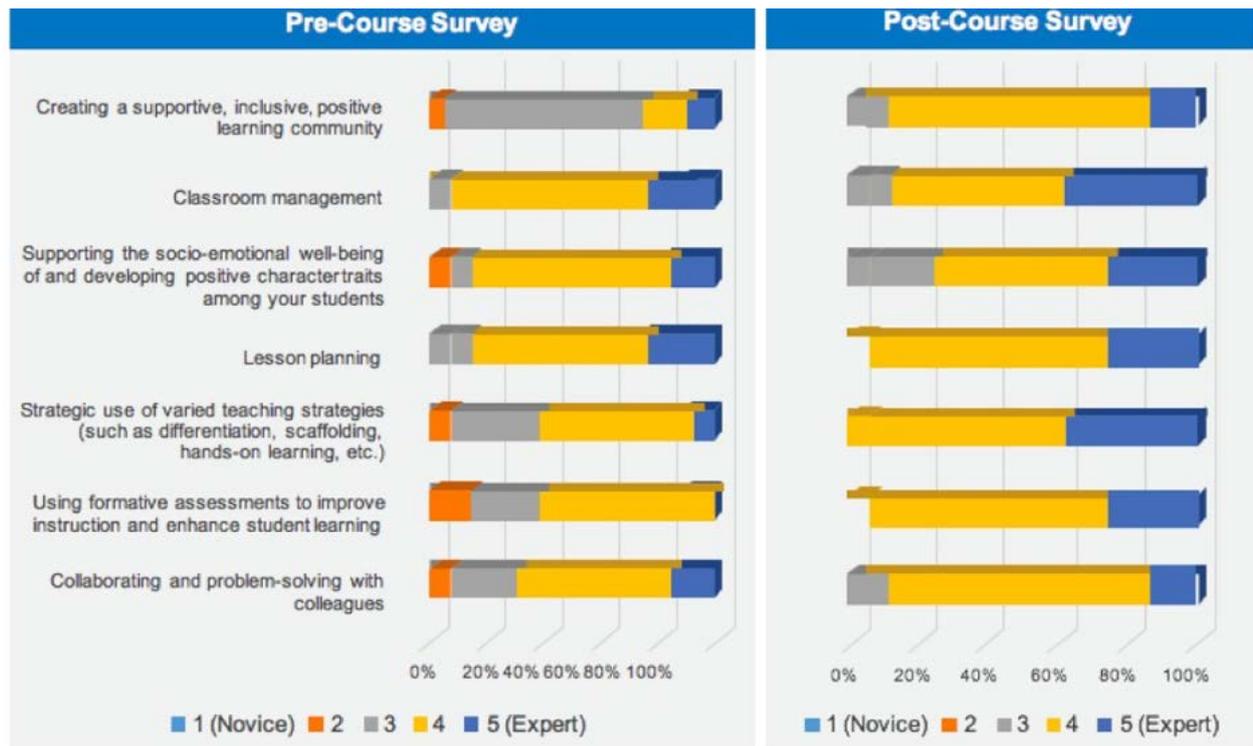
Figure 1 : Modules du cours pilote Tawasol en ligne



Dans l'ensemble, le projet pilote Tawasol a été considéré comme une réussite. Les retours des participants et des facilitateurs ont été extrêmement positifs et les données déclarées ainsi que les évaluations des facilitateurs indiquent une croissance et des progrès par rapport aux indicateurs clés du projet.

Le personnel enseignant qui travaille dans les centres d'apprentissage est très motivé et impatient de s'engager dans les communautés d'apprentissage professionnel. Dans ce contexte, ils et elles font face à des problèmes de harcèlement entre les étudiants, leur apportent un soutien psychosocial et mettent en place des systèmes prenant en compte les traumatismes dans leurs centres d'apprentissage et au sein de la communauté. Le personnel enseignant est dépassé par ces problèmes et donne la priorité à l'apprentissage et au soutien dans ces domaines. Le fait de proposer une opportunité d'apprentissage mixte est une nouvelle idée créative. Cela permet un apprentissage ciblé et des discussions sur les sujets et les documents présentés dans le cours en ligne. Les rencontres hebdomadaires sont un élément essentiel pour renforcer la communauté et partager les problèmes et les ressources en temps réel. Le fait d'avoir un grand nombre de facilitateurs permet de répondre aux besoins de flexibilité, consolide l'apprentissage de leurs différentes expertises 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 Apprises

Les défis identifiés incluent :

- des difficultés en matière de traduction et d'identification de ressources multimédias de bonne qualité en langue arabe ;
- un accueil inadéquat pour les personnes participantes qui souligne la nécessité d'un évènement de lancement en face à face ;
- un manque de ressources technologiques adéquates et de compétences parmi les personnes participantes et
- des problèmes de programmation de réunions synchrones pour les participants de nombreux centres d'apprentissage.

Les recommandations et les apprentissages tirés concernant la mise en œuvre de futurs cours mixtes incluent :

- la prise en 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 réunions synchrones et en personne ou des rencontres ;
- si faisable, organiser sur place un événement de lancement avec toutes et tous les participants et les facilitateurs est idéal ;
- ne pas perdre de vue les styles de communication différents et les besoins des participants ;
- le maintien des espaces numériques pour le regroupement de la communauté après la fin du cours ou des activités « officielles » et la planification de l'ouverture de forums de discussion et d'autres canaux de communication après la fin du cours pour un soutien et un dialogue continu et

- le fait de s'assurer que le personnel enseignant comprend et se sent à l'aise avec la technologie qui sera utilisée incluant l'inscription, l'envoi des messages, la communication entre les enseignants et les facilitateurs.

Les recommandations et les apprentissages tirés 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 facilitateurs et les accompagnateurs en apprentissage ;
- trouver des documents en ligne dans la langue respective (arabe) peut être un défi, c'est pourquoi il est essentiel 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 facilitateurs et/ou dans le programme « orateurs invités » du cours ;
- concevoir des travaux de réflexion et participer à 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
- apporter un soutien et effectuer un suivi pour préserver l'acquisition des connaissances et l'établissement de relations professionnelles durant et après le cours.

Références

Global Partnership for Education. 2019. "Education Challenges." <https://www.globalpartnership.org/education/education-challenges>

UNHCR. 2016. "Missing Out: Refugee Education in Crisis." September 2016. <https://www.unhcr.org/57d9d01d0>

Liens pertinents

- [Carey Institute for Global Good - Centre d'apprentissage en pratique](#)
- [Dossier de formation d'introduction pour le personnel enseignant dans des contextes de crise](#)

1.18 Étude de cas Jusoor : Une approche de gestion adaptative pour la nouvelle formation du personnel enseignant dans des contextes de crise

Organisation :	Jusoor
Auteur-es	Suha Tutunji, Directeur académique
Lieu :	Liban
Profil de l'enseignant :	Enseignants réfugiés
Sujet(s) :	Développement professionnel du personnel enseignant

Description du Défi Spécifique à la 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 parmi les 1,5 million de Syriens déplacés, qui maintenant vivent 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 % des familles vivent dans des campements sauvages de tentes). À partir de 2019, la population de réfugiés syriens d'âge scolaire, de 3 à 18 ans, atteint environ 488 000 personnes, mais seulement 48 % de la population réfugiée d'âge scolaire est inscrite dans le système éducatif formel (HCR, UNICEF et PAM 2018). Le programme Jusoor d'éducation pour les réfugiés vise à remédier à ce manque d'inscriptions chez les 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 Jusoor d'éducation pour les personnes réfugiées fonctionne dans trois écoles primaires, de l'école maternelle à la 8e année, à Beyrouth et dans la vallée de la Bekaa, gérant chaque année plus de 1 200 enfants syriens déplacés. La mission du programme Jusoor d'éducation pour les réfugiés doit servir de passerelle aux élèves syriens pour accéder aux écoles du Liban.

Au lancement du programme d'éducation pour les personnes réfugiées (Refugee Education Program) en 2014, le directeur académique de Jusoor a organisé une campagne de recrutement du personnel enseignant auprès des communautés syriennes déplacées et réfugiées à Beyrouth et dans la vallée de la Bekaa centrale et occidentale. 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 de candidats ont démontré des compétences en apprentissages centrés sur l'enfant ou l'enseignement en contextes d'urgence.

Le défi de travailler auprès d'enfants et d'adolescents réfugiés a rendu ces recrutements d'autant plus délicats. Les enfants réfugiés sont confrontés à trois difficultés principales en ce qui concerne leur éducation et leur relèvement : (1) le défi du bien-être psychosocial (2) l'adaptation à une nouvelle langue d'enseignement 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 étaient 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 déplacement.

