NOTES SUR LES DONNÉES PROBANTES POUR LA TRANSFORMATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF

LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

juin 2022

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

La formation initiale désigne la formation que les candidats à l'enseignement reçoivent avant d'entrer dans le corps enseignant. La formation initiale vise à doter les futurs enseignants des connaissances, aptitudes et compétences nécessaires pour enseigner avec succès – connaissance du contenu, aptitudes pédagogiques, gestion de classe, évaluation, capacité à répondre à des besoins d'apprentissage divers et à travailler dans des conditions d'enseignement difficiles, capacité de réflexion, collecte de données sur les élèves et compréhension de la manière de travailler au sein du système éducatif – et à développer leur identité en tant qu'enseignants. À cette fin, elle combine généralement un apprentissage théorique et pratique (Muzaffar, et al, 2011 ; Lewin, 2004 ; Zuilkowski, et al, s. d). La théorie du changement qui sous-tend la formation initiale est que l'apprentissage des élèves dépend de la qualité des enseignants, qui dépend en partie de leur formation initiale (Muzaffar, et al, 2011). Cela dit, il existe relativement peu d'études établissant un lien entre les divers éléments de la formation initiale et les résultats des élèves et, lorsqu'elles existent, elles proviennent essentiellement de pays à revenu élevé (Zuilkowski, et al, s. d.).

Termes clés

Formation initiale des enseignants (FIE) : Formation permettant aux enseignants d'acquérir des qualifications minimales, qu'il s'agisse de la formation préparatoire des futurs enseignants ou de la mise à niveau des qualifications des enseignants existants (Bashir, et al, 2018).

Enseignant-mentor : Enseignant en milieu scolaire qui encadre, soutient ou supervise les candidats à l'enseignement pendant leur stage pratique ou d'autres expériences pratiques.

Stage pratique : Expérience pratique d'enseignement pendant la formation initiale des candidats à l'enseignement.

Enseignant qualifié : Enseignant qui remplit les conditions d'accès au corps enseignant.

Candidat à l'enseignement : Stagiaire suivant une formation initiale en vue de devenir enseignant.

Formation des enseignants : Ensemble des possibilités de formation des enseignants, allant de la formation initiale au développement professionnel continu. Dans le contexte de la présente note, ce terme fait référence à la formation initiale.

Formateur d'enseignants : Dans le contexte de la présente note, tout formateur qui soutient l'apprentissage des candidats au métier d'enseignant pendant leur formation initiale, y compris ceux qui dispensent les cours de formation initiale et les enseignants-mentors.

Alors que la scolarisation primaire pour tous a entraîné la hausse de la demande d'enseignants, dans de nombreux pays à faible revenu, la formation initiale n'est toujours pas dispensée à tous les enseignants ou ne les prépare pas de manière adéquate à leur futur travail (Muzaffar, et al, 2011 ; Akyeampong, et al, 2011). Les programmes d'apprentissage de base et la réforme du secteur se concentrent souvent davantage sur la formation continue que sur la formation initiale (Zuilkowski, et al, s. d. ; World Bank, juin 2019) et l'étude thématique

réalisée par le GPE en 2019 semble également indiquer que ses financements soutiennent plus souvent le développement professionnel continu[1] que la formation initiale. Cette situation peut s'expliquer par diverses contraintes financières et politiques et par le sentiment que la formation continue peut compenser les faiblesses de la formation initiale ; l'analyse de la Banque mondiale suggère qu'il est généralement plus difficile d'influencer la formation initiale que la formation continue, en raison de questions d'économie politique concernant les établissements de formation et de contraintes de recrutement dans certains pays (World Bank, 2019). Les faibles taux d'enseignants qualifiés et les faibles niveaux de compétence des enseignants dans certains pays partenaires soulignent toutefois l'importance de se concentrer sur la formation initiale.

Dans ce contexte, la formation initiale est considérée comme un important domaine de réforme alors que de nombreux pays passent d'approches didactiques plus traditionnelles, axées sur les matières, à un apprentissage intégré ou axé sur les compétences (Bashir, et al, 2018).

