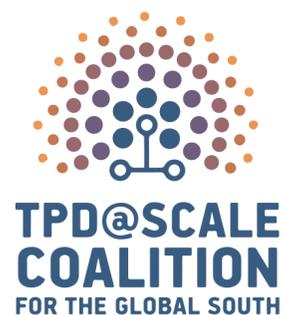


# Compendium

# TPD@SCALE



## Publié par

Foundation for Information Technology Education and Development, Inc. (FIT-ED)  
3/F Orcel II Building, 1611 Quezon Avenue  
Quezon City 1104 Philippines

Coalition TPD@Scale pour les pays du Sud  
<https://tpdatyscalecoalition.org>

AUTEURES PRINCIPALES  
Freda Wolfenden  
Pearl Boateng

TPD@SCALE | Compendium

Ce travail a été réalisé avec l'aide d'une subvention du Centre de recherches pour le développement international (IDRC), Ottawa, Canada. Les opinions exprimées dans ce document sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement celles de l'IDRC ou de son Conseil des gouverneurs, des membres de la Coalition TPD@Scale pour les pays du Sud ou de la Foundation for Information Technology Education and Development.



Foundation for Information Technology Education and Development, Inc., 2022.

Droits d'auteur : Foundation for Information Technology Education and Development, Inc. Le compendium TPD@Scale est mis à disposition sous une licence internationale Creative Commons Attribution 4.0 : <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

### Citation recommandée

TPD@Scale Coalition for the Global South. (2022).  
*Compendium TPD@Scale*. Foundation for Information Technology Education and Development.

Conception et mise en page

Qadra Studio

# Table des matières

<b>Remerciements</b>	1	<b>SECTION 4</b>	34
<b>Acronymes</b>	2	<b>Mettre l'accent sur l'équité</b>	
<b>Introduction</b>	3	<b>Profil 13.</b> Formation en milieu scolaire en Zambie (ZEST)	35
<b>DPE utilisant les TIC</b>	4	<b>Profil 14.</b> Programa Nacional de Informática Educativa (PRONIE)	37
Figure 1. Utilisation des TIC dans les programmes TPD@Scale		<b>Profil 15.</b> Information Communication Technology for Rural Education Development (ICT4RED)	39
<b>Organisation du compendium</b>	5	<b>SECTION 5</b>	41
<b>SECTION 1</b>	6	<b>Changement durable</b>	
<b>Conception à grande échelle, adaptation locale</b>		<b>Profil 16.</b> Programa de Actualización Curricular Docente (PACD)	42
<b>Profil 1.</b> Formation des enseignants par le biais du soutien scolaire en Inde (TESS-India)	7	<b>Profil 17.</b> Early Language, Literacy and Numeracy Digital (ELLN Digital)	44
<b>Profil 2.</b> Formation des enseignants en Afrique sub-saharienne (TESSA)	10	<b>Questions de réflexion sur le compendium</b>	46
<b>Profil 3.</b> Computadores para Educar (CPE)	12	<b>Références</b>	47
<b>SECTION 2</b>	14	<b>Annexe : Glossaire des programmes référencés</b>	48
<b>Apprentissage collaboratif grâce aux interactions entre pairs et experts</b>			
<b>Profil 4.</b> L'éducation basée sur la technologie par l'action conjointe et les initiatives stratégiques (Tejas)	15		
<b>Profil 5.</b> Building Learning Foundations (BLF)	17		
<b>Profil 6.</b> Teachers for Teachers	19		
<b>Profil 7.</b> Ceará	21		
<b>SECTION 3</b>	23		
<b>Choisir les technologies de l'information et de la communication</b>			
<b>Profil 8.</b> English in Action (EIA)	24		
<b>Profil 9.</b> Peking University X-Learning Centre	26		
<b>Profil 10.</b> Connected Learning Initiative (CLIX)	28		
<b>Profil 11.</b> Tu Clase, Tu País (TCTP)	30		
<b>Profil 12.</b> Projet mobile de l'UNESCO au Nigeria et au Pakistan	32		

# Remerciements

Les auteures principales de ce recueil, Freda Wolfenden et Pearl Boateng, se sont largement inspirées de précédents examens détaillés du paysage des programmes de développement professionnel des enseignants (DPE) qui utilisent les technologies de l'information et de la communication (TIC), qui ont été réalisés pour la TPD@Scale Coalition for the Global South par SAIDE de 2018 à 2019 sous la direction de Tony Lelliot (TPD@Scale Coalition for the Global South, 2019), et par SUMMA en 2020 sous la direction de Dante Castillo-Canales (SUMMA, 2021).

Les auteures principales ont également entrepris une étude documentaire plus approfondie et ont mené des entretiens de suivi avec les représentants des projets concernés. Elles tiennent à exprimer leur reconnaissance et leur gratitude à toutes celles et ceux qui ont partagé des informations supplémentaires sur le projet et participé aux entretiens. Il s'agit notamment de collègues du British Council, à savoir Liana Hyde, Anne Wiseman, Reimaz Hashim et Rustom Mody, et de collègues de The Open University au Royaume-Uni, à savoir Tom Power, Claire Hedges, Kris Stutchbury et Rachel Hanson. Elles remercient également Chantal Uwiragiye, Andrea Tiganescu et Charlotte Jones de l'Education Development Trust ; Mary Mendenhall et son équipe du Teachers College, Columbia University ; Leandro Costa de la Banque mondiale ; Marlien Herselma, Adele Botha et Merryl Ford du Council for Scientific and Industrial Research en Afrique du Sud ; et Yizhou Fan, anciennement de la Graduate School of Education de l'Université de Pékin. Les auteures principales souhaitent également remercier Alvaro Galvis de l'Université des Andes en Colombie, Eugenio Severin de Tu Clase, Tu País au Chili, la sous-secrétaire Magali Ramos du ministère de l'Éducation de l'Équateur, Natalia Zamora du Programa Nacional de Informática Educativa (PRONIE) au Costa Rica, Sylvia Garde, Justin Modesto et Kriselle de Leon de la Foundation for Information Technology Education and Development, ainsi que Salome Ong'el et Sofia Cozzolino du Education Development Trust.

# Acronymes

## BLF

Building Learning Foundations

---

## CLix

Initiative d'apprentissage connecté

---

## CoP

communautés de pratique

---

## CPE

Computadores para Educar

---

## EiA

English in Action

---

## ELLN Digital

Early Language, Literacy and Numeracy Digital

## EnFoCo

En Formación Continua

---

## TIC

technologie de l'information et de la communication

---

## ICT4RED

Information Communication Technology for Rural Education Development

---

## IDRC

Centre de recherches pour le développement international

---

## LMS

système de gestion de l'apprentissage

---

## MOOC

cours en ligne ouvert et massif

## REL

ressources éducatives libres

---

## PACD

Programa de Actualización Curricular Docente

---

## PDSA

Planifier-Faire-Étudier-Agir

---

## PLC

communauté d'apprentissage professionnelle

---

## PRIMR

Primary Math and Reading

---

## PRONIE

Programa Nacional de Informática Educativa

## SMS

système de messagerie courte

---

## SUMMA

Laboratoire de recherche et d'innovation en éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes

---

## TAG

groupe d'activités des enseignants

---

## TCTP

Tu Clase, Tu País

---

## Tejas

L'éducation basée sur la technologie par l'action conjointe et les initiatives stratégiques

---

## TESSA

Formation des enseignants en Afrique sub-saharienne

## TESS-India

Formation des enseignants par le biais du soutien en milieu scolaire en Inde

---

## DPE

développement professionnel des enseignants

---

## UNESCO

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

---

## EAV

environnement d'apprentissage virtuel

---

## ZEST

Formation en milieu scolaire en Zambie

# Introduction

Ce compendium est un produit de connaissance résultant des activités de la coalition TPD@Scale pour les pays du Sud. Il propose des exemples de programmes de développement professionnel des enseignants (DPE) à grande échelle ou potentiellement évolutifs, assistés par les technologies de l'information et de la communication (TIC), dans des pays à revenu faible ou intermédiaire. Le compendium décrit les principales caractéristiques de chaque programme de DPE, leurs contextes, les besoins auxquels ils cherchent à répondre, la manière dont les TIC sont déployées, et si et comment ils s'efforcent d'être équitables en mettant à la disposition de tous les enseignants des expériences d'apprentissage professionnel significatives.

La coalition TPD@Scale utilise la définition de travail du DPE comme un processus continu et à long terme qui comprend des occasions régulières de « développer les compétences, les connaissances, l'expertise et les autres caractéristiques d'un individu en tant qu'enseignant » (OECD, 2009, p. 49). Il peut s'agir de cours formels, d'activités de formation non formelles (comme des ateliers et des séminaires) et d'expériences informelles (comme la participation à une communauté d'apprentissage professionnelle). Plus important encore, un DPE efficace est planifié de manière systématique et conçue pour promouvoir la croissance et le développement de la profession (Villegas-Reimers, 2003).

Il est impératif de mettre en œuvre un DPE de qualité à grande échelle pour soutenir le mouvement vers l'équité dans l'apprentissage pour tous les étudiants du monde entier. L'élaboration de programmes de DPE à grande échelle et de haute qualité exige de tenir compte des questions d'ampleur et de variation. Dans le cadre d'un DPE dispensé à petite échelle, comme lors d'un projet pilote, il est possible de choisir ou d'adapter les conditions de réussite, par exemple en travaillant dans des écoles disposant d'une meilleure connectivité ou d'un soutien des chefs d'établissement. Il est rare que l'on puisse obtenir les mêmes résultats en se contentant de reproduire le programme DPE à plus grande échelle, avec plus d'enseignants et dans davantage d'endroits. En outre, les contraintes en matière de ressources, telles que le manque de financement ou d'experts qualifiés, limitent souvent la mise à l'échelle efficace.

Pour travailler efficacement à grande échelle, les concepteurs de programmes doivent réfléchir à la manière de gérer le plus efficacement possible les ressources disponibles. Il ne sera pas possible d'obtenir les mêmes résultats en se contentant de reproduire des programmes à petite échelle dans tout le pays.

Par exemple, nous savons que le coaching est une forme efficace de DPE, mais il est très exigeant en termes de ressources et le nombre de coachs qualifiés est souvent insuffisant dans tout le pays. La tentation pourrait être d'utiliser du matériel structuré plutôt que des coachs. Dans certaines situations, le matériel d'apprentissage interactif structuré peut en effet remplacer entièrement les interactions en personne, telles que les conférences ou les ateliers, mais il est rarement en mesure d'assurer un suivi durable ou de soutenir l'apprentissage social. Les concepteurs devront plutôt prévoir comment exploiter efficacement leur ressource la plus précieuse : les enseignants eux-mêmes, pour le mentorat et l'évaluation par les pairs, entre autres.

Les programmes de DPE mis en œuvre à grande échelle doivent prévoir les dispositions appropriées dans un grand nombre de milieux différents, parfois très dispersés. Pour y parvenir, les concepteurs de programmes doivent tenir compte des variations dans les connaissances, les compétences, les attitudes, les modes de travail et les pratiques des enseignants, ainsi que des variations dans la culture, les ressources et les priorités des écoles. Tous ces éléments doivent être compris et pris en compte, depuis la phase initiale de conception jusqu'à la mise en œuvre et l'évaluation du programme, à l'aide de la programmation adaptative. Les exemples présentés dans ce compendium montrent comment l'utilisation des TIC peut ouvrir de nouvelles possibilités dans la conception de programmes de DPE à grande échelle. Utilisées de manière judicieuse sur le plan pédagogique, les TIC peuvent faciliter la création et la diffusion d'un DPE de haute qualité, abordable et disponible sous différentes formes adaptées au contexte et aux besoins locaux.

Cependant, les interventions à grande échelle réussies ne doivent pas se contenter de gérer les questions d'ampleur et de variation ; elles doivent également être durables et donner aux communautés locales les moyens de s'approprier et de soutenir la réforme de manière équitable (Coburn, 2003). Bon nombre des programmes TPD@Scale décrits ici ont été mis en œuvre pendant une période déterminée, mais plusieurs d'entre eux, en travaillant de façon globale dans l'ensemble du système, ont perturbé les modèles existants de DPE à grande échelle et ont suscité des changements systémiques dans la conception du DPE, comme le Programa de Actualización Curricular Docente (PACD) en Équateur (voir profil 16), Technology Enabled Education through Joint Action and Strategic Initiatives (Tejas) en Inde (voir profil 4) et Information Communication Technology for Rural Education Development (ICT4RED) en Afrique du Sud (voir profil 15). Cela laisse présager la pérennité de l'approche TPD@Scale et le passage d'une mise en œuvre axée sur la fourniture à des possibilités d'apprentissage à l'initiative des professionnels.

Enfin, en étudiant les programmes de DPE utilisant les TIC à grande échelle dans le cadre des travaux de la coalition TPD@Scale, nous utilisons les perspectives de l'équité, de la qualité et de l'efficacité. Ces questions sont examinées dans des documents d'information sur l'équité (Fletcher-Campbell et Soler, 2022), la réussite du DPE (Boateng et Wolfenden, 2022b), le rapport coût-efficacité (Ndaruhutse, 2022) et l'évaluation du DPE à grande échelle (Boateng et Wolfenden, 2022a) préparés pour la Coalition TPD@Scale, et sont mentionnées ici lorsque des données pertinentes sont disponibles. Dans le cadre du DPE, on entend par « équité » l'équité dans l'apprentissage des enseignants qui les aide à répondre aux besoins d'apprentissage de tous leurs élèves, ce qui contribue à accroître la participation des élèves et les gains d'apprentissage (Fletcher-Campbell & Soler, 2022). D'autre part, pour que les programmes de DPE répondent aux critères de « qualité », ils doivent s'inspirer des caractéristiques établies de l'apprentissage professionnel efficace, dont l'enquête disciplinée a montré qu'elle entraîne des changements dans la pratique de l'enseignement de sorte que les élèves apprennent mieux (Boateng & Wolfenden, 2022b). « L'efficacité », quant à elle, désigne l'utilisation des ressources de manière à garantir la qualité et l'équité tout en reconnaissant que ces deux éléments existent dans un équilibre délicat, et que différents contextes et besoins peuvent exiger un compromis ou la priorisation d'un facteur par rapport à d'autres (Ndaruhutse, 2022).

En sélectionnant les exemples de TPD@Scale présentés ici, nous nous sommes concentrés sur les programmes qui illustrent comment les choix de conception, y compris ceux concernant les TIC, ont été informés par une compréhension du cadre éducatif et des besoins d'apprentissage professionnel des enseignants, et qui considèrent les enseignants comme des partenaires dans l'effort d'éducation. Les exemples sélectionnés proviennent tous de programmes mis en œuvre après 2010. Nous avons inclus des résumés et des liens vers les données d'évaluation des programmes lorsque ceux-ci étaient disponibles.

Le Compendium a pour but de servir de référence aux acteurs gouvernementaux et aux autres parties prenantes de l'éducation impliqués dans la conception et la mise en œuvre du DPE. Il ne s'agit pas d'une vitrine mondiale des programmes de DPE utilisant les TIC de grande envergure ou potentiellement évolutifs, ni d'un guide de mise à l'échelle du DPE. Il s'agit plutôt de montrer comment un DPE efficace utilisant les TIC peut revêtir de multiples formes selon les caractéristiques du milieu éducatif, l'objectif du programme,

les besoins d'apprentissage professionnel des enseignants et les ressources disponibles, y compris les TIC. Grâce à ce Compendium, nous espérons encourager les concepteurs de DPE à s'éloigner des « modèles en cascade » intégrés et à utiliser les TIC pour permettre l'accès à des expériences d'apprentissage professionnel de qualité, en particulier pour les enseignants travaillant dans des communautés mal desservies et ayant un accès limité aux ressources professionnelles.

Le Compendium s'appuie sur des analyses détaillées des programmes de DPE utilisant les TIC réalisées pour le compte de l'Agence européenne pour la sécurité et la santé au travail. Coalition TPD@Scale par SAIDE et SUMMA (Laboratoire de recherche et d'innovation en éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes). Ces examens ont fait appel à des cadres analytiques fondés sur les principes qui sous-tendent TPD@Scale (voir TPD@Scale Coalition for the Global South, 2021) ; à des analyses documentaires ; à des interactions avec des intervenants clés lors de conférences internationales ; à des échanges d'e-mails avec le personnel, les experts et les intervenants des programmes pertinents ; et à des entretiens avec les responsables de la mise en œuvre des programmes.

L'analyse de ces examens par les auteures principales a permis d'identifier 17 programmes à profiler. La documentation relative à ces programmes a été réexaminée et des informations supplémentaires ont été recueillies auprès des représentants du programme, dont certains ont également été interrogés pour garantir l'exactitude du profilage.

Ce compendium complète un document de travail sur le cadre TPD@Scale (Wolfenden, 2022) de la coalition TPD@Scale ainsi que les documents d'information mentionnés ci-dessus.

### DPE utilisant les TIC

La technologie comme outil de soutien à l'apprentissage est une caractéristique essentielle des programmes TPD@Scale. En particulier, les TIC sont considérées comme pouvant améliorer l'équité, la qualité et l'efficacité des programmes de DPE, notamment ceux qui impliquent un grand nombre d'enseignants. Lorsqu'on décrit la manière dont les technologies numériques sont utilisées, il est important de faire la distinction entre le rôle joué par la technologie et le dispositif ou le logiciel utilisé. Si la nature et la disponibilité des TIC ont une influence sur ce que les enseignants sont capables de faire et sur leur motivation, à n'importe quel moment, la nature et la disponibilité des TIC ont une influence

sur ce que les enseignants sont en capacité de faire. La forme et la disponibilité des TIC sont susceptibles de changer rapidement à mesure que l'infrastructure s'améliore, que le coût des appareils diminue et que les enseignants deviennent des utilisateurs plus confiants et plus compétents de la technologie. Pour assurer la durabilité du programme, il faut mettre l'accent sur la transformation des expériences de DPE par une utilisation appropriée des possibilités offertes par les TIC plutôt que sur la sélection d'appareils ou de logiciels spécifiques.

Les programmes présentés dans ce compendium illustrent quatre domaines dans lesquels les TIC soutiennent l'apprentissage professionnel des enseignants dans des programmes proposés à grande échelle, comme le montre la Figure 1. Ces zones ne sont pas distinctes ; par exemple, les cours en ligne soutiennent souvent des communautés de praticiens. Toutefois, cette catégorisation peut être utile pour déterminer où les TIC pourraient être utilisées dans le cadre du DPE pour atténuer certains des problèmes d'ampleur et de variation associés au travail à grande échelle et pour améliorer la qualité et l'équité du DPE.