Bref Aperçu

Afin de garantir aux jeunes syriens et syriennes en âge d'aller à l'école primaire un environnement sûr et dynamique pour réussir leur scolarité, Jusoor a dû concevoir une stratégie de recrutement, de formation et de sélection d'enseignants compétents au sein des communautés syriennes déplacées. L'or-

ganisation 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 a alors adopté une stratégie de gestion souple en matière de recrutement, de formation et de sélection d'enseignants qualifiés pour ses trois établissements scolaires. L'organisation héberge une équipe d'une quarantaine de personnel enseignant et administratif répartis dans ses écoles et qui prennent en charge environ 1 200 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, suivie en 2014-2015 par un programme pilote de formation. Ces évaluations de besoin sont réalisées une fois par semestre par le directeur académique de Jusoor et les directeurs d'établissements. De plus, Jusoor a mis en place trois méthodes visant à évaluer l'efficacité des formations et à les faire évoluer en permanence de manière à répondre le mieux possible aux besoins des étudiants : (1) l'observation des classes (2) les communautés d'apprentissage entre pairs et (3) les communautés d'apprentissage et d'enseignement.

Le programme de formation à l'enseignement de Jusoor propose deux modules par an à la quarantaine de personnel enseignant répartis dans trois écoles. Le programme de formation se concentre sur les compétences essentielles du Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE) pour les enseignants du primaire dans les contextes de crise.

Données Probantes et Résultats :

Notre méthode de formation reconnaît l'importance de l'apprentissage axé sur l'enfant dans l'éducation des personnes réfugiées et se fonde sur les travaux de recherche publiés par Save the Children, INEE et Harvard Graduate School of Education. Selon Save the Children, « les enseignants adoptent probablement une méthode centrée sur l'enseignant(e) ou une approche directive dans la formation des apprenants réfugiés ».

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 cours : le directeur académique, le chef d'établissement et notre conseiller pédagogique. Nous avons mis en évidence la prédominance de l'approche centrée sur la personne enseignante et avons conçu des programmes de formation visant à changer de pédagogie. Nous avons concentré nos efforts sur trois points en particulier :

- les besoins en matière d'apprentissage différencié ;
- les besoins en matière de soutien psychosocial destiné aux étudiants ;
- la formation sur l'utilisation pratique du matériel pédagogique pendant les cours..

Quelle que soit l'expérience de l'enseignant, il ou elle recevra une formation initiale sur les méthodes pédagogiques en situations d'urgence et sur les meilleures pratiques 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 situations d'urgence définies par l'INEE.

En plus de cette formation initiale, Jusoor adopte également trois méthodes pour assurer un développement professionnel continu du personnel enseignant :

Observation en classe : l'observation pendant les cours fait partie intégrante de notre communauté de pratique. Les enseignants sont généralement observés par trois personnes : le directeur académique, le chef d'établissement et le conseiller pédagogique. Les enseignants reçoivent une formation sur la pratique d'observation pendant les cours lors des formations annuelles afin de garantir qu'une telle observation ne sera pas intimidante pour la personne chargée des cours et ne viendra pas per-

turber leur cours. Chaque personne qui observe se concentre généralement sur un objectif différent et Jusoor a conçu une boîte à outils correspondant à chaque objectif. Notre directeur académique et nos directeurs d'établissement ont conçu une grille d'observation pour évaluer l'implication des étudiants et la gestion de classe à Jusoor. Notre conseiller pédagogique a conçu une grille d'observation visant à évaluer le bien-être psychosocial des étudiants dans nos écoles. Il existe deux méthodes d'observation de classe : l'observation ponctuelle qui consiste en une courte visite inopinée et l'observation d'un cours complet. La mise en place des observations dépend du déroulement des formations et des attentes de l'enseignant(e) quand il ou elle a besoin d'aide dans un domaine particulier.

L'apprentissage par les 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 compléter les effectifs. Dans nos équipes, nous identifions nos meilleurs éléments par domaine de compétence et nous leur confions un nouveau membre à des fins d'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 le personnel enseignant : en 2017, Jusoor a lancé une nouvelle communauté de pratiques éducatives en partenariat avec l'Education Development Trust : le Programme de la communauté d'apprentissage pour les enseignants (CAE). Le programme met en place une communauté de pratiques éducatives où les enseignants se réunissent tous les mois pour réfléchir sur trois points clés : (1) le bien-être du personnel enseignant, (2) le perfectionnement professionnel et (3) la formation linguistique. Un ou une enseignante filme son cours et diffuse une séquence à ses collègues. Puis un facilitateur ou une facilitatrice prend le relais pour discuter de ce qui a été observé. Toutes et tous les enseignants ont reçu une formation sur le protocole CAE.

Données sur les résultats des étudiants

Selon nos indicateurs clés de performance (KPI), 72 % de nos étudiants voient leur apprentissage des notions de calcul de base et leurs taux d'alphabétisation s'améliorer. Toutes et tous les étudiants de 12 à 14 ans, analphabètes à leur arrivée à l'école, ont pu acquérir un niveau élémentaire (Grade 1). De plus, 66 % des étudiants inscrits dans des écoles publiques n'ont pas décroché.

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

Témoignage d'enseignants

Le personnel enseignant de Jusoor remplit un formulaire d'évaluation après chaque formation. Cela nous aide à mieux comprendre les besoins des enseignants et nous permet d'obtenir des retours qui pourront servir dans d'autres programmes. Nous présentons trois témoignages ci-dessous :

Suzanne, enseignante du Campus de Jurrhiya : « 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 du Campus de Jurrhiya : « Quand je rentrerai en Syrie, je rêve d'ouvrir un centre de formation pour les enseignants et les former 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 personnes réfugiées dans un petit centre communautaire. »

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

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. C'est un aspect que nous ne pouvons contrôler.

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

Certification : Jusoor ne délivre pas de certifications formelles à l'issue de la formation du personnel enseignant. Même si de nombreux enseignants de Jusoor ont retrouvé d'autres postes dans l'enseignement une fois installés en dehors du Liban, avoir une certification professionnelle faciliterait cependant leur développement professionnel. Délivrer ou pas une certification aux étudiants pose moins problème. En effet, Jusoor a créé un « club d'aide aux devoirs » pour les aider à préparer un brevet national permettant l'accès aux écoles publiques du système scolaire libanais.

Voyages d'étude : Jusoor a des partenariats avec de nombreuses ONG et entretient des relations professionnelles avec des universités libanaises et américaines. De nombreux partenaires invitent le personnel de Jusoor et ses enseignants à participer à des ateliers, mais les frais associés au voyage peuvent être prohibitifs. 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. Hear it from the Teachers: Getting Refugee Children Back to Learning. Washington, DC: Save the Children

UNHCR, UNICEF, and WFP. 2018. Vulnerability Assessment of Syrian Refugees in Lebanon. Beirut, Lebanon: UNHCR, UNICEF, & WFP



Enseignants travaillant par groupes dans un atelier de travail de Jusoor.
© Jusoor

1.19 La preuve est dans l'amélioration : Utilisation d'une amélioration continue de la qualité pour impliquer les enseignants au Liban

Organisation :	International Rescue Committee (IRC)
Auteur-es	Adham El Outa, responsable du suivi en continu et de l'évaluation, et Autumn Brown, conseiller technique de recherche et d'évaluation
Lieu :	Liban : Akkar et Bekaa
Profil de l'enseignant :	Enseignants de la communauté d'accueil
Sujet(s) :	Développement professionnel du personnel enseignant

Description du Défi Spécifique à la Crise

Obtenir une grande qualité dans la mise en œuvre du programme est le but ultime de tous les intervenants, mais les améliorations sont souvent lentes et irrégulières ou non documentées. L'amélioration s'appuie rarement sur des preuves, ou ces preuves mettent des années à se traduire par une meilleure mise en œuvre. Dans l'intervalle, nos enseignants et notre personnel s'efforcent de faire de leur mieux, mais sans avoir les outils nécessaires pour les aider à transformer leurs objectifs en réalité.

L'International Rescue Committee (IRC) a mis au point une approche multidimensionnelle pour le développement professionnel du personnel enseignant au Liban. Il s'agit de cinq à dix jours de formation en présentiel, de rencontres mensuelles dans les cercles d'apprentissage du personnel enseignant (CAE) et de visites mensuelles d'un formateur ou une formatrice. Les recherches ont montré qu'un soutien régulier est plus efficace que des formations ponctuelles (McEwan 2012) et que les enseignants progressent mieux avec un accompagnement guidé (Knight 2007) et avec des occasions répétées d'apprentissage entre pairs (Orr 2012). Cependant, malgré les efforts d'IRC pour renforcer les capacités des enseignants, les outils pour les aider à être des agents d'amélioration de la qualité globale du programme font défaut. Nous comptons beaucoup sur les leçons apprises et sur les témoignages des bonnes pratiques pour améliorer régulièrement la qualité du projet. Nos systèmes de suivi deviennent plus réactifs grâce à la numérisation de l'assiduité et d'autres mesures essentielles de rectification d'orientation, mais nous ne disposons toujours pas des mécanismes permettant d'activer un système de recherche de solutions aux obstacles à la mise en œuvre de la qualité.

