



for **TEACHERS**  
EDUCATION 2030

**SEP**  
SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA



**International Policy Dialogue Forum**

15-17 March 2016 - Mexico City - Mexico

**METTRE EN ŒUVRE LA CIBLE RELATIVE  
AUX ENSEIGNANTS  
DANS LE CADRE  
DES OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT  
DURABLE  
ET ÉDUCATION 2030**





## Table des matières

Introduction .....	4
Sessions spéciales supplémentaires.....	5
Session pré-forum sur le Guide d'élaboration de politiques relatives aux enseignants.....	6
Sessions thématiques pré-forum.....	6
Session spéciale à l'heure du déjeuner le lundi 14 mars .....	8
Réunion annuelle du Comité directeur de l'Équipe spéciale sur les enseignants.....	9
Session spéciale commémorant les Recommandations OIT/UNESCO de 1966 .....	9
Cérémonie d'ouverture .....	10
Délibérations des groupes thématiques .....	11
Sous-thème 1 : La formation des enseignants.....	11
Discussion relative au sous-thème 1 : la formation des enseignants.....	17
Sous-thème 2 : L'enseignement et l'apprentissage .....	21
Discussion relative au sous-thème 2 : L'enseignement et l'apprentissage .....	27
Sous-thème 3 : Le financement de l'enseignement et du développement des enseignants.....	31
Discussion relative au sous-thème 3 : Le financement de l'enseignement et du développement des enseignants.....	37
Sous-thème 4 : Le suivi et l'évaluation dans le développement des enseignants .....	40
Discussion relative au sous-thème 4 : Le suivi et l'évaluation dans le développement des enseignants .....	47
Conclusion du Forum de dialogue politique.....	51
Déclaration : Des enseignants pour Éducation 2030 .....	52
Préambule .....	52
Recommandations pour la mise en œuvre de l'ODD 4 .....	52
Annexe I : Programme.....	56
Annexe II : Liste des participants.....	61
Annexe III : Résumés des sessions pré-forum .....	64
Session Pré-forum 1 : Inclusion et équité dans les politiques et pratiques des enseignants.....	64
Session Pré-forum 2 : Technologies de l'information et de la communication et enseignement à distance au service du développement de l'enseignant .....	67
Session Pré-forum 3 : Gestion des enseignants dans les contextes de conflit et de crise .....	69
Session Pré-forum 4 : Enseignants et facilitateurs de l'éducation de la petite enfance .....	71

## Introduction

L'Équipe spéciale internationale sur les enseignants a organisé son 8<sup>e</sup> Forum international de dialogue politique à Mexico City du 12 au 15 mars 2016. Ce forum s'est tenu à un moment historique marqué par d'importantes évolutions à l'échelle mondiale dans le domaine de l'éducation.

En effet, l'année 2014 et le début de l'année 2015 ont été marqués par des consultations intensives visant à examiner l'état d'avancement de la mise en œuvre de six objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) adoptés à Dakar en 2000. Ces consultations visaient également à jeter les bases des Objectifs de développement durable (ODD), dont un objectif autonome sur l'éducation. Les partenaires mondiaux de l'éducation, sous la direction de l'UNESCO, ont résumé leur vision sur l'éducation pour les 15 prochaines années dans l'agenda de l'Éducation 2030.

Les dirigeants mondiaux, réunis à New York en septembre 2015, ont approuvé les objectifs de développement durable pour les quinze prochaines années, dont l'Objectif 4 vise à « assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous. » Cet objectif ambitieux est nécessaire pour la réalisation de tous les autres ODD. Il ne peut cependant être atteint que si les systèmes éducatifs sont soutenus par un corps enseignant qualifié. C'est pourquoi la communauté mondiale de l'éducation a pris l'engagement pertinent dans la Déclaration d'Incheon, qui énonce clairement l'approche globale des enseignants et de l'enseignement : « Nous ferons en sorte que les enseignants et les éducateurs aient les moyens d'agir, qu'ils soient recrutés de manière adéquate, qu'ils reçoivent une formation et des qualifications professionnelles satisfaisantes, et qu'ils soient motivés et soutenus au sein de systèmes gérés de manière efficace et efficiente, et dotés de ressources suffisantes. »

L'Équipe spéciale internationale sur les enseignants a participé activement à ces processus, en mettant l'accent sur la place et le rôle des enseignants et de l'enseignement dans l'élaboration du nouvel agenda international pour l'éducation et la définition de ses modalités de mise en œuvre. Tout au long de ce processus, l'Équipe spéciale sur les enseignants – notamment son Comité directeur, les points focaux de ses pays ou organisations membres et son secrétariat – a fourni des apports techniques et facilité la compréhension des dimensions aux multiples facettes des questions relatives aux enseignants et à l'enseignement. Les contributions de l'Équipe spéciale sur les enseignants étaient visibles, notamment lors des différentes réunions du Comité directeur de l'EPT, de la Réunion mondiale de l'EPT qui s'est tenue à Muscat (Oman) en mai 2014, des consultations ministérielles régionales sur l'EPT (à Bangkok pour l'Asie et le Pacifique, à Lima pour l'Amérique latine et les Caraïbes, au Koweït pour les États arabes, à Kigali pour l'Afrique subsaharienne et à Paris pour l'Europe et l'Amérique du Nord). Cette contribution a débouché sur le Forum mondial sur l'éducation (FME) qui s'est tenu à Incheon (République de Corée) en mai 2015 où, conjointement avec l'Internationale de l'Éducation et l'UNESCO, l'Équipe spéciale sur les enseignants a coorganisé la séance en groupe restreint sur l'« Autonomisation des enseignants ». D'importantes recommandations ont été formulées et ont été intégrées dans les conclusions de la Déclaration d'Incheon du FME.

Les dispositions relatives aux enseignants dans la Déclaration d'Incheon et le Cadre d'action qui indiqueront la voie à suivre pour la mise en œuvre d'Éducation 2030 méritent une attention soutenue et ciblée. Forte de son avantage comparatif en tant qu'alliance mondiale à multiples

parties prenantes conjuguant leurs efforts pour relever les défis mondiaux liés aux enseignants, l'Équipe spéciale sur les enseignants a choisi de concentrer son 8<sup>e</sup> Forum international de dialogue politique sur le thème « Mettre en œuvre la cible relative aux enseignants dans le cadre des objectifs de développement durable et Éducation 2030 ». Les discussions lors du forum se sont articulées autour des quatre sous-thèmes suivants (voir le programme figurant à l'annexe I) :

1. La formation des enseignants (formation initiale et continue, développement professionnel ; innovation et pédagogie)
2. L'enseignement et l'apprentissage
3. Le financement de l'enseignement et du développement des enseignants
4. Le suivi et l'évaluation dans le développement des enseignants

Les objectifs du 8<sup>e</sup> Forum de dialogue politique en 2016 étaient les suivants :

- A. instaurer une vision partagée des objectifs relatifs aux enseignants dans les ODD et Éducation 2030, au sein des membres de l'Équipe spéciale sur les enseignants et ses partenaires ;
- B. accueillir les nouveaux membres et partenaires de l'Équipe spéciale sur les enseignants ;
- C. adopter des mécanismes plus efficaces de communication, de collaboration et de mobilisation de ressources visant à améliorer l'efficacité des interventions en vue de la réalisation de la cible relative aux enseignants dans le cadre des ODD et Éducation 2030 ;  
et
- D. faire le point sur les enjeux et partager les expériences liées aux pénuries d'enseignants telles que reflétées dans les quatre sous-thèmes.

À partir des discussions sur les connaissances et expériences partagées par les pays, les régions, les organisations et les participants concernant les questions touchant à la politique relative aux enseignants, les résultats suivants étaient attendus :

- a) Les participants auront une meilleure compréhension de la cible relative aux enseignants dans les ODD et Éducation 2030.
- b) Les participants parviendront à un consensus sur les conclusions et recommandations quant aux mesures à prendre aux niveaux national, régional et/ou international pour la réalisation de la cible relative aux enseignants et d'Éducation 2030.
- c) Les participants identifieront les moyens de renforcement de la collaboration et du partenariat entre les parties prenantes de la question des enseignants aux niveaux national, régional et/ou international.

Les membres et les partenaires de l'Équipe spéciale sur les enseignants ont été invités au Forum. Il s'agissait notamment d'une représentation diversifiée des gouvernements nationaux, des organisations intergouvernementales mondiales et régionales, des organisations non-gouvernementales internationales, des organisations et des associations d'enseignants, des agences de développement, des sociétés et des fondations privées, ainsi que des experts internationaux enseignants. En tout, quelque 250 participants ont assisté au Forum et à d'autres événements connexes qui se sont déroulés à Mexico (voir la liste des participants figurant à l'annexe II).

## **Sessions spéciales supplémentaires**

Outre les sessions principales du Forum de dialogue politique consacrées aux délibérations des groupes thématiques, le programme comportait d'autres sessions spéciales, notamment les suivantes : a) une session pré-forum sur l'utilisation du Guide d'élaboration de politiques relatives aux enseignants ; b) quatre sessions thématiques pré-forum ; c) la réunion annuelle du Comité directeur de l'Équipe spéciale sur les enseignants ; d) une session spéciale pour commémorer les *Recommandations OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de 1966* ; et e) la cérémonie d'ouverture (voir le programme figurant à l'annexe I).

## Session pré-forum sur le Guide d'élaboration de politiques relatives aux enseignants

Le 12 mars, une session pré-forum a été organisée pour informer les participants du Guide d'élaboration de politiques relatives aux enseignants, qui a été élaboré sous les auspices de l'Équipe spéciale sur les enseignants et pour expliquer comment les pays pourraient obtenir une assistance technique dans l'élaboration d'une politique globale relative aux enseignants en se servant du Guide. Le vice-ministre libérien en charge de la formation des enseignants a fait part des modalités selon lesquelles Mark Ginsburg (FHI 360) a fourni cette assistance technique, dans le cadre du Programme de formation des enseignants du Libéria, financé par l'USAID, pour élaborer la Politique de gestion des enseignants de la République du Libéria.

## Sessions thématiques pré-forum

Le 14 mars, quatre sessions thématiques pré-forum ont été organisées. Les titres et les résumés succincts de ces sessions sont présentés ci-dessous (pour de plus amples détails, voir l'annexe III) :

### 1. *Inclusion et équité dans les politiques et pratiques relatives aux enseignants*

Cette session s'est penchée sur deux sous-thèmes et leurs questions clés connexes. Le premier sous-thème a eu pour enjeu l'éducation des éducateurs sur les politiques de gestion des enseignants inclusives et a traité des questions connexes suivantes : a) dimensions politiques et juridiques ; b) dimensions sociales (linguistiques, culturelles, économiques, etc.) et éducatives ; et c) partenariat/création de réseaux et dimensions administratives. Le deuxième sous-thème a eu pour enjeu l'éducation des éducateurs sur les pratiques inclusives des enseignants et s'est penché sur les questions clés connexes suivantes : a) attitudes inclusives des enseignants (notamment les croyances, les valeurs et l'éthique à l'égard des personnes et groupes vulnérables) ; b) connaissances inclusives des enseignants (quel serait le type approprié de connaissances ?) ; et c) compétences inclusives des enseignants (nature et types de compétences ?).

### 2. *Technologies de l'information et de la communication et télé-enseignement au service du développement des enseignants*

L'objectif de développement durable 4, « assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous », identifie l'augmentation de l'offre d'enseignants qualifiés comme l'une des stratégies pour la réalisation de l'ODD 4. À l'évidence, la formation des enseignants nécessitera des niveaux

accrus de créativité et d'innovation dans tout l'éventail du développement des enseignants pour parvenir à cette fin. Dans cet ordre d'idées, les technologies de l'information et de la communication (TIC) et le télé-enseignement ont été utilisées auparavant et continuent de l'être à des degrés divers de portée et de réussite. Par conséquent, la session sur les TIC et le télé-enseignement au service du développement des enseignants a : 1) mis en évidence les principales stratégies qui ont été utilisées avec succès pour déployer les TIC et le télé-enseignement dans le développement des enseignants ; et 2) identifié et proposé des plans pour le déploiement de ces stratégies couronnées de succès à plus grande échelle - nationale, régionale et mondiale.

### 3. *Gestion des enseignants en situation d'urgences*

L'agenda de l'Éducation 2030 reconnaît clairement que l'Objectif de développement durable (ODD) 4 ne pourra être atteint que si nous prenons à bras le corps la question de l'éducation des enfants et des jeunes en situation de conflit et de crise. Toutefois, une éducation de qualité et sûre pour les enfants et les jeunes dans des contextes de crise est tributaire de l'attention accordée aux besoins spécifiques des enseignants. Les problèmes cruciaux pour la gestion des enseignants dans les situations de conflit et de crise sont notamment les suivants : a) recrutement et déploiement des enseignants ; b) rémunération des enseignants ; c) développement des enseignants ; d) formation de préparation aux situations d'urgence pour tous les enseignants ; et e) bien-être, sécurité et sûreté des enseignants. Les participants à cette session ont notamment : 1) discuté des engagements de l'ODD 4 en matière d'éducation pour les enfants dans des situations de crise aiguë ou prolongée et des implications pour la gestion des enseignants ; 2) analysé les principaux défis, ainsi que la politique et les mesures de planification nécessaires pour atteindre la cible relative aux enseignants de l'ODD 4 dans des contextes de conflit et de crise ; et 3) partagé l'expérience des pays et des agences, ainsi que les activités et les ressources liées à la gestion des enseignants dans des contextes de conflit et de crise.

### 4. *Enseignants et facilitateurs de l'éducation de la petite enfance*

Au cours de la dernière décennie, le taux brut de scolarisation (TBS) mondial pour l'éducation de la petite enfance (EPE) est passé de 33 pour cent à 54 pour cent. Cependant, malgré le consensus croissant autour de l'importance de l'EPE et de ses retombées économiques potentielles, l'accès inclusif et équitable aux services d'EPE de qualité pour tous les enfants reste un défi considérable dans de nombreux pays. La situation particulière de l'EPE dans de nombreux pays – marquée par un secteur privé important et une proportion significative d'enseignants de l'EPE non syndiqués et non professionnalisés – donne à penser que les stratégies visant à améliorer les services d'EPE nécessiteront des approches spécifiques différentes de celles qui ont cours dans l'enseignement primaire et secondaire. Les participants à cette session ont notamment : a) examiné des questions politiques clés en ce qui concerne le personnel de l'EPE ; b) partagé les initiatives et programmes existants pour renforcer la collaboration ; c) identifié les partenaires techniques et financiers à solliciter et à inclure dans les mesures de suivi ; d) indiqué les organisations et pays chefs de file dans des domaines spécifiques des actions conjointes ; et e) suggéré des moyens de suivi après la session.

## Session spéciale à l'heure du déjeuner le lundi 14 mars

Cette session spéciale à l'heure du déjeuner a été modérée par Albert Motivans (ISU) et a comporté quatre présentations :

1. La première présentation, effectuée par *Patrick Montjouridès*, de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), a porté sur les données mises à disposition par l'ISU. Le présentateur a indiqué que les données ne sont pas toujours fournies par les pays et a exposé les principales raisons qui justifient cette situation, à savoir : a) les données issues des institutions privées sont parfois difficiles à collecter ; b) les données existent parfois, mais sont éparpillées dans différents ministères ; et c) les données disponibles ne sont pas parfois harmonisées avec les catégories de la CITE. Le présentateur a également noté qu'en 2015, l'ISU a mis en place de nouveaux modules pour produire certains indicateurs clés destinés au suivi des objectifs d'Éducation 2030, dont un lié à l'offre d'enseignants qualifiés à tous les niveaux d'enseignement (Objectif 4. c). Ce module permet également de recueillir les données sur certaines caractéristiques des enseignants, notamment les niveaux d'instruction, les niveaux de rémunération, etc. Le présentateur a également expliqué que plus de 1 000 indicateurs seront mis à disposition dans la base de données de l'ISU, notamment les suivants : a) ratio élèves/enseignant qualifié par niveau d'enseignement ; b) pourcentage d'enseignants aux niveaux d'enseignement préscolaire, primaire, post-primaire et secondaire jouissant de la formation ou des qualifications minimales requises ; c) ratio élèves/enseignant formé par niveau d'enseignement ; d) taux de déperdition d'enseignants par niveau d'enseignement ; et e) pourcentage d'enseignants qui ont bénéficié de différents types de cours de développement professionnel au cours des 12 derniers mois. Le présentateur a également insisté sur le fait que, pour garantir le succès du suivi international des indicateurs, les partenaires doivent appuyer les pays dans le renforcement des capacités institutionnelles et individuelles pour la collecte, la gestion et l'analyse des données.
2. La deuxième présentation, donnée par *Guy Serge Pompilus* directeur de la formation et du perfectionnement (DFP), a porté sur la construction d'un outil destiné à la gestion des enseignants en Haïti. Les informations sur les enseignants sont fournies par trois directions du ministère : planification, ressources humaines, formation et développement continu. Les présentateurs ont indiqué que les données ne sont pas exhaustives, c'est-à-dire qu'elles ne mesurent pas tous les indicateurs internationaux proposés. En outre, les présentateurs ont examiné les difficultés liées à la collecte de données auprès de 75 % des institutions éducatives qui ne sont pas publiques ou sont privées, mais n'ont pas signé un accord de partenariat avec le gouvernement. Les présentateurs ont expliqué que Haïti a décidé de mettre en place de nouveaux outils de collecte et de gestion. En outre, les présentateurs ont noté que le ministère de l'Éducation envisage un registre national des enseignants et la participation des trois directions pour la création d'une base de données unique, mais fiable.
3. La présentation donnée par *Varadune Amarathithada*, a porté sur le Laos. Le présentateur a indiqué que les informations relatives aux enseignants proviennent de plusieurs services du ministère de l'Éducation et des Sports. Il s'agit notamment du service du personnel, du service de formation des enseignants et du service des finances. Le présentateur a expliqué que, même s'il n'existe aucun lien établi entre les bases de données produites par ces

différents services, l'unité en charge du Système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE) est tenue de fusionner ces données. Le présentateur a fait observer que le SIGE est en place depuis 1991 et est destiné à intégrer toutes les informations sur les établissements scolaires, tant publics que privés. Le présentateur a noté que, outre le SIGE, il existe un autre système d'information sur la gestion du personnel. Ce dernier système d'information comporte des données détaillées sur tout le personnel du ministère, y compris les enseignants et les administrateurs. Cette base de données est mise à jour tous les trois mois pour tenir compte des nouveaux recrutements, des mutations et des départs. Le présentateur a expliqué que le Laos exploite également un système d'information sur la gestion financière. Ces données contiennent les prévisions budgétaires des établissements scolaires et les niveaux du système, ainsi que des données financières détaillées sur le personnel administratif et enseignant. Ces données, qui sont mises à jour à peu près tous les trois mois, comprennent également les bourses des étudiants et les subventions destinées aux établissements scolaires. Le présentateur a également signalé que, pour atteindre les objectifs d'Éducation 2030, le Laos envisage de prendre les mesures suivantes : a) fusionner les différentes bases de données ; b) mettre à jour les outils de collecte de données ; et c) créer une base de données de suivi du développement professionnel continu pour améliorer la qualité et la gestion de la formation.

4. La quatrième présentation, donnée par *Peter Muzawazi*, a porté sur les efforts visant à mesurer les performances des enseignants et les activités de développement professionnel des enseignants au Zimbabwe.

## Réunion annuelle du Comité directeur de l'Équipe spéciale sur les enseignants

Les réunions annuelles de l'Équipe spéciale sur les enseignants et de son Comité directeur ont eu lieu le 14 mars ; au cours de ces réunions, d'importantes décisions ont été prises en ce qui concerne la réorientation du partenariat pour répondre aux ODD et à Éducation 2030 (le procès-verbal de la réunion a été distribué séparément).

## Session spéciale commémorant les Recommandations OIT/UNESCO de 1966

Une session spéciale a été organisée le 17 mars pour célébrer le 50ème anniversaire des *Recommandations OIT/UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant*. La session a commencé par des présentations succinctes données par Beatrice Ávalos (CEART/Université du Chili), Oliver Liang (OIT), Bill Ratteree (ancien fonctionnaire de l'OIT), Simone Doctors (experte indépendante) et Dennis Sinyolo (Internationale de l'Éducation). Les intervenants ont mis en évidence l'importance des *Recommandations* et identifié la manière dont elles ont influencé les initiatives des organisations d'enseignants, des gouvernements et des organisations internationales. Toutefois, ils ont également noté à quel point la situation actuelle des enseignants dans de nombreux pays est loin de correspondre aux stipulations des *Recommandations*. D'autres participants à cette session spéciale ont réitéré et donné des précisions sur les deux principaux points mentionnés par les intervenants – l'importance des *Recommandations* et les preuves attestant qu'elles ne sont pas intégralement mises en œuvre.

## Cérémonie d'ouverture

Au nom du gouvernement mexicain, Aurelio Nuno Mayer, secrétaire à l'Éducation publique, a souhaité la bienvenue aux participants et s'est dit honoré d'accueillir cet important ensemble de décideurs distingués, d'experts, de chercheurs, d'enseignants, de représentants de syndicats, de dirigeants d'organisations non gouvernementales et privées, venus de toutes les régions du monde, unis dans leur engagement en faveur de l'éducation et, en particulier, de la mise en œuvre de l'objectif consistant à redorer le blason de la profession enseignante.

Le ministre Nuno a souligné la détermination du gouvernement mexicain à transformer le système éducatif public pour relever le défi de l'offre de possibilités éducatives de qualité aux 30 millions d'apprenants qu'il sert. Il a reconnu les difficultés liées aux changements nécessaires et a souligné l'importance du cadre mexicain de la politique relative aux enseignants, ainsi que celle des progrès substantiels accomplis dans sa mise en œuvre.

À son tour, Sylvia Schmelkes, présidente de l'Institut national pour l'évaluation de l'éducation, a défini la profession enseignante comme la plus complexe et socialement pertinente. Dans le sillage de la vision de l'Équipe spéciale, elle a décrit le processus continu d'apprentissage comme essentiel au développement professionnel des enseignants et a conclu que cet objectif fait partie des priorités absolues d'une politique éducative en quête de qualité et d'équité.

Le ministre Nuno et le professeur Schmelkes ont reconnu le défi que représentent la diversité et l'inégalité dans nos sociétés et ont donné à penser que les enseignants et leurs organisations joueront un rôle de plus en plus important dans la définition des qualités d'un bon enseignement dans des contextes scolaires particuliers.

Juan Diaz de la Torre, président du Syndicat national des travailleurs de l'éducation (SNTE), a insisté sur le fait que la profession enseignante continue de souffrir d'un déficit de reconnaissance sociale et a fait part de sa préoccupation quant à la garantie des droits du travail des enseignants et des conditions adéquates d'exercice, qui sont toutes deux essentielles à l'objectif de l'accomplissement de la promesse de l'éducation. Il a souligné l'importance d'un dialogue soutenu entre syndicats et gouvernements en partant du principe que les organisations d'enseignants ne sont pas le problème mais font partie de la solution.

Il convient de noter que les trois premiers intervenants du Mexique ont abordé des questions concernant l'évaluation des enseignants qui sont au cœur des débats dans le pays hôte. Ainsi, les participants à la session d'ouverture du Forum de dialogue politique international, ont eu l'occasion d'écouter des personnes clés représentant différents points de vue dans cet important débat en cours. Le fait que l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants ait pris des dispositions pour permettre à ces intervenants de participer à la session d'ouverture illustre son engagement en faveur du dialogue social. Il est également révélateur de l'importance du Forum de dialogue politique pour les institutions mexicaines que les intervenants ont représentées.