Figure 1. Utilisation des TIC dans les programmes TPD@Scale



La technologie permet d'organiser et de distribuer plus facilement le contenu (par exemple, les activités d'apprentissage de l'enseignant, les ressources de la classe et le contenu de la matière) à un grand nombre d'enseignants et donc de remplacer l'enseignement en face à face lorsqu'on travaille à grande échelle. Tout aussi important, l'utilisation du contenu numérique permet aux concepteurs de programmes d'enseignement de progresser vers l'inclusion totale de tous les enseignants en créant plus facilement différentes versions et modalités du contenu afin de répondre aux divers besoins d'apprentissage.

L'utilisation de licences ouvertes, comme cela a été démontré dans la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TESSA) (voir profil 2), la formation des enseignants par le biais d'un soutien scolaire en Inde (TESS-India) (voir profil 1), le programme ICT4RED en Afrique du Sud et les projets IT for Change en Inde, débloquent davantage ce processus d'adaptation en réduisant les demandes de ressources et en facilitant l'amélioration itérative du matériel. Le programme ZEST (Zambian Education School-based Training) (voir profil 13), par exemple, s'appuie sur les ressources éducatives ouvertes (REL) de TESSA, tandis que les REL d'ICT4RED ont été reprises par une série de programmes ultérieurs. L'utilisation des REL permet aux enseignants et aux autres éducateurs d'adapter le contenu à différents contextes linguistiques, culturels et éducatifs, ainsi qu'à des besoins spécifiques en matière d'apprentissage professionnel (pour une discussion plus approfondie sur cette localisation, voir section 1.).

La manière dont les enseignants accèdent à ce contenu d'apprentissage dépendra de facteurs tels que les équipements dont ils disposent, leurs compétences et leur identité numériques, et la manière dont le contenu est censé être utilisé. Les programmes décrits dans ce compendium utilisent une gamme de modes de diffusion du contenu, y compris l'impression traditionnelle, par exemple ZEST ; les services de messagerie courte ou SMS, par exemple le projet mobile de l'UNESCO (voir profil 12) ; les formats hors ligne, par exemple Early Language, Literacy, and Numeracy Digital (voir profil 17) ; et les cours entièrement en ligne, par exemple les cours en ligne ouverts et massifs ou MOOC, comme dans l'exemple du X-Learning Centre de l'Université de Pékin (voir profil 9).

Les technologies numériques peuvent faciliter les animations sociales qui sont essentielles à l'apprentissage et à l'intégration

de nouvelles approches dans le répertoire professionnel des enseignants. En participant à des groupes sur des plateformes de messagerie sociale ou de réseaux sociaux, ou à des forums de cours en ligne, les enseignants peuvent réfléchir avec leurs pairs à la manière dont les nouvelles pratiques fonctionnent et à ce qui est à améliorer ; grâce au soutien de leurs pairs, ils peuvent être encouragés à prendre des risques pour apporter des changements dans leur pratique. Jusqu'à présent, nous n'avons qu'une compréhension limitée de la manière dont ces communautés professionnelles informelles en ligne peuvent fournir les meilleures ressources intellectuelles, sociales et matérielles pour l'apprentissage des enseignants. Néanmoins, les enseignants apprécient la participation à ces communautés en ligne, comme en témoigne la création de ces espaces par les enseignants eux-mêmes en dehors des structures formelles du programme. Les programmes MOOC de TESS-India et de l'Université de Pékin en sont la preuve.

Les technologies numériques permettent de plus en plus aux enseignants qui étaient auparavant isolés de travailler avec des pairs ou des mentors experts dans des emplacements géographiques différents. Ces liens sont essentiels à leur identité en tant que membres d'une communauté professionnelle. Dans le cadre du programme « Teachers for Teachers » à Kikuma, au Kenya (*voir profil 6*), par exemple, les enseignants qui travaillent dans les conditions difficiles d'un camp de réfugiés sont connectés à leurs pairs dans le camp et à des mentors à des milliers de kilomètres de là grâce aux groupes WhatsApp. Grâce à ces liens, les enseignants sont en mesure de discuter régulièrement de leur pratique et de recevoir des suggestions spécifiques et constructives sur la manière d'améliorer leur enseignement. Dans le programme brésilien Ceará (*voir profil 7*), par contre, les appels Skype sont combinés au partage de vidéos de classe via un site sécurisé pour permettre le mentorat à distance des responsables pédagogiques dans les écoles.

### DPE utilisant les TIC

Le compendium est organisé en cinq sections, chacune illustrant comment les concepteurs de DPE ont abordé un défi de conception spécifique « à grande échelle » de différentes manières, souvent innovantes, en fonction du contexte, des besoins d'apprentissage professionnel des enseignants et des ressources disponibles. De nombreux programmes illustrent un certain nombre de ces défis et font l'objet de références croisées. L'accent est mis sur ce qui peut être réalisé à grande échelle dans différents contextes, tout en prêtant attention à des caractéristiques telles que la qualité, l'équité et l'efficacité lorsque les données sont disponibles.

# Section 1

## Conception à grande échelle, adaptation au niveau local

Section suivante >

Les besoins de formation professionnelle des enseignants sont divers, complexes, dynamiques et liés aux contextes éducatifs dans lesquels ils enseignent. Cependant, il arrive trop souvent que les enseignants doivent prendre part au DPE alors que les résultats d'apprentissage ne correspondent pas à leurs priorités en matière d'apprentissage professionnel ou qu'ils ne sont pas en mesure de participer pleinement pour diverses raisons. Par exemple, le déplacement vers le lieu de formation des enseignants peut s'avérer problématique parce qu'il n'est pas sûr ou en raison d'un manque de transport, ou encore les enseignants peuvent ne pas se sentir à l'aise dans la langue du DPE proposé. Les TIC offrent la possibilité d'adapter des programmes de DPE à grande échelle afin d'en améliorer l'accessibilité et de répondre aux besoins professionnels d'enseignants individuels ou de sous-groupes d'enseignants. Les programmes présentés dans cette section illustrent différentes formes d'adaptation permettant de progresser vers l'objectif d'une participation inclusive pour tous les enseignants. Les programmes les plus intéressants sont peut-être ceux où les enseignants qui participeront aux activités de développement professionnel et en bénéficieront sont directement impliqués dans ce processus d'adaptation ou de localisation.

Les deux programmes TESS-India (*voir profil 1*) et TESSA (*voir profil 2*) utilisent des licences ouvertes pour leurs banques de ressources de contenu. Cela permet à leurs ressources d'être facilement adaptées à différents contextes et besoins d'apprentissage. Dans le cas de TESS-India, le contenu original co-créé (texte et vidéo) a été localisé par la traduction et l'adaptation par les éducateurs dans chacun des sept États indiens participant au programme. Ainsi, les enseignants de l'Uttar Pradesh, par exemple, ont pu étudier les REL de TESS-India en hindi avec des références géographiques, culturelles et pédagogiques pertinentes au contexte de leur État et des activités authentiques aux conditions et priorités de leurs classes (Wolfenden & Adinolfi, 2019). D'autres modifications aux REL de TESS-India ont été faites au niveau des sous-états pour répondre aux besoins de groupes spécifiques d'enseignants. De même, dans le cadre de TESSA, il existe dix versions nationales localisées des REL qui ont été adaptées pour des programmes nationaux spécifiques.

Ces deux programmes tiennent également compte des TIC à la disposition des enseignants. Les REL sont disponibles en plusieurs formats : en ligne, hors ligne (y compris via les cartes mémoire des téléphones des enseignants) et imprimées. En outre, les REL ont été conçus de telle sorte que les enseignants ou les formateurs

d'enseignants puissent sélectionner les REL qui répondent à des besoins professionnels spécifiques. Ils sont habilités à construire leur propre parcours d'apprentissage à l'aide de ces ressources (Wolfenden et al., 2017).

Le programme Computadores para Educar (CPE) en Colombie (voir profil 3) est proposé en partenariat avec des universités dans chaque région du pays. Chaque université adapte le modèle de base à son contexte. Par exemple, lorsque la connectivité est bonne, les enseignants participent par le biais de la plateforme Moodle du CPE ; lorsque la connectivité est faible ou inexistante, une application mobile hors ligne est utilisée. De même, le mélange de classes virtuelles et de classes en face à face varie selon les régions.

Parallèlement, la plateforme *Tu Clase, Tu País* (TCTP) (*voir section 3, profil 11*) a été largement adaptée pour être mise en œuvre dans toute l'Amérique latine en travaillant avec des partenaires de distribution nationaux, souvent des ministères de l'éducation, qui développent le contenu local, sélectionnent, forment et gèrent les tuteurs et animent les communautés d'apprentissage locales. Par exemple, la plateforme TCTP en Argentine offre des programmes de DPE de deux mois en accès libre pour En Formación Continua (EnFoCo)<sup>1</sup>. Ici, une bonne connectivité permet d'offrir des sessions synchrones pour un maximum de 100 participants. Toutefois, ce service doit encore être mis à la disposition des enseignants des régions éloignées. En Colombie, la plateforme TCTP constitue la base des cours de l'initiative *Espacio Maestro*. L'évaluation formative joue un rôle important dans ce programme, notamment la « co-évaluation » des micro-pratiques par l'enseignant et un tuteur désigné.

<sup>1</sup> De plus amples informations sont disponibles à l'adresse suivante <http://www.inet.edu.ar/index.php/32954-2/cursos-de-capacitacion-enfoco-etp/>

# Profil 1.

## Teacher Education through School-based Support India (TESS-India)



### LIEU

Asie (Inde)



### ANNÉES DE MISE EN ŒUVRE

2012 à 2019



### ORGANISME FINANCEUR

Bureau des affaires étrangères, du Commonwealth et du développement du Royaume-Uni



### ORGANISMES CHARGÉS DE LA MISE EN ŒUVRE

The Open University, UK • Gouvernement de l'Inde • Gouvernements des États indiens  
• Save the Children India



### ÉCHELLE

Environ 1 million d'enseignants dans 7 États : Bihar, Uttar Pradesh, Madhya Pradesh, Odisha, Karnataka, Assam, Bengal occidental - 50 000 participants au MOOC.  
• Plus de 3 millions de téléchargements de vidéos des REL TESS-India depuis YouTube.

## Introduction

TESS-India vise à renforcer et à transformer le développement professionnel et la pratique en classe en Inde. Le programme propose une approche innovante, pratique et évolutive de la formation initiale et continue des enseignants, en mettant l'accent sur une pédagogie inclusive, participative et centrée sur l'enfant.

Au centre de TESS-India se trouve une boîte à outils de près de 200 ressources éducatives libres (REL) disponibles gratuitement dans plusieurs langues (assamais, bengali, anglais, hindi, kannada et odia) et conçues pour être adaptées au contexte d'utilisation. Les REL de TESS-India comprennent des unités de développement des enseignants et de direction d'école, des vidéos filmées professionnellement de l'enseignement en classe, et des principes de pratique. Elles sont le fruit d'une collaboration entre plus de 200 experts en éducation indiens et britanniques.

## Caractéristiques principales Modèle de REL TESS-India

- Les REL de TESS-India suivent toutes un modèle qui comprend des résultats d'apprentissage pour l'enseignant ; des activités à réaliser par l'enseignant (généralement dans leur classe avec leurs élèves) ; des études de cas illustrant comment les enseignants dans différents contextes ont entrepris les activités et les actions qu'ils prennent en réponse aux questions des élèves et au développement de la compréhension ; des incitations à la réflexion connues sous le nom de « pause pour la réflexion » (pause for thought) et un récit qui explique comment les approches dans les activités soutiennent l'apprentissage des élèves. Chaque REL représente 12 à 15 heures d'étude pour les enseignants, y compris la pratique en classe.
- Les REL sont disponibles en plusieurs langues, versions et formats. De nombreux enseignants accèdent aux REL par le biais de leur propre téléphone portable.
- La boîte à outils des REL est infiniment adaptable et flexible pour une utilisation dans différents contextes culturels et environnementaux. Les REL peuvent être associées de plusieurs façons ; il n'y a pas de parcours linéaire en matière de REL.
- Les REL peuvent être étudiées de multiples façons : sous forme de mini-cours autonomes, dans le cadre d'un programme de DPE formel, dans des modules de stages préalables aux programmes de diplôme ou de licence en éducation, dans des modules de pédagogie préalables, dans des sessions en face à face, dans des programmes d'apprentissage à distance, etc.
- Les enseignants sont encouragés à discuter de leurs expériences avec leurs pairs dans des forums appropriés : réunions de groupes ou de blocs, séminaires, conférences ou tutorats, ainsi qu'avec des mentors et des coaches. Ces discussions peuvent se dérouler en personne ou sur des plateformes de réseaux sociaux.

TESS-India a également créé un MOOC gratuit pour les enseignants et les formateurs d'enseignants sur le thème « Améliorer la formation des enseignants grâce aux REL », qui a été mis en œuvre en trois versions itératives entre 2015 et 2017. Plus de 50 000 personnes se sont inscrites au MOOC, et 55 % d'entre elles ont terminé le cours et obtenu le certificat de réussite.

## Caractéristiques principales du modèle de MOOC TESS-India

- Le MOOC est un cours de six semaines sur Open edX et également disponible sur [OpenLearnCreate](#).
- Il est disponible en anglais, hindi et odia.
- L'accès s'est principalement fait par le biais de smartphones, de tablettes et de projections par les animateurs dans certaines classes en face à face pour l'étude en groupe.
- Un soutien formel a été fourni par le biais d'activités d'étayage, de forums de cours (dans différentes langues) et de cours réguliers en face à face organisés par les gouvernements des États participants. Les classes étaient dirigées par des animateurs qui avaient suivi une version précédente du MOOC.
- Le soutien informel s'est fait par le biais de plateformes de messagerie sociale lancées par les animateurs ou les participants eux-mêmes.
- L'évaluation comprenait des quiz et deux évaluations par des pairs. La réussite du cours exigeait également des contributions aux forums du cours et conduisait à un certificat d'achèvement.

### Sources

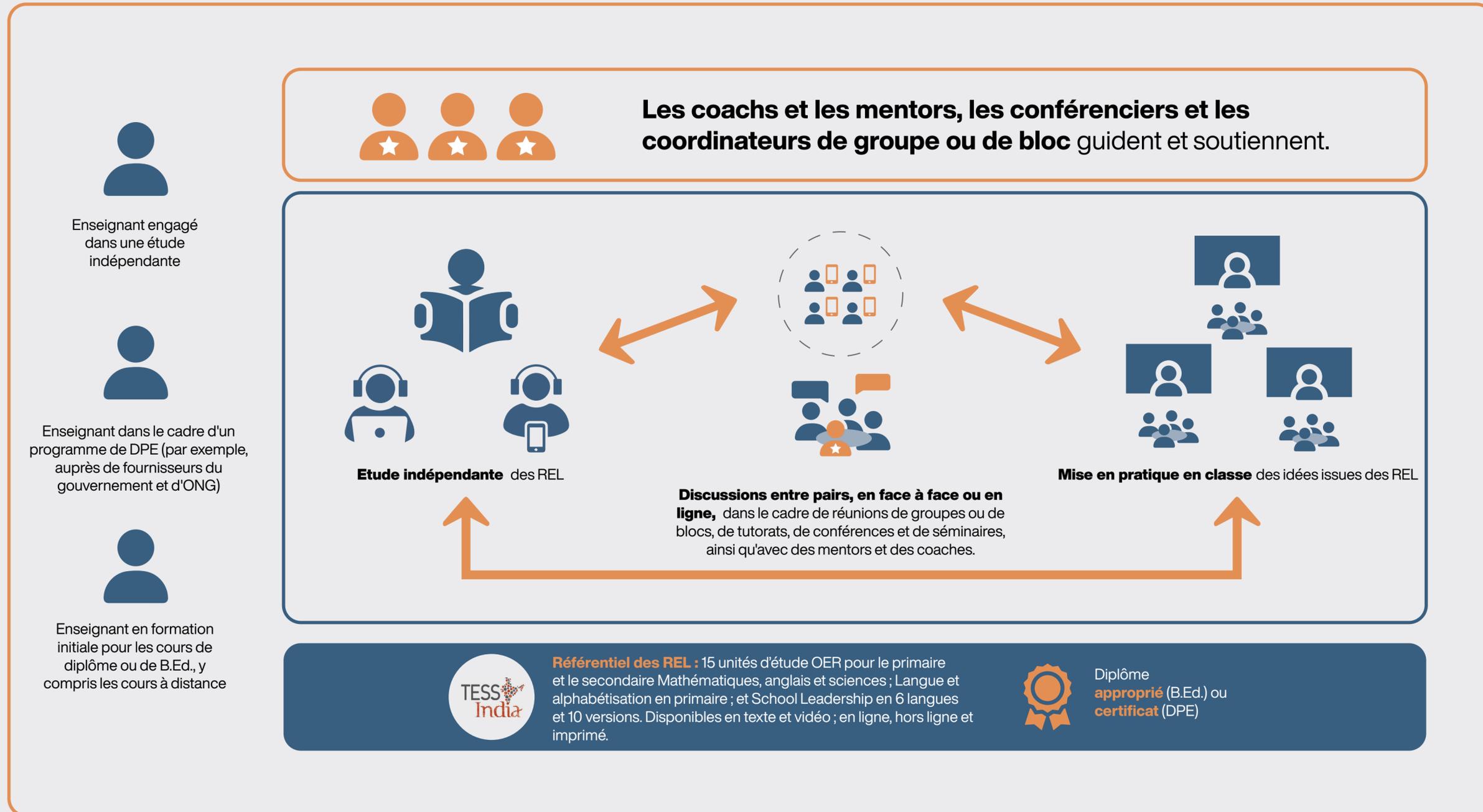
Ahuja, S., & Das, D. (2018). Formative evaluation of TESS India. The Open University, UK.

Cross, S., Adinolfi, L., & Wolfenden, F. (2019). *TESS-India: An approach to supporting teacher development and improving classroom practice*. The Open University, UK.