Éléments probants

La présente note fournit des orientations sur les principales caractéristiques de la formation initiale en se fondant sur les données probantes disponibles. Les données disponibles sur la formation initiale sont relativement limitées par rapport à celles sur la formation continue, en particulier dans les pays à revenu faible ou intermédiaire. Malgré cela, il ne fait aucun doute que, pour être efficaces, les systèmes de formation initiale doivent présenter certaines caractéristiques, notamment un alignement entre la formation initiale et le reste du système éducatif et, de manière connexe, des partenariats avec les nombreux acteurs intervenant dans l'offre de formation initiale. Dans de nombreux pays à faible revenu, la formation initiale est également confrontée à des obstacles à tous les niveaux du système éducatif : un système peu performant n'est pas en mesure de produire un grand nombre de candidats compétents à l'enseignement, qui à leur tour ont peu de chances de devenir des enseignants compétents, ce qui entrave le renforcement du système. Les politiques, la planification et les pratiques en matière de formation initiale doivent tenir compte de cette réalité.

Attirer et filtrer les candidats : Dans certains contextes, la formation initiale est souvent confrontée au problème de la qualité des candidats, avec des conséquences à long terme sur les niveaux de compétence des enseignants. Alors que les systèmes éducatifs les plus performants au niveau mondial sont souvent en mesure d'attirer de solides candidats à la formation des enseignants (et donc dans le domaine de l'enseignement), de nombreux systèmes moins performants ont du mal à recruter des candidats de qualité. Il est particulièrement difficile d'attirer un nombre suffisant de candidats qualifiés lorsque le réservoir de main-d'œuvre ne compte pas assez de candidats compétents pour répondre à

[1] Pour plus de détails sur le développement professionnel continu, voir la Note d'orientation sur le développement professionnel continu des enseignants.

la demande d'enseignants ou lorsque les meilleurs candidats ont de meilleures possibilités de carrière. Dans certains pays, les étudiants les plus performants qui sont admis à l'université ou dans d'autres programmes d'enseignement supérieur peuvent s'orienter vers d'autres études, tandis que les étudiants les moins performants peuvent s'inscrire à des programmes de formation des enseignants dans des établissements d'enseignement supérieur avec l'intention de s'orienter vers d'autres disciplines (Wang, et al, 2003 ; UNESCO IICBA, 2016 ; World Bank, 2019).

Ce problème est lié à la fois à l'attrait de la formation initiale (et du corps enseignant en général) et aux mécanismes de filtrage pour accéder à cette formation. Si l'amélioration de l'attrait de la profession va bien au-delà de la formation initiale et concerne des questions liées à la rémunération des enseignants, à leurs conditions de travail, à leur statut et à d'autres facteurs, les questions relatives à la formation des enseignants peuvent également y contribuer. Par exemple, les établissements de formation initiale manquent souvent de prestige ou de ressources, ce qui peut rendre ces programmes moins attrayants (Zuilkowski, et al, s. d). Pour tenter d'attirer les meilleurs candidats dans la formation initiale, des incitations telles que des bourses, des subventions ou d'autres mesures (souvent assorties d'un engagement à enseigner pendant plusieurs années) ont été mises en place dans de nombreux pays (Bruns & Luque, 2015 ; Lewin, et al, 2016).