À la suite des trois intervenants du Mexique, Jorge Sequeira, Directeur du Bureau régional de

L'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes, a pris la parole au nom de l'UNESCO et a noté les contributions de l'OREALC à la base de connaissances dans le domaine des politiques relatives aux enseignants et à l'enseignement et a annoncé des travaux en cours sur des questions clés comme la formation, le développement professionnel, la carrière des enseignants, le leadership et les politiques publiques. En outre, les coprésidents de l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants, Adelheid Awases (Namibie) et Bente Nilson (Norvège), ont exprimé leur appréciation à l'égard du Mexique pour avoir accueilli ce Forum et encouragé ses participants à avoir des sessions fructueuses.

Lors de la session d'ouverture, les intervenants ont communiqué leur intérêt pour les thèmes inscrits à l'ordre du jour du Forum et ont souhaité que le dialogue éclaire les domaines de la politique et de la pratique nécessitant davantage de compréhension et d'élaboration. Il a été motivant de confirmer l'existence d'une vision commune en termes de rôle central des professionnels de l'enseignement dans la réalisation des objectifs de développement durable et d'acceptation générale de l'engagement à œuvrer de concert vers la réalisation de l'ODD 4. En outre, les participants ont été encouragés à s'engager dans des initiatives de collaboration visant à promouvoir un objectif commun de préparation des jeunes générations à participer à la vie de nos sociétés.

## Délibérations des groupes thématiques

### Sous-thème 1 : La formation des enseignants

**Rapporteur général : Fatimata Ba Diallo, CONFEMEN**

**Rapporteur : Jean Adotevi, Expert de l'Équipe spéciale sur les enseignants**

**Modérateur : Ma-Umba Mabiala, Organisation internationale de la Francophonie**

Le 8<sup>e</sup> Forum de dialogue politique a offert l'occasion d'organiser une large table ronde sur des questions relatives à la formation des enseignants, sujet du sous-thème 1, concernant la mise en œuvre de l'objectif relatif aux enseignants dans le *Cadre d'action Éducation 2030*.

Au total, cinq présentations officiellement programmées ont été effectuées, partageant ainsi des expériences et des idées dans le sillage du thème principal du Forum : Modalités de prise en compte de la cible relative aux enseignants dans la mise en œuvre du *Cadre d'action Éducation 2030*. Ces présentations ont porté sur l'alignement des cibles relatives aux enseignants sur les questions relatives à la qualité et à l'équité. Les présentateurs, les titres et un résumé succinct de ces présentations figurent ci-dessous.

1. *Professeur Yusuf Sayed (Université Technologique de la Péninsule du Cap et Université du Sussex) : Présentation en session plénière sur la formation des enseignants*

Un nouvel agenda mondial du développement pour 2030, assorti de nouvelles cibles pour un apprentissage et un enseignement de qualité, a été adopté en septembre 2015. Ce nouvel agenda, connu sous le nom d'Objectifs de développement durable (ODD), remplace les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) adoptés en 2000. L'objectif spécifique qui a été fixé pour

l'éducation est d'« assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous. » Les dix cibles associées à cet objectif, entre elles, couvrent tous les niveaux d'enseignement, du développement et des soins de la petite enfance aux bourses d'enseignement supérieur, en passant par les enseignants et l'offre d'enseignants. La clé de cet agenda modifié réside dans une attention saluée et renouvelée accordée aux enseignants comme agents essentiels de la réalisation d'une éducation équitable et de qualité pour tous.

En effet, les enseignants et la manière dont ils sont formés revêtent une importance particulière parce qu'ils constituent l'investissement le plus important dans le système éducatif d'un pays et la rubrique la plus importante d'un budget de l'éducation. En outre, les enseignants constituent une importante ressource dont tout pays dispose pour réaliser l'équité, dans la mesure où ils peuvent, conjointement avec d'autres interventions favorables aux pauvres, atténuer les difficultés d'apprentissage des enfants issus de milieux à faible revenu et défavorisés. Par ailleurs, il existe un corpus de recherches progressant lentement qui suggèrent que les enseignants ont un impact important sur l'apprentissage des élèves, en particulier sur ceux qui sont marginalisés (Naylor et Sayed, 2014). Cependant, leur importance peut être souvent négligée dans la politique éducative, une lacune que cette présentation cherche à combler.

Dans ce contexte, cette présentation aborde plusieurs questions importantes relatives à la manière dont les enseignants sont formés, soutenus et régis, de leur implication et de leur participation à l'élaboration de politiques. Plus précisément, cette présentation étudie les enjeux et approches visant à améliorer le développement professionnel initial et continu des enseignants afin de les doter de compétences, connaissances et dispositions nécessaires pour dispenser un enseignement de qualité. Une attention est également accordée aux qualifications des enseignants, aux normes et aux perspectives de carrière, ainsi qu'aux défis et innovations en matière de formation des enseignants pour renforcer la motivation et les compétences des enseignants. La présentation conclut en examinant certaines des conditions du succès de la mise en œuvre de modèles dynamiques de la formation des enseignants pour améliorer l'apprentissage et promouvoir l'équité dans et par l'éducation.

## *2. Irma Eloff (Forum des doyens des facultés d'éducation d'Afrique) : Présentation lors de la séance restreinte sur la formation des enseignants*

La formation des enseignants, à bien des égards, constitue un pivot autour duquel se construisent les succès éducatifs. Si la formation des enseignants est de grande qualité, une avalanche de résultats éducatifs constructifs est créée. La qualité dans la formation des enseignants peut être liée aux résultats des élèves, à l'amélioration des écoles et à l'accroissement des niveaux d'alphabétisation. Elle peut également être liée aux perceptions positives concernant le statut de la profession, ce qui en soi crée des cercles vertueux dans le domaine de l'éducation.

En Afrique, la formation des enseignants est confrontée à d'énormes défis. Les dépenses publiques consacrées à la formation des enseignants varient d'un pays à l'autre. Les normes de formation des enseignants varient également. La supervision de la pratique enseignante est souvent sous-financée. La mobilité des enseignants est limitée et la rétention dans la profession demeure problématique. Il

est difficile de former les enseignants dans des domaines de compétences rares, notamment les sciences, les mathématiques, la technologie, la géographie et la comptabilité. En outre, les enseignants acceptent souvent des postes d'enseignement dans des domaines ou des phases de scolarisation pour lesquels ils ne sont pas qualifiés.

Néanmoins, des progrès ont été enregistrés sur le continent en termes de réduction du pourcentage de la population non scolarisée dans de nombreux pays africains. En outre, les années de scolarisation moyennes dans la population africaine âgée de plus de 15 ans ont augmenté au cours des soixante dernières années dans un certain nombre de pays africains. L'amélioration de la formation des enseignants peut avoir contribué à cette tendance. Toutefois, l'obtention de données précises sur les résultats scolaires dans les pays africains peut s'avérer difficile.

La notion d'enseignants « qualifiés », « formés », « motivés » et « soutenus » telle qu'énoncée pour l'Éducation 2030 est particulièrement pertinente pour la formation des enseignants sur le continent africain. Dans certains cas, les pays africains ont investi dans la formation initiale des enseignants, tandis que dans d'autres, la formation continue a enregistré une amélioration. Le télé-enseignement a également eu une incidence positive sur l'accroissement du nombre d'enseignants qualifiés sur le continent. Le télé-enseignement a aussi, dans certains cas, été lié à des programmes d'enseignement de première qualité, à l'efficacité du soutien aux futurs enseignants en formation et aux moyens novateurs d'utilisation des technologies. Le télé-enseignement a également favorisé l'accès à l'enseignement supérieur pour de nombreux étudiants qui, autrement, n'auraient pas eu accès aux qualifications d'enseignant.

La formation des enseignants en Afrique est caractérisée par des normes qui varient d'un pays à l'autre et dans un même pays. Les principaux centres de formation des enseignants peuvent souvent se trouver dans des universités qui s'efforcent de devenir davantage actives dans la recherche. La notion d'activité dans la recherche en soi soutient une formation des enseignants de qualité, mais crée souvent des objectifs institutionnels internes concurrents.

Les dépenses publiques consacrées à l'éducation de base diffèrent également. Dans certains cas, les dépenses publiques consacrées à l'éducation (en tant que pourcentage du PIB) sont suffisantes, mais les dividendes sont parfois limités. La responsabilisation doit être améliorée de manière significative. En investissant sur les enseignants nouvellement diplômés, la responsabilisation à long terme peut éventuellement être améliorée.

### *3. Bladimir Ortiz (Organisation des États américains et Réseau interaméricain de formateurs d'enseignants) : Présentation en séance restreinte sur la formation des enseignants*

Le Réseau interaméricain de formateurs d'enseignants (Inter-American Teacher Education Network, ITEN) de l'Organisation des États américains (OEA) est une initiative qui vise à améliorer la qualité de l'éducation dans les Amériques et les Caraïbes grâce à la transformation de la pratique enseignante et à soutenir les ministères et les secrétaires à l'Éducation dans la conception des politiques publiques en ce qui concerne le développement professionnel des enseignants.

Cette présentation prend en compte l'importance d'« assurer une éducation inclusive et équitable

de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous », et comment l'ITEN joue un rôle dans la poursuite de cet objectif. Pourquoi est-il nécessaire d'accroître substantiellement l'offre d'enseignants qualifiés d'ici à 2030 ? L'Amérique latine demeure la région la plus inéquitable au monde. En 2014, les 10 % des plus riches de la population de l'Amérique latine avaient accumulé 71 % des richesses de la région. Selon les estimations d'Oxfam, si cette tendance continue, rien que dans les six prochaines années, 1 % des plus riches de la région détiendra plus de richesses que les 99 % restants.

L'ITEN œuvre dans le sillage des autres organisations internationales pour atteindre cet objectif grâce à l'élaboration de programmes et d'activités destinés à deux publics cibles : les décideurs en matière de développement professionnel des enseignants et les enseignants. À cet égard, l'Objectif 4.c, « d'ici à 2030, accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés », revêt une importance particulière. Les activités de l'ITEN visant à renforcer les compétences des enseignants des Amériques et des Caraïbes, en collaboration avec d'autres organisations internationales et les ministères de l'Éducation de la région, accroissant ainsi les qualifications des enseignants actuels.

L'ITEN comprend les neuf dimensions présentées dans le guide d'élaboration de politiques relatives aux enseignants en tant qu'éléments constitutifs de la profession enseignante ; c'est pour cette raison que nous les considérons comme le moyen d'illustration des défis auxquels se trouve confrontée la région dans l'élaboration de politiques relatives au développement professionnel des enseignants. Les plus grands défis de la région sont les suivants : a) recrutement et sélection ; b) formation initiale ; c) rétention ; formation continue ; e) système et tableau d'avancement ; et f) évaluation des enseignants.

Nous envisageons les mesures nécessaires pour renforcer et améliorer la professionnalisation des enseignants dans une perspective globale ; nous estimons qu'il est insuffisant d'améliorer quelques conditions, mais plutôt qu'il est nécessaire de s'attaquer à chacun des défis, d'obtenir une véritable transformation dans la vie des enseignants et dans leur pratique professionnelle.

L'Atlas de l'UNESCO sur les enseignants fait état d'un besoin de recrutement d'environ 267 000 enseignants dans la région en 2015 pour remplacer les enseignants qui, selon les estimations, devraient aller à la retraite ou désertir le système, ainsi que pour pourvoir les nouveaux postes. L'Amérique latine et les Caraïbes, par rapport à d'autres régions du monde, n'avaient pas besoin jusqu'en 2015 d'un nombre important d'enseignants, car le total de la région représente environ 10 % du total des 29 millions d'enseignants dont le monde a actuellement besoin. Le défi à l'horizon 2030 sera plus important, puisque l'ensemble de la région aura besoin d'environ deux millions et demi d'enseignants pour remplacer le nombre estimatif des départs à la retraite ou des désertions et pour pourvoir les nouveaux postes.

Si la région dispose actuellement d'environ 90 % d'enseignants nécessaires pour répondre à la demande éducative, il n'en demeure pas moins que tous les enseignants actuels ne sont pas certifiés. Le pourcentage d'enseignants certifiés est resté pratiquement inchangé ces dernières années, entre 77 et 78 %.

L'ITEN met en œuvre les deux stratégies suivantes pour renforcer les politiques relatives aux

enseignants : a) le « Collaboratoire » inter-américain pour la profession enseignante (Co-TEP) ; et b) les missions de coopération technique. Par le biais de ces stratégies, il contribue au renforcement de la profession enseignante en Amérique latine et dans les Caraïbes, ainsi qu'à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Le Co-TEP est une base de données en ligne de plus de 500 documents et autres ressources mettant en évidence les politiques et pratiques réussies, les résultats de la recherche et d'autres données relatives à la profession d'enseignant. Les missions de coopération technique sont des voyages sur demande des ministères de l'Éducation et financés par l'ITEN qui permettent aux décideurs politiques d'être les témoins directs d'une politique ou d'une pratique réussie et de s'informer auprès des experts qui la mettent en œuvre ; les participants doivent assurer le suivi six mois après la mission pour confirmer les mesures concrètes prises à l'issue de cette visite.

L'ITEN propose également huit activités destinées à aider les enseignants à améliorer leurs pratiques en salle de classe. Les fonctionnaires des ministères intéressés et d'autres collègues intéressés par les progrès de la profession enseignante sont invités à contacter l'ITEN pour explorer les perspectives de collaboration en vue de l'atteinte de cet objectif.

#### 4. *Pascale Brandt-Pomares (Université Aix-Marseille) et Brigitte Anita Marin (Université Paris Est Créteil) : Formation des enseignants en France : Une réforme substantielle*

La formation du personnel enseignant et éducatif est la pierre angulaire de la loi relative à la reconstruction du système éducatif français, publiée le 8 juillet 2013. Il en résultera la création des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), visant non seulement à rétablir la formation initiale des enseignants, mais surtout à garantir un accès progressif à la profession enseignante.

Les ESPE, qui sont les fers de lance de la refonte éducative, ont la forte ambition de redonner à l'école les moyens d'offrir à tous les enfants les mêmes chances de succès. En effet, l'enseignement est une profession qui doit être apprise. Le nouveau système de formation permet l'acquisition, de manière progressive et intégrée, d'un niveau élevé de compétences professionnelles, au double plan disciplinaire et pratique. Les ESPE, qui font partie du système universitaire, impliquent pleinement les services académiques, ainsi que les praticiens de l'éducation nationale dans les formations universitaires, pour former de véritables professionnels de l'enseignement.

Les Masters à vocation professionnelle, notamment le Master « Métier d'enseignement, d'éducation et de formation (MEEF) », ont été conçus selon plusieurs principes. Au Master 1, les étudiants se préparent pour un concours, tandis qu'ils sont initiés aux fondamentaux de la didactique et de la pédagogie. Un stage d'observation suivi d'une pratique assistée leur permet de dispenser leur premier cours en classe dans un environnement sécurisé.

Pour le Master 2, ils sont à plein temps, rémunérés comme fonctionnaires stagiaires. Exerçant à temps partiel dans l'établissement scolaire, ils sont formés par les ESPE deux jours par semaine. Le stage d'enseignement avec responsabilité leur permet de s'exercer aux pratiques professionnelles. Les enseignements des Masters 2 leur permettent de construire des séquences didactiques et d'analyser les pratiques professionnelles dans le cadre de leur stage. La formation des futurs enseignants nécessite la participation active du personnel de l'Éducation nationale, avec

l'intervention des formateurs de terrain, des inspecteurs, des enseignants, du personnel de direction, parfois conjointement avec les formateurs pour des perspectives multidimensionnelles.

Pour permettre l'acquisition des compétences professionnelles, la formation dans les ESPE attache une importance particulière au soutien du tutorat pédagogique individuel pour les stagiaires, en particulier autour du stage d'enseignement avec responsabilité, suivi par le tuteur de l'ESPE et un tuteur dans l'établissement scolaire, qui travaillent en étroite collaboration. Faisant appel aux visites scolaires, aux activités réflexives de formation à l'université, en partenariat entre les deux formateurs, ce tutorat mixte permet l'articulation nécessaire entre les activités de recherche, d'une part, et le renforcement des compétences professionnelles, d'autre part.

Enseigner signifie acquérir des compétences transversales. À cette fin, la formation couvre un tronc commun sur les pratiques professionnelles, la diversité des apprenants et des élèves ayant des besoins spéciaux, l'approche basée sur les compétences, le tronc commun de connaissances, de compétences et de culture, les enseignements relatifs à l'éthique professionnelle (laïcité, lutte contre la discrimination et culture sensible au genre).

Cette formation permet de s'approprier les thèmes majeurs de société (citoyenneté, éducation artistique, culturelle et environnementale, développement durable et santé). L'objectif est de former des professionnels unis par une culture commune, malgré le fait d'être enseignants du primaire, du premier ou du deuxième cycle du secondaire. Les stagiaires apprennent également à mener et utiliser la recherche.

Ce renforcement du professionnalisme repose sur la formation à la recherche et par la recherche dans les disciplines mobilisées. En effet, l'enseignement d'une matière est indissociable de la connaissance des enjeux épistémologiques, des débats entre différents domaines de la connaissance.

Dans le cadre de la continuité de la formation tout au long de la vie, il est important d'entretenir et de mettre à jour les connaissances, tout en assurant l'articulation avec les recherches actuelles. Dans cette perspective, l'on s'attend à ce que les (futurs) enseignants aient accès aux méthodes de développement de l'apprentissage et à la validation des connaissances scientifiques, ainsi qu'à une formation nécessaire aux outils épistémologiques.

Cette formation à la recherche est fondamentale dans la perspective de la création de synergies entre les trois types de questions interdépendantes : scientifiques, éducatives et sociétales. Il s'agit de mettre en place des mécanismes dont l'un des objectifs ultimes est de transférer les résultats dans la formation. La question du transfert des résultats de la recherche dans les pratiques permet, par le biais de la méthodologie et du contenu nécessaire, de développer chez les stagiaires la capacité d'innovation dans leur enseignement.

Le mémoire de Master est le lieu de préparation de cette recherche. Il doit prendre en considération deux dimensions, a) scientifique (cadre théorique et méthodologie pour l'analyse des données) et b) professionnelle (sujet de recherche lié à la profession). L'étudiant est accompagné dans l'élaboration de ce travail de recherche (mémoire) par un superviseur. La rédaction d'un travail de recherche peut

permettre au stagiaire d'acquérir des connaissances, de les mettre à jour plus tard et d'équiper sa pratique professionnelle. Ainsi, la recherche devient un outil de développement professionnel.

5. *Ethel Valenzuela (Secrétariat de l'Organisation des ministres de l'Éducation de l'Asie du Sud-Est) : Amélioration de la qualité des enseignants dans le système éducatif public philippin : Une étude sur l'attraction, la formation, la professionnalisation, le développement et la rétention des enseignants*

La présentation est intitulée « : Amélioration de la qualité des enseignants dans le système éducatif public philippin : Une étude sur l'attraction, la formation, la professionnalisation, le développement et la rétention des enseignants ». Le pays a misé sur l'éducation en tant que moteur de la réforme sociale, élément clé du développement économique et propulseur de la transition du pays vers une économie industrialisée au 21<sup>e</sup> siècle. Il s'agit d'une conviction selon laquelle l'éducation est un investissement clé qui pourrait briser le cycle de pauvreté de la famille philippine. Dans cet ordre d'idées, le pays n'a cessé de mettre en œuvre des programmes de réforme de l'éducation pour de meilleurs résultats. Toutefois, la question est de savoir si nous avons amélioré les résultats des élèves à travers les différents programmes de réformes. Quel est le degré d'efficacité des enseignants aujourd'hui ? Quel est le rôle du développement professionnel des enseignants dans l'amélioration de leur efficacité ? Comment peut-on retenir les enseignants efficaces ?

### Discussion relative au sous-thème 1 : La formation des enseignants

Les participants aux sessions de ce sous-thème ont abordé un certain nombre de questions clés sous les rubriques générales suivantes : a) formation ; b) évaluation ; et c) motivation. Ces questions sont résumées ci-dessous.

En ce qui concerne le thème de la formation des enseignants, les participants ont relevé la pénurie d'enseignants de qualité eu égard au principe fondamental selon lequel l'éducation de qualité est tributaire de la disponibilité d'enseignants de qualité. Même si différents aspects ont été soulignés, les participants ont généralement admis que la qualité des enseignants est attestée par leur connaissance des contenus, leurs compétences pédagogiques et leur capacité à évaluer l'apprentissage des élèves. Les participants ont mentionné une préoccupation connexe, en l'occurrence le niveau élevé des ratios enseignant/élèves dans la plupart des pays. Cette préoccupation a des dimensions à la fois quantitatives et qualitatives, certes, mais la réduction de cette question à sa perspective quantitative est dangereuse pour le développement professionnel des enseignants.

Les participants ont été d'avis que la nécessité des enseignants qualifiés, bien formés et motivés demeure essentielle. Ils ont observé que cette situation est exacerbée par la nécessité de rendre la profession enseignante attractive afin justement d'attirer et de retenir les meilleurs candidats dans la profession. Les participants ont également suggéré que des systèmes harmonisés de certification pourraient permettre la mobilité des enseignants et éliminer le déficit là où des besoins existent.

Les participants ont formulé un certain nombre de points concernant la formation :

- a) La formation doit contribuer au renforcement des capacités des enseignants pour leur permettre de répondre aux différents besoins des apprenants, notamment dans les pays

confrontés à des conflits et/ou à la fragilité.

- b) La formation doit cibler plus précisément les directeurs/directrices d'école et les chefs d'établissement qui forment le cœur de l'équipe pédagogique et de la gestion décentralisée des systèmes éducatifs et dont les capacités de leadership pédagogique ont besoin d'affûtage afin qu'ils puissent soutenir leurs enseignants et leurs élèves.
- c) Étant donné que la salle de classe est l'espace décisif des changements qualitatifs dans l'enseignement et l'apprentissage, les programmes de formation doivent établir un lien entre les apports théoriques et la pratique en salle de classe.
- d) Pour que la formation des enseignants soit pertinente par rapport aux pratiques en salle de classe, il est nécessaire de disposer de données précises sur l'enseignement et l'apprentissage, mais nombre de pays n'ont pas toujours les capacités requises en matière de production de données.
- e) Les partenaires traditionnels, notamment le secteur public, le secteur privé, les organisations de la société civile et les organisations humanitaires, doivent collaborer pour mettre en place un cadre d'action fondé sur l'identification des besoins réels des enseignants pour les activités de développement professionnel.
- f) La formation des enseignants doit promouvoir l'utilisation des TIC pour soutenir les enseignants dans leur quête de connaissances et comme outil pédagogique pour échafauder l'apprentissage des élèves.
- g) Il existe une pénurie aiguë en matière d'offre de formation initiale et continue destinée aux différentes catégories d'enseignants travaillant dans le sous-secteur de l'éducation de la petite enfance ; les efforts accrus dans l'offre de cette formation des enseignants doivent être régis par des normes et cibler les besoins spécifiques de ces enseignants et apprenants.
- h) Il est essentiel que la formation initiale et continue des enseignants soit articulée afin que les connaissances, compétences et attitudes sur lesquelles l'accent est mis à une certaine étape de la carrière des enseignants soient renforcées et approfondies aux étapes ultérieures.
- i) En outre, l'apprentissage et le développement des enseignants peuvent être encouragés par l'interaction avec des collègues, qui doivent également être une source de soutien social et technique pour les enseignants, tant novices qu'expérimentés.
- j) Il est nécessaire de mettre en place un cadre institutionnel harmonieux pour l'offre de formation, parce que des enseignants bien formés sont mieux à même d'assurer la qualité et l'équité en éducation.

