NOTES SUR LES DONNÉES PROBANTES POUR LA TRANSFORMATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF

DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU DES ENSEIGNANTS

novembre 2020

Le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) publie des notes d'information dans le but de diffuser les résultats des travaux en cours et de favoriser l'échange d'idées sur les questions de développement. Cette démarche s'inscrit dans le cadre des efforts déployés par le Secrétariat du GPE pour garantir un accès libre à son travail analytique et alimenter les discussions sur les données probantes dans le domaine de l'éducation. Les auteurs des documents doivent obligatoirement être cités. Les résultats, les interprétations et les conclusions figurant dans le présent document n'engagent que les auteurs et ne reflètent pas nécessairement les opinions du GPE et de ses organisations affiliées, ni celles du Conseil d'administration du GPE ou des gouvernements qu'il représente.

Remerciements

La présente note a été rédigée par Katy Bullard avec l'aide de Ramya Vivekanandan et de Raphaëlle Martinez. Elle fait partie d'une série de notes élaborées par l'équipe des politiques de l'éducation et de l'apprentissage du Secrétariat du GPE qui couvrent des questions liées aux enseignants, à l'enseignement et à l'apprentissage. Pour obtenir plus d'informations ou nous faire part de vos commentaires sur ce document, veuillez contacter Ramya Vivekanandan, spécialiste principale de l'éducation et responsable thématique de l'enseignement et de l'apprentissage auprès du GPE, à l'adresse suivante : rvivekanandan@globalpartnership.org.

Contexte

Le développement professionnel (DP) continu est une stratégie commune déployée pour améliorer l'apprentissage des élèves. Lorsqu'il est efficacement mis en œuvre et en association avec d'autres variables, il peut améliorer la qualité de l'enseignement et, par conséquent, améliorer les résultats d'apprentissage des élèves. C'est pourquoi le développement professionnel continu est un domaine d'investissement clé pour le GPE. La formation continue était l'investissement lié aux enseignants le plus important du GPE financé par le biais des ESPIG : 25 des 36 ESPIG en cours durant l'exercice 2018 soutenait ce domaine. Onze ESPIG ont également soutenu d'autres modalités de formation professionnelle telles que le mentorat, la supervision pédagogique et les communautés de formation professionnelle en milieu scolaire. Cette note utilise le terme développement professionnel continu pour désigner toutes les modalités de formation continue et de soutien pour les enseignants, y compris la formation et le coaching.

À l'échelle mondiale, les politiques et pratiques gouvernementales liées au développement professionnel continu ont souvent un effet limité sur le comportement des enseignants ou sur l'apprentissage des élèves. Pour répondre à ce défi et en particulier en ce qui concerne le travail du GPE, davantage peut être fait pour s'assurer que les investissements du GPE reflètent les données probantes sur les approches les plus efficaces en matière de développement professionnel continu.

Dans cette optique, cette note examine les données probantes et suggère des points d'entrée pour éclairer le dialogue au niveau national autour du développement professionnel continu.

Mots clés

Développement professionnel : Activités et soutiens qui renforcent les connaissances, compétences et autres qualités professionnelles des enseignants (OCDE, 2009). Dans le contexte de cette note, cela inclut la formation, le coaching et d'autres structures de soutien professionnel pour les enseignants en exercice. Les termes ci-dessous décrivent des formes de développement professionnel.

Formation des enseignants : Formation pour développer et renforcer les compétences et les connaissances des enseignants ou des futurs enseignants. La formation des enseignants peut avoir lieu avant que les futurs enseignants ne commencent à enseigner, généralement comme condition préalable à la certification (formation initiale), ou peut cibler les enseignants en exercice (formation continue, ci-dessous).

Formation continue : Formation qui se déroule dans le cadre des fonctions officielles d'enseignement des enseignants. La formation continue peut être obligatoire ou facultative, utilisée pour améliorer les compétences des enseignants ou élever leurs qualifications (ISU, 2020).

Coaching : Un processus dans lequel des experts pédagogiques fournissent un accompagnement individualisé et soutenu aux enseignants en fonction de l'observation en classe et du retour d'information ; il est généralement axé sur des compétences spécifiques (Evans, 2017).