En ce qui concerne le filtrage, les pays à revenu élevé où les niveaux de formation des élèves sont les plus élevés effectuent un filtrage sélectif des enseignants, non seulement au niveau de l'admission aux programmes de formation initiale, mais aussi au niveau des conditions d'obtention du diplôme de formation initiale et tout au long de la carrière des enseignants. Cela dit, les pays peuvent hésiter à imposer des critères stricts d'admission et d'obtention des diplômes lorsque la demande d'enseignants augmente en raison de la hausse du nombre d'élèves (World Bank, 2019). La faiblesse des mécanismes de filtrage peut signifier que des candidats médiocres sont en mesure de terminer leur formation initiale et d'occuper des postes d'enseignement. Dans certains cas également, notamment lorsque la réglementation et l'assurance qualité de la formation initiale sont insuffisantes, les critères d'admission peu stricts peuvent signifier que les établissements de formation (souvent de faible qualité) forment plus d'enseignants qu'il n'y a de postes à pourvoir (Béteille et al., 2020). La faiblesse des critères d'admission à la formation initiale, et le vivier de candidats qui en résulte, peuvent affaiblir le statut et le sentiment de professionnalisme associés à l'enseignement (World Bank, 2019 ; Béteille & Evans, 2018). Les décisions concernant le moment du filtrage (avant, pendant ou après la formation initiale ou au moment de la prise de fonction) ainsi que l'intensité et les méthodes de filtrage pendant la formation initiale dépendent de la taille et de la qualité du vivier de candidats potentiels, de la demande d'enseignants et de la capacité du système à mettre en œuvre des mécanismes de filtrage. Si la sélection porte le plus souvent sur les résultats scolaires antérieurs ou sur des examens axés sur les connaissances, les mécanismes de filtrage peuvent également chercher à sélectionner les candidats en fonction de certaines aptitudes et compétences clés, bien qu'une telle sélection puisse être difficile dans la pratique (World Bank, 2019 ; Lewin, 2004). Les responsables peuvent également envisager d'assouplir

les critères d'admission pour les candidats prioritaires, tels que les étudiants issus de groupes ethniques ou linguistiques minoritaires ou de zones géographiques difficiles à pourvoir en personnel, afin de veiller à ce qu'ils puissent recevoir une formation initiale même s'ils ne répondent pas à tous les critères (Zuilkowski, et al, s. d.).

Attention au contenu ciblé de la formation initiale au Kenya

Le financement du GPE pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation au Kenya (2015-2019), qui visait à améliorer les mathématiques dans les petites classes, a adopté plusieurs stratégies, dont le renforcement des compétences en calcul des enseignants. Ce travail s'est étendu à la formation initiale et continue, y compris la sensibilisation des formateurs d'enseignants et des chefs d'établissements de formation initiale aux innovations concernant les mathématiques et la lecture dans les petites classes, telles que les pratiques pédagogiques et les matériels d'apprentissage pertinents (World Bank, 2015). Ce travail de formation initiale a ciblé des compétences spécifiques, en alignant l'apprentissage des candidats à l'enseignement pendant leur formation initiale sur l'apprentissage qu'ils sont censés faciliter pendant leur carrière.

Structure et durée : La durée, la structure et la qualité de la formation initiale varient considérablement selon le pays (et parfois à l'intérieur d'un même pays). La formation initiale peut être intégrée à des programmes de premier ou de deuxième cycle universitaire ou à des programmes de formation supérieure ou professionnelle (Zuilkowski, et al, s. d. ; Lewin, 2004).

Dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, la formation initiale dure généralement deux à trois ans, mais elle peut être plus courte. Cela dit, certains PRITI renforcent les exigences relatives à la formation des enseignants en en augmentant la durée ou en l'alignant sur les diplômes de niveau supérieur dans les pays performants, bien que cela puisse être difficile dans la pratique (Zuilkowski, et al, s. d.). Le passage à des diplômes de niveau supérieur pour la formation des enseignants (par exemple, des licences en sciences de l'éducation au lieu de programmes plus courts) peut contribuer à professionnaliser la main-d'œuvre et à attirer les meilleurs candidats (Wang, et al, 2003), mais les décisions concernant le type, la durée et l'intensité des programmes doivent tenir compte des coûts, de la demande d'enseignants (Zuilkowski, et al, s. d.) et des capacités du vivier de candidats potentiels.