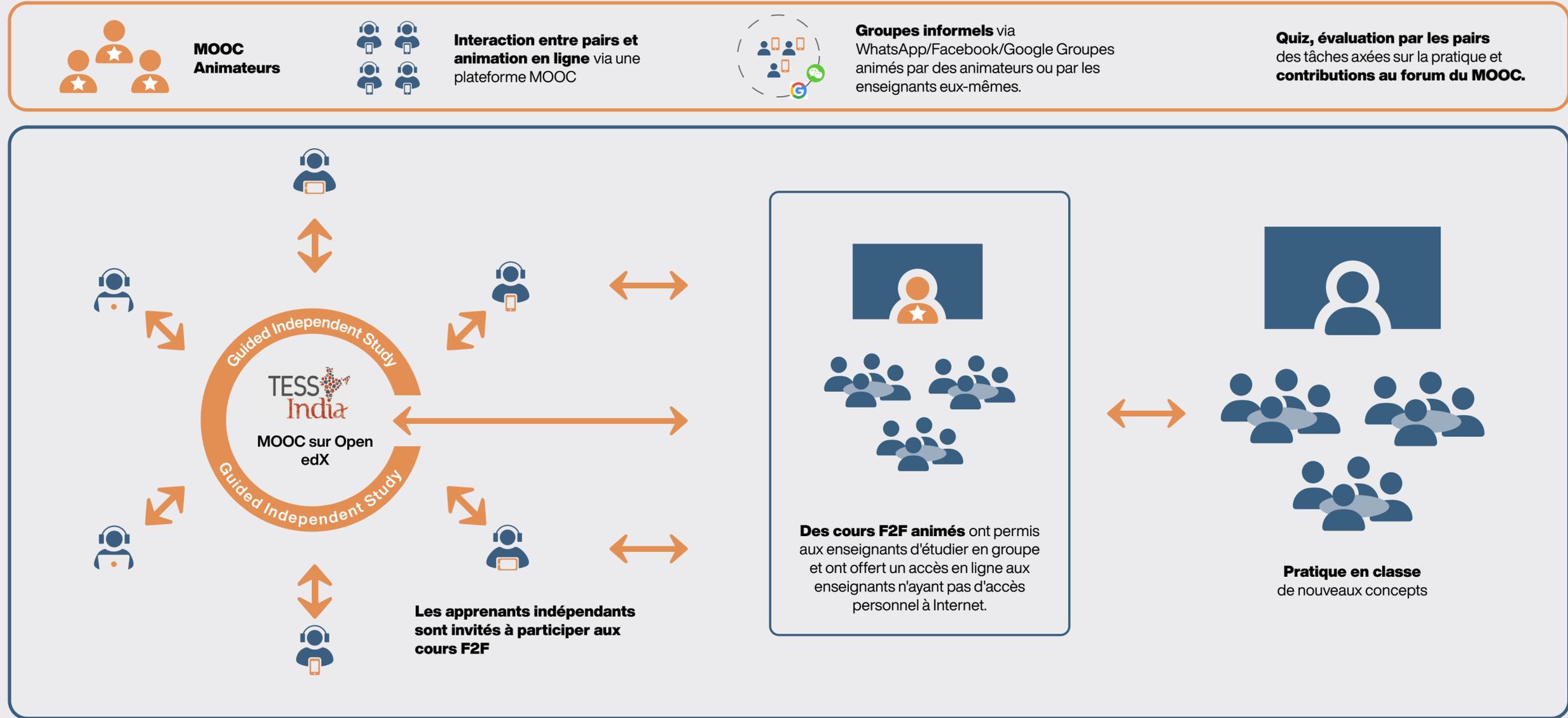
Wolfenden, F., Adinolfi, L., Cross, S., Lee, C., Paranjpe, S., & Safford, K. (2017). *Moving towards more participatory practice with Open Educational Resources: TESS-India Academic Review*. The Open University, UK.

Wolfenden, F. (2015). *TESS-India OER: Collaborative practices to improve teacher education*. Indian Journal of Teacher Education, 1(3), 33-48.

# Modèle de REL TESS-India



# Modèle de MOOC TESS-India



 **Référentiel des REL** : 15 unités d'étude OER pour le primaire et le secondaire Mathématiques, anglais et sciences ; Langue et alphabétisation en primaire ; et School Leadership en 6 langues et 10 versions. Disponibles en texte et vidéo ; en ligne, hors ligne et imprimé.

 **Certificat** de edX/TESS-India pour ceux qui ont réussi le cours.

# Profil 2.

## La formation des enseignants en Afrique sub-saharienne (TESSA)



### LIEUX

Afrique subsaharienne (Kenya, Tanzanie, Ouganda, Rwanda, Soudan, Ghana, Nigeria, Zambie, Afrique du Sud, Togo)



### ANNÉES DE MISE EN ŒUVRE

2005 à aujourd'hui



### ORGANISMES FINANCEURS

Diverses fiducies philanthropiques • Commonwealth of Learning • gouvernements nationaux



### ORGANISMES CHARGÉS DE LA MISE EN ŒUVRE

The Open University, UK • gouvernements nationaux • universités nationales et collèges d'enseignement employés • organisations non gouvernementales.



### ÉCHELLE

REL TESSA utilisées par plus de 300 000 enseignants

## Introduction

TESSA est un réseau d'enseignants et de formateurs d'enseignants en Afrique subsaharienne. Au cœur du réseau se trouve une banque de ressources éducatives libres (REL) liées au programme scolaire et conçues pour aider les enseignants et les formateurs d'enseignants à développer des approches actives de l'apprentissage.

Co-crées par des professeurs d'université, des experts de l'éducation en Afrique et des éducateurs d'organisations non gouvernementales (ONG), les REL TESSA sont destinées aux enseignants du primaire en langue, en calcul, en compétences de vie courante, en sciences et en études sociales et en arts ; et pour les enseignants de sciences du secondaire. Les REL sont accompagnées de conseils pour les enseignants et les formateurs d'enseignants sur les différentes façons d'utiliser les REL dans les programmes et les études indépendantes.

## Caractéristiques principales du modèle des REL de TESSA

- Localisation tridimensionnelle des REL en fonction des contextes d'utilisation et pour répondre aux besoins d'apprentissage professionnel : contenu, format, sélection des REL.
- Les REL sont disponibles en quatre langues différentes sur le site Web de [TESSA](#) : arabe, anglais, français et kiswahili - adaptées aux contextes spécifiques des pays, avec des exemples géographiques et culturels locaux et un alignement approprié des programmes d'études. En outre, comme ces matériels sont également disponibles en versions génériques en anglais et en français, ils sont également applicables à de multiples contextes en Afrique subsaharienne.
- Toutes les REL de TESSA suivent un modèle et sont centrées sur une série d'activités que les enseignants peuvent réaliser dans leurs classes et qui sont conçues pour être utilisées de manière flexible en fonction des besoins locaux. Des manuels destinés aux enseignants et aux formateurs d'enseignants les aident à intégrer et à utiliser efficacement les ressources dans leurs classes et dans leurs cours.
- Les REL TESSA peuvent être utilisées par tout enseignant ou formateur d'enseignants. Elles sont souvent intégrées dans les programmes de formation initiale des enseignants pour améliorer et renforcer ces programmes ou dans les programmes de formation du gouvernement. Elles sont également utilisées de manière indépendante par les enseignants en exercice pour développer leurs compétences professionnelles personnelles et animer leurs cours.

- Les REL de TESSA ont été adaptés aux contextes et programmes locaux, tels que les programmes de formation initiale pour l'obtention d'un diplôme et d'un Bachelor en éducation (sur le campus et à distance) dans les universités et les collèges d'éducation, les programmes en cours d'emploi (par exemple, en face à face, en ligne, les programmes de mise à niveau, les programmes nationaux de renforcement des capacités, les programmes dirigés par des ONG), ainsi que par les écoles et les enseignants individuels.

TESSA dispose également d'un MOOC qui a été développé comme une stratégie pour soutenir et améliorer l'accès et l'utilisation des REL. La distribution comprenait des cours en face à face pour répondre aux problèmes d'accès et de soutien des participants.

Selon les évaluations du programme (Harley & Barasa, 2012), il y a eu un engagement considérable avec les REL de TESSA, notant que là où l'accès à Internet est stable, flexible et abordable, l'adoption des REL est élevée. TESSA a été intégré ou utilisé dans un large éventail de programmes touchant plus de 300 000 enseignants.

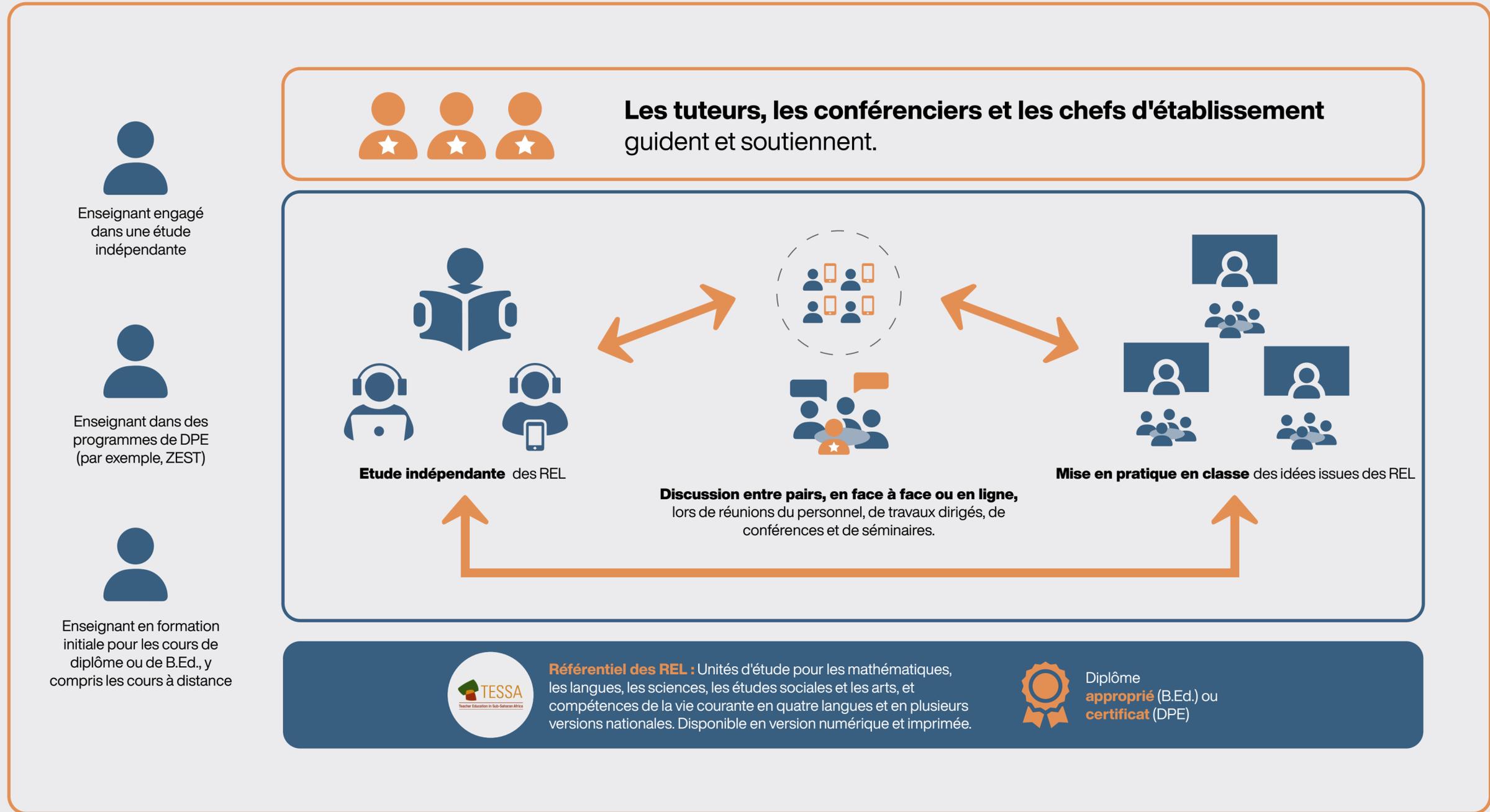
### Sources

Harley, K., & Barasa, F. S. (2012). TESSA: A formative evaluation report. The Open University, UK.

Teacher Education in Sub-Saharan Africa (TESSA). (n.d.). [About us](#).

Wolfenden, F. Umar, A., Aguti, J., & Abdel Gafar, A. (2010, November 24-28). [Using OERs to improve teacher quality: Emerging findings from TESSA \[Paper presentation\]](#). In Sixth Pan Commonwealth Forum on Open Learning, Kochi, India.

# Modèle de REL TESSA

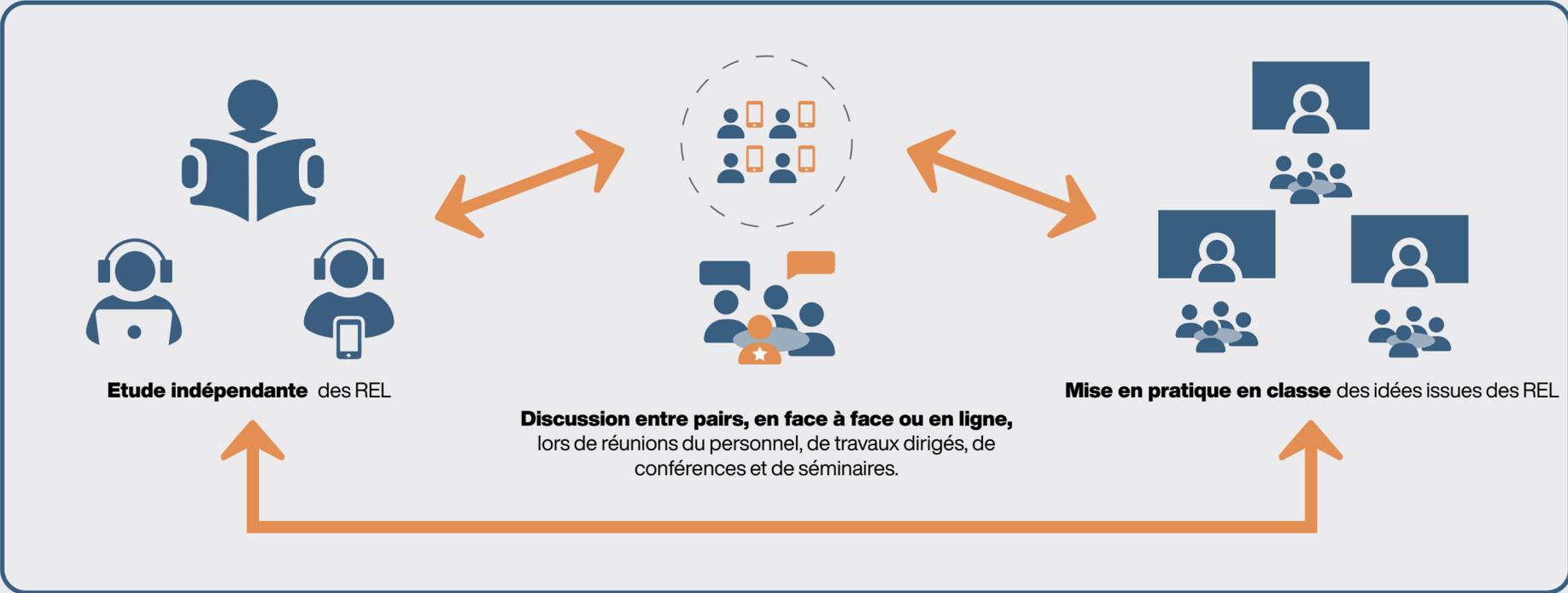


Enseignant engagé dans une étude indépendante

Enseignant dans des programmes de DPE (par exemple, ZEST)

Enseignant en formation initiale pour les cours de diplôme ou de B.Ed., y compris les cours à distance

**Les tuteurs, les conférenciers et les chefs d'établissement** guident et soutiennent.



**Référentiel des REL :** Unités d'étude pour les mathématiques, les langues, les sciences, les études sociales et les arts, et compétences de la vie courante en quatre langues et en plusieurs versions nationales. Disponible en version numérique et imprimée.

Diplôme **approprié** (B.Ed.) ou **certificat** (DPE)

# Profil 3.

## Computadores para Educar (CPE)



### LIEU

Amérique latine (Colombie)



### ANNÉES DE MISE EN ŒUVRE

2011 à aujourd'hui



### ORGANISME FINANCEUR

Gouvernement de la Colombie



### ORGANISME D'CHARGE DE LA MISE EN ŒUVRE

Gouvernement de la Colombie



### ÉCHELLE

9 000 enseignants de 12 départements dans 200 municipalités ont eu accès au programme en 2019

## Introduction

CPE est un programme géré par le gouvernement colombien qui encourage l'innovation éducative par l'accès, l'utilisation et l'adoption de la technologie dans les écoles du pays. CPE propose un DPE utilisant les TIC, en partenariat avec des universités locales, pour accompagner la fourniture d'ordinateurs et d'accès à Internet dans les écoles colombiennes.

Le programme s'articule avec les diplômes de la « Route de l'innovation éducative » du ministère de l'éducation. Un diplôme désigne un ensemble de cours destinés aux enseignants et aux administrateurs d'établissements scolaires dans le cadre d'une stratégie de mise à jour des méthodologies, des technologies et des tendances novatrices en matière d'éducation. L'objectif est de permettre aux enseignants de développer : 1) des compétences technologiques, 2) pédagogiques, 3) communicatives, 4) managériales et 5) de recherche à différents niveaux de complexité : Explorateur (niveau 1), Intégrateur (niveau 2) et Innovateur (niveau 3).

## Caractéristiques principales Modèle CPE

- L'un des programmes consiste en un diplôme de 96 heures appelé « innovaTIC », proposé selon une modalité d'apprentissage mixte (65 heures en face à face, 31 heures en ligne). Le diplôme comporte quatre modules de complexité progressive, et son thème central est le développement des compétences en TIC des enseignants. Il est orienté vers le niveau 3 pour les enseignants qualifiés - Innovateurs.
- Les opérateurs régionaux (à savoir, les universités) gèrent le programme et contextualisent le soutien en fonction de leur contexte spécifique. Les enseignants disposent de deux options principales pour accéder au contenu : en ligne sur la plateforme Moodle de CPE ou hors ligne sur une application Android en l'absence de connectivité. CPE propose généralement plus d'espaces de formation en face à face que d'espaces virtuels en raison des conditions de connectivité variables en Colombie.
- L'étude des cours est animée par des tuteurs basés à l'école et des conseillers numériques. Ce groupe est préparé à son rôle dans le cadre d'un programme comprenant un jour de formation en face à face et quatre jours de formation virtuelle.
- Le portail Colombia Aprende du ministère de l'éducation est également disponible pour les enseignants. Il comprend un référentiel de ressources et de matériel d'apprentissage pour l'apprentissage autonome.

- Les tuteurs du programme administrent un test d'entrée/sortie des compétences en TIC pour les enseignants. Quatre tests de connaissances doivent être passés à la fin de chaque niveau/module de la formation diplômante. Le produit final - une évaluation globale - est une vidéo réalisée par l'enseignant qui documente le processus d'apprentissage à travers les quatre modules. La vidéo reste une preuve d'apprentissage dans l'environnement d'apprentissage personnel de l'enseignant. Les principaux enseignements du programme ont mis en évidence l'importance de la localisation du contenu et du soutien dans les différents contextes régionaux, ainsi que la reconnaissance et l'appréciation de la diversité des enseignants et de leurs besoins professionnels pour soutenir l'intérêt et améliorer la rétention dans le programme.