Éléments probants

De manière générale, les éléments probants font ressortir deux caractéristiques fondamentales pour un développement professionnel continu efficace : il doit être ciblé et régulier. Parallèlement à cela, on doit garder à l'esprit une leçon fondamentale sur l'enseignement lors de la conception et du soutien des politiques et des programmes de développement professionnel continu : l'enseignement est plus efficace lorsqu'il correspond au niveau d'apprentissage des élèves, avec une pédagogie correspondant à leurs besoins d'apprentissage. En tant que tel, le développement professionnel continu doit préparer et aider les enseignants à répondre aux besoins d'apprentissage individuels des enfants (Banque mondiale, 2018 ; Evans et Popova, 2015 ; Popova, Evans et Arancibia, 2016). Dans le sillage de la pandémie de COVID-19 et d'un intérêt croissant pour enseigner au bon niveau à mesure que les écoles rouvrent, il s'avère d'autant plus important que le développement professionnel continu prépare les enseignants aux compétences et aux stratégies d'évaluation visant à identifier les niveaux d'apprentissage des élèves, et aux compétences pédagogiques qui correspondent à ces niveaux. Notamment, bien que les raisons soient floues, les programmes de formation continue à grande échelle financés par les gouvernements reflètent souvent moins de caractéristiques d'un développement professionnel efficace que les autres programmes évalués étant gérés par des entités telles que des ONG, des entreprises sociales ou des chercheurs (Popova, et al, 2018).

Des investissements prometteurs dans le développement professionnel

Plusieurs ESPIG mettent en évidence des investissements ayant des retombées potentiellement puissantes en termes de développement professionnel. Ces investissements ont été recensés à partir des documents de financements, de sorte que la mise en œuvre et l'impact de ces investissements n'ont pas pu être évalués. Cela dit, ces pratiques prometteuses pourraient constituer des études de cas pour l'évaluation des investissements du GPE en matière de développement professionnel :

République démocratique du Congo : le financement a ciblé des structures de développement professionnel soutenues au niveau de l'école, notamment : le mentorat des enseignants au niveau de l'école et du réseau ; le développement de nouveaux modèles d'inspection et d'accompagnement pédagogique ; un programme de formation comprenant des techniques d'observation en classe ; et des incitations pour les bureaux qui fournissent un soutien pédagogique aux écoles.

Cambodge : un financement à part variable comprenait un soutien des enseignants relatif au mentorat en milieu scolaire pour les enseignants des petites classes dans le cadre d'un système établi pour la gestion du développement professionnel continu.

OECO : un financement destiné à établir des communautés de formation professionnelle en milieu scolaire afin d'améliorer la pratique pédagogique et d'élaborer des activités de développement professionnel pour les enseignants sur les pratiques pédagogiques efficaces, l'évaluation formative et l'utilisation des données d'apprentissage des élèves.

Ciblé : les directives générales et théoriques qui s'adressent aux enseignants ont tendance à avoir peu d'effet, tandis que la formation pratique et le soutien ciblés sur la pédagogie d'une matière spécifique telle que la lecture, l'écriture ou le calcul dans les petites classes, ou sur un sujet spécifique comme la gestion de classe, peuvent améliorer les résultats d'apprentissage des élèves (World Bank, 2018 ; Evans et Popova, 2015 ; Popova, Evans et Arancibia, 2016 ; Popova et al, 2018). En ciblant une pédagogie spécifique à une matière, la formation devrait également répondre aux niveaux de compétence et d'expérience des enseignants, en apportant des conseils spécifiques et pertinents sur les matières à enseigner ainsi que la manière de le faire. La modélisation et la mise en scène des leçons dans la formation sont également, en association avec une multitude de variables supplémentaires, éventuellement associées à de meilleurs résultats d'apprentissage pour les élèves ; les enseignants ont également tendance à préférer les formations participatives. Selon les recherches, donner aux enseignants la possibilité de mettre en pratique les compétences apprises lors de programmes de développement professionnel continu augmentera leur probabilité d'utilisation. Sans surprise, les responsables de mise en œuvre de ces programmes considèrent qu'il est important que les enseignants partagent leurs idées et participent à la conception de programmes spécifiques au contexte (Banque mondiale, 2018 ; Evans et Popova, 2015 ; Popova, Evans et Arancibia, 2016 ; Popova et al, 2018). Cela souligne combien l'engagement des enseignants dans les processus de conception des programmes est important pour que leurs besoins soient pris en compte et que le développement professionnel y réponde.