Cours : Les cours de formation initiale ont pour objet de répondre à de nombreux besoins d'apprentissage essentiels des candidats à l'enseignement. Le contenu de la formation initiale – dont les cours – doit s'appuyer sur les connaissances et compétences existantes des candidats (Zuilkowski, et al, s. d.). Les programmes de formation initiale partent souvent du principe qu'ils possèdent des connaissances de base dans les matières enseignées, mais la formation doit tenir compte de leurs éventuelles lacunes en fonction de leurs compétences existantes – notamment dans la langue d'enseignement (Lewin, 2004). L'importance de la formation de rattrapage concernant la langue d'enseignement et la connaissance des matières dépendra du niveau de scolarité atteint par les candidats (Akyeampong, et al, 2011) ainsi que de la rigueur des processus de filtrage et de la qualité des candidats sélectionnés pour la formation initiale. En plus de doter les candidats des connaissances dont ils ont besoin

pour enseigner certaines matières, la formation initiale doit également soutenir l'apprentissage des candidats en matière de pédagogie, de gestion de classe, d'évaluation de l'apprentissage, de connaissance du système éducatif et du programme d'études, et développer d'autres compétences et connaissances nécessaires pour enseigner. Toutefois, il arrive souvent que la formation initiale se concentre davantage sur le contenu que sur la pédagogie et la connaissance du contenu pédagogique, et ne dote pas les candidats des connaissances suffisantes pour enseigner, et encore moins des autres compétences pédagogiques nécessaires (Zuilkowski, et al, s. d.). Les processus critiques, tels que l'utilisation de l'évaluation diagnostique et formative, ou les pratiques comme la gestion de classes nombreuses ou hétérogènes, sont rarement abordés (Akyeampong, et al, 2011 ; Lewin, 2004). Dans de nombreux cas, la formation ne permet pas aux enseignants d'acquérir les compétences nécessaires pour soutenir l'apprentissage et le développement socio-émotionnel de leurs élèves[2]. Pour résumer, bien que les cours de formation initiale aient souvent un important rôle à jouer pour doter les futurs enseignants des compétences dont ils auront besoin en classe, cet objectif est rarement atteint.

Les cours doivent relever des défis en matière de contenu mais aussi d'exécution. Alors que de nombreux systèmes éducatifs visent à s'orienter vers des pédagogies plus participatives et un apprentissage actif ou axé sur les compétences, la formation initiale reste souvent didactique et ne s'attache pas suffisamment à doter les enseignants des compétences pédagogiques nécessaires compte tenu des modèles de programmes d'enseignement actuels (Lewin, 2004). Cela peut s'expliquer en partie par le fait que les formateurs d'enseignants ont peu d'occasions d'observer et de participer à l'enseignement dans les écoles. Outre des compétences pédagogiques insuffisantes ou dépassées, les formateurs d'enseignants peuvent avoir des connaissances insuffisantes en matière de contenu et de pédagogie, et ont besoin d'un développement professionnel continu pour renforcer et maintenir leurs compétences et leurs connaissances (Zuilkowski, et al, s. d. ; Muzaffar, et al, 2011). Malgré le peu d'études réalisées dans ce domaine dans des pays à faible revenu, celles effectuées dans d'autres contextes semblent indiquer que la formation des formateurs d'enseignants peut améliorer leurs connaissances et celles des candidats à l'enseignement (Zuilkowski, et al, s. d.).

Stage pratique : Le stage est une expérience d'enseignement pratique qui donne aux candidats à l'enseignement la possibilité de développer des compétences pratiques pour compléter la formation plus théorique dispensée dans le cadre des cours. Malgré le manque de données empiriques sur les liens entre le stage pratique et l'apprentissage des élèves dans les pays à faible revenu, l'analyse des données PISA souligne son importance (World Bank, juin 2019) et des données provenant d'Amérique latine semblent indiquer un lien entre la participation des enseignants à un stage et la qualité de l'apprentissage des élèves (World Bank, 2019). Cela dit, lorsque la possibilité d'effectuer un stage pratique existe, leur structure, leur qualité et leur durée peuvent varier considérablement, avec les incidences que cela peut

[2] Pour plus de détails sur l'apprentissage socio-émotionnel, voir Note d'orientation sur les compétences du 21e siècle.

