

LE PERSONNEL ENSEIGNANT DANS DES CONTEXTES DE CRISE :

pratiques prometteuses dans le bien-être, de gestion
du personnel enseignant et de direction d'école

Seconde édition



Réseau Inter-agences
pour l'Éducation 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 Comité international de secours
122 East 42nd Street, 14th 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 en matière de bien-être, de gestion et de direction scolaire pour le personnel enseignant. New York, NY. <https://inee.org/fr/ressources/pratiques-prometteuses-dans-le-bien-etre-le-gestion-du-personnel-enseignant-et-la>

Image de couverture :

Projet de lecture au Pakistan, 2017 © IRC

Remerciements

Ce second recueil d'études de cas détaillant des pratiques prometteuses dans le bien-être des enseignants et des enseignantes, la gestion du personnel enseignant et la direction de l'école a été un véritable effort de collaboration. De nombreuses et 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 le personnel enseignant en contextes de crise, Mary Mendenhall, Danielle Falk, Paul Frisoli et Jeffery Dow, ont toutes et tous contribué à la révision des études de cas et ont joué un rôle essentiel pour instaurer la vision de cet 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 coprésidents du Comité des études de cas TiCC de l'INEE, ont supervisé le développement de cette publication du début jusqu'à la fin.

Le soutien et les conseils des organisations partenaires de la série d'événements sur le personnel enseignant dans les contextes de crise sont également très appréciés, notamment la Fondation, 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 pour le lecteur et la lectrice : 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 Bien-être du Personnel Enseignant | 8 |
| 1.1 Identité ethnique et développement de l'estime de soi chez les jeunes adultes enseignants réfugiés en Grèce : Un modèle d'enseignement collaboratif | 9 |
| 1.2 Pratiques prometteuses en matière de développement professionnel du personnel enseignant en Ouganda et au Soudan du Sud | 13 |
| 1.3 Comment savons-nous si les enseignants vont bien ? En développant et en évaluant les caractéristiques psychométriques d'un questionnaire sur le bien-être du personnel enseignant en utilisant un échantillon d'enseignants salvadoriens | 19 |
| 1.4 « Soutenir les supporters » : Enseignants réfugiés et enseignants vivant dans des conflits prolongés | 22 |
| 1.5 Développer les capacités du personnel enseignant à créer des salles de classe tenant compte des traumatismes et à enseigner le renforcement de la résilience psychologique à l'aide d'approches cognitivo-comportementales à Mindanao, aux Philippines. | 26 |
| 1.6 « Développement socio-émotionnel pour les enseignants » : Un programme innovant pour améliorer le bien-être du personnel enseignant au Salvador | 31 |
| 1.7 Selon leurs propres termes : Le bien-être du personnel enseignant dans un contexte de déplacement et de fragilité en Ouganda et au Soudan du Sud | 35 |
| 1.8 Coaching - Observation - Réflexion - Engagement (CORE) pour le personnel enseignant : une intervention de bien-être et de soutien pour le personnel enseignant | 37 |
| 1.9 Enseignants réfugiés du Liban : Les défis de la gestion des attentes professionnelles et des expériences personnelles | 43 |

2 : Études de cas sur la gestion du personnel enseignant ————— **46**

2.1 Les défis d'une allocation équitable pour les enseignants
communautaires dans les zones de conflit au Myanmar ————— 47

2.2 Quelles stratégies prometteuses existent pour la gestion du personnel
enseignant du primaire dans les zones d'accueil des personnes réfugiées
au Kenya et quels sont les domaines potentiels de développement ? ————— 52

2.3 Déclaration de Djibouti sur l'éducation des réfugiés, des rapatriés
et des communautés d'accueil : Leçons tirées des interventions
politiques des institutions régionales en Afrique de l'Est ————— 55

2.4 En Éthiopie, quelles sont les politiques et stratégies de mise en œuvre pour une gestion efficace
du personnel enseignants dans les contextes de personnes réfugiées ? ————— 60

2.5 Une approche systémique au développement des enseignants - la voie de l'UNRWA ————— 64

2.6 Répondre à la pénurie d'enseignants dans l'État de Kachin touché par un conflit, au Myanmar :
une approche de formation globale pour les enseignants des communautés ————— 67

2.7 Retirer l'emballage : Développement professionnel continu du personnel enseignant
à grande échelle et intégration des enseignants au Liban ————— 71

2.8 Envoyer des enseignants vers des communautés isolées du Malawi :
Une approche du déploiement du personnel enseignant basée sur des données ————— 74

3 : Études de cas sur la direction des écoles ————— **77**

3.1 Un enseignant sensibilisé à l'égalité des genres est à l'origine d'un changement transformateur
pour les filles musulmanes de Meo pendant les fermetures d'écoles dû à la COVID-19 en Inde. — 78

3.2 Apprendre des dirigeants scolaires en contextes de crise : Une étude de cas portant
sur le camp de personnes réfugiées de Kakuma et la colonie de Kalobeyi ————— 81

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 et étudiantes, 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

Dans un contexte d'immédiateté désorientante, les enseignants ont été contraints de s'adapter à de nouvelles méthodes de travail et d'adapter leur pédagogie 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 faible technologie à travers la radio et la télévision. Pour une grande majorité d'entre elles et eux. Cependant, 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.³⁴

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 d'urgence besoin de notre attention et de notre investissement, comme une fin en soi.⁷⁸

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. L'évolution calamiteuse de la situation en Ukraine met 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 de leur pays ou à des apprenants et apprenantes qui se trouvent 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.

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 du personnel enseignant](#)
- [Pratiques prometteuses dans le bien-être, la gestion du personnel enseignant et la direction d'école](#)

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 et apprenantes.

L'étude de cas de Chrystal White au Myanmar nous montre comment, grâce à un modèle d'allocations innovant, les enseignantes communautaires sont amenées à travailler en classe et y restent. Au Liban, Mai Abu Moghli illustre comment une communauté de pratique en ligne naissante parmi le personnel enseignant de la communauté d'accueil et des personnes réfugiées a inspiré une nouvelle initiative de développement professionnel du personnel enseignant 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 pandémie de COVID-19.

Cette année, nous incluons également la direction d'école comme thème central. Depuis le camp pour 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 et elles 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 ce recueil. En vous plongeant dans celles qui correspondent le mieux à votre contexte, à votre travail ou à vos besoins, nous espérons que vos propres efforts seront confirmés et que de nouvelles idées seront développées, afin d'améliorer les méthodes de travail avec et pour les enseignants dans des 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 sur le Personnel Enseignant en Contextes de Crise (TiCC) du Réseau Inter-Agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE) consiste en un groupe de personnes bénévoles dévouées, chacun et chacune étant un et une défenseure 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

Rédacteur et rédactrice et co-présidents du comité des études de cas TiCC de l'INEE



Kenya, 2016 © Hawa Sabriye

1 : Études de cas sur le Bien-être du Personnel Enseignant

1.1 Identité ethnique et développement de l'estime de soi chez les jeunes adultes enseignants réfugiés en Grèce : Un modèle d'enseignement collaboratif

| | |
|---------------------------|--|
| Organisation(s) | Université de Stanford, Open Cultural Center (OCC) |
| Auteur-e(s) | Zainab Hosseini, Maria Serra |
| Lieu(x) | Polykastro, Grèce |
| Profil(s) des enseignants | Enseignants réfugiés |
| Sujet(s) | Le bien-être du personnel enseignant |

Description du Défi Spécifique à la Crise :

Le développement de l'identité et l'estime de soi sont considérés comme des étapes fondamentales du développement (Erikson, 1968) associées à d'autres indicateurs de bien-être psychologique (Umaña-Taylor et Updegraff, 2007). Les jeunes adultes réfugiés sont confrontés à des défis permanents en ce qui concerne leur identité ethnique et le développement de leur estime de soi, car ils et elles concilient la séparation de leur lieu d'origine avec la nouvelle tâche d'assimilation dans de nouveaux environnements socioculturels.

Le modèle d'enseignement collaboratif de l'Open Cultural Center (OCC) recrute des jeunes adultes réfugiés locaux pour partager l'enseignement avec d'autres jeunes adultes de toute l'Europe. Ce groupe d'enseignants pour les jeunes adultes passe un temps considérable à établir des rapports et des connaissances pédagogiques en commun et à créer une cohorte diversifiée d'enseignants, dans le but d'offrir des possibilités d'éducation à la communauté locale de personnes réfugiées. Ce modèle habilite les jeunes adultes réfugiés à satisfaire deux de leurs besoins psychologiques basés sur l'identité et l'estime de soi : l'individuation et l'annexion (Brewer, 1991). D'une part, les enseignants réfugiés répondent à leurs besoins de se sentir ethniquement unique et fier grâce à leur rôle d'informateurs culturels auprès des enseignants européens. D'autre part, les enseignants réfugiés éprouvent un profond sentiment de connexion avec leurs homologues européens, comblant ainsi leur besoin d'appartenance. Ces deux composantes vont de pair pour favoriser une identité ethnique saine et le développement de l'estime de soi, grâce auxquels les jeunes adultes sont capables d'équilibrer le sentiment de considération positive (Sellers, 1998) envers leur propre groupe ethnique tout en s'intégrant avec succès au groupe ethnique majoritaire.

Compte tenu de l'environnement socio-politiquement conservateur de Polykastro, en Grèce, les concepts de *cohésion sociale* et d'*intégration* sont controversés. Alors que le discours général des ONG opérant en Grèce est de promouvoir l'intégration sociale des personnes réfugiées dans le tissu social, comme en témoignent les réunions de collaboration permanentes entre les organisations, littéralement appelées *réunions d'intégration*, ni les populations locales ni les personnes réfugiées ne considèrent l'intégration comme une priorité. Les résidents de Polykastro se sont montrés peu enclins à participer aux événements prévus par les réunions d'intégration, par exemple les tournois de football, les conversations communautaires, etc., souvent en raison de leur opposition à la présence même des personnes réfugiées. Les réfugiés, quant à elles et eux, considèrent souvent la Grèce comme un lieu de transition d'où ils et elles partiront, minimisant ainsi les sacrifices qu'ils et elles sont prêtes à faire pour interagir avec les habitants peu accueillants. Bien que le modèle d'enseignement collaboratif de l'OCC puisse en fait servir de voie pour faciliter l'intégration des jeunes adultes réfugiés au niveau local, la perspective principale du modèle est de faciliter leur capacité à s'intégrer dans un contexte européen plus large. En d'autres termes, les jeunes adultes apprennent avant tout à développer un sentiment d'*intégration sociale* dans la communauté européenne au sens large, surtout si l'on considère leurs objectifs à long terme de se réinstaller dans d'autres régions d'Europe.

Bref Aperçu

Le camp de Nea Kavala est situé à 6 km de Polykastro, une ville du nord de la Grèce, près de la frontière macédonienne. Environ 2 000 personnes réfugiées vivent dans le camp et 250 autres membres ont été relocalisés à Polykastro. Plus de la moitié de la population actuelle est afghane (55 %), suivie par les Syriens (16 %) et d'autres groupes ethniques, dont les Somaliens et les Congolais. 22 % des résidents du camp sont des femmes, 39 % des enfants et 39 % des hommes.

L'équipe d'enseignants de l'OCC est composée de 20 jeunes adultes, dont la moitié sont des jeunes adultes réfugiés locaux qui ont déjà participé aux programmes de l'OCC, tandis que l'autre moitié est recrutée dans toute l'Europe. Les enseignants européens peuvent opter pour une période courte (2 mois) ou à long terme (10 mois), et les réfugiés locaux n'ont pas de contrainte de temps. La population cible principale du programme de formation des enseignants est constituée des jeunes adultes réfugiés, la cible secondaire étant le reste de la communauté locale de personnes réfugiées.

L'objectif du modèle d'enseignement collaboratif de l'OCC est à deux volets. Premièrement, le partenariat entre les réfugiés et les enseignants européens permet aux enseignants réfugiés de servir de passerelles linguistiques et culturelles entre le reste de l'équipe de l'OCC et la communauté des réfugiés. Les enseignants réfugiés procurent des informations riches et précieuses sur les besoins, les défis et les attentes de la communauté. Deuxièmement, le partenariat donne l'occasion aux enseignants réfugiés de nouer des relations professionnelles et interpersonnelles significatives au sein d'un groupe sûr et socio-culturellement diversifié. En plus d'acquérir des connaissances techniques auprès de leurs homologues, l'environnement activement multiculturel de l'équipe d'enseignants amène souvent les jeunes adultes réfugiés à explorer de manière critique et à renforcer leurs propres conceptions de soi. Le leadership maintient volontairement un équilibre entre les identités des enseignants en tant qu'informateurs culturels et leurs besoins de définir leur identité ethnique de manière autonome.

L'équipe enseignante est divisée en sous-équipes qui dirigent les différentes activités psychopédagogiques de l'OCC, notamment les cours d'alphabétisation pour adultes et les activités d'anglais pour enfants, etc. Chaque sous-équipe prend en charge la planification, la mise en œuvre et l'évaluation du programme spécifique qu'elle dirige, facilitant ainsi un environnement riche en échanges culturels et de connaissances. En plus de leur collaboration professionnelle, les enseignants partagent des espaces de vie, s'adonnent à des activités de loisirs et partagent un repas tous les lundis où une sous-équipe cuisine pour le reste de l'équipe.

Données Probantes et Résultats :

Le modèle d'enseignement collaboratif de l'OCC a eu 3 résultats principaux sur les jeunes adultes réfugiés. Nous avons recueilli ces résultats à partir d'entretiens qualitatifs semi-structurés avec les jeunes adultes participant à ce programme, ainsi que d'observations sur le terrain. Les notes d'observation sur le terrain et les données qualitatives étaient codées pour les thèmes couvrant l'impact de la participation au programme.

Tout d'abord, les jeunes adultes réfugiés ont indiqué que l'aspect le plus marquant de leur participation au programme était leur sentiment d'appartenance. Les participants ont indiqué que le fait de collaborer avec une équipe de professionnels multiculturels leur a permis d'éprouver un sentiment d'attachement à un groupe utile, où ils et elles pouvaient résoudre des problèmes en collaboration avec des personnes d'origines diverses. Une enseignante a noté qu'« absorber les idées des autres dans une atmosphère amicale » était ce qui lui permettait de se sentir comme une véritable membre de l'équipe.

Deuxièmement, les jeunes adultes ont exprimé que la possibilité de co-enseigner avec des personnes ayant des niveaux d'éducation et des antécédents professionnels plus élevés a augmenté leur sentiment d'estime de soi et d'efficacité personnelle. Au cours des premières étapes de leur formation d'enseignant, les jeunes réfugiés ont souvent ressenti des niveaux élevés de menace liée aux stéréotypes

et d'anxiété quant à leur capacité à se comporter dans des contextes professionnels parmi d'autres enseignants formés. Cependant, en plus d'acquérir des connaissances pédagogiques au fil du temps, les jeunes adultes ont lentement renforcé leurs croyances dans les ressources qu'ils et elles apportaient à l'équipe, surtout en tant que ponts culturels et linguistiques entre le personnel et les populations de réfugiés. Leurs contributions uniques à l'équipe ont été renforcées par le fait qu'ils et elles étaient souvent des membres constants de l'équipe, ce qui était juxtaposé aux enseignants européens qui transiteraient dans et hors de l'équipe au cours des mois. Leur rôle permanent au sein de l'équipe d'enseignants leur a donc conféré des connaissances précieuses qu'ils et elles ont pu partager plus tard avec les nouveaux collègues, contribuant ainsi à un sentiment général d'auto-efficacité en tant que membre de l'équipe de l'OCC.

Troisièmement, les enseignants réfugiés ont été unanimes à dire que la plupart des enseignants européens et du personnel de l'OCC ont réellement manifesté leur intérêt et leur ouverture d'esprit à l'égard de leurs valeurs culturelles et de leurs croyances, et que l'environnement général de l'équipe était empreint d'équité et d'humanité. Ils et elles ont noté que cela les incitait souvent à se sentir en sécurité lorsqu'ils et elles partageaient leur identité sans être menacés par les stéréotypes, ce qui renforçait à son tour leur sentiment d'appartenance à leur propre origine ethnique sans craindre les préjugés. Une jeune femme a fait remarquer que l'environnement accueillant l'a encouragée à être « le courage pour que les femmes afghanes en fassent partie », faisant allusion à son désir d'encourager d'autres femmes afghanes à participer aux activités de l'OCC (et d'autres).

Les résultats susmentionnés peuvent être classés comme étant plus à court terme, immédiats et tangibles. Il est difficile de discuter des résultats à plus long terme, tels que l'impact des programmes sur les aspirations professionnelles des personnes réfugiées, car cette population de jeunes adultes évite souvent de penser et/ou de parler de plans à long terme. La nature extrêmement imprévisible de leur vie les empêche souvent d'être aussi expressifs que leurs collègues non-réfuégiés quant à leurs souhaits futurs, ce qui rend difficile de déterminer si le modèle de collaboration de l'OCC influence les parcours professionnels qu'ils et elles peuvent avoir en tête. Au lieu de cela, les jeunes adultes réfugiés expriment généralement le désir de servir de traducteurs et de médiateurs culturels, ce qui constitue des aspirations tangibles et accessibles, même dans le contexte actuel.

Outre les avantages pour les jeunes adultes réfugiés, ce système présente également des avantages pour les enseignants volontaires européens. Plus particulièrement, les volontaires sont en mesure de réaliser leurs intérêts en apprenant à naviguer dans des contextes multiculturels avec des personnes de différentes visions du monde. Ces volontaires ont souvent été socialisés dans des environnements académiques dans lesquels certains points de vue occidentaux sont canonisés, ce qui les amène à rechercher des perspectives et des approches plus diverses de la vie. L'opportunité de s'engager avec des jeunes adultes enseignants réfugiés en tant que coéquipiers est une expérience unique inestimable grâce à laquelle les enseignants volontaires européens peuvent exercer une humilité culturelle et élargir leur répertoire de connaissances.

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

La force de ce modèle de programme provient des liens interpersonnels forts entre les divers groupes d'enseignants. Cette approche a été une riche source de développement psychologique, mais elle a également comporté des défis.

Les liens affectifs cultivés par les enseignants européens sont souvent rompus lors de leur départ. Dans certains cas, les amitiés et les relations amoureuses peuvent être interrompues, ce qui peut constituer un facteur de stress psychosocial pour les jeunes adultes réfugiés. Ceci est particulièrement vrai à la lumière des expériences passées des personnes réfugiées en matière de perte d'attachement et de traumatisme.

En outre, et surtout lorsque les relations sont de nature sexuelle, il peut exister des notions disparates de relations romantiques, certaines personnes réfugiées locales s'attendant à des relations sérieuses

à long terme, tandis que certains Européens considèrent que ces rencontres sont de nature temporaire. Dans ce cas, les deux intéressés peuvent éprouver de la douleur et de la souffrance, surtout lorsque des malentendus concernant les limites interpersonnelles se manifestent.

Ces relations sont souvent secrètes et les témoignages sont anecdotiques, ce qui complique la quantification de leur fréquence. Cependant, le personnel de l'OCC estime qu'il peut y avoir 4 ou 5 cas au cours de l'année. Il est important de mentionner que toutes et tous les volontaires adhèrent à des codes de conduite officiels qui interdisent de telles relations intimes entre volontaires, et que les volontaires européens participent à des formations qui les sensibilisent aux questions éthiques liées au déséquilibre de pouvoir qui caractérise ces interactions. Une intervention future envisageable, issue du domaine de la psychologie sociale, pourrait consister à recruter des collègues volontaires expérimentés qui dissuaderaient de façon informelle de telles interactions.

Références

- Brewer, M. B. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(5), 475–482. <https://doi:10.1177/0146167291175001>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W.W. Norton & Company.
- Sellers, R., Smith, M., Shelton, J., Rowley, S., & Chavous, T. (1998). Multidimensional model of racial identity: A reconceptualization of African American racial identity. *Personality and Social Psychology Review*, 2(1), 18–39. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0201_2
- Umaña-Taylor, A. J., & Updegraff, K. A. (2007). Latino adolescents' mental health: Exploring the interrelations among discrimination, ethnic identity, cultural orientation, self-esteem, and depressive symptoms. *Journal of Adolescence*, 30(4), 549-567. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.08.002>

1.2 Pratiques prometteuses en matière de développement professionnel du personnel enseignant en Ouganda et au Soudan du Sud

| | |
|----------------------------------|---|
| Organisation(s) | AVSI, Colombia Global Centers, Community Development Initiative, l'Internationale de l'éducation (IE), Forum for African Women Educationalists in Uganda (FAWEU), Institut pour l'enseignement supérieur Luigi Giussani, Oxfam, Uganda National Teachers' Union (UNATU) |
| Auteur-e(s) | Lotte Ladegaard |
| Lieu(x) | Palabek, Ouganda, Torit, Kapoeta, Juba, Soudan du Sud |
| Profil(s) des enseignants | Enseignants en contextes de crise dans les camps de personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays et dans les camps de personnes réfugiées ainsi que dans les communautés d'accueil |
| Sujet(s) | Le bien-être du personnel enseignant |

Description du Défi Spécifique à la Crise :

Près de 2,2 millions de personnes réfugiées du Soudan du Sud demandent l'asile dans les pays voisins, comme l'Ouganda, qui accueille environ 921 013 personnes réfugiées (HCR, 2021a ; HCR, 2021b.) Au Soudan du Sud, 1,62 million de personnes sont déplacées à l'intérieur de leur propre pays (ReliefWeb, 2021). En outre, le Soudan du Sud a accueilli 388 000 personnes réfugiées rapatriées qui sont revenues de façon spontanée en avril 2021 (HCR, 2021b).

Plus de la moitié des personnes réfugiées dans le monde sont des enfants et des adolescents et leur accès à l'éducation est crucial pour le développement durable des pays d'accueil et de leur pays d'origine lorsqu'ils et elles y retournent (HCR, 2019). Pourtant, seulement 68 % des enfants réfugiés vont à l'école primaire (HCR, 2021).

Parmi les causes profondes du déplacement figurent la violence, l'insécurité alimentaire, la perte de sécurité et le manque de services de base. Les populations touchées connaissent généralement des déplacements à long terme, tandis que les communautés d'accueil doivent trouver des moyens d'accueillir dans leur environnement les personnes réfugiées et les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays. Les enfants et les jeunes déplacés risquent de ne recevoir aucune éducation si nous n'aidons et ne renforçons pas le système éducatif pour répondre à leurs besoins.

Outre la stigmatisation souvent liée au fait d'être un ou une apprenante réfugiée ou déplacée à l'intérieur de son propre pays, les enfants et les jeunes déplacés sont également confrontés à la langue d'enseignement et à la culture au sein de leur nouvelle communauté. Beaucoup d'entre eux et elles ont été privés d'années d'éducation ou n'ont pas eu l'occasion de s'inscrire à l'école primaire. Les étudiantes sont confrontées à un autre obstacle : un grand nombre d'entre elles tombent enceintes avant d'avoir terminé leur éducation.

Dans les situations de crise, les enseignants ne sont généralement pas préparés à répondre aux besoins des apprenants et apprenantes réfugiées et déplacées à l'intérieur de leur propre pays (Oxfam, n.d.). Les apprenants et apprenantes déplacées sont généralement plus âgées que ceux et celles dans les communautés d'accueil, ils et elles ont souvent besoin d'un soutien psychosocial et sont confrontées à un nouveau système éducatif. Tout cela exige que les enseignants et enseignantes possèdent une palette de compétences multiples.

Le projet *Education for Life (Education pour la vie)* offre une seconde chance d'éducation grâce à des programmes d'éducation accélérée (PEA/PAA)¹ pour les adolescents et pour les jeunes en Ouganda et au Soudan du Sud. Un élément clé du projet est de renforcer les systèmes éducatifs en fournissant un développement professionnel des enseignants (DPE).

¹ PEA/PAA sont des programmes flexibles, adaptés à leur âge, qui se déroulent dans un délai accéléré. Leur objectif est de fournir un accès à l'éducation aux enfants et aux jeunes défavorisés, trop âgés, non scolarisés, en particulier celles et ceux qui ont manqué ou ont vu leur éducation interrompue en raison de la pauvreté, de la marginalisation, des conflits et des crises (HCR, n.d.)

Cette étude de cas est basée sur des recherches menées de juin à juillet 2021, qui comprenaient des discussions de groupe en ligne avec des représentants de tous les partenaires et quelques enseignants, ainsi qu'un ou une apprenante des organisations de mise en œuvre.

Bref Aperçu

S'inspirant du *Kit de formation pour les enseignants du primaire du Groupe de Travail sur le Personnel Enseignant en Situations de Crise (TiCC) du Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgences*, l'ensemble du DPE est dirigé par Institut pour l'enseignement supérieur Luigi Giussani en partenariat avec l'UNATU (adaptation du module sur le rôle et le bien-être de l'enseignant) et le FAWEU (protection de l'enfant, bien-être et inclusion) ainsi que d'autres partenaires de mise en œuvre (AVSI, CDI, Oxfam) dans quatre zones de projet. Les partenaires du consortium suivent les politiques et les cadres d'éducation nationaux de leurs pays respectifs.

Dans le cadre du projet *Education for Life*, nous avons adapté l'ensemble du Kit du TiCC aux besoins spécifiques du personnel enseignant et des apprenants dans les environnements touchés par la crise en Ouganda et au Soudan du Sud. Les centres de DPE proposent une approche de méthodes mixtes ainsi qu'un soutien et un engagement continu auprès des enseignants. Les activités comprennent des formations, des cercles d'apprentissage pour les enseignants (CAE) et des visites/des observations de classes parmi les enseignants, comme indiqué dans les documents de coaching par les collègues TiCC.

Les partenaires de mise en œuvre et les parties prenantes locales, notamment les gouvernements, les responsables de l'éducation au niveau des districts, les personnes formatrices d'enseignants au niveau local et le personnel enseignant ont participé au développement de l'ensemble du DPE.

Le processus a également été inspiré par une évaluation préliminaire des besoins des enseignants réalisée en Ouganda en 2018 dans la zone d'implantation et par une analyse de dossiers de la documentation pertinente dans le Soudan du Sud.

| Modules DPE | Table des matières |
|---|--|
| Introduction aux principes fondamentaux | <ul style="list-style-type: none"> • Une évaluation critique du concept général d'éducation • La prise de conscience de l'importance de l'éducateur / l'éducatrice |
| Le rôle de l'enseignant et son bien-être | <ul style="list-style-type: none"> • Le rôle du personnel enseignant à l'école et dans la communauté • Code de conduite • Le bien-être et la gestion du stress du personnel enseignant • Collaboration et communautés de pratique |
| Protection de l'enfant, bien-être et inclusion | <ul style="list-style-type: none"> • Introduction à la protection de l'enfance et aux droits de l'enfant • Création d'un espace sûr • Classe inclusive • Pédagogie tenant compte du genre • Droits en matière de maturité sexuelle et de santé reproductive • Enseigner des compétences essentielles • Rechercher des soutiens supplémentaires pour les enfants |
| Pédagogie | <ul style="list-style-type: none"> • Développement de l'enfant et différenciation • Gestion des classes • Apprentissage actif et engagement • Stratégies d'interrogation |

Programme scolaire et planification

- Utilisation du programme scolaire
 - Planification à long terme et objectifs d'apprentissage
 - Planification des leçons
 - Rendre les leçons pertinentes et utiles
 - Évaluation
-

Données Probantes et Résultats :

Appliquant une approche de formation des formateurs (ToT – acronyme en anglais), le DPE est proposé aux enseignants des programmes d'apprentissage accéléré/d'éducation alternative (PEA/PAA) ainsi qu'aux enseignants des écoles primaires classiques dans 24 écoles du district de Lamwo, en Ouganda, et 18 écoles de Torit, Kapoeta et Juba, au Soudan du Sud. Dans le cadre d'une approche qui tient compte des risques de conflits, les centres PEA/PAA sont hébergés par une école primaire classique.

Les formateurs et formatrices d'enseignants font partie des structures gouvernementales. Lorsque leurs capacités sont mises à profit, elles peuvent consolider les activités de formation d'autres enseignants et, au fil du temps, renforcer le système éducatif national.

