
Soutenir les enseignants en fonction

Enseignants et formation des enseignants

Les programmes ambitieux de soutien aux enseignants en fonction associés aux possibilités de perfectionnement professionnel continu peuvent avoir un impact considérable sur l'apprentissage des élèves.

Il est nécessaire que tous les enseignants profitent régulièrement de possibilités de progresser en tant que professionnels et d'améliorer leur pratique. Les programmes de soutien aux enseignants en fonction fondés sur les besoins des enseignants et qui leur permettent d'approfondir leurs connaissances en matière d'enseignement peuvent avoir un impact considérable sur l'apprentissage des élèves. D'après plusieurs recherches, ces programmes sont encore plus efficaces lorsqu'ils sont permanents, participatifs, collaboratifs et implantés dans les écoles, et lorsqu'ils tiennent compte de l'évaluation et des besoins des enseignants.

Aspects abordés et commentaires

Types de soutien apporté aux enseignants en fonction : en général, les enseignants qui ont bénéficié d'un soutien alors qu'ils exerçaient leur profession enseignent mieux que ceux n'en ayant pas reçu, même si les programmes sont proposés de différentes manières par différentes institutions selon les différents contextes nationaux.(15) Le soutien aux enseignants en fonction correspond souvent à un perfectionnement professionnel continu qui permet aux enseignants d'approfondir leurs connaissances disciplinaires et leurs compétences, notamment pédagogiques. Les programmes de perfectionnement professionnel continu en milieu scolaire peuvent être proposés par les gouvernements, les organisations non gouvernementales, les entreprises privées ou les écoles elles-mêmes. En outre, la plupart de ces organisations offrent parfois des programmes en ligne ou à distance qui relèvent d'établissements autres que les écoles. Si les ateliers et les réunions, entre autres formations courtes, sont probablement les moyens les plus couramment utilisés pour offrir des possibilités de perfectionnement professionnel, ils ne sont pas forcément les plus efficaces.(3) Parmi les autres types de soutien apportés aux enseignants en fonction, il convient de mentionner les programmes de mentorat et les communautés d'apprentissage professionnel.

Éléments constitutifs des programmes efficaces de soutien aux enseignants en fonction : Devenir un enseignant efficace résulte d'un long processus qui implique le développement de connaissances, de compétences et de dispositions pour améliorer les résultats des élèves.(17) Si plusieurs caractéristiques communes – soutien tenant compte des besoins des enseignants, continu, participatif, en milieu scolaire et collaboratif – permettent d'accroître l'efficacité des programmes, chaque programme doit être conçu en tenant compte du contexte et des besoins locaux.(17)(9)

1. *Tenir compte des besoins des enseignants* : les programmes de soutien déconnectés de la réalité des enseignants sont beaucoup moins efficaces et démotivent les enseignants.(2)(3)(11) Pour être

efficace, un programme doit donc reposer sur l'analyse des besoins des enseignants, tels que ceux identifiés grâce aux systèmes d'évaluation des enseignants, ou sur les propres réflexions des enseignants concernant les possibilités dont ils ont besoin pour se perfectionner.(7)

2. *Soutien continu* : l'expression « perfectionnement professionnel continu » (PPC) est couramment utilisée pour indiquer que le soutien doit être constant. Les ateliers ou les séminaires isolés sont moins efficaces que les programmes offrant un soutien constant.(2)(8)(15)(17) L'accompagnement personnalisé et le mentorat permanents des enseignants par les chefs d'établissement, les experts pédagogiques ou les accompagnateurs éducatifs permettent par exemple aux enseignants d'apprendre des méthodes d'enseignement spécifiques et sont plus efficaces que les ateliers isolés ou les réunions ponctuelles. L'accompagnement personnalisé et le mentorat sont d'autant plus efficaces lorsque les accompagnateurs observent les enseignants, modélisent des méthodes d'enseignement utiles, puis donnent leur avis aux enseignants qui les appliquent.(2)

3. *Approche participative* : bon nombre de programmes privilégient des approches pédagogiques traditionnelles, telles que les conférences, alors qu'ils sont plus efficaces lorsqu'ils favorisent la participation active des enseignants à travers l'application de nouvelles méthodes et techniques.(17) En outre, les enseignants sont davantage susceptibles d'adopter de nouvelles et de meilleures pratiques d'enseignement lorsque les programmes leur apprennent comment les utiliser de façon participative.(2)(11) Les programmes qui se contentent de fournir des supports didactiques ne se sont pas révélés particulièrement efficaces.(11)

4. *Soutien en milieu scolaire* : si les programmes proposés au sein des écoles sont les plus efficaces, car ils se concentrent sur le processus d'enseignement et d'apprentissage dans le contexte propre à chaque école, il est néanmoins nécessaire de les superviser et de les soutenir pour en garantir la qualité.(3)(17) Ceci est également important dans la mesure où les programmes efficaces tiennent compte des besoins spécifiques des enseignants, et notamment des connaissances disciplinaires et des approches de gestion de classe.(4) Les programmes d'étude collective de leçons par exemple, dans le cadre desquels les enseignants conçoivent, donnent et critiquent des cours en groupes, sont notamment efficaces parce qu'ils tiennent compte du contexte propre à chaque école et sont axés sur les améliorations à apporter dans l'école en question.(11) Les programmes de mentorat présentent des avantages similaires étant donné que les conseillers fournissent des indications spécifiques en lien avec le contexte scolaire local.(11)