avoir sur leur utilité (Akyeampong, et al, 2011). Des relations étroites entre les établissements de formation des enseignants et les écoles qui les accueillent sont nécessaires pour concevoir et proposer des stages utiles. Cet aspect est essentiel, notamment pour garantir que l'expertise et l'expérience des enseignants influencent la formation (Muzaffar, et al, 2011). Les écoles d'accueil devraient correspondre à la réalité des établissements dans lesquels les enseignants seront amenés à travailler (matières, niveau, ressources et problèmes potentiels tels que les classes nombreuses et multigrades ou les contextes à faibles ressources) (Bashir, et al, 2018 ; Darling-Hammond, 2014).

Une approche globale de la réforme de la formation initiale en RDC

Le financement du GPE (2017-2022) couvrait des efforts visant à professionnaliser la formation initiale en soutenant la rationalisation des Humanités Pédagogiques (ou HP, programmes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui forment les candidats à l'enseignement au niveau primaire) et, à terme, le transfert de la formation au niveau post-secondaire. En particulier, le financement du GPE a soutenu une étude sur la rationalisation des HP ; la révision du programme des HP pour l'aligner sur la formation dispensée par les établissements de formation des enseignants, qui se concentrerait sur la formation en alternance ; et la construction d'établissements de formation des enseignants, la formation des formateurs et les campagnes de communication pour renforcer la participation des parties prenantes (World Bank, 2016 & 2022). Le soutien à une formation professionnalisée et l'attention portée au contenu (notamment sur le lien entre la théorie et la pratique), ainsi que la mise en place d'une infrastructure de formation et la mobilisation des parties prenantes, répondent à une grande partie des besoins essentiels en matière de formation initiale. Le projet a également permis de renforcer les liens entre la formation initiale et la formation continue.

Malgré l'absence de données concluantes concernant la durée idéale des stages, des stages plus longs peuvent permettre un apprentissage plus poussé à condition que les programmes soient bien conçus et que les candidats bénéficient du soutien nécessaire. Des programmes plus longs mais mal conçus ne contribueront guère à améliorer l'apprentissage des candidats ou le développement de leurs compétences (Darling-Hammond, 2014 ; World Bank, 2019). La programmation du stage mérite également d'être prise en compte lors de la planification. Bien que les stages soient généralement prévus à la fin de la formation initiale, cela limite les possibilités d'appliquer en temps réel les compétences acquises pendant les cours (Lewin, 2004 ; Bashir, et al, 2018). Il pourrait être préférable de programmer le stage en parallèle avec certains cours afin d'appliquer et d'approfondir les connaissances acquises. En Sierra Leone, deux stages de quatre mois sont prévus, le premier pendant la deuxième année de formation et le second pendant le dernier trimestre (TSC, 2021). Bien que l'on sache peu de choses sur l'application pratique de cette politique, elle illustre comment programmer le stage pour offrir davantage de possibilités d'application des connaissances acquises en cours, puis d'approfondissement des enseignements tirés du stage pendant le reste de la formation. Cela dit, le stage étant souvent l'un des éléments les plus coûteux de la formation initiale en raison des frais de subsistance, de déplacement, de supervision et d'évaluation nécessaires (Lewin 2004), sa durée et sa programmation devront tenir compte des ressources et des capacités disponibles.

Réforme transversale de la formation initiale en Éthiopie

Le financement du GPE (2014-2019) a soutenu un large éventail d'activités de formation initiale, notamment une sélection plus rigoureuse des candidats. Ce financement a également permis de renforcer la qualité de la formation, notamment l'amélioration des stages, le développement professionnel des formateurs d'enseignants, le renforcement des centres d'amélioration de la langue anglaise et la création d'un centre national d'excellence pour la formation des enseignants par le biais d'une faculté universitaire d'éducation et d'un groupe d'écoles de formation des enseignants (World Bank, 2020). Ce soutien concerne plusieurs domaines clés de la formation initiale, de la sélection à la capacité des formateurs d'enseignants.