Depuis le lancement du projet en 2018 jusqu'à juin 2021, 420 enseignants en Ouganda et 357 enseignants au Soudan du Sud ont pris part au DPE (Oxfam, 2021). Cependant, les enseignants n'ont pas toutes et tous participé à tous les modules car celles et ceux ayant été formés dans les écoles classiques sont régulièrement redéployés. L'objectif est de former 350 enseignants dans tous les modules en Ouganda et 315 au Soudan du Sud (Oxfam, 2021a). Nous atteindrons cet objectif d'ici la fin du projet.

La plupart des enseignants formés sont des enseignants ressortissants du pays, mais, tant en Ouganda qu'au Soudan du Sud, quelques-uns et unes sont originaires respectivement du Soudan du Sud et de l'Ouganda. Les ressortissants du Soudan du Sud doivent être des enseignants inscrits auprès du ministère de l'Éducation et des sports pour pouvoir enseigner dans les écoles ougandaises. Ces enseignants ont suivi leur formation classique d'enseignant en Ouganda.

Le DPE et les cercles d'apprentissage des enseignants (CAE) semblent être populaires, en particulier lorsque les enseignants qui n'ont pas assisté aux formations ont demandé à participer au DPE/CAE car ils et elles en voient les avantages. Les enseignants apprennent de leurs collègues et s'entraident, par exemple en apprenant à utiliser différentes pratiques et approches pédagogiques en observant les cours de leurs collègues.

Le projet initie les formateurs et formatrices d'enseignants aux CAE et les forme à la manière de soutenir la mise en œuvre de ces cercles. Cette formation est dispensée aux enseignants par les formateurs et formatrices d'enseignants. Dans chaque école, les enseignants identifient un collègue coach qui sera responsable de l'organisation des CAE. Le collègue coach est lié à un formateur ou une formatrice d'enseignants pour s'assurer que les enseignants sont soutenus dans le déploiement des CAE.

Les enseignants utilisent également les visites de classe et la supervision par les collègues, ce qui implique qu'un enseignant assis au fond de la classe observe les points forts et les points à améliorer de ses collègues (Education for Life - Groupe de travail DPE, n.d. p. 17-18). L'objectif est de permettre à l'enseignant observateur d'apprendre et de fournir un retour d'information à l'enseignant qui dispense l'enseignement. Cette possibilité est ouverte à toutes et tous les enseignants, mais elle requiert un certain niveau de confiance mutuelle, de maturité et d'assurance.

Grâce au suivi continu et au contrôle des performances des enseignants par le biais d'évaluations post-formation, les résultats suggèrent que la plupart des enseignants formés sont capables d'appliquer les enseignements de la formation dans les salles de classe (Oxfam, 2021b). Cependant, l'évaluation à mi-parcours du projet indique que, bien que certains enseignants aient été capables d'appliquer des méthodes participatives, la plupart d'entre elles et eux ont besoin de davantage de soutien. Le projet cherche des moyens d'améliorer cette situation.

Selon les partenaires et les enseignants interrogés dans le cadre de la recherche pour cette étude de cas, les enseignants formés semblent avoir augmenté leur capacité à planifier les leçons et à organiser leur travail en conformité avec le programme scolaire national et le syllabus. Les enseignants du projet ont apparemment adopté des méthodes centrées sur l'apprenant et amélioré la gestion de classes, où les châtiments corporels semblent avoir été remplacés par une discipline positive et le respect plutôt que la peur. Les enseignants du projet semblent désormais plus conscients de la façon dont le langage peut stigmatiser les apprenants. Ils et elles indiquent qu'il est important de ne pas catégoriser les apprenants comme des « enfants réfugiés » et des « enfants d'accueil ». Une personne apprenante est une personne apprenante.

Nous avons intégré la question de genre dans le projet et dans toutes les parties du DPE, y compris la formation, les CAE et les observations en classe, afin d'avoir un impact positif sur les perceptions et les actions des enseignants en matière de genre. Les enseignants du projet semblent être plus conscients de la façon dont ils et elles abordent les questions de genre et remettent en question les normes de genre négatives. Par exemple, d'après les partenaires, ils et elles ne répètent plus des déclarations telles que « c'est pour les garçons » et « les filles ne sont pas bonnes en mathématiques ». Cela a été confirmé par l'évaluation à mi-parcours.

La disposition des sièges et les méthodes d'enseignement inclusives garantissent que les apprenantes reçoivent autant d'attention que leurs collègues masculins, et la formation semble avoir permis aux enseignants du projet de mieux répondre aux besoins des filles et des garçons. 97 % des apprenantes des classes candidates se sont présentées à l'examen de fin d'études primaires, ce qui constitue un indicateur potentiel de la réussite du projet.

L'ensemble du DPE peut également avoir amélioré la compréhension des enseignants du projet de leur propre bien-être, y compris les signes de stress. Les compétences en matière de soins personnels ont un impact positif sur l'enseignement, car un enseignant épanoui est un meilleur enseignant. Lorsque les enseignants comprennent et assument leur propre bien-être physique et psychologique, ainsi que leurs réactions, ils et elles sont mieux à même de reconnaître et de comprendre les émotions et les actions de leurs apprenants, puis de les conseiller et de les soutenir.

Nous formons également les enseignants du projet au soutien psychosocial, notamment à la manière d'accompagner les apprenants, de les soutenir pour qu'ils et elles restent à l'école, et de se concentrer sur la valeur de l'éducation. Ce travail est lié à une gouvernance scolaire élargie et à un travail communautaire, les enseignants étant un élément extrêmement important à cet égard. Parfois, les enseignants du projet ont assumé des rôles de travailleurs para-sociaux.

Grâce à la collaboration et à l'utilisation de leurs nouvelles compétences acquises dans le cadre du programme de DPE, les enseignants du projet ont apparemment plus de facilité à trouver des solutions aux problèmes rencontrés dans leur vie professionnelle et privée, ainsi que dans leurs communautés. Cette combinaison donne potentiellement aux enseignants du projet un sentiment d'appartenance. Cela peut également expliquer pourquoi très peu d'enseignants des centres de PEA/PAA soutenus ont quitté leur poste pendant la pandémie de COVID-19, contrairement à de nombreuses autres écoles.

En réponse à la pandémie et aux fermetures d'écoles, le consortium a mis en place une formation des enseignants au soutien psychosocial et une campagne SMS pour apporter un soutien supplémentaire aux enseignants du projet. L'objectif était de les doter de suffisamment de connaissances et de compétences pour qu'ils et elles offrent un soutien psychosocial à leurs apprenants lors des fermetures et des réouvertures d'écoles. Cette formation fait désormais partie du matériel de formation du DPE.

Pendant le confinement dû à la COVID-19, les enseignants ougandais ont soutenu l'apprentissage à domicile à l'aide de matériel distribué par le centre national de développement du programme scolaire, et l'apprentissage par la radio avec les recommandations des enseignants. Les dirigeants communautaires, les parents et les apprenants ont soutenu cet effort.

Par la suite, les enseignants du projet au Soudan du Sud ont développé leur propre matériel d'apprentissage à domicile et ont mis en place des groupes d'apprentissage communautaires pour l'éducation par la radio, soutenus par les membres de l'association parents-enseignants, les dirigeants commu-

nautaires et les enseignants. La capacité des enseignants du projet à s'adapter à la nouvelle situation grâce au soutien du projet peut être une indication de la résilience accrue des enseignants.

Les enseignements tirés de l'ensemble du DPE se reflètent dans les retours de commentaires des apprenants. Ils et elles ont constaté des changements et des améliorations dans la pratique et le rendement de leurs enseignants. Les apprenants rapportent que leurs enseignants semblent mieux comprendre leurs problèmes, fournissent un soutien et sont en mesure de comprendre leur enseignement. Comme le dit un apprenant : « J'aime les enseignants. Ils sont bons ; ils comprennent comment nous luttons dans nos vies, et ils savent comment nous conseiller. »

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

Défis

- Lorsque les enseignants de l'enseignement classique sont redéployés, certains décrochent du DPE avant d'avoir terminé tous les modules. Les redéploiements compliquent également le suivi des progrès et de l'impact de la formation ; lorsqu'un enseignant est redéployé en dehors des zones de projet, les partenaires ne peuvent pas assurer le suivi et de nouveaux enseignants doivent être formés. Néanmoins, le projet estime que l'application d'une approche continue au DPE est précieuse.
- Les problèmes de sécurité au Soudan du Sud et la COVID-19 ont provoqué des retards dans la mise en œuvre du DPE. La planification du projet s'est déroulée en ligne, ce qui est difficile avec des connexions internet instables. Les partenaires n'ont pas pu franchir la frontière entre les 2 pays, et au Soudan du Sud, il a été difficile de soutenir les enseignants qui vivaient dans des zones éloignées. De nombreux enseignants n'ont pas pu participer à la formation de DPE en mars 2021. Le projet organise actuellement une autre formation.
- L'approche du projet et les contraintes budgétaires sont des limites intrinsèques car la formation n'est pas disponible pour les écoles en dehors du projet, bien qu'il y ait des demandes d'écoles en dehors des zones de mise en œuvre du projet, selon les partenaires interrogés dans le cadre de cette étude de cas.

Leçons apprises

- Travailler en collaboration avec les gouvernements nationaux pour contextualiser et approuver les matériaux du DPE est une pratique importante et prometteuse de ce projet, bien que la collaboration se soit avérée causer quelques retards tant au Soudan du Sud qu'en Ouganda. La leçon apprise est qu'il faut prévoir du temps pour ces retards dans la planification du programme.
- Conformément à la conception du projet, les responsables de l'éducation des districts et les écoles primaires sont chargés d'assurer la supervision des enseignants formés. C'est important en termes de durabilité.
- Les CAE font partie intégrante de l'approche du DPE car ils s'appuient sur les expériences vécues par les enseignants et créent une communauté d'enseignants qui peuvent se soutenir mutuellement de manière durable. Il est toutefois nécessaire d'instaurer un climat de confiance entre les enseignants avant qu'ils et elles ne soient disposées à partager leurs expériences et leurs préoccupations, et d'établir une culture de l'apprentissage dans laquelle les défis sont les bienvenus. Un soutien substantiel est nécessaire pour cette activité.
- La mise en œuvre du DPE aurait été renforcée si les facilitateurs et les encadrants de la ToT, qui connaissent le mieux le contenu de la formation, avaient suivi de plus près la manière dont les enseignants parviennent à transposer les leçons de la formation en classe.
- Stimulés par la COVID-19 et les retards ultérieurs dans le déploiement de la formation des enseignants, les partenaires ont décidé de mener une ToT en ligne au Soudan du Sud. Les défis

pratiques et techniques étaient considérables ; toutes et tous les participants devaient avoir accès à des ordinateurs portables et à des connexions internet stables qui n'étaient pas facilement disponibles partout. Les partenaires ont également réalisé que la ToT en ligne ne pouvait pas être autonome. Elle doit être complétée par une formation en face à face dès que possible.

- Rétrospectivement, des manuels de DPE supplémentaires, facilement disponibles dans les écoles, auraient pu stimuler la mise en œuvre du projet pendant la pandémie. Par exemple, lorsque certains enseignants en Ouganda ont demandé une formation de recyclage pour soutenir des collègues non formés, ils et elles n'ont pas eu accès aux manuels de DPE.
- Un plan visant à aider les enseignants formés à transmettre leurs connaissances à d'autres collègues aurait également pu renforcer la mise en œuvre pendant la pandémie.

Références

Education for Life – TEPD Working Group (n.d.). *Teacher Education and Professional development Working Document*. Education for Life – TEPD Task Team

Oxfam (2021a). *Consolidated Annual Data Collection_June_Final.xlsx*. Oxfam

Oxfam (2021b). *Resilient learners, teachers and education systems in South Sudan and Uganda year three annual narrative report 2021*. Oxfam

Oxfam (n.d.). *Teacher education and professional development. Supporting Teachers in Fragile and Crisis Affected Environments*. Oxfam

ReliefWeb (2021). *South Sudan: Humanitarian Snapshot (May 2021)*. <https://reliefweb.int/report/south-sudan/south-sudan-humanitarian-snapshot-may-2021>

UNHCR (2019). *Refugee education in crisis: More than half of the world's school-age refugee children do not get an education*. <https://www.unhcr.org/news/press/2019/8/5d67b2f47/refugee-education-crisis-half-worlds-school-age-refugee-children-education.html>

UNHCR (2021a). *Operational Data Portal: South Sudan*. <https://data2.unhcr.org/en/situations/southsudan?id=251>

UNHCR (2021b). *Operational Data Portal: South Sudan*. <https://data2.unhcr.org/en/country/ssd>

UNHCR (n.d.). *Accelerated Education*. <https://www.unhcr.org/accelerated-education-working-group.html>

Liens Pertinents

- [BRICE - Education for Life](#)
- [Education for life : En Ouganda, des enseignants aident les enfants vulnérables à faire face au confinement et à rester à l'école](#)

1.3 Comment savons-nous si les enseignants vont bien ? En développant et en évaluant les caractéristiques psychométriques d'un questionnaire sur le bien-être du personnel enseignant en utilisant un échantillon d'enseignants salvadoriens

| | |
|---------------------------|---|
| Organisation(s) | FHI360 |
| Auteur-e(s) | Fernanda Soares, Nina Cunha, et Paul Frisoli |
| Lieu(x) | Le Salvador |
| Profil(s) des enseignants | Enseignants nationaux travaillant dans des environnements précaires |
| Sujet(s) | Le bien-être du personnel enseignant |

Description du Défi Spécifique à la Crise :

Pour informer les politiques et les progrès de la recherche concernant le bien-être du personnel enseignant dans des contextes à faibles revenus et touchés par un conflit, nous avons besoin d'outils d'évaluation qui ne soient pas seulement fiables, valides, comparables et réalisables, mais aussi contextuellement pertinents. Pour que les systèmes éducatifs, les districts scolaires et les dirigeants des écoles puissent soutenir les enseignants de manière adéquate, ils et elles doivent d'abord savoir si les enseignants et les enseignantes vont bien. Plusieurs outils d'évaluation pour le bien-être du personnel enseignant avec d'excellentes caractéristiques psychométriques ont été développés et validés dans des contextes développés et plus stable, mais nous ne savons pas s'ils sont appropriés pour recueillir l'information au sujet du bien-être du personnel enseignant dans des contextes à revenus faibles et touchés par un conflit. Souvent, les personnes chercheuses et les praticiennes utilisent des outils de mesure développés aux États-Unis, en Angleterre, en Allemagne et aux Pays-Bas, sans les adapter, ce qui soulève la préoccupation quant à savoir si le contenu de l'outil capture encore le concept dans un contexte différent.

Pour progresser dans l'étude et la compréhension du bien-être du personnel enseignant dans les contextes de revenu faible et de conflit, des instruments d'évaluation du bien-être du personnel enseignant sont nécessaires. L'objectif de cette étude est de développer, d'évaluer et valider les caractéristiques psychométriques du questionnaire sur le bien-être du personnel enseignant au Salvador.

Bref Aperçu

Les niveaux élevés actuels de violence liée aux gangs au Salvador ont un impact direct sur l'éducation. Environ 65 % des écoles sont touchées par la présence de gangs et 30 % d'entre elles sont confrontées à des menaces de sécurité interne en provenance de gangs (MINED 2015). Dans une analyse rapide de l'éducation et du risque effectuée par USAID (2016), les enseignants disent éprouver du stress en travaillant dans un environnement d'intimidation et avoir besoin d'un soutien psychologique. L'étude a également révélé que les enseignants se sentent dépassés et sous-équipés pour gérer les besoins émotionnels des élèves, qui viennent à l'école accablés par la violence, les menaces et les difficultés familiales. Les enseignants ont également déclaré se sentir menacés et avoir peur d'enseigner et de discipliner les élèves qui sont membres de gangs ou qui y sont liés.

Au regard des enjeux actuels, FHI360 soutient le développement d'un questionnaire d'évaluation du bien-être du personnel enseignant qui aidera à répondre à l'appel pour la recherche et pour une compréhension accrue des niveaux actuels du bien-être du personnel enseignant au Salvador. Dans un premier temps de cette procédure, l'équipe de recherche a effectué une revue documentaire, qui s'est traduite

par 4 concepts clés identifiés du bien-être du personnel enseignant : contrôle des émotions, épuisement émotionnel, stress, et auto-efficacité de la gestion de la classe. L'équipe a ensuite procédé à un inventaire des outils de mesure disponibles et a sélectionné les barèmes suivants pour composer le questionnaire : Questionnaire sur la régulation des émotions (Gross et John, 2003) ; Sous-échelle d'épuisement émotionnel de l'enquête 'Inventaire d'épuisement professionnel des éducateurs de Maslach' (Maslach, Jackson, et Leiter, 1997) ; Échelle de stress perçu (Cohen et al., 1983) ; et sous-échelle d'auto-efficacité pour la gestion de classe de l'Échelle d'efficacité des enseignants de l'État de l'Ohio (Tschannen-Moran et WoolfolkHoy, 2001). La procédure d'adaptation du questionnaire a consisté en 2 phases principales : la traduction et les entretiens cognitifs. D'abord, les évaluations choisies ont été traduites de l'anglais à l'espagnol par un traducteur suivant les directives ITC pour traduire et adapter les tests (International Test Commission 2018). Deux autres traducteurs ont vérifié la traduction pour s'assurer que les éléments des différentes échelles avaient la même signification que dans la langue anglaise. La traduction est une étape critique, car les questions doivent être traduites correctement du point de vue linguistique pour maintenir la comparaison interculturelle (Beaton et al., 2000) et garantir qu'ils ont saisi l'intention sous-jacente de l'élaboration. En plus d'une traduction de qualité, les éléments doivent également être adaptés culturellement pour maintenir la validité du contenu à travers différentes cultures (Ibid). Dans le cadre du processus d'adaptation, l'équipe de recherche a réalisé des entretiens cognitifs avec un échantillon de 25 enseignants locaux du Salvador. Grâce à l'entretien cognitif, il est possible de vérifier si « les répondants sont capables de comprendre les questions posées, si les questions sont comprises de la même manière par toutes et tous les répondants, et si les répondants sont disposés à répondre à ces questions et en mesure de le faire » (Collings, 2003, p.229). Les entretiens cognitifs fournissent des données probantes supplémentaires sur la validité du contenu en évaluant si les répondants comprennent les éléments de la même manière que celle prévue par l'instrument original. Des adaptations du questionnaire ont été effectuées sur la base des résultats des entretiens cognitifs.

Les données ont été rapportées par le biais d'un questionnaire sur papier auprès d'un échantillon de 1 653 enseignants locaux du primaire et du secondaire. Une analyse factorielle exploratoire (AFE) a été réalisée séparément pour chacune des quatre mesures identifiées pour la boîte à outils afin de déterminer si les questions liées à chacun des concepts présentaient le schéma attendu. Pour approfondir les propriétés psychométriques de chaque concept, nous avons calculé les moyennes, les écarts types des normes, les coefficients de fiabilité et la corrélation totale des éléments. Nous avons également réalisé une analyse de validité concurrente.

Données Probantes et Résultats :

L'évaluation psychométrique réalisée dans le cadre de cette étude a suggéré que la version espagnole des différentes mesures qui composent le questionnaire de bien-être a une bonne validité de contenu et de construction. La fiabilité interne des différentes échelles est également acceptable. Ainsi, la boîte à outils sur le bien-être du personnel enseignant peut être utilisée comme un outil pour mesurer le bien-être des enseignants et des enseignantes au Salvador. En tant que bonne pratique, il est suggéré que des traductions et des validations supplémentaires soient réalisées afin de fournir un outil amélioré pour mesurer le bien-être dans différentes cultures et d'examiner les relations possibles entre le bien-être et la mise en œuvre de soutiens supplémentaires au personnel enseignant (à la fois avant et pendant le service).

Les statistiques descriptives de cette étude montrent que le bien-être du personnel enseignant est généralement positif au Salvador. Les enseignants ne connaissent pas de niveaux élevés d'épuisement émotionnel au travail ou de stress global perçu et ils et elles ont tendance à avoir un niveau élevé de confiance dans leurs capacités à gérer les comportements perturbateurs en classe. Les statistiques montrent que si les enseignants utilisent des stratégies de réévaluation cognitive, la suppression est également couramment utilisée. Ceci est préoccupant étant donné que la suppression a été associée à des résultats de diminution du bien-être, comme la dépression et le pessimisme (Barsade et Gibson, 2007 ; Côté et Morgan, 2002).

L'instrument s'avère également prometteur pour aider les personnes en charge de l'administration de l'école ainsi que les personnes praticiennes à mesurer le bien-être du personnel enseignant dans le contexte salvadorien. En effet, elles peuvent trouver cet instrument utile pour déterminer le bien-être du personnel enseignant en ce qui concerne la régulation émotionnelle, le stress perçu, l'épuisement émotionnel et l'auto-efficacité de la gestion de la classe. Cette information pourrait être utilisée par les personnes administratrices pour guider les interventions et en mesurer le succès. En outre, l'instrument pourrait être utilisé comme un outil d'auto-évaluation par les praticiens et praticiennes pour mettre en évidence les domaines dans lesquels un soutien, des ressources supplémentaires et un auto-perfectionnement sont possibles. Ainsi, une étude future dans l'utilisation du questionnaire est soutenue.

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

L'une des principales limites de cette étude est qu'elle n'a pas validé la boîte à outils de mesure du bien-être du personnel enseignant à des fins d'évaluation de programme. Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour déterminer si ces outils sont sensibles aux interventions et mise en œuvre de programmes de courte durée et s'ils sont capables de détecter des changements dans le temps. Il est également fortement recommandé de procéder à une analyse factorielle confirmatoire (AFC) comme étape suivante.

Références

- Beaton, Dorcas. E., Claire Bombardier, Francis Guillemin, and Marcos B. Ferraz. 2000. "Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures." *Spine* 25, no. 24: 3186-3191.
- Cohen, Sheldon, Tom Kamarck, and Robin Mermelstein. 1983. "A global measure of perceived stress." *Journal of health and social behavior* 24, no. 4: 385-396.
- Cote, Stephane, and Laura M. Morgan. 2002. "A longitudinal analysis of the association between emotion regulation, job satisfaction, and intentions to quit." *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior* 23, no. 8: 947-962.
- Gross, James J., and Oliver P. John. 2003. "Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being." *Journal of personality and social psychology* 85, no. 2:348.
- International Test Commission. 2018. *ITC guidelines for translating and adapting tests* (second edition). *Int. J. Test.* 18: 101-134.
- Maslach, Christina, Susan E. Jackson, and Michael Leiter. 1996. *Maslach burnout inventory manual* (Vol. 4). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Tschannen-Moran, Megan and Anita W. Hoy. 2001. "Teacher efficacy: Capturing an elusive construct." *Teaching and Teacher Education* 17, no. 7: 783-805.
- USAID. 2016. "Rapid Education and Risk Analysis El Salvador." https://eccnetwork.net/wp-content/uploads/RERAEISalvador_Spanish.proof2_.pdf
- MINED. 2015. "Observatorio MINED 2015 sobre los centros educativos públicos de El Salvador." <https://www.mined.gob.sv/EstadisticaWeb/observatorio/OBSERVATORIO%20MINED%202015.pdf>

1.4 « Soutenir les supporteurs » : Enseignants réfugiés et enseignants vivant dans des conflits prolongés

| | |
|---------------------------|--|
| Organisation(s) | Conseil Norvégien pour les réfugiés |
| Auteur-e(s) | Camilla Lodi |
| Lieu(x) | Jordanie et Palestine |
| Profil(s) des enseignants | Enseignants réfugiés et enseignants de la communauté d'accueil |
| Sujet(s) | Le bien-être du personnel enseignant |

Description du Défi Spécifique à la Crise :

Le principal défi spécifique à la crise que NRC cherche à relever dans ses interventions de « soutenir les supporteurs » dans le cadre du programme Better Learning Program (BLP - Programme d'amélioration de l'apprentissage) est que les enfants touchés par les crises dans la région du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord (MENA) ont des besoins accrus en matière de soutien psychosocial (SPS) et d'apprentissage social et émotionnel (ASE) qui sont, en grande partie, non satisfaits par les systèmes éducatifs existants. Par conséquent, il existe une demande de renforcement des capacités des enseignants dans les contextes d'éducation formelle et non formelle afin de répondre à ces besoins :

- **L'éducation formelle dans les écoles du ME/UNRWA en Palestine :** Les enseignants des écoles formelles qui ont un soutien professionnel limité par le biais du système formel et qui luttent contre leur propre sentiment de bien-être en raison de la crise prolongée et de l'occupation ;
- **Programmes d'éducation non formelle dans les camps de personnes réfugiées en Jordanie :** Le personnel résident du camp qui est bien formé par le NRC à la programmation ASE et SPS, mais qui a ses propres besoins sociaux, émotionnels et de bien-être qui sont souvent non satisfaits.

Dans les deux cas, des mécanismes pour « soutenir les supporteurs » sont nécessaires pour assurer un soutien adéquat à ces éducateurs et éducatrices, à la fois en termes de développement professionnel et de renforcement de leurs capacités, de leur résilience et de leur propre bien-être afin de pouvoir répondre efficacement aux besoins en matière de SPS des enfants avec lesquels ils et elles travaillent.

Bref Aperçu

L'intervention de NRC à ces défis au cours des dernières années a été d'établir des composants complets de « soutenir les supporteurs » pour les enseignants dans sa programmation BLP. Ces composants comprennent à la fois des possibilités de développement des capacités professionnelles et des mécanismes visant à améliorer le bien-être des encadrants. Ces composants ont été créés en réponse à :

- Résultats de l'évaluation externe du BLP par le NRC en 2016 (Shah 2016), qui a montré que le NRC ne prenait pas suffisamment soin de ses encadrants (comme les conseillers, les enseignants, les parents et les maîtres formateurs).
- Des sessions régulières de retour d'informations structurées, réalisées dans le cadre de revues après action avec le personnel par le biais d'un mécanisme de conseil interne (expliqué plus loin), afin d'adapter le soutien spécifique apporté à la prestation de services de SPS sur son personnel et ses partenaires en tant que prestataires de services.
- C'est pourquoi, en 2017 et 2018, NRC a commencé à piloter des initiatives « soutenir les supporteurs » en Palestine et en Jordanie, en parallèle avec des opportunités de développement professionnel pour le personnel enseignant.

Le programme d'éducation non formelle en Jordanie a mis en place les composants suivantes :

- **Mise en place d'une unité de suivi et de soutien (MSU)** qui fait office de service de soutien interne pour le personnel de BLP et de SPS, composé du personnel résident du camp (de personnes réfugiées syriennes). L'équipe est formée à la protection de l'enfance et aux techniques SPS et a pour mandat spécifique de suivre les questions de protection de l'enfant et d'identifier les enfants qui ont besoin d'un soutien SPS supplémentaire, y compris s'ils et elles ont besoin d'une référence interne ou externe. Le MSU fournit également des conseils techniques, des ateliers et un renforcement des capacités aux autres membres du personnel qui dispensent le BLP aux enfants afin qu'ils et elles soient mieux à même de faire face aux charges émotionnelles.
- **Des sessions régulières de débriefing professionnel et d'apprentissage** avec les enseignants pour leur permettre de se décharger, de débriefer et de récupérer après la prestation de SPS.
- **Des opportunités régulières de développement des capacités sur des sujets spécifiques** à un sujet pour le personnel du BLP, avec un suivi systématique par le personnel technique.
- **Des opportunités de développement personnel / professionnel** pour le personnel, y compris la possibilité de s'éloigner de l'exécution des interventions SPS et BLP si nécessaire, et des opportunités d'assumer plus de rôles de responsabilité au sein du programme.

