
Formation des enseignants et résultats d'apprentissage

Enseignants et formation des enseignants

Cette fiche examine l'impact de la formation des enseignants sur la qualité de l'enseignement. Elle fournit des suggestions sur la manière dont les planificateurs et les décideurs de l'éducation peuvent améliorer l'efficacité de la formation initiale des enseignants ainsi que des programmes du perfectionnement professionnel permanent (PPP) pour améliorer la qualité de l'enseignement.

De nombreux pays ne parviennent pas à recruter et à former suffisamment d'enseignants pour assurer un accès universel à l'enseignement primaire et secondaire (Internationale de l'éducation et Oxfam Novbib, 2011 ; UNESCO IIRCA et al., 2017). Certains pays recrutent des enseignants non qualifiés et/ou non formés pour combler ce manque. (ADEA, 2016). À l'échelle mondiale, 85 % des enseignants du primaire ont été formés en 2018, alors qu'en Afrique subsaharienne, seuls 64 % des enseignants du primaire et 50 % des enseignants du secondaire ont été formés en 2018-17 (ISU, TTF et GEMR, 2019).

La cible 4.c des Objectifs de Développement Durable vise à accroître l'offre d'enseignants qualifiés (Éducation 2030, 2016), cinq des sept indicateurs de la cible 4c étant liés à la formation ou aux qualifications des enseignants. Cependant, les programmes de formation des enseignants varient d'un pays à l'autre en termes de durée, de contenu, de modalités (à l'école ou en établissement) et de conditions d'entrée (OCDE, 2018 ; ISU, 2017). Les pays définissent différemment le statut d'un enseignant qualifié, ce qui rend les comparaisons de données difficiles (ISU, 2017). En outre, être 'qualifié' ne signifie pas nécessairement être formé pour enseigner (cible 4.c.1, 4.c.3) (Bengtsson et al., 2020).

Ce que nous savons

Des enseignants de qualité jouent un rôle clé dans l'amélioration des résultats d'apprentissage (Cosentino et Sridharan, 2017). Une analyse réalisée en Afrique subsaharienne a révélé que le contenu et les connaissances pédagogiques des enseignants améliorent considérablement les résultats des élèves (Bold et al., 2017).

Les recherches sur l'impact direct de la formation initiale des enseignants et du PPP ne sont pas concluantes. La formation initiale n'est pas toujours adaptée aux défis auxquels les enseignants sont confrontés (Best, Tournier et Chimier, 2018), et l'efficacité des quelques programmes de PPP évalués est mitigée (Popova et al., 2019).

Les recherches ne sont pas concluantes quant au niveau académique minimum requis pour enseigner, en particulier au niveau primaire. Certaines études montrent qu'au-delà d'un certain seuil, le niveau académique a des effets modérés ou nuls sur les résultats d'apprentissage au niveau

primaire (Best, Tournier, et Chimier, 2018). À l'inverse, une étude menée dans les pays d'Afrique subsaharienne a démontré que les enseignants ayant suivi un enseignement secondaire supérieur ont un effet plus positif sur les apprenants que ceux ayant suivi un enseignement secondaire inférieur (Bernard, Tiyab et Vianou, 2004). Cependant, ' en Inde, il a été constaté que la formation des enseignants avant leur prise de fonctions et l'obtention d'une qualification de niveau Master ont une importante corrélation positive avec les résultats des apprenants' (Kingdon, G.G., 2006 ; UNESCO, 2019 : 49).

La formation initiale peut améliorer l'efficacité. La pratique doit être liée à la théorie pour que les recrues puissent appliquer leurs connaissances et leurs compétences dans une salle de classe avant d'enseigner à temps plein (OCDE, 2018 ; UNESCO, 2019). 'Les sessions de formation pédagogique les plus efficaces impliquent un apprentissage actif, empirique et fondé sur la pratique, axé sur les résultats plutôt que sur les moyens mis en œuvre. Dans le cadre de ces formations, les enseignants stagiaires sont considérés comme des « pratiquants réfléchis », qui apprennent à la fois en agissant et en réfléchissant à leur pratique' (UNESCO, 2019 : 50).