### Sources

Computadores para Educar. (2018). *Informe final del estudio de medición y evaluación de impacto de CPE 2014-2018: Informe 4*. [Final report of the CPE monitoring study and impact evaluation (2014-2018): Report 4].

Computadores para Educar. (2020, July 17). *Computadores para Educar, sus líneas de trabajo y el fortalecimiento de la política de gobierno digital*. [Computadores para Educar, their lines of work and the strengthening of the digital government policy].

Gobierno de Colombia. (n.d.). *Computadores para educar*.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. [ICT competencies for teacher professional development].

# Modèle CPE



**Les tuteurs** sont formés lors d'une session F2F et de quatre sessions virtuelles. Chaque tuteur travaille avec 25 enseignants.



**Numérique à l'école conseiller** soutient le tuteur et les enseignants



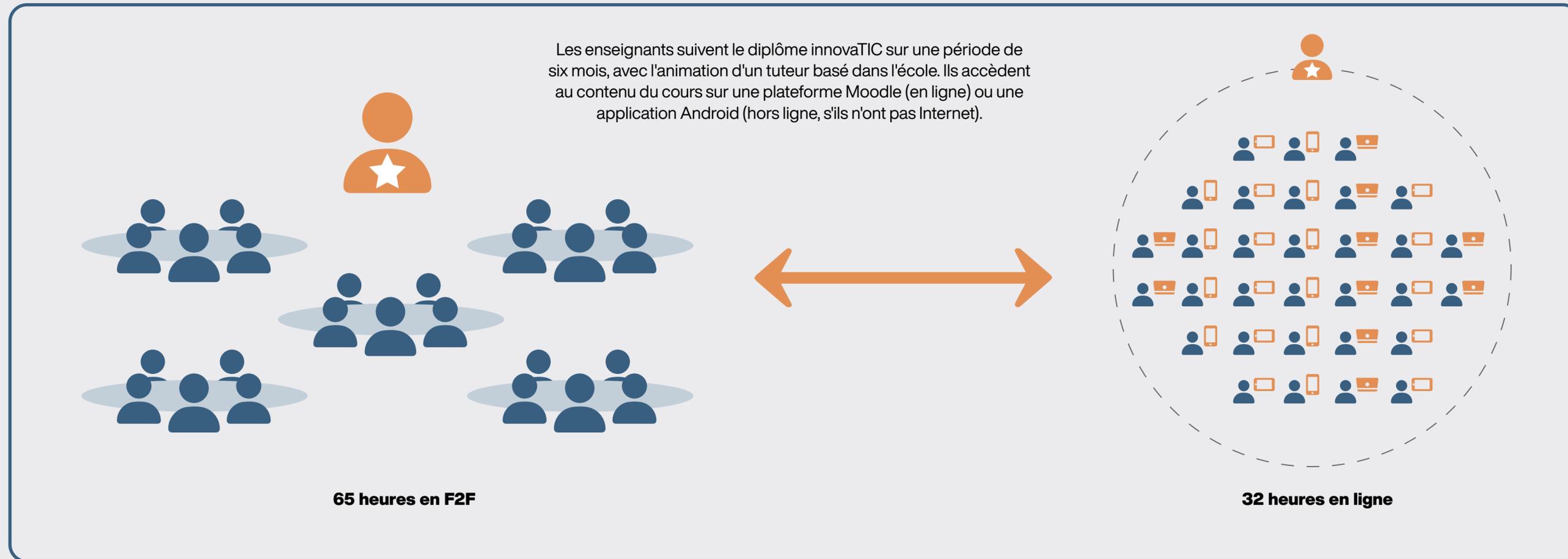
**Tests de compétences en TIC** à l'entrée et à la sortie



**Tests de connaissance** par module



**Les portfolios vidéo** comme évaluation de jalon



Le portail **Colombia Learns** : Référentiel de ressources et des supports d'apprentissage pour l'auto-apprentissage

## Section 2

# Apprentissage collaboratif grâce aux interactions entre pairs et experts



Section suivante >

La collaboration à travers différentes formes d'interactions entre pairs ou experts est essentielle à l'apprentissage des enseignants. Elle aide les enseignants à effectuer des recherches, à réfléchir à leurs expériences en classe et à essayer de nouvelles approches d'enseignement et d'apprentissage.

Dans les exemples fournis ici, la collaboration revêt de multiples formes, tant formelles qu'informelles. Les programmes utilisent fréquemment des approches mixtes, par exemple des réunions régulières en face à face de communautés de pratique (CdP) combinées à l'utilisation de réseaux sociaux ou de plateformes de messagerie sociale, comme dans le programme Tejas (Technology Enabled Education through Joint Action and Strategic Initiatives) en Inde (*voir profil 4*) et le programme BLF (Building Learning Foundations) au Rwanda (*voir profil 5*). Ces deux programmes adoptent des approches différentes reflétant leurs contextes socioculturels. Les groupes de praticiens Tejas, appelés groupes d'activité des enseignants (GAE), choisissent l'un de leurs membres pour animer la discussion et sélectionner un sujet de recherche dans le livre de ressources Tejas. Ils sont encouragés à utiliser les groupes de messagerie sociale entre les réunions pour partager leurs expériences et leurs problèmes.

Les groupes de praticiens de BLF, quant à eux, sont plus structurés et plus directifs. Ils sont dirigés par des responsables de matières scolaires qui suivent des plans semi-structurés/guidés pour chaque session. Les interactions entre les réunions prennent la forme d'un soutien individuel à chaque enseignant par le biais de messages WhatsApp ou d'appels téléphoniques.

Les preuves de l'efficacité des réseaux sociaux et des groupes de messagerie pour soutenir les changements dans la pratique des enseignants en classe sont mitigées. Dans certains groupes, les enseignants partagent volontiers des exemples de plans de cours ou des vidéos de leurs leçons, comme dans le cas des projets IT for Change en Inde. Mais dans d'autres cas, la majorité des contributions portent sur des questions organisationnelles, reflétant une préoccupation pour les questions pratiques, comme dans le programme Connected Learning Initiative (CLIX) (*voir section 3, profil 10*). Il se peut aussi que l'absence de dialogue soit due au fait que les enseignants sont réticents à partager leurs idées d'enseignement avec d'autres enseignants ou que, comme dans le programme Tejas, les enseignants préfèrent travailler selon un mode unique et partager leurs expériences et engager une réflexion en personne par le biais de leurs GAE plutôt que sur WhatsApp.

Le projet Teachers for Teachers au Kenya (*profil 6*), quant à lui, montre comment les plateformes de messagerie sociale peuvent permettre une collaboration efficace avec des pairs et des mentors enseignants qui ne sont pas installés dans les mêmes locaux et avec lesquels il n'y a pas eu de rencontres préalables en personne. Comme le démontre ce projet, ceci est particulièrement important pour les enseignants travaillant dans des situations de crise telles que les camps de réfugiés. Ces outils aident à résoudre les problèmes d'isolement professionnel, améliorent la motivation et renforcent le sentiment d'identité professionnelle des enseignants. Beaucoup de ces groupes persistent après la fin du soutien formel du projet, ce qui indique que les enseignants apprécient la participation à ces groupes. Ils peuvent également créer un effet d'entraînement en impliquant d'autres enseignants qui n'ont pas participé au projet initial.

Dans le programme Ceará au Brésil (*voir profil 7*), le mentorat à distance est enrichi de vidéos sur la pratique en classe. Cette approche utilise les TIC pour compenser le manque de coachs expérimentés et pour résoudre les problèmes de déplacement vers les écoles situées dans des zones rurales éloignées.

Les vidéos des pratiques en classe constituent également une ressource pour soutenir le travail collaboratif. Il peut s'agir de vidéos conservées, accessibles en ligne ou à partir des cartes mémoire des téléphones des enseignants, comme dans le programme English in Action (EiA) au Bangladesh (*voir section 3, profil 8*), ou de vidéos générées par les utilisateurs, comme dans le programme BLF ou le programme Primary Math and Reading (PRIMR)/Tusome au Kenya. Dans ce dernier cas, des tablettes ont été utilisées par les responsables du soutien aux programmes (formateurs d'enseignants locaux) pour enregistrer des extraits de la pratique des enseignants afin de les utiliser dans des discussions structurées avec l'enseignant après son cours. Le programme BLF, quant à lui, combine les deux approches : les responsables de matières scolaires reçoivent des smartphones contenant des vidéos sélectionnées qu'ils présentent lors des réunions de praticiens, et les enseignants individuels peuvent emprunter les smartphones pour créer des enregistrements vidéo de leur propre pratique en classe comme ressource de réflexion.

# Profil 4.

## Technology Enabled Education through Joint Action and Strategic Initiatives (Tejas)

**LIEU**  
Asie (Inde)

**ANNÉES DE MISE EN ŒUVRE**  
2016 à 2021

**ORGANISMES FINANCEURS**  
Gouvernement de Maharashtra • Tata Trusts

**ORGANISMES CHARGÉS DE LA MISE EN ŒUVRE**  
Gouvernement de Maharashtra • Conseil britannique

**ÉCHELLE**  
Niveau national : 51 500 enseignants dans 36 districts

### Introduction

Tejas était une initiative commune mise en œuvre grâce à un partenariat entre le gouvernement du Maharashtra, les Tata Trusts et le Conseil britannique. Elle visait à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage de l'anglais dans les écoles primaires du Maharashtra. La conception du programme a soutenu le renforcement de la capacité de l'État à fournir un DPE continu approprié aux enseignants. Les objectifs comprenaient les éléments suivants :

- permettre à l'autorité académique régionale de planifier, de gérer et de soutenir les communautés de pratique (CdP) locales de manière indépendante, comme alternative aux modèles traditionnels de formation en cascade ;
- permettre aux enseignants d'organiser, de former et de mettre en œuvre des groupes locaux, à la fois sous forme numérique et en face à face, afin d'améliorer la qualité de leur enseignement et de renforcer leur développement professionnel ; et
- donner au personnel de l'État et aux enseignants une confiance accrue dans leur capacité à communiquer efficacement en anglais, notamment en classe et dans la salle de formation, et développer leurs compétences en matière d'animation des activités de DPE.

### Caractéristiques principales Modèle Tejas

- Des groupes d'activité d'enseignants (GAE) ont été formés, composés d'enseignants du primaire provenant de groupes de cinq à huit écoles géographiquement proches. Ces enseignants se réunissent une fois par mois pour apprendre de nouvelles idées et techniques d'enseignement, partager leurs expériences et se soutenir mutuellement par des discussions et des interactions. Il n'y a pas de formateur externe officiel présent ; à la place, l'un des enseignants, qui a été formé en tant que coordinateur du GAE, anime les réunions et permet au groupe de rester concentré sur les tâches.
- Les coordonnateurs de GAE sont des enseignants ou des personnes ressources qui ont suivi une formation intensive en face à face sur les GAE, complétée par un apprentissage linguistique en ligne. Les coordinateurs de GAE animent le GAE dans leur propre cluster et dans deux clusters adjacents.
- Lors de chaque réunion de GAE, les enseignants choisissent ensemble un sujet de discussion dans le livre de ressources du GAE, qui contient des vidéos. Cela permet de s'assurer que leur apprentissage est lié à leurs propres besoins d'apprentissage professionnel contextuel et qu'il a un impact réel et immédiat sur leur enseignement en classe. À la fin d'une réunion du GAE, les enseignants remplissent un document de planification « Réflexion et action » pour consigner leur apprentissage et leurs plans d'activités en classe.

- Les groupes WhatsApp et les communautés Facebook sont utilisés pour encourager le partage d'expériences, d'apprentissages et de bonnes pratiques entre les réunions des GAE et entre les GAE. Ces animations sont assurées par les coordinateurs de GAE.
- Des cours en libre accès et en modération électronique ont également été intégrés au programme pour aider les enseignants à améliorer leurs compétences en anglais.
- Tejas était initialement un projet pilote mené dans neuf districts du Maharashtra et représentait un échantillon représentatif des zones urbaines, semi-urbaines et rurales. Après la phase initiale, le pilote a été étendu avec succès à 27 autres districts.
- Pour soutenir le renforcement des capacités de l'État, un groupe central de l'autorité académique régionale (RAA), composé de personnes ressources académiques de l'État (SARP) et d'assistants d'anglais (ESA), a été formé à la gestion de projet ainsi qu'au suivi et à l'évaluation des GAE. Ce groupe soutient les coordinateurs de GAE et assume la responsabilité des progrès réalisés par les enseignants.
- Le succès de Tejas a été mesuré sur la base de trois aspects clés : l'engagement des participants, la preuve de l'apprentissage des participants et l'application de la pratique en classe par les participants via l'observation des leçons ;

L'évaluation interne a démontré un fort engagement envers les ressources numériques et en face à face, une amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage de l'anglais et un renforcement des capacités de l'État.

Au début de la pandémie de COVID-19, en mars 2020, Tejas s'est rapidement tourné vers la diffusion numérique synchrone et asynchrone. Le Conseil britannique a organisé 72 webinaires Tejas et les coordinateurs de GAE ont animé des GAE virtuels. Cela a permis aux enseignants, aux coordinateurs de GAE, aux SARP et aux ASE d'accéder aux données d'entrée prévues dans le programme pendant le confinement. En outre, le Conseil britannique a été en mesure de créer des contributions sur mesure reflétant certains des défis actuels auxquels ces parties prenantes sont confrontées : la planification et l'animation de GAE virtuels, l'utilisation de plateformes en ligne pour l'enseignement à distance, l'enseignement en ligne dans des contextes de faibles ressources, et les bonnes pratiques pour soutenir le retour des étudiants en classe après des absences prolongées.

#### Sources

British Council. (n.d.). [Tejas](#).

Government of Maharashtra, Tata Trusts, and British Council. (n.d.). [Tejas](#). British Council.

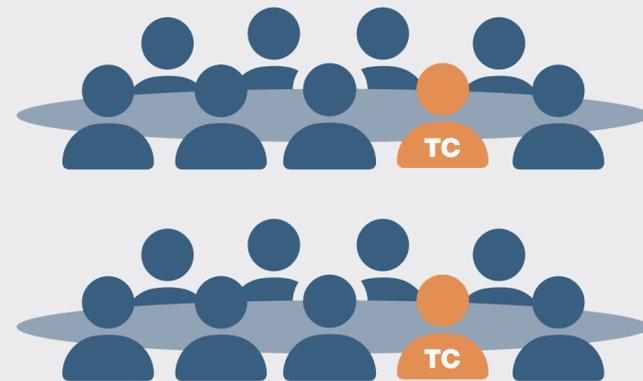
# Modèle Tejas



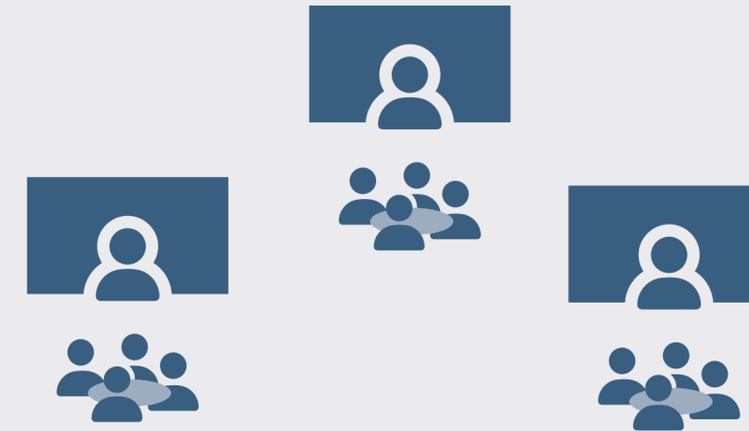
Un noyau de **personnes ressources académiques d'État (SARP)** et **d'assistants d'anglais (ESA)** formés aident les **coordinateurs des GAE** à suivre et à évaluer les GAE.



Les enseignants peuvent également former des **groupes informels** via WhatsApp ou Facebook



**Apprentissage collaboratif F2F** par le biais de **groupes d'activité d'enseignants (GAE) au niveau du groupe (5-8 écoles dans une localité)** dirigé par un enseignant pair choisi par le groupe (**coordinateur GAE ou TC**). Chaque GAE choisit les sujets à étudier dans le livre de ressources GAE disponible.



**Pratique en classe** de nouveaux concepts



**Livre de ressources GAE**  
**Ressources pour le développement professionnel continu**  
accessibles dans divers formats distribués en ligne et par le biais de plateformes de messagerie sociale

# Profil 5.

## Building Learning Foundations (BLF)

### Introduction

Le programme BLF repose sur trois fondements : le développement des enseignants, le renforcement du leadership pour l'apprentissage et le renforcement du système. Le thème transversal des pratiques éducatives inclusives pour les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, y compris les enfants handicapés, est omniprésent. L'objectif global du programme est d'améliorer les résultats de l'apprentissage de l'anglais et des mathématiques pour 4,2 millions d'enfants au Rwanda.

Le programme BLF est conçu pour fournir un soutien et un renforcement des capacités aux enseignants et à tout le personnel qui soutient directement le DPE dans le système. L'approche globale de DPE est particulièrement prometteuse, puisqu'elle prévoit la promotion de matériels guidés et non prescriptifs, la complémentarité, le soutien et l'amélioration des systèmes et structures existants aux niveaux national, du district, du secteur et de l'école, l'intégration du changement et l'utilisation d'une approche globale de l'évaluation des enseignants.

- Le personnel de terrain et de projet de BLF participe occasionnellement aux CdP et partage les bonnes pratiques d'autres écoles, aide les équipes scolaires à surmonter les problèmes locaux, et soutient les enseignants pour qu'ils réfléchissent à leur apprentissage et participent à d'autres activités de développement professionnel au sein de l'école.
- Les enseignants sont évalués par le biais d'observations de cours par les SLF et le personnel du projet en utilisant une matrice de progression.

### Sources

Building Learning Foundations. (n.d.). [About the Building Learning Foundations programme.](#)

Documents de programme non publiés.

### Caractéristiques principales Modèle CPE

- Tous les enseignants reçoivent des boîtes à outils imprimées pour l'auto-apprentissage et l'étude par les pairs, axées sur la pédagogie spécifique à une matière. Le matériel audiovisuel de soutien est également fourni sur une carte SD. Deux responsables de matières scolaires (SSL) dans chaque école reçoivent un smartphone comme appareil partagé. Ces appareils permettent de regarder les vidéos de BLF, et pour que les enseignants enregistrent leur propre pratique afin de nourrir la réflexion collective.
- Des vidéos viennent appuyer les boîtes à outils en fournissant des leçons modèles et de courtes séquences illustrant les bonnes pratiques clés que les enseignants peuvent approfondir, discuter avec leurs pairs et intégrer dans leur pratique d'enseignement. BLF fournit également du matériel pédagogique aux étudiants.
- Les enseignants participent à des communautés de pratique (CdP) mensuelles au sein de l'école, dirigées par des SSL, avec des plans de session guidés.
- Les SSL jouent un rôle existant dans le système éducatif rwandais ; leur utilisation favorise la durabilité. Ils reçoivent des boîtes à outils et des orientations régulières.
- Les enseignants reçoivent également des visites de suivi régulières de la part des animateurs d'apprentissage sectoriel (SLF) de BLF. Des suivis à distance via WhatsApp, des conférences téléphoniques gratuites et des appels téléphoniques ont également été mis en place pendant la pandémie de COVID-19.