Les participants ont insisté sur le fait que l'évaluation des enseignants est très importante et doit revêtir la forme d'une épreuve formative, plutôt que punitive. Ils ont identifié un certain nombre de points liés à l'évaluation des enseignants, notamment les suivants :

- a) Le programme de formation des enseignants et l'évaluation des enseignants pendant et après ces programmes doivent se fonder sur des normes de compétence.
- b) L'évaluation des enseignants doit se fonder sur des données fiables, notamment l'observation systématique de leurs activités d'enseignement et l'examen de leurs plans de cours, auxiliaires didactiques et outils d'évaluation des élèves.
- c) L'évaluation des enseignants doit les inciter à la professionnalisation en les aidant à identifier leurs points faibles, à améliorer les compétences et à développer leur potentiel.
- d) L'évaluation des enseignants doit être constructive, contribuer à la professionnalisation des enseignants et leur permettre de réfléchir sur leurs propres pratiques pédagogiques.

- e) L'évaluation des enseignants doit également être un facteur de promotion et d'évolution de carrière de l'enseignant.

Les participants ont mis en évidence l'importance critique de la motivation des enseignants, parce qu'il s'agit de l'élément moteur pour attirer et retenir les meilleurs candidats dans la profession. Ils ont mentionné un certain nombre de points liés à la motivation des enseignants, notamment les suivants :

- a) La motivation des enseignants dépend de plusieurs facteurs, à savoir : la formation professionnelle, le niveau de rémunération, l'évolution de carrière, le statut social, les conditions de travail, etc.
- b) Il est nécessaire de prendre des initiatives plus efficaces visant à orienter de bons élèves vers la profession enseignante.
- c) De même, il est nécessaire de prendre des initiatives plus efficaces pour dissuader les enseignants de quitter la profession.
- d) Les politiques relatives aux enseignants doivent porter non seulement sur des questions quantitatives (c'est-à-dire, le nombre d'enseignants nécessaires pour travailler avec le nombre croissant d'élèves), mais également sur la question qualitative (c'est-à-dire, faire de l'enseignement une profession plus attractive).
- e) Les enseignants doivent être des agents essentiels de l'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs, ce qui ne nécessiterait la redynamisation du dialogue social, l'association des enseignants aux décisions concernant leur profession et le système éducatif, l'intégration de l'inclusion et de l'équité dans les politiques et pratiques enseignantes, ainsi que la prise en compte des enseignants dans les pays confrontés à une crise conflictuelle.

Les participants aux sessions de ce sous-thème se sont accordés sur les **recommandations** selon lesquelles l'Équipe spéciale internationale sur les Enseignants, en collaboration avec ses membres, doit :

1. Œuvrer à l'amélioration de la qualité des programmes de formation des enseignants dans les sous-secteurs de l'éducation et, en ce qui concerne la qualité des formateurs d'enseignants, du contenu du programme d'enseignement, des stratégies de formation et de l'évaluation des acquis d'apprentissage ;
2. Contribuer à l'élaboration et à la mise en œuvre de programmes de formation des enseignants qui répondent aux besoins des enseignants de manière structurée et continue sous la responsabilité de l'État.
3. Instaurer des mécanismes d'assurance de la qualité pour réguler l'offre de formation des enseignants (formation initiale et continue) par le biais de critères approuvés, adaptés au pays, pour garantir la qualité et la pertinence ;
4. Mettre en place des systèmes d'évaluation des enseignants valables et capables d'assurer le développement professionnel continu des enseignants ;
5. Garantir l'accès aux TIC pour améliorer la formation des enseignants, élargir leur accès au contenu des matières et aux techniques pédagogiques, ainsi qu'aux TIC dans les processus d'enseignement et d'apprentissage au sein des établissements scolaires.



## Sous-thème 2 : L'enseignement et l'apprentissage

**Rapporteur général : Mark Ginsburg, Global Education Department, FHI 360, États-Unis**

**Rapporteur : Samsideth Dy, ministère de l'Éducation, Cambodge**

**Modérateur : Jasper Wohler, Humana People to People, Espagne**

Le sous-thème 2 a porté sur l'enseignement et l'apprentissage. Les questions examinées sont au centre du concept de qualité de l'éducation.

Au total, six présentations officiellement programmées se sont succédé, assurant ainsi une large couverture des questions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage. Vous trouverez ci-dessous la liste des présentateurs et des titres de ces présentations, ainsi que leurs résumés :

1. *Sonia Guerriero (Organisation de coopération et de développement économiques) : Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage.*

L'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE est une enquête internationale auprès d'enseignants et chefs d'établissement de 30 pays. Elle vise à fournir des informations valables, actualisées et comparables pour aider les pays à examiner et définir des politiques visant à développer une profession enseignante de qualité supérieure. TALIS 2013, le deuxième cycle de l'enquête TALIS, a exploré les thèmes suivants : développement professionnel, direction des établissements scolaires, pratiques enseignantes, climat scolaire, évaluation et retour d'informations, satisfaction professionnelle et profils d'enseignants. La présentation mettra l'accent sur quelques-uns des principaux résultats de TALIS 2013 concernant les thèmes suivants : développement et soutien aux enseignants, pratiques des enseignants et satisfaction professionnelle. Elle donnera également un bref aperçu de l'élaboration du prochain cycle de l'enquête, TALIS 2018.

2. *Mary Burns (Education Development Center) : Les enseignants dont nous avons besoin ... et la préparation qu'ils méritent*

Le monde a besoin d'enseignants. Dans les 14 prochaines années, presque 26 millions d'enseignants devront être recrutés, rien que pour offrir à chaque enfant un accès à l'enseignement primaire. Qui plus est, le monde a besoin de meilleurs enseignants - des enseignants bien préparés, qualifiés, bienveillants et compétents. Cette assertion est vraie pour tous les enfants, mais elle l'est particulièrement en ce qui concerne les élèves défavorisés issus de milieux à faible revenu, qui sont souvent encadrés par des enseignants non formés ou peu formés, non qualifiés ou peu qualifiés.

« Les bons enseignants comptent. » L'expression « les bons enseignants comptent » est utilisée si souvent qu'elle est devenue un cliché. Cependant, des enseignants de grande qualité constituent le facteur scolaire le plus important pour assurer une éducation de qualité à un enfant. L'objectif de développement durable n° 4, qui met l'accent sur l'éducation de qualité et l'apprentissage tout au long de la vie, représente une ouverture pour mettre plus systématiquement et universellement l'accent sur des enseignants de qualité et un enseignement de qualité.

Les mesures de la formation et de la certification des enseignants présentent de loin les corrélations les plus étroites avec les résultats des élèves en lecture et en mathématiques. Des recherches estiment que la différence entre le fait d'avoir un bon enseignant et un mauvais enseignant peut dépasser un niveau de classe en termes croissance des acquis annuels. Dans une étude s'étalant sur 10 ans portant sur le même groupe d'enseignants, Rockoff a estimé que les différences de qualité des enseignants représentent 23% de la variation des notes obtenues par les élèves aux examens.

Les bons enseignants comptent dans les pays à revenu élevé. En 2010 le *Los Angeles Times* a mené une enquête sur les raisons pour lesquelles des élèves latinos pauvres obtiennent de bons résultats scolaires dans les établissements publics d'enseignement de Los Angeles et pourquoi tant d'autres échouent. Le journal a conclu que la différence entre la réussite et l'échec n'était pas fonction du revenu, de la famille ou d'une intelligence héréditaire, mais plutôt le résultat de la qualité de l'enseignant de l'enfant. Cette thèse a été corroborée par d'autres recherches. Des recherches antérieures de Sanders et Rivers ont montré que les élèves qui obtiennent des résultats inférieurs ont plus de chances de bénéficier de l'accroissement de l'efficacité des enseignants et que ces effets sont cumulatifs au fil du temps. Les enfants à risque - enfants pauvres, enfants exposés au risque d'échec scolaire du fait de problèmes comportementaux, émotionnels ou scolaires - bénéficient davantage de l'efficacité des enseignants et de l'enseignement que les enfants qui ne sont pas à risque.

Cette session est organisée en deux parties. La première définit les qualités des bons enseignants - ce qu'ils savent et, surtout, ce qu'ils font. S'il existe plusieurs aspects liés à la politique (recrutement et rémunération) qui influent sur la qualité de l'enseignement, la deuxième moitié de la présentation met l'accent sur la principale composante qui influe sur l'enseignement et l'apprentissage - la deuxième concerne le système de formation des enseignants tant au niveau de la formation initiale qu'à celui de la formation continue. Le rôle essentiel que le système de formation des enseignants joue dans le façonnement des compétences des enseignants a été très négligé dans les recherches sur l'enseignement de qualité. Par exemple, plusieurs formateurs d'enseignants mettent rarement les pieds dans les écoles locales pour se faire une idée des défis auxquels sont confrontés les futurs enseignants. Ils n'ont pas à subir une évaluation attestant de la maîtrise des compétences de base, pas plus qu'ils ne bénéficient d'une quelconque expérience ou d'un apprentissage en matière d'enseignement clinique.

Le reste de la présentation formule un certain nombre de recommandations qui créent un « tissu conjonctif » parmi les composantes et les phases du système de formation des enseignants.

### Références

Burns, M. (2011). *Distance education for teacher training: Modes, models and methods*. Tiré de <http://go.edc.org/07xd>.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013-1055.

Hanushek, E.A., Kain, J.F., O'Brien, D.M., Rivkin, S.G. (2005). *The market for teacher quality*. Working

*Paper 11154*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

International Task Force on Teachers Education for All. (2015, October). *Global teacher shortage threatens education 2030*. Retrieved from <http://bit.ly/1M62mCr>.

Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review* 94(2), 247–252.

Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.

Shields, P. M., Esch, C.E., Humphrey, D.C., Young, V.M., Gaston, M. & Hunt, H. (1999). *The status of the teaching profession: Research findings and policy recommendations*. Santa Cruz, CA: The Center for the Future of Teaching and Learning.

3. Diana Hincapie (Banque interaméricaine de développement, BID) : *Enseignement et apprentissage : Un point de vue de la BID*

Les enseignants peuvent faire une différence significative dans la vie des élèves. Un consensus se dégage progressivement dans la littérature autour de l'idée que les enseignants jouent un rôle fondamental dans l'amélioration des acquis d'apprentissage des élèves. Des constatations empiriques suggèrent que l'ampleur des estimations de l'effet enseignant est relativement importante par rapport aux autres interventions.

Des études récentes documentent également l'impact des enseignants au-delà des améliorations des résultats des élèves. Des études ont également fait état d'impacts significatifs des enseignants sur la fonction d'exécution des élèves, le développement des compétences sociales et comportementales, les absences et d'autres résultats, notamment les suspensions et le passage en classe supérieure dans les délais.

En dépit du grand nombre d'études soutenant l'importance des enseignants efficaces, les recherches ne permettent pas de déterminer avec certitude les qualités qui font un bon enseignant et comment les systèmes scolaires peuvent obtenir un corps enseignant de qualité. Il est difficile d'identifier les bons enseignants sur la base des qualifications. Les données que les systèmes scolaires collectent sur les enseignants au moment du recrutement sur leurs qualifications, notamment la certification des enseignants, les diplômes d'études supérieures et la sélectivité de l'école supérieure dont l'enseignant est diplômé, ne prédisent pas leur efficacité sur la base des résultats des élèves.

Des données empiriques ont montré qu'il existe un impact positif de la connaissance des contenus des enseignants et de leurs connaissances pédagogiques spécifiques au sujet. De même, des résultats de recherche montrent une relation positive significative entre la connaissance des contenus mathématiques des enseignants et la qualité de leur enseignement, ainsi que les résultats en mathématiques des élèves.

Les données issues des évaluations et les ensembles de données sur les enseignants peuvent jouer un rôle clé dans l'information et l'amélioration de l'enseignement et l'apprentissage. Des chercheurs

ont découvert que la mise à disposition des enseignants des commentaires sur l'apprentissage des élèves a amélioré les résultats lorsqu'ils sont accompagnés d'initiatives visant à renforcer les capacités d'enseignement ou à rendre gérables les fonctions d'enseignant. Des études confirment également l'efficacité de l'offre d'incitations bien conçues pour permettre aux enseignants d'améliorer les résultats des élèves.

Certains pays d'Amérique latine et des Caraïbes se sont dotés de politiques visant à promouvoir un enseignement efficace, notamment des cadres pour un bon enseignement, des incitations financières pour attirer des candidats de qualité dans la profession enseignante et des initiatives visant à motiver et responsabiliser les enseignants.

Mais, la région dans son ensemble n'a pas encore développé une culture de collecte active et d'utilisation des données et des évaluations. Il existe relativement peu de données probantes sur ce qui fonctionne dans la région, car des évaluations rigoureuses des politiques et des programmes sont encore rares. Toutefois, certains pays ont participé à plusieurs séries d'évaluations internationales et régionales et quelques-uns disposent d'épreuves nationales normalisées pour les élèves des différents niveaux.

La Banque interaméricaine de développement (BID) est en train d'aider les pays à combler cette lacune en matière de données et d'informations en promouvant l'utilisation des données et éléments probants pour la conception et l'évaluation des politiques. Il existe quatre moyens grâce auxquels nous apportons ce soutien. En premier lieu, nous avons créé un portail de données (afin de promouvoir l'utilisation de données pour l'élaboration de politiques). En second lieu, nous avons créé le « Laboratoire de recherche et d'innovation en éducation », afin de promouvoir l'utilisation de données probantes pour l'élaboration de politiques. En troisième lieu, nous promouvons et soutenons les évaluations de politiques et programmes spécifiques. Et en quatrième lieu, nous promouvons et soutenons la participation des pays aux évaluations internationales et régionales comme le PISA et le PISA pour le développement.

4. Kim, Jinhee (Institut coréen de développement de l'éducation) : *Des enseignants compétents dans le contexte des ODD : Réflexion critique et appui aux systèmes*

L'ère post-2015 est enfin arrivée et avec elle, l'agenda de développement de l'éducation dans les ODD adoptés par la communauté internationale lors de la 70<sup>e</sup> session de l'Assemblée générale des Nations Unies. Désormais, la communauté internationale a de nouvelles échéances en matière de coopération internationale pour le développement dans le domaine de l'éducation au cours des 15 prochaines années (c'est-à-dire, 2016~2030). Il s'agit d'un agenda éducatif global visant à « assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous », ce qui signifie que le gouvernement coréen doit participer avec une nouvelle orientation aux futurs programmes de coopération pour le développement de l'éducation. Cet agenda éducatif global comprend tous les secteurs et objets de l'éducation, notamment l'enseignement primaire et secondaire, pour contenir la directive dans un vaste cadre, qui doit certainement être poursuivi. Toutefois, nous devons y regarder de plus près : à quel acteur clé incombe-t-il de produire un impact et de mener à bien cet objectif ambitieux ?

Le nouvel agenda pour l'Éducation 2030 des Nations Unies (agenda mondial post-2015) souligne l'importance de l'enseignant et le rôle déterminant qu'il joue pour améliorer la qualité de l'éducation pour tous dans le monde entier. Même si nous devons reconnaître l'importance d'un environnement éducatif sûr et efficace pour assurer une éducation de qualité, l'objectif d'une éducation de qualité restera hors d'atteinte si les éducateurs ne sont pas qualifiés et n'effectuent pas un travail de qualité. L'enseignant est un élément moteur clé pour créer des ressources pédagogiques et didactiques efficaces, ainsi que pour diriger un programme significatif. Ainsi, un large consensus se dégage autour de la nécessité du renforcement des capacités des enseignants et de la rétention des enseignants qualifiés.

Dans ce contexte, cette présentation propose d'explorer des orientations et une stratégie efficace pour améliorer la formation des enseignants. Elle pourrait s'étendre du secteur de la formation initiale des enseignants à celui de la formation continue des enseignants à travers le contexte spécifique. Les communautés éducatives internationales ont tout à gagner en participant à l'amélioration du renforcement des capacités des enseignants.

5. Alexei Semenov (Université pédagogique de l'État de Moscou) : *Contenu scientifique du développement de la nouvelle génération d'enseignants*

Conformément au Plan stratégique 2014-2016 – Équipe spéciale sur les Enseignants pour l'EPT, ainsi qu'aux résultats de sa discussion lors du Forum mondial sur l'éducation 2015 (Incheon, Corée), les défis auxquels l'humanité est confrontée dans le domaine de l'éducation ont été formulés. Les recherches dans le domaine des sciences cognitives et la mise en œuvre de leurs résultats permettront de combler les lacunes (défaillances) cognitives et de soutenir les enseignants dans la gestion de la crise mondiale de l'éducation annoncée.

Des programmes éducatifs nouvellement conçus dans le domaine des sciences cognitives laissent une marge de manœuvre considérable pour améliorer le niveau et la qualité de la formation des enseignants. Et pour affecter les enseignants plus équitablement, des milieux de vie communs, spécifiques à la culture, éducatifs et confortables, doivent être créés. En outre, pour fournir des incitations sous forme de salaires appropriés et de perspectives professionnelles attrayantes, des normes professionnelles pour les enseignants de la nouvelle génération doivent être élaborées.

Au début des années 1940, l'application efficace des méthodes et principes mathématiques a abouti à la résolution des problèmes traditionnels dans les domaines de la logique, de la physiologie, de la psychologie et de la linguistique et s'est également traduite par de nouvelles disciplines scientifiques comme corollaire des interactions interdisciplinaires, notamment la cybernétique, l'informatique, la linguistique structurelle, la psychophysiologie, la logique mathématique, l'anthropologie, la philosophie, etc. ; la théorie de l'information et l'intelligence artificielle. Ce nouvel axe de recherche global a reçu le nom de cognitologie et représente la première révolution cognitive.

La deuxième révolution cognitive, qui s'est produite au cours des années 1970 et 1980, a impliqué le passage des études interdisciplinaires aux études transdisciplinaires du comportement humain. Cette mutation a impliqué l'acquisition de connaissances essentielles et l'exploration de nouveaux domaines de la connaissance, l'identification des lacunes cognitives et l'extension des domaines de la

recherche cognitive en raison de nouvelles orientations dans les nombreux domaines, notamment les suivants : la génétique, les mathématiques, l'histoire, les études culturelles, la sociologie, l'économie, la politique, le droit et les sciences de l'éducation.

La troisième révolution cognitive a impliqué le passage des études transdisciplinaires aux sciences cognitives. Les sciences cognitives constituent un domaine de la recherche transdisciplinaire sur les dispositions, les capacités, la volonté (disponibilité) et la motivation d'un sujet pour l'activité cognitive définie par l'environnement et le contenu spécifique. Le résultat de l'activité du sujet cognitif est la formation et le développement du potentiel/capital humain.

La quatrième révolution cognitive a été marquée par l'avènement de la mathématique comme fondement scientifique des sciences cognitives. Cette mutation a entraîné l'application de deux méthodes de la mathématique, à savoir : les méthodes syncrétique et triadique. En outre, la méthode triadique répartit les composantes de la connaissance en suivant le degré de généralité et conformément aux niveaux et aux paradigmes utilisés pour la connaissance des types d'objets de l'univers.

La méthode syncrétique implique l'utilisation simultanée ou alternative des trois éléments suivants : l'analyse, la synthèse et la comparaison. La méthode triadique (tout comme la méthode syncrétique) utilise au départ trois moyens de connaissance (le sentiment, la raison et la foi), ainsi que trois instruments (l'analyse, la synthèse et la comparaison). La méthode syncrétique comprend également la gradation (une approche à plusieurs niveaux), qui va progressivement du bien connu à l'inconnu le plus éloigné, en passant par l'inconnu le plus proche.

La connaissance du monde de la culture met l'accent sur toutes les formes de sa représentation, notamment les suivantes : la préculture, le langage, l'échange, la religion, la gestion, l'art, l'ingénierie, la science et l'éducation, entre autres. La connaissance du monde de la culture va au-delà de l'acquisition des connaissances. Elle comprend les moyens d'obtention, d'utilisation, de redistribution et d'héritage, non seulement des connaissances, mais également de l'expérience.

Les environnements socioculturels modernes, les environnements SMART et les environnements IMAGO ne réduisent pas le sens de leur contenu exclusivement aux connaissances et même aux idées. L'hypothèse d'un « nouveau paradigme » voudrait que la personne éduquée moderne agisse et transforme les sociétés sur la base des valeurs culturelles. Comenius l'affirmait en ces termes : « Nous souhaitons à chaque personne, après avoir obtenu la formation appropriée, d'atteindre la plénitude de la culture non pas seulement dans un ou même plusieurs domaines, mais dans tous ceux qui contribuent à la perfection de la nature humaine [c'est-à-dire à ses talents et à son génie]. »

6. Dennis Sinyolo (Internationale de l'Éducation) : *ODD 4, cible relative aux enseignants et stratégies de mise en œuvre -placer la barre plus haut*

Le présentateur a commencé par noter que les ODD peuvent entraîner une surcharge du programme scolaire. Il a ensuite insisté sur le fait que l'ODD 4 et les cibles qui lui sont associées ne peuvent être réalisés en l'absence d'un nombre suffisant d'enseignants qualifiés, ce qui nécessite également un financement suffisant issu de sources tant nationales qu'internationales. Toutefois, le présentateur a

fait observer que les enseignants ne sont pas simplement un moyen de mise en œuvre, mais ils sont des êtres humains, membres d'une profession. Ainsi, outre l'établissement d'un cadre de qualifications et des normes relatives à ce que les enseignants doivent savoir et être capables de faire, il est essentiel que des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie soient offertes aux enseignants. Ces possibilités doivent inclure des ateliers, ainsi que des systèmes permettant de fournir un retour d'informations et des orientations pour soutenir les enseignants dans l'amélioration de la manière dont ils jouent leurs rôles professionnels. À cet égard, les TIC et les enregistrements vidéo peuvent être utilisés pour faciliter l'apprentissage entre pairs des enseignants.

En outre, les enseignants doivent non seulement être impliqués dans des activités en salle de classe (planification des leçons, pédagogie, évaluation des élèves), mais également participer au dialogue social pour façonner les politiques et pratiques éducatives aux niveaux scolaire, local, national et mondial. Le présentateur a conclu par une citation d'Albert Einstein : « Ce qui compte ne peut pas toujours être compté, et ce qui peut être compté ne compte pas forcément. » Il s'est inspiré de cette citation par rapport à la tendance croissante à exagérer l'importance de certains types de performances des enseignants et des élèves.

### Discussion relative au sous-thème 2 : L'enseignement et l'apprentissage

Les participants aux sessions de ce sous-thème ont identifié six questions politiques clés. Les paragraphes suivants résument les principaux points qui ont été soulignés par rapport à chacune de ces questions politiques.

Le premier problème identifié est celui de la nécessité de *lignes directrices mondiales en matière d'élaboration d'un cadre de qualifications et de compétences professionnelles*. Pour professionnaliser l'enseignement et être mieux à même d'établir des comparaisons entre les pays, les participants des sessions relatives à ce sous-thème ont souligné la nécessité d'un tel cadre. L'idée d'un cadre mondial, plutôt qu'une politique mondiale, avait pour objectif de permettre une certaine variation d'un pays à l'autre et au sein d'un même pays, tout en maintenant une assise permettant de reconnaître l'enseignement en tant que profession à l'échelle mondiale. Il a été fait référence à la *Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (1966)* comme exemple de cadre mondial utile. Les participants ont également insisté sur le fait qu'un tel cadre pourrait identifier les domaines dans lesquels les pays doivent définir des normes minimales, ainsi que les mécanismes que les pays pourraient adopter ou adapter pour aider les enseignants à satisfaire à ces normes minimales. En outre, lesdites normes doivent être élaborées et appliquées à tous les groupes d'éducateurs, notamment les enseignants, les formateurs d'enseignants en formation initiale et en formation continue, les administrateurs scolaires et les administrateurs, les inspecteurs et les superviseurs à d'autres niveaux du système. Enfin, les normes destinées aux éducateurs doivent être alignées sur les programmes de renforcement des capacités destinés aux éducateurs, les systèmes d'évaluation des performances des éducateurs, ainsi que le programme scolaire, l'évaluation des élèves et d'autres politiques éducatives.