Le type et la qualité de l'enseignement comptent davantage que la participation (Martin, 2018 ; OCDE, 2018 ; Taylor et Robinson, 2019). Une formation efficace comprend un sujet spécifique, un aspect initial en face à face, un suivi et des pratiques participatives pour les activités d'enseignement quotidiennes. Les opportunités de PPP liées à une progression de carrière, à une augmentation de salaire ou à d'autres incitations ont plus de chances de réussir (Martin, 2018 ; Popova et al., 2019).

La gestion de classe et les compétences pédagogiques contribuent à développer des enseignants plus efficaces. La gestion de classe, les retours d'information, les pratiques centrées sur l'apprenant et les classes inversées semblent avoir un impact positif sur les performances des apprenants. Les programmes de formation initiale et continue des enseignants pourraient développer ces compétences (Best, Tournier et Chimier, 2018). Les programmes de PPP axés sur la pédagogie spécifique à une matière pourraient améliorer considérablement l'apprentissage (Popova et al., 2019).

La formation des enseignants fonctionne le mieux dans le cadre d'un continuum, qui comprend la formation initiale, l'initiation et le mentorat des nouveaux enseignants, et le PPP (Commission de l'éducation, 2019 ; Martin, 2018 ; OCDE, 2019 ; Popova et al., 2019 ; Taylor, Deacon et Robinson, 2019 ; UNESCO, 2019 ; UNESCO IIRCA et al., 2017 ; VVOB, 2019). Les ministères de l'éducation, les écoles et les établissements de formation des enseignants devraient coordonner leurs efforts et leurs possibilités de formation (UNESCO, 2019), et intégrer le PPP dans les structures de carrière (Tournier et al., 2019 : 68) pour que les enseignants acquièrent continuellement de nouvelles compétences.

Les pratiques collaboratives sont importantes. Les activités qui combinent le PPP et la collaboration entre collègues facilitent à la fois le besoin de compétence et de relation des enseignants (Tournier et al., 2019). Certains pays ont mis en place des communautés d'apprentissage professionnel pour soutenir l'apprentissage collaboratif et encadrer les nouveaux enseignants et les cadres supérieurs (Jensen et al., 2016).

Défis

Manque de capacité et de coordination. De nombreux pays n'ont pas les ressources nécessaires pour assurer la formation initiale d'un nombre suffisant de nouveaux enseignants en raison du nombre limité d'installations de formation, du nombre trop faible d'éducateurs bien formés et qualifiés

et de l'incapacité à offrir des stages scolaires supervisés (Taylor et Robinson, 2019). Certains programmes ne s'alignent pas sur les programmes d'études ou les politiques éducatives nationales et ne préparent pas les enseignants au monde réel (Westbrook et al., 2013). D'autres problèmes incluent la planification de la formation initiale parallèlement aux stratégies de recrutement et aux besoins existants des enseignants (UNESCO, 2019).

Il existe un écart entre le PPP soutenu par la recherche et celui fourni par de nombreux programmes à l'échelle, financés par les gouvernements (Popova et al., 2019 : 2). La formation initiale, en particulier dans les pays à revenu faible et intermédiaire (PRFM), est souvent inefficace et ne répond pas aux besoins des enseignants (Popova et al., 2019 ; UNESCO IIRCA et al., 2017 ; Banque mondiale, 2018). Une formation de suivi ainsi que le contrôle et l'évaluation de l'efficacité sont souvent inexistantes (Taylor et Robinson, 2019 ; UNESCO IIRCA et al., 2017 ; Banque mondiale, 2018).

Difficultés à équilibrer les programmes de formation professionnelle initiale. Les programmes de formation des enseignants ont souvent du mal à équilibrer la théorie et la pratique, la connaissance du contenu, la connaissance du contenu pédagogique et la pédagogie (Taylor et Robinson, 2019). Certains programmes s'appuient trop sur l'enseignement théorique pour enseigner la théorie plutôt que de donner aux étudiants une expérience en classe (Popova et al., 2019 ; UNESCO, 2019). Les systèmes très performants intègrent généralement une formation plus pratique dans leurs programmes de formation initiale (OCDE, 2018). De nombreux enseignants des PRFM n'ont pas les connaissances minimales de la matière à enseigner (Popova et al., 2019 ; Taylor, Deacon et Robinson, 2019). Cela découle généralement des faibles exigences d'entrée dans la formation initiale ou de programmes plus courts.