En Palestine, ces initiatives ont été mises en œuvre par des partenaires locaux spécialisés, à savoir le Palestinian Counselling Centre (PCC – Centre de conseils palestinien) et le Gaza Community Mental Health Program (GCMHP – Programme de santé mentale communautaire de Gaza). Les partenaires ont été sélectionnés sur la base de leur expertise locale dans ce domaine. Une série de réunions avec NRC a eu lieu pour définir l'objectif de l'intervention proposée, la stratégie et la méthodologie. L'intervention s'est concentrée sur les composantes suivantes :

- **Renforcement des capacités en se concentrant sur la conscience de soi et les techniques de régulation pour gérer le stress**, y compris les exercices de respiration et de relaxation.
- **Thérapie par les arts expressifs** comprenant l'écriture, le théâtre, la danse, le mouvement, la peinture et la musique.
- **Des jeux récréatifs** pour améliorer le bien-être et réduire le stress en plein air.
- Mise à disposition d'une **ligne d'assistance téléphonique** où des opérateurs qualifiés peuvent transmettre des demandes de conseil ou fournir des services de conseil en ligne visant à examiner en profondeur les principaux facteurs de stress affectant la vie personnelle et professionnelle des enseignants et enseignantes.
- **Fourniture de matériel SPS** dans le cadre d'un kit en tandem avec le renforcement des capacités du personnel enseignant et non enseignant pour mettre en œuvre des activités liées au SPS dans les écoles.

Données Probantes et Résultats :

Fournir des services basés sur le SPS aux enfants dans les camps en les guidant à travers des processus pour traiter les symptômes de traumatisme et de détresse, y compris le partage de souvenirs horribles de la guerre, peut entraîner des charges émotionnelles et de bien-être pour le personnel. De même, le fait de vivre sous des attaques constantes à Gaza et des violations du Droit international humanitaire (DIH) en Cisjordanie, entraîne des niveaux de stress élevés. Les principaux résultats de l'intégration des mécanismes de « soutenir les supporters » dans le BLP sont les suivants :

- L'ensemble du **personnel enseignant de BLP** a déclaré avoir un sentiment accru de résilience personnelle et de bien-être. Plus précisément, 74 % (N=113) de celles et ceux qui ont participé à cette initiative en Cisjordanie ont rapporté qu'elle était une source de soutien et 86 % ont mieux compris l'importance de pratiquer des approches d'auto-soins dans leur

vie personnelle et professionnelle. 64 % (N=57) des enseignants de Gaza ont montré une nette amélioration de leur capacité à gérer le stress et 84 % des enseignantes ont rapporté une amélioration dans leur travail quotidien et dans la résolution des problèmes de leur vie personnelle. Dans l'ensemble, à Gaza, 76 % ont rapporté avoir amélioré leurs livrables de travail en devenant plus précis et plus motivés (Shah 2016). En Jordanie, il a été rapporté que le personnel supportait mieux le stress de la vie dans les camps : « J'ai commencé à mettre en pratique le contenu du BLP dans ma vie quotidienne. J'ai commencé à devenir plus calme et ma colère s'est progressivement estompée. J'ai le sentiment d'être un meilleur enseignant et une meilleure personne aujourd'hui. J'ai les connaissances et les outils nécessaires pour changer la façon dont ces enfants, et moi-même, voyons la vie. Les étudiants avec lesquels je travaille me donnent continuellement la motivation et l'encouragement nécessaires pour faire face à mes propres problèmes » (Shah 2017).

- **Le personnel des camps pour personnes réfugiées** en Jordanie a évolué professionnellement en occupant des postes de direction dans les centres d'apprentissage de NRC. Ils et elles ont été chargées du développement des capacités et de la performance de dix personnes dans chaque unité s'occupant du SPS, de la sensibilisation et de l'engagement communautaire, du développement du programme d'études et du contrôle de qualité.
- **La prestation de services BLP aux enfants** souffrant de traumatismes s'est renforcée grâce à l'amélioration des compétences, des pratiques, de l'expertise et de la motivation : « Nous sommes maintenant capables de comprendre pourquoi les enfants sont très difficiles et agressifs, nous comprenons maintenant à quel point ils et elles souffrent et nous n'en tenions pas compte auparavant ». En Jordanie, les données suggèrent que 80 % des étudiants du BLP ont déclaré ne plus faire de cauchemars après avoir suivi les séances individuelles de BLP. Par ailleurs, 19 % des personnes interrogées ont rapporté ne faire qu'un ou deux cauchemars par semaine (contre une moyenne de cinq nuits avec cauchemars par semaine au départ). Une très petite minorité d'étudiants (moins de 1 %) a continué à faire trois cauchemars ou plus par semaine. Les enseignants ont fait état d'une amélioration plus forte du bien-être des enfants en raison de leurs compétences renforcées et de l'amélioration de leur propre bien-être (Shah 2016).

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

Jordanie

- Le personnel des camps a ses propres traumatismes et sa propre détresse sociale et émotionnelle, et peu de services sont disponibles dans les camps.
- Le personnel résident du camp de NRC (avec un petit nombre d'exceptions approuvées par le ministère de l'Intérieur) n'est pas autorisé à quitter le camp. Cela limite les possibilités d'échanges professionnels.
- La politique de rémunération en espèces de la direction du camp comprend un système de rotation du personnel qui a été l'un des principaux défis exposant NRC au risque de perdre son expertise. NRC a préconisé de limiter la rotation à certains postes seulement, à l'exception du personnel qui est engagé dans le SPS/la protection de l'enfance et l'éducation et qui ne devrait pas être considéré dans le cadre d'un programme de rémunération contre travail.
- Les populations déplacées dans les camps ont été une grande ressource dans la gestion de la crise et pendant cette phase de post-crise. Les politiques de gestion des camps devraient encourager la stratégie consistant à s'engager auprès des populations déplacées dès les premiers stades d'une crise.

Palestine

- Le conflit prolongé et l'intensité des attaques à Gaza et la violation du DIH en Cisjordanie augmentent le niveau de stress et de désespoir, limitant les capacités du personnel enseignant et non enseignant à se rétablir complètement.
- Sur la base du pilote réalisé en Palestine, il a été suggéré d'augmenter le nombre d'activités de renforcement des capacités/de formation afin d'accroître le niveau de soutien et de suivi cohérent et d'institutionnaliser cette initiative dans les écoles du Ministère de l'Éducation.

Références

Shah, Ritesh. 2016. *Improving children well-being: an evaluation of NRC Better Learning Program in Palestine*. Norwegian Refugee Council.

Shah, Ritesh. 2017. *Most Significant Change Story Teacher at Zaatari Refugee Camp, After Action Review in Jordan*. Norwegian Refugee Council.

Liens Pertinents

- [Mettre fin aux cauchemars](#)

1.5 Développer les capacités du personnel enseignant à créer des salles de classe tenant compte des traumatismes et à enseigner le renforcement de la résilience psychologique à l'aide d'approches cognitivo-comportementales à Mindanao, aux Philippines

| | |
|----------------------------------|--|
| Organisation(s) | Education Development Center |
| Auteur-e(s) | Heidi Kar, Miriam Pahn, Alejandra Bonifaz et Nicole Wallace |
| Lieu(x) | Mindanao, Philippines |
| Profil(s) des enseignants | Enseignants de la communauté d'accueil |
| Sujet(s) | Développement professionnel et bien-être du personnel enseignant |

Description du Défi Spécifique à la Crise :

Mindanao, dans le sud des Philippines, a récemment fait l'expérience d'une augmentation des conflits et de l'instabilité, aggravés par des conditions économiques difficiles, la méfiance envers le gouvernement et un conflit géopolitique plus large. Le siège de la ville de Marawi par le groupe Maute en 2017, affilié à l'État islamique en Irak et en Syrie (ISIS), a conduit au déplacement de plus de 300.000 personnes avant que l'armée Philippines ne reprenne le contrôle.

Dans ce contexte, le projet de USAID Mindanao Youth for Development (MYDev – La jeunesse de Mindanao pour le développement) avait pour but d'offrir aux jeunes en situations de vulnérabilités qui ne vont plus à l'école des opportunités de gagner leur vie, de contribuer à leurs communautés, de développer une résilience à la violence et aux activités extrémistes violentes et ainsi de soutenir la paix et la stabilité dans la région. Travaillant avec une grande variété d'agences gouvernementales nationales, régionales et locales ainsi qu'avec des ONG locales, le secteur privé et les organisations communautaires, MYDev a engagé plus de 22.000 jeunes dans des activités d'entraînement de leurs compétences non-techniques et techniques, de travail, d'encadrement et de développement communautaire, renforçant leurs compétences d'éducation basique, leurs capacités à trouver des moyens de subsistance, et leurs capacités liées à la vie quotidienne et d'encadrement. MYDev a travaillé en étroite collaboration avec des ministères gouvernementaux, des institutions privées de perfectionnement professionnel et technique (FPET), des entreprises et des ONG locales.

Les jeunes déscolarisés sont exposés à de hauts niveaux de violence familiale et communautaire et ont plus de risques d'être recrutés par des groupes extrémistes violents. Les éducateurs travaillant avec des jeunes déscolarisés, en particulier, peuvent apprendre, avec profit, des capacités cognitivo-comportementales basiques et basées sur des données probantes, tant pour leur propre capacité d'adaptation que pour leur permettre d'aider les jeunes qu'ils et elles aident à s'adapter à des situations défavorables et à développer leur résilience pour le future.

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

Notre théorie du changement est que les éducateurs qui sont capables de comprendre leurs propres besoins en matière de santé mentale et qui ont été formés aux approches psychologiques basées sur des données probantes qui soutiennent la santé mentale peuvent efficacement enseigner les mêmes compétences aux jeunes. En outre, les éducateurs qui ont appris comment promouvoir la santé men-

tale et les capacités d'adaptation seront des éducateurs plus efficaces et fonctionnels. Ainsi ce projet a cherché à enseigner aux facilitateurs des compétences de base, aux instructeurs de FPET et aux enseignants mobiles des compétences psychologiques fondamentales clés pour soutenir leur santé mentale et émotionnelle et celle de leurs étudiants.

Bref Aperçu

Un programme de formation des formateurs a été développé pour développer les compétences des formateurs en matière d'interventions informées par les traumatismes et les données probantes, ce qui inclut les activités de capacités d'adaptation positives et les approches de développement de la résilience. Bien que la communauté internationale se focalise sur l'adaptation des manuels de traitement psychologique occidentaux aux contextes de conflit et d'après-conflit, trop peu discutent de l'efficacité quant à trouver des moyens de contextualiser les approches psychologiques et les théories du changement afin qu'elles s'alignent sur les cadres et les visions du monde des peuples autochtones (par ex. Wendt, Marecek, et Goodman, 2014). En outre, alors que l'accent est mis sur la formation des travailleurs communautaires non professionnels au soutien psychosocial, les éducateurs ont un rôle inexploité à jouer dans le renforcement de la résilience des jeunes du monde entier. Bien que le projet se concentre sur les éducateurs dans des systèmes extérieurs à l'école, les approches utilisées peuvent largement être appliquées aux systèmes d'éducation conventionnels. Le programme se base sur une combinaison de principes provenant des théories cognitivo-comportementales et incorpore une orientation thérapeutique reposant sur l'acceptation et l'engagement.

La thérapie cognitivo-comportementale (TCC) postule que nos pensées conduisent nos réponses émotionnelles qui, à leur tour, déterminent nos comportements dans toutes les situations. De ce fait, des changements de comportement durables requièrent que nous changions notre façon de penser les situations. TCC est l'approche psychologique basée sur des données probantes la plus recherchée et a démontré son efficacité s'agissant d'empêcher les troubles psychologiques de se former et de traiter les troubles psychologiques (Daneil, Cristea, et Hofmann, 2018). Apprendre à changer des façons de penser inflexibles, rigides et extrêmes est un aspect essentiel de la réhabilitation des auteurs de violence, du traitement du stress post-traumatique et du traitement de la dépression et des troubles anxieux. La thérapie d'acceptation et d'engagement (TAE) est une forme spécifique de la TCC qui aide les humains à différencier les aspects de leur vie qu'ils et elles peuvent contrôler de ceux qu'ils et elles ne peuvent pas contrôler. Les individus et les communautés qui ont fait l'expérience de hauts niveaux de violence communautaire et de conflits auront des expériences qui, bien que difficiles, doivent être incorporées à l'histoire de leur vie au lieu d'être évitées. Il est démontré que cette acceptation de ses expériences combinée à des capacités d'adaptation cognitives et comportementales saines obtenues via une approche TCC conduit à la guérison de l'individu et de la communauté (par ex. Ruiz, 2010).

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

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

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

Ce programme de Formation de formateurs (ToT) au développement de la résilience nommé *Module sur les fondements de la résilience* a été développé pour améliorer la prise de conscience de ses besoins en matière de santé mentale, de ses vulnérabilités, et des nouvelles compétences psychologiques soutenant le bien-être mental. Le programme scolaire a trois objectifs principaux. Son premier objectif est de rendre plus conscient la connexion entre les pensées, les sentiments et les comportements et de faire réfléchir à la façon dont les pensées dirigent les comportements à travers les situations. Des exercices interactifs et des activités d'auto-réflexion facilitent cet apprentissage fondamental. Le deuxième objectif de ce module se concentre sur le fait d'aider les enseignants et les jeunes à comprendre le concept des capacités d'adaptation. Une fois que nous savons comment nous nous sentons (par ex. triste, en colère, effrayé, vindicatif), nous pouvons établir une connexion avec le type de soutien et / ou les capacités d'adaptation nécessaires au fait de réfléchir sérieusement aux conséquences de nos actions. Après avoir appris comment s'adapter aux sentiments négatifs (ce qui inclut l'apprentissage de stratégie d'adaptation telles que la méditation pleine-conscience et la relaxation progressive des muscles), les enseignants apprennent comment adresser de façon spécifique les schémas de pensée malsains et comment interrompre les signes précurseurs qui conduisent à l'agressivité et à la violence. Enfin, les enseignants apprennent que pour être soutenu par les autres, nous devons apprendre comment demander le soutien dont nous avons besoin.

Les jeunes déscolarisés qui étaient inscrits dans nos programmes éducatifs accélérés et non-traditionnels entre les âges de 15 et 24 ans étaient inclus dans le programme. Suite à l'atelier ToT initial, des maîtres formateurs sont allés entraîner tous les enseignants participant au programme durant des ateliers de 2 jours dans toutes les Philippines. Les maîtres formateurs ont offert les ateliers en personne et sont restés disponibles pour les questions et les consultations pendant que les enseignants offraient le programme de 16 heures à leurs propres étudiants. En 6 mois, plus de 50 éducateurs et éducatrices ont été formés et, à leur tour, ont formé 5.000 jeunes.

Données Probantes et Résultats :

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

Des groupes de discussion (GD) qualitatifs ont été tenus avec 4 groupes de jeunes (n=41) et 2 groupes d'enseignants (n=16). Les GD ont été conduits en anglais avec un traducteur Philippin. Les participants comprenaient, autant que possible, une jeune femme et un jeune homme de chaque communauté et un ou une enseignante de chaque communauté dans lesquelles le programme était conduit. Les jeunes et les enseignants ont rendu compte de changements dans leur processus de réflexion et dans les comportements indicatifs d'une résilience améliorée, d'une gestion saine des émotions et des stratégies d'adaptation améliorées pour gérer des problèmes tels que la dépression, l'anxiété et la colère. Les résultats qualitatifs ont montré que les changements les plus robustes pour les étudiants étaient remarqués dans leur capacité à mieux gérer leur colère, leur capacité à prendre de meilleures décisions dans leur vie grâce à leur capacité, nouvellement apprise, à peser le pour et le contre dans chaque situation. L'acquisition de nouvelles capacités d'adaptation qui a aidé les jeunes à se calmer et à réfléchir à des solutions à leurs problèmes au lieu de simplement réagir dans l'instant. Finalement, la nouvelle prise de conscience de leurs vulnérabilités personnelles, qui a aidé de nombreux jeunes à prendre de meilleures décisions quand ils et elles se sont vues proposer des offres tentantes de rejoindre des groupes

extrémistes, consommer des drogues avec leurs amis, etc. Une jeune femme a déclaré, lorsqu'on lui a demandé ce qu'elle avait appris, « nous avons appris à faire face {aux} problèmes de la vie. Tout le monde est confronté à des problèmes dans la vie et apprend à s'y adapter et chaque individu a sa propre façon de s'adapter. J'ai aussi appris à gérer ma colère ». En se concentrant sur ses nouvelles capacités de gestion de la colère, une autre participante a expliqué « {qu'avant la formation} quand j'étais furieuse ou en colère alors je ne faisais qu'exprimer ma colère à quelqu'un. J'avais simplement recours à la violence et ces mots étaient blessants. Mais ensuite {après avoir suivi la formation} j'ai compris qu'en tant que personne, vous ne devriez pas le faire...{Je ne devrais pas faire preuve de violence}. J'ai fini par lire beaucoup pour me calmer ». Les résultats des deux groupes de discussion spécifiques aux enseignants ont montré que ceux-ci et celles-ci se sentaient confiants et très motivés pour dispenser le programme après une formation unique au matériel. Bien que les enseignants étaient très intéressés par une formation additionnelle concernant la santé mentale, ils et elles ont exprimé une certaine confiance et une compréhension profonde des concepts principaux et se sont montrés confiants quant au fait que les jeunes ont profité (et changé leur comportement) de la formation. Durant un des GD du personnel enseignant, une enseignante a montré comment elle incorpore les éléments clés de la thérapie d'acceptation et d'engagement dans sa façon de réagir aux étudiants en disant « nous {étions de temps en temps} choqués quand nous facilitons le module car nous apprenions aussi, des participants, {l'ampleur} de toutes les luttes et expériences... Nous leur expliquions qu'ils et elles n'étaient pas les seuls à faire face à des défis dans leur vie – par exemple comme moi, qui suis homosexuelle, je fais face à de nombreux défis dans ma vie et je partage des choses avec elles et eux de façon à ce qu'ils et elles comprennent qu'ils et elles ne sont pas les seuls {à faire face à des défis} ».

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

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

Il est intéressant de noter que la principale critique ou leçon apprise est que les enseignants pensent qu'ils et elles auraient été encore plus efficaces dans leurs approches s'ils et elles avaient reçu une formation plus individualisée sur le matériel et appris à appliquer les compétences d'adaptation et les approches cognitives et comportementales à eux et elles-mêmes. En fait, les enseignants ont montré un désir et une faim de formation adaptée spécifiquement à leurs propres besoins, comme une façon d'améliorer leur efficacité avec leurs étudiants.

Les éducateurs et éducatrices sont la clé permettant de délivrer des interventions de santé mentale à grande échelle au niveau mondial. Bien que ce ne soit pas leur rôle et qu'ils et elles n'aient pas la formation adaptée pour prodiguer des soins psychologiques pour des troubles spécifiques en se basant sur un manuel, ils et elles sont en mesure de dispenser des leçons fondées sur des principes psychologiques de base éprouvés qui peuvent aider les jeunes à apprendre comment faire face de manière plus saine et à penser autrement, ce qui peut améliorer leur santé mentale.

Références

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

1.6 « Développement socio-émotionnel pour les enseignants » : Un programme innovant pour améliorer le bien-être du personnel enseignant au Salvador

| | |
|---------------------------|--|
| Organisation(s) | FHI360 |
| Auteur | James Hahn |
| Lieu(x) | Le Salvador |
| Profil(s) des enseignants | Enseignants de la communauté d'accueil |
| Sujet(s) | Développement professionnel et bien-être du personnel enseignant |

Description du Défi Spécifique à la Crise :

Au Salvador, les enseignants (et les élèves) font face à d'importants défis sociaux et émotionnels, notamment la violence commise par des gangs et l'insécurité dans la communauté, ce qui affectent leur bien-être psychosocial et provoquent un sentiment d'incertitude quant à l'avenir et augmentent les niveaux de stress. Une étude récente du ministère de la Santé du Salvador a souligné la prévalence parmi les enseignants des maladies chroniques associées au stress et la nécessité d'identifier et de répondre aux signes de stress physique et psychologique avant que les dégâts ne soient irréversibles (MINSAL 2017). L'augmentation du niveau de stress finit par avoir des répercussions sur les relations des enseignants avec les élèves, les parents et leurs collègues, ce qui, ensuite, impacte l'enseignement et l'apprentissage.

Pour s'assurer que les élèves reçoivent un enseignement de qualité dans cet environnement complexe, les enseignants du Salvador doivent développer des compétences sociales et émotionnelles qui contribuent à leur bien-être personnel tout en répondant aux besoins socio-émotionnels de leurs élèves. Quand les enseignants apprennent à contrôler et à gérer leurs propres émotions, ils et elles sont capables d'optimiser leur efficacité dans la classe (Jennings 2015). Dans le cadre du programme de renforcement du système éducatif national financé par le Millenium Challenge Corporation (MCC), FHI 360 renforce les capacités socio-émotionnelles des enseignants à travers des stratégies d'apprentissage socio-émotionnel ciblées et des pratiques de pleine conscience qui visent à réduire le niveau de stress et augmenter l'efficacité de la gestion de classe.

Bref Aperçu

Le programme « Développement socio-émotionnel pour les enseignants » du Salvador est mis en œuvre depuis 2018-2019 dans le cadre du programme de renforcement du système éducatif national (SNES) financé par le MCC et mis en place par FHI 360. Le programme « Développement socio-émotionnel pour les enseignants » compte plus de 3000 enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire ainsi que des directeurs d'école qui enseignent. Environ 65 % du personnel enseignant sont des femmes, et environ 70 % d'entre elles vivent et travaillent en milieu rural, la majorité a plus de 40 ans. Les données de référence collectées auprès des enseignantes participantes montrent que 32 % d'entre elles et eux ressentent un niveau de stress modéré à élevé et que 38 % ont tendance à refouler leurs émotions, ce qui se traduit par des niveaux de stress plus élevés.

Les enseignants travaillent dans 350 écoles qui forment 45 groupes scolaires. Ces 45 groupes forment le groupe de traitement du SNES et y ont été assignés de façon aléatoire par un évaluateur externe mandaté par le MCC. Les enseignants suivent une formation de 120 heures : 48 heures d'ateliers en présentiel (6 ateliers de 8 heures), 48 heures d'activités en lien avec ces ateliers (exercices individuels, activités de groupe et application en classe avec les élèves), et 24 heures d'activités virtuelles.

Le programme comprend deux cadres socio-émotionnels qui reposent sur des données probantes ce qui a permis de concevoir un programme de développement professionnel personnalisé adapté aux besoins socio-émotionnels des enseignants salvadoriens. Les cinq compétences fondamentales du Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL - organisation pour l'apprentissage socio-émotionnel) sont la base du cadre théorique du programme, en effet chacun des 6 modules est centré sur une ou plusieurs des 5 compétences du CASEL : la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable. Les 40 facteurs de développement du Search Institute (Institut de recherche) issus de son Developmental Assets Framework (1997 - Cadre des Atouts pour le Développement) ont été intégrés aux compétences fondamentales du CASEL et adaptés aux adultes, ce qui a permis de dégager 40 compétences concrètes que les enseignants du Salvador peuvent acquérir pour développer les cinq compétences fondamentales.

Le contenu des ateliers en présentiel et des activités qui y sont liées provient de plusieurs sources de données probantes, notamment (1) les activités de pleine conscience du livre *Mindfulness for Teachers (La pleine conscience pour le personnel enseignant)* et les activités de l'organisation colombienne RESPIRA, (2) les documents sur le soutien psychosocial de l'INEE et de War Child Holland ainsi que des ressources d'apprentissage socio-émotionnel de la Croix-Rouge Internationale et de Save the Children. Comme le montre la séquence d'atelier ci-dessous, le programme s'attarde d'abord sur les aptitudes socio-émotionnelles intra-personnelles des enseignants, il se concentre ensuite sur leurs compétences interpersonnelles et sur les stratégies positives en classe :

1. Bien-être social et émotionnel : Introduction au bien-être socio-émotionnel pour le personnel enseignant
2. Pleine conscience intra-personnelle : Apprendre la pleine conscience, identifier et gérer nos pensées et nos émotions
3. Prendre soin de soi : Faire attention à soi, une pratique essentielle pour un développement intégré
4. Pleine conscience interpersonnelle : Encourager la compassion, le lien social et nourrir des relations sincères
5. Expériences socio-émotionnelles positives : Favoriser des expériences sociales et émotionnelles positives avec nous-mêmes et nos élèves
6. Bienveillance objective et environnement positif en classe : Comprendre l'importance de créer et de contribuer à une approche objective de la bienveillance et développer et entretenir un climat positif en classe

Pour adapter et valider ce contenu au contexte du Salvador, les mesures suivantes ont été prises :

1. Pour concevoir l'atelier, on a d'abord analysé le CASEL et les 40 facteurs de développement avec l'équipe FHI 360 du Salvador (composée uniquement de personnes salvadoriennes). L'équipe a revu la traduction espagnole du cadre d'action du CASEL et a adapté les 40 facteurs de développement pour les adultes, ce travail a ensuite été revu et finalisé par les experts en compétences socio-émotionnelles du FHI 360. L'équipe du Salvador a ensuite conçu la trame des 6 ateliers avec les experts en apprentissage socio-émotionnel. Les thèmes des ateliers et les axes d'action ont été approuvés et validés par le Ministère de l'Éducation.
2. Pour chaque module, le processus de conception a comporté les étapes suivantes : (1) conception d'une première version par les experts en apprentissage socio-émotionnel du FHI 360, (2) révision par l'équipe FHI 360 au Salvador, (3) vérification et correction par le ministère de l'Éducation, (4) formations des personnes facilitatrices sur le contenu du nouveau module, recommandations pour les dernières modifications du contenu et/ou pour les stratégies de mise en œuvre.

Données Probantes et Résultats :

Le programme « Développement socio-émotionnel pour les enseignants » au Salvador est toujours en cours. À ce jour, cinq ateliers ont été réalisés, et il reste encore un atelier, une visite de coaching scolaire et l'activité culminante à réaliser d'ici début 2020. Le programme sera évalué selon une méthodologie mixte qui inclut des méthodes quantitatives et qualitatives.

L'évaluation quantitative repose sur une enquête auprès d'environ 1600 enseignants qui ont participé au programme de développement socio-émotionnel et les résultats seront comparés avec ceux d'un groupe de contrôle qui a été établi dans le cadre d'une évaluation externe randomisée commandée par le MCC. Cet évaluateur externe a randomisé 147 groupes scolaires, créant ainsi un groupe de traitement de 45 groupes et un groupe de contrôle de 55 groupes. Les 47 autres groupes n'ont pas participé à l'étude.

L'enquête comprend 5 degrés fiables et valides utilisés pour mesurer les compétences socio-émotionnelles, qui ont été adaptés au contexte du Salvador par le biais d'entretiens cognitifs avec des enseignants et d'une phase pilote. Les entretiens cognitifs servent à étudier la façon dont les individus traitent mentalement et répondent aux questions de l'enquête, ce qui permet de s'assurer que les enquêtes, une fois traduites, ont le sens voulu (Lavrakas 2008). Dans ce cas, nous avons mené des entretiens cognitifs avec un échantillon de 30 enseignants au Salvador pour ajuster le langage de l'enquête, et pour nous assurer que les degrés adaptés à partir d'autres contextes ont du sens pour les enseignants du Salvador.

L'enquête sera réalisée lors du sixième atelier et mesurera l'impact des ateliers sur la pleine conscience, la conscience de soi, le contrôle des émotions, l'affect positif et négatif, le stress, et l'épuisement émotionnel des enseignants.

La partie qualitative de l'évaluation consistera en des entretiens individuels et des groupes de réflexion avec les enseignants pour rassembler des données additionnelles qui compléteront les données quantitatives. Alors que les données finales doivent encore être collectées, les résultats préliminaires seront disponibles au début du mois de novembre 2019. L'équipe du Salvador a réuni des témoignages et des éléments anecdotiques auprès d'enseignants qui ont participé aux ateliers. Les enseignants déclarent qu'ils et elles utilisent régulièrement des techniques de pleine conscience chez eux et elles et à l'école pour réduire leur stress et améliorer leur bien-être mental et physique. Ils et elles ont aussi pu constater une amélioration dans leurs relations et leurs interactions avec leurs collègues et élèves en appliquant, entre autres, des stratégies d'écoute active et de communication positive.