#### LIEU

Afrique sub-saharienne (Rwanda)



#### ANNÉES DE MISE EN ŒUVRE

2017 à 2023



#### ORGANISME FINANCEUR

Bureau des affaires étrangères, du Commonwealth et du développement du Royaume-Uni



#### ORGANISMES CHARGÉS DE LA MISE EN ŒUVRE

Ministère de l'éducation du Rwanda - Education Development Trust · Conseil britannique · Voluntary Service Overseas



#### ÉCHELLE

Nationale : 42 000 enseignants

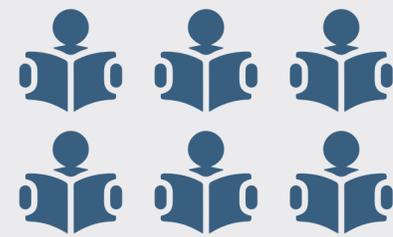
# Modèle BLF



**Deux Responsables des matières scolaires (SSL)** soutiennent les enseignants et dirigent les réunions de la CdP



**Les animateurs d'apprentissage sectoriel (SLF) de BLF** effectuent des visites dans les écoles et assurent un suivi à distance via WhatsApp et des conférences téléphoniques. **Les SLF et le personnel du projet BLF** évaluent les enseignants à l'aide d'une matrice de progression



**Etude indépendante**



**Pratique en classe** de nouveaux concepts



**Réunions mensuelles en face-à-face (F2F) des communautés scolaires dans les écoles, à l'aide de** plans de session guidés



**Boîtes à outils imprimées et matériel audiovisuel de soutien** sur cartes mémoire



**Deux smartphones** donnés aux **SSL** pour une utilisation partagée par les enseignants

# Profil 6.

## Teachers for Teachers

### Introduction

Le projet « Teachers for Teachers » dans le camp de réfugiés de Kakuma et la colonie de Kalobeyi au Kenya visait à combler le manque de soutien aux enseignants dans les contextes de réfugiés et de crise. Leur approche de DPE intègre des ateliers pour les enseignants, le coaching par les pairs, des communautés d'apprentissage professionnel appelées cercles d'apprentissage pour les enseignants et le mentorat mobile.

### Principales caractéristiques du modèle Teachers for Teachers

- Ateliers de formation initiale en face à face pour les enseignants réfugiés et kenyans travaillant dans le camp de réfugiés et la colonie, par cohortes de 25-30 enseignants, dirigés par du personnel international et national, y compris les enseignants eux-mêmes. Les enseignants ont ensuite testé dans leurs propres classes ce qu'ils avaient appris lors de cette formation initiale, avec l'aide de coaches et de mentors mobiles.
- Des petits groupes d'enseignants se sont vus attribuer un coach parmi les pairs. Les coaches ont animé l'apprentissage professionnel par le biais d'observations en classe et de cercles d'apprentissage où les enseignants ont pu réfléchir collectivement à leur pratique pédagogique, relever des défis communs et célébrer leurs succès. Sélectionnés parmi les cohortes de formation, ces coaches parmi les pairs ont reçu une formation supplémentaire pour leur permettre de créer un environnement sûr et propice à la réflexion et à l'apprentissage, de donner des commentaires constructifs à leurs pairs et d'aider les enseignants à fixer des objectifs personnalisés liés à la formation.
- Les enseignants se sont également vu attribuer un mentor « global » mobile qui leur a apporté un soutien en ligne pendant quatre à six mois. Ces mentors mondiaux étaient des experts bénévoles du monde entier dont le rôle était de mettre en relation des enseignants par groupes de quatre ou cinq via WhatsApp afin d'animer des discussions sur les bonnes pratiques et de fournir des conseils sur les problèmes auxquels les participants étaient confrontés dans leurs classes et leurs écoles. La technologie utilisée a permis aux mentors et aux enseignants de partager des vidéos et des images ainsi que du texte, élargissant ainsi la portée des idées et des solutions discutées.
- Les mentors mondiaux ont renforcé l'apprentissage de la formation en face à face en donnant aux enseignants des conseils pédagogiques liés à la formation par le biais d'un programme de mentorat mobile. Cela comprend des messages de base envoyés deux fois par semaine et des questions de suivi et de soutien.
- Tous les enseignants de chaque cohorte de formation ont également été reliés par un groupe WhatsApp plus large afin de leur permettre de partager et d'échanger des idées avec un public plus large.

- Les enseignants ont reçu des téléphones portables et des données, éliminant ainsi les principaux obstacles financiers et techniques à la communication qui auraient limité l'impact du projet si on avait demandé aux enseignants d'utiliser leur propre technologie.

L'impact du projet a été évalué principalement grâce aux données générées par les enseignants et aux données collectées par les coaches. L'équipe du projet a également analysé les activités WhatsApp et Facebook des enseignants ainsi que la communication et l'engagement entre les enseignants et leurs mentors. En outre, ils ont organisé des discussions de groupe et des entretiens dans le but de recueillir les récits des enseignants et des élèves en utilisant la technique du changement le plus significatif.

Les données suggèrent un succès considérable, notamment une préparation, une confiance, des connaissances pédagogiques et une efficacité accrues chez les enseignants. Notamment, les enseignants ont également signalé des améliorations concernant la protection des enfants et les environnements d'apprentissage positifs et sûrs. Ceci est particulièrement utile dans un contexte de réfugiés où la création et le maintien d'environnements d'apprentissage sûrs sont vitaux.

D'autres éléments indiquent que l'aspect technologique du projet a été particulièrement utile. Près de 50 % des enseignants ont déclaré avoir utilisé avec succès les solutions partagées au sein de leurs groupes WhatsApp, ce qui suggère que les communautés créées par la technologie mobile ont directement conduit à une amélioration des pratiques pédagogiques.

### Sources

McAleavy, T., Hall-Chen, A., Horrocks, S. & Riggall, A. (2018). *Technology supported professional development for teachers: Lessons from developing countries*. Education Development Trust.

Teachers College Columbia University. (n.d.). *Teachers for teachers*.

*Teachers in crisis contexts training for primary school teachers*. (n.d.). Inter-agency Network for Education in Emergencies.

*Teachers in crisis contexts peer Coaching pack*. (n.d.). Inter-agency Network for Education in Emergencies.



#### LIEU

Afrique sub-saharienne (Kenya)



#### ANNÉES DE MISE EN ŒUVRE

2016 à 2017



#### ORGANISMES FINANCEURS

Bureau des affaires étrangères, du Commonwealth et du développement du Royaume-Uni • IDEO.org • OpenIDEO



#### ORGANISMES CHARGÉS DE LA MISE EN ŒUVRE

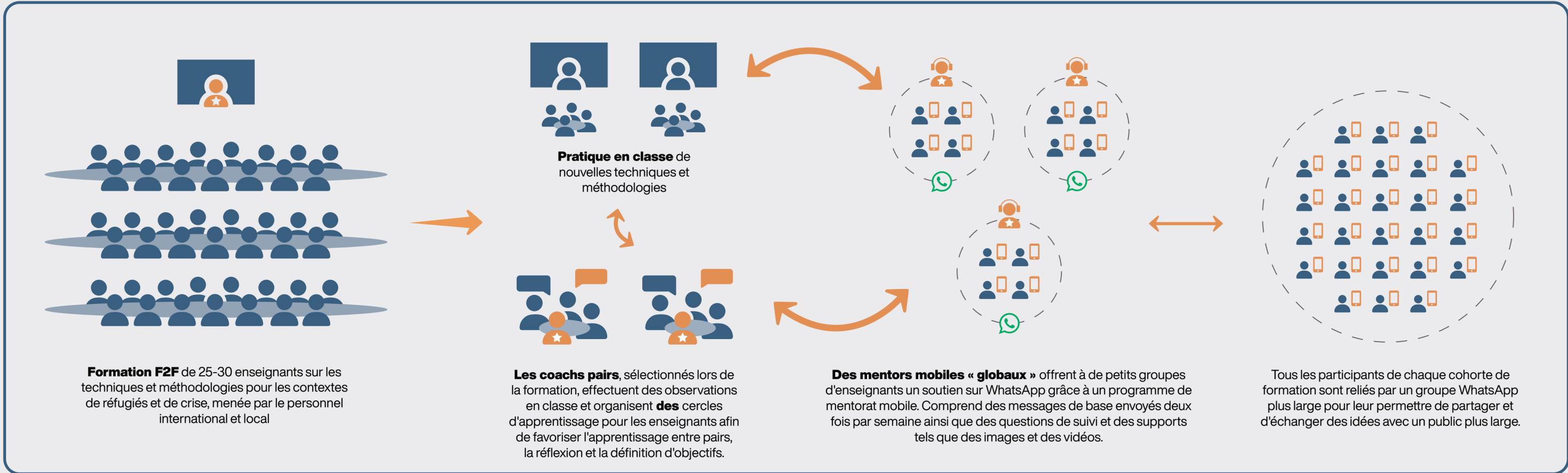
Université de Columbia • Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés • Fondation luthérienne mondiale - Finn Church Aid



#### ÉCHELLE

130 enseignants dans 20 écoles primaires du camp de réfugiés de Kakuma et de la Colonie de Kalobeyi

# Modèle Teachers for Teachers



Modules de formation et ressources complémentaires



Les enseignants participants reçoivent des téléphones portables et des données

# Profil 7.

## Ceará

### Introduction

Pour relever les défis liés à la variation de la pratique et de la qualité des enseignants dans les écoles, une politique du gouvernement fédéral brésilien a imposé en 2013 que les écoles libèrent environ un tiers des heures de travail des enseignants pour des programmes de collaboration et de développement des enseignants dans les écoles.

En 2014, le secrétariat à l'éducation du Ceará s'est associé à des chercheurs de la Banque mondiale et de la Fondation Lemann pour mettre en œuvre un programme d'un an qui a permis aux enseignants du secondaire d'obtenir un retour sur leurs pratiques en classe de la part de coaches en milieu scolaire qui, à leur tour, étaient soutenus par des coaches pédagogiques experts dans le cadre de sessions Skype individuelles. L'État de Ceará a été sélectionné pour l'expérience en raison d'une longue histoire d'améliorations soutenues de la qualité de l'éducation au niveau secondaire, soutenue par un système de supervision et de responsabilité efficace et robuste.

Le projet Ceará visait à accroître l'interaction professionnelle entre les enseignants et à promouvoir des techniques de bonne pratique pour la planification des leçons, la gestion de la classe et le maintien de l'implication des élèves.

- Les coordinateurs pédagogiques et les enseignants ont également eu accès à un site Web privé pour valider des exemples vidéo de bonnes pratiques d'enseignement dans leur école - à la fois des exemples d'enseignement en classe et des coordinateurs pédagogiques faisant des commentaires spécifiques aux enseignants après avoir observé leurs classes. Les coaches externes ont également visionné ces vidéos et s'y sont référés lors des sessions de coaching externe.
- Les écoles ont reçu des commentaires sur les performances évaluées sur la base d'une première série d'observations en classe à la fin de l'année scolaire 2014. Les données ont été recueillies selon la méthode des « instantanés en classe » de Stallings. Les résultats ont été partagés par le biais de bulletins spécifiques aux écoles qui fournissaient des données faciles à comparer sur des indicateurs tels que la part du temps de classe utilisé par les enseignants pour l'instruction, les techniques pédagogiques, le matériel de classe utilisé le plus fréquemment, et la part du temps de classe où les étudiant(e)s étaient impliqué(e)s.

L'évaluation du programme par un essai contrôlé randomisé a révélé que les pratiques des enseignants en classe et les résultats des élèves aux tests standardisés s'étaient améliorés ; le temps d'enseignement et l'implication des élèves avaient également augmenté.

Le projet Ceará a démontré l'importance du coaching et la valeur critique d'une culture partagée des résultats et de l'amélioration constante.

### Sources

Bruns, B., Costa, L., and Cunha, N. (2017). *Through the looking glass: Can classroom observation and coaching improve teacher performance in Brazil?* (Policy Research Working Paper No. 8156). World Bank.

### Caractéristiques principales

#### Modèle Ceará

- Les coordinateurs pédagogiques au niveau de l'école (un rôle existant au niveau de l'école) ont participé à trois sessions de formation d'une journée, en face à face avec l'équipe de coaching externe, sur la manière d'observer les enseignants en classe et d'organiser des sessions de coaching individuelles avec les enseignants afin de fournir des commentaires spécifiques sur leur pratique d'enseignement. Ils ont également été formés à se filmer en train de donner des commentaires aux enseignants et à charger et partager ces vidéos avec leurs coaches pour obtenir un retour supplémentaire. Au cours de l'année scolaire 2014, chaque coordinateur pédagogique a également bénéficié de deux à quatre séances privées avec un coach attiré via Skype.
- Les coordinateurs pédagogiques observent régulièrement les enseignants (chaque semaine) et fournissent des commentaires comparatifs sur leur pratique pédagogique.
- Les enseignants et leurs coordinateurs pédagogiques ont eu accès à des vidéos en ligne filmées dans des classes brésiliennes et à des documents illustrant et expliquant les pratiques pédagogiques à fort impact.

**LIEU**  
Amérique latine et Caraïbes (Brésil)

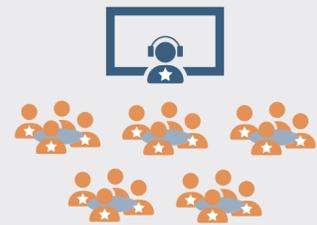
**ANNÉES DE MISE EN ŒUVRE**  
2014 à 2015

**ORGANISMES FINANCEURS**  
Le Fonds pour l'évaluation de l'impact stratégique de la Banque mondiale • Lemann Foundation

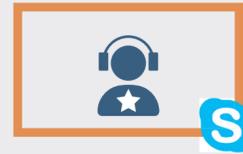
**ORGANISMES CHARGÉS DE LA MISE EN ŒUVRE**  
Ceará State Government • Lemann Foundation • World Bank

**ÉCHELLE**  
Dans tout l'État de Ceará, au Brésil

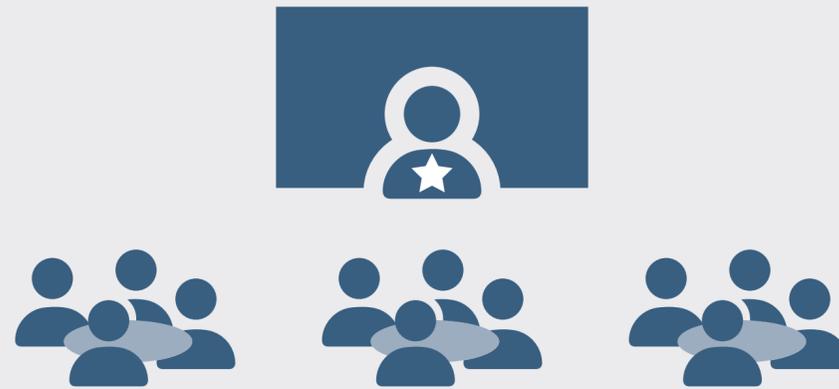
# Modèle Ceará



**L'équipe de coaching externe** dirige trois sessions de formation d'un jour, en face à face avec les **SPC**.



**Un coach externe** fournit 2 à 4 sessions de coaching privé via Skype à chaque SPC pendant l'année. Chaque coach prend en charge 31 à 36 écoles.



**Le coordinateur pédagogique de l'école (SPC)** observe et donne des commentaires sur les pratiques de classe des enseignants chaque semaine.



**Référentiel de matériel de soutien** comprenant des exemples vidéo de bonnes pratiques d'enseignement soumis par les enseignants et les SPC.

## Section 3

# Choisir les technologies de l'information de la communication



Section suivante >

Les TIC ont le potentiel d'améliorer l'accès, l'engagement et les résultats d'apprentissage des enseignants dans les opportunités d'apprentissage professionnel. De même, ils permettent aux concepteurs de DPE de traiter plus efficacement les questions de diversité lors de la mise à l'échelle du DPE. En sélectionnant les TIC, les concepteurs doivent toutefois prêter attention aux aspects du contexte - infrastructure et outils TIC, identités et compétences numériques des enseignants, et questions d'équité entre les différents sous-groupes d'enseignants.

La plupart des programmes TPD@Scale utilisent les TIC pour produire et mettre à disposition des ressources d'apprentissage. Lorsque la connectivité est faible ou coûteuse ou que les appareils numériques sont limités, l'accès des enseignants à ce contenu se fait par le biais de documents imprimés, comme dans le programme ZEST (Zambian Education School-based Training) (*voir section 4, profil 13*) et IStep Sudan<sup>2</sup> ; de tablettes hors ligne, comme ICT4ED en Afrique du Sud (*voir section 4, profil 15*) ; ou de CD, comme dans le programme ELLN Digital (Early Language, Literacy and Numeracy Digital) aux Philippines (*voir section 5, profil 17*). Dans le cadre du programme English in Action (EiA) au Bangladesh (*voir profil 8*), les enseignants accèdent aux contenus d'apprentissage à partir des cartes mémoire de leurs propres téléphones portables ; cette pratique est désormais répandue, bien que la mise à jour des cartes mémoire puisse être compliquée et coûteuse. Tous ces exemples démontrent que la fourniture de matériel hors ligne aux enseignants peut être efficace dans les programmes de DPE. En maximisant l'utilisation des appareils personnels des enseignants, avec lesquels ils se sentent à l'aise, on peut réduire les besoins en ressources et accroître l'utilisation du matériel d'apprentissage.

Là où l'infrastructure de connectivité est plus développée, les fournisseurs créent de plus en plus de programmes complets de DPE en ligne, fournissant du contenu, du soutien et une évaluation, généralement sous la forme de MOOC. Il en existe plusieurs exemples en Chine, comme le montre le cas du X-Learning Centre de l'Université de Pékin (*voir profil 9*), et en Amérique latine. Beaucoup utilisent des plateformes mondiales. Par exemple, la Connected Learning Initiative (CLIX) en Inde utilise la plateforme Open edX (*voir profil 10*), tandis que le MOOC Sexuality... Much More Than Sex développé par l'Université des Andes en Colombie utilise la plateforme Coursera<sup>3</sup>. De plus en plus, les enseignants accèdent à ces cours via leurs propres smartphones, ce qui leur donne une flexibilité supplémentaire en termes de temps et de lieu d'étude. Néanmoins, les taux d'achèvement peuvent être faibles ; le MOOC colombien a un taux d'achèvement moyen de seulement 17,2 % (SUMMA, 2021).