Régulier : bien que les ateliers ponctuels soient une modalité de prestation courante pour la formation continue des enseignants, ils ne modifient généralement pas la pratique de ces derniers ni n'améliorent les résultats d'apprentissage des élèves. Cependant, des visites de suivi régulières après la formation afin d'aider les enseignants à mettre en place ce qu'ils ont appris, par le biais d'un mentorat à long terme ou d'un coaching en milieu scolaire, peuvent modifier le comportement des enseignants et améliorer les résultats d'apprentissage des élèves (Banque mondiale, 2018 ; Evans et Popova, 2015 ; Popova, Evans et Arancibia, 2016 ; Popova et al, 2018). En outre, les formations organisées dans des lieux centralisés comme les salles de conférence, les bâtiments administratifs gouvernementaux ou les hôtels ont tendance à être moins efficaces (Popova, et al, 2018). D'un autre côté, le soutien intégré dans le cadre scolaire a tendance à produire des changements davantage positifs dans le comportement des enseignants et l'apprentissage des élèves, probablement dû à une approche plus pratique. Bien que le coaching soit plus cher que les formations centralisées, des recherches en Afrique du Sud suggèrent qu'il est plus rentable si l'on considère le coût par élève et l'amélioration de l'apprentissage des élèves (Cilliers, et al, 2018).

Par ailleurs, les données probantes indiquent un certain nombre de considérations supplémentaires importantes :

Expertise : la qualité des formateurs est importante, ce qui soulève des questions sur l'efficacité des modèles en cascade (dans lesquels les formateurs d'enseignants sont formés par des maîtres formateurs, et à leur tour forment des enseignants, qui peuvent être appelés à former

leurs collègues), car l'expertise est diluée dans ce processus (Popova, Evans et Arancibia, 2016). En ce qui concerne le coaching, des recherches en Afrique du Sud ont montré que l'intervention de coachs hautement qualifiés a eu des impacts positifs sur l'apprentissage des élèves. Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour évaluer si des coachs moins qualifiés peuvent améliorer de la même manière le comportement des enseignants et les résultats d'apprentissage des élèves (Cilliers, et al, 2018).

Fréquence et durée : de manière générale, les recherches mondiales indiquent que plus le coaching dure longtemps, plus l'impact sera important sur les comportements des enseignants et donc sur l'apprentissage des élèves. Cela dit, le peu d'éléments concrets disponibles suggèrent que dans les pays en développement, même le coaching à court terme peut modifier le comportement des enseignants, découverte qui peut être majeure pour les milieux à faibles ressources. Il n'est donc pas surprenant que des recherches menées au Kenya révèlent que l'affectation de plus d'enseignants à un coach entraîne moins de visites de coaching par enseignant. Dans des contextes comme le Kenya où il existe déjà une certaine forme d'infrastructure de soutien pédagogique (comme c'est le cas dans certains pays partenaires, même si le personnel de soutien passe en fait peu de temps en classe), selon les recherches le temps de contact entre les enseignants et les coachs ou les superviseurs pédagogiques peut être augmenté à un coût relativement faible.

Il s'agirait de soutenir le développement professionnel des coachs pédagogiques déjà en fonction et de supprimer les obstacles à leurs visites en classe, tels que les frais de transport. Cette recherche spécifique n'a pas examiné les liens entre le temps de contact et les résultats d'apprentissage des élèves, bien qu'elle ait été inscrite dans la vaste base d'éléments probants montrant qu'un temps de contact plus élevé résulte en général à un meilleur apprentissage des élèves. Davantage de données probantes - en particulier dans les milieux à faibles ressources - sont nécessaires pour mieux comprendre le rapport coût-bénéfice de l'augmentation du nombre de coachs dans un système éducatif donné (diminuant ainsi le ratio enseignants/coachs et augmentant le temps de contact) et son effet sur l'apprentissage des élèves (Piper et Zuilkowski, 2015). Pour les modèles de formation continue plus traditionnels, d'après les éléments concrets un temps de contact plus long est généralement plus efficace, et les recherches indiquent qu'un modèle de formation continue a plus de chances d'être efficace que des ateliers ponctuels. Il a été notamment démontré que des journées consécutives de formation en face à face améliorent les résultats des élèves (Popova, et al, 2018).