Facteurs institutionnels : Toute réflexion sur un programme de formation initiale doit tenir compte d'un certain nombre de facteurs institutionnels. L'alignement des politiques, de la planification et de la mise en œuvre est essentiel. Le programme, la pédagogie et l'évaluation de la formation initiale devraient correspondre aux normes professionnelles correspondantes et aux réalités auxquelles les futurs enseignants seront confrontés dans les écoles, notamment aux programmes qu'ils seront censés enseigner et aux méthodes pédagogiques qu'ils seront censés appliquer. Un alignement est également nécessaire entre les acteurs intervenant dans la formation initiale, la prise de fonction et la formation continue. D'où la nécessité d'établir des liens entre les établissements de formation et les écoles accueillant les stagiaires (Muzaffar, et al, 2011). Cependant, dans de nombreux contextes, les liens entre les écoles, les établissements de formation des enseignants et les services ministériels intervenant dans la formation, l'élaboration des programmes et d'autres activités sont souvent insuffisants, ce qui entraîne un manque de cohérence, de pertinence ou de qualité au niveau de la formation initiale. La faiblesse des liens entre les programmes de formation initiale et continue signifie également que la formation initiale ne répond pas aux besoins et aux défis auxquels les futurs enseignants seront confrontés (Béteille et al, 2020).

Assurance qualité : L'assurance qualité des programmes de formation initiale est essentielle pour garantir la qualité et l'alignement au sein de ces programmes et dans l'ensemble du système éducatif. L'évaluation TEDS-M, qui portait principalement sur des pays à revenu élevé, a mis en évidence des liens entre les mécanismes d'assurance qualité des enseignants et les connaissances des candidats à l'enseignement (Bashir, et al, 2018). L'assurance qualité concerne un large éventail de facteurs ayant trait à la formation initiale, notamment la surveillance et l'accréditation des établissements de formation, la réglementation des critères d'admission et d'obtention des diplômes, ainsi que la certification et l'agrément des candidats. L'assurance qualité joue un rôle important en garantissant l'alignement entre le programme scolaire, le contenu de la formation et les réalités des écoles où les candidats enseigneront un jour, ainsi que l'alignement entre le programme de formation initiale et la certification des enseignants (Bashir, et al, 2018 ; Muzaffar, et al, 2011). Selon les données de l'évaluation TEDS-M, les pays manquent de prise sur les établissements de formation lorsque les systèmes d'accréditation sont faibles (World Bank, 2019). Dans certains pays, comme en Inde, un grand nombre d'instituts de formation privés ne sont pas suffisamment réglementés, forment plus de candidats que d'emplois disponibles et sont rarement inspectés en raison d'une manque

de capacités. Au Pakistan, la qualité des instituts de formation peut varier considérablement, en partie à cause de l'absence de normes. Dans ces deux pays, les efforts menés pour améliorer l'accréditation sont lents, notamment en raison du manque de données sur les performances (Béteille, et al, 2020). En revanche, lorsque des mesures d'accréditation sont en place et appliquées, les instituts peu performants peuvent être fermés ou, en l'absence de fermeture forcée, présenter un attrait fort limité pour les candidats qui s'en détournent d'eux-mêmes. Au Chili, par exemple, un grand nombre de candidats à l'enseignement ont choisi de s'inscrire dans des programmes accrédités après qu'un examen de l'accréditation a révélé que la plupart des programmes ne l'étaient pas ou avaient reçu le niveau d'accréditation le plus bas (Bruns & Luque, 2015), signe que l'existence d'informations sur l'accréditation peut aider les candidats à choisir des établissements de formation de plus grande qualité. Compte tenu des ressources nécessaires pour bien préparer les candidats, des normes devraient exister pour les infrastructures et les ressources (comme le matériel d'apprentissage, le mobilier et le personnel), l'agrément des formateurs d'enseignants et des candidats, l'accréditation institutionnelle et l'alignement des programmes (Muzaffar, et al, 2011). Dans de nombreux cas, ces normes devraient être appliquées au niveau des pouvoirs publics, mais des normes pourraient également être utiles ou nécessaires au niveau des institutions. Ces normes doivent également être assorties de mécanismes d'application et de suivi et le personnel responsable de ce travail doit être dûment formé et qualifié.