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

Une des difficultés principales pour la mise en œuvre de ce programme a été la capacité des enseignants à participer. Cette série d'ateliers qui fait partie d'environ six activités de formation a contraint les enseignants à ne pas donner cours à leurs élèves. Ainsi, les 2700 enseignants n'ont pas toutes et tous participé à tous les ateliers socio-émotionnels. Cela pose un problème étant donné que les ateliers sont conçus pour se compléter. Pour résoudre ce problème, les futures adaptations et itérations du programme pourraient inclure les améliorations suivantes (les avantages et inconvénients sont décrits pour chaque option) :

1. Inclure moins de formations en présentiel et plus d'activités virtuelles. L'avantage de cette approche est que cela permettrait aux enseignants de manquer moins de cours et d'apprendre à leur rythme. L'inconvénient d'avoir moins de formations en présentiel est que cela réduit les chances d'apprendre de la personne facilitatrice et de profiter des interactions avec ses pairs.
2. On peut envisager d'organiser des formations en présentiel qui n'obligent pas les enseignants à s'absenter pendant les heures de cours (le samedi ou lors de journées nationales de dé-

veloppement professionnel). L'avantage est que les enseignants s'absenteraient moins mais l'inconvénient est que la participation pourrait être plus faible lors des sessions du samedi. En effet, les sessions du samedi pourraient interférer avec l'équilibre entre la vie personnelle et la vie professionnelle des enseignants, ce qui serait contre-productif dans un programme centré sur le bien-être.

3. S'efforcer de concevoir des modules moins dépendants du contenu des autres modules. Cette approche permettrait aux enseignants qui manquent une session de suivre les autres sessions sans être pénalisés ou désorientés. De plus, des modules indépendants les uns des autres permettraient plus de flexibilité dans l'adaptation et/ou la réorganisation des modules pour répondre aux besoins des futurs programmes de développement professionnel. Mais des modules indépendants présenteraient aussi un inconvénient : ils peuvent être difficiles à concevoir étant donné qu'une grande partie du contenu ASE est interconnecté et les enseignants pourraient avoir une expérience de développement personnel plus décousue (plutôt qu'intégrée) et ne pas réussir à établir les liens par eux et elles-mêmes.

Le suivi de la réalisation par les enseignants des activités est une autre difficulté. Le plan initial était que toutes et tous les enseignants consignent leurs activités liées aux ateliers dans leur guide de l'enseignant qui contient un carnet de bord pour noter leurs activités de pleine conscience, leurs questions de réflexions pour les lectures, les listes de présence, et des questions pour le travail de groupe. Au début de chaque nouvel atelier en présentiel, les enseignants commencent par parler des activités qu'ils et elles ont réalisées pendant que la personne facilitatrice circule dans la salle de classe pour noter qui a fait son travail et qui ne l'a pas fait (les enseignants doivent apporter leur carnet de bord).

Toutefois, cette méthode présente 2 inconvénients : (1) trop peu d'enseignants remplissent les pages d'activités du carnet de bord et (2) les facilitateurs et facilitatrices n'ont pas assez de temps pour vérifier le carnet de bord de chaque participant et ils et elles n'arrivent pas à contrôler systématiquement si les activités ont été effectuées. L'idéal aurait été de numériser ces activités post-atelier afin de pouvoir suivre leur réalisation à l'aide de la technologie. Le programme a pris la décision d'éviter les activités en ligne car toutes les écoles n'ont pas accès à Internet mais rétrospectivement, il aurait peut-être été préférable de concevoir des activités en ligne/numériques pour la majorité des participants et une version « papier » pour celles et ceux qui ne disposent pas de la technologie.

Références

- CASEL. 2019. Core SEL Competencies. <https://casel.org/core-competencies/>
- Lavrakas, Paul, ed. 2008. Encyclopedia of Survey Research. Thousand Oaks : SAGE Publications.
- Search Institute. 2019. "Developmental Assets Framework." <https://www.search-institute.org/our-research/development-assets/developmental-assets-framework/>

1.7 Selon leurs propres termes : Le bien-être du personnel enseignant dans un contexte de déplacement et de fragilité en Ouganda et au Soudan du Sud

| | |
|----------------------------------|---|
| Organisation(s) | Teachers College (Collège des Enseignants), Université de Columbia |
| Auteur(es) | Danielle Falk, Daniel Shephard, Dr. Mary Mendenhall |
| Lieu(x) | Camp de Palabek à Kitgum, Ouganda ; Juba et Torit, Soudan du Sud |
| Profil(s) des enseignants | Personnel enseignant déplacé à l'intérieur de son pays et personnel enseignant de la communauté d'accueil |
| Sujet(s) | Le bien-être du personnel enseignant |

Description du Défi Spécifique à la Crise :

Plus de 2,3 millions de personnes réfugiées du Soudan du Sud demandent l'asile aux pays voisins, notamment à l'Ouganda qui accueille actuellement plus de 800 000 personnes réfugiées de ce pays (HCR, 2019a). À cela s'ajoute, au Soudan du Sud, 1,97 millions de personnes sont déplacées à l'intérieur du pays (HCR 2019b). Les jeunes représentent une grande partie des personnes déplacées et beaucoup d'entre elles et eux ne sont pas allés à l'école pendant des années (HCR 2019b).

Pour répondre aux besoins éducatifs de cette population, Oxfam IBIS a mis en place en Ouganda et au Soudan du Sud un consortium de partenaires financé par l'UE appelé *Education for Life* (Éducation pour la vie). Ce projet comprend plusieurs activités conçues pour contribuer à soutenir le bien-être et la résilience des apprenants, des enseignants et des systèmes éducatifs. Notre recherche est axée sur le bien-être du personnel enseignant et des apprenantes et apprenants, et sur leurs interactions entre elles et eux et avec les éléments du programme. Nous nous concentrons plus particulièrement sur 2 activités principales du projet : l'éducation accélérée (EA), qui a pour objectif de venir en aide aux jeunes dont la scolarité a été interrompue, et le développement professionnel de la formation des enseignants (DPFE), qui permet de renforcer leurs compétences. Les connaissances sur l'EA, la DPFE et le bien-être en situations de crise et de déplacement des populations sont insuffisantes. Néanmoins, la recherche suggère que l'éducation, et les enseignants en particulier, jouent un rôle important en soutenant la réussite et le bien-être des apprenants dans de telles conditions (Schwille, Dembélé et Schubert, 2011 ; Winthrop et Kirk, 2005). Notre recherche a pour objectif de combler ces lacunes en générant des données probantes et des connaissances pour le projet mais aussi dans une optique plus large.

Bref Aperçu

En s'inspirant du *Kit de formation pour les Enseignants du primaire du Groupe de Travail du Personnel Enseignant en Situation de Crise (TiCC) de l'INEE*, la DPFE est menée par l'Institut d'enseignement supérieure Luigi Giussani et d'autres partenaires de mise en œuvre pour l'EA sur les quatre sites du projet : AVSI Ouganda au camp de personnes réfugiées de Palabek en Ouganda ; AVSI Soudan du Sud à Torit ; Oxfam Soudan du Sud à Djouba ; et l'initiative de développement communautaire à Kapoeta, au Soudan du Sud. Ces partenaires du consortium suivent les politiques nationales et les cadres d'action de l'EA dans leurs pays respectifs. Au-delà de la réussite scolaire, l'équipe de recherche examine comment les personnes apprenantes et le personnel enseignant de l'EA contribuent mutuellement à leur bien-être respectif et comment ce bien-être influence et/ou est influencé par la communauté au sens large et par les interventions du consortium. Cette recherche a pour objectif de combler les grandes lacunes des connaissances sur le bien-être du personnel enseignant et des élèves, et sur l'EA dans des contextes de crise et de déplacement de population.

Cette étude de cas se concentre sur l'étude du bien-être du personnel enseignant. De nombreux enseignants ont vécu une expérience de déplacement de population, soit lors de précédents conflits dans la région ou pendant le conflit actuel. Dans le camp de personnes réfugiées de Palabek, les enseignants sont principalement Ougandais, avec aussi quelques Sud-Soudanais. Compte tenu de la longue durée du conflit dans leur pays, les enseignants du Soudan du Sud à Palabek ont précédemment été formés à l'Institut Pédagogique des Enseignants en Ouganda lorsqu'ils et elles avaient été victimes de déplacement forcé. Parallèlement, un certain nombre d'enseignants Ougandais à Palabek viennent du district ou de zones voisines dans le nord de l'Ouganda et ont été déplacés durant leur enfance ou ont subi les conflits armés locaux. A Djouba et Torit, les enseignants sont Sud-Soudanais. Beaucoup d'entre elles et eux ont été formés dans les pays voisins (par exemple au Kenya, en Ouganda) lorsqu'ils et elles avaient été victimes de déplacement forcé. Alors que d'autres, qui avaient été victimes de déplacement forcé à l'intérieur du pays, ont été formés au Soudan du Sud. Pour finir, certains n'ont pas reçu de formation officielle avant de devenir enseignant au Soudan du Sud.

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

Données Probantes et Résultats :

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

La recherche exploratoire a confirmé une grande partie de ce que nous avons découvert lors de l'étude documentaire et l'a enrichie des détails spécifiques au contexte. Au cours de cette phase, nous avons mené 34 entretiens et 2 discussions de groupe (11 enseignants) dans le camp de personnes réfugiées de Palabek, Torit et Djouba. En plus de renforcer nos conclusions à partir de l'étude documentaire, ces discussions ont mis en évidence des facteurs importants qui contribuent au bien-être du personnel enseignant, y compris l'accès aux besoins essentiels, le développement professionnel des enseignants et le sens du devoir et de l'obligation envers la prochaine génération. De plus, l'importance de l'environnement sur le bien-être a souligné la pertinence du modèle socio-écologique de Bronfenbrenner (1979), qui reconnaît les environnements, interactions et relations interdépendants qui peuvent contribuer au bien-être.

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

Concernant le rôle de l'éducation, les enseignants ont fréquemment discuté de leur motivation à enseigner en termes d'impact à long terme qu'elle aura sur leur pays par le biais des apprenants. Au Soudan du Sud, les enseignants ont parlé de comment l'éducation pourrait être la seule voie vers la paix, et que pour cette raison, celles et ceux qui ont fait des études ont la responsabilité d'éduquer la prochaine génération. Comme un enseignant à Juba, au Soudan du Sud, l'a mentionné en expliquant pourquoi il est

devenu enseignant : « Pour apporter de la stabilité à ce pays, pour une paix constante, ou pour apporter la paix constante ici, allons à l'école. Si vous avez des connaissances, vous devez y aller et enseigner. »

En ce qui concerne les relations enseignant-étudiant, les enseignants ont fait part de la fierté qu'ils et elles ressentent en voyant leurs apprenants exceller à l'école ainsi que des rôles supplémentaires qu'ils et elles ont assumés pour assurer la réussite de leurs élèves. En Ouganda, une enseignante a raconté que l'une de ses apprenantes était récemment retournée à l'école après avoir eu un bébé. L'enseignante a expliqué : « celle-là m'a rendue très fière parce qu'en lui parlant, elle a décidé de rester à l'école. Et quand elle passait ses examens, c'était nous qui nous occupions du bébé... Je me suis personnellement occupée du bébé pour qu'elle ait le temps de s'asseoir et de passer ses examens. » L'enseignante a rajouté avec un grand sourire que cette apprenante avait obtenu la meilleure note de sa classe.

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

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

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

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

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

Deuxièmement, en tant que chercheurs qui tentent de mettre en valeur les expériences des participants, nos travaux ont confirmé l'importance d'augmenter le temps dédié aux participants en : passant plus de temps sur le terrain, mettant en œuvre des multiples entretiens et en réalisant plusieurs visites sur le terrain au fil du temps. La communication constante peut être difficile étant donné les contraintes de travailler dans des contextes de crise ; cependant, prioriser le nombre de points de contact à une couverture plus large donne plus de chances de créer des liens et d'apporter des connaissances ap-

profondies qui sont nécessaires pour mettre en avant les perspectives locales et s'engager dans des approches plus participatives.

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

Références

Bronfenbrenner, Urie. 1979. *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burns, Mary and James Lawrie. 2015. *Where it's needed most: Quality professional development for all teachers*. New York, NY: Inter-agency Network for Education in Emergencies.

Schwille, John, Martial Dembélé, and Jane Schubert. 2007. *Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice*. International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO.

UNHCR. 2018. "Global Trends: Forced Displacement in 2017." Geneva: UNHCR.
<https://www.unhcr.org/5b27be547.pdf>

UNHCR. 2019. "Operational Portal: South Sudan." https://data2.unhcr.org/en/situations/southsudan#_ga=2.207618003.1176360363.1565099734-964498883.1542646940

UNHCR. 2019. "South Sudan Regional Refugee Response Plan." Nairobi: UNHCR.
<https://data2.unhcr.org/en/documents/download/67312>

Winthrop, Rebecca and Jackie Kirk. 2005. "Teacher development and student well-being." *Forced Migration Review* 22: 18-21.

1.8 Coaching - Observation - Réflexion - Engagement (CORE) pour le personnel enseignant : une intervention de bien-être et de soutien pour le personnel enseignant

| | |
|---------------------------|---|
| Organisation(s) | War Child Holland |
| Auteur-e(s) | April Coetzee |
| Lieu(x) | Colombie et territoires palestiniens occupés |
| Profil(s) des enseignants | Enseignants réfugiés, enseignants déplacés à l'intérieur du pays et enseignants des communautés d'accueil |
| Sujet(s) | Le bien-être du personnel enseignant |

Description du Défi Spécifique à la Crise :

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

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

Bref Aperçu

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

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

1. Compétences socio-émotionnelles du personnel enseignant : Développer les compétences propres d'ASE du personnel enseignant : selon les 5 compétences fondamentales de CASEL, les formateurs encadrent individuellement les enseignants pour développer des compétences sociales et émotionnelles qui soient directement liées aux compétences qu'ils et elles souhaitent développer chez les enfants.
2. Bien-être du personnel enseignant : Basé sur la thérapie d'acceptation et d'engagement (ACT), en utilisant une approche de pleine conscience et d'acceptation. Les coachs soutiennent le développement des connaissances et des compétences pour doter les enseignants des outils nécessaires qui leur permettent de prendre soin d'elles et eux, de gérer leur stress, de gagner en gestion émotionnelle et de créer un environnement positif dans leur classe.
3. Gestion positive dans la salle de classe : Centré sur la gestion du comportement, la gestion de la salle de classe et les compétences de planification de base.

Le développement de cette intervention a inclus :

- Une étude exploratoire de la recherche et des programmes actuels de développement professionnel des enseignants (DPE) qui ont contribué à l'élaboration d'une théorie du changement ;
- Une étude qualitative et formative en Colombie avec les principaux acteurs et actrices de l'éducation, en incluant les enseignants, les organes directeurs des écoles et le ministère afin d'éclairer le développement de l'intervention ;
- Une preuve de concept (PoC) de 4 mois qui a examiné la faisabilité, l'expérience de l'utilisateur et l'acceptabilité de la méthode CORE et
- L'adaptation de la méthode sur la base des résultats de cette preuve de concept.

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

Données Probantes et Résultats :

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

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

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

1. Améliorer la confiance et l'acceptation de CORE dans l'école :
 - a. Les coachs passent une semaine à l'école pour accompagner les enseignants en dehors de leur rôle de coach.
 - b. Veiller à ce que les enseignants comprennent tout le processus d'intervention dès le début.
 - c. Une approche intégrale de l'école empêche la méfiance ou la peur quant à la raison pour laquelle un enseignant a été sélectionné pour l'intervention.
2. Améliorer le contenu de la méthode :
 - a. La formation initiale des coachs ne doit pas durer plus de 3 semaines, l'accent étant mis sur les compétences d'encadrement et la formation au bien-être.
 - b. La suite de la formation des coachs doit être divisée au début de chaque module.
 - c. Commencer chaque module par une session d'information pour l'ensemble de l'école afin de clarifier l'objectif du module et de créer un forum de partage pour les enseignants.
 - d. Réduire la quantité des supports en classe à un exercice identifié par cycle et augmenter les observations à 2 séances par cycle.
 - e. Renforcer la réflexion et le soutien à la pleine conscience des enseignants lors des soutiens personnalisés.
 - f. Fournir des exemples d'autres activités que les enseignants peuvent utiliser dans leur pratique.

L'étude présentera également les principales découvertes qui ont éclairé l'adaptation de la méthode et discutera des données suivantes qui ont permis de développer l'intervention.

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

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

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

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

- Défis et considérations de la recherche éthique dans les contextes touchés par les crises - Nous soulignerons les apprentissages tirés de CORE, non seulement de ceux issus des études d'efficacité mais également de ceux issus de l'ensemble du programme de recherche de WCH, afin de garantir que le processus de recherche soit éthique et contextualisé.
- Processus de contextualisation pour une intervention généralisée - CORE n'a pas été développé pour un contexte de pays spécifique ; des études plus approfondies souligneront les

apprentissages tirés des processus de contextualisation qui ont servi à garantir l'acceptabilité et la pertinence, notamment en ce qui concerne le bien-être et les compétences sociales et émotionnelles du personnel enseignant.

- Réflexions critiques centrées sur l'évolution vers une plus grande échelle et la rentabilité - Les recherches à venir souligneront le fait qu'une partie de la réflexion critique de WCH s'est engagée autour de la question de la capacité de CORE à évoluer et à rentabiliser les coûts.

Références

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

1.9 Enseignants réfugiés du Liban : Les défis de la gestion des attentes professionnelles et des expériences personnelles

| | |
|---------------------------|--------------------------------------|
| Organisation(s) | Université d'Harvard |
| Auteur-e(s) | Elizabeth Adelman |
| Lieu(x) | Liban |
| Profil(s) des enseignants | Enseignants réfugiés |
| Sujet(s) | Le bien-être du personnel enseignant |

Description du Défi Spécifique à la Crise :

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

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

Bref Aperçu

Cette étude a été réalisée au Liban et se concentre sur les enseignants réfugiés syriens travaillant à l'éducation d'élèves réfugiés syriens dans des écoles non-formelles. Le Liban compte le plus grand nombre de réfugiés par habitant au monde. Environ un million de Syriens et 450 000 Palestiniens vivent au Liban, une population totale équivalant à un quart de la population libanaise. Le statut des réfugiés au Liban est particulièrement complexe étant donné que le gouvernement libanais n'est pas signataire de la Convention de 1951 relative au statut des réfugiés et ne se considère pas comme un pays d'asile. Au Liban, l'enseignement est considéré comme une profession « protégée », ce qui signifie que seuls les citoyens libanais ont le droit d'enseigner dans des écoles accréditées par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEHE). Les enseignants réfugiés syriens souhaitant continuer à travailler en tant qu'enseignants peuvent uniquement travailler dans des écoles non reconnues par le MEHE, appelées dans cette étude des écoles non-formelles.

Cette étude s'est basée sur des entretiens avec 42 éducateurs réfugiés travaillant au sein de 4 écoles non-formelles et 116 séances d'observation dans des écoles et salles de classes. Ces établissements ont été choisis selon leur emplacement géographique et leur structure éducative. Trois écoles étaient situées dans le gouvernorat de la Bekaa, où réside la majorité des personnes réfugiées syriennes au Liban. Une école était située dans la capitale de Beyrouth, seconde ville à accueillir le plus grand nombre de personnes réfugiées syriennes. Ces établissements non-formels suivaient les programmes

libanais en utilisant des manuels libanais, enseignaient les mêmes matières principales que les écoles publiques libanaises et avaient une liste d'objectifs académiques structurés pour chaque classe que les élèves devaient atteindre. Ces écoles étaient gérées par des organisations non-gouvernementales sans affiliation religieuse ou sectaire.

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

Données Probantes et Résultats :

Cette analyse a montré que les éducateurs réfugiés luttent pour trouver un équilibre entre les obligations liées à l'enseignement aux personnes réfugiées avec les réalités de la vie en tant que personne réfugiée. Les éducateurs se réjouissaient de récupérer une identité professionnelle grâce à l'enseignement. Ils et elles se considéraient comme jouant un rôle déterminant dans la reconstruction des vies de leurs élèves réfugiés en les poussant à apprendre, à grandir et à rêver d'un avenir meilleur. Cette responsabilité leur apportait un objectif et un sentiment d'accomplissement qui les motivaient à continuer leur rôle d'éducateurs, indépendamment des problèmes permanents auxquels ils et elles devaient faire face en classe. Les enseignants voyaient également leurs efforts comme un moyen concret d'aider leur propre communauté et se sentaient édifiés par l'opportunité d'apporter un soutien à leurs élèves.

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

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

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

Bien qu'une étude qualitative permette une compréhension plus approfondie d'un phénomène spécifique, lorsqu'il s'agit de la méthode de recherche, il est préférable de ne pas généraliser à partir de ces conclusions. La recherche documentée ici reflète l'expérience d'un groupe sélectionné d'enseignants réfugiés syriens travaillant au Liban. Leurs remarques sont directement liées aux conditions auxquelles ils et elles font face. Des conditions qui pourraient être bien différentes d'enseignants réfugiés travaillant dans d'autres pays ou même dans d'autres structures au Liban. Cette recherche devrait simplement être considérée comme un point de départ dans la documentation de la relation entre les expériences personnelles et professionnelles des enseignants réfugiés. Étendre cette recherche à une étude longitudinale des expériences d'enseignants réfugiés syriens travaillant dans d'autres endroits du Liban pourrait contribuer à fournir d'autres données probantes de la complexité de la relation personnelle et professionnelle, ainsi qu'à donner un aperçu de la manière dont ces identités évoluent et se développent au fil du temps. Étendre cette étude à d'autres pays aiderait également à permettre une plus grande compréhension des différents types de soutien dont les enseignants réfugiés ont besoin pour assurer leur bien-être professionnel et personnel. Bien que la compréhension des expériences de tout enseignant réfugié soit utile, une façon d'étendre cette recherche serait d'examiner les enseignants réfugiés syriens dans d'autres pays d'accueil. Par exemple, comment les enseignants réfugiés syriens en Turquie, en Jordanie ou en Allemagne donnent-ils un sens à leur expérience à la fois de réfugié et d'enseignant ? Étant donné les différents contextes sociaux et politiques, comment ces conceptions divergent-elles et convergent-elles et que peuvent-elles nous apprendre sur les types de soutien dont les enseignants ont besoin de manière plus générale et sur ce qui semble être particulièrement contextuel ?

Références

Adelman, E. (2019). When the personal becomes the professional: Exploring the lived experiences of Syrian refugee educators. *Journal on Education in Emergencies* 5 (1), 94-122. <https://doi.org/10.33682/dkey-2388>.

Liens Pertinents

- [Dans les écoles de réfugiés syriens : Les enseignants éprouvent des difficultés à créer des conditions d'apprentissage](#)
- [Dans les écoles de réfugiés syriens : Dans leur recherche d'une destination, les enseignants sont confrontés à des choix difficiles](#)



Le personnel éducatif de NRC aidant les élèves dans une salle de classe en Syrie. Aleppo, Syrie. 2020 (c) Tareq Mnadili, NRC

2 : Études de cas sur la gestion du personnel enseignant

2.1 Les défis d'une allocation équitable pour les enseignants communautaires dans les zones de conflit au Myanmar

| | |
|----------------------------------|--|
| Organisation(s) | Rural Indigenous Sustainable Education (RISE - Éducation durable des indigènes ruraux) |
| Auteur-e(s) | Ei Ei Phyu (Crystal White) ; Catherine Johnston ; Andrea Costa |
| Lieu(x) | Myanmar |
| Profil(s) des enseignants | Enseignants communautaires au Myanmar |
| Sujet(s) | Gestion du personnel enseignant |

Description du Défi Spécifique à la Crise :

Au Myanmar, les enseignantes communautaires reçoivent un salaire profondément injuste. Ils et elles ne sont pas reconnues par le ministère de l'Éducation du Myanmar (MdE) et sont soutenues par des prestataires de services éducatifs indigènes qui dépendent largement du financement des donateurs. Chaque année, les niveaux de financement fluctuent, ce qui met à rude épreuve les systèmes éducatifs indigènes. En conséquence, les prestataires de services éducatifs indigènes ont du mal à fournir ne serait-ce qu'une allocation de base à leurs enseignantes. Les montants des allocations sont bien inférieurs au salaire de base.

Au début de l'année 2021, RISE a commandé une recherche pour explorer les défis et les possibilités de créer un système de paiement des salaires plus durable et équitable pour les enseignantes communautaires. La recherche a reconnu et honoré toutes et tous les enseignantes communautaires du Myanmar et a constaté que les montants qu'ils et elles percevaient ne suivaient pas les directives mondiales et les bonnes pratiques pour une rémunération équitable des enseignants dans les contextes de conflit et de relèvement.

Les enseignantes communautaires dispensent une éducation aux enfants les plus vulnérables du Myanmar pendant les périodes de conflit et de crise, souvent au prix de grands risques et de sacrifices personnels. Le coup d'État et le retour au régime militaire au Myanmar ont mis en évidence le rôle essentiel que jouent les enseignantes communautaires dans l'éducation en période de conflit et de crise. Ils et elles sont une fois de plus essentiels à l'intervention humanitaire immédiate et au relèvement de l'après-crise.

Les enseignants communautaires sont différents des enseignants du gouvernement du Myanmar. Leur profil et leurs expériences sont uniques. Les enseignants communautaires sont généralement des femmes, âgées d'une vingtaine d'années, qui ont terminé leurs études secondaires et ont 6 ans d'expérience dans l'enseignement. En comparaison, les enseignants du gouvernement du Myanmar, qui sont aussi généralement des femmes, sont plus âgées (début de la trentaine), plus instruites (diplôme universitaire) et ont une année supplémentaire d'expérience d'enseignement.

Les enseignantes communautaires sont recrutées au sein de la communauté locale. Il est important de noter que cela signifie que les enseignantes communautaires partagent la langue ethnique et la culture des enfants qu'ils et elles éduquent et sont donc plus susceptibles d'utiliser la langue maternelle des élèves dans leur enseignement. Cela signifie également que les enseignantes communautaires sont plus susceptibles d'être présentes en classe que leurs homologues du gouvernement, qu'ils et elles sont plus satisfaites de leur travail et qu'ils et elles envisagent de continuer à enseigner pendant au moins un an.

Le niveau de confiance des enseignantes communautaires est souvent faible. Cela s'explique probablement par le fait qu'ils et elles ont eu des possibilités limitées de développement professionnel et qu'ils et elles sont confrontées à des conditions d'enseignement extrêmement difficiles. Les enseignantes

communautaires manquent généralement de confiance en ce qui concerne le contenu des matières, la gestion de la classe par une discipline positive, la rédaction d'un plan de cours, la création de questions pour vérifier la compréhension des élèves et l'utilisation efficace du travail en groupe. Parallèlement, les enseignantes communautaires sont plus susceptibles d'enseigner à une classe multigrade et sont confrontées à un manque de connaissances dans la matière, à l'insuffisance du matériel d'enseignement et d'apprentissage et à l'enseignement à des élèves ayant des capacités d'apprentissage différentes.

En raison du faible niveau de rémunération des enseignantes communautaires, une proportion importante (40 %) d'entre elles et eux doivent avoir un deuxième emploi pour subvenir à leurs besoins et à ceux de leur famille. La recherche a recommandé une approche par étapes visant à résoudre le problème. Cette approche inclut la mise en place de mesures provisoires visant à créer un système de paiement des salaires plus équitable, et l'appel aux acteurs et actrices du développement et de l'aide humanitaire pour qu'ils et elles collaborent avec les prestataires de services éducatifs autochtones afin d'élaborer des normes cohérentes répondant aux besoins quotidiens des enseignantes communautaires. Ce système de paiement devrait ouvrir la voie à la reconnaissance et à l'intégration des enseignantes communautaires dans un système éducatif national inclusif lorsqu'un gouvernement légitime sera restauré au Myanmar.

Bref Aperçu

La recherche s'est inspirée des intérêts des prestataires de services éducatifs autochtones et des partenaires du développement. Il s'agissait de :

Pourquoi un système de paiement des salaires durable et équitable pour les enseignantes communautaires est-il pertinent et nécessaire au Myanmar ?

Cette question a exploré :

- Le transfert de fonds aux prestataires de services éducatifs indigènes,
- Les impacts de la COVID-19 sur les sources de financement, et
- Les dilemmes qui existent dans l'opérationnalisation du lien entre l'humanitaire et le développement dans des contextes de crises fragiles et prolongées.

Quels sont les défis et les opportunités pour développer un système de paiement des salaires durable et équitable pour les enseignantes communautaires dans le futur ?