Le deuxième problème identifié est celui de la nécessité de *protéger et renforcer le professionnalisme des enseignants*. Les participants aux sessions de ce sous-thème ont mentionné différents aspects du professionnalisme des enseignants, notamment le statut, le respect, la

responsabilité, l'autorité/autonomie, la rémunération et autres avantages (par exemple, les remises de prêts aux étudiants) et le développement professionnel continu. Certains participants ont estimé que l'amélioration du statut professionnel des éducateurs faciliterait l'attraction et la rétention de praticiens de qualité. Ceux-ci et d'autres ont fait valoir qu'une professionnalisation accrue des éducateurs pourrait également se traduire par une amélioration des résultats d'apprentissage des élèves et une plus grande efficacité des relations avec les parents et d'autres membres de la communauté. Il en serait ainsi en partie parce que les enseignants et d'autres éducateurs se sentiraient à l'aise dans leur profession et seraient plus motivés pour une prestation qui respecte ou dépasse les normes escomptées.

Le troisième problème identifié est celui de la nécessité d'*améliorer la qualité et la quantité des opportunités d'apprentissage des enseignants*. Les participants ont insisté sur le fait que l'apprentissage doit être une activité qui se déroule tout au long de la carrière pour les éducateurs, et pas simplement un épisode qui est favorisé ou encouragé pendant la phase de formation initiale de leur carrière. La manière dont les établissements scolaires sont organisés et la charge de travail affectée aux éducateurs doivent tenir compte de la manière dont les éducateurs peuvent bénéficier de possibilités d'apprentissage vastes et de qualité, tout au long de leur carrière. Les possibilités d'apprentissage destinées aux éducateurs comprennent des cours formels (sanctionnés par des diplômes universitaires), des ateliers, des communautés d'apprentissage scolaires ou plus larges (communautés de pratique), la recherche-action individuelle ou collective et l'étude individuelle (y compris les modes d'apprentissage en ligne ou à distance). Si les modèles en cascade d'organisation du développement professionnel en formation continue sont moins coûteux, ils ne sont pas nécessairement rentables, puisque l'impact d'une telle « formation » est souvent négligeable. Les participants aux sessions de ce sous-thème ont également réaffirmé l'importance de la présence des enseignants, des administrateurs scolaires et/ou des superviseurs locaux ou des inspecteurs qui ont encouragé et facilité l'apprentissage des enseignants et autres éducateurs et ont créé un espace pour leur permettre de mettre en pratique/d'appliquer ce qu'ils ont appris. Il a également été indiqué que des dispositions s'avèrent nécessaires pour s'assurer qu'au moment où les enseignants ou les administrateurs scolaires sont absents de leurs postes pour participer aux ateliers ou à d'autres occasions d'apprentissage formel, un autre éducateur professionnel puisse assumer leurs responsabilités.

Le quatrième problème identifié est celui de la nécessité d'*assurer à tous un accès équitable à un enseignement de qualité, y compris les personnes en situation de vulnérabilité et de précarité*. Les participants aux sessions de ce sous-thème ont souvent noté des variations considérables dans les possibilités d'apprentissage et les acquis d'apprentissage pour différents groupes d'apprenants et d'enseignants. Ils ont porté l'attention sur les différences entre pays, ainsi que sur les différences au sein des pays. Un certain nombre de participants ont particulièrement mis en évidence la piètre qualité des enseignants et de l'offre éducative, de manière plus générale, qui est proposée aux enfants et aux jeunes dans des situations de vulnérabilité et de précarité, ainsi qu'aux populations marginalisées (notamment les minorités culturelles/linguistiques, les réfugiés, les pauvres et les habitants des zones rurales).

Le cinquième problème identifié est celui de la nécessité d'*impliquer toutes les parties prenantes dans la détermination des politiques et pratiques éducatives*. Un certain nombre de participants aux

sessions relatives à ce sous-thème ont attiré l'attention sur l'importance d'une participation élargie dans la détermination des politiques et pratiques. Plusieurs de ces participants ont insisté sur le fait que les enseignants et autres éducateurs doivent être associés aux niveaux local, national et mondial, comme indiqué dans la *Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant* (1966). Ces participants et d'autres ont également insisté sur le fait que des parents et des élèves, représentant différents groupes économiques et culturels, doivent également être associés. Il ne s'agissait pas seulement d'indiquer que cette participation est conforme à l'idéal démocratique, mais également qu'elle devrait donner lieu à de meilleures propositions et décisions pour la politique et la pratique.

Le sixième problème identifié est celui de la nécessité d'avoir *davantage et de meilleures données de recherche au double plan qualitatif et quantitatif pour informer les politiques et pratiques éducatives*. Les participants aux sessions de ce sous-thème ont fréquemment reconnu l'insuffisance de données, notamment dans les pays en développement, pour comprendre en profondeur les problèmes identifiés ci-dessus. Quelques exemples de recherches effectuées par des chercheurs universitaires, des ONG et des gouvernements ont été mentionnés (par exemple, diverses études menées par l'Internationale de l'Éducation, EDC et FHI 360). Toutefois, les participants ont plus souvent identifié des lacunes dans les données de recherche au niveau mondial. En outre, les participants ont fait état de préoccupations quant à la qualité (validité, perspectives de généralisation, etc.) des résultats d'une grande partie de la recherche existante.

Les participants aux sessions de ce sous-thème se sont accordés sur les **recommandations** selon lesquelles l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants, en collaboration avec ses membres, doit :

1. promouvoir des cadres de qualifications et de compétences au niveau national, régional et international, notamment des normes professionnelles minimales destinées aux enseignants, aux formateurs d'enseignants, aux chefs d'établissement et aux administrateurs pédagogiques.
2. œuvrer pour encourager des politiques et pratiques sensibles au genre et à la multiculturalité, qui respectent et promeuvent le professionnalisme (autonomie, statut, salaires décents, conditions d'enseignement et d'apprentissage) des enseignants à toutes les étapes de leur carrière, notamment des codes d'éthique professionnelle.
3. promouvoir des politiques et pratiques sensibles au genre et à la multiculturalité pour assurer un apprentissage inclusif, de qualité tout au long de la vie (préparation en formation initiale, intégration initiale, développement professionnel en formation continue, tutorat pédagogique, orientations prudentielles et soutien) des enseignants, des formateurs d'enseignants, des chefs d'établissement et des administrateurs pédagogiques.
4. promouvoir des politiques et pratiques sensibles au genre et à la multiculturalité qui permettent à tous les enseignants de répondre efficacement et équitablement à l'apprentissage pour tous, notamment aux apprenants dans tous les contextes et situations de vulnérabilité et d'insécurité (par exemple, les marginalisés, les réfugiés, les populations autochtones et les personnes défavorisées).
5. promouvoir des politiques et pratiques sensibles au genre et à la multiculturalité qui encouragent les enseignants, les administrateurs pédagogiques, les parents et les membres

de la communauté, ainsi que les enfants et les jeunes, à participer et à prendre des décisions concertées, afin de promouvoir un apprentissage équitable et de qualité pour tous.

6. encourager différents groupes et organisations, notamment les éducateurs, à entreprendre et diffuser les résultats de la recherche sur l'enseignement, l'apprentissage, l'apprentissage des élèves.

## Sous-thème 3 : Le financement de l'enseignement et du développement des enseignants

**Rapporteur général : Sylvia Ortega Salazar, Colegio de Bachilleres, Mexique**

**Rapporteur : Anjela Taneja, Campagne mondiale pour l'éducation**

**Modérateur : Basu Dev Kafle, Université de Tribhuvan, Népal**

Le sous-thème 3 a porté sur le financement de l'enseignement et du développement des enseignants. Les questions examinées sont au centre du concept de qualité de l'éducation.

Au total, six présentations officiellement programmées se sont succédé, assurant ainsi une large couverture des questions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage. Vous trouverez ci-dessous la liste des présentateurs et des titres de ces présentations :

1. *Halsey Rogers (Banque mondiale) : Financement de l'enseignement et du développement des enseignants : Considérations pour la réalisation des ODD*

Cette présentation commence par mettre l'accent sur le Rapport sur le développement dans le monde 2018, qui sera le premier consacré à l'éducation. Ce Rapport mettra en évidence le rôle central de l'éducation pour la réalisation de tous les Objectifs de développement et comportera quatre grands thèmes : a) la promesse de l'éducation ; b) progrès et écueils dans la réalisation de la promesse ; c) données probantes sur les perspectives d'amélioration de l'éducation ; et d) intensification vers le changement systémique.

La présentation examine ensuite les questions liées à la politique relative aux enseignants fondée sur des données probantes, notamment la nécessité des éléments suivants : a) données probantes sur les lacunes et les besoins ; b) chaînes de causalité clairement définies fondées sur des données probantes ; c) évaluation rigoureuse des incidences ; d) triangulation des sources d'information ; et e) apprentissage permanent et perfectionnement. En outre, la présentation donne un aperçu des éléments nécessaires pour une amélioration systémique : a) aller au-delà des programmes efficaces vers un changement à l'échelle ; b) comprendre l'interaction entre les facteurs ; et c) renforcer l'enseignement, et pas seulement les enseignants.

La présentation explique ensuite la nécessité d'une orientation claire dans le financement de ces changements en matière d'enseignement et d'enseignants, notamment en tirant parti des ressources nationales et internationales, ainsi qu'en définissant des objectifs à long terme.

La présentation donne un aperçu des huit aspects de la politique relative aux enseignants prévus dans le programme SABER : 1) Définir clairement les attentes relatives aux enseignants ; 2) Attirer les meilleurs enseignants ; 3) Préparer les enseignants à l'aide de formations et d'expériences utiles ; 4) Appairer les compétences des enseignants et les besoins des élèves ; 5) Des chefs d'établissement compétents pour diriger les enseignants ; 6) Suivre l'enseignement et l'apprentissage ; 7) Appuyer les enseignants pour améliorer l'instruction ; et 8) Motiver les enseignants à travailler efficacement. La présentation met particulièrement l'accent sur le deuxième, le septième et le huitième aspect,

apportant des éclairages sur l'état des lieux et les stratégies nécessaires pour adopter l'amélioration systémique.

Elle conclut en faisant valoir que le financement des initiatives visant à améliorer l'enseignement et les enseignants doit dépendre de la solidité des données probantes démontrant l'incidence desdites initiatives et dans quelle mesure elles peuvent contribuer aux améliorations systémiques.

2. *Francisco Javier Gil (Université pontificale catholique du Chili) : Élaboration, mise en œuvre et impact de la propédeutique de l'UNESCO : Nouvel espoir d'un avenir meilleur*

Depuis neuf ans, la chaire UNESCO sur l'Inclusion dans l'enseignement supérieur, établie à l'Université de Santiago du Chili, a conçu, mis en œuvre et évalué des programmes et des instruments visant à promouvoir l'accès à l'université des étudiants méritants issus de familles en situation de vulnérabilité socioéconomique. La propédeutique et la note de classement de l'UNESCO ont eu l'effet le plus marquant.

La chaire repose sur un principe : « Les talents sont équitablement répartis dans toutes les classes sociales, appartenances ethniques et cultures. » Par conséquent, dans tous les établissements d'enseignement primaire et secondaire du monde, des enfants et des jeunes s'adonnent aux études avec des talents divers, dont des universitaires. La chaire de l'UNESCO part du présupposé que les enfants et les jeunes dotés des meilleurs talents universitaires sont souvent ceux qui tirent le meilleur parti des possibilités d'apprentissage dans leur contexte. Il s'ensuit qu'à quelques exceptions près, les élèves qui obtiennent les meilleures notes dans chaque établissement ont assurément davantage de talents universitaires.

Considérant que les qualifications des différents établissements ne sont pas comparables, la chaire a créé une fonction linéaire qui affecte à la note maximale de chaque établissement un score égal à 850 et le score moyen par établissement égal à 500. Pour éviter toute compétition déshumanisante entre élèves du même établissement scolaire pour le score maximum, 850 points sont affectés aux meilleures notes moyennes des trois années précédentes. Par conséquent, les 500 points sont affectés à la moyenne des trois années précédentes. Les scores maximal et moyen de chaque établissement sont suffisamment stables au fil du temps. Dans le cadre de la moyenne de notation globale, l'opération est répétée en affectant 233 points au score minimum.

La propédeutique de l'UNESCO a commencé en 2007 à l'Université de Santiago du Chili en accueillant des étudiants classés dans les premiers 10 % issus de huit institutions très vulnérables. Ils ont été invités à suivre les cours de : 1) mathématiques 2) langue 3) gestion personnelle. Ces cours sont dispensés sur le campus au cours du deuxième semestre de la dernière année du secondaire, tous les samedis entre 8 h 30 et 13 h 00. Ceux qui valident les trois matières et bénéficient d'une assistance de 100 % approuvent le programme de propédeutique et peuvent postuler pour des créneaux universitaires qui leur sont réservés - environ 50 par an - en licence ès sciences et ès lettres. Étant donné que le nombre de places à pourvoir est inférieur à celui des candidats, l'adjudication se fait dans l'ordre strict en fonction de leurs moyennes pondérées obtenues dans les classes du lycée (90 %) et dans le programme de propédeutique (10 %). Le succès de cette expérience a permis l'extension du modèle à 16 universités, avec des adaptations appropriées. Ces

étudiants poursuivent leurs études gratuitement tout au long de leur carrière ; en outre, deux multinationales soutiennent les plus vulnérables par des bourses d'études qui octroient une subvention pour l'allocation de subsistance et/ou les dispositifs TIC (technologies de l'information et de la communication).

En 2014, le gouvernement chilien a lancé un plan pilote de propédeutique intitulé Programme d'appui et d'accès efficace (Program of Support and Effective Access, PACE), sur la base de l'expérience de l'UNESCO. Après une évaluation initiale et un suivi dirigé par le PNUD en 2014 et 2015, le programme PACE a été mis en œuvre au moins dans l'établissement le plus vulnérable de chaque district du pays : Jusqu'à présent, il a commencé dans 456 établissements scolaires de 357 districts. Actuellement, 27 universités et deux instituts professionnels ont des quotas réservés au programme PACE.

En outre, la note de classement a été conçue et mise en œuvre entre 2010 et 2011 à l'Université catholique Silva Henríquez et a été adoptée en 2013 par 33 universités membres du Système unique d'admission (SUA), même si elles étaient réservées à ceux qui ont obtenu des notes au-dessus de la moyenne. La note de classement est pondérée par les résultats de l'épreuve normalisée du Test de sélection universitaire (PSU) qui mesure le contenu que les étudiants maîtrisent par rapport au contenu minimum officiel de l'éducation humaniste et scientifique et les notes des quatre années du secondaire (NEM dans son sigle espagnol). Étant donné qu'au Chili, à quelques exceptions près, les établissements scolaires couvrent une petite partie du contenu - et ce problème est exacerbé dans les régions les plus pauvres - il arrive que les notes des élèves vulnérables au PSU, même ceux qui tirent pleinement parti de leurs possibilités d'apprentissage, soient extrêmement faibles. La bonne nouvelle, c'est qu'en pondérant les faibles notes obtenues au PSU par des notes de classement élevées, les résultats ont permis que huit mille étudiants méritants soient admis par an dans des universités du SUA. Selon ces étudiants talentueux, la propédeutique et la note de classement ont suscité un nouvel espoir d'un avenir meilleur dans toutes les salles de classe du Chili.

### *3. Peng Liping (Université normale de Chine de l'Est) : Autonomisation des enseignants dans les zones rurales de Chine*

La présentation commence par noter que la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous de 1990 identifie les éléments suivants comme besoins éducatifs fondamentaux : a) pouvoir survivre ; b) développer toutes leurs facultés ; c) vivre et travailler dans la dignité ; d) participer pleinement au développement ; e) améliorer leur qualité de vie ; f) prendre des décisions éclairées ; et g) continuer à apprendre.

Après avoir indiqué que 45,2 % des Chinois sont considérés comme des ruraux, la présentation affirme que l'éducation en milieu rural (de base, professionnelle, andragogique) renvoie aux institutions éducatives qui se trouvent dans les zones rurales et doit être différenciée de l'éducation dans les zones urbaines si elle entend répondre aux besoins des populations rurales et contribuer au développement rural. La présentation cite ensuite plusieurs sources qui insistent sur l'importance des enseignants dans la fourniture d'une éducation de qualité et la facilitation de l'apprentissage des élèves, dans tous les contextes, notamment dans les zones rurales.

La présentation se poursuit en décrivant certains programmes destinés au financement des

enseignants pour répondre aux besoins dans les zones rurales en Chine. Le premier est intitulé « enseignants contractuels à régime spécial » et est destiné à alléger les déficits d'enseignants et attirer des enseignants de grande qualité. Ce programme, en cours de mise en œuvre dans les régions du Centre et de l'Ouest de la Chine, recrute des diplômés de l'université pour enseigner dans les zones rurales pendant trois ans, leurs salaires étant payés par le gouvernement central ; leur logement et autres aspects des conditions de vie sont assurés par les administrations locales. À l'issue de trois ans, les salaires des enseignants qui conservent leurs postes dans les zones rurales (à ce jour environ 88 % des participants à ce programme) sont repris par les administrations locales.

Le deuxième programme vise à accorder des « allocations de subsistance » aux enseignants dans les zones rurales les plus pauvres de Chine. Les objectifs de ce programme sont les suivants : a) améliorer les conditions de vie des enseignants dans les zones rurales les plus pauvres (en l'occurrence, 699 cantons dans 22 provinces) ; et b) attirer davantage d'enseignants disposés à y enseigner. À ce jour, 1 044 000 enseignants travaillant dans 71 000 établissements scolaires ont participé à ce programme.

Le troisième programme, intitulé « plan national de formation continue des enseignants », est destiné à améliorer la qualité des enseignants ruraux en Chine. Le programme qui a commencé en 2010 et est financé par le gouvernement central, offre au moins 360 heures de formation continue par an à chaque instituteur/trice tous les 5 ans de service. Le programme combine la formation en milieu scolaire et la formation en ligne à distance et a été mis en œuvre au centre et à l'ouest de la Chine.

La présentation identifie ensuite les principaux défis auxquels la Chine est confrontée : a) améliorer les salaires des enseignants ; b) améliorer la qualité de l'enseignement ; c) optimiser l'affectation des enseignants pour éviter des déséquilibres dans les régions, les établissements scolaires et les matières ; d) renforcer le système de gestion des enseignants ; et e) veiller à ce que des crédits suffisants soient affectés aux activités de renforcement des capacités.

#### *4. Teopista Birungi Mayanga (Commission des services éducatifs, Ouganda) : La Commission de l'éducation*

La présentation porte sur la Commission internationale sur le financement des opportunités éducatives mondiales, qui est une initiative mondiale majeure, indépendante, engageant les dirigeants mondiaux, les décideurs, les éducateurs, les chercheurs et tout un chacun pour élaborer une proposition d'investissement renouvelée et convaincante, ainsi qu'un mécanisme de financement/des plans afin d'assurer l'égalité d'accès à l'éducation pour les enfants et les jeunes. Les objectifs de la Commission sont notamment les suivants : a) réunir les meilleures données probantes provenant du monde entier sur ce qui est efficace pour accroître et améliorer les possibilités d'apprentissage ; b) s'entendre sur une proposition d'investissement et un programme d'action ; et c) inspirer et persuader les dirigeants – à tous les niveaux et dans tous les secteurs – à s'engager dans l'action.

La présentation identifie ensuite les cinq thèmes de recherche sur lesquels la Commission travaille, à savoir : 1) vision pour le progrès ; 2) plaider en faveur de l'investissement ; 3) mettre en évidence les

réformes nécessaires pour la transformation et une offre éducative plus efficace ; 4) estimer les besoins de financement pour atteindre des objectifs ; et 5) identifier les sources de financement et l'architecture efficace. La présentation soutient ensuite que la Commission présente des données probantes sur la profession d'enseignant afin d'explorer d'éventuelles idées concernant : a) les syndicats d'enseignants et le changement positif (c'est-à-dire, un activisme axé sur les résultats) ; b) collaboration entre les syndicats d'enseignants et les responsables publics pour des avancées politiques majeures ; c) efficacité des dépenses du point de vue des enseignants ; d) développement des responsables scolaires et des systèmes éducatifs ; e) la manière dont la technologie peut renforcer le rôle des enseignants ; f) renforcement des normes professionnelles d'enseignement, du professionnalisme et de la responsabilité mutuelle (par exemple, grâce à l'élaboration de politiques globales relatives aux enseignants).

La présentation se poursuit en expliquant que la Commission, qui a tenu sa première réunion en septembre 2015, envisage de présenter son rapport aux coorganisateur et au Secrétaire général de l'ONU lors de l'Assemblée générale des Nations Unies en septembre 2016. Le rapport et les recommandations seront également communiqués aux chefs d'État, aux ministres, aux chefs d'entreprise et aux investisseurs potentiels.

*5. Jean Marc Bernard (Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation) et Peter Muzawazi (ministère de l'Éducation, Zimbabwe) : Programmes destinés aux enseignants au Zimbabwe : Une étude de cas du soutien du PME aux enseignants*

Les enseignants constituent la force la plus influente et la plus puissante pour parvenir à l'équité et à la qualité en éducation. À ce titre, ils constituent une priorité importante pour le Partenariat mondial pour l'éducation (PME), un partenariat multipartite qui accorde des financements aux pays pour élaborer et mettre en œuvre leurs plans sectoriels de l'éducation. Grâce à son modèle unique qui allie une meilleure planification sectorielle, un dialogue politique inclusif, une responsabilité mutuelle et un financement reposant sur l'efficacité des résultats, le Partenariat mondial pour l'éducation soutient les gouvernements pour qu'ils investissent dans les enseignants et l'enseignement efficace. Au niveau du pays, le Partenariat mondial pour l'éducation renforce les capacités nationales à recruter, former et retenir des enseignants de qualité et à construire de meilleurs systèmes pour s'assurer que même les enfants les plus marginalisés ont accès à un enseignement de qualité, par le biais d'une subvention pour l'élaboration de son plan sectoriel de l'éducation et d'une subvention pour la mise en œuvre dudit plan. Aux niveaux mondial et régional, le Partenariat mondial pour l'éducation soutient les partenaires pour leur permettre de développer de nouvelles approches de l'enseignement et de l'apprentissage, tout en soutenant les organisations de la société civile pour leur permettre de plaider en faveur des enseignants et les autonomiser, notamment en les associant au processus d'élaboration des politiques.

Au cours de l'exercice 2015, le Partenariat mondial pour l'éducation a soutenu le paiement des salaires des enseignants dans 7 pays, les activités professionnelles des enseignants dans 44 pays, le renforcement des systèmes de gestion et de supervision des enseignants dans 21 pays, et a soutenu les activités de recrutement et de rétention des enseignants dans 16 pays. Son soutien a contribué à la formation de 146 819 enseignants et la qualification de 24 000 enseignants au cours de l'année. En outre, le Partenariat mondial pour l'éducation développe une nouvelle approche de la connaissance,

de l'échange de bonnes pratiques et des biens publics mondiaux dans laquelle les enseignants et l'apprentissage joueront un rôle de premier plan.