5. *Soutien collaboratif* : les programmes les plus efficaces donnent la possibilité aux enseignants de collaborer les uns avec les autres ainsi qu'avec les administrateurs et les membres de la communauté.(17) La possibilité de partager des expériences, des ressources et des plans de cours peut aider les enseignants à résoudre les problèmes rencontrés dans leur classe.(13)(19) Une approche commune collaborative consiste à créer des communautés d'apprentissage professionnel (CAP) au sein des écoles. Les enseignants forment une CAP pour discuter de lectures éducatives, résoudre un problème lié à leur pratique d'enseignement ou partager des stratégies de gestion de classe au sein d'une communauté sûre et non évaluative.(2) D'après plusieurs recherches, les CAP bien établies permettent de promouvoir la culture scolaire, l'apprentissage des élèves et l'utilisation d'une pédagogie axée sur l'apprenant.(8) La mise en relation de professeurs enseignant une même matière dans différentes écoles peut également encourager la collaboration entre les professeurs qui enseignent seuls une matière donnée dans leur école.(16)

Inclusion et équité

Soutenir les enseignants débutants : si les activités de soutien bénéficient à tous les enseignants, elles sont particulièrement importantes pour les enseignants débutants, moins efficaces que leurs confrères possédant 5 ans d'expérience ou plus.(6) Par ailleurs, la plupart des enseignants débutants sont confrontés à des difficultés supplémentaires, car ils sont souvent affectés dans des écoles rurales et ont donc grand besoin d'aide pour améliorer leur pratique d'enseignement.(13) Les programmes d'insertion qui aident les enseignants débutants à s'adapter à leur école se présentent sous différentes formes ; ils peuvent notamment privilégier l'observation d'experts pédagogues, une réflexion sur leur propre pratique d'enseignement, la participation à des discussions avec d'autres enseignants, des horaires d'enseignement allégés ou des réunions avec un conseiller expérimenté pour approfondir leurs connaissances.(5)(17) Ces programmes peuvent aider les enseignants à rester plus longtemps dans les écoles et à adopter des pratiques d'enseignement plus efficaces, mais les heures consacrées aux réunions avec un conseiller sont importantes.(11) Des approches similaires peuvent également se révéler efficaces pour les enseignants dont la formation est insuffisante ou qui obtiennent de moins bons résultats.(11)

Exemples de politique

- Ghana [[PDF](#)]

References and sources

1. Anderson, E., & Shannon, A. 1988. '[Toward a conceptualization of mentoring](#)'. *Journal of Teacher Education*, 39, 38-42.
2. Archibald, S., Coggshall, J., Croft, A., & Goe, L. 2011. [High-quality professional development for all teachers: Effectively allocating resources](#). *Research and Policy Brief*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
3. Burns, M. and Lawrie, J. (Eds.). 2015. [Where it's needed most: Quality Professional Development for All Teachers](#). New York, NY: Inter-Agency Network for Education in Emergencies.
4. Craig, H., Kraft, R., & du Plessis, J. 1998. [Teacher development – Making an impact](#). Washington.
5. du Plessis, J., & Muzaffar, I. 2010. [Professional learning communities in the teachers' college: A resource for teacher educators](#). Washington: USAID.
6. Hanushek, E. 2010. [The economic value of higher teacher quality](#). Working Paper No. 56. Stanford: National Centre for the Analysis of of Longitudinal Data in Educational Research.
7. Mayer, D., & Lloyd, M. 2011. [Professional learning: An introduction to the research literature](#). Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL).
8. OECD. 2010. [Teachers' professional development: Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey \(TALIS\)](#). Luxembourg: European Union.
9. OECD. 2014. [New insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education](#). OECD Publishing.
10. Ono, Y., & Ferreira, J. 2010. '[A case study of continuing teacher professional development through lesson study in South Africa](#)'. *South African Journal of Education*, 30(1), 59-74.

-
11. SABER. 2013. [*What matters most in teacher policies? A framework for building a more effective teaching profession.*](#) Washington: World Bank.
 12. Thomas, C., & Thomas, M.A.M. 2012. '[Zambian teachers' perceptions of expert teaching: Resourcefulness, punctuality, and sobriety](#)'. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(5), 583-600.
 13. Thomas, M.A.M., Thomas, C., & Lefebvre, E. 2014. '[Dissecting the teacher monolith: Experiences of beginning basic school teachers in Zambia](#)'. *International Journal of Educational Development*, 38, 37-46.
 14. Teement, A., Wink, J., Tyra, S. 2011. '[Effects of coaching on teacher use of sociocultural instructional practices.](#)' *Teaching and Teacher Education*, 27, 683-693.
 15. UNESCO. 2014. [Teaching and learning: Achieving quality for all. Education for all global monitoring report 2013/4.](#) Paris: UNESCO.
 16. Vavrus, F., Thomas, M.A.M., & Bartlett, L. 2011. [Ensuring quality by attending to inquiry: Learner-centered pedagogy in Sub-Saharan Africa.](#) Addis Ababa, Ethiopia: International Institute for Capacity Building in Africa, UNESCO.
 17. Villegas-Reimers, E. 2003. [Teacher professional development: A review of the literature.](#) Paris: UNESCO.
 18. Wallace, S. 2015. [A dictionary of education.](#) Oxford: Oxford University Press.
 19. 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. Education rigorous literature review.](#) Department for International Development.

[print](#)