La recherche a pris en compte :

- Le défi auquel sont confrontés les prestataires de services éducatifs indigènes lorsqu'il s'agit d'inciter les organisations ethniques armées (EAO) de leurs régions respectives et le ministère de l'Éducation à établir une vision à long terme pour les salaires des enseignantes communautaires,
- Les possibilités que les partenaires de développement pourraient explorer par le biais des conditions auxquelles ils et elles fournissent un soutien budgétaire au Gouvernement du Myanmar, et
- La volonté des partenaires du développement de soutenir les salaires des enseignants communautaires dans l'intervalle.

Quels sont les facteurs à considérer pour élaborer des normes salariales équitables pour les enseignantes communautaires ?

La recherche a exploré :

- La vision à long terme des fournisseurs indigènes en ce qui concerne le financement de leurs systèmes,
- Les mécanismes des organisations ethniques armées concernant le soutien financier aux écoles,
- La reconnaissance des acquis et des parcours d'accréditation pour les enseignantes communautaires, et
- Des options réalistes existent pour financer les enseignantes communautaires.

Quelles actions clés faudrait-il entreprendre pour obtenir un soutien des donateurs internationaux en matière de rémunération des enseignantes communautaires ?

Cette question a été examinée :

- La faisabilité de la création par les prestataires indigènes d'une stratégie de durabilité pour le paiement des salaires des enseignantes communautaires dans le contexte actuel d'options de financement limitées et des préoccupations des donateurs liées au détournement potentiel de l'aide et à la dépendance de l'aide.

La recherche a d'abord examiné les données existantes de RISE pour établir le profil des enseignantes communautaires au Myanmar. Nous avons organisé des discussions de groupe et des interviews d'informateurs clés avec les membres du réseau RISE, clusters d'ONG d'éducation en situations d'urgence (ESU), membres d'ONG du groupe d'Éducation ethnique dans les États et régions (EESR), et les partenaires de développement afin de recueillir leurs points de vue sur le sujet de la recherche. En outre, nous avons organisé des ateliers de validation avec RISE pour nous assurer que les conclusions et les recommandations émergentes étaient pertinentes et alignées sur les besoins du réseau RISE et de son programme de plaidoyer.

Données Probantes et Résultats :

Les barèmes de rémunération doivent considérer : 1) le coût de la vie / le salaire de subsistance, 2) les échelles salariales actuelles du gouvernement, et 3) les qualifications et/ou les années d'expérience des enseignants et enseignantes. La recherche a révélé que les montants versés aux enseignantes communautaires ne respectent pas ces normes. Ils et elles sont payées en dessous du salaire minimum. Certaines enseignantes communautaires sont payées moins d'un tiers du salaire des enseignantes primaires du gouvernement.

Le système de paiement des salaires des enseignantes communautaires est soumis à une pression énorme. Les prestataires de services d'éducation indigènes ne disposent pas de ressources financières suffisantes, et les partenaires du développement hésitent à verser des indemnités aux enseignants lorsque la continuité du financement est incertaine. Les envois de fonds et les autres sources de financement local, qui soutiennent les services éducatifs communautaires, ont diminué à mesure que la COVID-19 a ravagé la migration de la main-d'œuvre locale et régionale. Cette situation, associée à la crise économique qui sévit dans tout le pays, signifie qu'il existe peu de sources de financement viables pour soutenir des salaires plus équitables pour les enseignants communautaires.

Cependant, il y a de l'espoir. Il existe des exemples de ce qui est possible. Au Myanmar, le secteur humanitaire a fait des efforts louables pour harmoniser les normes salariales des enseignants non gouvernementaux dans les États de Rakhine et de Kachin. Cela a créé un précédent important qui peut guider les engagements futurs des partenaires du développement.

Dans l'État de Rakhine, les efforts d'harmonisation ont consisté à aligner progressivement les allocations des enseignantes volontaires sur les normes salariales du ministère de l'Éducation dans les

camps de personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays (PDIP) et les communautés d'accueil. En 2013/14, le ministère de l'Éducation du Myanmar a réagi aux niveaux élevés d'absentéisme des enseignants dans les camps de PDIP et les communautés d'accueil en recrutant et en payant les salaires des enseignantes volontaires précédemment employées par les partenaires sectoriels de l'éducation en situations d'urgence (ESU). Bien que les partenaires du secteur de l'ESU s'en soient félicités, l'écart entre les salaires versés par le ministère de l'Éducation et le secteur de l'ESU aux enseignants volontaires a créé des tensions et suscité des inquiétudes chez ces derniers. Par conséquent, le secteur de l'ESU a convenu de salaires standardisés pour les enseignantes volontaires qui se sont progressivement alignés sur les normes salariales du ministère de l'Éducation. D'ici septembre 2019, la parité entre les salaires du secteur du ministère de l'Éducation et de l'ESU a été atteinte.

Dans l'État de Kachin, l'inégalité des salaires des enseignants versés par le ministère de l'Éducation et les partenaires sectoriels de l'ESU, ainsi que le désir de soutenir les enseignantes communautaires et les services éducatifs dans les townships et les zones reculées touchés par le conflit, ont conduit les partenaires sectoriels de l'ESU à collaborer à l'établissement d'un barème standard pour la rémunération des enseignantes communautaires. À cette fin, le secteur de l'ESU a procédé à une large consultation afin de produire un projet de grille salariale qui prend en compte les taux incitatifs, les difficultés/la situation éloignée, le coût de la vie/le salaire de subsistance et les niveaux de salaire des enseignantes payées par le gouvernement et les acteurs et actrices non étatiques.

La recherche a révélé qu'une plus grande harmonisation entre les acteurs et actrices de l'humanitaire et du développement au Myanmar est nécessaire. Elle a proposé des orientations sur la manière d'établir et d'aligner les normes, et a souligné l'utilité des fonds d'affectation spéciale multi-donateurs (MDTF) et des accords de financement commun pour soutenir les allocations équitables des enseignantes communautaires. Le Fonds d'affectation spéciale pour la reconstruction de l'Afghanistan (ARTF) est un exemple intéressant de MDTF. L'ARTF a regroupé les fonds d'aide de 27 donateurs et a permis le paiement de dépenses récurrentes, telles que les salaires du personnel enseignant. Cela a été essentiel pour soutenir les efforts de reconstruction des systèmes de prestation de services et a constitué un atout majeur de l'approche ARTF pour soutenir le gouvernement de transition.

Dans le contexte du Myanmar, il existe des mécanismes de coordination qui pourraient être utilisés pour harmoniser les salaires des enseignantes communautaires et, surtout, pour les financer. Le forum sur l'éducation dans les États et régions ethniques (EESR) est une plateforme de coordination pour les organisations non gouvernementales internationales (ONGI), les donateurs et les fournisseurs autochtones d'éducation qui travaillent pour soutenir l'éducation dans les régions du pays touchées par les conflits ethniques. Le groupe de l'EESR a mis en place un groupe de travail sur le soutien aux enseignants (TSTF). La stratégie du TSTF comprend l'élaboration et la mise en œuvre de normes salariales communes, le soutien aux prestataires de services éducatifs indigènes afin de planifier un soutien durable aux enseignants, et le plaidoyer pour que les donateurs internationaux poursuivent leur soutien aux allocations des enseignantes communautaires de manière coordonnée et durable. Dans le même temps, les donateurs ont mis en commun leurs fonds pour soutenir le Consortium d'éducation du Myanmar (MEC), qui a été créé pour soutenir les systèmes d'éducation complémentaires, y compris les systèmes d'éducation indigènes, dans tout le pays.

Ces premières étapes progressives ont été franchies : établissement d'un lien plus étroit avec le travail du cluster ESU sur l'harmonisation des salaires dans les contextes de PDIP, et création du TSTF et de sa stratégie. Ce sont là de modestes mais importantes actions préliminaires.

Résoudre la problématique du salaire des enseignants communautaires à court terme est d'une importance capitale. Cela permettra aux prestataires de services éducatifs indigènes de répondre aux besoins éducatifs immédiats des enfants les plus vulnérables du Myanmar pendant la période actuelle de conflit et d'instabilité. Cela leur permettra également de continuer à négocier la reconnaissance des systèmes éducatifs et des écoles indigènes lorsqu'un gouvernement légitime sera rétabli au Myanmar. Il s'agit d'un impératif si l'on veut éviter que dix années de progrès vers une éducation inclusive, la paix et la démocratie au Myanmar ne soient perdues à cause des actions de l'armée du Myanmar.

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

La recherche a été entreprise alors que les événements liés au coup d'État militaire qui a renversé le gouvernement légitime du Myanmar se déroulaient. Cela a changé la nature de la recherche, qui avait initialement cherché à inclure le Gouvernement du Myanmar dans l'identification d'une voie collective à suivre. Cela signifie que les entrevues avec les informateurs clés des autorités du ministère de l'Éducation, qui étaient des parties prenantes clés de la recherche, n'étaient pas possibles. En tant que tel, les recommandations pour les actions du ministère de l'Éducation n'ont pas été directement présentées.

De plus, les restrictions de voyage imposées par la COVID-19 et l'évolution de la situation en matière de sécurité ont également empêché de se rendre au Myanmar pendant la période de recherche. Cela a conduit à l'utilisation de Zoom pour les discussions de groupe, les entrevues d'informateurs

clés et les ateliers avec les membres de RISE. Bien que les informateurs se soient pleinement engagés dans le processus, la connectivité a parfois perturbé les discussions. Cette situation a été aggravée par les coupures périodiques d'Internet par le régime militaire. Un haut degré de flexibilité a donc été maintenu tout au long de la période de recherche afin d'obtenir des discussions de groupe et entrevues d'informateurs clés et ateliers à distance avec des parties prenantes clés qui étaient engagées à contribuer à la recherche sur cette question importante, malgré le contexte difficile.



Enseignant dans l'état de Shan. © Kabira Namit

2.2 Quelles stratégies prometteuses existent pour la gestion du personnel enseignant du primaire dans les zones d'accueil des personnes réfugiées au Kenya et quels sont les domaines potentiels de développement ?

| | |
|---------------------------|---|
| Organisation(s) | Education Development Trust et IIPE-UNESCO |
| Auteur-e(s) | Helen West et Katja Hinz |
| Lieu(x) | Kenya |
| Profil(s) des enseignants | Enseignants réfugiés et enseignants nationaux travaillant avec des apprenants réfugiés. |
| Sujet(s) | Gestion du personnel enseignant |

Description du Défi Spécifique à la Crise :

L'appel lancé dans la Déclaration et le Cadre d'action d'Incheon pour la mise en œuvre de l'objectif de développement durable 4 est le suivant : « veillez à ce que les enseignants et les éducateurs soient responsabilisés, recrutés de manière adéquate, bien formés, professionnellement qualifiés, motivés et soutenus au sein de systèmes bien dotés en ressources, efficaces et efficacement gouvernés » (UNESCO, 2016).

Dans les pays d'accueil des personnes réfugiées de Turkana et Garissa au Kenya, le recrutement, le développement professionnel et la rétention des enseignants posent toutefois de nombreux problèmes. Dans les écoles des camps de personnes réfugiées en particulier, la majorité des enseignants sont des personnes réfugiées qui ne possèdent pas les qualifications formelles requises pour enseigner. Ce défi est encore aggravé par le taux de rotation élevé, qui entraîne des difficultés pratiques et logistiques pour offrir aux enseignants des opportunités de développement professionnel pertinentes. La rétention d'enseignants expérimentés est également un défi permanent. Les enseignants réfugiés peuvent retourner dans leur pays d'origine ou trouver un emploi dans d'autres secteurs, tandis que les enseignants du Kenya cherchent souvent des postes dans des comtés considérés comme plus sécuritaires et plus à proximité des centres urbains.

Cette recherche analysera les obstacles et identifiera les bonnes pratiques en matière de gestion des enseignants dans les zones d'accueil des personnes réfugiées au Kenya, afin de produire des recommandations significatives et pratiques en faveur de l'amélioration des conditions de travail et des capacités d'enseignement des enseignants.

Bref Aperçu

La gestion efficace du personnel enseignant est essentielle pour garantir une éducation de qualité inclusive et équitable pour toutes et tous les enfants, y compris les personnes réfugiées. Pourtant, la plupart des données disponibles sur les enseignants des personnes réfugiées se limitent au nombre, aux qualifications et à la certification, ainsi qu'à la rémunération. Dans cette optique, cette étude de cas vise à collaborer à la gestion des enseignants basée sur des données probantes. En tenant compte de l'approche inclusive du Cadre global de réponse aux réfugiés, de la Déclaration de Djibouti et de la Déclaration de Nairobi, dont le Kenya est signataire, la recherche **analysera** également l'alignement des pratiques de gestion du personnel enseignant dans les écoles des camps sur les réglementations et les normes nationales en faveur de solutions durables.

Cette étude de cas, financée par Dubai Cares, fait partie d'une étude multi-pays sur la gestion des enseignants du primaire dans des contextes de personnes réfugiées dans cinq pays. Les objectifs de recherche pour l'étude de cas du Kenya sont les suivants : i) comprendre les engagements internationaux, régionaux et nationaux du Kenya en faveur de l'inclusion des personnes réfugiées dans le sys-

tème éducatif national et leurs implications sur la gestion du personnel enseignant dans les camps de personnes réfugiées ; et ii) identifier les stratégies prometteuses pour un développement futur.

En utilisant une approche itérative, collaborative et de méthodes mixtes, l'équipe de recherche principale, avec des fonctionnaires désignés du Ministère de l'Éducation, le partenaire de recherche Research Plus et en collaboration avec le HCR, a entrepris la collecte de données en 3 phases. Au cours de la phase I, une analyse documentaire et stratégique, ainsi que des entretiens au niveau national, ont permis de comprendre le contexte. Au cours de la phase II, 811 enseignants de l'école-primaire ont été interrogés, et la phase III a comporté des entretiens avec les organisations de mise en œuvre au niveau de la région et du camp, avec les agences gouvernementales au niveau du comté, et avec les enseignants par le biais de discussions de groupe.

Le processus de recherche a été sous-tendu par l'objectif de s'assurer que les données probantes générées sont pertinentes, utiles et seront utilisées par les personnes impliquées dans la gestion du personnel enseignant dans les structures avec des personnes réfugiées. À cette fin, l'équipe de recherche et les agences des Nations Unies ont remanié la note conceptuelle initiale pour s'assurer que les données probantes recueillies étaient nécessaires et utiles pour documenter la planification future. Tout au long du processus, l'équipe de recherche s'est efforcée de partager les plans, les outils d'entretien, les résultats préliminaires et les projets de rapports avec les personnes directement impliquées dans la gestion du camp, afin de s'assurer que la recherche était conforme à l'objectif final d'inclusion. Trois fonctionnaires du ministère de l'Éducation ont également été régulièrement consultés, ont participé directement au travail de terrain à Kakuma et ont revu les projets afin d'accroître l'appropriation par le gouvernement et de garantir l'alignement sur les priorités gouvernementales en matière de solutions durables. Enfin, après la rédaction du projet de conclusions, un atelier réunissant plus de 30 parties prenantes de 15 organisations impliquées dans l'offre d'éducation dans les camps a été organisé afin de recueillir des recommandations pratiques et réalisables à court, moyen et long terme.

Données Probantes et Résultats :

On constate des pratiques prometteuses en ce qui concerne les enseignants réfugiés non qualifiés qui ont la possibilité d'obtenir des qualifications d'enseignement. Toutefois, l'absence de financement externe à long terme a déjà entraîné une diminution des possibilités et risque de réduire le nombre d'enseignants réfugiés qualifiés à l'avenir.

Possibilité d'obtenir des qualifications dans les domaines de la formation des enseignants du primaire, du développement de la petite enfance et de l'enseignement spécialisé (ES)

Ces dernières années, les enseignants réfugiés non qualifiés ont eu la possibilité de suivre une formation en cours d'emploi pour obtenir un diplôme de formation des enseignants du primaire, ou un certificat de développement de la petite enfance, ou d'enseignement spécialisé (ES), bien que ces formations ne soient pas reconnues par la Commission nationale du service des enseignants. Ces cours ont été dispensés par des institutions du Kenya telles que l'Université Masinde Muliro et l'Institut Kenyan d'Éducation Spéciale (KISE). En plus de permettre aux enseignants réfugiés de progresser et de recevoir des primes plus élevées du fait qu'ils et elles sont considérées comme des enseignants formés, les entretiens ont montré que ces qualifications leur ouvraient également des opportunités dans leur pays d'origine. Certaines qualifications auraient été reconnues dans des régions de Somalie, et le spécialiste de l'enseignement spécialisé à Dadaab a noté qu'après avoir formé 50 enseignants réfugiés, 30 étaient retournés en Somalie. Ce résultat renforce les solutions durables telles que décrites dans la stratégie de Soutien à la communauté d'accueil et à l'autonomisation des réfugiés (SHARE) du Kenya et dans la déclaration de Djibouti.

Absence de financement prévisible à long terme

Le manque de financement pour les formations à long terme a entraîné la suspension de certains cours. Par exemple, l'obtention du diplôme d'enseignement spécialisé prend une année académique (les enseignants étudient pendant les vacances), mais alors que le protocole d'accord est apparemment toujours

en place, il n'y a pour l'instant que des fonds pour financer des formations à court terme d'environ 5 jours.

Une explication possible du manque de soutien financier à long terme, soulevée lors des entretiens avec les parties prenantes, est que les donateurs ont des conceptions erronées de leur rôle après l'inclusion. Bien que le Kenya ait déclaré lors du Forum mondial sur les réfugiés de 2019 que la mesure dans laquelle l'inclusion sera mise en œuvre est « soumise à la fourniture d'un financement par la communauté internationale », il y aurait un malentendu généralisé parmi les donateurs selon lequel leur soutien financier et technique ne sera pas nécessaire dans un système où les écoles de camp sont gérées par le gouvernement. Cette situation, associée à l'incertitude quant à l'avenir des camps, peut avoir contribué à une diminution de la planification financière à long terme pour les enseignants des camps.

Recommandations préliminaires

Pour s'éloigner du système parallèle actuel et tendre vers l'inclusion, conformément au plan de Soutien à la communauté d'accueil et à l'autonomisation des réfugiés (SHARE) du Kenya, les écoles des camps devraient être incluses dans le cadre de développement professionnel du personnel enseignant, introduit en septembre 2021 dans toutes les écoles publiques. Si cela n'est pas possible, un projet de développement professionnel pour les enseignants du camp doit être développé pour s'aligner autant que possible sur le système gouvernemental.

Pour garantir un financement cohérent, prévisible et suffisant des enseignants des camps, il convient également de sensibiliser les donateurs et d'autres organisations au rôle qu'ils et elles continuent de jouer en faveur des solutions nationales durables dans le cadre du pacte mondial pour les réfugiés et du plan SHARE. Cela implique de solliciter des donateurs qu'ils et elles offrent des contributions coordonnées et alignées sur les priorités et les stratégies du gouvernement.

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

En ce qui concerne les limites de l'étude de cas, seul l'enseignement primaire était concerné. Par conséquent, nous n'avons pas été en mesure de saisir la gestion du personnel enseignant au niveau pré-primaire ou secondaire, où les enseignants peuvent être confrontés à des défis supplémentaires uniques.

L'impact de la COVID-19 a également limité le nombre d'enseignants dans les camps que les chercheuses ont pu interroger. L'équipe de terrain n'a pas pu accéder aux camps en raison des mesures de quarantaine mises en place contre la propagation de la COVID-19 à l'intérieur de Kakuma et de Dadaab. Par conséquent, les chercheuses ont interrogé les enseignants par téléphone plutôt que dans le cadre de discussions de groupe en personne. En revanche, les entretiens téléphoniques ont permis de mener des discussions plus approfondies.

Références

Lutheran World Federation. (2015). *Rapid Assessment of Barriers to Education in Kakuma Refugee Camp with a focus on Access and Quality in Primary Education*. p.8 https://kenyadjibouti.lutheranworld.org/sites/default/files/documents/Barriers%20to%20Education%20in%20Kakuma%20Refugee%20Camp%20Assessment_0.pdf

UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

UNHCR. (2021). *Education Data for Refugee Settings in Kenya*. UNHCR

2.3 Déclaration de Djibouti sur l'éducation des réfugiés, des rapatriés et des communautés d'accueil : Leçons tirées des interventions politiques des institutions régionales en Afrique de l'Est

| | |
|---------------------------|--|
| Organisation(s) | Autorité intergouvernementale pour le développement |
| Auteur-e(s) | Dr Kebede Kassa Tsegaye |
| Lieu(x) | Djibouti, Éthiopie, Kenya, Somalie, Soudan, Soudan du Sud et Ouganda |
| Profil(s) des enseignants | Enseignants réfugiés et de la communauté d'accueil |
| Sujet(s) | Gestion du personnel enseignant |

Historique et Contexte

Les institutions régionales jouent un rôle essentiel dans le renforcement de la coopération régionale, en fournissant des plates-formes pour l'établissement de normes et le plaidoyer, ainsi que pour la mobilisation des ressources nécessaires à la mise en œuvre des engagements convenus. Ce document présente l'expérience de l'Autorité intergouvernementale pour le développement (IGAD) dans la mise en œuvre de politiques répondant aux besoins éducatifs des personnes réfugiées, rapatriées et des communautés en situations de crise.

La région de l'IGAD (Djibouti, Éthiopie, Kenya, Somalie, Soudan, Soudan du Sud et l'Ouganda) accueille plus de 4 millions de personnes réfugiées et 8 millions de personnes déplacées à l'intérieur du pays (HCR, 2022). L'Ouganda, l'Éthiopie, le Soudan et le Kenya sont les principaux pays d'accueil des personnes réfugiées. L'IGAD travaille donc avec les États membres et les partenaires pour apporter des solutions globales et durables à la crise des personnes réfugiées dans la région.

Le sommet des chefs d'État et de gouvernement de l'IGAD qui s'est tenu à Nairobi en mars 2017 a exhorté les États membres à « renforcer, avec le soutien de la communauté internationale, l'éducation, la formation et le développement des compétences des personnes réfugiées afin de réduire leur dépendance à l'égard de l'aide humanitaire et de les préparer à occuper un emploi rémunéré dans les communautés d'accueil à leur retour » (IGAD, 2017). En conséquence, la Déclaration de Djibouti a été adoptée le 14 décembre 2017 lors de la première conférence ministérielle régionale de l'IGAD sur l'éducation des personnes réfugiées, rapatriées et des communautés d'accueil. La Déclaration est conçue pour promouvoir l'accès à une éducation de qualité pour les personnes réfugiées et les personnes déplacées, en mettant l'accent sur l'inclusion des premières dans les systèmes éducatifs nationaux.

L'Avantage Comparatif des Institutions Régionales

Le travail de l'IGAD sur l'éducation en général, et l'éducation des réfugiés en particulier, est guidé par son mandat plus large de faciliter la coopération interétatique, régionale et internationale dans la promotion du développement social, économique, politique et culturel.

Le traité révisé établissant l'IGAD (2014) encourage les États membres à :

- adopter un plan régional pour le développement et l'utilisation conjoints des ressources humaines en termes de connaissances, de compétences, d'innovativité technologique et de capacités entrepreneuriales ;
- promouvoir le développement d'une masse critique de personnel bien formé dans tous les secteurs ;
- encourager les programmes d'échanges techniques et d'étudiants entre les États membres ;
- encourager le développement de centres d'excellence dans les États membres.

En tant que Secrétariat, l'IGAD est mandatée pour coordonner, faciliter et suivre la mise en œuvre de ces engagements.

L'Importance du Développement des Enseignants Dans la Mise en Œuvre de la Déclaration de Djibouti

Le développement des enseignants fait partie intégrante de la Déclaration de Djibouti. Le plan d'action adopté avec la déclaration exhorte les États membres à :

- renforcer les cadres régionaux pour promouvoir l'inclusion des enseignants réfugiés, ainsi que leur développement professionnel et leur certification, dans les systèmes éducatifs nationaux et le soutien à l'équivalence. Cela comprendra :
- faciliter l'accréditation et la certification des enseignants au-delà des frontières ;
- identifier et mettre en œuvre des méthodes pour accélérer la formation et la certification ;
- aligner progressivement les salaires et les conditions de service des enseignants de la communauté d'accueil et des enseignants réfugiés en fonction de l'expérience et des qualifications ;
- soutenir le développement professionnel continu, avant et pendant le service, des enseignants réfugiés et de la communauté d'accueil ;
- accroître la parité entre les sexes et égaliser les possibilités de progression de carrière des enseignants. (IGAD, 2017)

À cette fin, l'Autorité intergouvernementale pour le développement (IGAD) a entamé une série de consultations avec les partenaires du développement et un plaidoyer auprès des États membres pour intégrer la formation des enseignants et leur perfectionnement professionnel. Certains des domaines sur lesquels l'accent est mis sur le développement des enseignants sont axés sur :

- offrir des cours de recyclage en matière de compétences pédagogiques et de gestion de classe dans des communautés multiculturelles, de personnes réfugiées et d'accueil ;
- faciliter la formation des enseignants réfugiés dans un ensemble de disciplines ;
- acquérir des livres et des équipements (par exemple, des ordinateurs portables et des tablettes) ; et
- faciliter les visites occasionnelles et guidées de partage d'expérience des enseignants dans des écoles de personnes non-réfugiées, etc.

Efforts en Cours en Matière de Développement des Enseignants Dans le Contexte de la Déclaration de Djibouti

Depuis l'adoption de la déclaration de Djibouti en décembre 2017, l'IGAD a déployé de nombreux efforts pour faciliter le développement des enseignants dans les établissements de personnes réfugiées. Parmi ceux-ci :

Consultation régulière des parties prenantes concernées

En mars 2018, l'IGAD a tenu une réunion de consultation informelle avec les principaux partenaires de la Déclaration de Djibouti à Nairobi, au Kenya. Lors de cette réunion, les partenaires (le Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés, l'Union Européenne, l'UNESCO, l'IGAD etc.) ont convenu d'élaborer une note conceptuelle¹ sur la mise en œuvre de la déclaration. Cette réunion a été suivie d'une réunion

¹ La note conceptuelle du volet de travail est en quelque sorte une feuille de route décrivant les domaines d'intervention prioritaires. Elle précise ce qui doit être fait par qui et quand dans le cadre du processus de mise en œuvre de la Déclaration de

officielle des partenaires et des parties prenantes concernées en mai 2018 à Addis-Abeba. La note conceptuelle du volet de travail a été affinée et adoptée. La note conceptuelle soulignait que :

Afin d'améliorer la qualité de l'éducation et la « maximisation des résultats d'apprentissage » pour les personnes réfugiées, les personnes rapatriées et les communautés d'accueil, une attention particulière doit être accordée à la qualité de l'enseignement. C'est le facteur le plus déterminant qui affecte l'apprentissage. Il faudra se concentrer sur la manière de former, de recruter et de motiver à la fois les enseignants nationaux des communautés d'accueil et les enseignants réfugiés, ainsi que sur la mise en place d'une approche commune de la supervision et de la redevabilité. (IGAD, 2018)

Une attention particulière est accordée à cet aspect dans le Plan d'action de Djibouti (IGAD, 2017), notamment la nécessité de faciliter l'accréditation des enseignants en accélérant la formation et la certification, d'aligner la rémunération et les conditions de service entre les enseignants des communautés d'accueil et les enseignants réfugiés, ainsi que leur développement professionnel continu en cours d'emploi, et de veiller à ce que le genre ne soit pas un obstacle à l'emploi des enseignants.

Missions exploratoires dans les écoles de personnes réfugiées des États membres de l'IGAD

Afin de s'éloigner de l'élaboration de politiques informelles basées sur des données secondaires (étude documentaire), l'IGAD a décidé d'entreprendre des missions d'apprentissage dans des écoles de personnes réfugiées sélectionnées dans les États membres. La sélection des établissements de personnes réfugiées et des écoles a été effectuée par le gouvernement hôte. L'IGAD communique généralement son intention d'effectuer les visites aux points focaux de l'IGAD dans les ministères des Affaires Étrangères des États membres, avec copie aux agences nationales pour les personnes réfugiées et aux ministères de l'Éducation. La première série de missions a été effectuée entre février et juin 2019 : (a) à Djibouti en février 2019 (Holl Hall et Ali Addeh) ; en Ouganda en avril 2019 (Bidibidi) et au Kenya en juin 2019 (Kakuma/Kalobeyei). À Djibouti, la visite a porté sur deux écoles primaires, une dans chaque localité. En Ouganda, l'équipe a visité deux écoles primaires et deux écoles secondaires. Au Kenya, les visites ont porté sur deux écoles primaires, une école secondaire, un centre d'enseignement et formation technique et professionnelle, l'Université Masinde Muliro Turkana West², un centre de développement de l'aide à l'enseignement pour les étudiants ayant des besoins particuliers et un internat pour filles dans la ville de Kakuma qui enseigne également aux étudiants réfugiés. La diversité des écoles, du niveau primaire au niveau tertiaire, suggère que les personnes réfugiées ont de nombreuses possibilités d'accéder à l'éducation à différents niveaux.