Afin de réduire l'écart entre la qualité de la programmation et la fidélité de la mise en œuvre, nous avons associé la fiabilité de notre développement professionnel et nos systèmes de suivi avec les méthodes d'ACQ (amélioration continue de la qualité/science de l'amélioration). Cela renforce notre possibilité d'atteindre une grande qualité de mise en œuvre du programme de manière continue en responsabilisant tous les acteurs et actrices du système. En particulier, nous donnons aux enseignants les outils dont ils et elles ont besoin pour être leurs propres agents de l'amélioration et de l'apprentissage par l'expérience.

Comme méthodologie ou boîte à outils, l'ACQ apporte de la rigueur à la démarche d'amélioration de la qualité du projet et met l'élan du changement entre les mains de celles et ceux qui sont les plus proches des défis de la mise en œuvre — les enseignants eux- et elles-mêmes.

Bref Aperçu

La science de l'amélioration est à la fois une méthodologie, une démarche et une boîte à outils. Elle a d'abord été développée dans le domaine de la production pour réduire les coûts et améliorer la qualité. Cette méthode a ensuite été appliquée au secteur de la santé et est désormais une part importante de la manière dont les hôpitaux améliorent les résultats pour les patients. Cela ne fait qu'une dizaine d'années que cette science de l'amélioration a été adaptée dans le domaine de l'éducation, mais les effets semblent prometteurs dans des contextes éducatifs variés. (Bryk 2015) IRC est le premier à tester la méthodologie dans un contexte fragile.

L'ACQ fournit les outils et les ressources nécessaires pour mobiliser rapidement tous les acteurs et actrices impliqués dans le système pour améliorer les résultats, en particulier les enseignants dans le domaine de l'éducation. En tant que méthode, l'ACQ consiste à élaborer des théories sur l'amélioration, à tester ces changements dans des cycles rapides, sans risque d'échec et à recueillir des données pour vérifier si ces changements entraînent une amélioration. Puis les changements sont partagés avec les parties prenantes pertinentes dans des communautés en réseau.

IRC a dirigé un projet pilote pour intégrer les méthodes d'ACQ dans notre modèle de soutien des enseignants-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, en l'intégrant dans l'accompagnement et les formations d'enseignants existants. Ensuite, les protocoles des CAE et des visites de coaching ont été adaptés afin de refléter les méthodes d'ACQ et d'utiliser les outils d'ACQ. À chaque troisième CAE programmé, l'IRC accueillera un CAE plus important à des fins de formation et de consolidation des apprentissages. Par exemple, le premier CAE axé sur l'ACQ s'est concentré sur l'identification par les enseignants de leur objectif et la planification des changements à tester. Les enseignants dans le district d'Akkar voulaient, par exemple, améliorer la compréhension du français. Ils et elles ont choisi de déterminer combien d'enfants dans leurs classes savaient prononcer correctement toutes les lettres de l'alphabet français. Les enseignants se sont réunis et ont élaboré une théorie commune sur ce qu'ils et elles pensaient être les facteurs essentiels à l'amélioration de ces résultats pour les étudiants. Les spécialistes d'IRC ont également fourni des informations aux enseignants à intégrer à leur expérience et leur expertise. Après avoir élaboré la théorie, les enseignants se sont concentrés sur deux facteurs spécifiques : la gestion du comportement en classe et la régularité de l'assiduité des étudiants. Les enseignants ont été guidés dans une série d'activités visant à développer des « idées de changement » ou de petites pratiques sans risque d'échec à tester dans leurs classes sur une journée ou une semaine. Ils et elles ont également planifié le moment opportun pour tester ces changements. Les enseignants recueillaient les données autour du facteur à améliorer, par exemple en utilisant un tableau de gestion du comportement en classe pour recueillir les données. Lors des CAE, le groupe se réunissait ensuite pour discuter des changements testés et utilisait les données pour orienter les conversations.

Le projet pilote visait à créer une culture dans laquelle les enseignants se sentaient encouragés à participer à l'auto-réflexion et à l'amélioration. Il visait également à générer des preuves suggestives relatives aux résultats des différentes pratiques d'enseignement et à développer une base de connaissances sur la manière de mieux intégrer l'ACQ au modèle de développement professionnel des enseignants de l'IRC au Liban et dans le monde.

Preuves et Résultats :

L'objectif du pilote était de voir comment cette méthode fonctionnerait si elle était intégrée aux structures existantes et comment elle serait reçue par les accompagnateurs et les enseignants. Pour comprendre cela, nous avons adopté une double approche : (1) nous avons modifié l'intervention selon la région pour déterminer la plus efficace et (2) nous avons réalisé des enquêtes de routine et organisé des groupes de discussion thématiques avec les enseignants et les coachs en fin de projet.

1. Nous avons modifié l'intervention selon la région pour déterminer la plus efficace.

Nous avons modifié l'intervention en fonction des niveaux d'autonomie ou d'indépendance dans les deux régions. Nous voulions trouver un équilibre en laissant aux enseignants une autonomie suffisante pour leur permettre de se concentrer sur l'amélioration d'un problème essentiel, tout en exploitant le pouvoir de motivation et d'autodétermination de l'approche. Par ailleurs, compte tenu de la nouveauté globale des méthodologies, la nécessité de proposer des lignes directrices importantes a été reconnue. Au Akkar, les enseignants avaient le même objectif. Les enseignants ont reçu une liste d'idées de changement qu'ils et elles pouvaient compléter, mais les idées de changement étaient largement prescrites. Dans la Bekka, les enseignants ont choisi leurs propres objectifs et nous avons assoupli l'utilisation des idées de changement.

Nous avons découvert qu'un objectif commun était essentiel à la réussite du projet. Il permettait des échanges plus fructueux entre les enseignants car ils et elles pouvaient comparer en toute confiance d'une classe à l'autre. Cela a également facilité la collecte des données et leur visualisation pour notre personnel de S&E, car ils et elles recueillaient des données similaires auprès de chaque enseignant. Dans la Bekka, comme les objectifs n'étaient pas universels, la charge de gestion des données était plus importante. Il était plus difficile pour les enseignants de travailler ensemble - cependant, les enseignants étaient très motivés et ont proposé de nombreuses idées de changement très intéressantes. Par exemple, un enseignant a créé une fiche de suivi du comportement par élève. Elle évaluait les différents comportements positifs et était envoyée aux parents chaque semaine.

2. Nous avons réalisé des enquêtes de routine et, à la fin du projet, des groupes de discussion thématiques avec les enseignants et les accompagnateurs.

Nous avons interrogé les enseignants à la fin de chaque session d'apprentissage dans le but de réaliser des enquêtes de satisfaction. Les enseignants étaient invités à partager ce qu'ils et elles avaient appris et à évaluer l'utilité de l'information en matière d'applicabilité immédiate dans leurs classes. À la fin de l'intervention, 100 % des enseignants ont dit vouloir continuer à pratiquer l'ACQ durant l'année scolaire suivante.

Des discussions de groupe thématiques ont été organisées avec des groupes d'enseignants et d'accompagnateurs dans chaque région. Les enseignants ont déclaré avoir trouvé l'approche utile et ont été particulièrement enthousiastes à l'idée d'être impliqués dans le processus de génération et de test de nouvelles idées. Les enseignants ont ouvertement partagé leurs données entre eux et elles, une approche qui était à l'origine appréhendée avec prudence.



Les enseignants avec leurs tableaux de bord à Akkar. © IRC

Renforçant l'intervention encourageante des enseignants, les accompagnateurs qui ont participé aux groupes de discussion thématiques ont signalé que la majorité des enseignants étaient motivés et stimulés par l'approche et que l'ACQ aidait à structurer les CAE. Plus précisément, les accompagnateurs

ont indiqué que les protocoles d'examen des changements et des données relatives aux résultats au cours de l'apprentissage entre pairs ont amélioré les conversations sur la qualité des pratiques et ont attiré les enseignants vers des conversations et des échanges plus approfondis.

Au Akkar et dans la Bekka, certains enseignants ont essayé l'idée de changement consistant à valoriser les élèves tout au long de la journée pour leur bon comportement. Ils et elles ont constaté un pic surprenant dans les données relatives au comportement positif de leurs élèves. La mesure de la gestion du comportement était auto-évaluée par l'enseignant. Il n'est donc pas clair si le comportement s'est réellement amélioré ou si la pratique consistant à féliciter les élèves toute la journée rendait les enseignants plus susceptibles d'enregistrer un bon comportement.