Manque de candidats qualifiés et motivés entrant dans les programmes de formation des enseignants. Les systèmes éducatifs peu performants produisent trop peu de candidats de qualité pour créer une nouvelle cohorte d'enseignants de qualité (Taylor, Deacon et Robinson, 2019 ; Taylor et Robinson, 2019). Les conditions d'entrée minimales devraient attirer des candidats ayant un niveau d'éducation suffisamment élevé tout en garantissant un nombre suffisant de candidats pour répondre aux besoins (UNESCO, 2019). Dans certains contextes, il est déjà difficile d'attirer des candidats, et le relèvement des normes d'entrée pourrait réduire encore les effectifs.

Coût, durabilité et cohérence. Les principaux défis sont le coût et la durabilité. Des ressources sont nécessaires pour construire davantage de centres de formation ; recruter, former et soutenir les formateurs d'enseignants ; et offrir des salaires plus élevés pour attirer les meilleurs candidats. Certains PRFM ont recours à l'aide d'ONG ou d'autres organisations internationales pour atténuer ce problème, mais la plupart de ces programmes ne sont pas durables (Martin, 2018 ; Taylor et Robinson, 2019). Cela pose des problèmes de coordination et de cohérence pour les programmes fournis par différentes ONG et autres organisations, en particulier dans les contextes de crise (Richardson, MacEwen et Naylor, 2018).

Équité et inclusion

Faute d'une formation adéquate, les enseignants ne sont pas préparés à faire face aux populations vulnérables (filles, élèves en situation d'handicap, minorités ethniques ou élèves déplacés) de manière juste et équitable. La formation aide les enseignants à comprendre l'exclusion et la discrimination et à adapter les méthodes d'enseignement inclusives aux élèves ayant des besoins d'apprentissage différents (Commission de l'éducation, 2019 ; UNESCO, 2019). En particulier dans les contextes de crise et de réfugiés, il est fréquent que les enseignants ne soient

pas préparés à offrir un soutien psychosocial spécialisé, qu'ils ne disposent pas de compétences pédagogiques pour les classes multigrades et qu'ils ne soient pas en mesure de faire face à des situations de classe potentiellement dangereuses, à des apprenants ayant des besoins particuliers et/ou à des apprenants ayant manqué une grande partie de l'école (Richardson, MacEwen et Naylor, 2018). La recherche se concentre davantage sur l'importance de la formation des enseignants pour améliorer leur propre apprentissage socio-émotionnel, gérer le stress, renforcer la résilience et mieux soutenir les apprenants (Schonert-Reichl, 2017).

Les normes d'entrée des programmes de formation des enseignants ne tiennent pas toujours compte de l'équité entre les sexes, les origines ethniques ou les candidats en situation d'handicap, ce qui peut affecter les résultats d'apprentissage (Commission de l'éducation, 2019 ; UNESCO, 2014, 2019). Les enseignants qui s'identifient étroitement à leurs élèves par leur culture, leur langue ou leur origine ethnique peuvent avoir un impact positif sur l'apprentissage (UNESCO, 2014).

Politique et planification

Établir des stratégies de recrutement et de sélection qui attirent des candidats de qualité et diversifiés. Cibler des groupes sélectionnés (en fonction du sexe, de l'origine ethnique ou de la situation géographique) et offrir des bourses au mérite peut rendre l'enseignement plus attrayant (Commission de l'éducation, 2019 ; UNESCO, 2019). Les pratiques de sélection doivent prendre en compte le niveau de réussite scolaire de base, les capacités générales, la motivation et l'attitude (Commission de l'éducation, 2019 ; UNESCO, 2019).

Améliorer l'accès et la qualité de la formation initiale des enseignants et préparer les formateurs d'enseignants. La conception des politiques néglige souvent les qualifications appropriées des formateurs d'enseignants et leur accès au développement professionnel (UNESCO, 2019). Ils devraient comprendre les méthodes d'apprentissage actif et la pédagogie ; soutenir la formation ; appliquer diverses méthodes, techniques et processus d'enseignement actif ; avoir une expérience pratique en classe ; et être impliqués ou au moins informés de la recherche dans leur domaine d'expertise (UNESCO, 2019 : 48-49).