Formation des enseignants non qualifiés au Ghana

Au Ghana, le GPE a financé un programme de formation à l'intention des enseignants défavorisés non qualifiés en poste (Untrained Teachers Diploma in Basic Education, UTDBE), qui suivait le même programme que la formation initiale, mais sur une période plus longue. Une évaluation du programme a montré que les enseignants y ayant participé possédaient des compétences similaires à celles des enseignants ayant suivi une formation initiale, mais que cette dernière coûtait 60 % de plus (coût par enseignant de 2 130 dollars pour l'UTDBE, contre 3 409 dollars pour la formation initiale). Bien que ces résultats soulignent l'efficacité de ce modèle par rapport au coût, on ne sait pas exactement pendant combien de temps les compétences acquises dans le cadre de ce programme seront maintenues ou si elles amélioreront l'apprentissage (Namit, 2017). En examinant ces questions et les considérations de coût, les décideurs devraient également tenir compte de l'impact de telles stratégies sur le statut et le professionnalisme des enseignants.

Considérations financières : Bien que le coût soit un aspect essentiel de la formation initiale, peu de données existent sur le rapport coût-efficacité des différentes approches de la formation initiale dans les pays à revenu faible ou intermédiaire. L'efficacité de la formation initiale est un élément clé de l'optimisation des ressources, de sorte que des considérations qualitatives telles que l'alignement de la formation sur le futur travail des enseignants et les possibilités d'apprentissage pratique sont essentielles pour optimiser les ressources de la formation initiale (GPE, 2022b). L'efficience par rapport au coût est également une considération majeure, et des études (bien que peu récentes) soulignent les possibilités d'améliorer l'efficience interne de la formation initiale, notamment dans la manière d'utiliser

les ressources humaines et physiques et grâce à des mécanismes de responsabilité pertinents. L'une des difficultés réside dans le fait que la formation initiale est relativement coûteuse par rapport à la formation continue des enseignants non formés (Lewin, 2004), bien que cela puisse avoir d'autres incidences sur la qualité et la professionnalisation de l'enseignement (voir encadré, par exemple). La formation initiale est également confrontée au problème de devoir souvent soutenir le développement des compétences linguistiques de base et la maîtrise des contenus, qui devraient être acquises aux niveaux inférieurs de l'éducation, où la formation est moins coûteuse qu'au niveau tertiaire. En fin de compte, il pourrait être plus rentable d'améliorer la qualité de cet apprentissage aux niveaux inférieurs de l'éducation ou de soutenir des programmes de transition moins coûteux entre l'enseignement secondaire et la formation initiale. D'autres modalités de formation initiale pourraient également être étudiées, même si l'efficacité et la qualité de la formation doivent bien entendu être prises en compte au même titre que le coût (Lewin, 2004).

Références

Akyeampong, K., J. Pryor, J. Westbrook, and K. Lussier. (2011). "Teacher Preparation and Continuing Professional Development in Africa: Learning to Teach Early Reading and Mathematics." Synthesis report, Centre for International Education, University of Sussex, Brighton, UK.

Bashir, S., Lockheed, M., Ninan, E., & J.P. Tan. (2018). *Facing Forward: Schooling for Learning in Africa*. Africa Development Forum series. Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-46481260-6.

Béteille, T., & D. Evans. (2018). "Successful Teachers, Successful Students: World Bank Policy Approach to Teachers." World Bank, Washington, DC.

Béteille, Tara, Namrata Tognatta, Michelle Riboud, Shinsaku Nomura, and Yashodhan Ghorpade. (2020). *Ready to Learn: Before School, In School, and Beyond School in South Asia*. South Asia Development Forum. Washington, DC: World Bank. Doi: 10.1596/978-1-4648-1327-6. License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.

Bruns, B., and Luque, J. (2015). *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. doi:10.1596/978-1-4648-0151-8. Washington, DC: World Bank.