À distance ou en présentiel : bien que le développement professionnel virtuel ait été exploré comme une alternative au coaching de développement professionnel en présentiel dans les milieux à faibles ressources et puisse présenter un intérêt particulier dans le paysage de l'éducation COVID-19/post-COVID-19, certaines éléments concrets indiquent que le développement professionnel continu à distance est associé à une diminution de l'apprentissage des élèves (Popova, et al, 2018). Certaines données probantes incitent à la prudence et à une planification minutieuse des approches virtuelles. La technologie peut

accroître la flexibilité et la portée des programmes de développement professionnel ; mais comme le développement professionnel continu en général, elle doit être pratique, axée sur des pédagogies spécifiques, et utilisée de manière continue. Bien que la période COVID-19 puisse fournir plus de preuves sur le développement professionnel à distance à l'échelle du système, selon les éléments concrets actuels, le développement professionnel à distance est plus efficace lorsqu'il est utilisé conjointement avec une formation et des soutiens en présentiel (c'est-à-dire un modèle mixte de développement en présentiel et activé par la technologie). Par exemple, un programme au Bangladesh a fourni aux enseignants des cartes numériques sécurisées chargées de vidéos et d'audio, modélisant les bonnes pratiques[1], et un programme au Malawi a envoyé aux enseignants des messages SMS avec des encouragements et des conseils sur la pédagogie, la gestion de classe et les concepts de formation entre les sessions de formation[2]. Dans le cadre de ces interventions et d'autres interventions également, les supports à distance basés sur la technologie ont été utilisés en tandem avec des programmes de développement professionnel en présentiel, et ont été ciblés et réguliers (McAleavy, et al, 2018).

En ce qui concerne spécifiquement le coaching, selon des recherches en Afrique du Sud, même si le coaching en présentiel est plus cher, ses impacts en termes de productivité des enseignants et de l'apprentissage des élèves sont positifs et plus importants, et il est plus rentable que le coaching virtuel. Cela semble en partie être attribué à la valeur de l'observation directe et du retour d'information qui a plus d'impact et qui est plus cohérent grâce au coaching en présentiel. La principale voie d'observation directe et de retour d'information à offrir dans le cadre du coaching virtuel consiste à soumettre des vidéos, qui peuvent être coûteuses et dépendantes d'une technologie qui n'est pas toujours facilement disponible, ce qui limite l'attrait de cette approche. De plus, le coaching virtuel est confronté à des défis pour établir des relations de confiance, il y a peu d'opportunités d'observation directe et moins de responsabilité, car l'exposition des coachs à la pratique des enseignants dépend des rapports que produisent ces derniers. Les programmes virtuels devraient intégrer alors davantage d'incitations à la participation active des enseignants. Les chercheurs émettent l'hypothèse que la combinaison du coaching en présentiel et du coaching virtuel introduit plus tard, une fois que le coach et l'enseignant ont appris à se connaître, peut être plus efficace (Cilliers, et al, 2020), conformément aux conclusions plus larges sur le développement professionnel facilité par la technologie.

[1] Le programme, *English in Action*, a atteint 51 000 enseignants au Bangladesh et a été évalué par une série d'évaluations internes qui ont utilisé des mesures quantitatives et qualitatives (McAleavy, et al, 2018).

[2] L'intervention au Malawi faisait partie d'un petit essai aléatoire et contrôlé mené par RTI International (McAleavy, et al, 2018). L'intervention était une composante de l'activité plus vaste de lecture en début de scolarité au Malawi.

DP au Kenya

Un essai contrôlé randomisé axé sur la lecture, l'écriture et le calcul dans les petites classes au Kenya a révélé que la formation, le coaching et la fourniture de manuels scolaires et de guides des enseignants avaient un effet important sur l'apprentissage des élèves. Le développement professionnel, le coaching et la fourniture de livres aux élèves ont eu un certain effet, mais plus faible, et la formation et le coaching sans autres intrants n'ont pas eu d'effet statistiquement significatif sur l'apprentissage des élèves. Notamment, dans les deux premiers groupes, la formation portait en partie sur la façon dont les enseignants pouvaient utiliser les ressources supplémentaires (par exemple, comment concevoir des leçons qui correspondaient aux manuels scolaires, comment mettre en œuvre des leçons scénarisées à partir des guides des enseignants, etc.). Bien que les apports supplémentaires aient été plus coûteux, les deux - en particulier la fourniture de manuels scolaires et de guides de l'enseignant ainsi que la formation et le coaching - étaient plus rentables que la formation et le coaching seuls (Piper, et al, 2018).