Obtenir la contribution des enseignants lors de la conception des programmes de formation. Pour s'assurer que la formation continue répond aux besoins des enseignants, il convient de solliciter la contribution des enseignants eux-mêmes (Cosentino et Sridharan, 2017 ; Tournier et al., 2019 ; VVOB, 2019). Cela donne également aux enseignants un sentiment d'autonomisation et peut contribuer à améliorer leur motivation (Tournier et al., 2019 ; Cosentino et Sridharan, 2017), en particulier dans les contextes de crise et de déplacement, où les enseignants sont rarement formés pour faire face à des situations complexes et ont peu d'occasions d'apprendre des autres (Chase et al., 2019).

Équilibrer les aspects théoriques et pratiques de la formation des enseignants. La formation doit fournir des conseils pratiques et éviter un contenu trop théorique (OCDE, 2018 ; UNESCO, 2019). Les formations dirigées par les écoles et menées par les directeurs ou les enseignants principaux peuvent être efficaces et permettre de réaliser des économies (Martin, 2018). Des directives de partenariat entre les établissements de formation des enseignants et les écoles peuvent valider la formation et donner aux candidats une expérience pratique (Commission de l'éducation, 2019 UNESCO, 2019 ; Banque mondiale, 2018).

Inclure le développement des compétences socio-émotionnelles dans la formation initiale et continue des enseignants. Celles-ci influencent l'efficacité de l'enseignement, le bien-être mental et

émotionnel et la volonté de continuer à enseigner (Jennings, Frank et Montgomery, 2020 ; Zakrzewski, 2013), et améliorent l'apprentissage scolaire et la santé mentale des élèves (Bayley et al., 2021, Duraiappah et Sethi, 2020). Comprendre comment le comportement et les émotions affectent l'enseignement et l'apprentissage aide les enseignants à créer en toute confiance un environnement d'apprentissage positif (Schonert-Reichl, 2017, cité dans Jennings, Frank et Montgomery, 2020). Le PPP qui approfondit la connaissance des théories, des concepts et des activités socio-émotionnelles pour que les enseignants améliorent leurs propres compétences socio-émotionnelles peut servir de modèle aux élèves et créer un environnement d'apprentissage positif (Jennings, Frank, et Montgomery, 2020).

Intégrer les compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC) et la culture numérique. La plupart des solutions créatives mises en œuvre lors des fermetures de COVID-19 reposaient sur l'enseignement basé sur la technologie (Vincent-Lancrin, Cobo Romani et Reimers, 2022), ce qui souligne l'importance des compétences en TIC et de la culture numérique dans les salles de classe. Les enseignants doivent comprendre les technologies numériques pour soutenir leur pédagogie et leur connaissance du contenu, l'apprentissage des élèves, ainsi que l'évaluation et la collaboration avec leurs pairs (Unwin et al., 2020). La formation préalable et le PPP en matière de compétences en TIC devraient inclure l'évaluation des compétences, la familiarisation avec le matériel et les logiciels, la formation continue, l'enseignement pratique et des exemples d'utilisation pédagogique des TIC (UNESCO, 2018). Fournir aux enseignants un soutien et une formation pour utiliser différentes technologies améliore la pédagogie des enseignants, que les écoles soient ouvertes ou fermées (UNICEF, 2021).

Renforcer en permanence les compétences et l'expertise supplémentaires des enseignants. Les périodes probatoires et le mentorat peuvent soutenir les nouveaux enseignants et leur fournir une formation supplémentaire tout en s'installant dans la classe (OCDE, 2018 ; UNESCO, 2019 ; Banque mondiale, 2012). Les plans de PPP individuels peuvent répondre à des besoins professionnels spécifiques et aider les enseignants à prendre la responsabilité de leur PPP (UNESCO, 2019).

Fournir un soutien continu et un suivi post-formation pour pérenniser la formation en milieu scolaire. Un suivi efficace et pratique ainsi qu'un retour d'information exploitable permettent de mettre en pratique les connaissances acquises par les enseignants. Un environnement favorable, des échanges entre pairs, des communautés de pratique et une collaboration entre écoles contribuent également à la pérennité de la formation. 'L'accompagnement personnalisé sur le terrain constitue un moyen efficace de donner des conseils sur la pratique en classe et doit être au cœur de tout bon programme de perfectionnement professionnel' (UNESCO, 2019 : 54). Le mentorat par les pairs, l'observation et les réunions de préparation des leçons peuvent également être utilisés pour soutenir le PPP en milieu scolaire (UNESCO, 2019).