Le Zimbabwe constitue un excellent exemple de la manière dont le Partenariat mondial pour l'éducation peut soutenir d'importantes réformes de la politique relative aux enseignants et mettre en place de meilleurs systèmes qui soutiennent l'apprentissage pour tous les enfants. Le Partenariat mondial pour l'éducation a soutenu l'élaboration du Plan stratégique du secteur de l'éducation du Zimbabwe et a alloué 23,6 millions USD pour soutenir sa mise en œuvre. Deux programmes de formation des enseignants bénéficient du soutien - l'Initiative de lecture précoce et le Programme de rattrapage des retards de performance, qui a formé au total 60 000 enseignants l'année dernière. Le Partenariat mondial pour l'éducation a également soutenu la mise en place du Système d'information sur le développement des enseignants, qui recueille des données globales sur les enseignants et les relie à un plan de développement pour motiver les enseignants par le biais de la formation. Enfin, les normes professionnelles des enseignants ont été élaborées dans un processus très inclusif qui a connu la participation d'un large éventail de parties prenantes, dont des syndicats d'enseignants. Ensemble, ces différentes composantes du programme accroissent l'efficacité du système éducatif du Zimbabwe et contribuent à une optimisation des performances des enseignants.

*6. Marcelo Souto (IIPE de l'UNESCO à Buenos Aires) : Subventions scolaires et enseignants contractuels. Leçons tirées de l'Amérique centrale*

Dans plusieurs pays en développement africains et asiatiques, les subventions scolaires sont actuellement promues en tant que politique de rechange pour améliorer l'accès à une éducation de qualité. L'argument théorique qui sous-tend cette approche repose sur les effets positifs escomptés de la gestion autonome des écoles sur l'efficacité de la prestation des services éducatifs, étant entendu que, par le biais des subventions scolaires, les parents sont à même de gérer et de contrôler les résultats scolaires.

Cette présentation remet en question la validité de ces suppositions et l'hypothèse de travail fondée sur les données empiriques relatives à la mise en œuvre de subventions d'associations scolaires dans quatre pays d'Amérique centrale des années 1990 à nos jours. Ces cas constituent la preuve que les subventions scolaires peuvent jouer un rôle important dans l'extension rapide de la couverture, notamment dans les zones les plus défavorisées, mais au prix d'un surcroît d'iniquité au sein des écoles. Les données probantes sur les résultats en termes d'acquis d'apprentissage des élèves sont également peu concluantes.

En effet, les subventions scolaires, dans les cas soumis à l'analyse, étaient liées au recrutement d'enseignants contractuels et à une déréglementation partielle du travail des enseignants qui a donné l'impression de contribuer à la réduction de l'absentéisme des enseignants. Cependant, elles ont également ouvert la voie à une plus grande segmentation de la qualité du corps enseignant et les gouvernements ont été finalement confrontés au compromis politique sur les modalités permettant d'assurer la pérennité de l'extension de la couverture, tout en favorisant l'amélioration de la qualité de l'éducation de manière équitable et en répondant aux exigences des syndicats d'enseignants en faveur d'une professionnalisation accrue. Dans tous les cas, cette situation a conduit à la suppression

ou à la restructuration profonde des subventions associations scolaires. Si ces conclusions peuvent ne pas être généralisables à d'autres contextes, elles donnent des indications sur les potentialités et les écueils liés à cette politique de rechange.

### Discussion relative au sous-thème 3 : Le financement de l'enseignement et du développement des enseignants

Le thème commun des présentations et des discussions qui ont suivi était la recherche de modèles, programmes et interventions visant à offrir une éducation de qualité aux populations mal desservies. Les participants sont convenus que, pour offrir une éducation de qualité aux populations mal desservies, il est nécessaire de déployer de bons enseignants dans des écoles difficiles à doter en personnel et d'assurer le développement professionnel continu de ces enseignants, ainsi que de meilleures conditions de travail.

Les questions les plus pertinentes soulevées dans les présentations sont notamment les suivantes :

- a) La concrétisation de revendications des enfants et des jeunes du droit à l'égalité d'accès à l'éducation en mettant l'accent sur les populations marginales et rurales. Le poids de ces secteurs dans les pays en développement justifie les investissements à long terme et le financement du développement des enseignants pour garantir la qualité. L'éducation rurale est essentielle au développement économique et constitue un moyen de réduction des inégalités. De ce point de vue, le financement des politiques relatives aux enseignants favorise les améliorations systémiques de la qualité.
- b) Des plans nationaux destinés à recruter de futurs enseignants, les doter d'une solide formation initiale, les déployer de manière appropriée et assurer leur développement professionnel continu, sont indispensables. Lesdits plans doivent intégrer des objectifs spécifiques, des mécanismes de suivi et des stratégies de surveillance par les autorités centrales et locales.
- c) Les processus de mise en œuvre présentent de nombreuses difficultés, dont les plus pertinentes sont les suivantes : décisions et coûts liés à l'incitation, à la rétention et à la performance des enseignants ; la dépendance à l'égard des fonds internationaux pour le paiement des salaires des enseignants contractuels ; le contraste dans les conditions de travail entre les enseignants contractuels et leurs pairs <sup>1</sup> ; ainsi que les entraves à l'offre de bonne qualité et aux opportunités de développement professionnel pertinentes pour tous les professionnels de l'enseignement.
- d) La pertinence des informations et les systèmes de gestion ont été largement reconnus et les meilleures pratiques mises en avant (par exemple, au Guatemala, au Malawi, en République populaire de Chine, au Zimbabwe). Les fonds alloués pour développer les capacités nationales de gestion des informations sur les enseignants et leur carrière sont essentiels pour la détermination des niveaux d'investissement appropriés dans les politiques relatives aux enseignants et dans l'amélioration de leurs conditions de travail.
- e) L'implication des différents niveaux de gouvernement et la participation des enseignants, des parents et d'un large éventail de parties prenantes sont essentielles pour la réussite de la mise en œuvre des programmes nationaux. Ces programmes doivent disposer de fonds

---

<sup>1</sup> L'examen en cours de l'ampleur du phénomène et de la situation des enseignants contractuels par l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants contribuera, à n'en point douter, aux discussions sur le sujet.

réservés aux salaires des enseignants, au développement professionnel et aux primes. Toutefois, ce principe peut être contesté lorsque les crédits sont décentralisés auprès de communautés scolaires avec une orientation insuffisante et un degré élevé de discrétion pour le recrutement et l'évaluation des enseignants.

- f) Le souci majeur exprimé par tous les présentateurs réside dans la durabilité des plans nationaux ou régionaux. Il a été démontré que la diminution des fonds entraîne l'annulation ou la reformulation des plans, et partant, peut compromettre les objectifs et les améliorations systémiques. La réduction des coûts peut être obtenue au détriment de la qualité et, par conséquent, réduit les résultats d'apprentissage des élèves. En revanche, les programmes ciblés, qui sont destinés à promouvoir des transitions équitables des enfants et des jeunes vers l'enseignement supérieur et qui reçoivent des niveaux de financement adéquats fournis par plusieurs partenaires, présentent des retours sur investissement élevés.
- g) Tous les participants ont fortement soutenu les objectifs de la Commission internationale sur le financement des opportunités éducatives mondiales. Ils ont considéré que l'objectif de résolution des problèmes liés au déclin du statut social de la profession enseignante revêt une importance particulière. Le groupe a conclu qu'il s'agit d'un espace critique pour l'influence et se sont engagés à contribuer aux lignes d'action définies.

Les participants de ce groupe du sous-thème 3 ont débattu sur des questions de politique cruciales, les principes et orientations pour obtenir des niveaux appropriés de financement. Les préoccupations saillantes concernant l'efficacité, la transparence et le suivi des progrès vers les objectifs fixés, ont également été traitées. La pertinence des conceptions de politiques axées sur des données et l'accent mis sur la disponibilité de données fiables ont également été soulignés. Les participants ont également souligné l'importance de l'accroissement de la capacité de gestion de grands volumes de données, d'analyse des informations ventilées et de stimulation de la recherche pour informer les politiques et pratiques éducatives.

Les participants du groupe du sous-thème 3 sont parvenus aux conclusions suivantes :

- a) Le principe est que les fonds destinés à l'éducation sont un investissement et les politiques relatives aux enseignants constituent la composante la plus essentielle.
- b) L'enseignement public doit être une préoccupation majeure du gouvernement dans la mesure où il influe directement sur la promotion de l'équité et du progrès général.
- c) L'objectif de 12 années d'éducation gratuite pour tous les enfants nécessite un engagement politique, des conceptions complètes et une identification de sources de financement viables.
- d) Les crédits doivent être dépensés en toute transparence et les décisions budgétaires doivent être prises conformément à des plans nationaux rationnels, à long terme, informés par les données et inspirés par l'engagement en faveur de la qualité et de l'équité.
- e) Les ressources financières doivent être allouées avec efficacité et efficience. Les plans de décentralisation peuvent être appropriés, à condition que les communautés soient préparées à la gestion des ressources.
- f) Le renforcement des capacités est indispensable pour relever avec succès les défis posés par la mise en œuvre des politiques et essentiel à la responsabilisation. Par conséquent, l'investissement dans ce domaine est également essentiel.

- g) Le dialogue social et la prise en compte de la voix des organisations d'enseignants doivent constituer la base des décisions de financement.
- h) Les incidences sur l'éducation et les résultats des élèves sont à long terme et nécessitent des investissements durables.
- i) En raison de leur rôle central, les pays doivent élaborer des cadres pour une politique globale relative aux enseignants et des plans entièrement financés.

Les participants du groupe du sous-thème 3 ont formulé les **recommandations** suivantes :

1. Tous les gouvernements doivent disposer de politiques relatives aux enseignants globales et opérationnelles, liées aux résultats, en mettant l'accent sur la qualité de l'éducation, l'équité et l'inclusion.
2. Les États membres doivent mettre en œuvre des processus appropriés et renforcer les capacités pour optimiser l'efficacité et l'efficience de la mobilisation des ressources.
3. Les droits et obligations de la profession enseignante doivent être respectés dans le cadre des procédures de mise en œuvre.
4. L'Équipe spéciale sur les Enseignants doit s'engager dans les forums internationaux qui traitent du financement de l'éducation, notamment la Commission internationale sur le financement des opportunités éducatives et la Plate-forme humanitaire mondiale, afin d'insister sur l'importance du financement d'un enseignement de qualité et du développement des enseignants en tant que stratégie pérenne pour la réalisation des Objectifs de développement durable.

## Sous-thème 4 : Le suivi et l'évaluation dans le développement des enseignants

**Rapporteur général : Ahmed Bah, ministère de l'Éducation, Mauritanie**

**Rapporteur : Manos Antoninis, Rapport mondial de suivi sur l'éducation**

**Modérateur : Ivan Collinson, ministère de l'Éducation, Mozambique**

Le sous-thème 4 a porté sur le suivi et l'évaluation du développement des enseignants, qui s'est avéré être un point faible dans la mise en œuvre des objectifs de l'EPT. Reconnaisant cette lacune, qui a conduit à une compréhension tardive des différences entre les progrès en matière d'accès et la fourniture efficace d'une éducation de qualité pour tous, la communauté éducative mondiale s'est attelée à établir des indicateurs pour les ODD.

La session consacrée à ce sous-thème a permis aux participants de discuter des outils de collecte de données qui sont utilisés dans différents contextes et régions, puis de tirer des leçons de l'évaluation des différentes dimensions de l'enseignement. Les discussions ont commencé par un aperçu du thème du groupe, suivi par des présentations par diverses institutions établies dans différents pays.

Au total, six présentations se sont succédé, assurant ainsi une large couverture des aspects à prendre en compte dans le suivi et l'évaluation du développement professionnel des enseignants. Vous trouverez ci-dessous la liste des présentateurs et des titres de ces présentations :

1. Albert Motivans (Institut de statistique de l'UNESCO) : *Suivi et évaluation dans le développement des enseignants*

La présentation commence par signaler que l'objectif 4 des objectifs de développement durable comporte sept cibles et trois moyens de mise en œuvre. Elle décrit ensuite quatre niveaux de suivi : a) national (lien avec le plan national ; consulter les parties prenantes nationales ; tenir compte du contexte pour aborder l'inclusion et les objectifs d'apprentissage à plus grande échelle ; régional (indicateurs de suivi des cadres validés par les groupements régionaux) ; thématique (éventail d'indicateurs plus large couvrant la gamme des priorités sectorielles et comprenant plus de 43 indicateurs) ; et mondial (ensemble d'indicateurs ciblés, comparables à l'échelle mondiale, reposant sur des critères clairs et constitué de 11 indicateurs).

La présentation décrit ensuite les processus qui sont impliqués – et les mesures à prendre dans un avenir immédiat – pour l'élaboration des indicateurs globaux et thématiques.

La présentation s'emploie ensuite à mettre l'accent sur les indicateurs et cibles spécifiquement liés aux enseignants et énumère les défis suivants : a) la fiabilité et l'exactitude des effectifs d'enseignants à tous les niveaux d'enseignement, en particulier la ventilation en premier et second cycles du secondaire ; b) la couverture par types d'institution peut s'avérer problématique (par exemple, les enseignants manquants qui travaillent en privé et les prestataires non formels) ; c) les indicateurs sur la formation et les qualifications ne sont pas souvent comparables entre pays ou à l'intérieur des pays en raison des normes différentes ; d) les données manquantes sur les types de

dépenses éducatives liées aux enseignants ; et e) les données relatives aux enseignants demeurent sous-exploitées quand bien même elles seraient disponibles (par exemple, les caractéristiques individuelles, etc.).

Après la description des rôles de suivi, différents mais complémentaires, dévolus à l'Institut de statistique de l'UNESCO (compilation de données et d'indicateurs) et du Rapport mondial de suivi sur l'éducation (analyse et suivi des politiques), la présentation définit les prochaines mesures à prendre par l'ISU auprès des pays : a) cartographier les indicateurs et les sources de données au niveau des pays ; b) comprendre la qualité des données par le biais de l'évaluation; c) documenter les normes communes et les définitions des indicateurs (par exemple, les métadonnées) ; d) construire des taxonomies de qualifications et formations ; e) élaborer des outils de mesure, des instruments de collecte de données métriques, générales ; f) cartographier l'expertise technique nationale pour la collecte et l'utilisation de données ; g) plaider en faveur de l'amélioration des données ; h) partager les bonnes pratiques en matière de mesure ; et i) garantir un impact sur la politique (c'est-à-dire, compiler des données qui font la différence).

## 2. Khalifa Alsuwaidi (Université des Émirats arabes unis): *Le rôle des ONG dans le développement des performances des enseignants*

La présentation souligne le rôle des ONG dans le développement des performances des enseignants, sur la base de l'expérience du Prix Hamdan Bin Rashid Al-Maktoum de l'excellence académique. La présentation comprend un aperçu historique du prix Hamdan et quelques-unes des réalisations dans le domaine de la formation des enseignants.

Cette présentation met l'accent sur le rôle des ONG dans l'amélioration des performances des enseignants. D'abord, les EAU ont institué un prix d'excellence dénommé Prix Hamdan Bin Rashid Al-Maktoum de l'excellence académique. Ce prix vise à soutenir et améliorer la performance, la créativité et les niveaux de compétence dans le domaine de l'éducation à travers des critères bien définis, notamment l'administration scolaire, les enseignants, la recherche en éducation, etc. Le Prix Hamdan comprend un total de 21 catégories couvrant tous les aspects de l'éducation. Parmi ces 21 catégories, 3 sont consacrées aux enseignants. Eu égard à ce succès, l'UNESCO a même institué un Prix UNESCO-Hamdan depuis 2008 pour soutenir l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en vue de la réalisation des objectifs de la scolarisation universelle considérée comme une priorité de l'institution. En outre, le Prix Hamdan soutient à travers le monde plusieurs projets qui s'inscrivent dans le cadre de la formation et de la qualification des enseignants.

## 3. Sonia Guerriero (OCDE): *L'enquête de l'OCDE sur les connaissances des enseignants : Implications pour les enseignants et la formation des enseignants*

Cette présentation discute l'enquête de l'OCDE sur les connaissances des enseignants qui a été élaborée pour comprendre les modalités d'amélioration de la formation et de la rétention des enseignants. L'enquête mesure les connaissances pédagogiques des enseignants et la manière dont les différentes possibilités d'apprentissage de la pédagogie lors de la formation initiale des enseignants, des expériences sur le terrain et dans le cadre du développement professionnel continu, influent sur la qualité des connaissances pédagogiques. Des études empiriques ont montré

que la connaissance de la matière enseignée ne suffit pas à elle seule et que les connaissances pédagogiques constituent également un facteur clé pour garantir la réussite des acquis d'apprentissage des enfants. Les résultats de l'enquête permettront aux pays d'identifier les lacunes dans leurs programmes de formation initiale et de formation continue auxquelles il convient de remédier pour contribuer à l'amélioration de la qualité des enseignants. L'Enquête sur les connaissances des enseignants explore également la relation entre la motivation des enseignants et la qualité des enseignants. En effet, la motivation des enseignants constitue un autre facteur clé de l'amélioration de l'apprentissage des élèves et des enseignants plus motivés sont mieux à même de favoriser la réussite des acquis d'apprentissage dans leurs salles de classe. Toutefois, des facteurs extrinsèques comme le salaire, la taille des classes et la charge de travail ne sont pas suffisants pour retenir les enseignants dans la profession. Des facteurs intrinsèques comme la reconnaissance, la renommée et l'autonomisation jouent également un rôle important, non seulement dans la motivation des enseignants pour donner le meilleur d'eux-mêmes, mais également pour la revalorisation de la profession afin de relever les défis du recrutement et de la rétention. La présentatrice explique comment la motivation des enseignants est liée à la qualité des enseignants et comment l'Enquête sur les connaissances des enseignants de l'OCDE peut constituer un outil utile pour le suivi et l'évaluation du développement des enseignants.

4. Patrick Montjouridès (Institut de statistique de l'UNESCO) : *Mesure de l'équité dans la répartition des enseignants : L'ODD 4 et au-delà*

La présentation examine le modèle régional de l'UNESCO sur les enseignants en Asie. Elle commence par l'identification des objectifs de cette initiative, qui sont les suivants : a) mettre à la disposition de la région des données comparables sur les enseignants et au niveau sous-régional ; b) aider les pays à tirer le meilleur parti de leurs données existantes en offrant un cadre d'analyse pour la prise de décision ; c) aider les partenaires dans la région en fournissant régulièrement des données fiables et d'actualité ; et d) éclairer le débat sur d'éventuelles lacunes dans le système de collecte de données nationales, régionales et internationales.

La présentation procède ensuite à la description de la mise en œuvre de cette initiative, non sans constater que a) la plupart des données ciblées par l'enquête existent déjà sous un format facilement accessible ; b) l'enquête est tributaire des canaux, infrastructures et méthodologies dont l'ISU se sert pour sa collecte régulière de données ; c) l'accent est mis sur le premier niveau des divisions administratives, les niveaux d'enseignement jusqu'au second cycle du secondaire du niveau 3 de la CITE), les points portant sur le sexe, l'âge, la formation, l'expérience en enseignement, la matière, le niveau d'instruction, le type de contrat ; et d) l'initiative a été pilotée en 2014 et étendue jusqu'à 21 pays asiatiques en 2015.

Après avoir évoqué certains indicateurs dans les pays de la région, la présentation identifie les étapes ultérieures de cette initiative, notamment les suivantes : a) les données seront progressivement disponibles au centre de données de l'ISU à compter de juin 2016 ; b) d'autres outils analytiques seront développés en collaboration avec les pays ; c) les données seront intégrées dans l'Observatoire international de l'équité et de l'inclusion dans l'éducation de l'ISU ; et d) la deuxième vague sera lancée à la fin du mois d'avril 2016.

5. Sylvia Schmelkes (Institut national pour l'évaluation de l'enseignement, Mexique) :

### *Performances des enseignants : L'état de la question*

Cette présentation intègre les résultats de l'évaluation des performances des enseignants au Mexique. L'analyse de cette étude a révélé que la bonne prestation d'un enseignant est fonction de l'expérience professionnelle, de l'aptitude verbale et académique, de la maîtrise de la matière enseignée et des connaissances pédagogiques. En outre, la complexité de l'enseignement réside dans les faits suivants : i) la compréhension du contenu des cours ; ii) les méthodes d'enseignement ; iii) les aptitudes d'interaction, de communication et de développement des connaissances ; iv) un contexte de liberté, de confiance, d'empathie et d'autorité ; v) la capacité de raisonnement et de jugement dans le cadre de l'exercice de leurs fonctions.

De manière générale, l'évaluation des performances des enseignants est une tâche très complexe et doit tenir compte de leurs conditions de travail. D'abord, elle tient compte des objectifs et des fondements philosophiques de l'éducation. Viennent ensuite la connaissance des disciplines, la connaissance de la pédagogie générale (notamment le développement de l'enfant, les stratégies d'apprentissage des enfants, les méthodes d'enseignement, la gestion de la salle de classe, etc.), la connaissance spécifique de l'enseignement, la connaissance des élèves et de leurs conditions de travail, ainsi que les méthodes de planification et de conception des évaluations, etc. Enfin, les évaluations doivent se fonder sur les références à l'équité (la diversité).

Pour conclure cette présentation, nous pouvons retenir des résultats des évaluations des enseignants que : a) le principal objectif de l'évaluation pour les spécialistes consiste à contribuer à l'amélioration de la pratique enseignante et, par ricochet, l'apprentissage des élèves, la relation entre la première et le deuxième n'étant pas toujours pleinement établie ; b) les meilleures politiques d'évaluation sont celles qui s'appuient sur ces résultats pour concevoir des processus de formation et de soutien destinés aux enseignants en formation continue afin d'améliorer leurs pratiques ; c) l'approche de l'évaluation des enseignants ne fait pas ressortir les forces et les faiblesses du savoir et de la pratique de l'enseignant et, par conséquent, il devient difficile d'essayer et d'améliorer son savoir et sa pratique ; d) l'évaluation à elle seule ne peut pas améliorer la qualité de l'enseignement pratique ; e) l'évaluation doit se fonder sur la définition du bon enseignement, et ainsi, définir les niveaux de compétence dans la pratique ; f) les niveaux de performance doivent être liés à l'apprentissage des élèves ; g) l'évaluation équitable tient compte du contexte et évalue les conditions de travail ; et h) les évaluations équitables se fondent sur une panoplie d'instruments. Ce processus est essentiel dans la sélection et la formation des évaluateurs.

#### 6. Vanessa Sy (CONFEMEN) : *Profils d'enseignants et qualité de l'éducation : ce que disent les évaluations PASEC*

Créé en 1991, le PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN) a effectué plus de 35 évaluations nationales dans vingt pays en Afrique, en Asie et au Moyen-Orient. Le PASEC est un outil de contrôle de la qualité destiné aux membres de la CONFEMEN.

Les évaluations du PASEC visent à analyser les facteurs d'équité et d'efficacité des systèmes éducatifs pour soutenir les États dans l'élaboration de leurs politiques éducatives.

En 2012, le programme a réorienté son mécanisme d'évaluation pour effectuer des évaluations au niveau international. En 2014, le PASEC a lancé sa première évaluation internationale, avec les acquis suivants : a) 40 000 élèves évalués en langue française et en mathématiques dans 10 pays (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Niger, Tchad, Togo, Sénégal) ; b) données contextuelles sur les élèves, les enseignants, les chefs d'établissement, les établissements scolaires ; c) tests de mathématiques et lecture au début et à la fin du cycle primaire ; d) échelle de compétences dans chaque discipline (matière) ; et e) programme d'évaluation systématique tous les 5 ans pour des comparaisons au fil du temps.

Dans l'évolution dynamique du PASEC, il est important de souligner un aspect essentiel, en l'occurrence, l'évaluation des enseignants du primaire dans le cadre de l'évaluation internationale de 2019. Par exemple, l'évaluation PASEC 2014 révèle une situation contrastée et alarmante concernant l'acquis d'apprentissage dans 10 pays évalués. En effet, 70 % des élèves en début de cycle n'atteignent pas le seuil de compétences linguistiques suffisantes pour poursuivre une éducation de qualité. À la fin du cycle primaire, 50 % des élèves n'ont pas un niveau suffisant en mathématiques et 60 % n'ont pas atteint le seuil suffisant pour la lecture.