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

La tâche la plus difficile pour les enseignants a été la collecte et l'interprétation des données. L'interprétation des données est une compétence que nous devons développer au fil du temps. Nous devons également travailler sur une présentation facile à lire des données. Des instruments et des systèmes de collecte des données plus performants sont nécessaires pour évaluer avec plus de précision les changements qui entraînent une amélioration. Le processus doit être automatisé afin de ne pas créer une charge supplémentaire pour le personnel. Ils et elles ont également constaté que le cycle du programme de rattrapage (quatre mois) était trop court pour générer des preuves significatives.

Le fait d'avoir le même objectif s'est révélé plus bénéfique au Akkar. Par conséquent, pour la prochaine année scolaire, l'IRC intégrera l'ACQ dans le programme scolaire lorsque toutes et tous les enseignants auront le même calendrier et suivront les progrès des élèves aux mêmes moments. Cela sera fait avec toutes et tous les enseignants de rattrapage et certains des enseignants d'alphabétisation et d'apprentissage des notions de calcul de base. L'alignement des objectifs aidera les enseignants à collaborer de manière plus efficace, en leur permettant de comparer les changements dans le temps. Pour l'année à venir, les enseignants ont suggéré que les élèves s'impliquent dans l'ACQ en participant à l'élaboration d'idées de changement (en particulier pour la gestion du comportement) et en participant au suivi des données. La collecte des données sera adaptée aux outils existants afin d'entamer le processus de fusion de suivi et d'amélioration des données et d'alléger la charge de gestion des données.



Rim Omar dans sa classe © IRC



L'outil de collecte de données sur la gestion du comportement adapté de Rim Omar. Elle notait le comportement global de la journée dans l'une des trois cases, puis prenait une photo et l'envoyait à un membre du personnel de S&E qui la consignait. © IRC

En consolidant les leçons apprises de ce projet pilote tout au long de l'année écoulée, nous espérons continuer à inciter les enseignants et toutes et tous les acteurs de notre système à améliorer les résultats d'apprentissage des enfants au Liban.

Références

- Bryk, Anthony S., Gomez, Louis M., Grunow, Alicia, and LeMahieu, Paul G. 2015. Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better. Cambridge: Harvard Education Press.
- Knight, J. 2007. Instructional Coaching: A Partnership Approach to Improving Instruction. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- McEwan, P.J. 2012. "Improving Learning in Primary Schools of Developing Countries: A Meta-Analysis of Randomized Experiments." Review of Educational Research 20, no. 10, 1-42.
- Orr, D., Westbrook, J., Pryor, J., Durrani, N., Sebba, J., Adu-Yeboah, C. What are the impacts and cost-effectiveness of strategies to improve performance of untrained and under-trained teachers in the classroom in developing countries? London: EPPI-Centre, Social Science Research Centre, Institute of Education, University of London. 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>

1.20 L'essence de l'apprentissage : Une formation de 4 jours et un mentorat continu pour les éducateurs d'enfants réfugiés rohingyas au Bangladesh

Organisation :	American Institutes for Research (AIR)
Auteur-es	Andi Coombes, AIR et Oriana Ponta, Université des sciences appliquées de Zurich
Lieu :	Camp des personnes réfugiées Rohingya, Cox's Bazar, Bangladesh
Profil de l'enseignant :	Enseignants de la communauté d'accueil
Sujet(s) :	Développement professionnel du personnel enseignant

Description du Défi Spécifique à la Crise

Environ 900 000 réfugiés rohingyas, dont environ 60 % sont des enfants, vivent actuellement dans des camps de personnes réfugiées de Cox's Bazar, au Bangladesh. L'UNICEF estime qu'environ 300 000 enfants ont accès à l'éducation dans environ 5 000 établissements d'apprentissage, ce qui laisse 16 % des enfants âgés de 3 à 14 ans et 81 % des adolescents (15-24 ans) sans accès à l'éducation (ReliefWeb 2019). Ces lacunes nécessitent le développement d'une approche évolutive pour une éducation de qualité.

En sa qualité d'entité principale chargée de l'éducation des personnes réfugiées rohingyas, l'UNICEF a eu du mal à mettre en œuvre une approche permettant d'atteindre tous les enfants et de fournir les éléments essentiels d'une approche de l'éducation en situations d'urgence, tels que les services liés à l'hygiène et à la nutrition (Bureau d'évaluation de l'UNICEF, 2018). À la fin de l'année 2018, parmi les autres défis à relever en matière d'éducation à Cox's Bazar figuraient le manque de matériel pédagogique et d'enseignants, et le manque d'importance accordée aux activités socio-émotionnelles qui traitent les traumatismes psychosociaux et encouragent la résilience.

En complément de plusieurs autres organisations, Caritas a voulu contribuer à relever ces défis en ouvrant six Espaces amis des enfants (EAE) à Cox's Bazar peu après le dernier afflux de réfugiés rohingyas. Les EAE de Caritas proposent des activités éducatives fondées sur l'apprentissage socio-émotionnel et intégrant des éléments d'hygiène, de nutrition et de soutien psychosocial. Le projet vise à remédier au manque de ressources en encourageant l'utilisation de matériaux recyclés pour l'apprentissage, et au manque d'enseignants en utilisant une méthode de formation, appelée Essence of Learning, conçue pour permettre l'accès aux éducateurs sans éducation formelle ou avec une expérience limitée de l'enseignement.

Bref Aperçu

L'essence de l'apprentissage (Essence of Learning - EoL, acronyme en anglais) est une approche pédagogique développée par Caritas Suisse qui vise à apporter un soutien psychosocial et éducatif aux enfants en situation de crise. EoL suit une routine proposant des activités ciblées et sensorielles qui utilisent des matériaux recyclés et accessibles aux enfants dans leur environnement. Le projet permet aux éducateurs d'enseigner un programme classique par la relaxation et le jeu afin d'aider les enfants à se remettre d'événements traumatisants et à retrouver leur capacité d'apprentissage.

Les concepts de base du projet EoL sont enseignés aux éducateurs en quatre jours pour garantir un démarrage rapide axé sur la réponse aux besoins immédiats des élèves dans un contexte d'urgence. Comme l'indique le nom du projet, la formation des enseignants vise à transmettre l'essence d'une éducation de qualité par le biais d'exercices pratiques inspirés des pédagogies Steiner, Montessori et Reggio Emilia. La formation utilise un nombre limité de supports écrits pour répondre aux différents

profils des éducateurs, y compris celles et ceux sans éducation formelle. Les éducateurs sont également soutenus par une composante de mentorat qui commence immédiatement après la formation. Les mentors observent et soutiennent les activités éducatives deux fois par semaine, jusqu'à ce que l'éducateur acquiert une confiance suffisante dans sa capacité à mettre en œuvre le programme (sur la base des indicateurs de suivi du programme). À ce stade, la fréquence des visites des mentors diminue, mais le retour entre pairs se poursuit tout au long du projet.

Caritas Suisse et Caritas Luxembourg se sont associées à Caritas Bangladesh fin 2017 pour commencer la mise en œuvre de la réponse à la crise des personnes réfugiées rohingyas. Même si Caritas Bangladesh a mis en œuvre l'EoL à Dhaka et dans ses environs depuis 2013, la mise en œuvre de l'EoL dans les colonies de Rohingyas a commencé en avril 2018. Six Espaces amis des enfants (EAE) ont été construits avec le financement du Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés pour servir les enfants de moins de 12 ans issus de 1100 familles. Caritas travaille avec le Service Jésuite pour les Réfugiés (JRS) qui soutient la gestion psychosociale des cas.

Dans les camps des Rohingyas, Caritas propose l'EoL le matin et l'après-midi. Chaque enfant participe au projet à raison de deux sessions par semaine (de trois heures chacune), idéalement pendant un an. Les éducateurs de l'EAE sont issus de la communauté d'accueil. La plupart des éducateurs du premier groupe avaient une éducation formelle en éducation, mais peu d'expérience en classe. Le soutien continu aux éducateurs comprend quatre formations de réflexion tout au long du cycle, un mentorat bi-hebdomadaire et des échanges entre pairs. Les éducateurs sont également soutenus en classe par des assistants réfugiés qui ne suivent pas la formation complète. Enfin, Caritas organise des ateliers de sensibilisation pour les parents et les encadrants pendant le projet, et distribue des collations équilibrées aux enfants.

Données Probantes et Résultats :

AIR et Caritas ont recueilli des données qualitatives sur le projet dans tout le Bangladesh en juillet 2018. Les résultats des observations de la formation, des groupes de discussion thématiques et d'une enquête menée au terme de la formation auprès des éducateurs et des mentors indiquent que les éducateurs ont trouvé la formation de l'EoL utile. Ils se sont sentis préparés à travailler avec les enfants en utilisant l'approche pédagogique après la formation de 4 jours qui se concentre sur l'instruction pratique. Les résultats ont montré que, malgré le besoin de plus de directives sur les activités, la pratique et le retour d'information, la formation courte — accompagnée d'un mentorat continu par un pair bien formé — peut fournir une boîte à outils aux éducateurs pour assurer l'éducation en situations d'urgence. Ces résultats étaient particulièrement probants dans les localités situées autour de Dhaka, où les éducateurs avaient reçu une formation initiale de qualité et avaient mis en œuvre le programme pendant quatre ans.