Lorsque la connectivité et les identités et compétences numériques des enseignants sont moins sûres, la participation à ces cours en ligne est souvent complétée par des groupes d'étude ou des cours en face à face. Par exemple, le MOOC TESS-India (*voir section 1, profil 1*) a offert des cours réguliers en face à face pour compléter le soutien en ligne par le biais de forums de discussion

du MOOC fournis sur Open edX. Les cours en face à face ont été animés par des formateurs d'enseignants locaux qui avaient déjà suivi le MOOC. Dans le programme CLIX, les enseignants ont été réunis en personne pour développer des mises en réseau et des relations avant de participer au MOOC.

Une stratégie similaire a été utilisée par les Planes de Actualización Docente (*voir section 4, profil 14*) au Costa Rica. Le modèle *Tu Clase, Tu País* (TCTP) (*voir profil 11*) utilise également un mélange de sessions en ligne et en face à face, où des micro-cours en ligne très courts complètent le temps passé en classe en face à face. De même, un MOOC du Conseil britannique sur l'enseignement de l'anglais au Timor oriental a combiné l'étude du MOOC avec des réunions en personne de communautés de praticiens. Dans la plupart des cas, ce mélange de soutien augmente les taux d'achèvement. Par exemple, le taux d'achèvement relativement élevé du MOOC TESS-India (environ 50 %) est attribué à la prestation de ces cours en face à face en combinaison avec des groupes informels sur les réseaux sociaux (Wolfenden et al., 2017).

Dans certains MOOC ou cours en ligne, des tuteurs ayant des rôles différents sont prévus. Par exemple, un MOOC proposé par l'association à but non lucratif Asociación Educar para el Desarrollo Humano, basée en Argentine, offre un contenu personnalisé guidé par deux types de tuteurs - opérationnel et technique - pour chaque cohorte de 300 participants<sup>4</sup>. Le tuteur opérationnel ou logistique gère les forums, répond aux questions liées à la plateforme et examine les résultats des évaluations automatisées, tandis que l'expert technique répond aux questions liées au contenu du cours (SUMMA, 2021).

Lorsque les enseignants n'ont accès qu'à des téléphones de base, les SMS ou les textos ont été utilisés avec succès pour transmettre le contenu aux enseignants. Dans le cadre du projet pilote de l'UNESCO au Nigeria (*voir profil 12*), les participants ont reçu quotidiennement de courts messages textuels contenant le contenu du cours, y compris des images. Dans le projet SMS Story, mis en œuvre en Papouasie-Nouvelle-Guinée et au Rajasthan, les enseignants ont reçu une histoire et un plan de cours par SMS. Ces exemples sont antérieurs à l'utilisation des plateformes de messagerie sociale qui combinent aujourd'hui la diffusion de contenu avec des groupes de discussion en ligne pour partager des expériences, des adaptations et des problèmes de pratique avec des pairs.

<sup>2</sup> <https://www.britishcouncil.org/partner/international-development/track-record/istep>

<sup>3</sup> <https://es.coursera.org/learn/sexualidad>

<sup>4</sup> <https://asociacioneducar.com/>

# Profil 8.

## English in Action (EiA)



### LIEU

Asie (Bangladesh)



### ANNÉES DE MISE EN ŒUVRE

2008 à 2018



### ORGANISME FINANCEUR

Bureau des affaires étrangères, du Commonwealth et du développement du Royaume-Uni



### ORGANISMES CHARGÉS DE LA MISE EN ŒUVRE

Gouvernement du Bangladesh · BBC Media Action · Cambridge Education · The Open University, UK · Underprivileged Children's Educational Program · Friends in Village Development Bangladesh (Amis du développement des villages)



### ÉCHELLE

Plus de 51 000 enseignants dans 64 districts à travers 7 divisions

## Introduction

English in Action (EiA) a utilisé des téléphones mobiles, Internet, des documents imprimés, la télévision et l'apprentissage de pair à pair pour aider 25 millions de Bangladais à améliorer leur anglais afin de les acheminer vers le travail et de les sortir de la pauvreté. Le programme DPE des écoles EiA était une composante de ce projet plus vaste. Il visait à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des cours d'anglais dans les écoles primaires et secondaires.

## Caractéristiques principales du modèle English in Action

- Les enseignants bénéficient d'un développement professionnel et de ressources pour la classe sous la forme de documents imprimés et de vidéos de la pratique de la classe sur des cartes mémoire pour les téléphones portables des enseignants. Les enseignants ont également reçu des haut-parleurs mobiles leur permettant d'utiliser les ressources audio appropriées de la carte mémoire avec leurs élèves.
- Les enseignants ont reçu un soutien continu en étant jumelés avec un autre enseignant de leur école. Ils ont été encouragés à se réunir régulièrement, à discuter du matériel audiovisuel, à planifier des leçons et à prendre part à d'autres activités de collaboration.
- Les directeurs d'école primaire ont pris part au programme en tant que participants « à part entière ». Les directeurs d'écoles primaires et secondaires ont également été soutenus pour encourager leurs enseignants à travailler ensemble sur les activités à l'école et pour suivre les progrès des enseignants.
- Ce soutien a été complété par des réunions régulières de regroupement d'enseignants au niveau local, dirigées par des animateurs d'enseignants locaux, et par des ateliers ; toutefois, l'essentiel de l'apprentissage a eu lieu au niveau de l'école.
- Le personnel du district local (*upazila*) et les TF travaillant ensemble pour soutenir les enseignants au niveau du regroupement scolaire par le biais de réunions et de forums a constitué un échange particulièrement puissant et a cultivé un nouveau sentiment de compréhension et de valeur entre les acteurs de l'école et de l'*upazila*.
- Une collaboration étroite entre le personnel du projet et celui de l'*upazila* a permis d'améliorer la capacité technique à observer les comportements qui composent une « classe d'apprentissage » et à faire aux enseignants des commentaires constructifs.

EiA a eu un impact rapide, et l'amélioration de l'anglais des enseignants s'est maintenue pendant toute la durée du programme. Les études de référence ont montré que dans 90 % des cours d'anglais observés, les enseignants s'exprimaient devant la classe, presque exclusivement en bangla, et posaient des questions fermées ; les élèves avaient donc peu d'occasions de participer au-delà des réponses de classe. Les résultats de recherches plus récentes ont montré que les interactions pédagogiques étaient principalement en anglais (plus de 90 %) et que

les enseignants faisaient preuve d'une pédagogie plus interactive, ce qui a permis d'améliorer les résultats des élèves.

Le succès d'EiA repose sur la nature scolaire de l'apprentissage et du soutien, grâce à la collaboration avec les enseignants et les directeurs d'école. Les réunions au niveau des clusters ont permis de tirer parti de cet apprentissage par le biais d'un partage d'expériences d'école à école et de développer une compréhension commune et des actions pratiques sur la manière dont les méthodes d'EiA pourraient être efficaces dans le contexte local.

Le programme avait une forte composante de « institutionnalisation » et travaillait en étroite collaboration avec le personnel gouvernemental existant, comme le personnel de plus de 230 *upazilas* qui était impliqué dans le suivi sur le terrain. De nombreux TF locaux sont devenus des maîtres formateurs dans les programmes officiels de formation des enseignants du gouvernement. Grâce à cette collaboration, le rôle du personnel des *upazilas* a été renforcé et le programme a été intégré dans les efforts nationaux plus larges visant à améliorer la qualité de l'éducation. À partir de 2015, les produits et programmes multimédias d'apprentissage de l'anglais d'EiA ont été transférés aux partenaires nationaux, qui en dirigeront le développement futur.

EiA a montré que la mise en place d'un programme fort, dirigé localement, est la clé de la résilience du programme pour sa durabilité. Malgré la volatilité politique et les problèmes de sécurité, surtout ces dernières années, une forte appropriation au niveau des *upazila* et des écoles a permis à EiA de résister.

## Sources

English in Action. (2017). [Project overview brochure](#).

English in Action. (2018). [English in Action's impact in schools](#).

English in Action (n.d.). [Teachers' experiences of school-based teacher development in support of communicative English language teaching in government schools in Bangladesh](#).

Power, T., McCormick, R., & Asbeek-Brusse, E. (2017). [A quasi-experimental study of the classroom practices of English language teachers and the English language proficiency of students, in primary and secondary schools in Bangladesh](#). English in Action.

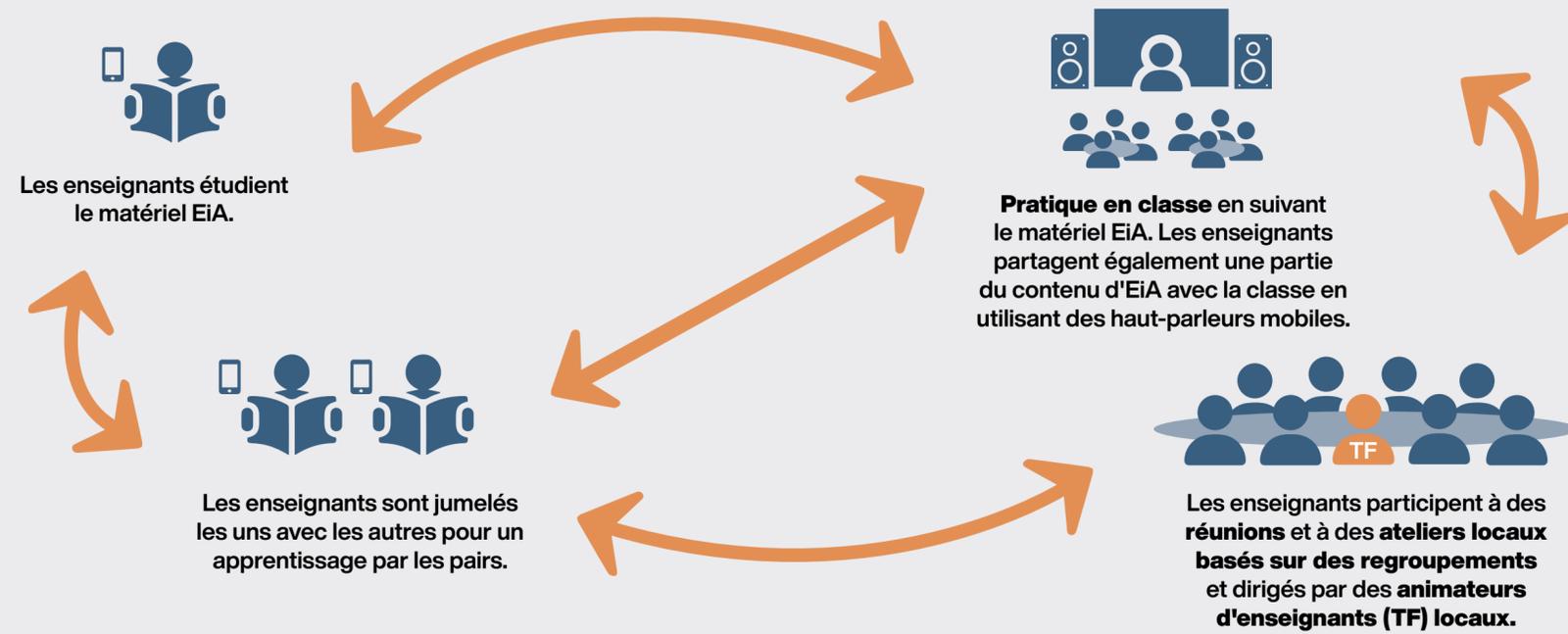
# Modèle English in Action



**Le personnel local du district (*upazila*) et les animateurs d'enseignants (TF) locaux** travaillent ensemble pour soutenir les enseignants et le niveau du groupe scolaire par le biais de réunions et d'ateliers. Ils collaborent à l'observation des comportements qui composent une « classe d'apprentissage » et font un retour constructif aux enseignants.



**Les chefs d'établissement** soutiennent les enseignants.



**Matériel imprimé** pour compléter les manuels scolaires

**Des cartes mémoire** pour les téléphones portables des enseignants avec **des vidéos de la pratique en classe** et **des ressources audio pour la classe**

**Enceintes mobiles**

# Profil 9.

## Peking University X-Learning Centre



### LIEU

Asie (Chine)



### ANNÉES DE MISE EN ŒUVRE

2015 à aujourd'hui



### ORGANISMES FINANCEURS

iCourses de China Higher Education Press, avec le soutien des partenaires universitaires suivants : Université du Zhejiang, Université normale de Nanjing, Université normale de Chine du Sud, Université normale de Chine de l'Est, Université agricole du Hunan, Université normale du Nord-Ouest, Institut d'éducation de Pékin, Université d'éducation des enseignants du Guangxi, Université de Guangzhou et Université normale du Shanxi



### ORGANISMES CHARGÉS DE LA MISE EN ŒUVRE

X-Learning Centre de l'École supérieure d'éducation, Université de Pékin



### ÉCHELLE

À l'échelle nationale : ouvert à tous les enseignants en formation initiale et continue, aux formateurs d'enseignants et aux chefs d'établissement.

## Introduction

En 2015, le Centre X-Learning a lancé son MOOC Flipped Classroom Pedagogy, un cours de sept semaines comprenant six modules (un module d'orientation et cinq modules axés sur l'approche de la classe inversée), sur la plateforme iCourses.

## Caractéristiques principales du modèle Peking University X-Learning Center

- Étude indépendante guidée du cours en ligne avec le soutien en ligne de pairs et d'animateurs
- Des ressources d'apprentissage sur la plateforme, notamment des documents à lire en format PDF, des conférences vidéo, des quiz et des forums de discussion
- Communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) informelles, en face à face et virtuelles
- Les enseignants sont évalués au moyen des résultats des quiz (formatifs) intégrés aux vidéos et des devoirs (sommatifs) qui impliquent la création et la critique de plans de cours ou de conceptions d'enseignement pour l'approche de la classe inversée.
- Bien que le modèle comprenne une évaluation par les pairs, celle-ci a été considérée comme un exercice d'apprentissage plutôt que comme une évaluation.

Bien que le MOOC fournisse un lieu structuré pour le soutien des apprenants au sein de la plateforme par le biais de forums de discussion, de nombreux participants ont cherché à obtenir un soutien par le biais de CAP informels. Cela s'est fait soit en face à face, soit via des applications de messagerie telles que WeChat et QQ. Les enseignants formeraient des groupes en fonction de la matière (par exemple, les mathématiques) ou du lieu (par exemple, Pékin). La conception du MOOC a également permis une certaine différenciation grâce à un soutien par matière, ainsi qu'un soutien supplémentaire pour les enseignants moins confiants dans les TIC. Cependant, des différences entre les sexes ont été notées dans les taux d'achèvement, les enseignantes étant moins susceptibles de terminer le MOOC, peut-être par manque de temps pour respecter les délais, puis d'abandonner.

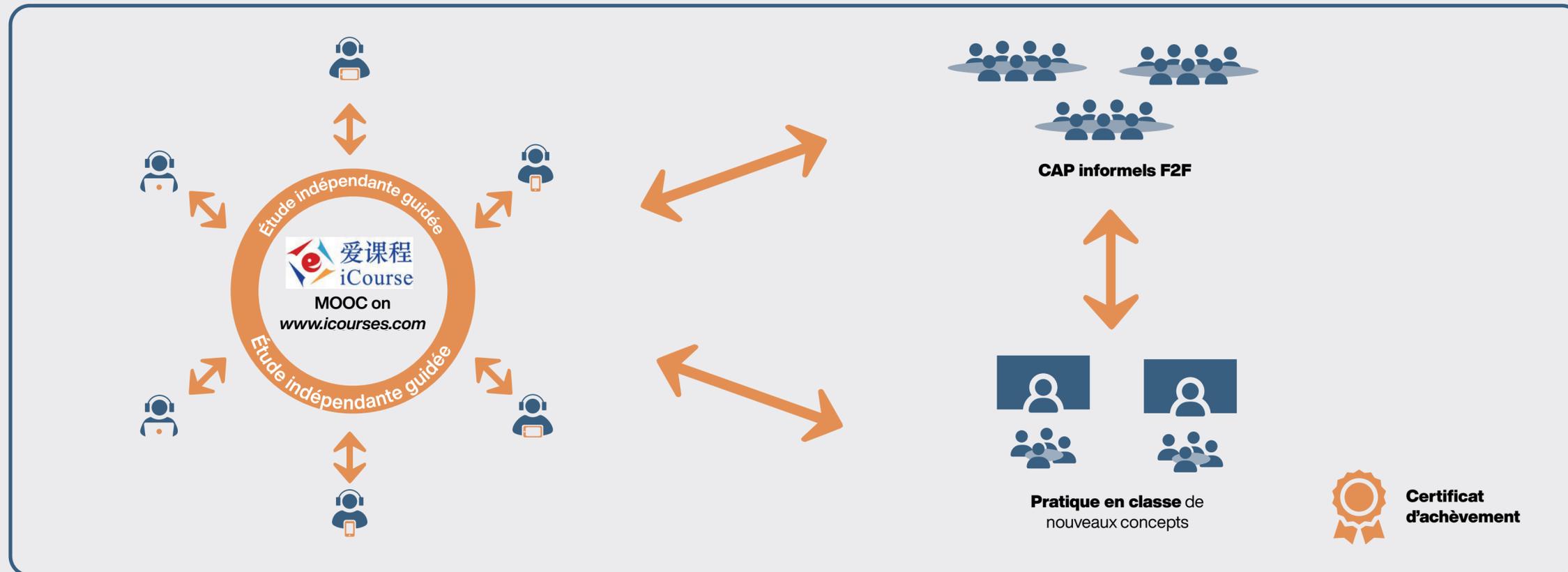
L'évaluation a également révélé que le coût par personne du MOOC était nettement inférieur à celui du modèle traditionnel en cascade.

## Sources

TPD@Scale Coalition for the Global South. (n.d.). [Peking University X-Learning Center.](#)

Wang, Q., Chen, B., Fan, Y., & Zhang, G. (2018). [MOOCs as an alternative for teacher professional development: Examining learner persistence in one Chinese MOOC.](#) Peking University.