Regroupement d'interventions complémentaires : un nombre croissant de données probantes a révélé un impact élevé sur l'apprentissage des élèves grâce à des interventions qui associent la formation et le coaching des enseignants avec des plans de cours, des livres ou d'autres supports pour les enseignants, les élèves ou les deux (Popova, Evans, Arancibia, 2016 ; Evans & Popova, 2015 ; Cilliers, et al, 2018 ; Popova, et al, 2018). Une grande partie de cette recherche s'est concentrée sur les interventions en matière de lecture dans les petites classes, un domaine d'une grande importance pour le GPE. Les résultats montrent qu'intégrer une formation dans des interventions telles que la fourniture de cartes mémoire ou d'autres matériels d'enseignement et d'apprentissage est plus efficace que de simplement fournir ces éléments sans préparer les enseignants à leur utilisation (Evans et Popova, 2015).

Autres considérations : d'autres caractéristiques relevant des programmes de développement professionnel semblent également avoir des impacts élevés sur l'apprentissage des élèves. Les incitations pour encourager la participation aux formations, telles que les promotions ou les augmentations de salaire, sont liées aux gains d'apprentissage des élèves. Les programmes ayant un impact élevé sur l'apprentissage des élèves ciblent également les enseignants en fonction de leurs années d'expérience dans leur domaine d'enseignement. En effet, les enseignants novices et les enseignants expérimentés ont des besoins distincts en termes de développement professionnel (Popova, et al, 2018).

Références

Cilliers, J., Fleisch, B. Prinsloo, C., & Taylor, S. (2018). *How to Improve Teaching Practice? Experimental Comparison of Centralized Training and In-classroom Coaching.* RISE Working Paper.
https://www.riseprogramme.org/sites/www.riseprogramme.org/files/publications/RISE_WP-024_Cilliers_TeachingPractice.pdf

Cilliers, J., Fleisch, B., Kotze, J. Mohohlwane, N. Taylor, S. et Thulare, T. (2020). *Can Virtual Replace In-person Coaching? Experimental Evidence on Teacher Professional Development and Student Learning in South Africa.* Working paper.
https://www.dropbox.com/s/n0hza4nyrvz4mpt/Can%20Virtual%20Replace%20InPerson%20Coaching%20Working%20Paper.pdf?dl=0

Evans, D. (2017). *Teacher Coaching: What We Know.* World Bank Blogs.
https://blogs.worldbank.org/impactevaluations/teacher-coaching-what-we-know

Evans, D. & Popova, A. (2015). *What Really Works to Improve Learning in Developing Countries? An Analysis of Divergent Findings in Systematic Reviews.* World Bank Group
https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/21642/WPS7203.pdf?sequence=1&isAllowed=y

McAleavy, T., Hall-Chen, A., Horrocks, S. et Riggall, A. (2018). *Technology-supported professional development for teachers: lessons from developing countries. Reading: Education Development Trust.*
https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED593386.pdf

OCDE (2009). *"The professional development of teachers." Chapter in Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS.*
https://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf

Piper, B. & Zuilkowski, S.S. (2015). *Teacher coaching in Kenya: Examining instructional support in public and nonformal schools. Teaching and Teacher Education,* Vol 47: 173-183.
https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X15000025

Piper, B., Zuilkowski, S., Dubeck, M., Jepkemei, E. et King, S. (2018). *Identifying the essential ingredients to literacy and numeracy improvement: Coaching, teacher professional development, improved books, and teachers' guides.* World Development, 106, 324–336.
https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2018.01.018

Popova, A., Evans, D.K. et Arancibia, V. (2016). *Training teacher on the job: What works and how to measure it. Background paper to the 2018 World Development Report.* World Bank.

https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/25150/Training0teach0nd0how0to0measure0it.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Popova, A., Evans, D.K., Breeding, M.E. & Arancibia, V. (2018). *Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice.* Policy research working paper 8572. World Bank Group. http://documents1.worldbank.org/curated/en/349051535637296801/pdf/WPS8572.pdf

World Bank. 2018. *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise.* Washington, DC: World Bank. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28340

Institut de statistique de l'UNESCO [ISU] (2020). Glossaire. http://uis.unesco.org/fr/glossary