Les données recueillies montrent que l'expérience pratique des formateurs et des mentors d'EoL en classe est un élément essentiel pour la réussite. Lorsque la formation et le mentorat étaient assurés par des personnes ayant une expérience en gestion plutôt qu'en enseignement, les participants à la formation ont signalé davantage de lacunes dans la compréhension de la méthodologie. Un mentorat continu et de qualité est essentiel au projet et est particulièrement efficace lorsque les mentors peuvent fournir une gamme d'activités adaptées au développement et des stratégies pratiques en classe. Les éducateurs ont indiqué qu'il était difficile de développer régulièrement des supports et des leçons adaptés au contexte après l'apprentissage récent de l'approche. Les éducateurs ont également demandé une documentation écrite pour accompagner la formation et pour la consulter tout au long du projet.

Les données ont indiqué un autre défi pour le mentorat de la pratique des enseignants : pendant le suivi, certains mentors dérangeaient en classe, ils utilisaient leur autorité pour interrompre les éducateurs afin de les corriger et, dans certains cas, prendre le contrôle de la pratique de la classe. Les éducateurs ont unanimement déclaré que les mentors jouent un rôle important dans le développement

de leurs compétences pédagogiques et, plus généralement, dans le soutien de leur travail en classe. Cependant, il est essentiel qu'ils et elles ne prennent pas la direction des opérations pendant le déroulement de la leçon. En agissant de la sorte, ils et elles risquent de compromettre la confiance des éducateurs et celle des enfants dans leur leadership.

Les dirigeants communautaires et les mères ont dit avoir remarqué que les enfants créaient des jouets à partir de matériaux recyclés ou faisaient des dessins dans le sable depuis le début de leur participation aux sessions EoL. Cela indique que la méthodologie développe la créativité des enfants en dehors de l'environnement des Espaces Ami des enfants (EAE). En outre, les dirigeants communautaires et les parents ont apprécié les réunions communautaires des EAE— qui rassemblent les parents et le comité d'EAE — comme une approche positive et durable de la co-création, de l'acceptation et de 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'EAE. 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.

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

Bien qu'une formation concise et de haut niveau qui jette les bases d'un programme dirigé par des éducateurs soit idéale pour une situation d'urgence, l'accent sur l'investissement continu dans un mentorat de haute qualité est essentiel pour la réussite du programme. Bien que formés dans l'essence de l'apprentissage (EoL), les mentors 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 mentors 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 mentorat et la pratique en classe (par exemple, Popova, Evans et Arancibia, 2016).

Les éducateurs ont été dépassés par le fait de devoir continuellement développer leur propre enseignement ; Ils et elles demandaient plus d'exemples et de pratique comme outils de formation, ainsi qu'un engagement et des conseils accrus de la part des pairs et des mentors. Idéalement, les activités éducatives ne devraient requérir 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 mentorat de groupe continu. Collaborer avec d'autres éducateurs de l'UNICEF ou d'autres EAE 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 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 implémenter les méthodes immédiatement après la formation. Ces directives écrites pourraient également faciliter l'intégration d'une formation EoL pour les éducateurs de l'ESU en général, qui pourraient bénéficier d'une formation sur l'éducation par le jeu et l'utilisation de matériaux locaux pour encourager les enfants à traduire leur apprentissage en dehors de la classe.

Enfin, bien que les méthodes d'enseignements soutiennent le développement psychosocial, la composante soutien psychosocial devrait être considérablement renforcée en liant spécifiquement le développement de l'apprentissage aux objectifs psychosociaux 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 psychosociaux (INEE, 2016). Les liens intersectoriels et le recours à un spécialiste en soutien psychosocial 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 psychosocial permettrait également aux éducateurs de se concentrer sur les activités et l'apprentissage en classe.

Références

- Caritas Switzerland. 2014. "Essence of Learning: An approach to foster and sustain children's ability to learn in times of crisis." Case Study from Gaza. https://sev123.files.wordpress.com/2017/11/5b10a-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 and 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." Background paper. <https://inee.org/resources/inee-background-paper-psychosocial-support-and-social-emotional-learning-children-youth>
- Popova, Anna, David K. Evans, and 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>
- UNICEF Evaluation Office. 2018. "Evaluation of UNICEF's Response to the Rohingya Refugee Crisis in Bangladesh." <https://reliefweb.int/report/bangladesh/evaluation-unicefs-response-rohingya-refugee-crisis-bangladesh>
- 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>

1.21 Supervision et modèles d'encadrement dans le nord-ouest de la Syrie

Organisation :	Syria Education Programme / Manahel, (Chemonics International)
Auteur-es	Alaa Zaza, chef de l'éducation de qualité, Manahel
Lieu :	Nord-ouest de la Syrie
Profil de l'enseignant :	Enseignants de la communauté d'accueil
Sujet(s) :	Développement professionnel du personnel enseignant

Description du Défi Spécifique à la 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 éducatif. En Syrie, un enfant sur huit a des besoins psychosociaux 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 du personnel enseignant et des étudiants peut contribuer fortement à des résultats positifs pour les étudiants (INEE, 2013, p. 29). La recherche d'Integrity Group (2019) pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en Syrie en 2019 indique que le personnel éducatif syrien dispose de connaissances techniques et est bien formé en éducation, mais n'applique pas les meilleures pratiques fondées sur des preuves 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 incluait l'accès limité à du matériel d'enseignement et d'apprentissage, des salaires bas, l'insécurité, le transport de et vers des espaces d'apprentissage et des compétences limitées pour gérer le stress des enfants. Dans cette même étude, des indications anecdotiques suggéraient 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 et elles 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 toutes et tous les élèves.

Bref Aperçu

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 et actrices éducatifs pour gérer plus efficacement l'éducation. Durant l'année scolaire 2018/2019, Manahel a soutenu 9 866 éducateurs travaillant avec 270 177 étudiants 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 réalisé en coordination active avec les ONG

syriennes partenaires : Le Centre Bousla pour la formation et l'innovation, le réseau Hurras et Orange. Dans le cadre des efforts du programme, Manahel met l'accent sur le bien-être du personnel enseignant, 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 étudiants.

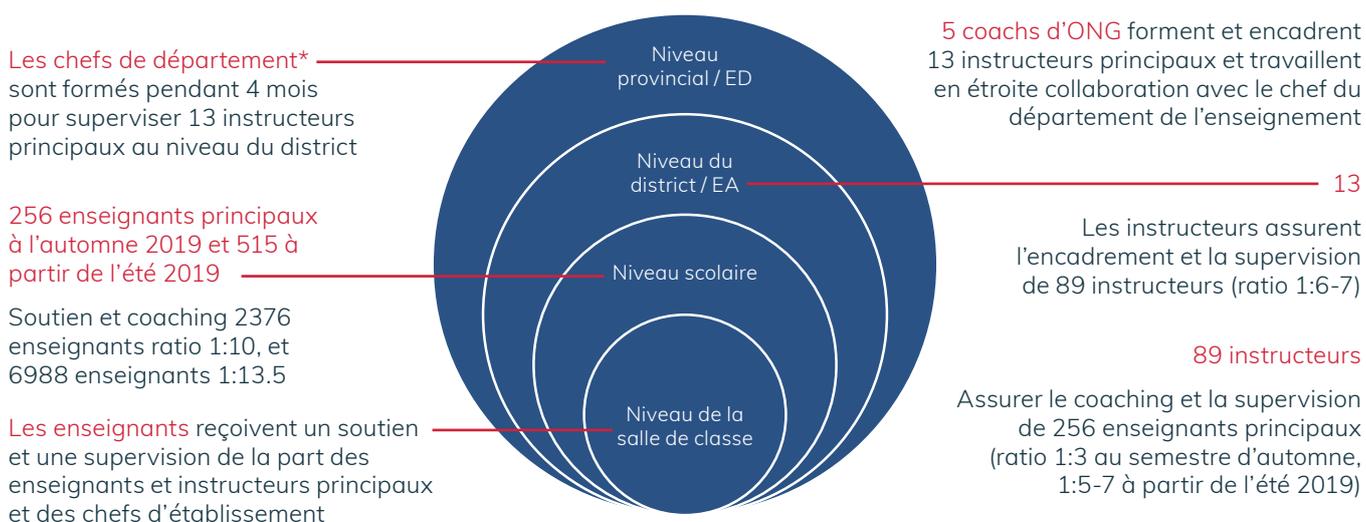
Manahel s'efforce d'améliorer les pratiques d'enseignement en assurant que les mécanismes de soutien et de supervision fonctionnent de manière efficace pour les enseignants d'éducation différente, car les enseignants opérant dans cet environnement ont une expérience éducative secondaire et tertiaire variée. Ces mécanismes de supervision comprennent le renforcement du rôle des instructeurs dans le suivi¹, ainsi que le renforcement de la redevabilité des instructeurs principaux², des enseignants principaux et des étudiants pour garantir des mécanismes de retour d'information de qualité 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 les instructeurs soutiennent les enseignants principaux et environ 2 400 enseignants. Après une évaluation 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.