Intégrer éducation inclusive dans tous les programmes de PPP. Des cours spécifiques et la pédagogie inclusive peuvent être intégrés dans tous les cours professionnels préalables et en cours d'emploi (Lewis et Bagree, 2013). Le développement des enseignants devrait avoir lieu principalement dans les salles de classe ; se connecter à l'expertise de l'école et s'appuyer sur elle ; créer des espaces coopératifs ; et engager les enseignants à développer un langage commun de pratique (UNESCO, 2017).

Planifier les ressources financières pour le PPP. Inclure les dépenses de formation dans les budgets de l'éducation : 'Une allocation annuelle de PPP par enseignant, ajustée en fonction de la parité des pouvoirs d'achat et tenant compte du coût de la rémunération des enseignants remplaçant le cas

échéant peut constituer une stratégie pour financer le PPP' (UNESCO, 2019 : 55).

Plans et politiques

- **Ouganda:** [The National Teacher Policy](#)
- **United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees (UNRWA):** [Teacher Policy](#)

Outils

- UNESCO. 2019. [Guide pour l'élaboration d'une politique enseignante](#)

Références et Sources

ADEA (Association for the Development of Education in Africa). 2016. [Policy Brief: In-service Teacher Education in Sub-Saharan Africa](#). Abidjan: AfDB.

Bayley, S.; Wole, D.; Ramchandani, P.; Rose, P.; Woldehanna, T.; Yorke, L. 2021. [Socio-emotional and Academic Learning Before and After COVID-19 School Closures: Evidence from Ethiopia](#). RISE Working Paper Series, no. 21/082.

Bengtsson, S.; Kamanda, M.; Ailwood, J.; Barakat, B. 2020. [‘Teachers are more than “supply”’: Toward meaningful measurement of pedagogy and teachers in SDG 4’](#). In: A. Wulff (ed.), *Grading Goal Four* (pp. 214–237). Leiden: Koninklijke Brill NV.

Bernard, J.M.; Tiyaab, B.K.; Vianou, K. 2004. [Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC](#). Dakar: CONFEMEN.

Best, A.; Tournier, B.; Chimier, C. 2018. [Questions d'actualité sur la gestion des enseignants](#). Paris: IIEP-UNESCO.

Bold, T.; Filmer, D.; Martin, G.; Molina, E.; Rockmore, C.; Stacy, B.; Svensson, J.; Wane, W. 2017. [What do Teachers Know and Do? Does it Matter? Evidence from Primary Schools in Africa](#). Policy Research Working Paper, no. 7956. Washington, DC: World Bank.

- Chase, E.; Kennedy, E.; Laurillard, D.; Abu Moghli, M.; Pherali, T.; Shuayb, M. 2019. [*A Co-designed Blended Approach for Teacher Professional Development in Contexts of Mass Displacement*](#). New York, NY: INEE.
- Cosentino, C.; Sridharan, S. 2017. [*Improving Teacher Quality: Lessons Learned from Grantees of the Partnership to Strengthen Innovation and Practice in Secondary Education*](#). Washington, DC: Mathematica Policy Research.
- Duraiappah, A.K.; Sethi, S. 2020. '[Social and emotional learning: The costs of inaction](#)'. In: N. Chatterjee Singh and A.K. Duraiappah (eds.), *Rethinking Learning: A Review of Social and Emotional Learning for Education Systems* (pp. 187–218). New Delhi: Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development.
- Education 2030: Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en oeuvre de l'Objectif de développement durable 4: Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*. 2016.
- Education Commission. 2019. [*Transforming the Education Workforce: Learning Teams for a Learning Generation*](#). New York, NY: Education Commission.
- Education International; Oxfam Novib. 2011. [*Des éducateurs de qualité : Étude internationale des compétences et des normes régissant la profession enseignante*](#). Brussels: Education International.
- Jennings, P.; Frank, J.; Montgomery, M. 2020. '[Social and emotional learning for educators](#)'. In: N. Chatterjee Singh and A.K. Duraiappah (eds.), *Rethinking Learning: A Review of Social and Emotional Learning for Education Systems* (pp. 123–154). New Delhi: Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development.
- Jensen, B.; Sonnemann, J.; Roberts-Hull, K.; Hunter, A. 2016. [*Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*](#). Washington, DC: National Center on Education and the Economy.
- Lewis, I.; Bagree, S. 2013. [*Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities*](#). Brussels: International Disability and Development Consortium.
- Martin, J. 2018. [*UNICEF Think Piece Series: Teacher Performance*](#). Nairobi: UNICEF Eastern and Southern Africa Regional Office.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2018. [*Effective Teacher Policies: Insights from PISA*](#). Washington, DC: OECD Publishing.
- . 2019. [*A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*](#). Washington, DC: OECD Publishing.
- Popova, A.; Evans, D.K.; Breeding, M.E.; Arancibia, V. 2019. [*Teacher Professional Development Around the World: The Gap Between Evidence and Practice*](#). CGD Working Paper 517. Washington, DC: Center for Global Development.
- Richardson, E.; MacEwen, L.; Naylor, R. 2018. [*Teachers of Refugees: A Review of the Literature*](#). Berkshire: Education Development Trust and IIEP-UNESCO.