Les missions avaient deux objectifs principaux : (a) faire des observations générales sur l'environnement d'enseignement et d'apprentissage dans les milieux de personnes réfugiées ; et (b) identifier les principaux défis et opportunités, y compris ceux liés au développement des enseignants. L'étude a été plus exploratoire et s'est appuyée sur l'observation de la situation physique des écoles, des équipements des classes et du cadre socio-naturel. Ces données ont été confirmées par les informations recueillies lors de discussions de groupe et d'entretiens non structurés avec des enseignants et des étudiants, des membres de l'administration de l'école et des responsables de la gestion des personnes réfugiées. Bien que la comparaison ne soit pas l'objectif principal de l'étude, des défis communs ont été observés dans les 3 pays, comme indiqué ci-dessous.

La mission a été menée par cet auteur et une étudiante en master en éducation de Finlande qui travaillait avec l'IGAD en tant que stagiaire. Cette dernière a axé son étude sur le développement des enseignants dans le cadre de sa recherche de thèse de maîtrise. Elle a analysé les données qualitatives à Bidibidi, en Ouganda, et a présenté un résumé de ses conclusions lors de la 5e réunion des experts de l'IGAD chargés de l'éducation, qui s'est tenue du 4 au 6 juillet 2019 à Addis-Abeba, en Éthiopie. Les conclusions ont été très utiles pour la réunion d'experts, car elles ont permis d'utiliser de nouvelles informations qualitatives pour élaborer des plans d'intervention nationaux quantifiés³ pour la Déclaration de Djibouti.

Djibouti.

² Mme Pinja Fort a quitté l'IGAD en juillet 2019.

³ La Déclaration de Djibouti exige des États membres qu'ils élaborent un plan d'intervention national chiffré pour l'intégration des personnes réfugiées dans les systèmes éducatifs nationaux. Cela inclut des plans pour le développement des enseignants.

La discussion avec les enseignants et les membres de l'administration a révélé que (a) la plupart des enseignants s'engagent à dispenser une éducation de qualité ; (b) ils et elles considèrent l'accent mis sur l'éducation des personnes réfugiées, des rapatriées et des communautés d'accueil aux niveaux mondial, régional et national comme une occasion importante d'améliorer la qualité de l'enseignement et de leurs propres compétences personnelles ; (c) ils et elles souhaitent recevoir une formation pour perfectionner leurs compétences, notamment en améliorant leurs connaissances des matières spécifiques qu'ils et elles enseignent (en particulier la chimie, la physique, les mathématiques et la biologie) et en rafraîchissant leurs compétences pédagogiques ainsi que leurs compétences en matière de TIC ; (d) ils et elles sont confrontés à des défis liés au temps, à la charge de travail due au roulement du personnel et à l'inadéquation du rapport étudiants-enseignant ; (e) ils et elles considèrent que leurs incitations sont limitées (pas d'augmentation de salaire). En outre, les personnes réfugiées qui étaient enseignantes dans leur pays d'origine éprouvent des difficultés à faire reconnaître leurs qualifications et à être déployées comme enseignantes à part entière. Plutôt, la majorité d'entre elles et eux occupent des fonctions de personnel de soutien ou d'assistants d'enseignement, servant de passerelle entre l'enseignant principal et les étudiants parlant d'autres langues.

Planification de la formation des enseignants

Sur la base des leçons tirées des visites sur le terrain, l'IGAD a identifié le développement professionnel et la formation du personnel enseignant comme l'un des besoins les plus cruciaux pour les enseignants dans les contextes de déplacement. Par conséquent, des efforts sont en cours pour faciliter la formation par les partenaires en collaboration avec le HCR, les États membres et d'autres. Le premier cycle de formation devrait avoir lieu en Ouganda et portera sur les solutions d'apprentissage innovantes. L'IGAD travaille en étroite collaboration avec le Centre international d'excellence pour l'apprentissage innovant (ICEFIL) pour lancer cette formation. D'autres partenaires, tels que le Global E-School Community Initiative (GESCI), ont exprimé leur intérêt à dispenser cette formation. L'IGAD engagera diverses parties prenantes, notamment les institutions de formation du personnel enseignant dans les États membres, pour étendre les programmes de formation.

Efforts de Construction de Partenariats

Au cours des 2 dernières années, l'IGAD a fait de sérieux efforts pour engager les partenaires et les parties prenantes concernées à chaque étape du processus de mise en œuvre de la Déclaration de Djibouti. Outre les partenaires principaux (UE, HCR et GIZ), l'IGAD a fait appel à plusieurs partenaires, dont l'UNESCO, Education Sans Délai (ESD), le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), Save the Children, l'UNICEF, GeSCI (Global e-School Community Initiative), ICEFI, la Banque mondiale, la Banque islamique de développement (BIsD), etc. L'IGAD a signé des protocoles d'accord (MoU) avec certains d'entre elles et eux et est en train de le faire avec d'autres. Des demandes de financement ont été soumises aux partenaires qui ont exprimé leur intérêt à soutenir la Déclaration de Djibouti.

Opportunités, Défis et Recommandations

Opportunités émergentes

La Déclaration de Djibouti offre de nombreuses possibilités de développement des enseignants en général et de soutien aux enseignants en situations d'urgence, en particulier. L'existence d'engagements politiques de haut niveau sous forme de déclarations et de cadres stratégiques encourage les États membres, les organismes de gestion des personnes réfugiées, les établissements universitaires et de recherche, les agences humanitaires et de développement, les organisations régionales, etc. à coordonner leurs efforts pour renforcer le développement des enseignants et améliorer l'accès à une éducation de qualité pour les personnes réfugiées, les rapatriées et les communautés d'accueil.

En d'autres termes, la Déclaration de Djibouti a donné l'impulsion nécessaire pour considérer l'éducation des personnes réfugiées, des rapatriées et des communautés d'accueil comme une question de développement et non comme une simple préoccupation humanitaire. Il y a donc une plus grande prise de conscience de l'importance de répondre aux besoins de ces groupes de population dans une perspective à long terme. Une plus grande importance est accordée à l'inclusion de l'éducation des personnes réfugiées dans les systèmes nationaux. Des structures de gouvernance et des cadres favorables sont mis en place. L'IGAD a travaillé en étroite collaboration avec les États membres et les partenaires pour élaborer des plans d'intervention quantifiés en matière d'éducation nationale (CNERP). L'Ouganda a déjà adopté son CNERP. L'Éthiopie, le Soudan du Sud, la Somalie et le Kenya ont également fait des progrès substantiels dans la préparation de CNERP ou de politiques pour une intervention globale. Il s'agit notamment du développement des enseignants : programmes de formation continue et régulière, amélioration des structures d'incitation pour retenir les enseignants, certification et reconnaissance de leurs compétences, et fourniture d'un soutien psychosocial aux enseignants et aux élèves.

Les institutions régionales, comme l'IGAD, ne disposent peut-être pas des ressources adéquates pour répondre aux besoins des enseignants et des étudiants dans les situations de déplacement. Cependant, ils et elles peuvent utiliser leur pouvoir de rassemblement, leur capacité à harmoniser les politiques et à coordonner les efforts pour apporter des solutions durables aux défis de l'éducation, y compris ceux liés à l'amélioration des compétences des enseignants. Ce sont des opportunités immenses. De même, les institutions régionales peuvent mobiliser des ressources et apporter un soutien vital aux pays qui ont des capacités limitées pour mobiliser suffisamment de ressources. Certains pays comme la Somalie, le Soudan du Sud et le Soudan ont un accès limité au financement de certaines institutions financières internationales, un problème qui pourrait être atténué par des interventions régionales ou de tiers. En outre, les institutions régionales peuvent compiler et diffuser les meilleures pratiques de différents États membres, qui peuvent être utilisées pour déclencher des actions positives dans d'autres pays. De tels avantages comparatifs peuvent faire toute une différence.

Défis

Les défis évidents auxquels l'IGAD est confrontée dans la mise en œuvre de la Déclaration de Djibouti comprennent des ressources limitées (humaines et financières) ; la faible participation des agences de financement internationales à l'investissement dans l'éducation des personnes réfugiées, des rapatriées et des communautés d'accueil ; des engagements qui ne sont pas soutenus par des actions significatives parmi un certain nombre de partenaires ; la difficulté de convaincre les partenaires du rôle des institutions régionales telles que l'IGAD pour fournir un espace politique et faciliter la mise en œuvre ; et la tendance de certains partenaires à utiliser la Déclaration de Djibouti pour des gains institutionnels, et non pour soutenir l'IGAD.

Recommandations

Les institutions régionales comme l'IGAD disposent d'avantages comparatifs uniques pour élaborer des réponses collectives aux défis auxquels sont confrontés leurs États membres. Les questions relatives aux personnes réfugiées étant de nature transversale et transnationale, elles appellent une action coordonnée et des efforts collectifs. Les enseignements tirés de la mise en œuvre de la Déclaration de Djibouti suggèrent que les pays peuvent s'attaquer aux problèmes liés à l'éducation des personnes réfugiées, notamment au développement des enseignants, lorsqu'ils et elles travaillent ensemble et apprennent les uns des autres. L'IGAD continuera à assurer le leadership dans tous ces domaines et sera heureuse de renforcer le partenariat avec tous les acteurs, les actrices et les parties prenantes pertinentes.

2.4 En Éthiopie, quelles sont les politiques et stratégies de mise en œuvre pour une gestion efficace du personnel enseignants dans les contextes de personnes réfugiées ?

| | |
|----------------------------------|--|
| Organisation(s) | Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO |
| Auteur-e(s) | Stephanie Bengtsson et Helen West |
| Lieu(x) | Éthiopie : Benishangul-Gumuz, Gambella, et Tigré |
| Profil(s) des enseignants | Enseignants réfugiés et de la communauté d'accueil |
| Sujet(s) | Gestion du personnel enseignant |

Description du Défi Spécifique à la Crise :

L'Éthiopie accueille l'une des plus grandes populations réfugiées d'Afrique. Ayant adopté très tôt le cadre d'intervention global pour les réfugiés (CRRF), le pays est connu pour sa volonté d'accueillir et de protéger les personnes réfugiées, y compris dans le secteur de l'éducation, où le gouvernement s'est engagé à améliorer l'accès des personnes réfugiées.

Alors que l'Éthiopie prévoit d'étendre sa politique hors camp, la plupart des personnes réfugiées continuent de résider dans des camps administrés par l'Agence pour les réfugiés et les rapatriés (ARRA). L'ARRA est également responsable de la prestation de plusieurs services essentiels dans les camps, dont l'éducation primaire, ce qui fait de l'Éthiopie un cadre de recherche unique, puisque 2 organismes gouvernementaux différents sont responsables de l'enseignement primaire : le ministère de l'Éducation pour les écoles des communautés d'accueil et l'ARRA pour les écoles des camps de personnes réfugiées.

Les forces et les faiblesses des méthodes utilisées par le ministère de l'Éducation et l'ARRA pour former, recruter et retenir les enseignants dans leurs systèmes respectifs doivent être soigneusement analysées afin de soutenir des politiques de gestion des enseignants bénéficiant à la fois aux personnes réfugiées et aux communautés d'accueil dans lesquelles ils et elles vivent. Grâce à une analyse en profondeur, cette étude cherche à briser cette frontière entre les hôtes et les personnes réfugiées et à produire des directives significatives, pertinentes et pratiques pour le gouvernement éthiopien et les autres parties prenantes clés.

Bref Aperçu

La plupart des enfants réfugiés passeront toute leur enfance en exil. Répondre à leurs besoins éducatifs nécessitera des solutions politiques innovantes plaçant les enseignants au centre, non seulement parce qu'il est souvent la seule ressource éducative disponible pour les apprenants durant une crise, mais parce que le personnel enseignant est lui-même un détenteur de droits en tant que membres de communautés affectées. Pour aider à faire avancer cette recherche de solutions politiques innovantes, l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO (UNESCO-IIEP), en collaboration avec EdDevTrust, a lancé un projet de recherche impliquant plusieurs pays concernant les politiques de gestion du personnel enseignant dans les contextes de personnes réfugiées, avec une étude pilote en Éthiopie, soutenue par UNICEF Éthiopie.

Dans le cadre de cette recherche, le but principal des mesures pertinentes de gestion du personnel enseignant est d'encourager et de soutenir un corps enseignant compétent et vigoureux qui facilite l'enseignement et l'apprentissage de qualité pour toutes et tous en :

- fournissant des opportunités significatives pour une croissance intra- et interpersonnelle et professionnelle
- améliorant les conditions d'emploi et les perspectives de carrière

L'étude utilise une approche méthodologique itérative, collaborative et mixte afin d'explorer comment les mesures de gestion des enseignants sont développées, communiquées, interprétées, arbitrées, appliquées ou débattues aux niveaux national, régional et local. Nos partenaires d'étude comprenaient le PRIN International Consultancy and Research Services (une entreprise éthiopienne de services internationaux de conseils et de recherche), IPSOS Kenya, des étudiants en Master de la McCourt School of Public Policy et deux personnes consultantes indépendantes. Au cours du processus de recherche, l'équipe de recherche a travaillé étroitement avec les parties prenantes clés en Éthiopie, à savoir l'ARRA, le ministère de l'Éducation éthiopien, le HCR et l'UNICEF. La collecte des données en Éthiopie a été entreprise en trois étapes entre septembre 2018 et mai 2019. Au cours de la Phase I, une compréhension du paysage politique a été faite grâce à une revue de la littérature, une analyse de documents de politiques et des données de SIGE, et des entretiens semi-structurés avec les parties prenantes clés au niveau fédéral. La Phase II a impliqué des entretiens avec des agences gouvernementales et internationales aux niveaux régional, zonal et des worédas (districts), des entretiens et des groupes de réflexion avec des enseignants d'écoles de personnes réfugiées et des communautés d'accueil et une enquête auprès d'enseignants venant de différentes écoles dans les worédas qui accueillent les personnes réfugiées. Durant la Phase III, nous avons réalisé des consultations des parties prenantes et des entretiens de suivi avec les participants de la Phase I et II afin de discuter et de valider les résultats préliminaires. Nous avons aussi conduit des entretiens avec des parties prenantes-clés non-interrogées lors des premiers tours, et des études de cas d'une journée dans des écoles sélectionnées dans chaque région.



Groupe de discussion PTA © UNESCO IIEP



Groupe de discussion des enseignants © UNESCO IIEP

Données Probantes et Résultats :

Outre un examen approfondi des documents de politiques, cette étude a généré de riches données qualitatives en recueillant les diverses perspectives des parties prenantes sur les politiques liées au statut, au bien-être, au développement personnel et professionnel, et aux conditions de travail du personnel enseignant. Des données d'enquête exhaustives ont été recueillies auprès de 351 enseignants éthiopiens réfugiés dans des écoles pour personnes réfugiées et d'accueil des worédas de Benishangul-Gumuz, Gambella et Tigré.

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

Ces problèmes sont aggravés par d'importantes variations contextuelles. Bien que l'économie du Tigré est vigoureuse et les relations entre les réfugiés érythréens et les communautés d'accueil sont relati-

vement bonnes, le Benishangul-Gumuz et Gambella sont des régions émergentes faisant face à des contraintes majeures en matière de ressources, et les personnes réfugiées du Soudan et du Soudan du Sud ont moins en commun avec les communautés qui les accueillent.

Obstacles aux possibilités de développement intra- et interpersonnel et professionnel

L'une des principales difficultés que nous avons identifiée était d'appréhender comment le manque de qualification des enseignants réfugiés signifiait que, indépendamment de leurs autres qualifications, ils et elles ne connaissaient pas les bases de la pédagogie, les méthodologies d'enseignement ou ne maîtrisaient pas les Connaissances du Contenu Pédagogique (PCK). En réponse à cela, un programme de mise à niveau a été lancé dans 2 régions, financé par le fond Éducation Sans Délai. Ce programme consiste en une formation d'été de 4 ans dans des Colleges of Teacher Education (CTE), à l'issue de laquelle les enseignants réfugiés obtiendront un diplôme. Pour le moment, 350 réfugiés ont terminé deux étés d'études.

Conditions d'emploi et de carrière peu favorables

Cependant, nos recherches ont également révélé que des difficultés subsistent en ce qui concerne la progression et la rémunération des enseignants réfugiés. Jusqu'à la récente Proclamation sur les Droits des Réfugiés, ces derniers ne pouvaient pas travailler légalement en Éthiopie, ce qui signifie qu'ils et elles reçoivent une « aide incitative » financée par le HCR plutôt qu'un salaire. Toutes les personnes réfugiées reçoivent le même petit montant (moins de 20 % de ce que gagnent leurs collègues éthiopiens dans les écoles de réfugiés). Les personnes réfugiées n'ont aucune possibilité de progresser ou d'être mieux payées ; même les personnes réfugiées directrices-adjoints d'écoles gagnent la même somme que les autres réfugiés enseignants. En reliant ceci à l'exemple du développement professionnel cité précédemment, cela signifie que même les enseignants réfugiés qui sortiront diplômés des CTE n'obtiendront pas de revenus plus élevés ou de promotion.

Nous avons également constaté que la surcharge d'élèves dans les écoles de personnes réfugiées et un ratio élèves-enseignants (REE) élevé qui en résulte sont des facteurs importants affectant négativement les conditions de travail des enseignants réfugiés. Alors que la plupart des écoles des communautés d'accueil visitées ont fait état d'un REE d'environ 40 : 1, ce qui se trouve dans la norme des directives éthiopiennes, le REE des écoles de réfugiés était extrêmement élevé, allant de 80 : 1 à 120 : 1. Cela s'explique en partie par le fait que les écoles primaires pour enfants réfugiés admettent des étudiants de tout âge et en partie par l'instabilité de la région dans son ensemble, qui a entraîné des afflux de personnes réfugiées. Dans l'une des écoles visitées, il y avait plus de 6 000 étudiants pris en charge par un professeur principal et un total de 69 enseignants ; soit un REE total de 89 : 1 et un REE enseignants nationaux qualifiés-étudiants de 280 : 1. Le REE élevé a eu un effet profond sur la qualité de l'enseignement que les enseignants se sentaient capables de dispenser, puisqu'il a été rapporté que même l'appel prenait jusqu'à 15 minutes d'une leçon de 40 minutes.

Conséquences sur le bien-être et la motivation

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

Historiquement, le développement et la planification des politiques ont été entreprises séparément pour les personnes réfugiées et les communautés d'accueil mais on reconnaît de plus en plus l'importance de l'élaboration de politiques communes qui tiennent compte du contexte local. Selon un représentant du HCR : « Nous devons travailler ensemble afin que de telles inégalités soient évitées, mais ce

uniquement lorsque nous aurons les données montrant ces disparités » (Interview, mars 2019).

Nos constats sur l'Éthiopie seront publiés sous la forme d'une directive politique et d'une étude de cas approfondie, comprenant un ensemble de recommandations politiques pratiques, qui ont été révisées sur la base des contributions de l'ARRA, du ministère éthiopien de l'Éducation, du HCR et d'autres parties prenantes. Conformément à notre approche itérative, nous avons partagé les résultats préliminaires avec les parties prenantes clés et celles-ci contribueront à l'élaboration du nouveau Plan de Développement du Secteur de l'Éducation en Éthiopie..

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

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

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

Liens Pertinents

- [Enseignants des réfugiés : Une revue de la littérature](#)
- [Qui enseigne aux réfugiés ? Lancement d'une étude de politiques en Éthiopie](#)
- [Ce que nous savons et ce que nous devons savoir : Identification et résolution des lacunes en terme de données probantes pour soutenir les politiques de gestion efficaces des enseignants dans les actions pour les réfugiés en Éthiopie](#)

2.5 Une approche systémique au développement des enseignants - la voie de l'UNRWA

| | |
|----------------------------------|--|
| Organisation(s) | L'Office de secours et de travaux des Nations unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient (UNRWA) |
| Auteur-e(s) | Dr. Caroline Pontefract et Frosse Dabit |
| Lieu(x) | Gaza, Jordanie, Liban, Syrie et Cisjordanie |
| Profil(s) des enseignants | Enseignants réfugiés |
| Sujet(s) | Gestion du personnel enseignant |

Description du Défi Spécifique à la Crise :

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

Bien que le programme d'éducation de l'UNRWA ait acquis une bonne réputation, reflétant probablement le soutien de l'UNESCO depuis le début des années 1950, un audit externe indépendant de ce programme en 2009 a souligné la nécessité de changements. Cet audit décrit un modèle d'enseignement didactique, avec des pratiques pédagogiques en classe peu susceptibles de permettre le développement des compétences des étudiants du XXI^e siècle. Cet audit a mis en évidence la nécessité de renforcer le développement professionnel des enseignants et d'assurer un soutien professionnel continu aux enseignants et aux chefs d'établissement. De plus, le manque de politiques globales des organismes, de stratégies et d'approches fondées sur les données probantes a été perçu comme ayant un impact négatif sur le potentiel du programme éducatif à subvenir aux besoins d'apprentissage de toutes et tous les étudiants de l'UNRWA. Cette évaluation a servi de tremplin au département de l'éducation de l'UNRWA pour mener une réforme systémique des programmes de l'agence de 2011 à 2016.

Bref Aperçu

La réforme de l'éducation visait à renforcer le système éducatif de l'UNRWA et, à cet effet, a abordé trois niveaux-clés : politique, stratégique/structurel et celui du développement des capacités individuelles. Des domaines programmatiques interdépendants mais définis ont également été déterminés concernant le personnel enseignant, les programmes scolaires, l'évaluation des étudiants, et l'inclusion et le bien-être des étudiants. Le renforcement de la planification, du suivi et de l'évaluation ainsi que la mesure des impacts ont étayé toute la réforme, et le rôle de l'enseignant a été central du début à la fin.

Afin d'adresser clairement ce rôle central, une Politique de l'Enseignant a été élaborée par l'UNRWA. Celle-ci fournit un cadre de gestion du personnel enseignant, de leur développement professionnel, de leur évolution de carrière, et de leur bien-être. Ainsi, cette politique vise à renforcer à la fois le système de soutien professionnel au quotidien et à plus long terme. Des boîtes à outils pour le personnel enseignant, tels que ceux pour l'Éducation inclusive, les Droits de l'Homme et la Résolution des Conflits et la Tolérance, ainsi que les programmes phares de Formation des Enseignants à l'École (SBTD) et Leading for the Future (LftF) aident les enseignants à mieux faire face aux défis auxquels ils et elles sont confrontés. L'approche de la réforme en matière de formation du personnel enseignant était innovante en ce sens qu'elle permettait aux enseignants d'apprendre sur place, aux côtés de leurs pairs et d'avoir la responsabilité totale de leur propre développement. Cependant, ils et elles sont soutenues tout au long de leur parcours pour réfléchir à leurs propres pratiques, s'informer sur de nouvelles pédagogies et sur leur impact sur l'apprentissage des enfants, et essayer de nouvelles idées et approches.

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

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

Données Probantes et Résultats :

Le progrès et l'impact de la politique de l'éducation font l'objet d'une évaluation constante, à la fois au niveau du système et du programme, pour refléter la réforme de l'éducation plus générale et l'accent mis sur le suivi et l'évaluation du programme scolaire dans son ensemble. Au niveau du système, l'UNRWA suit, évalue et mesure les progrès et les réussites grâce au Cadre commun de suivi (CCS). Le CCS comprend des indicateurs universels sur l'éducation, au niveau des résultats et des réalisations. Au niveau des *résultats*, une étude d'observation en classe a été mise au point et menée avec une université partenaire ; elle examine la nature des pratiques d'enseignement et d'apprentissage en classe. Au niveau des *réalisations*, les indicateurs mesurent la prévalence de la culture et des pratiques sur les droits humains en classe, ainsi que l'équité générale des résultats de l'apprentissage scolaire.

Ces résultats d'apprentissage des élèves, avec de meilleures notes et sujets dans tous les domaines (contenus, compétences cognitives, et capacités de réflexion supérieures), démontrent l'impact de l'approche holistique de la réforme tournée vers les enseignants, et maintenant de la Stratégie à moyen terme de l'UNRWA. Le pourcentage d'élèves de cinquième qui ont atteint le niveau « supérieur » ou « avancé » en mathématiques a augmenté de 35 % au cours de cette période. De même, le sondage d'opinion a montré une amélioration du plaisir à enseigner, de la motivation des enseignants, et de la perception des pratiques en classe chez les parties prenantes.

Le nouveau processus d'assurance qualité dans les écoles de l'UNRWA a été mis au point une fois la réforme mise en place. Il vise à mesurer les résultats des écoles et de leurs enseignants concernant tous les aspects abordés au cours des dernières années, du bien-être des élèves à la participation des parents.

La qualité et le caractère innovant de la réforme de l'éducation lancée par l'UNRWA ont été reconnus par les parties prenantes de l'éducation dans les pays d'accueil et aux niveaux régional et mondial. Le rapport *Learning in the Face of Adversity*, publié par la Banque mondiale en 2014, décrit les bons résultats du programme d'éducation de l'UNRWA en termes de qualité, d'inclusivité et d'équité. L'approche de l'UNRWA en matière d'éducation en situations d'urgence a été présentée comme une « pratique prometteuse » dans l'éducation des personnes réfugiées, dans le cadre de l'initiative menée par le HCR, Pearson et Save the Children, organisée en marge de l'Assemblée générale des Nations Unies en 2017. Plus récemment, une évaluation externe des performances, mandatée par plusieurs grands donateurs, par l'intermédiaire du Réseau d'évaluation de la performance des organisations multilatérales (MOPAN), a félicité l'organisme pour sa réforme systémique de l'éducation, qui est selon elle « caractérisée par une compétence technique élevée », par son efficacité et par sa qualité (MOPAN, 2019, 7).

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

Une approche holistique et globale du développement et de la gestion du personnel enseignant, du développement professionnel, de l'évolution de carrière, et du bien-être du personnel enseignant est ce qui fait la différence dans un système éducatif de qualité.

La mise en œuvre de cette approche holistique s'est heurtée à quelques difficultés. Elles seraient pour ainsi dire de nature financière, administrative, politique et professionnelle. L'instabilité de l'environnement de travail continue à impacter la mise en œuvre de la politique de l'enseignant ; les difficultés financières récurrentes rencontrées par l'office ont entraîné une augmentation de la taille des classes, une réduction du nombre de postes dans l'enseignement, et une hausse des enseignants rémunérés à la journée. Ces différentes difficultés ont également suscité de l'incertitude chez la communauté des réfugiés palestiniens, non seulement à cause de la menace qu'elles représentent pour l'accès à l'éducation de qualité fournie par l'UNRWA, mais aussi à cause des implications plus larges pour l'avenir de l'Office et des réfugiés palestiniens. Malgré ces défis, l'UNRWA et son système éducatif continuent de lutter pour une éducation de qualité, inclusive et équitable, en investissant dans ses enseignants.

Références

Multilateral Organisation Performance Assessment Network. 2019. *MOPAN 2017-18 Assessments United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East (UNRWA)*.