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

Supervision et coaching, formation et suivi



*au cas où Manahel ne travaillerait pas avec le DE, le responsable de l'enseignement sera remplacé par des coachs d'ONG qui soutiennent les instructeurs responsables et les instructeurs.

1 Les instructeurs pédagogiques font partie du personnel éducatif de direction et se voient assigné 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, de développement et de bien-être à ses supervisés.

Données Probantes 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 entre l'observation des leçons et la supervision individuelle, ainsi que diverses sessions de retour d'information à différents moments pour saisir tout changement dans la pratique des enseignants par rapport aux objectifs clairs fixés 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 et elles peuvent s'améliorer. Elles nous montreront l'efficacité avec laquelle les enseignants impliquent les étudiants, combien de temps les enseignants passent dans la gestion de 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 :

“The relation between the teachers and instructors was weak and limited, but now it's a fraternal relationship, continuous and interactive, it gave us a space to discuss and express and encouraged me to point out educational issues and find a solution for them.”

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 les attitudes du bénéficiaire et une corrélation positive entre le modèle de supervision et de coaching et l'implication des enseignants.

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, de partager des bonnes pratiques et acquérir de nouvelles connaissances. Ils et elles 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'enseignement principal et l'enseignant, et entre l'instructeur et l'enseignement 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 leur retour d'information spécifique 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.

Étapes 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 étapes d'apprentissage sont conçues pour soutenir l'apprentissage professionnel pour les enseignants concentrés sur leur enseignement de l'apprentissage des notions de calcul de base 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 aura lieu 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 enseignants 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.

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

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 travaillé avec le personnel de l'éducation à tous les niveaux pour s'assurer de leur adhésion tout au long du processus. Le personnel a eu l'occasion de partager ses préoccupations et de comprendre les avantages d'une supervision de soutien sur le plan professionnel et personnel. Sous le mentorat de coachs qualifiés et très motivés des ONG, les membres du personnel ont pu personnaliser leurs approches individuelles et surmonter les obstacles. Peu à peu, ils et elles 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 celles et 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.

Références

Assistance Coordination Unit. (2017, May 31). *Schools in Syria: Thematic report*. ReliefWeb. Retrieved June 19, 2017, from <https://reliefweb.int/report/syrian-arab-republic/schools-syria-thematic-report-may-2017>

Falk, D., Varni, E., Johna, J., & Frisoli, P. (2019). *Landscape review: Teacher well-being in low resource, crisis, and conflict-affected settings*. Education Equity Research Initiative.

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2013). *INEE Guidance Note on Conflict Sensitive Education*. New York: INEE.

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

Liens pertinents

- [HNO Syria 2019](#)
- [Objectif de développement durable 4C des Nations unies](#)
- [Note d'Orientation de l'INEE sur l'Éducation tenant compte des questions de conflit](#)
- [Note d'orientation de l'INEE sur le Genre](#)
- [Le système d'observation de la classe de Stallings](#)

1.21a Des petits coups de pouce aux grands progrès dans le développement professionnel du personnel enseignant

Organisation	Syria Education Programme / Manahel, (Chemonics International)
Auteur-e(s)	Alaa Zaza, cheffe de l'éducation de qualité, Manahel
Lieu(x)	Nord-ouest de la Syrie
Profil du personnel enseignant	Les enseignants de la communauté d'accueil et déplacés internes dans une zone de conflit actif.
Sujets	Développement professionnel du personnel enseignant

Étude de Cas Addenda :

Notre programme a déplacé ses efforts de développement professionnel des enseignants (DPE) vers des plateformes virtuelles en avril 2020 dans le nord-ouest de la Syrie, peu après l'apparition de la COVID-19. Par exemple, afin de poursuivre les cercles d'apprentissage (courtes sessions de formation bimensuelles), le personnel du programme a produit et partagé des vidéos avec les enseignants sur une série de sujets d'enseignement à distance, que les enseignants ont identifiés au début de chaque trimestre et qui étaient basés sur les compétences du cadre de compétences des enseignants de l'INEE. Les sujets d'enseignement pour les vidéos comprenaient des compétences relatives à la communication avec les parents, l'utilisation des résultats d'apprentissage hebdomadaire pour suivre les progrès des élèves et l'autogestion des enseignants.

Dans les enquêtes menées auprès des enseignants fin août 2020, ces derniers ont indiqué que les vidéos des cercles d'apprentissage étaient trop longues. En réponse, le personnel du programme a raccourci les vidéos pour s'assurer qu'elles ne dépassent pas 15 minutes tout en couvrant les objectifs clés de la formation. En outre, les enseignants ont commencé à utiliser un groupe Facebook en ligne pour partager des idées et échanger des informations. Ces communautés étaient importantes pour que les enseignants puissent collaborer et améliorer leur enseignement. En quelques mois, plus de 7 000 enseignants ont créé et entretenu leur propre réseau de développement professionnel en ligne. Grâce à des diffusions en direct sur Facebook, les enseignants ont pu résoudre les problèmes de classe des autres ; grâce à des vidéos rapides, ils et elles ont pu présenter des techniques d'enseignement efficaces qui ont fonctionné pour eux et elles. La plateforme a injecté une dose de saine concurrence en introduisant une initiative de changement de comportement, pour laquelle nous avons utilisé la roue du changement de comportement pour analyser les comportements des enseignants et mieux comprendre leur capacité, leur opportunité et leur motivation (Michie, Atkins et West, 2014). Cela a influencé notre décision d'introduire le soutien par les pairs et notre motivation à introduire et à maintenir certaines pratiques dans les écoles. Les enseignants ont rivalisé les uns avec les autres pour utiliser les techniques qu'ils et elles ont apprises et ont ensuite comparé leurs approches, leurs résultats et leurs conclusions.

Rapidement, les autorités locales de gestion scolaire et régionale ont rejoint les groupes de réseaux sociaux. Leur présence a joué un rôle dans la motivation des enseignants qui voulaient montrer à leurs superviseurs qu'ils et elles avaient un niveau de performance élevé. Le personnel du programme a utilisé des techniques de communication pour le changement de comportement, ce qui a fourni une manière alternative, et souvent plus stratégique, de penser à la façon d'encourager un changement à grande échelle et à forte densité dans un environnement scolaire. Ces techniques se sont avérées particulièrement utiles dans les contextes de pandémie à faibles ressources où les programmes de formation en personne ou les incitations en espèces n'étaient pas possibles.

Le programme d'éducation en Syrie a lancé un module de supervision et de coaching en ligne afin d'aider les instructeurs et les enseignants à effectuer une supervision à l'aide de plateformes en ligne.

Chaque enseignant dispose d'un plan de développement individuel basé sur le cadre de compétences des enseignants. Le programme utilise ces plans pour suivre les progrès des enseignants par le biais d'une évaluation par un superviseur et d'une auto-évaluation par les enseignants. Chaque enseignant dispose d'une copie imprimée de son propre plan de développement personnel. Le plan comprend trois compétences clés pour chaque trimestre scolaire, avec des indicateurs clairs permettant aux enseignants de s'évaluer au début et à la fin de chaque trimestre. Les enseignants mettent également à jour le plan avec des réflexions après chaque cycle d'apprentissage mensuel. Nous mesurons des compétences supplémentaires au début et à la fin du trimestre, puis nous les remplaçons par de nouvelles compétences lorsque les enseignants ont réalisé des progrès satisfaisants. Les résultats indiquent que le nombre d'enseignants ayant atteint la maîtrise des compétences¹ entre janvier et août 2021 est passé de 69 % à 81 %. Le programme utilise également des évaluations avant et après la formation, qui ont montré une augmentation du pourcentage d'enseignants ayant amélioré leurs résultats, de 63 % à 75 %. Il s'agit d'un résultat remarquable, semblable à celui que l'on pourrait attendre d'une formation présentielle dans notre contexte.

Le développement de nouvelles compétences par les enseignants a un impact sur l'apprentissage des étudiants. Le programme suit les progrès de l'apprentissage des étudiants depuis le début de l'année académique 2019/2020. Depuis lors, huit évaluations ont été réalisées en alphabétisation et apprentissage des notions de calcul de base.