# Modèle de Peking University X-Learning Centre



# Profil 10.

## Connected Learning Initiative (CLix)

**LIEU**  
Asie (Inde)

**ANNÉES DE MISE EN ŒUVRE**  
2015 à 2020

**ORGANISME FINANCEUR**  
Tata Trusts

**ORGANISMES CHARGÉS DE LA MISE EN ŒUVRE**  
Centre for Education Innovation and Action Research, Tata Institute of Social Sciences  
• Massachusetts Institute of Technology (MIT) Centre for Education Innovation and Action Research • Tata Trusts • Gouvernements d'État

**ÉCHELLE**  
Plus de 3 500 enseignants dans quatre États indiens : Chhattisgarh, Mizoram, Rajasthan et Telangana

### Introduction

Lancé en 2015 par le Centre for Education Innovation and Action Research du Tata Institute of Social Sciences (TISS) et ses partenaires, CLix est une initiative d'éducation ouverte à grande échelle, basée sur la technologie, destinée aux élèves du secondaire. Elle offre des ressources interactives pour les élèves en anglais communicatif, en mathématiques, en sciences et en culture numérique. Le programme comprend le DPE pour les enseignants du secondaire, disponible par le biais de MOOC modulaires et de communautés de pratique en ligne (CdP).

Les MOOC de CLix offrent un large éventail de sujets tels que la pédagogie de l'enseignement des langues, des mathématiques et des sciences, le mentorat des enseignants et les TIC dans l'éducation.

### Caractéristiques principales du modèle de DPE de CLix

- Les enseignants utilisent leurs propres appareils numériques pour accéder aux MOOC CLix sur TISSx sur la plateforme Open edX (<https://www.tissx.tiss.edu/>). Plus de 99 % des enseignants de CLix avaient accès à un téléphone portable, mais l'accès aux tablettes, aux ordinateurs de bureau ou aux ordinateurs portables était plus limité. La disponibilité d'une version mobile de TISSx a contribué à améliorer l'engagement des enseignants envers les cours et leur capacité à effectuer les travaux de cours.
- La plupart des cours sont en anglais tandis que d'autres sont en hindi. À la fin de chaque MOOC, les participants qui ont réussi reçoivent un certificat d'achèvement.
- Les tâches d'apprentissage consistaient à lire des documents, à regarder des vidéos d'instruction, à répondre à des questionnaires, à réaliser des projets individuels et à faire un retour sur les travaux de leurs pairs dans le forum de discussion.
- Le soutien et la motivation continus des apprenants professionnels se sont faits par le biais de CdP en ligne sur Telegram, soit par matière, soit par district, avec le soutien de Coordinateurs des ressources sur le terrain (FRC). Les enseignants ont également reçu le soutien des FRC lors de visites d'écoles et par téléphone.
- Avant de commencer leur premier MOOC, les enseignants ont été encouragés à participer à des ateliers en face à face organisés dans des centres de formation. Les technologues étaient également disponibles pour répondre aux questions directement liées à l'utilisation des technologies.

Les évaluations ont révélé une grande diversité dans l'adoption du modèle CLix par les enseignants des quatre États, l'infrastructure technologique étant un facteur limitant l'expansion du modèle CLix. Les autres obstacles sont les contraintes de temps, la culture de la lecture, la langue et les légers préjugés sexistes des sujets. Cependant, l'enquête finale a indiqué que plus de 75 % des enseignants de CLix ont bénéficié des interactions dans la CdP basée sur Telegram.

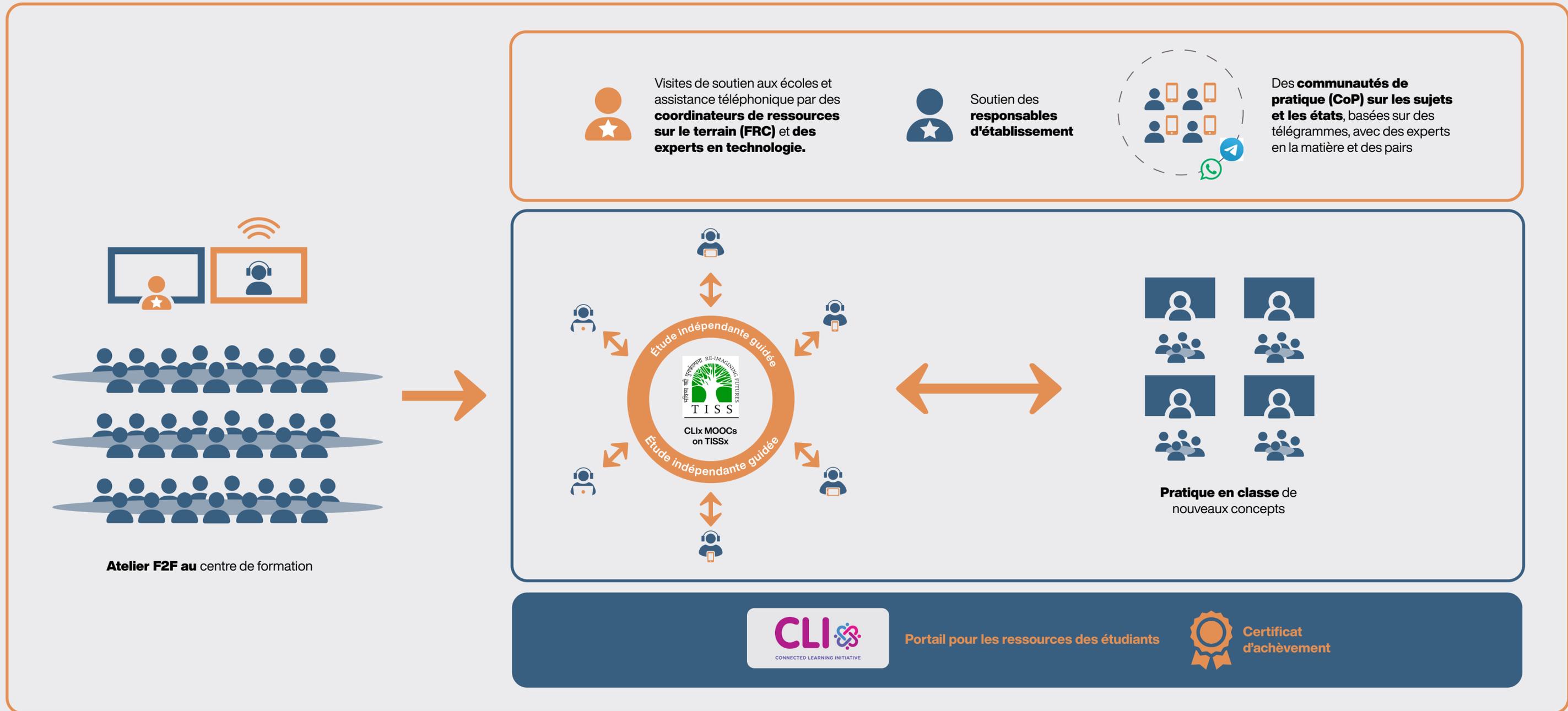
### Sources

Connected Learning Initiative. (2020). *Making edtech work for secondary school students & their teachers: A report of research findings from CLix phase I*. Tata Institute of Social Sciences.

Tata Institute of Social Sciences. (n.d.). [FAQ](#).

Tata Institute of Social Sciences. (2021). [The role of ICT in education](#).

# Modèle de DPE de CLix



# Profil 11.

## Tu Clase, Tu País (TCTP)



### LIEU

Amérique latine (Chili ; différents endroits)



### ANNÉES DE MISE EN ŒUVRE

2012 à aujourd'hui



### ORGANISME FINANCEUR

Gouvernements des pays respectifs



### ORGANISMES CHARGÉS DE LA MISE EN ŒUVRE

Tu Clase, Tu País · Gouvernement/Ministères de l'éducation



### ÉCHELLE

Dans le cadre des politiques publiques : Chili, Argentine, Uruguay et Colombie · En partenariat avec des organisations locales : République dominicaine, Venezuela et Brésil

## Introduction

TCTP est une organisation de la société civile qui propose le DPE aux enseignants du primaire et du secondaire par le biais de cours en ligne et de cours mixtes. Il travaille avec des partenaires nationaux qui contextualisent le modèle TCTP (contenu du programme, soutien et plateforme) pour répondre aux besoins locaux. Ce modèle de travail repose sur cinq principes :

- Personnalisation et capacité d'action des enseignants
- Renforcement du travail entre pairs et des communautés d'apprentissage professionnel (CAP)
- Accent sur la pratique en classe
- Le développement professionnel en tant que processus continu
- Professionnalisation des connaissances et des compétences des enseignants

## Caractéristiques principales Modèle TCTP

- La conception des cours mixtes de TCTP privilégie les cours en ligne de 30 heures composés de micro-cours de 2 à 4 heures de travail. Ils sont complétés par 8 à 24 heures de sessions en face à face axées sur la pratique et la réflexion pédagogiques.
- Les normes de qualité et de production des cours sont fortement axées sur la pratique éducative afin d'accompagner les enseignants dans la transition de l'assimilation des informations à l'action pédagogique et au développement des compétences.
- La plateforme centrale est conçue pour être accessible à partir de n'importe quel appareil connecté à Internet. Cependant, les enseignants signalent encore quelques problèmes de connectivité et une minorité d'enseignants, principalement âgés, ne sont pas des utilisateurs de TIC sûrs d'eux.
- Les tuteurs sont un élément central de la conception du projet. Ils sont affectés dans un ratio d'un tuteur pour 30 enseignants. Les tuteurs sont des enseignants pairs spécialement préparés à leur rôle par un programme de formation certifié.
- La plateforme TCTP comprend des outils pour la création et la publication d'un large éventail d'offres de cours comprenant du matériel multimédia et interactif riche : quiz, auto-évaluations, enquêtes, devoirs, devoirs vidéo, forums, rubriques et systèmes de notation.
- Un portfolio numérique personnalisé est fourni à chaque enseignant, permettant l'enregistrement de réflexions personnelles, de ressources numériques dans n'importe quel format, et d'options de partage de ressources avec d'autres utilisateurs sur la plateforme et en dehors.

- L'évaluation formative se fait par le biais de « micro-pratiques » : des exercices dans le contexte authentique de la classe de l'enseignant qui sont documentés dans le portfolio numérique de l'enseignant. Les enseignants reçoivent des retours d'information à ce sujet de la part des tuteurs. Les enseignants font également des exercices de co-évaluation et procèdent à des auto-évaluations.

TCTP travaille souvent avec les ministères de l'éducation, ce qui signifie que les enseignants ont accès au DPE gratuitement. En outre, il existe souvent des incitations à la participation des enseignants, telles que l'allocation de temps et des points pour la promotion.

Les cours de TCTP ont un taux d'achèvement moyen de 82 %. Selon les enquêtes de satisfaction de la plateforme, plus de 96 % des participants sont satisfaits ou très satisfaits des programmes, plus de 92 % la recommanderaient et plus de 95 % suivraient à nouveau un cours similaire.

### Sources

Tu Clase, Tu País. (n.d.). [Formacion docente \[Teacher formation\]](#).

Tu Clase, Tu País. (n.d.). [About us](#).

Tu Clase, Tu País. (2020, June 18). [UNESCO - Tu Clase, Tu País](#).

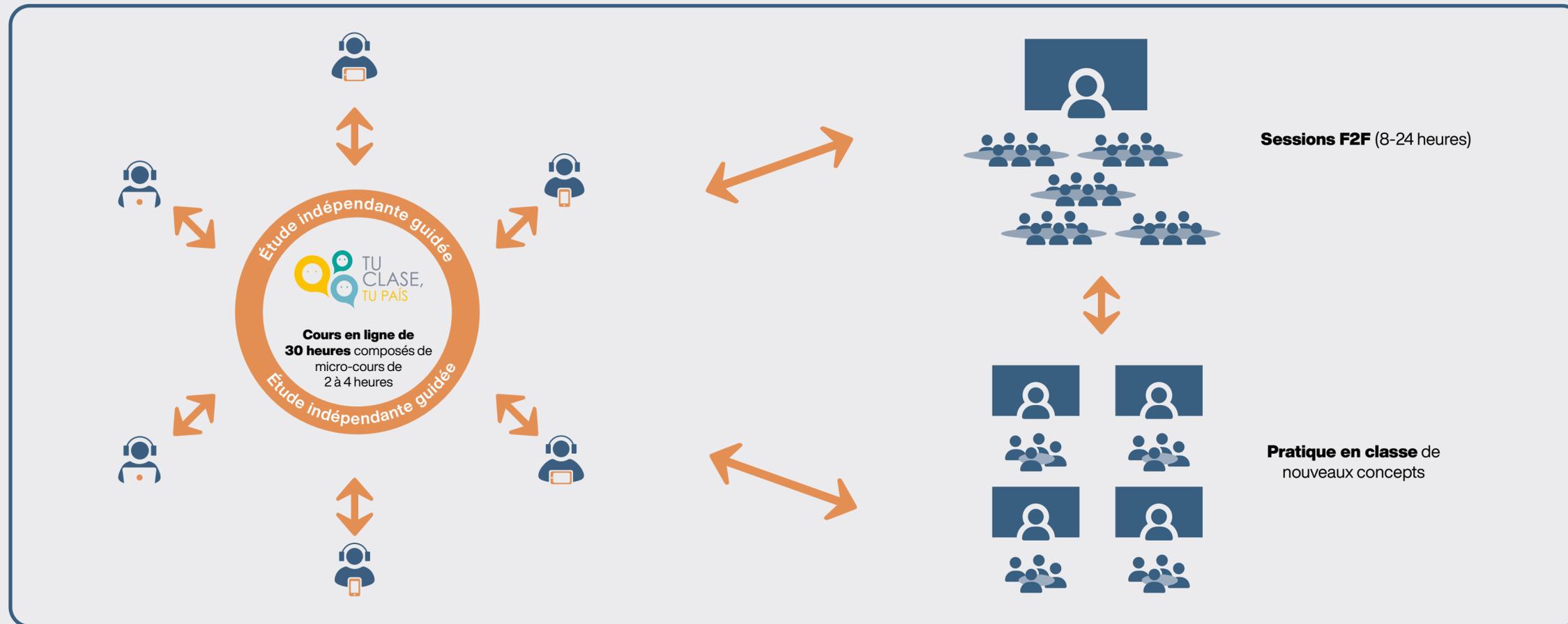
# Modèle TCTP



**Les tuteurs** suivent un programme de formation certifié et sont affectés à 30 enseignants chacun.



Les enseignants remplissent un **portfolio numérique** qui comprend des réflexions personnelles, des ressources et de la documentation sur leurs « micro-pratiques » (exercices authentiques en classe). **L'évaluation formative est effectuée par les tuteurs** et par le biais de **co-évaluations et d'auto-évaluations**.



# Profil 12.

## UNESCO Mobile Projet au Nigeria et au Pakistan



### LIEU

Asie (Pakistan) • Afrique sub-saharienne (Nigeria)



### ANNÉES DE MISE EN ŒUVRE

2012 à 2014



### ORGANISME FINANCEUR

UNESCO



### ORGANISME D'CHARGE DE LA MISE EN ŒUVRE

UNESCO



### ÉCHELLE

50 enseignants dans 50 écoles primaires du territoire de la capitale fédérale du Nigeria  
- 150 enseignants dans 75 écoles de quatre régions du Pakistan

## Introduction

En cherchant à améliorer la qualité des enseignants dans les environnements à faibles ressources, l'UNESCO a piloté l'utilisation de technologies mobiles dans les systèmes nationaux de DPE afin de rendre le DPE accessible aux enseignants du primaire qui avaient un accès limité au développement professionnel.

Les projets (au Nigeria, au Mexique, au Pakistan et au Sénégal) visaient à résoudre le problème de la faible qualité de l'enseignement, caractéristique de nombreux pays à faible revenu, notamment en Afrique subsaharienne. L'objectif était de démontrer que l'utilisation de téléphones mobiles pour le DPE était évolutive et durable dans des contextes à très faibles ressources.

Le projet au Nigeria visait à développer les pratiques pédagogiques des enseignants d'anglais du primaire afin d'améliorer les résultats des élèves en langue anglaise et en alphabétisation. D'autre part, le projet au Pakistan visait à améliorer les connaissances et les pratiques pédagogiques des enseignantes de l'éducation de la petite enfance travaillant dans les zones rurales.

## Caractéristiques principales du modèle de projet mobile de l'UNESCO au Nigeria

- Les enseignants participants ont reçu une formation au début du projet, au cours de laquelle ils ont reçu des téléphones mobiles Nokia avec des cartes SIM prépayées et ont appris à accéder au service d'apprentissage mobile et à y naviguer. Les coûts des données étaient minimes et ne dépassaient pas 1 USD par mois.
- Le contenu a été diffusé par le biais de courts messages quotidiens de 50 à 100 mots accompagnés d'une image envoyés aux participants sur une période de 52 semaines. Il a été conçu pour couvrir le contenu du cours Certificate in Primary English Language Teaching de 30 heures du Conseil britannique.
- Les enseignants ont été répartis en cinq groupes, chacun étant supervisé par un formateur d'enseignants qui leur a apporté un soutien continu. Les groupes se sont réunis régulièrement pour discuter de la mise en œuvre des conseils pédagogiques et créer une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP).

## Caractéristiques principales du modèle de projet mobile de l'UNESCO au Pakistan

- Les enseignants participants ont reçu un téléphone mobile Nokia gratuit et une carte SIM avec six mois de crédits pour l'accès à Internet, les textos et les appels vocaux, qu'ils ont utilisés pour interagir entre eux et poser des questions. Comme au Nigeria, le contenu a été diffusé par le biais de courts messages quotidiens.
- Les enseignants ont reçu une formation de trois jours sur l'utilisation des téléphones mobiles et l'accès au contenu du DPE.
- Un manuel de développement professionnel sur l'éducation de la petite enfance a été élaboré pour être utilisé sur des téléphones mobiles dotés de petits écrans, sur la base de matériels d'apprentissage existants pour le programme national d'éducation de la petite enfance. Il était accompagné de vidéos et d'un groupe Facebook permettant aux enseignants de former des communautés de pratique en ligne (CdP) et de communiquer entre eux, l'équipe du projet et les parties prenantes.

Les retours des participants au projet au Nigeria étaient positifs : le projet aurait amélioré leurs compétences en anglais et augmenté considérablement leur utilisation des TIC à des fins d'enseignement. Les retours des participants au projet au Pakistan ont également été largement positifs, les enseignants faisant état d'une amélioration de leurs compétences pédagogiques et techniques et de changements dans leur pratique d'enseignement, notamment un recours accru à l'apprentissage par activités. Les deux projets ont fait état de la création de CdP, de l'amélioration des relations avec les autres enseignants, les parents et les élèves, et d'un meilleur partage des connaissances entre collègues. Les résultats de l'apprentissage des étudiants se sont également améliorés, mais à un rythme plus faible que prévu.

### Sources

Miao, F., West, M., Hyo-Jeong, S., & Toh, Y. (2017). *Supporting teachers with mobile technology: Lessons drawn from UNESCO projects in Mexico, Nigeria, Senegal and Pakistan*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

McAleavy, T., Hall-Chen, A., Horrocks, S., & Riggall, A. (2018). *Technology supported professional development for teachers: Lessons from developing countries*. Education Development Trust.