Plusieurs études ont documenté l'importance de l'enseignant dans le processus de transformation des résultats scolaires. Certaines analyses à plusieurs variables indiquent que les pratiques enseignantes représenteraient en général entre 10 % et 20% de la variation des notes des élèves, tandis que les caractéristiques de l'enseignant jouent un rôle mineur. Les évaluations PASEC montrent qu'une majeure partie des facteurs qui influencent les résultats des élèves sont liés aux pratiques pédagogiques des enseignants et à la direction de l'école. Toutefois, il est très difficile d'analyser lesdites pratiques dans le cadre des évaluations à grande échelle.

Les évaluations PASEC fournissent également des informations sur la relation entre les résultats des élèves et les caractéristiques des enseignants. Souvent, nous constatons très peu de variation dans les résultats des élèves liées aux différences dans la formation des enseignants ou à leur statut. La formation initiale et le développement professionnel des enseignants jouent un rôle complexe et parfois paradoxal dans le processus d'apprentissage des élèves. Ce fait montre que nous ne pouvons pas mesurer de manière fiable le niveau d'un enseignant en nous contentant de mesurer son niveau d'éducation, son statut, etc. Cependant, dans un contexte où les profils des enseignants sont très variés, il s'avère nécessaire de connaître leurs compétences réelles et le type de formation reçu afin de mieux orienter les formations et de soutenir les enseignants dans leur travail quotidien.

Il existe peu d'évaluations des enseignants (à l'instar de l'enquête TALIS en Europe) qui ont été effectuées en Afrique subsaharienne. En outre, le champ de l'évaluation basée sur les compétences des enseignants est encore peu développé. Néanmoins, il existe quelques évaluations basées sur les compétences des enseignants. Nous pouvons mentionner les évaluations SACMEQ dans les pays d'expression anglaise et certaines initiatives dans les pays francophones, notamment le Test de connaissance du français (TCF) du Centre international d'études pédagogiques (CIEP) qui vise à évaluer le niveau des enseignants français au Sénégal et à Madagascar, l'évaluation portant sur les compétences des enseignants en mathématiques et en lecture en Guinée et l'évaluation des futurs enseignants au Niger. Toutes ces évaluations ont montré que, dans certains pays, une proportion

importante des enseignants n'est pas qualifiée pour enseigner.

Les évaluations PASEC montrent que : a) le redoublement n'aide pas les élèves peu performants dans les 9 pays évalués et les enseignants ne sont pas véritablement capables de proposer des solutions de rechange ; b) dans huit des dix pays, plus de 50 % des enseignants n'ont que le niveau du secondaire ; c) la proportion des enseignants qui n'ont pas bénéficié d'une formation initiale d'enseignant ou ont suivi moins de 6 mois de formation reste élevée dans de nombreux pays ; d) il n'existe pas ou presque pas de lien entre la formation des enseignants et les résultats des élèves, avec parfois des résultats paradoxaux ; e) les pratiques éducatives, telles que rapportées par les enseignants, ne sont que faiblement liées aux résultats des élèves ; f) l'absentéisme des enseignants constitue un facteur important dans l'explication des résultats des élèves, même si l'absentéisme est difficile à mesurer dans le cadre des enquêtes déclaratives ; g) les enseignants dont les niveaux de formation universitaire sont les plus élevés, qui ont bénéficié de la plus longue formation professionnelle et sont les plus expérimentés, ont plus tendance à enseigner en fin de cycle primaire par rapport au début du cycle ; et h) la majorité des enseignants ne sont pas satisfaits de leur salaire, des ressources éducatives, de l'enceinte scolaire et des possibilités de formation.

La description du niveau des élèves sur les échelles de compétence du PASEC permet aux pays de : a) connaître les difficultés des élèves au début et à la fin du cycle et réfléchir avec les enseignants sur la mise en œuvre des mesures correctrices au début de l'école primaire ; b) reconnaître le faible niveau des élèves en langue au début de leur scolarisation, ce qui pose le problème de l'enseignement de la langue en scolarisation précoce ; c) se rappeler que la généralisation de l'enseignement préscolaire devient une nécessité dans les pays où la langue d'enseignement n'est pas la langue maternelle, leur permettant ainsi d'acquérir une familiarisation précoce avec la langue d'enseignement ; et d) mettre en évidence la faible représentation des enseignants les plus qualifiés et expérimentés au début de l'école primaire, tout en gardant à l'esprit que les difficultés d'apprentissage en début de scolarisation constituent le principal indicateur de l'échec scolaire.

Comme indiqué ci-dessus, l'absence de corrélation significative et systématique entre les caractéristiques de l'enseignant et les résultats de leurs élèves, ainsi que le degré de diversité et les caractéristiques des personnes qui embrassent la profession d'enseignant, encouragent le PASEC à ouvrir ce domaine de recherche et d'analyse à travers la révision du questionnaire sur les enseignants. Ces perspectives encouragent également le PASEC à mettre en œuvre un test d'évaluation basé sur les compétences des enseignants en lecture, en mathématiques et en didactique. À cet égard, il est souhaitable que les pays conviennent d'une norme commune en matière de compétences pour parvenir à une éducation primaire de qualité dans les matières principales.

Malgré les efforts des évaluations internationales visant à mieux comprendre la contribution des enseignants dans les processus d'apprentissage, ils resteront toujours limités sur cette question compte tenu de leur méthodologie. Il est dès lors important que les pays mettent en place des initiatives visant à évaluer la formation des enseignants dans le cadre du contexte éducatif actuel et à évaluer les compétences de leurs enseignants pour mieux orienter la prestation d'une formation appropriée. Les études doivent également mettre l'accent sur les pratiques enseignantes dans le

contexte africain. Il reste également beaucoup à faire pour mettre en place, en collaboration avec les enseignants, des mécanismes de soutien scolaire permettant de surmonter la pratique du redoublement scolaire, dans un contexte où les classes sont encore surpeuplées et où le nombre d'élèves peu performants est très élevé.

7. Joseph Thomas (Conseil pédagogique jamaïcain) : *Suivi et évaluation dans le développement des enseignants en Jamaïque : Normes et évaluation des enseignants au service d'un enseignement et d'un apprentissage de qualité*

La présentation examine le cadre politique qui régit l'établissement de normes professionnelles et l'évaluation des performances des enseignants en Jamaïque. Le gouvernement jamaïcain a élaboré un Plan national de développement de la Jamaïque, Vision 2030 qui constitue la base des politiques nationales pour tous les secteurs. La présentation examine de plus près les attentes qui ont trait à l'éducation et à la formation en particulier.

Elle aborde également la création du Conseil pédagogique jamaïcain (Jamaica Teaching Council, JTC), son rôle dans le système éducatif et sa mission visant à « permettre au corps enseignant d'être en quête permanente d'excellence en suscitant des aspirations et des réalisations qui induisent des résultats scolaires bénéfiques pour tous les apprenants ». L'un des principaux objectifs du JTC est d'établir des normes professionnelles devant servir de boussole dans le secteur de l'éducation pour une responsabilisation accrue du personnel éducatif et des stratégies qui garantiront un corps enseignant de grande qualité et hautement performant.

La présentation examine les objectifs des normes professionnelles pour les enseignants et les éducateurs. Ces objectifs sont notamment les suivants : a) définir des attentes pour obtenir les résultats scolaires souhaités ; b) être capable de mesurer les performances des éducateurs par rapport aux normes établies ; c) combler les lacunes, car elles ne sont pas censées être un outil au service de l'action punitive ; d) évaluer la qualité de l'éducation ; et e) aucune tentative n'est faite pour standardiser les méthodes d'enseignement.

Les différents critères et la procédure qui ont servi à orienter l'élaboration de la norme professionnelle sont également examinés.

La présentation décrit ensuite les considérations qui ont présidé à l'élaboration de la norme professionnelle. Les facteurs qui ont été pris en compte sont, entre autres, l'agenda mondial, les objectifs nationaux, l'environnement technologique, les tendances émergentes, les opinions des parties prenantes et l'éthique.

En outre, le processus réel d'élaboration de la norme d'enseignement est examiné. Il s'agit notamment de la recherche relative à l'expérience et du dialogue avec des personnes ou entités d'autres pays qui ont précédemment entrepris des travaux dans ce domaine. Les consultations avec les parties prenantes locales, notamment les enseignants, les chefs d'établissement, les fonctionnaires du ministère, les universitaires, les formateurs d'enseignants et le syndicat des enseignants, ont également été très déterminantes. Les parties prenantes ont été invitées à une série de réunions ordinaires du comité pour l'élaboration des normes. L'élaboration des principes

directeurs et la mise à l'essai préalable des normes sont d'autres initiatives entreprises dans le processus.

Les principes directeurs suivants sont examinés : a) les enseignants maîtrisent la/les matière(s) qu'ils enseignent ; b) les enseignants savent enseigner la/les matière(s) dont ils sont responsables ; c) les enseignants gèrent efficacement la diversité pour promouvoir l'inclusion dans l'expérience d'enseignement et d'apprentissage ; d) les enseignants affûtent leurs compétences professionnelles ; g) les enseignants interagissent avec les parents et la communauté ; et h) les enseignants se conduisent d'une manière qui rehaussera la profession.

Parallèlement aux normes et aux instruments d'évaluation destinés aux enseignants en général, le Conseil pédagogique jamaïcain a entrepris des activités similaires pour les chefs d'établissement, les maîtres principaux et les enseignants débutants. Les normes et l'évaluation permettent également des analyses globales et des mesures correctrices visant à améliorer la qualité de l'enseignement ; le Conseil pédagogique jamaïcain s'est engagé dans l'élaboration de normes et d'instruments d'évaluation destinés aux enseignants de mathématiques, aux enseignants de sciences, ainsi qu'aux enseignants des filières techniques et professionnelles au niveau secondaire. Dans le but de soutenir la qualité des expériences d'enseignement et d'apprentissage, une série de normes destinées aux conseillers d'orientation est également en cours de finalisation.

Pour toute initiative, il doit y avoir au moins un objectif. À ce titre, les résultats escomptés de l'établissement de la norme d'enseignement ont été documentés. Entre autres objectifs, citons l'autonomie d'enseignement, la diversité culturelle, la responsabilisation accrue, l'amélioration de l'image publique des enseignants, la promotion du développement professionnel, l'encouragement de l'évaluation ciblée de la qualité et l'intervention adaptée. Ces objectifs et bien d'autres seront mis en évidence et examinés.

La présentation met ensuite en exergue l'instrument utilisé pour l'évaluation des performances, notamment la justification de son utilisation, la manière dont il a été construit et les modalités de son utilisation comme outil d'évaluation. Les avantages de cet instrument seront examinés, ainsi que les difficultés liées à son utilisation.

Le Conseil pédagogique jamaïcain s'attend à une amélioration significative de la qualité de l'éducation après la mise en œuvre des normes professionnelles, l'évaluation des performances, ainsi que l'intervention ultérieure dans le développement professionnel de ceux qui participent activement à l'enseignement et à l'apprentissage. En 2030, la Jamaïque disposera de professionnels de l'enseignement de niveau international, permettant ainsi aux élèves de donner le meilleur d'eux-mêmes.

#### Discussion relative au sous-thème 4 : Le suivi et l'évaluation dans le développement des enseignants

La diversité des approches du suivi et de l'évaluation dans le développement des enseignants a été une caractéristique essentielle des présentations et des contributions lors de ce forum de dialogue politique. En guise de synthèse de ces approches, il conviendrait d'envisager trois différents niveaux par ordre croissant de spécificité.

Au *niveau mondial*, la discussion s'est située dans le cadre de l'adoption de l'*Objectif 4. c* sur les ressources pédagogiques et des indicateurs proposés par le Groupe d'experts inter-agences sur les indicateurs des ODD et le Groupe consultatif technique sur les indicateurs de l'éducation. Les participants aux sessions de ce sous-thème conviennent que cet objectif, qui met l'accent sur la fourniture d'enseignants qualifiés, n'appréhende pas tous les problèmes politiques auxquels sont confrontés les pays. Pour cette raison, les efforts de suivi doivent privilégier une interprétation plus large de l'objectif défini dans le *Cadre d'action Éducation 2030*, notamment, « s'assurer que les enseignants et leurs formateurs sont certifiés, recrutés correctement, professionnellement formés, qualifiés, motivés et bien pris en charge. » Les participants ont également fait part de préoccupations quant aux sept indicateurs qui mettent l'accent sur les enseignants qualifiés (ratio enseignant qualifié/élèves), les enseignants formés (ratio enseignant formé/élèves), les salaires par rapport aux autres professions, l'attrition et le développement professionnel continu.

Les participants ont soulevé deux séries de questions sur les quatre premiers indicateurs. Premièrement, il existe des difficultés d'interprétation dues aux différences dans la définition des qualifications minimales pour chaque pays, qui nécessite une solide documentation des normes. Deuxièmement, la couverture est faible ; par exemple, seuls environ 40 % des pays fournissent des données pour mesurer les indicateurs sur les enseignants qualifiés. Deux raisons ont été avancées pour expliquer la rareté des données : lorsque les données sont tout simplement inexistantes, comme dans les pays où le secteur privé est très développé - c'est le cas de Haïti - et plus couramment, lorsque les données sont disponibles, mais nécessitent une certaine coordination entre différentes unités administratives qui ont des bases de données distinctes, comme dans le cas du Laos. Une initiative majeure prise par l'ISU pour collecter les données relatives aux enseignants en Asie a été présentée, mais elle doit faire l'objet d'une attention à l'échelle mondiale pour remédier à ces difficultés.

En ce qui concerne les trois derniers indicateurs, les données font défaut actuellement. Les données relatives aux salaires par rapport aux autres professionnels nécessitent une nouvelle méthodologie qui permettrait d'utiliser les données d'enquête sur la population économiquement active. Les données relatives à l'usure ne sont pas toujours de bonne qualité et nécessitent des bases de données de gestion du personnel de grande qualité. Les participants ont également soulevé des questions sur les données nécessaires pour mesurer l'indicateur de participation des éducateurs au développement professionnel continu. Toutefois, les résultats de l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage, qui ont été présentés, montrent qu'il est possible de collecter des données pertinentes si les enseignants sont interrogés directement. Une autre approche du suivi du développement professionnel des enseignants consiste à mettre l'accent sur le contexte politique, par exemple, en utilisant l'outil SABER, que l'Équipe spéciale a récemment mis en œuvre dans près de 30 pays.

Plusieurs participants se sont demandé si les indicateurs proposés ont accordé une attention suffisante aux concepts de qualification et de motivation des enseignants, qui peuvent être liés à la qualité de l'enseignement. En effet, au *niveau régional*, des exemples pertinents ont été présentés sur des études à venir qui contribueront à faire mieux comprendre ces concepts. Cette année, l'OCDE lance une étude pilote sur les connaissances et la motivation des enseignants dans huit pays. Cette étude portera sur les connaissances pédagogiques générales et permettra d'identifier les facteurs de la motivation cognitive, ainsi que les compétences professionnelles des enseignants. Le

PASEC/CONFEMEN lancera un nouveau module sur les enseignants pour mesurer leurs connaissances pédagogiques dans le cadre d'une évaluation des résultats scolaires prévue pour 2019. L'expérimentation à l'aide de ces outils permettra de déterminer la manière dont ils peuvent être appliqués plus largement dans les années à venir, afin que motivation ne se limite plus aux facteurs extrinsèques.

Toutefois, la majeure partie de la discussion a porté sur les aspects du suivi et de l'évaluation des enseignants qui sont plus directement pertinents pour les politiques au *niveau national*. Ces discussions avaient pour toile de fond la présentation de la mise en œuvre de la première étape de l'évaluation à grande échelle des enseignants en cours de mise en œuvre au Mexique. D'autres pays partagent des expériences similaires ; par exemple, le Chili a négocié pendant cinq ans avec les syndicats d'enseignants avant de parvenir à un accord sur un instrument. La Jamaïque, quant à elle, a mis en place des instruments fondés sur les normes professionnelles. La Turquie, à son tour, a récemment lancé une évaluation des enseignants nouvellement recrutés. Il existe un large éventail d'instruments qui peuvent être utilisés, notamment l'observation directe, les tests de connaissances, les entretiens et les commentaires des élèves.

Les participants aux sessions de ce sous-thème sont parvenus au consensus sur trois points liés à l'évaluation des enseignants : a) elle doit résulter d'une approche participative impliquant les enseignants ; b) le principal objectif doit consister à identifier les enseignants qui ont besoin de soutien afin d'identifier leurs besoins de développement professionnel, qui pourraient de préférence être traités dans leur milieu de travail ; et c) les résultats d'évaluation des élèves ne sauraient servir à l'évaluation des enseignants. Différents points de vue ont été exprimés par rapport à l'utilisation des récompenses et des sanctions, à la normalisation des instruments pertinents et aux qualifications des évaluateurs.

Les participants aux sessions de ce sous-thème se sont accordés sur les **recommandations** suivantes :

1. Pour obtenir un rapport sur les indicateurs d'Éducation 2030, les pays doivent intégrer les données relatives aux enseignants dans leurs bases de données existantes.
2. L'Équipe spéciale doit promouvoir les efforts déployés par l'Institut de statistique de l'UNESCO et des autres partenaires pour renforcer les capacités nationales afin que les pays puissent produire des informations fiables qui peuvent permettre de donner des réponses stratégiques aux questions relatives aux enseignants qualifiés et formés, à l'usure et à la rétention, au déploiement équitable et aux conditions de travail.
3. L'Équipe spéciale doit suivre de près et contribuer à la diffusion des résultats des études qui élucident les aspects extrinsèques et intrinsèques de la motivation des enseignants et qui constituent des composantes importantes du professionnalisme.
4. L'Équipe spéciale doit encourager les pays à utiliser des méthodes participatives dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un cadre et des instruments de suivi et d'évaluation des enseignants, qui doivent être complétés par la mise en place du développement professionnel continu des enseignants, ainsi qu'un leadership de qualité et une bonne gouvernance.
5. L'Équipe spéciale doit étudier la possibilité de la création d'une communauté mondiale de pratique autour de l'évaluation des enseignants.



## Conclusion du Forum de dialogue politique

Dans l'après-midi du 17 mars, le Forum de dialogue politique s'est achevé avec quatre sessions plénières. La première plénière a été consacrée aux comptes rendus succincts des personnes qui ont organisé les sessions thématiques pré-forum. La deuxième plénière a été consacrée aux comptes rendus succincts des rapporteurs sur les discussions et recommandations des groupes thématiques dédiés à la formation des enseignants, ainsi qu'à l'enseignement et l'apprentissage. La troisième plénière a été consacrée aux comptes rendus succincts des rapporteurs sur les discussions et recommandations des groupes thématiques dédiés au financement de l'enseignement et au développement des enseignants, ainsi qu'à l'évaluation du développement des enseignants. À la dernière séance plénière, la Déclaration a été présentée et ensuite adoptée à l'unanimité par les participants au 8<sup>e</sup> Forum de dialogue politique (voir ci-dessous).

La dernière séance plénière a également été marquée par les brèves remarques du Dr Otto Granados Roldán, sous-secrétaire de la Planification, de l'Évaluation et de la Coordination, Secrétariat de l'éducation publique du Mexique ; Nuria Sanz, Directrice et Représentante de l'UNESCO au Mexique ; Jorge Sequeira, Directeur, Bureau régional de l'éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes; Jordan Naidoo, Directeur de la Division pour l'appui et la coordination de l'agenda Éducation 2030 à l'UNESCO; Benito Mirón López, Secrétaire général de la Commission mexicaine de coopération avec l'UNESCO ; Winsome Gordon, membre du Comité directeur de l'Équipe spéciale sur les enseignants (Jamaïque) ; Mark Ginsburg (Rapporteur général) ; et Edem Adubra, Chef du Secrétariat de l'Équipe spéciale sur les Enseignants. Ils ont accueilli avec enthousiasme les délibérations tenues lors du Forum politique et ont exhorté les participants à s'engager eux-mêmes, ainsi que leurs organisations, à mettre en œuvre les recommandations figurant dans la déclaration, tout en poursuivant activement les efforts pour la réalisation de l'ODD 4 et en particulier, de la cible relative aux enseignants.

Cependant, le fait marquant de la dernière plénière a résidé dans les observations formulées par cinq jeunes qui ont été invités à participer au 8<sup>e</sup> Forum de dialogue politique. L'un des jeunes était originaire du Chili, le deuxième de Haïti et les trois autres du Mexique. Si l'expérience des délibérations du Forum et de sa Déclaration a servi à stimuler les participants à se consacrer à la réalisation des recommandations du Forum et de l'ODD 4, les propos de ces jeunes et la manière dont ils se sont exprimés ont abasourdi les personnes présentes dans la salle. En dépit des défis majeurs qui nous attendent, les participants sont ressortis, au terme d'un Forum réussi avec un sentiment accru de l'importance - et de la possibilité - d'accroître le nombre d'enseignants, d'améliorer leur qualité, d'assurer leur développement professionnel et le soutien requis, non sans améliorer leurs récompenses et leur statut. Ce n'est qu'en mettant l'accent sur le personnel clé des systèmes éducatifs à travers le monde que nous pouvons « assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous » c'est-à-dire atteindre l'ODD 4 d'ici à 2030.

# Déclaration : Des enseignants pour Éducation 2030

(Adoptée à Mexico, le 17 mars 2016)

## Préambule

1. Nous, membres et partenaires de l'Équipe spéciale internationale sur les Enseignants (désormais connue sous le nom d'Équipe spéciale des Enseignants), composée de décideurs, de praticiens, de chercheurs, de représentants des syndicats d'enseignants, de la société civile, de partenaires au développement, d'institutions d'enseignement et d'organisations du secteur privé, issus de toutes les régions du monde, réunis à Mexico du 12 au 16 mars 2016 à l'invitation de l'Équipe spéciale de l'UNESCO sur les enseignants et du gouvernement mexicain à l'occasion de la réunion annuelle de l'Équipe spéciale et du 8<sup>e</sup> forum de dialogue politique, remercions le gouvernement et le peuple mexicains d'avoir bien voulu accepter d'accueillir cet important événement.
2. Prenant note du contexte mondial actuel avec l'adoption des Objectifs de développement durable (ODD) et notamment du Cadre d'action Éducation 2030 lié à l'ODD 4-, et conscients de ses implications pour l'avancement de sociétés durables, nous avons passé en revue les activités actuelles et celles prévues par l'Équipe spéciale des Enseignants, et débattu sur le thème et les sous-thèmes du 8<sup>e</sup> Forum de dialogue politique.
3. Prenant note du rôle central des enseignants dans les ODD, notamment dans l'ODD 4 et dans le Cadre d'action Éducation 2030, nous voulons réitérer notre position exprimée après l'adoption de la Déclaration d'Incheon en mai 2015, qui vise à « assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous », sachant que cet objectif ambitieux ne peut être atteint que si les systèmes éducatifs disposent d'un corps d'enseignants qualifiés et motivés. Par conséquent, nous réaffirmons notre soutien à une approche globale en ce qui concerne les enseignants et l'enseignement, et appelons la communauté éducative mondiale à tenir ses engagements : « Nous ferons en sorte que les enseignants et les éducateurs aient les moyens d'agir, qu'ils soient recrutés de manière adéquate, qu'ils reçoivent une formation et des qualifications professionnelles satisfaisantes, et qu'ils soient motivés et soutenus au sein de systèmes gérés de manière efficace et efficiente, et dotés de ressources suffisantes. »

Par conséquent, nous adoptons les recommandations suivantes :

## Recommandations pour la mise en œuvre de l'ODD 4

4. Reconnaisant le pouvoir fédérateur de l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants, sa capacité à rassembler les parties prenantes du secteur éducatif dont les gouvernements, les organisations intergouvernementales, les organisations non gouvernementales, les syndicats d'enseignants, la communauté des chercheurs, la société civile et le secteur privé, de même que son avantage relatif à se saisir des problèmes des enseignants de manière globale, nous faisons les recommandations suivantes :
  - 4.1. Nous appelons le Comité directeur Éducation 2030 dédié au suivi de l'ODD 4 à reconnaître l'Équipe spéciale des Enseignants en tant que groupe de référence technique pour la cible relative aux enseignants dans l'ODD 4 et de l'inclure dans les structures de suivi de l'ODD 4.