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

Liens Pertinents

- [La Politique de l'enseignant de l'UNRWA](#)
- [Programme de développement des enseignants de l'UNRWA en milieu scolaire](#)
- [Rapport opérationnel annuel de l'UNRWA 2018](#)
- [Apprendre face à l'adversité : Programme d'éducation de l'UNRWA pour les réfugiés palestiniens](#)
- [Évaluations 2017-2018 du MOPAN : Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient \(UNRWA\)](#)

2.6 Répondre à la pénurie d'enseignants dans l'État de Kachin touché par un conflit, au Myanmar : une approche de formation globale pour les enseignants des communautés

| | |
|---------------------------|--|
| Organisation(s) | Jesuit Refugee Services (JRS) |
| Auteur-e(s) | Rosalyn Kayah |
| Lieu(x) | Myitkyina, État de Kachin, Myanmar |
| Profil(s) des enseignants | Enseignants déplacés au sein de leur propre pays et de la communauté d'accueil |
| Sujet(s) | Gestion du personnel enseignant |

Description du Défi Spécifique à la Crise :

Le New Generation Teacher Training Center (NG-TTC - Nouveau Centre de formation des enseignants) est un partenariat commun entre la Commission diocésaine pour l'éducation (DCE) du diocèse catholique de Myitkyina et le Jesuit Refugee Service (JRS), qui vise à remédier au manque d'enseignants qualifiés dans l'État de Kachin au Myanmar. Le Centre combine une formation initiale, des stages, et 2 ans de développement professionnel continu pour les enseignants bénévoles dans les camps de personnes déplacées à l'intérieur du pays et les communautés de régions touchées par un conflit.

Les conflits internes ont déplacé plus de 401 000 personnes au Myanmar. Un accord national de cessez-le-feu a été signé en 2015, mais plusieurs organisations ethniques armées ne l'ont pas signé et continuent de se battre contre l'armée birmane.

L'État de Kachin est divisé entre les régions contrôlées par le gouvernement (GCA), les régions qui ne sont pas contrôlées par le gouvernement (NGCA) et les régions contrôlées par des organisations ethniques armées (EAO). L'accès à l'éducation est limité dans ces régions reculées ; selon un rapport publié en 2017 par les Nations Unies, 35 525 personnes n'avaient pas accès à l'éducation. De plus, chaque NGCA possède son propre système éducatif et ses propres défis. Il y a d'importantes pénuries d'enseignants à tous les niveaux scolaires. Les enseignants des écoles publiques sont souvent réticents à se rendre dans les GCA à cause de leur éloignement et de leur proximité avec les conflits en cours. De plus, l'accès aux régions non contrôlées par le gouvernement leur est interdit. Les organismes humanitaires rencontrent des obstacles similaires pour apporter des services aux NGCA.

Dans l'État de Kachin, les organisations religieuses, comme la DCE, ont recruté et envoyé pendant des années des volontaires dans les écoles des régions reculées et touchées par le conflit pendant les dizaines d'années d'affrontements. Toutefois, le NG-TTC est un programme complet de préparation et de stages dans l'État de Kachin - auparavant, la période de formation des enseignants bénévoles avant leur déploiement durait entre une semaine et un mois. Dans ce contexte, le diocèse et le JRS ont rejoint le partenariat NG-TTC pour approfondir le programme de formation et améliorer la qualité globale de l'éducation.

Bref Aperçu

Le NG-TTC a été créé en 2014 en tant qu'une collaboration entre le JRS Myanmar et la Commission diocésaine pour l'éducation (DCE) de Myitkyina. Chaque année, DCE recrute et sélectionne des volontaires dans les communautés d'accueil et les communautés de personnes déplacées par le biais du réseau d'églises locales afin qu'ils et elles puissent travailler comme enseignants dans les camps et les communautés de personnes déplacées au sein des écoles communautaires gérées par DCE et des

groupes armés ethniques. La plupart de ces personnes bénévoles (88 %) viennent de l'État de Kachin ; 28 % sont elles-mêmes des personnes déplacées, tandis que les autres viennent de régions affectées par les conflits sans être des PDIP. La plupart des bénévoles sont des femmes (77 %) et la moyenne d'âge est de 21 ans. Le niveau d'éducation entre les bénévoles varie : 17 % sont diplômées de l'université, 32 % ont passé l'examen d'études secondaires et poursuivent des études supérieures après leur stage, et 49 % n'ont passé aucun examen d'études secondaires. Plusieurs facteurs contribuent à motiver les bénévoles à enseigner. La plupart sont motivées par le désir de contribuer à long terme au développement de la région. Certaines d'entre elles conçoivent l'école comme un outil important visant à prévenir le recrutement des enfants dans des groupes armés, et voient donc l'enseignement comme une forme de renforcement de la paix.

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

Sept mois de formation initiale

Avant leur affectation, les enseignants suivent une formation théorique de sept mois en classe. Le programme de formation est basé, entre autres, sur le kit de formation des enseignants du TiCC, un Référentiel des normes de compétences pour le personnel enseignant du Myanmar, et le module de formation globale des enseignants du JRS. Le programme de formation aborde les problèmes auxquels sont confrontés les enfants du Kachin, y compris la migration des jeunes, la traite des personnes, la sensibilisation au danger des mines, la sensibilisation à l'environnement, le renforcement de la paix et la réconciliation.

Un cours d'anglais de base a été introduit en 2017 pour améliorer l'enseignement dans les cours d'anglais. Les stagiaires vivent en collectivité dans une pension où ils et elles apprennent à cuisiner et à faire le ménage, des compétences qui leur seront nécessaires quand ils et elles seront affectés dans des régions reculées. Étant donné que de nombreux stagiaires sont eux et elles-mêmes des adolescentes, ce programme structuré apporte une formation importante en matière de valeurs personnelles, en plus d'apporter les compétences pratiques de vie autonome dont ils et elles auront besoin pour s'épanouir tout en enseignant dans les régions éloignées.

Deux mois de stage dans des camps où les personnes ont été déplacées au sein de leur propre pays

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

Deux ans d'affectation dans des camps où les personnes ont été déplacées au sein de leur propre pays et des écoles communautaires

Les enseignants sont affectés par la DCE, en coordination avec les prêtres de la paroisse et les autorités locales. Les enseignants reçoivent des consignes de sécurité avant leur affectation, puis le personnel de la DCE les accompagne sur place et les présente aux responsables du camp et de l'école. La communauté locale participe au soutien des enseignants sous forme de logement et de nourriture.

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

Le personnel de la DCE et du JRS effectue des visites communes de suivi dans différentes zones géographiques, pour observer et commenter la pratique de chaque enseignant en classe. Ce modèle de suivi prend beaucoup de temps en raison de l'éloignement des affectations, et les visites peuvent durer jusqu'à un mois. De plus, les enseignants ne reçoivent ces observations/commentaires que deux fois par an, ce qui n'est pas suffisant pour influencer sur leur pratique. Par conséquent, bien que les visites de suivi conjointes se poursuivent, une nouvelle approche a été introduite pour former les directeurs d'établissement à effectuer ces visites plus fréquemment dans leurs écoles où, combinées avec une auto-évaluation des enseignants, elles fourniront une image plus complète de la pratique des enseignants. Cette amélioration a rendu le processus plus efficace, et le fait d'impliquer le directeur améliore les retours faits aux enseignants, étant donné qu'il connaît les compétences et les comportements de chaque enseignant beaucoup mieux que les examinateurs externes. Cependant, ce processus im-

plique une formation plus approfondie des directeurs d'établissement, pour mener correctement les cycles d'observation et de commentaires. Ce processus ajoute par ailleurs une charge supplémentaire aux directeurs, qui doivent eux aussi enseigner régulièrement.

Formation continue durant les vacances scolaires

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

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

Depuis 2018, le JRS et le NG-TTC ont collaboré avec l'université de Fordham pour mettre en place un Référentiel standard de compétences relatives au développement professionnel pour les enseignants (TPDF) aligné sur le Référentiel des normes de compétences pour le personnel enseignant du Myanmar pour les enseignants débutants. Le référentiel définit une voie d'apprentissage pour les enseignants travaillant dans des situations d'urgence, y compris les connaissances, les compétences et les dispositions évidentes, en 5 niveaux de compétence fondés sur des critères (Lester, 2005). Le TPDF s'inspire du référentiel national pour définir ses normes, ses exigences minimales et ses indicateurs. La première phase de développement du TPDF comprenait des discussions de groupes avec les enseignantes et les facilitateurs dans l'État de Kachin et de Kayah (Myanmar) ainsi qu'avec d'autres parties prenantes clés du secteur de l'éducation. Une étude comparative a permis d'examiner le référentiel de compétences pour le personnel enseignant du Myanmar et huit autres référentiels nationaux et supranationaux de compétences pour renforcer les compétences spécifiques aux situations d'urgence. Enfin, le module de formation des enseignants et la liste des compétences du TICC ont été examinés, ainsi que les cadres de perfectionnement professionnel existants utilisés par le projet et le JRS à l'échelle mondiale. Les résultats des discussions de groupe et de l'analyse ont permis d'élaborer le TPDF, qui est actuellement en cours de validation par un plus grand nombre d'enseignants, de formateurs du personnel enseignant et de membres du personnel enseignant du JRS.

Données Probantes et Résultats :

Depuis son lancement, le JRS a régulièrement suivi le NG-TTC en recueillant des données sur les progrès des enseignants et enseignantes tout au long du programme et de leurs stages de formation. En 2018, une évaluation externe à méthode mixte basée sur des discussions de groupe, des entretiens avec des informateurs et des participants, et un examen préalable des données de projet, a révélé que depuis 2014, le NG-TTC a recruté un total de 88 étudiants dans son programme de formation initiale, dont 81 ont réussi leur formation et au moins une année de stage. La durée moyenne des stages des enseignantes en école était de 2 ans.

Les enseignantes volontaires ont décrit l'expérience de l'enseignement dans les régions reculées comme étant très positive et ont mentionné des facteurs tels que la capacité d'adaptation et de créativité avec les ressources disponibles dans leurs écoles, l'apprentissage des situations de vie et de lutte dans ces régions, et la défense des intérêts de ces communautés marginalisées. Les demandes annuelles de personnes enseignantes du NG-TTC dépassent constamment les effectifs, avec environ 20 % des postes comblés. Selon les personnes bénévoles actuelles et les anciens étudiants, les domaines les plus importants de la formation pédagogique étaient la planification des leçons, les stratégies pour motiver et mobiliser les étudiants, et les méthodes d'enseignement actif et axé sur l'enfant. Les anciens étudiants ont également souligné le rôle que leur expérience de bénévolat a joué dans leur futur développement professionnel. Certains ont cité le développement personnel et les compétences acquises au cours de leur stage d'enseignement : une plus grande conscience de soi, une plus grande confiance en soi et des aptitudes sociales renforcées. Certains enseignants sont restés au-delà de leur stage et d'autres se sont dirigés vers d'autres carrières pédagogiques, comme enseignant dans le

secteur public (pour celles et ceux qui avaient un diplôme universitaire) ou privé ; d'autres encore ont poursuivi des études supérieures. JRS est en partenariat avec 2 établissements d'enseignement supérieur à Yangon auxquels il peut référer d'anciens étudiants du NG-TTC désireux de poursuivre leurs études, mais le coût de la vie et des études à Yangon est inabordable pour beaucoup. Un petit nombre de postes dans les établissements scolaires locaux ont également été négociés pour que les anciens étudiants du NG-TTC puissent poursuivre des programmes de certificat ou de diplôme.

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

L'Église catholique permet au NG-TTC d'avoir accès à des régions inaccessibles à d'autres, notamment à certains organismes des Nations Unies et à certaines ONGI, en raison des conflits. L'une des implications est que les réseaux confessionnels sont des partenaires actifs dans la prestation d'éducation de qualité dans des endroits où les autorités formelles peuvent être fragilisées. Le NG-TTC n'a pas de système formel de certification. Un partenariat avec un organisme certificateur est souhaitable mais les volontaires ne possèdent pas les conditions préalables pour de tels programmes, à savoir passer l'examen de 10e année et, en institut privé, posséder un excellent niveau d'anglais.

Nombre d'anciens étudiants souhaiteraient enseigner dans le public mais à l'heure actuelle, il n'existe aucune voie ou politique gouvernementale reconnaissant leurs années de formation au sein du NG-TTC. C'est un point de revendication permanent entre le gouvernement et les ONG partenaires. Le plan sectoriel d'éducation nationale (NESP) du gouvernement cite plusieurs domaines de réforme pour la formation continue du personnel enseignant, notamment : « La dotation d'un « système ouvert » de formation du personnel enseignant, dans lequel différents instituts de formation d'enseignants, y compris éventuellement des organismes privés, offrent différents diplômes de spécialisation » (GoUM NESP 2016, 146).

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

Références

Government of the Republic of the Union of Myanmar Ministry of Education. 2016. *National Education Strategic Plan 2016-2021*. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/myanmar_national_education_strategic_plan_2016-21.pdf

Lester, Stan. 2005. "Novice to Expert: the Dreyfus model of skill acquisition." <http://devmts.org.uk/dreyfus.pdf>

2.7 Retirer l'emballage : Développement professionnel continu du personnel enseignant à grande échelle et intégration des enseignants au Liban

| | |
|---------------------------|--|
| Organisation(s) | Université de New York, Global TIES for Children |
| Auteur-e(s) | Lindsay Brown |
| Lieu(x) | Liban |
| Profil(s) des enseignants | Enseignants de la communauté d'accueil |
| Sujet(s) | Gestion du personnel enseignant |

Description du Défi Spécifique à la Crise :

Même dans le meilleur des cas, il est difficile d'assurer une scolarisation formelle de grande qualité à grande échelle. Dans le cas du Liban, un pays confronté à un afflux important d'enfants réfugiés affectés par la violence et les conflits (entraînant le doublement de la population scolaire en 4 ans), une telle tâche représente un défi quasi insurmontable.

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

Le domaine de l'éducation en situations d'urgence, où il existe de grands besoins pour une prestation efficace et rapide de services, doit passer de la prestation fragmentée de services de programmes brevetés et fixés à des « ingrédients essentiels » d'interventions éducatives, fondés sur des données probantes, qui peuvent être facilement adaptés et intégrés dans de multiples contextes. Notre étude porte sur une approche de développement professionnel du personnel enseignant et de coachs qui est souple, facile à intégrer dans les programmes scolaires existants et agnostique en ce qui concerne l'approche des programmes.

Bref Aperçu

Intervenants, partenaires, contexte, population ciblée :

Au cours de l'année scolaire 2019-2020, le ministère libanais de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) s'est doté des compétences pédagogiques de base permettant la mise en œuvre d'un nouveau concept ou d'un nouveau programme scolaire. Cependant, il arrive souvent que les enseignants en situations de crise manquent de formation et de compétences de base, ce qui entrave leur capacité à mettre en œuvre des interventions de manière réussie. Par exemple, nous avons constaté dans notre initiative multi-pays (comprenant le Liban), conçue pour tester l'efficacité d'activités ciblées et peu coûteuses d'apprentissage socio-émotionnel, qu'une partie essentielle de la théorie du changement — au cours des interventions — était soit entièrement omise, soit mal exécutée par les enseignants dans tous les contextes nationaux, en raison de leur manque de maîtrise des pratiques pédagogiques de base telles que la conduite de discussions en classe (3EA, 2018). Cette étude a pour objectif de trouver des solutions pédagogiques applicables aux contextes de crise et pouvant être intégrées à l'échelle requise, en utilisant une approche flexible et adaptable qui peut perdurer à mesure que les programmes évoluent et changent.

Le programme

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

Au Liban, un ensemble de pratiques pilotes pour les enseignants (dialogue pédagogique, pensée critique et métacognition) a été dérivé du cadre de compétences existant pour les enseignants libanais par un sous-ensemble de coachs et de coordinateurs du DOPS. Le groupe de travail a ensuite utilisé des vidéos enregistrées dans des salles de classe au Liban afin d'élaborer une échelle d'évaluation (c'est-à-dire un outil d'observation) de la qualité de chaque pratique de base pilote, qui servira de fondement aux observations et aux réactions en classe pendant toute la durée de l'étude. L'utilisation de cet outil élaboré par le DOPS vise à la fois à créer une vision et un langage communs de l'instruction des enseignants au sein du DOPS, ainsi qu'à soutenir une expérience plus cohérente et standardisée du perfectionnement professionnel pour les enseignants, dans tous les domaines et à tous les niveaux.

Les coachs du DOPS travaillant actuellement dans les niveaux scolaires et disciplines éligibles au groupe de traitement participeront à une formation de 7 jours sur l'utilisation des outils d'observation et les stratégies pédagogiques/de formation du DOPS pour chaque pratique de base. Les formations sont conçues et facilitées en collaboration avec des coordinateurs spécialisés du DOPS afin d'améliorer le sentiment d'appropriation institutionnelle, l'adéquation avec le contexte et la durabilité des programmes. Des coachs spécialisés organiseront des séances de formation mensuelles avec les enseignants, en se concentrant sur les pratiques pilotes de base et en utilisant l'outil d'observation récemment développé.

Données Probantes et Résultats :

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

La présente étude porte sur l'analyse expérimentale de l'impact d'une approche de développement professionnel fondée sur des pratiques de base au niveau du coach et de l'enseignant, étant donné : (1) le rôle central des coachs dans le soutien aux enseignants, (2) le manque de recherche sur les moyens de favoriser une formation efficace et (3) les difficultés rencontrées par les coachs pour assurer un service de qualité aux enseignants, particulièrement lorsque les services de formation sont déployés à l'échelle des systèmes (Kraft et al., 2018).

En premier lieu, l'étude analysera l'impact causal d'un système amélioré d'encadrement du développement professionnel du personnel enseignant qui serait fondé sur des pratiques de bases contextualisées et adaptables, en comparaison avec des conditions habituelles d'enseignement. Les résultats spécifiques comprendront la satisfaction du coach et l'acquisition des connaissances, l'observation des pratiques pédagogiques des enseignants, ainsi que la perception par les étudiants de la qualité des enseignants. Deux outils d'observation seront utilisés dans cette étude afin de comprendre le rôle critique des processus d'enseignement en classe : le protocole validé pour l'observation de l'enseignement des langues (Grossman et al., 2013) et le nouvel outil mis au point par le DOPS. L'utilisation conjointe de ces deux ensembles de données nous permettra d'étudier les propriétés psychométriques de l'outil du DOPS.

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

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

La séparation historique des mandats au sein du gouvernement libanais a constitué un réel défi. La formation continue des enseignants est dirigée par le Centre pour la recherche et le développement de l'éducation (CERD). Cependant, le CERD n'a pas l'autorisation de fournir un suivi aux enseignants dans les écoles ; cela fait partie du mandat des conseillers du DOPS. Ainsi, les coachs n'ont souvent pas connaissance du contenu des formations et n'ont pas accès aux ressources qui leur permettraient de mieux cibler les objectifs de ces formations. Cela provoque une discordance considérable au sein du système de développement professionnel des enseignants.

Le nombre considérable d'organismes travaillant avec le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur et leurs intérêts divergents constituent un défi supplémentaire. En l'absence de planification et de coordination au sein du secteur, les enseignants et les formateurs sont débordés ; ils et elles ne savent pas exactement quelles sont les pratiques prioritaires et ont du mal à trouver le temps et l'espace nécessaires à la réussite de leur mise en œuvre. Ces priorités divergentes ont restreint la disponibilité des coachs du DOPS et des coordonnateurs de matières pour les formations et les ateliers, ainsi que la période d'intervention dans son ensemble. Bien que la recherche indique que les enseignants ont besoin d'environ 50 heures de développement professionnel pour acquérir de nouvelles pratiques (Yoon et al. 2007), les heures cumulées de formation, de pratique et de mise en œuvre guidée seront probablement inférieures à ce seuil dans le cadre de cette intervention.

Références

- Cohen, Julie, Lorien Chambers Schuldt, Lindsay Brown and Pamela Grossman. 2016. "Leveraging observation tools for instructional improvement: Exploring variability in uptake of ambitious instructional practices." *Teachers College Record* 118 no. 11: 1-36.
- Education in Emergencies, Evidence for Action: 3EA. 2018. Classroom Observation Scores. Unpublished Raw data.
- Grossman, Pamela, Susanna Loeb, Julia Cohen, and James Wyckoff. 2013. "Measure for measure: The relationship between measures of instructional practice in middle school English language arts and teachers' value-added scores." *American Journal of Education* 119 no. 3: 445-470.
- Grossman, Pamela, Julie Cohen, Matthew Ronfeldt, and Lindsay Brown. 2014. "The Test Matters: The Relationship Between Classroom Observation Scores and Teacher Value Added on Multiple Types of Assessment." *Educational Researcher* 43, no. 6: 293–303.
- Kraft, Matthew A., David Blazar, and Dylan Hogan. 2018. "The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence." *Review of Educational Research* 88, no. 4: 547–88.
- McDonald, Morva, Elham Kazemi, and Sarah Schneider Kavanagh. 2013. "Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity." *Journal of Teacher Education* 64,no. 5: 378–86
- Wilson, Suzanne M. and Jennifer Berne. 1999. "Chapter 6 : Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development." *Review of Research in Education* 24, no. 1: 173–209.
- Yoon, Kwang Suk, Teresa Duncan, Silvia Wen-Yu Lee, Beth Scarloss and Kathy Shapley. 2007. Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement (Issues & Answers Report, REL 2007-No. 033). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.

2.8 Envoyer des enseignants vers des communautés isolées du Malawi : Une approche du déploiement du personnel enseignant basée sur des données

| | |
|---------------------------|--|
| Organisation(s) | Banque mondiale |
| Auteur-e(s) | Salman Asim |
| Lieu(x) | Malawi |
| Profil(s) des enseignants | Enseignants de la communauté d'accueil |
| Sujet(s) | Gestion du personnel enseignant |

Description du Défi Spécifique à la Crise :

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

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

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

Depuis 2013, date à laquelle quatre enseignantes ont été autorisées à quitter l'école après avoir subi des attaques en venant de Lilongwe à vélo, l'école a dû faire face à un manque de personnel. Le chef d'établissement a autorisé le départ de ces quatre enseignantes à condition qu'elles soient remplacées, mais aucune remplaçante n'a été mise à disposition. Depuis lors, de nouveaux enseignants et enseignantes sont arrivées, mais d'autres sont parties pour cause de mariage (ou réunification familiale) ou pour des raisons médicales. Le taux d'élèves par enseignant de l'école est de 94, ce qui est bien supérieur à la moyenne de 68 du Malawi. « Dans cette école, notre environnement ne répond pas aux exigences de certains enseignants, en particulier des femmes », déclare le directeur, Dickson Kachamba. « Les enseignants arrivent à Nathenje, voient les conditions ici, et essaient immédiatement de se faire muter dans des écoles en centre-ville. Récemment, l'un d'eux est arrivé et n'est resté qu'une semaine avant d'être transféré dans une école voisine pour être près de sa femme. » En revanche, à l'école de Mwatibu, à la périphérie du village de Nathenje, le taux d'élèves par enseignant n'est que de 34.

Bref Aperçu

Jusqu'à récemment, les données sur la localisation des enseignants était fragmentée et incohérente entre les organismes publics. En conséquence, les politiques relatives à la dotation en personnel enseignant

étaient générales, malléables et appliquées de manière incohérente. Toutes les écoles dont le taux d'élèves par enseignant est supérieur à 60, c'est à dire, 3 écoles sur 4 ont été autorisées à recevoir du personnel supplémentaire chaque année, de sorte que les enseignants ne sont pas effectivement dirigés vers les écoles ayant les plus forts besoins. Un régime d'indemnité pour l'enseignement en conditions difficiles, destiné à récompenser une minorité d'enseignants travaillant dans des écoles reculées, est perçu par plus de 80 % des enseignants, ce qui rend cette mesure d'incitation inutile. Les écoles des régions reculées sont confrontées à un manque d'enseignants, alors que les enseignants qui ont un besoin légitime de travailler plus près des zones urbaines, par exemple, celles et ceux dont l'état de santé nécessite un suivi médical régulier — ne parviennent pas toujours à obtenir leur mutation. Un enseignant a changé d'école trois fois, pour tenter d'obtenir un poste moins éloigné, avant d'arriver à Nsanjiko il y a dix ans. « J'ai de l'asthme. Je veux être près de l'hôpital », dit-il. « Les deux dernières fois que j'ai été transféré, j'ai fourni un certificat médical. J'ai dit que je voulais être en ville mais ils ont dit qu'à Nsanjiko il y avait un manque de personnel et que si je venais ici, ils pourraient peut-être m'aider dans quelques années. Mais je suis toujours là. Je ne sais pas pourquoi ils ignorent mes opinions ; d'autres ont quitté la ville après avoir travaillé ici pendant 2 ou 3 ans, mais pas moi. »

En collaboration avec des fonctionnaires du niveau central et des districts, une équipe de la Banque mondiale a mis au point la première base de données actualisée, précise et complète de toutes et tous les enseignants de l'école primaire du Malawi et de leurs affectations scolaires actuelles. Ils ont ensuite identifié et analysé les facteurs déterminants de la variation du PTR. L'analyse a confirmé que les aspects de l'éloignement identifiés par les enseignants comme des sources clés de difficultés dans les postes éloignés sont hautement prédictifs de la variation du PTR. Il s'agissait de la distance entre l'école et le centre commercial le plus proche (c'est-à-dire un village ou un établissement avec des commerces, mais pas nécessairement le centre du district) ; mais aussi de la disponibilité d'équipements de base à l'école, comme l'électricité et une route accessible même pendant la saison des pluies ; et de la disponibilité d'équipements particuliers au centre commercial, comme une banque, un hôpital ou une clinique, et l'eau courante et l'électricité. Le fait que le PTR varie en fonction de ces facteurs prouve que les enseignants sont capables d'exercer une influence considérable sur les placements, ce qui signifie que les pénuries de personnel sont plus graves là où les enseignants ne veulent pas être placés.

Grâce à des discussions de groupe et à la cartographie des réseaux d'économie politique, l'équipe a identifié les canaux par lesquels les enseignants exercent cette influence. Les gestionnaires de l'éducation des districts (DEM), les chefs d'établissement, les chefs de village et d'autres parties prenantes ont contribué aux discussions et ont dressé un tableau de la manière dont les enseignants font pression par des voies formelles et informelles pour éviter d'être placés dans des écoles éloignées. Les fonctionnaires ont du mal à adopter une ligne de conduite ferme face à cette pression, en particulier lorsque des enseignants bien informés convainquent une personnalité politique ou un fonctionnaire de haut rang d'intervenir en leur faveur. « Les gens veulent que leurs amis soient dans une école qu'ils estiment ne pas être éloignée », a déclaré un DEM. « Il faut être fort et être prêt à se créer des ennemis. »

Sur la base de ces résultats, l'équipe a développé une nouvelle classification de l'éloignement des écoles à trois niveaux A-C, qui tient compte non seulement de l'emplacement physique, mais aussi des installations au niveau de l'école et du centre d'échanges. Il fournit une catégorisation simple et précise qui saisit les facteurs clés qui influencent les enseignants à faire pression pour ou contre le placement dans les écoles. À l'aide de cette nouvelle catégorisation plus nuancée, l'équipe a élaboré deux réformes politiques destinées à réduire rapidement les disparités dans le nombre d'enseignants sans aucun coût supplémentaire. Tout d'abord, le déploiement annuel de 5 000 nouveaux enseignants est désormais ciblé sur les écoles de catégorie A et B, celles qui sont jugées les plus éloignées. Cette méthode devrait s'avérer beaucoup plus efficace que la politique précédente pour affecter les nouveaux enseignants aux écoles les plus nécessiteuses.

Deuxièmement, des réformes sont en cours au niveau du régime de l'indemnité de difficulté afin d'atteindre l'objectif initial de fournir une prime significative aux enseignants travaillant dans les écoles les plus éloignées. Le programme amélioré prévoit une allocation mensuelle de 35 dollars (équivalant à environ un tiers du salaire moyen d'un enseignant), destinée aux 20 % d'enseignants qui travaillent dans

les écoles les plus éloignées, avec un montant réduit pour les enseignants des écoles moyennement éloignées. On s'attend à ce que cela réduise la pression exercée sur les enseignants pour qu'ils et elles évitent les affectations à distance, et à ce que cela les incite à rester dans les écoles difficiles ou à s'y installer. La nouvelle politique devrait être mise en œuvre en 2020.