Darling-Hammond, L. (2014), "Strengthening clinical preparation: the holy grail of teacher education." *Peabody Journal of Education*, 89(4): 547-561, http://dx.doi.org/10.1080/0161956x.2014.939009.

GPE (2022a). *Au-delà des enseignants : cartographie des principaux outils et cadres applicables au personnel de l'éducation.* Washington, DC : GPE. https://www.globalpartnership.org/fr/content/enseignants-cartographie-outils-cadres-applicables-personnel-education.

GPE (2022b). Note d'orientation du GPE sur l'optimisation des ressources : manuels et matériels d'apprentissage. Washington, DC : GPE.

Lewin, Keith M. (2004). "The Pre-Service Training of Teachers: Does It Meet Its Objectives and How Can It Be Improved?" Background Paper commissioned for the Education for All Global Monitoring Report 2004, The Quality Imperative.

Lewin, T., Musker, P., Mawoyo, M., Hazell, E., Shindler, J., Reddi, B., Marera, D.H., Mugo, H., & Heimann, T. (2016). *Implementation Evaluation of the Funza Lushaka Bursary Programme*. Policy Summary, Executive Summary, and Summary Report. Prepared for the DPME and DBE by JET Education Services. https://evaluations.dpme.gov.za/evaluations/514.

Muzsaffar, I., Rahim, H., & Jessee, C. (2011). First Principles: Designing Effective Pre-Service Teacher Education Programs. American Institutes for Research. USAID. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADZ721.pdf

Namit, K. (2017). "Lessons from Ghana: A cost-effective way to train teachers." Education for Global Development, World Bank. https://blogs.worldbank.org/education/lessons-ghana-cost-effective-way-train-teachers.

TSC. (2021.) Teacher Education in *Human Resource Manual for Teachers and School Leaders in Sierra.* Leone. https://hrmanual.tsc.gov.sl/books/52-teacher-education

Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique. (2016). Politiques enseignantes et résultats d'apprentissages en Afrique subsaharienne : résultats et modèles. Addis-Abeba : UNESCO IICBA. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246501_fre.

Wang, A.H., Coleman, A.B., Coley, R.J. and Phelps, R.P. (2003). *Preparing Teachers around the World.* Princeton, NJ: Educational Testing Service.

World Bank (2019). *Selected Drivers of Education Quality*: *Pre- and In-Service Teacher Training*. Independent Evaluation Group. Washington, DC: World Bank.

World Bank (June 2019). *Pre-Service Teacher Training – Short Note.* World Bank Education Global Practice.

World Bank (2015). "Project Appraisal Document on a Global Partnership for Education Fund in the Amount of US$88.4 Million to the Republic of Kenya for a Primary Education Development Project." Education Global Practice, Africa Region.

World Bank (2016). "Project Appraisal Document on a Global Partnership for Education Fund in the Amount of US$100 Million to the Democratic Republic of the Congo for an Education Quality Improvement Project." Report No: 103740-ZR.

World Bank (2020). "Implementation Completion and Results Report on the IDA Credit in the the Amount of SDR 85.8 Million (US$130.0 Million Equivalent) and Multi-Donor Trust Fund Grant in the Amount of US$400 Million Equivalent to the Federal Democratic Republic of Ethiopia for the Ethiopia General Quality Improvement Project II." Education Global Practice, Africa East and Southern Region. Report No: ICR00004418.

World Bank (2021). "Implementation Status & Results Report: DR Congo - Education Quality Improvement Project (EQUIP) (P157922)." https://documents1.worldbank.org/curated/en/640051615480766674/pdf/Disclosable

-Version-of-the-ISR-DR-Congo-Education-Quality-Improvement-Project-EQUIP-P157922-Sequence-No-06.pdf.

Zuilkowski, S.S., Ralaingita, W., Sowa, P., & Piper, B. (s. d.) *Pre-Service Teacher Education: A How-To Guide*. Science of Teaching for Foundational Literacy and Numeracy.