4.2. Sur **la formation des enseignants** : Nous réaffirmons que la formation initiale et la formation continue, le perfectionnement et le soutien professionnel continu, les cadres de qualification, les mécanismes d'apprentissage utiles et l'exploitation des TIC et de la formation à distance sont essentiels pour réduire les fossés qui séparent l'offre et la demande des enseignants, en vue de la réalisation de l'ODD 4.

En particulier à :

- A. Renforcer la qualité des programmes de formation des enseignants à travers la réglementation de la formation initiale et de la formation continue en ce qui concerne la qualité des formateurs d'enseignants, les contenus de programmes, les stratégies de perfectionnement professionnel, l'évaluation des résultats d'apprentissage, la prise en compte des groupes sociaux défavorisés.
- B. Assurer que les conditions d'accréditation et de certification d'aptitude pédagogique soient clairement définies en vue d'une assurance de la qualité, et réglementer l'offre publique et privée.
- C. Sur la base d'objectifs et de résultats d'apprentissage clairs, définir les technologies qui contribueraient à améliorer la formation des enseignants et à enrichir les pratiques pédagogiques.
- D. Développer des stratégies pour l'utilisation des TIC dans la formation des enseignants et leur permettre de les intégrer dans leurs pratiques pédagogiques.

4.3. Sur l'enseignement et l'apprentissage : Nous réitérons la nécessité d'une meilleure compréhension des processus d'apprentissage et du développement de stratégies viables inclusives et participatives pour mettre en place un enseignement et un apprentissage plus efficace de façon à garantir à tous les enfants et tous les adultes l'acquisition de connaissances et de compétences utiles pour leur épanouissement, un emploi décent et pour leur vie. Nous reconnaissons la nécessité d'investir dans l'enseignement en vue d'améliorer les résultats d'apprentissage, en prenant pleinement en compte les situations locales et la participation des enseignants eux-mêmes.

En particulier à :

- A. Répondre aux différents besoins d'apprentissage, préparer les apprenants pour un apprentissage tout au long de leur vie comme fondation d'une vie décente et d'un développement humain durable.
- B. Promouvoir l'engagement à l'enseignement et à l'apprentissage à travers une recherche ciblée, en utilisant divers moyens d'apprentissage, en assurant la qualité et l'équité et en portant une attention particulière aux groupes marginalisés.
- C. Promouvoir des normes professionnelles et des certifications pour les enseignants, les formateurs d'enseignants, les dirigeants d'établissements scolaires et les administrateurs pédagogiques, reconnaissant l'inclusion de tous les apprenants.

4.4 Sur **le financement des activités pédagogiques et du perfectionnement des enseignants** : Nous insistons sur le fait que la réalisation des cibles de l'ODD 4 exige des financements suffisants, durables, bien orientés, centrés sur la notion d'équité, et des dispositions effectives et efficaces de mise en œuvre, notamment dans les pays les moins développés et dans des

situations d'urgence et de crise. Nous réaffirmons la nécessité d'une mise en œuvre des options appropriées de politique en vue de réduire les déficits de financement.

En particulier à :

- A. Se doter d'une législation et de politiques relatives aux enseignants qui soient en rapport avec des plans opérationnels entièrement évalués en termes de coûts et financés, associés à des résultats, centrés sur la qualité, l'équité et l'inclusion en éducation.
- B. Prendre les mesures appropriées et renforcer les capacités en vue d'assurer une mobilisation et une gestion des ressources les plus effectives et les plus efficaces, respectant les droits et les responsabilités de la profession enseignante.
- C. Soutenir l'Équipe spéciale des Enseignants à s'engager dans un dialogue international sur le financement de l'éducation, notamment avec la Commission internationale sur le financement des opportunités éducatives mondiales et la Plateforme pour l'éducation en situation de crise et de conflit, pour renforcer la nécessité de financer un enseignement de qualité et le perfectionnement des enseignants comme stratégie durable pour la réalisation des ODD.

4.5 Sur **le suivi et l'évaluation du perfectionnement des enseignants** : Nous nous engageons à contribuer au suivi de l'ODD 4.c sur les enseignants, en adoptant une vue plus large du Cadre d'action Éducation 2030 pour s'assurer que « les enseignants et les éducateurs aient les moyens d'agir, qu'ils soient recrutés de manière adéquate, qu'ils reçoivent une formation et des qualifications professionnelles satisfaisantes, et qu'ils soient motivés et soutenus ». Nous reconnaissons qu'il faudra davantage de moyens techniques sous l'angle thématique des enseignants et de l'enseignement sur les données et les indicateurs.

En particulier à :

- A. Permettre un établissement de rapports précis sur les indicateurs de l'agenda Éducation 2030, élaborer et intégrer les bases de données existantes sur les enseignants avec le soutien de l'Institut de statistiques de l'UNESCO et des autres partenaires pour renforcer les capacités nationales à produire des informations fiables qui permettent des réponses stratégiques aux problèmes d'enseignants qualifiés et formés, d'attrition et de rétention, de leur déploiement équitable et de leurs conditions de travail.
- B. Suivre étroitement et aider à diffuser les résultats d'études qui saisissent les aspects intrinsèques et extrinsèques de la motivation des enseignants, constituant une composante importante du professionnalisme.
- C. S'accorder sur le cadre et les instruments des programmes de suivi et d'évaluation des enseignants de manière participative et s'assurer qu'ils ont une approche formative liée au perfectionnement professionnel continu, soutenue par un leadership de qualité et une bonne gouvernance.

Sur la base de qui précède, le Forum appelle l'Équipe spéciale des Enseignants à :

1. Renforcer sa position en tant qu'alliance mondiale pour relever les défis liés aux enseignants et à l'enseignement, et élaborer son plan stratégique post-2016 pour répondre aux exigences concernant les enseignants dans l'agenda 2030 ;
2. Continuer la production et la diffusion des connaissances et des indicateurs utiles à la politique enseignante, soutenir les pays dans l'élaboration et la mise en œuvre de politiques

relatives aux enseignants fondées sur des données probantes, et offrir des opportunités d'échange de connaissances ;

3. Exhorter tous les membres et tous les partenaires à poursuivre vigoureusement leurs efforts de manière consultative pour atteindre l'ODD 4.c sur les enseignants et promouvoir l'alignement du travail des membres aux niveaux régional et national avec les ODD ;
4. Appeler à investir davantage sur les enseignants à travers une mobilisation de ressources tant nationales qu'extérieures, notamment en mettant à la disposition de la Commission internationale sur le financement des opportunités éducatives mondiales des contributions issues d'une perspective d'enseignant ;
5. Contribuer au suivi des progrès effectués dans les diverses dimensions de la profession enseignante en vue de la réalisation de l'ODD 4.c sur les enseignants.

# Annexe I : Programme

## Équipe spéciale internationale sur les enseignants

Réunion du Comité directeur  
Sessions thématiques pré-forum  
Réunion annuelle de l'Équipe spéciale sur les enseignants  
Le 8<sup>e</sup> Forum de dialogue politique

12 mars et du 14 au 17 mars 2016

Heure	Événements	Participants
<b>Samedi 12 mars 2016</b>		
10 h 00 – 17 h 00	Réunion pour discuter du soutien aux pays en se référant au Guide d'élaboration de politiques relatives aux enseignants	Participants invités uniquement
6 h 00 – 20 h 00	Réunion sur le rapport mondial sur les enseignants	
<b>Dimanche 13 mars 2016</b>		
Arrivée des participants		
5 h 00 – 19 h 00	Réunion interne du personnel de l'UNESCO	Personnel de l'UNESCO uniquement
<b>Lundi 14 mars 2016</b>		
<b>Réunion du Comité directeur (1/2)</b> Président : Bente Nilson (Norvège)		
8 h 30 – 12 h 30	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Message de bienvenue du ministère de l'Éducation du Mexique</li> <li>2. Déclaration du point focal de l'UNESCO (Jordan Naidoo)</li> <li>3. Adoption du projet d'ordre du jour</li> <li>4. Adoption du procès-verbal de la réunion tenue en décembre 2015 à Paris</li> <li>5. Décision sur les nouveaux membres proposés</li> <li>6. Adoption des modifications apportées au Rapport annuel 2015 et au Plan de travail 2016 adopté en décembre 2015</li> <li>7. Adoption des modifications apportées aux principes de base de l'organisation des événements majeurs de l'Équipe spéciale sur les Enseignants</li> <li>8. Révision des termes de référence de la TTF : Discussion des points à adopter avant l'achèvement de la révision des termes de référence : Composition du Comité directeur</li> <li>9. Synthèse : Décision sur le contenu du compte rendu en séance plénière de la TTF</li> </ol>	Membres du Comité directeur
<b>Sessions thématiques pré-forum</b>		
10 h 00 – 12 h 30	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inclusion et équité dans les politiques et pratiques relatives aux enseignants</li> <li>2. Technologies de l'information et de la communication (TIC) et télé-enseignement au service du développement des enseignants</li> <li>3. Gestion des enseignants en situation d'urgences</li> <li>4. Enseignants et facilitateurs de l'éducation de la petite enfance</li> </ol>	Tous les participants (sauf les membres du Comité directeur)

13 h 00 – 14 h 00	<p align="center"><b>Déjeuner de travail offert par l'Institut de statistique de l'UNESCO</b> (les boîtes à déjeuner seront fournies)</p> <p align="center"><b>Réunion annuelle de l'Équipe spéciale sur les Enseignants</b> Président : Adelheid Awases (Namibie)</p>	Tous les participants
14 h 30 – 15 h 30	<p>Ouverture par le coprésident</p> <p>Message de bienvenue de l'UNESCO (Jordan Naidoo)</p> <p>Présentation des nouveaux membres</p> <p>Résumé des décisions clés de la réunion du Comité directeur de la TTF (Secrétariat)</p> <p>Questions et réponses</p>	
15 h 30 – 15 h 45	<p>Pause café</p> <p>Réunions des groupes régionaux : (Les lignes directrices et les modérateurs seront annoncés).</p> <p>Remarque : Les délégués des organisations choisiront le groupe géographique auquel ils souhaitent se joindre.</p>	Tous les participants
15 h 45 – 16 h 45	<p><u>Points à examiner</u> : Priorités régionales (intrarégionales/interrégionales) opportunités de collaboration, communication, ressources, etc.</p> <p>Désignation des représentants régionaux qui seront élus au Comité directeur, etc.</p> <p>Élection des représentants régionaux au Comité directeur</p>	
14 h 00 – 18 h 00	<p>Discussions générales : Brefs commentaires et suggestions des membres de la TTF</p> <p>Divers</p>	
18 h 30 – 20 h 00	Réunion préparatoire du forum de dialogue politique	Modérateurs, rapporteurs et panélistes

### Mardi 15 mars 2016

### Le 8<sup>e</sup> Forum de dialogue politique : cérémonie d'ouverture

Lieu : Salle hispano-américaine

8 h 30	Départ de l'hôtel pour le siège du ministère de l'Éducation
9 h 30 – 10 h 20	<p>Visite guidée aux fresques de Diego Rivera</p> <p>Lieu : Cour des fêtes et cour du travail</p>
10 h 20 – 10 h 50	Photographie officielle (Lieu : Cour du travail)

### Cérémonie d'ouverture

11 h 00 – 11 h 45	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Message de bienvenue du Directeur du Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes (Jorge Sequeira) (5 minutes)</li> <li>2. Déclaration des coprésidents (10 minutes) et présentation de l'ordre du jour par le chef du secrétariat de la TTF (5 minutes)</li> <li>3. Discours d'ouverture officielle du ministre de l'Éducation du Mexique (25 minutes)</li> </ol>	Tous les participants
12 h 00 – 13 h 00	Retour à l'hôtel	
13 h 00 – 14 h 30	Déjeuner	

## 1<sup>ère</sup> session plénière : Définition du contexte

### Modérateur

Paulo Speller, Organisation des États ibéro-américains pour l'éducation, la science et la culture (OEI)

### Exposé liminaire

14 h 30 – 15 h 30	<p>1. Formation des enseignants (20 minutes) Yusuf Sayed, Université Technologique de la Péninsule du Cap et Université du Sussex</p> <p>2. Enseignement et apprentissage (20 minutes) Sonia Guerriero, OCDE</p> <p><u>Répondant</u> (10 minutes) Juan Díaz de la Torre, Syndicat national des travailleurs de l'éducation (SNTE)</p> <p>Questions et réponses (10 minutes)</p>	Tous les participants
15 h 30 – 16 h 00	Pause café	

---

## 2<sup>ème</sup> session plénière : Définition du contexte

### Modérateur

Alexei Semenov, Université pédagogique de l'État de Moscou

### Exposé liminaire

16 h 00 – 17 h 30	<p>3. Financement de l'enseignement et du développement des enseignants (20 minutes) Halsey Rogers, Banque mondiale</p> <p>4. Suivi et évaluation dans le développement des enseignants (20 minutes) Albert Motivans, Institut de statistique de l'UNESCO</p> <p><u>Répondant</u> (10 minutes) Alba Martínez Olivé, ancien vice-ministre de l'Éducation, Mexique</p> <p>Questions et réponses (10 minutes)</p> <p>Organisation des sessions de groupe (Secrétariat de la TTF) (10 minutes)</p> <p>Lancement du Guide d'élaboration de politiques relatives aux enseignants Guide (20 minutes)</p>	Tous les participants
17 h 30 – 18 h 00	<b>Lancement de l'exposition</b>	
18 h 30	Départ de l'hôtel pour le dîner de gala	
19 h 00	Dîner de gala	Tous les participants
21 h 30	Retour à l'hôtel	

**Mercredi 16 mars 2016**

**Séances en petits groupes en 4 sous-thèmes**

(Les participants feront rapport aux groupes selon les modalités communiquées par les organisateurs)

9 h 15 – 10 h 30	<b>1ère séance en groupe restreint : Contributions (présentations des intervenants, suivies de questions et réponses)</b> Présentations de problèmes et partage d'expériences nationales/régionales	Tous les participants
10 h 30 – 11 h 00	Pause café	
11 h 00 – 13 h 00	<b>1ère séance en groupe restreint : Contributions (suite)</b>	Tous les participants
13 h 00 – 14 h 30	Déjeuner	
14 h 30 – 16 h 00	<b>2ème séance en groupe restreint : Discussions</b> Débat modéré sur les problèmes présentés en séance plénière et lors de la 1ère séance en groupe restreint	Tous les participants
14 h 00 – 16 h 30	Pause café	
16 h 30 – 17 h 30	<b>2ème séance en groupe restreint : Discussions (suite) : Enseignements tirés des principaux problèmes</b>	Tous les participants
18 h 00 – 20 h 00	Dîner	
	Réunion parallèle sur la collaboration avec les pays du BRICS (Brésil, Russie, Inde, Chine, Afrique du Sud)	Participants invités uniquement

**Jeudi 17 mars 2016**

8 h 45 – 9 h 45	<b>3ème séance en groupe restreint : Synthèse</b> Principales conclusions, recommandations et engagements	Tous les participants
9 h 45 – 10 h 00	Pause café	
10 h 00 – 11 h 00	<b>4ème séance en groupe restreint : Vers la préparation du rapport du groupe</b>	Tous les participants
	<b>Lancement de la célébration du 50ème anniversaire des recommandations OIT/UNESCO de 1966</b>	
11 h 00 – 13 h 00	Panel : Intervenants : OIT, UNESCO, CEART, TTF et 2 experts invités) Questions et réponses	Tous les participants
	Finalisation des rapports de groupe et du document final	Modérateurs, rapporteurs, équipe de rédaction
13 h 00 – 14 h 30	Déjeuner	

**Session plénière 3-5 : Présentation des résultats**

Président : Manda Kizabi (République démocratique du Congo)

14 h 30 – 15 h 10	<b>3ème plénière</b> : Présentation des résultats de 4 sessions pré-forum 1. Inclusion et équité dans les politiques et pratiques relatives aux enseignants 2. Technologies de l'information et de la communication (TIC) et télé-enseignement au service du développement des enseignants 3. Gestion des enseignants dans les situations d'urgence 4. Enseignants et facilitateurs de l'éducation de la petite enfance	
15 h 10 – 15 h 40	<b>4ème plénière</b> : Présentation des rapports de groupe sur les sous-thèmes 1 et 2 1. Formation des enseignants 2. Enseignement et apprentissage Questions et réponses	Tous les participants
15 h 40 – 16 h 10	<b>5ème plénière</b> : Présentation des rapports de groupe sur les sous-thèmes 3 et 4 3. Financement de l'enseignement et du développement des enseignants 4. Suivi et évaluation dans le développement des enseignants Questions et réponses	
16 h 10 – 16 h 30	Pause café	

<b>6ème session plénière : Présentation de la déclaration finale et clôture</b> Président : Nuria Sanz (Bureau de l'UNESCO au Mexique)		
16 h 30 – 17 h 30	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La voix des jeunes</li> <li>2. Présentation et adoption du document final (le projet dudit document sera distribué aux participants avant la session)</li> <li>3. Clôture</li> </ol>	Tous les participants
<b>Conférence de presse</b>		
18 h 00	<u>Participants</u> : Ministère de l'Éducation du Mexique, coprésidence de la TTF, Internationale de l'Éducation, Secrétariat de la TTF, Prix Hamdan	
<b>Réunion du Comité directeur (2/2)</b> <b>Dîner de travail</b>		
19 h 00 – 20 h 30	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Accueillir les membres nouvellement élus du Comité directeur ; et</li> <li>2. Discuter du Plan stratégique post-2016 à la lumière des recommandations du forum de dialogue politique.</li> <li>3. Divers</li> </ol>	Membres du Comité directeur
<b>Vendredi 18 mars 2016</b>		
Départ des participants		
9 h 00 – 12 h 00	Réunion avec les membres du groupe ad hoc du Comité directeur	Membres du groupe ad hoc uniquement
12 h 00 – 14 h 00	Réunion de compte rendu	UNESCO Secrétariat de la TTF, équipe organisation hôte

## Annexe II : Liste des participants

Titre	Prénom(s)	Nom	Pays
Dr	Irma	Eloff	ADEF
Mme	Sylvina	Gvirtz	Argentine
Mme	Florencia	Mezzadra	Argentine
Dr	Denis	Foucambert	Association française pour la lecture
M.	Tom	Vandenbosch	Belgique/VVOB
M.	Christophe Comlan	Adjevi	Bénin
Dr	Marcia	Potter	Îles Vierges Britanniques
M.	Bénéwendé Bonaventure	Segueda	Burkina Faso
Dr	Samsideth	Dy	Cambodge
M.	Abdoulaye	Barry	Canada
M.	Jonas Guezewane	Piki	République Centrafricaine
M.	Francisco	Gil	Chili
Dr	Jose	Weinstein Cayuela	Chili
Mme	Marianela	Cerri López	Chili
Dr	Beatrice	Avalos	Chili
Mme	Marcela	Pardo	Chili
Mme	Eugenio	Severin	Chili
M.	Christian	Cox	Chili
M.	Guillermo	Scherping	Chili
Mme	Daniela	López Miranda	Chili
Mme	Cecilia	Barbieri	Chili
M.	Xuzhong	Lu	Chine
Dr	Robin Jungcheng	Chen	Chine
Mme	Zhao	Jian	Chine
M.	Liping	Peng	Chine
Dr	Yusuf Mohamed	Sayed	CITE
Mme	Claudia Tatiana	Valencia	Colombie
Mme	GLORIA	Calvo	Colombie
Mme	MARGARITA	Pena Borrero	Colombie
Dr	Jessica	Aguti	Commonwealth of Learning
M.	Manda	Kizabi	RD Congo
M.	Kouadio	Mea	Côte d'Ivoire
Mme	Clara Isabel	Báez López de Penha	République Dominicaine
Mme	Mary	Burns	Education Development Center
M.	Mohamed	Ragheb	Égypte
M.	Dennis	Sinyolo	Education International
M.	Girmai	Gabrehiwet	Érythrée
M.	Mame Omar	Diop	Éthiopie
Dr	Mark	Ginsburg	FHI 360
Mme	Inka	Hopsu	Finlande
M.	Aziz	Kaichouh	Fondation marocaine pour la promotion de l'enseignementt préscolaire
M.	Edem	Aubra	France
M.	Hiromishi	Katayama	France
M	Ma-Umba	Mabiala	France
Dr	Jordan	Naidoo	France
Mme	Marin	Brigitte Anita	France
M.	Sekou Cherif	BALDE	France

Dr	Véronique	Attias DeLattre	France
Mme	Julie	Maraval	France
Mme	Pascale Brandt	Pomares	France
M.	Erfan	Diebel	Allemagne
M.	Eric	Gyesu	Ghana
Prof	Yaw	A. Ankomah	Ghana
Dr	Salome	Okyerewa Essuman	Ghana
Mme	Talia	de Chaisemartin	GPE
M.	Jean Marc	Bernard	GPE
M.	Edin	López	Guatemala
Mme	Haydee Lucrecia	Crispin López	Guatemala
M.	Guy Serge	Pompilus	Haiti
M.	Michel	Faubert	Haiti
Mme	Annie Thamar	Garçon	Haiti
M.	Saul	Molin	Haiti
Mme	Elia	del Cid	Honduras
M.	Jesper	Wohler	Humana People to People
Dr	James	O'Meara	CIPE
Mme	Diana	Hincapie	BID
Dr	Oliver	Liang	OIT
Mme	Anjela	Taneja	Inde
M.	AMIT	SAINI	Inde
Dr	Aminudin	Zuhairi	Indonésie
M.	Gogot	Suharwoto	Indonésie
Dr	Ahmad	Dahlan	Indonésie
Dr	Kasiman		Indonésie
Mme	Teopista	Birungi Mayanja	Commission internationale sur le financement de l'éducation dans le monde
M.	William	Ratteree	Consultante internationale
M.	Adote-Bah	Adotevi	Consultant international
Mme	Simone	Doctors	Consultante internationale
Mme	Paola	Roza	Consultante internationale
Mme	Yudith	Rosenthal	Israël
Mme	Winsome	Gordon	Jamaïque
Dr	Joseph	Thomas Chennamkara	Jamaïque
M.	Taro	Numano	Japon
M.	Moses Otieno	Kawa	Kenya
Mme	Hendrina Chalwe	Doroba	Kenya
Mme	Nancy	Macharia	Kenya
Mme	Lydia	Nzomo	Kenya
Mme	Varadune	Amarathithada	RDP Laos
Mme	Dakmara Ana	Georgescu	Liban
Mme	Maselloane	Sehlabi	Lesotho
Hon.	Advertus Orea	Wright	Liberia
M.	Lalarontosa	Rakotojaona	Madagascar
M.	Abdelhaq	El Hayani	Maroc
M.	Susana	Franco	Mexique
M.	Ba	Ahmed	Maroc
M.	Ivan	Collinson	Mozambique
Mme	Adelheid	Awases	Namibie
M.	Annely	Willemse	Namibie
Dr	Basu	Kafle	Népal
M.	Simon	Broek	Pays-Bas
M.	Simon	Broek	Pays-Bas
Mme	Bente	Nilson	Norvège
Mme	Gerd-Hanne	Fosen	Norvège
M.	Bladimir	Ortiz	OEA