Schonert-Reichl, K.A. 2017. [‘Social and emotional learning and teachers’](#). In: *Future of Children*, 27(1), 137–155.

Taylor, N.; Deacon, R.; Robinson, N. 2019. [Secondary Level Teacher Education in Sub-Saharan Africa. Teacher Preparation and Support: Overview Report](#). Mastercard Foundation.

Taylor, N.; Robinson, N. 2019. Secondary Education in Sub-Saharan Africa. [Teacher Preparation and Support Literature Review](#). Mastercard Foundation.

Tournier, B.; Chimier, C.; Childress, D.; Raudonyte, I. 2019. [Réformes de la carrière des enseignants : les leçons de l'expérience](#). Paris: IIEP-UNESCO.

UIS (UNESCO Institute of Statistics). 2017. [Improving the Global Measurement of Teacher Training](#). Background paper prepared for the 2017/8 Global Education Monitoring Report, Accountability in Education: Meeting our Commitments.

UIS (UNESCO Institute for Statistics); TTF (International Task Force on Teachers for Education 2030); GEMR (Global Education Monitoring Report) Team. 2019. [Journée mondiale des enseignant\(e\)s 2019 : chiffres clés](#).

UNESCO. 2014. [Outil de plaidoyer pour aider les enseignants à dispenser une éducation de qualité](#). Paris: UNESCO.

———. 2017. [Un Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation](#). Paris: UNESCO.

———. 2018. [Référentiel UNESCO de compétences TIC pour les enseignants](#). Paris: UNESCO.

———. 2019. [Guide pour l'élaboration d'une politique enseignante](#). Paris: UNESCO.

UNESCO IICBA (International Institute for Capacity-Building in Africa); Education International; International Labour Organization; Association for the Development of Education in Africa; African Union; Dept. of Human Resources, Science and Technology; Forum for African Women Educationalists. 2017. [Teacher Support and Motivation Framework for Africa: Emerging Patterns](#). Addis Ababa: IICBA.

UNICEF. 2021. [Reopening with Resilience: Lessons from Remote Learning during COVID-19](#). Florence: UNICEF Innocenti Office of Research - Innocenti.

Unwin, T.; Naseem, A.; Pawluczuk, A.; Shareef, M.; Spiesberger, P.; West, P.; Yoo, C. 2020. [Guidance Note 10 Prioritising Effective and Appropriate Teacher Training from the Report: Education for the Most Marginalised Post-COVID-19: Guidance for Governments on the Use of Digital Technologies in Education](#).

Vincent-Lancrin, S.; Cobo Romani, C.; Reimers, F. (eds.). 2022. [How Learning Continued During the COVID-19 Pandemic: Global Lessons from Initiatives to Support Learners and Teachers](#). Paris: OECD Publishing.

VVOB. 2019. [Annual Report 2018: Unlocking the Potential of Teachers and School Leaders for SDG4](#). Brussels: VVOB.

Westbrook, J.; Durrani, N.; Brown, R.; Orr, D.; Pryor, J.; Boddy, J.; Salvi, F. 2013. [*Pedagogy, Curriculum, Teaching Practices and Teacher Education in Developing Countries. Final Report.*](#) Education Rigoorous Literature Review. Department for International Development.

World Bank. 2012. [*What Matters Most in Teacher Policies? A Framework for Building a More Effective Teaching Profession.*](#) Washington, DC: World Bank.

———. 2018. [*Rapport sur le développement dans le monde. Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation.*](#) Washington, DC: World Bank.

Zakrzewski, V. 2013. '[Why Teachers Need Social-emotional Skills](#)'. Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development

[print](#)