Données Probantes et Résultats :

La nouvelle catégorisation a été introduite pour la première fois en 2017 pour guider le déploiement de 4 570 nouveaux enseignants dans les écoles. Les DEM ont reçu pour instruction de donner la priorité aux écoles des catégories « les plus éloignées » et « éloignées » par rapport à celles de la catégorie « non éloignées ». Une série d'ateliers au niveau régional a permis de présenter aux responsables de district la nouvelle catégorisation et les raisons de ce changement. De nombreux responsables de district ont réussi à affecter la quasi-totalité de leurs enseignants à des écoles éloignées. Au niveau national, 76 % des nouveaux enseignants ont été affectés à des écoles appartenant aux catégories « éloignées » ou « les plus éloignées ». 42 % ont été envoyés dans la catégorie d'écoles la plus éloignée, une étape importante dans le rééquilibrage de la distribution des enseignants vers les écoles les plus nécessiteuses.

L'amélioration du ciblage des enseignants devient désormais un aspect central du système de gestion des enseignants du Malawi. En 2018, 7 000 nouveaux enseignants supplémentaires ont été déployés dans les écoles. Près de la moitié (49 %) de ces enseignants ont été déployés dans des écoles comptant plus de 100 élèves par enseignant, ce qui constitue une amélioration considérable de la capacité du système à cibler les enseignants vers les écoles qui en ont le plus besoin.

En outre, le dialogue autour de l'élaboration de politiques basées sur des données probantes au Malawi passe de la dépendance à l'égard de « gros chiffres » simplistes à un dialogue fondé sur des données crédibles, détaillées et fiables. Le Malawi pilote la collecte à haute fréquence de données sur les principaux indicateurs scolaires à l'aide de tablettes, et mène une enquête longitudinale à grande échelle sur les écoles, représentative au niveau national, qui recueille un large éventail de données sur les conditions, les pratiques et les résultats dans les écoles primaires du Malawi. Ces nouvelles formes de données aideront le gouvernement à créer des cadres supplémentaires fondés sur des règles pour la prise de décision, et lui permettront de mesurer l'impact des réformes et des projets.

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

Malgré le succès de l'effort visant à améliorer l'affectation initiale des enseignants aux écoles, l'intégration du deuxième aspect des réformes prévues - l'amélioration des indemnités de difficultés pour les enseignants en poste dans des régions éloignées - s'est avérée plus difficile que prévu. Pour que la réforme envisagée soit neutre en termes de recettes, il est nécessaire de retirer l'indemnité aux enseignants qui la perçoivent actuellement bien qu'ils et elles soient dans des écoles non éloignées. Cependant, cela s'est avéré politiquement difficile, ce qui a entraîné des retards dans la mise en œuvre des réformes prévues. Actuellement, l'équipe de travail spécialisée étudie les sources potentielles de financement des partenaires de développement pour soutenir l'introduction du système d'allocation révisé en tant qu'allocation supplémentaire sans exiger la suppression de l'allocation existante, de faible valeur, des bénéficiaires actuels. Ce problème devrait être résolu pour permettre l'introduction de l'allocation en 2020.



Thailand, 2009 © P Biro, IRC

3 : Études de cas sur la direction des écoles

3.1 Un enseignant sensibilisé à l'égalité des genres est à l'origine d'un changement transformateur pour les filles musulmanes de Meo pendant les fermetures d'écoles dû à la COVID-19 en Inde

| | |
|---------------------------|--|
| Organisation(s) | CARE India |
| Auteur-e(s) | Seema Rajput |
| Lieu(x) | État d'Haryana, Inde |
| Profil(s) des enseignants | Enseignants nationaux et chefs d'établissement |
| Sujet(s) | Direction d'école |

Description du Défi Spécifique à la Crise :

Le district de Nuh est considéré comme l'un des districts les plus marginalisés de l'Haryana, en Inde. Les indicateurs d'autonomisation des filles et des femmes, comme le taux d'alphabétisation et le taux de scolarisation, continuent d'être parmi les plus bas du pays, les données disponibles montrent un taux d'alphabétisation des femmes de 36,6 % (Directorate of Census Operations, 2011) et un taux d'abandon moyen des filles musulmanes de 39,62 % (National University of Education Planning and Administration, 2016). La pandémie a encore aggravé la situation de l'éducation des filles dans le district.

La pandémie a non seulement affecté les revenus des familles et, par conséquent, leur capacité à investir dans l'éducation des filles, mais elle a également eu un impact négatif sur le bien-être socio-émotionnel des adolescentes. Dans l'Haryana, 70,2 % des filles ont signalé une augmentation de la responsabilité des tâches ménagères au foyer et 64 % ont rapporté une augmentation de l'anxiété ou du stress chez elles et chez leurs parents (CARE India, 2020). En outre, 7,8 % des filles craignaient d'être incitées à un mariage précoce en raison des difficultés économiques de leur famille (CARE India, 2020). Une autre étude de l'UNICEF (2021) a souligné que 80 % des enfants âgés de 14 à 18 ans ont rapporté des niveaux d'apprentissage plus faibles que lorsqu'ils et elles étaient physiquement à l'école.

La pandémie a également entraîné la fermeture des écoles pendant 13 des 16 derniers mois dans l'Haryana. Elle a réduit les possibilités pour les filles de rencontrer leurs amis et de partager les épreuves émotionnelles qu'elles ont vécues pendant la pandémie. Alors que certaines régions urbaines de l'Inde ont pu tirer parti des médias numériques pour combler le vide laissé par les fermetures d'écoles, les familles à faibles revenus de Nuh n'ont eu que peu de possibilités de soutenir leurs enfants, en particulier les adolescentes.

Bref Aperçu

Le gouvernement indien a identifié Nuh comme le district « le plus arriéré » de l'Inde, qui compte une population de plus de 90 % de méo-musulmans (Kumar et al., 2017). En 2018, CARE a conceptualisé un groupe de ressources de district (GRD) composé de 20 enseignantes et enseignants locaux pour répondre à l'ensemble unique de problèmes et d'aspirations des adolescentes de cette communauté. CARE Inde a utilisé une approche systématique pour renforcer les capacités de la GRD sur les concepts de genre, d'équité, de sûreté et de sécurité des filles. Le GRD a également formé 600 enseignantes et enseignants de 134 écoles intermédiaires afin de les doter de stratégies visant à promouvoir l'égalité entre les sexes dans leurs classes en mobilisant la communauté pour accroître l'assiduité et la participation des filles, en intégrant des exemples positifs de filles et de femmes dans les plans de cours, en les présentant comme des décideurs, en les sensibilisant aux implications des normes sociales discriminatoires à l'égard des genres (comme le mariage précoce et la grossesse des adolescentes) et en introduisant un programme d'apprentissage de la vie pour les filles.

Peu après l'apparition de la COVID-19, alors que toutes les écoles étaient fermées pour une période incertaine, Kusum, l'une des membres du GRD, a joué un rôle essentiel avec le soutien des filles de Balika Manch (clubs de filles au niveau de l'école) pour sensibiliser la communauté à la COVID-19. Kusum a conceptualisé l'idée innovante de Mohalla Pathshala (centre d'apprentissage communautaire - CAC) dans 50 villages près de son école. Ce modèle a été apprécié et ensuite étendu par les responsables de l'éducation du district à l'ensemble du district afin de garantir la poursuite de l'apprentissage malgré la fermeture des écoles. Elle a mobilisé des jeunes instruits au sein de la communauté et les a formés pour qu'ils et elles gèrent efficacement les CLC en suivant les protocoles de sécurité de la COVID. En plus de l'initiative Mohalla Pathshala, Kusum a pris l'initiative, avec d'autres membres du GRD, de visiter toutes les écoles du quartier afin d'orienter les enseignants pour qu'ils et elles appliquent efficacement les protocoles COVID et s'assurent que toutes et tous les enfants retournent à l'école en mobilisant la communauté. Une orientation a également été fournie pour activer les plateformes de leadership dans les écoles afin que les enfants puissent partager leurs expériences les uns avec les autres et renforcer leur résilience.

Kusum déclare : « Par le passé, j'ai eu l'occasion de suivre des formations sur le genre dispensées par le département de l'éducation, mais elles n'étaient pas très utiles. Les programmes de formation réfléchi et expérimentale de CARE Inde ont contribué à élargir ma vision des questions de genre et m'ont aidé à planifier des activités dans les écoles et la communauté pour promouvoir l'éducation des filles. Ils ont donné des ailes à mes ambitions d'amener chaque fille à l'école. » Au départ, la participation des filles aux centres d'apprentissage de proximité était un défi, car elles étaient engagées dans les tâches domestiques et dans les fermes. Kusum a mobilisé les parents avec le soutien des SMC en effectuant des visites de porte à porte pour les encourager à envoyer leurs filles dans les CAC. Ainsi, plus de 70 % des filles se sont inscrites dans les CAC.

Données Probantes et Résultats :

Les données qualitatives¹ suggèrent que le modèle de groupe de ressources de district pour la mise en place d'un leadership décentralisé à Haryana a permis de répondre aux besoins critiques qui sont apparus pendant la pandémie de la COVID-19. Plus particulièrement, Kusum Mallik, membre du GRD, a ancré les collaborations avec le bureau de l'éducation du district pour assurer la création de Mohalla Paathshalas (centres d'apprentissage communautaires)². Selon les médias,³ cette initiative, conçue à l'origine par Kusum Mallik, a touché 2 700 enfants dans 50 villages. Elle a ensuite été étendue à 5 000 élèves (de 6 à 18 ans), dont plus de 70 % de filles, dans 250 centres répartis dans 130 villages.

Les centres d'apprentissage communautaire (CAC) ont été mis en place par des jeunes instruits de la communauté, encadrés par des enseignants, qui ont contribué à la mise en place des protocoles de sécurité appropriés de la COVID et à la création d'un espace sûr par les membres de la communauté. Par téléphone, Kusum Malik et d'autres membres du GRD ont formé des mentors communautaires au maintien des protocoles de sécurité COVID et aux processus d'enseignement et d'apprentissage efficaces dans le contexte de la COVID-19. L'initiative de Kusum Malik a été appréciée et soutenue par ses étudiants de la classe 12. Elle nous a confié : « Mes étudiants étaient motivés pour enseigner aux plus jeunes enfants de leur communauté. Je vois maintenant un écosystème de soutien se développer au niveau de la communauté grâce à mes étudiants. »

Les données probantes anecdotiques et les commentaires de retour des étudiants indiquent que les Mohalla Paathshalas ont eu une portée impressionnante permettant d'atteindre des communautés auparavant mal desservies. La participation active et continue des filles dans les centres d'apprentissage a fait que les filles sont restées connectées à l'éducation et ont pu retourner dans les écoles après leur réouverture. D'après les registres scolaires, 100 pour cent des filles qui se rendaient dans les centres d'apprentissage communautaires sont revenues dans les écoles après leur réouverture. Leur

1 Document de processus sur le Groupe de ressources de district, 2020, CARE Inde

2 <https://www.facebook.com/hdtv/videos/for-students-missing-online-classes-haryana-districts-community-classrooms/3407720479292109/>

3 <https://www.youtube.com/watch?v=PvJHT78KIQE>

participation active dans les centres d'apprentissage communautaires a également contribué à faire reculer les mariages précoces et forcés. Des données récentes (anecdotiques) sur la fréquentation des classes depuis la réouverture des écoles au début de ce mois (septembre 2021) montrent également un faible taux d'abandon scolaire dans les écoles dans lesquelles les groupes de ressources du district étaient particulièrement actifs vis-à-vis de la mobilisation communautaire.

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

Kusum a signalé que la communauté avait initialement hésité à établir des centres d'apprentissage communautaires, à cause de la propagation rapide du virus. Kusum a résolu ces problèmes en organisant des discussions et des réunions avec les leaders communautaires, et en faisant en sorte que des protocoles sanitaires adéquats soient mis en place. Elle a également plaidé pour que les leaders communautaires et les parents tiennent compte des conséquences catastrophiques de l'interruption de l'apprentissage sur l'éducation, le développement et le bien-être des enfants.

En plus des problèmes d'apprentissage résolus par Kusum et d'autres membres du GRD grâce aux Mohalla Paathshalas, d'importantes questions liées au bien-être socio-émotionnel se sont posées pendant la fermeture des écoles. Il est donc de plus en plus nécessaire que les écoles suivent un programme structuré qui réponde également aux besoins des enfants en matière d'apprentissage socio-émotionnel (ASE). Kusum Mallik mène actuellement des discussions au niveau du district afin de porter l'attention sur l'ASE à l'école.

Alors que le programme de CARE pour la constitution d'un corps d'agents du changement au niveau du district - sous la forme d'un GRD - a été couronné de succès, un soutien institutionnel sera indispensable pour maintenir la motivation de ce corps d'agents du changement. Il est essentiel que ces types de DRG soient institutionnalisés dans le système, et partie prenante de la planification et de la mise en œuvre de solutions spécifiques à un contexte, afin de faire reculer l'écart entre les genres dans le domaine de l'éducation.

Un des enseignements essentiels, tiré des efforts de Kusum, est qu'un sentiment très fort d'appropriation et de responsabilité chez les enseignants peut les transformer en agents du changement. Kusum a réussi à influencer la communauté, ses collègues enseignants et le département d'éducation du district afin de placer la priorité sur l'éducation des enfants en temps de pandémie.

Références

- Care India (2020) COVID-19: Status of Rural Children's Education and Well-being in India. National Survey Report. <https://www.careindia.org/wp-content/uploads/2020/09/CISSD-Rapid-Assessment-Impact-on-COVID-on-children-well-being-and-education-A-report.pdf>
- Kumar, D., Tyagi, V., Rastogi, R. (2017). Women's Educational Status and Its Impact in Nuh District of Haryana. *International Journal of Reviews and Research in Social Sciences*, 5(4), 236-239.
- National University of Education Planning and Administration (2016) School Education in India. U-DISE 2015-16: Flash Statistics. <http://www.dise.in/Downloads/Publications/Documents/U-DISE-SchoolEducationInIndia-2015-16.pdf>
- Directorate of Census Operations (2011) Haryana. District Census Handbook: Mewat. https://censusindia.gov.in/2011census/dchb/0619_PART_B_DCHB_MEWAT.pdf
- 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>
- UNESCO, UNICEF EAPRO, & UNICEF ROSA (2021) Situation Analysis on the Effects of and Responses to COVID-19 on the Education Sector in Asia Regional Synthesis Report. <https://www.unicef.org/rosa/media/16436/file/Regional%20Situation%20Analysis%20Report.pdf>

3.2 Apprendre des dirigeants scolaires en contextes de crise : Une étude de cas portant sur le camp de personnes réfugiées de Kakuma et la colonie de Kalobeyei

| | |
|---------------------------|--|
| Organisation(s) | Teachers College (Collège des Enseignants), Université de Columbia |
| Auteur-e(s) | Emily Ervin, Jonathan Kwok, Danielle Falk, et Dr. Mary Mendenhall |
| Lieu(x) | Camp de personnes réfugiées de Kakuma et colonie de Kalobeyei, Kenya |
| Profil(s) des enseignants | Enseignants réfugiés, enseignants nationaux |
| Sujet(s) | Direction d'école |

Description du Défi Spécifique à la Crise :

Les dirigeants scolaires, après le personnel enseignant, sont un facteur essentiel de la réussite des apprenants (Day et al., 2020 ; Sampat et al., 2021). Malheureusement, les dirigeants scolaires (directeurs/chefs d'établissement et directeurs adjoints/chefs d'établissement adjoints) reçoivent rarement une formation professionnelle adéquate correspondant à la myriade de rôles et de responsabilités qu'on leur demande d'assumer (Mendenhall et al., 2021). Ces défis sont aggravés dans des contextes de crise, où un fardeau supplémentaire pèse sur les épaules des dirigeants scolaires qui doivent gérer des situations professionnelles difficiles avec peu de ressources, de formation et de soutien (Burns et Lawrie, 2015). Malgré leur rôle primordial, les dirigeants scolaires sont une population qui n'a été l'objet que de peu de recherches et de peu de priorités dans les contextes de crise.

Il y a actuellement près de 200 000 personnes réfugiées et demandeurs d'asile originaires de plus de 20 pays différents dans le camp de personnes réfugiées de Kakuma et la colonie de Kalobeyei au nord-ouest du Kenya (UNHCR, 2020). Les enfants et les jeunes réfugiés fréquentent 27 écoles primaires gérées par les organisations non gouvernementales : la Fédération luthérienne mondiale (LWF ; camp de Kakuma) et Finn Church Aid (FCA ; colonie de Kalobeyei) en partenariat avec l'UNHCR. Auparavant, des enseignants sollicités parmi les personnes réfugiées¹ et des enseignants nationaux faisaient office de directeurs (HT) ou de directeurs adjoints (DHT) à Kakuma et à Kalobeyei. Cependant, l'application d'une politique nationale établissant les exigences du poste de directeur, qui comprend un niveau de scolarité avancé, a fait que des directeurs kényans ont remplacé tous les directeurs réfugiés en 2018. Ainsi, les enseignants sollicités parmi les personnes réfugiées qui étaient précédemment directeurs sont devenus directeurs adjoints, afin d'assurer la conformité avec la politique nationale de structure hiérarchique pour chaque école. De plus, une politique de « localisation » au Kenya, qui stipule que les directeurs ne doivent pas occuper le même poste pendant plus de 5 ans, est à l'origine de transferts de personnel entre les écoles sur une base incertaine. Les effets combinés de ces politiques ont eu pour conséquence une myriade de perturbations et de changements chez les dirigeants scolaires travaillant à Kakuma et à Kalobeyei au cours de ces dernières années.

1 Les personnes réfugiées n'ont pas la possibilité d'obtenir un permis de travail légal et n'ont souvent pas les qualifications requises (ou les équivalences reconnues de ces qualifications) pour rejoindre le corps enseignant national ; les personnes réfugiées sont de ce fait exclus des postes salariés et reçoivent à la place une compensation d'environ 8 000 KSH (~\$70 USD) versée par les ONG partenaires

Bref Aperçu

L'équipe de recherche a étudié les rôles et responsabilités des dirigeants scolaires, les défis et les opportunités auxquels ils et elles sont confrontés, ainsi que le soutien nécessaire et souhaité dont ils et elles ont besoin pour effectuer efficacement leur travail. Notre étude qualitative² s'appuie sur les données d'entretiens et de groupes de discussion (GD) concernant 35 dirigeants scolaires réfugiés et nationaux à Kakuma et à Kalobeyei, afin d'évaluer leur expérience collective tout en éclairant la relation entre les directeurs nationaux et les directeurs adjoints sollicités parmi les personnes réfugiées. Comme cette étude s'est déroulée pendant la pandémie de COVID-19, nous avons mené 17 entretiens téléphoniques soit avec un directeur, soit avec un directeur adjoint dans chaque école, en utilisant à dessein des critères d'échantillonnage reflétant le genre, la nationalité, et le nombre d'années d'expérience en enseignement parmi les participants. Il est important de rappeler que les femmes sont sous-représentées parmi les dirigeants scolaires ; elles ne représentent que 26 % du corps scolaire dirigeant.³ L'ensemble des 54 dirigeants scolaires était invité à participer à 4 groupes de discussion virtuels par WhatsApp en fonction de leur lieu de travail et de leur poste (par exemple, directeurs à Kakuma). L'équipe a offert un petit encouragement financier à toutes et tous les participants afin de compenser les coûts des données et de l'électricité, tout en mettant l'accent sur l'aspect bénévole de la participation. En tout, 11 dirigeants scolaires ont été interviewés et ont participé à des groupes de discussion WhatsApp, 6 ont seulement été interviewés, et 18 ont seulement participé à des groupes de discussion WhatsApp.

Nous avons réalisé un codage itératif des transcriptions des interviews et des données des discussions de groupe de manière indépendante, désagrégées par rôle dirigeant des participants. Puis nous avons identifié des thèmes clés qui sont ressortis des deux ensembles de données. À travers notre analyse, nous avons défini 4 rôles et responsabilités essentiels des dirigeants scolaires à Kakuma et à Kalobeyei. Le premier implique un rôle de leadership comprenant des responsabilités liées au contenu académique et au climat scolaire, telles que servir d'exemple pour toutes et tous, assurer la mise en œuvre des programmes scolaires et présider le conseil de discipline de l'école. Le second est un rôle de gestionnaire qui consiste à coordonner le fonctionnement quotidien de l'école, comme, par exemple, le programme de cantine scolaire et les activités extrascolaires. Le troisième est un rôle administratif de surveillance et de mise en œuvre des données scolaires et de l'inscription des élèves, ainsi que de secrétaire du conseil d'administration de l'école. Le quatrième est un rôle d'ambassadeur pour établir la liaison avec une myriade d'intervenants de l'écosystème scolaire, tels que les enseignants, les parents, et les partenaires des ONG ou des Nations Unies. La COVID-19 ajoute une touche de complexité au rôle de leadership dans les écoles, aggravant les contraintes existantes de la crise prolongée à Kakuma et à Kalobeyei, car les dirigeants scolaires doivent assumer des responsabilités supplémentaires concernant la distribution des radios pour l'enseignement à domicile pendant la fermeture des écoles, et concernant la distribution des articles de santé et d'hygiène qui peuvent être en quantité insuffisante pour répondre aux besoins de chacun et de chacune. En considérant l'étendue de ces rôles, des dirigeants scolaires ont fréquemment exprimé le sentiment d'être dépassés et mal équipés pour pouvoir assumer toutes leurs responsabilités.

2 Cette étude s'inscrit dans une initiative plus vaste dirigée par l'Université de Fribourg et financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique. L'équipe de recherche du Collège des enseignants rédigera une étude de cas sur le camp de personnes réfugiées de Kakuma et sur la colonie de Kalobeyei dans le cadre du projet Educational Leadership 2.0, un recueil d'études de cas pédagogique accessible par une plateforme virtuelle d'apprentissage. Notre étude : 1) constituera une étude de cas pédagogique qui met en lumière les problèmes clés auxquels les dirigeants scolaires sont confrontés ; et 2) guidera l'étude de cas pédagogique avec nos participants afin d'évaluer leur efficacité.

3 Cette sous-représentation découle du fait que moins de filles sont diplômées ou poursuivent les études secondaires/post-secondaires qui sont exigées pour le rôle de dirigeant scolaire.

Données Probantes et Résultats :

Une analyse préliminaire des données met en lumière quatre défis auxquels les dirigeants scolaires sont confrontés.

Premièrement, les écoles sont surpeuplées et sous-équipées à Kakuma et à Kalobeyi. Un manque d'enseignants et une infrastructure limitée ont abouti à des classes surchargées, ce qui nuit à la qualité de l'enseignement, au suivi et à l'utilisation équitable des ressources. Parmi les 8 directeurs adjoints, quatre se sont efforcés d'effectuer des tâches de gestion des données et de rédaction de rapports avec des ressources et un soutien technologique insuffisants, ce qui rend difficile la rédaction de comptes-rendus pour les ONG partenaires. Un directeur adjoint insiste sur le fait que l'école a besoin « de davantage de personnel, et que le bâtiment, les ressources d'apprentissage et les ressources pédagogiques doivent être améliorées. » On reproche souvent aux dirigeants scolaires des lacunes liées aux ressources limitées au sein des écoles, ce qui crée des tensions dans leurs relations avec les enseignants et les membres de la communauté.

Deuxièmement, les dirigeants scolaires sont confrontés à des problèmes dans leurs efforts pour développer une culture scolaire positive. Parmi les 17 participants, huit ont signalé des problèmes de discipline tels que l'absentéisme et les mauvais comportements, parfois liés à des différences culturelles entre les élèves. Les dirigeants scolaires essaient d'impliquer les parents et le conseil d'administration pour répondre au manque de discipline. Cependant, six directeurs ont exprimé leurs difficultés à communiquer avec leurs interlocuteurs, à cause des barrières linguistiques et culturelles, ce qui complique la résolution des conflits au sein de l'école. Cinq dirigeants scolaires ont également fait état de problèmes entre les enseignants nationaux et les enseignants réfugiés. Un directeur adjoint ressentait le fait qu'« en tant que réfugié on n'est pas éduqué, et que les [Kenyans] ont cette mentalité qui consiste à penser que les réfugiés ne sont peut-être pas capables d'accomplir ce qu'un Kenyan est censé accomplir », ce qui rend la collaboration difficile.

Très majoritairement, les directeurs tout comme les directeurs adjoints ont trouvé du sens dans leur rôle de dirigeant scolaire, et parmi les 17 participants, 12 ont exprimé de la passion et du dévouement pour leur travail. Malgré ce sens de la vocation, 3 directeurs et 5 directeurs adjoints ont parlé des problèmes pour rester motivés dans leur fonction, évoquant le manque de respect, d'autonomie et de reconnaissance comme un troisième défi dans le cadre de leur travail. De manière plus spécifique, les directeurs adjoints ont cité le manque d'incitations financières, la surcharge de travail, le soutien minimal et les perspectives limitées de progression de carrière liées à leur statut de réfugié. Un directeur adjoint a révélé que l'écart de rémunération entre les directeurs et les directeurs adjoints n'était « pas motivant, parce que les directeurs adjoints sont moins payés que des personnes qui font le même travail qu'eux. » Ce sentiment a suscité des tensions dans la perception des dirigeants scolaires d'une valeur déséquilibrée entre les directeurs et les directeurs adjoints.

Les dirigeants scolaires ont parlé des possibilités limitées de développement professionnel complet et pertinent, qui constitue le quatrième défi. Six directeurs et quatre directeurs adjoints ont exprimé le désir de s'engager dans des opportunités de formation en relation avec leurs multiples responsabilités et d'autres compétences telles que la gestion du temps, la résolution des problèmes et la gestion simultanée de responsabilités multiples.

Limites, Défis, et/ou Leçons Apprises

Nous plaidons pour davantage de perspectives professionnelles complètes pour les dirigeants scolaires afin qu'ils et elles puissent développer leurs compétences et construire une communauté de pratiques avec leurs collègues. Dans le cadre de notre processus de recherche, des dirigeants scolaires eux et elles-mêmes ont offert des encouragements et des conseils à leurs collègues, révélant ainsi le potentiel de connaissances et de soutien que les dirigeants scolaires peuvent s'apporter mutuellement lorsqu'ils et elles s'investissent dans des opportunités de développement professionnel. La formation de communautés de pratiques concrétise la façon dont le mentorat et la collaboration, depuis l'initiation jusqu'à de longues années de service, peuvent renforcer l'identité et la pratique professionnelles des dirigeants scolaires. Ces communautés de pratiques favorisent le partage des connaissances, encouragent la réflexion collaborative pour résoudre les problèmes et inspirent les dirigeants scolaires avec de la camaraderie et de la motivation dans des contextes où les soutiens et ressources externes sont rares. Les organismes parrains doivent considérer les dirigeants scolaires comme les parties prenantes clés d'une intervention, au-delà des gardiens des écoles, et développer des stratégies afin d'appuyer la réussite des dirigeants scolaires. Les décideurs et partenaires gouvernementaux peuvent renforcer les systèmes d'éducation en s'appuyant sur les diverses expériences vécues et expertises des dirigeants scolaires, pour un apprentissage mutuel au sein des corps de leadership scolaire de nationaux et de personnes réfugiées. Les donateurs doivent accorder davantage de ressources à la recherche et aux pratiques qui entourent le leadership scolaire, afin d'établir une base de données probantes plus solide sur la façon dont les dirigeants scolaires soutiennent l'apprentissage et le perfectionnement holistiques en situations de crise.

Références

Burns, M., & Lawrie, J. (2015). *Where it's needed most: Quality professional development for all teachers*. Inter-agency Network for Education in Emergencies. <https://inee.org/resources/where-its-needed-most-quality-professional-development-all-teachers>

Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). *Successful school leadership*. Education Development Trust. <https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/research/successful-school-leadership-latest-2020-publicati>

Mendenhall, M., Chopra, V., Falk, D., Henderson, C., & Cha, J. (2021). *Teacher professional development & play-based learning in East Africa: Strengthening research, policy, and practice in Ethiopia, Tanzania, and Uganda*. Teachers College, Columbia University. <https://inee.org/resources/teacher-professional-development-play-based-learning-east-africa-strengthening-research>

Sampat, S., Nagler, N., & Prakash, P. (2021). Evidence review report: A review of empirical research on school leadership in the global South. Global School Leaders. <https://www.globalschoolleaders.org/resources>

UNHCR. (2020, September 30). Kakuma & Kalobeyei population statistics by country of origin, sex and age group – As of 30th September 2020. Retrieved from <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/79453>

LIENS :

- [Comparative Educational Leadership Lab](#)



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