Mme	Nathalia	Khayat Araujo	OEA
Mme	Antonia	Guerriero	OCDE
M.	Paulo	Speller	OEI
M.	Khalid	Al-Ameri	Oman
Mme	Freda	Wolfenden	Open University
M.	Lequentrec	Erwan	Orange
Mme	Vanessa	Sy	PASEC
Mme	Fatimata	Ba Diallo	PASEC
M.	Abdulmajeed	Alanazi	RCQE/Arabie Saoudite
Mme	Misfer	Saud AlSalouli	RCQE/Arabie Saoudite
Dr	Jinhee	Kim	République de Corée
Prof	Alexei	Semenov	Russie
M.		Ziskin	Russie
Mme	Ksenia	Salnikova	Russie
M.	Husam	Zaman	Arabie Saoudite
M.	James	Lawrie	Save the children UK
Mme	Ethel	Valenzuela	SEAMEO
Mme	Darinka	Cankar	Slovénie
M.	Enoch T.	Rabotapi	Afrique du Sud
M.	Edward	Kokole	Soudan du Sud
M.	Robin	J. Chen	Taiwan
Mme	Helen	Lihawa	Tanzanie
Mme	Michele	Deane	TESSA
Dr	Semith	Aktekin	Turquie
M.	Joseph	Eilor	Ouganda
Mme	Diane	Lalancette	Bureau de l'UNESCO à Paris
Dr	Saidou Sireh	Jallow	Bureau de l'UNESCO à Abuja
Mme	Dakmara	Georgescu	Bureau de l'UNESCO à Beyrouth
Mme	Valérie	Djioze Gallet	Bureau de l'UNESCO à Dakar
Mme	Valérie	Djioze	Bureau de l'UNESCO à Dakar
Mme	Carolina	Belalcazar	Bureau de l'UNESCO à Paris
M.	Albert	Motivans	UNESCO ISU
M.	Patrick	Montjourides	UNESCO ISU
M.	Marcelo	Souto Simao	UNESCO/IIEP
M.	Gabriel	Rompré	Bureau de l'UNESCO à Paris
Mme	Yoshie	Kaga	Bureau de l'UNESCO à Paris
M.	Manos	Antoninis	Bureau de l'UNESCO à Paris
M.	Jorge	Sequiera	Bureau de l'UNESCO à Santiago
Mme	Paz	Portalez	Bureau de l'UNESCO à Santiago
Mme	Sonia	Gomez	HCDH ONU
Dr	Khalifa	Alsuwaidi	Émirats Arabes Unis
Dr	George	Saltsman	États-Unis d'Amérique
Dr	Thérèse	Tchombe	Université de Buéa
Dr	Paula	Louzano	Université de Sao Paulo
Dr	Veronica	McKay	University of South Africa
Dr	Gina	Thésée	UQAM
M.	Luís	Bonilla	Venezuela
M.	Halsey	Rogers	Banque mondiale
Dr	Aglaia	Zafeirakou	Banque mondiale
Mme	Esvah	Chizambe	Zambie
M.	Peter	Muzawazi	Zimbabwe
M.	Dewah	Johnsai Tandji	Zimbabwe

## Annexe III : Résumés des sessions pré-forum

### Session Pré-forum 1 : Inclusion et équité dans les politiques et pratiques des enseignants

#### Organisateurs de la Session pré-forum 1 :

- **Thérèse Tchombe**  
Chaire de l'UNESCO sur l'éducation inclusive, Université de Buéa, Cameroun
- **Basu Dev Kafle**  
Université de Tribhuwan, Népal
- **Gina Thésée**  
Université de Québec à Montréal

D'après le rapport axé sur cinq pays africains (Cameroun, Côte d'Ivoire, Kenya, Nigeria et Togo) (Tchombe et al., 2014) et le dialogue de politique en ligne, en plus des résultats du colloque international sur l'éducation inclusive tenu à l'Université de Buéa, Cameroun, il était clair qu'une politique d'intégration constructive et un noyau d'enseignants bien formés sur les pratiques inclusives constituent désormais une nécessité urgente. Par la même occasion, il était établi que le succès de l'éducation inclusive repose sur le partenariat entre les parents, l'institution scolaire et la communauté. La collaboration à travers l'échange de bonnes pratiques s'est avérée tout aussi importante. Les principes d'équité et d'inclusion devraient être incorporés dans la politique, et observés dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation du curriculum. L'équité et l'inclusion exigent d'éviter tous les facteurs de discrimination et de stigmatisation liés au handicap, au sexe, à la pauvreté, aux conflits et zones sinistrées, au statut socio-économique, aux différences religieuses et linguistiques, aux identités ethniques ou raciales, entre autres.

L'exposé d'ouverture présenté par Basu Dev Kafle (avril 2015) au symposium international a fortement soutenu l'idée selon laquelle un accent sur « l'inclusion des exclus » doit considérer la Politique, le Processus, la Stratégie et la Philosophie d'un point de vue holistique si tant est qu'ils entrelacent et s'informent mutuellement ; et comme l'a rappelé Kafle (2008, p. 5), « l'éducation inclusive soutient que tous les enfants sont capables d'apprendre étant donné l'environnement et le soutien appropriés. C'est une stratégie qui identifie les enfants qui, pour une raison ou pour une autre, risquent de décrocher de la scolarisation dans un contexte particulier. »

Par conséquent, chaque pays doit être encouragé à se doter d'une politique nationale forte, accompagnée de stratégies concrètes de mise en œuvre (notamment les allocations en ressources financières), et d'un calendrier et des résultats réalistes, relatifs à l'éducation inclusive dans l'esprit de la mise en garde ci-dessus.

Les enseignants devraient alors être outillés afin qu'ils puissent mettre en œuvre les pratiques institutionnelles et les comportements liés à l'équité et de l'inclusion. Ils doivent être formés aux principes de droits humains de façon à permettre à l'école de jouer le rôle fondamental qui lui revient d'offrir un environnement d'apprentissage sain, équitable et inclusif.

Qu'en est-il des personnes chargées de la formation : les formateurs des enseignants eux-mêmes ? Jusqu'ici, l'attention a été portée sur la formation des enseignants mais pas

suffisamment sur la formation des formateurs ou, d'un point de vue plus complexe, sur l'éducation de leurs éducateurs. Les éducateurs des enseignants devraient avoir été préparés, en amont, sur les politiques et pratiques inclusives relatives aux enseignants. Cependant cette question a été passée sous silence. Cette fois, donc, il est question de briser ce silence et d'aborder très spécifiquement la question des éducateurs ou des formateurs d'enseignants dans le débat sur l'inclusion et l'équité dans les politiques et pratiques relatives aux enseignants. Il nous faut examiner le contenu du programme de formation des enseignants pour être en mesure de nous prononcer sur la qualité des formateurs. Comment aborder la question ? L'objectif global de la session est d'intégrer le sujet « éducateurs d'enseignants ou éducation des formateurs » dans le débat sur l'inclusion et l'équité dans les politiques et les pratiques des enseignants, dans l'intention de soulever des questions clés pour un programme de formation concret. Ce thème sera traité à travers les trois dimensions de la formation : les attitudes, les connaissances et les compétences.

Les concepts suivants sont essentiels à la présente réflexion :

- *Inclusion* : Dans le « Document de politique sur l'inclusion et l'équité dans les politiques et les pratiques enseignantes » élaboré par l'Équipe internationale spéciale sur les Enseignants, « l'inclusion est abordée comme un impératif d'éthique sociale fondé sur trois principes fondamentaux interdépendants : (i) la diversité (situations et phénotypes de personnes), (ii) l'égalité (droits humains) et (iii) l'équité (dans les interventions institutionnelles concernant les personnes). » (UNESCO / TTF, 2015, p. 4).
- *Éducation inclusive* : « L'éducation est basée sur les principes de l'acceptation et de l'inclusion de tous les apprenants. Les élèves s'identifient à leur curriculum, leur environnement physique et l'environnement plus étendu, où la diversité est la bienvenue et où tous les individus sont respectés » (Gouvernement de l'Ontario, 2014, p.77). L'éducation inclusive reflète les notions de société inclusive, d'école inclusive, d'enseignants inclusifs et d'enseignement inclusif. « L'éducation inclusive est un processus qui implique la transformation des écoles et d'autres centres d'apprentissage afin qu'ils s'occupent de tous les enfants - notamment les filles et les garçons, les élèves issus de minorités ethniques, ceux souffrant de VIH-SIDA et ceux ayant des handicaps et des difficultés d'apprentissage. L'éducation se déroule à maints contextes, à la fois formel et non formels, et au sein de la famille et de la communauté entière. Par conséquent, l'éducation inclusive est loin d'être une question marginale, au contraire, elle reste centrale à l'offre d'une éducation de bonne qualité pour tous les apprenants et la construction de sociétés plus inclusives. » (UNESCO, 2015, p. 4). L'objectif de l'éducation inclusive est de comprendre, d'identifier, d'examiner et d'éliminer le préjudice, les obstacles et la dynamique de pouvoir qui restreint l'apprentissage chez les élèves, leur bien-être et leur contribution au développement de la société. (Gouvernement de l'Ontario, 2014, p. 6). « La question globale de l'enseignement est au cœur de la réalisation des objectifs de l'éducation de qualité pour tous, dont la notion d'éducation inclusive est un pilier ». (UNESCO / TTF, 2015, p. 4). 4).
- *Attitudes, connaissances et compétences* : Au cours des dernières décennies, différentes études relatives à la formation, à l'enseignement/apprentissage mais également à la recherche, ont fait état de multiples dimensions du développement professionnel. Les plus en vue comprennent, « Les attitudes » (savoir-être?), « Les connaissances » (savoir à propos de), et les « Compétences » (savoir décider/agir/réagir). La session s'emploiera à relever ces trois dimensions du développement professionnel à l'effet de réfléchir sur la formation des formateurs d'enseignants sur les politiques et les pratiques inclusives.

Le thème principal de la session est « L'éducation des éducateurs d'enseignants sur la formation inclusive des enseignants (notamment les politiques et les pratiques) ». De manière plus précise, les discussions se sont portées sur les deux sous-thèmes suivants et les

questions apparentées :

1. L'éducation des éducateurs sur les politiques inclusives relatives aux enseignants :
  - a. *Les dimensions politiques et juridiques* ;
  - b. *Les dimensions sociales* (linguistiques, culturelles, économiques, etc.) et *les dimensions éducationnelles* ; et
  - c. *Les dimensions administratives et liées au partenariat/réseautage*.
2. L'éducation des éducateurs sur les politiques inclusives relatives aux enseignants :
  - a. Les attitudes inclusives *d'enseignants* (notamment les croyances, les valeurs et l'éthique envers les personnes et les groupes vulnérables ;
  - b. Les connaissances inclusives de *l'enseignant* (quel type de connaissances serait plus approprié ?) ; et
  - c. Les compétences inclusives *des enseignants* (nature et types de compétences ?).

## Références

Kafle, Basu Dev et al. (2008). *A Study on Problems and Prospects of Mainstreaming Inclusive Education at Primary Level*. Kathmandu : Tribhuvan University /Research Centre for Educational Innovation and Development (CERID),

Tchombe, T. M. S. (2014). Managing Diversity and Differences, the Case for Inclusive Education, *African Journal of Special Education* 2 (1): vii-viii.

Teacher Task Force / Thésée, Gina (2015). *Policy Brief on Inclusion and Equity in Teaching Policy and Practice*. Paris : UNESCO.

## **Session Pré-forum 2 : Technologies de l'information et de la communication et enseignement à distance au service du développement de l'enseignant**

### **Organisateurs de la Session pré-forum 2 :**

- **Jessica N. Aguti**  
**Commonwealth of Learning, Canada**
- **Aminudin Zuhairi**  
**Universitas Terbuka, Indonésie**
- **Freda Wolfenden**  
**Open University, UK**
- **Salome Essuman**  
**Ghana**

La déclaration des Objectifs du Millénaire pour le Développement au cours de la dernière décennie a conduit à une augmentation massive du nombre d'enfants scolarisés particulièrement dans le monde en développement. Toutefois, cette augmentation massive s'est obtenue dans certains pays au détriment de la qualité. L'une des raisons avancées de cette crise de l'apprentissage est le manque d'enseignants mieux formés et plus qualifiés. Par conséquent, l'Objectif de Développement Durable numéro 4, « *assurer l'accès de tous à une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie* », identifie l'augmentation du nombre d'enseignants qualifiés comme une des stratégies de réalisation de l'ODD4. La formation des enseignants devrait se préoccuper en permanence des faiblesses à l'origine de difficultés persistantes à former régulièrement des enseignants qualifiés et à veiller à ce que ceux qui sont déjà formés restent motivés et compétents afin de faire face aux changements dans les systèmes éducatifs. De toute évidence, la formation des enseignants nécessitera, pour y parvenir, des niveaux plus élevés de créativité et d'innovation dans tous les aspects du développement des enseignants. Ces innovations devraient prendre en compte la diversité des groupes d'apprenants et la nécessité d'inculquer aux apprenants les aptitudes du 21<sup>ème</sup> siècle, des innovations pédagogiques et le besoin de formation initiale et de développement professionnel.

Les Technologies de l'information et de la communication (TIC) et l'enseignement à distance ont été utilisées avant et continuent d'être utilisées à des niveaux de portée et de succès variables. Le temps est venu de réfléchir sur les actions passées afin de mobiliser tous les efforts pour combler les lacunes et augmenter les succès dans l'optique d'atteindre des niveaux plus élevés d'efficacité et d'effectivité dans l'utilisation des méthodologies relatives aux TIC et à l'enseignement à distance. La session sur les TIC et l'enseignement à distance au service du développement de l'enseignant se propose de :

1. Identifier les stratégies qui ont été utilisées avec succès pour déployer les TIC et l'enseignement à distance dans le développement des enseignants ;
2. Identifier et proposer des plans de déploiement de ces stratégies porteuses à des échelles plus larges - nationale, régionale et mondiale.

Pour atteindre les objectifs de la présente session, les participants auront l'occasion de réfléchir sur les principales tendances en matière d'utilisation réussie des TIC et de l'éducation à distance dans le développement des enseignants ; et de proposer des plans concrets pour la généralisation de ces succès. La session porte sur l'analyse de ces tendances relativement :

- a) Aux REL pour la qualité dans le développement des enseignants
- b) Aux MOOC dans l'amélioration de l'accès dans le cadre du développement professionnel
- c) Aux aptitudes numériques et aux nouvelles pédagogies à l'intention des enseignants du XXIe siècle
- d) A l'utilisation des téléphones portables et/ou des réseaux sociaux
- e) À l'assurance qualité et aux cadres de qualification

Les discussions prennent une approche participative basée sur les meilleures pratiques et les leçons tirées des innovations pas toujours réussies.

## Session Pré-forum 3 : Gestion des enseignants dans les contextes de conflit et de crise

### Organisateurs de la Session pré-forum 3 :

- **Sonia Gomez**  
HCDH ONU
- **James Lawrie**  
Save the children UK

Les conflits, les catastrophes naturelles, les pandémies et les déplacements forcés compromettent le droit à l'éducation pour des millions d'enfants et de jeunes à travers le monde. Environ 21 millions (36 %) de la population mondiale non scolarisée vivent dans les zones touchées par le conflit, ce qui induit une demande d'enseignants qualifiés proportionnellement élevée dans certains des contextes aux ressources les plus limitées et les plus difficiles du monde. Pour les enfants et les jeunes qui vont à l'école dans des situations de crise, un enseignant bien soutenu avec une formation appropriée pour répondre aux besoins complexes des apprenants, constitue un élément vital, stabilisant, et ouvrira les portes d'un avenir plus prometteur.

L'Agenda de l'Éducation 2030 reconnaît clairement que l'Objectif de développement durable (ODD) 4 ne peut être atteint que si nous nous penchons sur l'éducation des enfants et des jeunes en situation de conflit et de crise - la Déclaration d'Incheon (Paragraphe 11) et la Cible 5 de l'ODD 4 engagent les États et les parties prenantes à assurer l'éducation des enfants en situation d'urgence. Toutefois, une éducation sûre et de qualité ne peut être garantie pour les enfants et les jeunes en situation de crise que si l'attention est portée sur les besoins spécifiques des enseignants. Les enseignants dans ces situations difficiles sont souvent sous-utilisés, sous-qualifiés, sous-équipés ou incapables de faire usage de leurs capacités réelles en salle de classe. Ceci a des implications négatives pour la qualité de l'éducation, de l'apprentissage et du bien-être des enfants. Les questions essentielles à la gestion des enseignants en situation de conflit et de crise comprennent :

- **Le recrutement et le déploiement des enseignants** : Le défi que représente le déploiement et la conservation des enseignants dans les contextes de crise conduit souvent au recrutement d'enseignants sous-qualifiés, parfois par les agences humanitaires ou les organisations non gouvernementales, en dérogation des standards et normes nationales en matière de recrutement des enseignants. Les manquements en matière de reconnaissance au-delà des frontières nationales de la certification des enseignants et de déploiement des enseignants migrants et réfugiés entraînent un gaspillage de ressources humaines.
- **La rémunération des enseignants** : La rémunération des enseignants en situation de crise est une question difficile sans un budget adéquat ou des systèmes sécurisés pour assurer le paiement en temps opportun des enseignants fonctionnaires, et le manque de politiques et de pratiques harmonisées, standardisées de rémunération des enseignants entre les organismes humanitaires et non gouvernementales chargés du recrutement et de la gestion des enseignants.
- **Le développement des enseignants** : Les établissements scolaires des zones touchées par des crises emploient souvent les enseignants les moins qualifiés ; toutefois, l'accès à la formation est généralement épisodique et dénué de pertinence face aux complexités auxquelles sont confrontés les enseignants dans les situations d'urgence, notamment les élèves ayant des besoins psychosociaux, de grandes tailles de classe des groupes d'âges et des niveaux scolaires mixtes, etc. De manière critique, les enseignants de ces milieux marginalisés manquent de voies flexibles qui mènent à la qualification des enseignants.

- **La formation à la préparation en cas d'urgence pour tous les enseignants** : Tous les enseignants devraient bénéficier d'une préparation de base en matière d'enseignement dans des situations d'urgence, en fonction des dangers et des risques contextuels, mais l'éducation à la préparation aux situations d'urgence n'est pas intégrée dans la formation initiale dans la plupart des pays.
- **Le bien-être, la sécurité et la sûreté des enseignants** : En fonction des contextes, les enseignants peuvent être la cible d'attaques contre les établissements scolaires. En outre, les enseignants peuvent eux-mêmes être déplacés ou affectés par la situation d'urgence ; Cependant, la sûreté, la sécurité et le bien-être des enseignants ne reçoivent pas encore l'attention nécessaire dans la planification et la programmation des enseignants en situation de crise.

La session thématique pré-forum au forum sur la gestion des enseignants dans les contextes de conflit et de crise a permis une analyse sensible à la crise du thème du Dialogue de politique « Mettre en œuvre la cible relative aux enseignants dans le cadre des Objectifs de Développement Durable (ODD) et Éducation 2030 ». Les difficultés spécifiques ont été analysées et les recommandations relatives à la politique et la planification ont été identifiées afin d'aider les pays et les parties dans l'atteinte de la Cible relative aux enseignants dans les contextes de crise.

Les objectifs de la session sont :

1. Donner un aperçu des engagements de l'ODD 4 relatifs à l'éducation pour les enfants dans les contextes de crise aiguë et prolongées et les implications pour la gestion des enseignants.
2. Analyser et discuter les principaux défis et la politique et les actions de planification nécessaires à l'atteinte de la cible relative aux enseignants dans le cadre de l'ODD 4 dans les contextes de conflit et de crise.
3. Échanger les expériences, les activités et les ressources des pays et des agences liées à la gestion des enseignants dans les contextes de conflit et de crise.

## Session Pré-forum 4 : Enseignants et facilitateurs de l'éducation de la petite enfance

### Organisateurs de la Session pré-forum 3 :

**Oliver Liang**

**OIT Organisation internationale du Travail**

- **Yoshie Kaga**

UNESCO

- **Clara Báez**

**Ministère de l'éducation, République dominicaine**

- **Aziz Kaichouh**

Fondation marocaine pour la promotion de l'enseignement préscolaire

Au cours de la dernière décennie, le taux brut global de scolarisation dans l'enseignement pré-primaire a augmenté de 33% à 54%. Des améliorations particulièrement notables ont été observées en Asie du Sud et de l'Ouest (augmentation de 22 à 55 pour cent), en Afrique subsaharienne (avec une augmentation de 11 à 20 pour cent), ainsi que dans les pays en voie de développement (de 27 à 49 pour cent). Dans les pays à haut revenu, le taux brut global de scolarisation dans l'enseignement pré-primaire a augmenté de 72 à 86 pour cent.

L'augmentation remarquable du taux de scolarisation dans l'éducation de la petite enfance (EPE) est due à la reconnaissance que l'EPE peut conduire à une meilleure santé, à l'apprentissage, à la socialisation et au bien-être des enfants, en particulier ceux issus de milieux pauvres et vulnérables.

Malgré ce consensus croissant sur l'importance de l'EPE et de ses retombées économiques potentielles, la réalisation de la qualité, l'égalité et l'équité dans l'accès aux services de l'EPE reste un défi important dans de nombreux pays. Les gouvernements, les fournisseurs du secteur privé, les enseignants<sup>4</sup> de l'EPE et leurs organisations, les parents et les autres intervenants sont souvent confrontés à un environnement dans lequel :

- l'EPE reste le domaine d'une grande diversité de prestataires publics et privés, et est dans le cadre du mandat de réglementation de différents organismes publics ;
- l'EPE est très décentralisée et est souvent assurée au niveau communautaire, parfois dans des milieux semi-formels ou informels ;
- Les enseignants de l'EPE sont souvent moins formés que ceux des autres groupes ;
- les enseignants de l'EPE n'ont pas de chemins clairs vers la qualification formelle et le développement de carrière ;
- Les salaires dans l'EPE sont plus faibles que dans les autres niveaux de l'éducation, et les heures sont souvent plus longues, ce qui entraîne un statut global inférieur des enseignants de l'EPE ;
- Le travail dans l'EPE est marqué par d'énormes disparités entre les sexes (la plupart des enseignants de l'EPE sont des femmes) ;
- Les programmes de préparation des enseignants et les curricula ne sont pas suffisamment développés pour la petite enfance ;
- Les enseignants de l'EPE ne sont souvent pas organisés ou représentés par les organisations d'enseignants et ont donc peu de voix dans la détermination de leurs conditions de travail et de la politique de l'EPE.

Le contexte particulier de l'EPE dans de nombreux pays - marqué par un secteur privé important et des enseignants non syndiqués et informels – suggère que les stratégies visant à améliorer les services de l'EPE doivent être spécifiques et différentes de celles qui portent sur l'éducation primaire et secondaire.

L'objectif de la session pré-forum sera d'examiner les défis dans le domaine de l'amélioration de la qualité de la main-d'œuvre de l'EPE et d'énoncer les étapes possibles pour les membres de l'Equipe internationale spéciale pour soutenir les efforts nationaux en vue d'améliorer l'EPE. Les objectifs de la session sont les suivants :

1. identifier et discuter de questions stratégiques clés ;
2. identifier les initiatives et les programmes visant à renforcer la collaboration existante ;
3. identifier les partenaires techniques et financiers pour atteindre les objectifs et soutenir les actions ;
4. identifier les organisations et pays pour mener des actions conjointes ; et
5. proposer des moyens de suivi après la session.

## Remerciements

Le 8<sup>e</sup> Forum de dialogue politique de l'Équipe spéciale internationale sur les Enseignants a bénéficié de l'aimable participation du Secrétariat du Commonwealth, du Partenariat mondial pour l'Éducation, de la Banque inter-américaine de Développement, de TILIDIA et de l'UNESCO.