En mars 2020, les écoles ont fermé et l'éducation en ligne est devenue la modalité dominante jusqu'en octobre 2020. En outre, à partir d'avril 2020 et jusqu'en octobre 2020, les programmes de formation des enseignants ont été déplacés pour être exclusivement en ligne. Une évaluation sommative a été réalisée pour tous les enfants ciblés afin de mesurer les progrès en alphabétisation et apprentissage des notions de calcul de base chaque trimestre. En outre, un échantillon des mêmes étudiants (utilisant leurs identifiants uniques) est suivi au cours des trimestres académiques. Nous utilisons également les outils d'évaluation de la lecture (EGRA- acronyme en anglais) et des mathématiques (EGMA - acronyme en anglais) deux fois par an (en novembre et en mai) auprès d'un échantillon de 1500 enfants afin de renseigner notre indicateur d'impact et de mesurer les progrès au fil des ans. Les données issues des évaluations des étudiants pendant cette période suggèrent que l'apprentissage des élèves a continué à progresser malgré la fermeture des écoles et le passage à l'enseignement à distance. Par exemple, les données indiquent que les niveaux moyens d'alphabétisation et d'apprentissage des notions de calcul de base ont continué à augmenter.

Il y a plusieurs explications possibles à cette augmentation. Tout d'abord, l'examen des données moyennes sur la durée masque les variations dans les sous-groupes, dont certains ont montré une perte d'apprentissage. Deuxièmement, certains apprenants ont continué à faire des progrès considérables - dans certains cas parce qu'ils et elles avaient accès à des écoles privées (qui sont peut-être restées ouvertes), à des téléphones portables ou à un soutien parental et fraternel. Troisièmement, nous reconnaissons que les évaluations ont pu être moins fiables pendant l'apprentissage à distance, avec moins d'évaluation en personne, aucune couche supplémentaire de vérification des résultats habituellement disponible lorsque les écoles sont ouvertes, et une plus grande dépendance à l'égard des données de suivi hebdomadaire basées sur l'observation. Bien que nous soyons prudents quant aux données, nous considérons que ces résultats sont très prometteurs et méritent d'être partagés.

Les écoles ont rouvert en octobre 2020 avec des précautions supplémentaires pour la COVID-19. Cependant, le programme a décidé de maintenir la formation en ligne pour les enseignants comme une approche plus rentable et durable. Depuis la réouverture des écoles, les évaluations de l'apprentissage des étudiants, basées sur EGRA et EGMA, ont indiqué une augmentation des niveaux d'alphabétisation et d'apprentissage des notions de calcul de base après le retour des étudiants à l'apprentissage en personne.

En conclusion, les résultats de notre programme indiquent que la formation en ligne des enseignants est une alternative viable, rentable et durable pour améliorer la pratique des enseignants et ainsi amé-

1. Le programme d'éducation syrien a contextualisé le cadre de compétences de l'INEE (2020) sur l'éducation en situations d'urgence pour les besoins du nord-ouest de la Syrie.

liorer les résultats d'apprentissage des étudiants. Nous souhaitons partager avec vous les principaux enseignements et les recommandations suivants pour favoriser le changement de comportement des enseignants en matière de développement professionnel :

- **Capacité, opportunité et motivation** : lorsque vous concevez des approches de développement professionnel pour les enseignants, pensez à l'adhésion et à la motivation des enseignants. En particulier, il faut tenir compte de la croyance des enseignants en la nécessité du changement et de leur croyance en leur capacité à changer. Ne supposez pas que les enseignants ne mettent pas en œuvre les pratiques prévues en raison d'une déficience de leurs capacités.
- **Demandez aux enseignants de vous donner des idées** : les concepteurs de programmes éducatifs pensent souvent qu'ils et elles en savent plus que les enseignants. En réalité, les enseignants savent mieux que quiconque comment soutenir leur propre développement et celui des autres. Les plateformes de réseaux sociaux constituent un moyen efficace d'amener les enseignants à partager leurs idées, à faire part de leurs expériences, et un moyen de faire passer les idées par les enseignants. Ces plateformes nous permettent de solliciter et d'exploiter les idées des enseignants de manière continue, plutôt qu'au début ou à la fin du processus de conception.
- **Une bonne dose de compétition** : la concurrence entre pairs est un puissant facteur de motivation pour les campagnes de changement de comportement. Encouragez les cadres supérieurs à rejoindre les groupes WhatsApp et Facebook, cela améliore l'adhésion et l'engagement.

Références

Michie S, Atkins L, West R. (2014) *The Behaviour Change Wheel: A Guide to Designing Interventions*. London: Silverback Publishing.

1.22 Fournir des outils et préparer les enseignants au Honduras pour aborder la violence à l'école et d'autres crises

Organisation :	DAI Global
Auteur-es	Gustavo Payan, Chef adjoint et conseiller technique principal Honduras
Lieu :	Honduras
Profil de l'enseignant :	Enseignants de la communauté d'accueil
Sujet(s) :	Développement professionnel du personnel enseignant

Description du Défi Spécifique à la Crise

Le programme de développement professionnel des enseignants dans cette étude de cas aide les enseignants à reconnaître et à parler de leur contexte. Il leur permet d'acquérir des compétences pour être sensibles aux conflits et de mieux comprendre les défis liés à la violence - y compris la violence basée sur le genre (VBG) - et à d'autres crises, ainsi que leur interaction avec l'éducation. Il 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 est confronté à des taux d'abandon scolaire très élevés (27 % des jeunes Honduriens n'étudient pas et ne travaillent pas), à de faibles résultats scolaires et à des taux d'analphabétisme et d'inégalité parmi les plus élevés d'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 étudiants en 2014 à 157 662 en 2019, constituant ainsi une baisse de plus de 8 % (Moncada, 2019). Les mauvais résultats en matière d'éducation sont le résultat de divers problèmes complexes, mais ils ont été largement affectés par la violence communautaire. 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 récente étude interne du projet *Asegurando la Educación* a révélé que les étudiants et les enseignants connaissent des niveaux élevés d'insécurité dans les locaux scolaires et sur le chemin de l'école. Plus de 60 % des étudiantes, par exemple, font état d'un sentiment d'insécurité dans les toilettes de l'école. Des enseignants ont déclaré « avoir peur de certains étudiants », 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 interne réalisé par le projet *Asegurando la Educación* en juillet dernier auprès des directeurs de 90 écoles du pays a révélé que, rien que cette année, certaines écoles ont perdu 15 % de leur population étudiante en raison de la migration irrégulière.

Par ailleurs, 2019 s'est révélée être une année particulièrement difficile pour le secteur de l'éducation au 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 essuyaient fréquemment des affrontements avec les forces de sécurité gouvernementales.

Bref Aperçu

Docentes por la Paz (« Éducateurs pour la paix », en espagnol) est un programme innovant de développement professionnel en cinq modules destiné aux enseignants des écoles publiques du Honduras. Il renforce leur capacité à dispenser une éducation de qualité dans des contextes de crise et de conflit, et favorise la création d'environnements d'apprentissage sûrs au sein du système éducatif. Ce programme participatif répond à la nécessité de soutenir les enseignants qui naviguent dans des contextes marqués par un conflit généralisé, la violence, la migration irrégulière et le déplacement. Bien que le programme ait été initialement conçu pour être utilisé de la 4e à la 9e année, de nombreuses écoles l'ont élargi pour inclure également les enseignants de la 1re à la 3e et de la 10e à la 12e année.



Ce programme donne aux enseignants les outils nécessaires pour promouvoir l'apprentissage socio-émotionnel et les aide à développer des pratiques réparatrices, augmentant ainsi leur sentiment d'autonomie. © DAI

Le programme fait partie du projet *Asegurando la Educación* financé par USAID et l'UNICEF et est basé sur le cadre TiCC de l'INEE. Les modules sont basés sur des ateliers, dispensés selon une méthode en cascade qui commence par les experts pédagogiques de la Direction générale du développement professionnel (DGDP) du ministère de l'Éducation et les directeurs de district, pour finalement atteindre les enseignants. Bien que le programme ait été élaboré et soit mis en œuvre conjointement avec la DGDP, le projet travaille toujours avec le ministère de l'Éducation pour offrir une valeur curriculaire aux enseignants sous la forme d'une certification. Le projet prévoit que cela se produira en 2020, ce qui constituerait une étape importante pour l'intégration du programme. En outre, l'Université pédagogique a exprimé son intérêt pour le programme dans le cadre de son programme scolaire de formation initiale.

Données Probantes et Résultats :

Les résultats de ce programme sont prometteurs, mais les preuves sont encore limitées en raison de la restitution en cours et des défis décrits pour mettre en œuvre le programme. Dans l'ensemble, les enseignants ont trouvé que *Docentes por la Paz* était un programme de développement professionnel pertinent qui les aide à mieux gérer les défis dans leur contexte (violence à l'école, violence communautaire et autres crises) et considèrent que le programme est de haute qualité.

L'activité MESCLA (Suivi et Evaluation Support pour l'Apprentissage Collaboratif et Adaptatif) de l'USAID a réalisé une évaluation rapide (qui comprenait des enquêtes, des groupes de discussion et des entretiens avec des informateurs clés) de *Docentes por la Paz*, dont le résumé des résultats est le suivant :

Figure 1 : Le programme Docentes por la Paz comprend 80 heures (16 heures/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 ».

Module I. Le rôle de l'éducateur : l'éducateur en tant que leader dans des contextes de conflit ou de crise (par exemple, violence et migration irrégulière) ; l'éducation sensible aux conflits ; le bien-être psychosocial pour favoriser l'accès, la rétention et la qualité de l'éducation.

Module II. Droits, violence et genre : compétences pour identifier et catégoriser les types de violence qui peuvent affecter l'éducation, dans un cadre de droits humains, de protection de l'enfance et de prévention de la violence basée sur le genre.

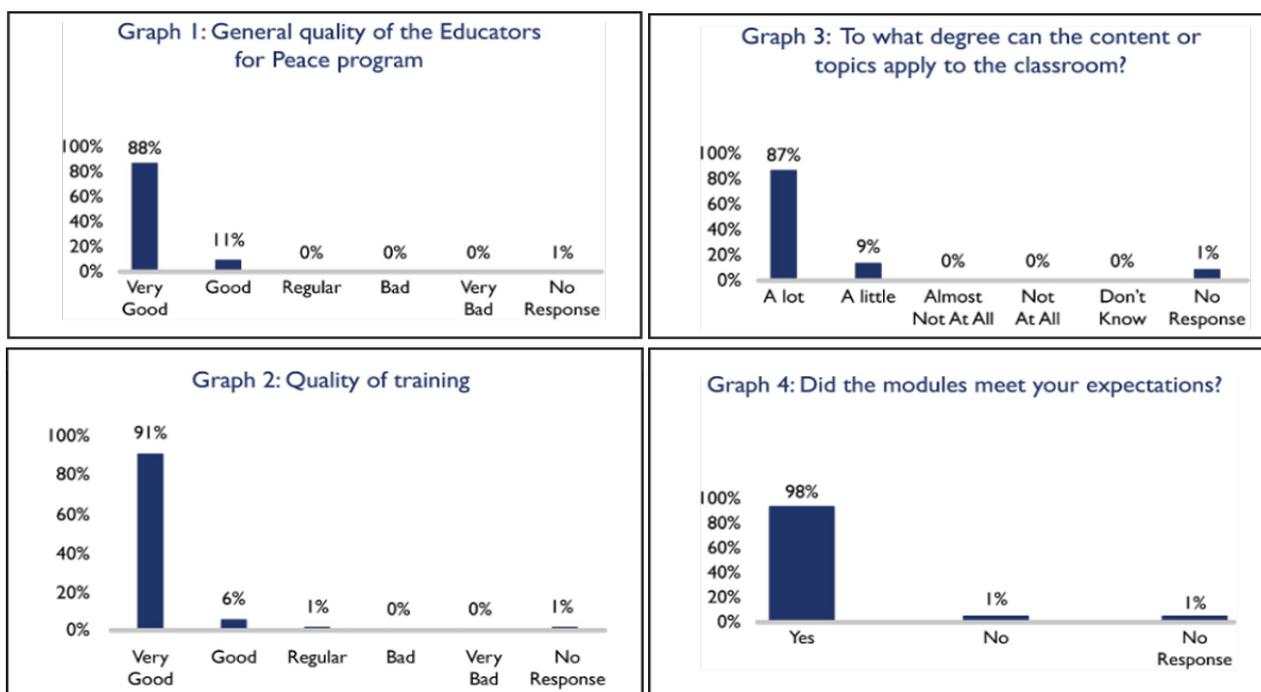
Module III. Apprentissage socio-émotionnel : approche éducative basée sur le développement de compétences socio-émotionnelles : a) conscience de soi, b) gestion de soi, c) conscience sociale, d) capacité à établir des relations, et e) prise de décision responsable.

Module IV. Éducation inclusive et migration : connaissances et outils pour les enseignants afin de soutenir activement les élèves et les familles pour atténuer l'abandon scolaire dû à la migration irrégulière et pour réengager avec succès les élèves qui reviennent et leurs familles.

Module V. Pédagogie restauratrice : applications des approches restauratrices pour prévenir, gérer, médiatiser et résoudre les conflits à l'école en tenant compte des stades de développement des élèves et en renforçant le lien émotionnel.

Les résultats d'évaluation de l'étude révèlent que la formation a été bien reçue, avec 88 % des personnes interrogées indiquant que le programme était « Très Bien » dans son ensemble (voir Graphique 1), et 91 % qui considèrent que la qualité de la formation était « Très Bien » (voir Graphique 2). Les réponses obtenues lors des entretiens et des groupes de réflexion ont mis en évidence un certain nombre de modèles concernant la qualité des modules de formation 1 et 2. Par exemple, l'adaptation des activités de formation et des exemples de contenu aux contextes spécifiques de leurs écoles a permis aux maîtres formateurs d'impliquer plus directement leurs collègues/pairs - par exemple, en créant un espace sûr pour que les enseignants puissent discuter de leurs expériences liées aux menaces des gangs et des stratégies pour les prévenir ou les atténuer.

Figure 1: Réponses à l'enquête



En ce qui concerne le contenu du programme et l'impact perçu, l'enquête et les réponses aux entretiens et aux groupes de discussion suggèrent que les deux premiers modules ont apporté des bénéfices provisoires. En général, 87 % des enseignants ont répondu que le contenu ou le sujet s'appliquait à la classe (voir graphique 3) et que presque toutes les attentes des enseignants ont été satisfaites concernant le contenu (voir graphique 4).

La plupart d'entre eux et elles ont rapporté que les enseignants avaient appris des stratégies leur permettant de mieux discerner les types de conflit et de violence, tandis que d'autres ont déclaré avoir bénéficié de l'opportunité de discuter ouvertement de ces sujets entre 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 Apprises

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

- 1. Conception.** Pour les deux premières cohortes d'enseignants formés aux deux premiers modules, le matériel développé comprenait uniquement un guide du facilitateur, un document dense dans lequel étaient intégrés des concepts et des théories clés. Pour la troisième cohorte d'enseignants formés, le projet a identifié le besoin de développer un « cadre théorique » pour compléter les guides du facilitateur, qui sont alors devenus beaucoup plus conviviaux. Les formateurs ont également reçu des ressources supplémentaires pour approfondir des sujets spécifiques sur lesquels ils et elles ne sont pas forcément experts (par exemple, l'éducation sensible aux conflits et la violence basée sur le genre). Un défi supplémentaire a été de trouver une expertise dans le pays 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 créer une capacité locale suffisante pour soutenir une mise en œuvre à grande échelle d'un programme comme *Docentes por la Paz* et fournir les bons niveaux de soutien technique à des centaines de districts scolaires et à des milliers d'écoles.
- 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 du programme nous a obligés à poser des questions difficiles, telles que « Comment mesurer les changements en classe ? » et « Est-il valable de mesurer la compréhension de nouveaux concepts comme 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. Nous restons intéressés à mieux comprendre l'impact du programme dans la salle de classe.

Une recommandation clé est d'évaluer l'impact de *Docentes por la Paz* au niveau de la classe, de l'école et de la communauté, en particulier en ce qui concerne les défis contextuels spécifiques. Dans ce cas, les données de l'étude sur la sécurité des écoles réalisée par le projet dans 135 écoles peuvent servir de base de référence. La preuve de l'impact pourrait aider à rallier les principaux acteurs de l'éducation (ministère, donateurs, ONG) derrière *Docentes por la Paz* afin d'intensifier sa mise en œuvre tant pour la formation en cours d'emploi que pour la formation initiale.

Bien qu'*Asegurando la Educación* mène une autre évaluation rapide de *Docentes por la Paz* en octobre-novembre 2019, les restrictions de financement du gouvernement américain pour l'Amérique centrale en 2019 ont limité la capacité du projet à mener une évaluation de l'impact plus rigoureuse. Cette présentation d'étude de cas représente une opportunité d'appeler d'autres bailleurs de fonds à

soutenir la recherche nécessaire pour *Docentes por la Paz*, ce qui aurait des implications non seulement pour le Honduras mais aussi pour la région.

Références

Inter-American Dialogue (2017). "Educational Challenges in Honduras and Consequences for Human Capital and Development." <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/03/Educational-Challenges-in-Honduras-FINAL.pdf>

Moncada, Gerardo. "Situación Educativa del Tercer Ciclo." Presentation to *Asegurando la Educación* staff. May, 2019. https://drive.google.com/file/d/1ZY9G4T3Gks3hijZu00vyM_9WgFoQWYDM/view?usp=sharing

Liens pertinents

- [Docentes por la Paz Program Brief \(2-pager\)](#)
- [Asegurando la Educación \(Securing Education\)](#)



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