# Modèles de projets mobiles de l'UNESCO

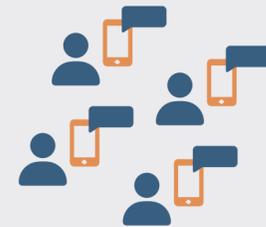
## NIGERIA



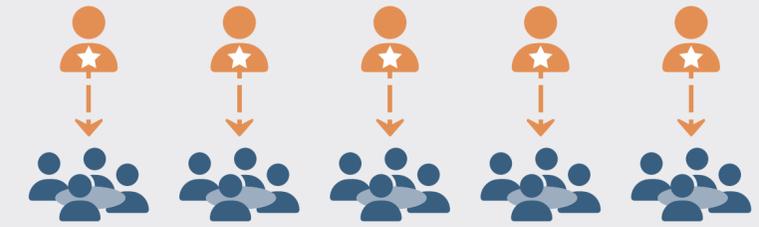
**Formation F2F** sur l'accès et la navigation dans le dispositif d'apprentissage mobile



**Téléphones mobiles Nokia** avec **cartes SIM prépayées** et **forfaits de données** inférieurs à 1 USD/mois donnés à chaque enseignant



**Étude indépendante guidée** du contenu du cours Certificate in Primary English Language Teaching de 30 heures du Conseil britannique, sous forme de **courts messages quotidiens (50-100 mots) avec une image**, pendant 52 semaines.



**Cinq communautés d'apprentissage professionnel (CAP)** en face à face, chacune supervisée par **un formateur d'enseignants** qui fournit un soutien continu, qui se réunissent régulièrement pour discuter de la mise en œuvre des conseils pédagogiques.

## PAKISTAN



**Formation F2F de trois jours** sur l'utilisation des téléphones mobiles et l'accès au contenu du DPE



**Des téléphones portables Nokia** et une **carte SIM avec six mois d'accès à Internet, des textos et des crédits d'appels vocaux** fournis à chaque enseignant



**Étude indépendante guidée** du contenu de la DPE sur l'éducation de la petite enfance, sous forme de **courts messages quotidiens (50-100 mots) accompagnés de quelques vidéos**



**Communautés de pratique en ligne (CdP)** par le biais de textes, d'appels téléphoniques et de groupes Facebook

Soutenu par un **manuel de développement professionnel de l'éducation de la petite enfance** et par **l'équipe du projet**

# Section 4

## Mettre l'accent sur l'équité



Section suivante >

L'élimination des inconvénients est essentielle pour atteindre l'équité et la justice sociale dans le DPE. Un choix judicieux des TIC et l'optimisation du matériel et du soutien pour une faible connectivité ou une utilisation hors ligne peuvent permettre une distribution plus équitable des possibilités de formation professionnelle pour les enseignants des communautés mal desservies ou des régions moins accessibles, et permettre une plus grande capacité d'adaptation pour répondre aux besoins professionnels de divers groupes d'enseignants. Néanmoins, des inégalités subsistent. Les enseignants peuvent manquer de confiance et/ou de compétences en matière de technologies numériques et un soutien supplémentaire peut être nécessaire pour les questions technologiques, comme dans le programme CLlx (*voir section 3, profil 10*) ou le MOOC de l'Université de Pékin (*voir section 3, profil 9*). Il se peut que les enseignants ne disposent pas de ressources financières suffisantes pour acheter des forfaits de données ou que, malgré la flexibilité en termes de calendrier et de rythme d'apprentissage offerte par de nombreux programmes hors ligne/en ligne, des exigences familiales et domestiques concurrentes limitent le temps qu'ils peuvent consacrer à leur propre développement professionnel. Ce dernier point a été suggéré comme une explication des taux d'achèvement plus faibles pour les enseignantes observés dans le MOOC de l'Université de Pékin. Ces questions et les normes sociales associées doivent être reconnues et comprises par ceux qui conçoivent TPD@Scale.

Les programmes de DPE à travers le monde génèrent et partagent peu de données sur la participation des enseignants ayant des caractéristiques et des capacités différentes, par exemple les enseignants handicapés ou issus de différents milieux ethniques (Fletcher-Campbell et Soler, 2022). Il convient de s'attacher davantage à comprendre la participation de divers groupes d'enseignants afin de concevoir des programmes TPD@Scale plus équitables.

Pour être équitable, le DPE doit être participatif, et les enseignants eux-mêmes doivent pouvoir agir ; les activités d'apprentissage doivent soutenir les enseignants afin qu'ils puissent favoriser l'équité dans l'apprentissage de leurs élèves (Fletcher-Campbell & Soler, 2022). En outre, la conception du DPE doit partir d'une position dans laquelle les enseignants sont considérés comme des professionnels responsables et des apprenants continus autodidactes. La capacité d'action des enseignants, la conception des programmes et l'utilisation des TIC sont intimement liés. Les enseignants qui reçoivent des messages quotidiens, qui participent à des ateliers hors site ou qui suivent un programme étroitement structuré ont souvent peu de marge de manœuvre pour s'attaquer à un problème urgent de pratique ou à un dilemme dans leur propre classe. Dans ces cas, ils sont considérés comme des bénéficiaires passifs du développement professionnel.

Néanmoins, les ressources TIC, lorsqu'elles sont déployées dans des programmes tels que ICT4RED (*voir profil 15*), IT for Change in India, Tejas (*voir section 2, profil 4*), TESS-India (*voir section 1, profil 1*) ou Zambian Education School-Based Training (ZEST) (*voir profil 13*) peuvent permettre

aux enseignants individuels ou aux groupes d'enseignants de construire un programme de développement professionnel basé sur l'évaluation de leurs propres besoins professionnels dans un cadre de priorités nationales, régionales ou scolaires. Lorsque la connectivité est plus fiable, ce choix peut être étendu. Les enseignants du Programa Nacional de Informática Educativa (PRONIE) du Costa Rica (*voir profil 14*), par exemple, sont en mesure de construire leurs propres parcours d'apprentissage en choisissant parmi une pléthore de cours en ligne, de webinaires et de ressources numériques.

Les outils numériques permettent également aux enseignants de contribuer plus facilement à la création de ressources partagées et de s'impliquer dans l'auto-évaluation, comme dans les cours TCTP (*voir section 3, profil 11*) et ICT4RED. Cela ouvre un espace pour que les voix des enseignants deviennent plus audibles et que leur travail soit plus visible.

# Profil 13.

## Zambian Education School-based Training (ZEST)

**LIEU**  
Afrique sub-saharienne (Zambie)

**ANNÉES DE MISE EN ŒUVRE**  
2017 à 2022

**ORGANISMES FINANCEURS**  
Gouvernement d'Écosse • World Vision

**ORGANISMES CHARGÉS DE LA MISE EN ŒUVRE**  
The Open University, UK • Gouvernement de Zambie • World Vision

**ÉCHELLE**  
4 000 enseignants et chefs d'établissement dans la province centrale de la Zambie d'ici la fin du projet.

### Introduction

ZEST vise à créer et à mettre en œuvre une approche évolutive et « améliorée » du programme existant de formation des enseignants en milieu scolaire et à contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des expériences d'apprentissage pour les enfants des écoles primaires de la province centrale de Zambie.

ZEST a été conçu en collaboration avec des enseignants zambiens, en s'appuyant sur les pratiques existantes et en soutenant une approche active de l'enseignement, centrée sur l'apprenant, qui améliorera les résultats d'apprentissage en Zambie.

### Caractéristiques principales du modèle ZEST

- Dans le cadre de l'approche d'étude des leçons ZEST, les groupes d'étude des enseignants de l'école conviennent de l'objectif d'une amélioration collaborative basée sur le diagnostic de leurs propres besoins professionnels.
- Les groupes d'étude d'enseignants se réunissent régulièrement au niveau de l'école, soit en groupes de matières, par niveau, ou l'intégralité du personnel, pour entreprendre les activités 1, 2, 4, 5, 7 et 8 décrites dans le diagramme de la page suivante. La fréquence et la taille des réunions sont décidées au niveau de l'école.
- Le cycle se répète avec une orientation pédagogique différente.
- Les coordinateurs scolaires en service (SIC) ou des membres désignés du personnel animent les réunions. Les écoles sont regroupées en zones et les SIC sont soutenus par des coordinateurs zonaux en service (ZIC). Les ZIC sont ensuite soutenus par des coordinateurs de centre de ressources de district (DRCC). Tous ces rôles sont préexistants dans le système éducatif zambien.
- Pour permettre, soutenir et améliorer l'utilisation par les enseignants de l'approche ZEST de l'étude des leçons, ZEST fournit aux enseignants une boîte à outils contenant des ressources et des outils traditionnels et numériques. La boîte à outils des enseignants comprend :
  - Neuf approches pédagogiques actives
  - Des ressources audio et vidéo pour expliquer et illustrer les neuf approches.
  - Bibliothèque de REL TESSA
  - Guide du programme d'études de TESSA reliant les REL de TESSA au programme d'études zambien
  - Programme scolaire zambien révisé
  - Manuel de formation

- Guide des réunions de groupes d'enseignants
- Bloc-notes de l'enseignant pour enregistrer les réflexions
- Ressources locales pour soutenir l'apprentissage des élèves

Toutes les ressources et tous les outils de la boîte à outils des enseignants sont actuellement en format texte afin de garantir que tous les enseignants puissent y accéder. Ils ont été initialement imprimés pour les enseignants des cohortes 1 et 2, mais le projet fournit désormais des ressources aux cohortes suivantes via des appareils Raspberry Pi utilisant une carte SD. Ces appareils permettent aux enseignants d'accéder au matériel hors ligne et peuvent également faire office de hub Wi-Fi. Les écoles désignent un « champion numérique » formé par World Vision. Le champion numérique aide ensuite les autres enseignants de son école à contextualiser l'apprentissage. Dans la phase actuelle du projet (phase 2), jusqu'à 420 écoles seront équipées de dispositifs Raspberry Pi. Dans la mesure du possible, les enseignants sont encouragés à utiliser leurs smartphones (s'ils en ont) s'il n'y a pas assez de dispositifs Raspberry Pi à partager entre les enseignants.

ZEST est un bon exemple de travail au sein de systèmes existants et d'amélioration de ceux-ci, grâce à la collaboration avec les responsables de l'éducation et au format d'étude des leçons déjà établi du DPE qui a précédé ZEST. Pendant la pandémie, le projet s'est adapté en organisant un soutien à distance via WhatsApp pour former des communautés de pratique informelles (CdP) et pour les communications générales, et par des ateliers sur Zoom.

À la fin du projet en 2022, le programme de formation et les ressources seront disponibles en ligne et libres de droits pour les enseignants et les éducateurs de toute la Zambie, ce qui renforcera la durabilité.

### Sources

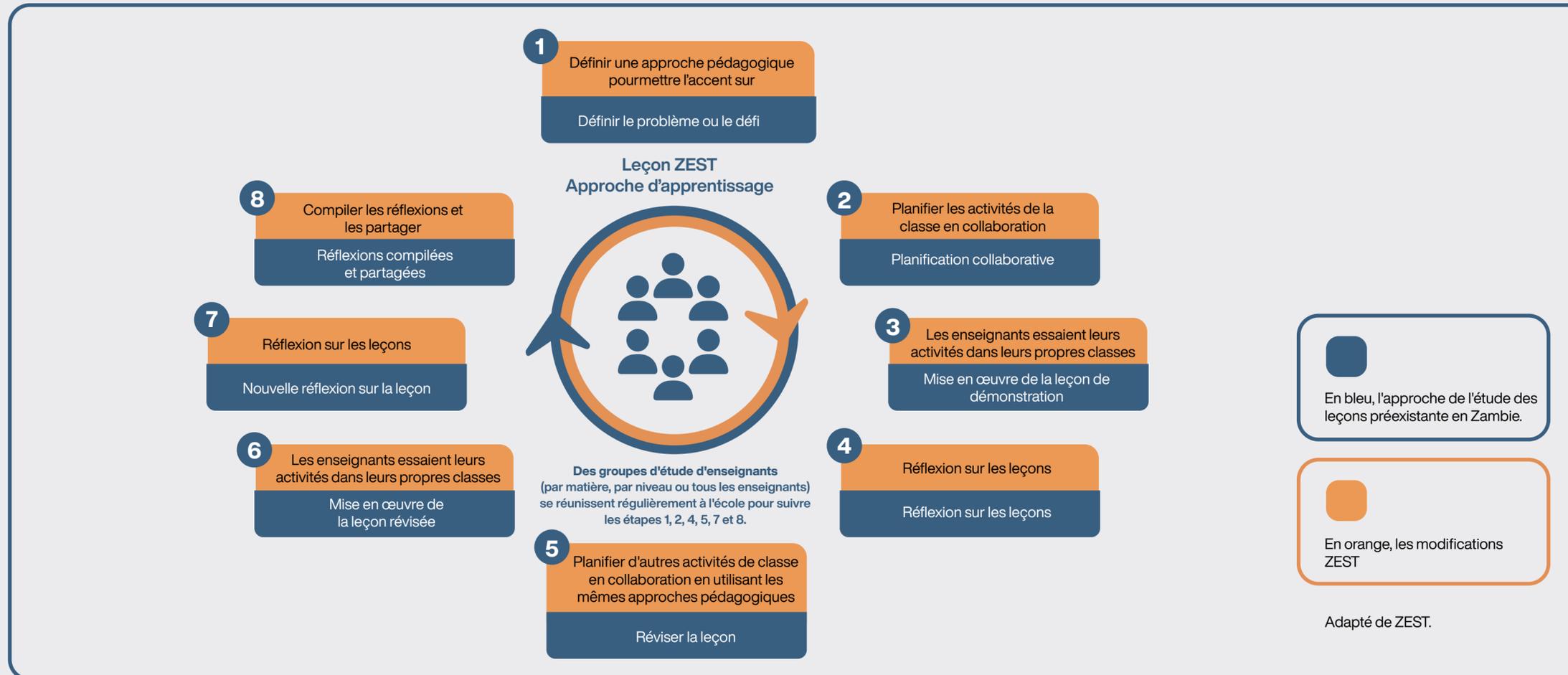
The Open University. (n.d.). [ZEST : Improving the quality of teaching in Zambia.](#)

Stutchbury, K., Gallastegi, L., & Woodward, C. (2019). [Supporting open practices with teachers in Zambia.](#) *Journal of Learning for Development*, 6(3), 208–227.

# Modèle ZEST



**Les coordinateurs scolaires en service (SIC)** ou les réunions de soutien du **personnel désigné**. Les groupes d'écoles sont soutenus par un **coordinateur zonal en service (ZIC)** et un **coordinateur de centre de ressources de district (DRCC)**.



**Boîte à outils des enseignants**  
Impression ou numérique à l'aide d'un Raspberry Pi et d'une carte SD

- 9 approches pédagogiques actives
- Des ressources audio et vidéo pour expliquer et illustrer les neuf approches
- Bibliothèque de REL TESSA
- Guide du programme d'études de TESSA reliant les REL de TESSA au programme d'études zambien

- Programme scolaire zambien révisé
- Manuel de formation
- Guide des réunions de groupes d'enseignants
- Bloc-notes de l'enseignant pour enregistrer les réflexions
- Ressources locales pour soutenir l'apprentissage des élèves

# Profil 14.

## Programa Nacional de Informática Educativa (PRONIE)



### LIEU

Amérique latine (Costa Rica)



### ANNÉES DE MISE EN ŒUVRE

1989 à aujourd'hui



### ORGANISMES FINANCEURS

Ministère de l'éducation publique - Fondation Omar Dengo



### ORGANISMES CHARGÉS DE LA MISE EN ŒUVRE

Ministère de l'éducation publique - Fondation Omar Dengo



### ÉCHELLE

Nationale

## Introduction

PRONIE est un partenariat entre le ministère de l'éducation publique et la fondation Omar Dengo, qui vise à offrir aux élèves costariciens la possibilité d'apprendre à utiliser les outils numériques pour renforcer l'apprentissage, la création, la résolution de problèmes, la communication et la collaboration. L'objectif de la composante DPE de PRONIE est de renforcer les compétences pour un enseignement efficace soutenu par l'utilisation des technologies. Elle comprend des conseils, un soutien pédagogique et la promotion d'expériences d'apprentissage innovantes et constructivistes adaptées aux besoins et aux intérêts des différents enseignants qui participent au programme.

Le programme DPE de PRONIE repose sur quatre grands principes : 1) un cadre de compétences des enseignants pour l'utilisation pédagogique des TIC ; 2) la promotion de bonnes pratiques pour le développement professionnel ; 3) l'application des principes du modèle andragogique ; et 4) l'utilisation des normes de « conception universelle de l'apprentissage ». Il offre plusieurs voies d'accès, notamment :

#### 1. Laboratoires d'informatique éducative (LIE)

Cours en ligne d'une durée d'environ 40 heures. La plupart des cours en ligne se font sur la base du volontariat et durent entre 6 et 8 semaines, avec un engagement hebdomadaire moyen de 3 à 5 heures.

#### 2. Apprentissage avec les technologies mobiles (ATM)

40 heures d'étude sont réparties en deux jours de sessions en face à face (16 heures), 16 heures d'application de l'apprentissage avec les élèves et une journée de clôture en face à face (8 heures).

#### 3. Entrepreneurat, innovation et employabilité (EIE)

Pour renforcer l'enseignement technique au Costa Rica, le programme collabore avec l'industrie pour former les enseignants à aligner les compétences du programme sur la certification industrielle dans les domaines de la programmation, des systèmes d'exploitation, de la connectivité et des réseaux, de la cybersécurité, de l'automatisation industrielle, de l'analyse des données, de la conception et de la fabrication numérique, ainsi que du soutien et de la maintenance des équipements.

## Caractéristiques principales du modèle PRONIE

- Les activités de formation sont soutenues et complétées par une variété de ressources didactiques numériques (vidéos, animations, infographies, etc.), de matériels spécialisés et de contenus de micro-apprentissage liés à des sujets pré-identifiés sur lesquels les enseignants ont le plus besoin de soutien et d'apports pour améliorer leur travail. Les cours en ligne ouverts sont accessibles gratuitement à tous les enseignants du pays sur le campus virtuel d'Upe (<https://www.upe.ac.cr/>), géré par la Fondation Omar Dengo en collaboration avec le ministère de l'éducation publique.
- Les cours obligatoires sont suivis pendant les heures de travail. L'assiduité, l'achèvement et les résultats sont communiqués au ministère régional de l'éducation publique pour qu'il rende des comptes et assure un suivi adapté.

- Il y a également des formations volontaires avec un plan pour mettre en œuvre un système numérique de contrôle, de suivi et de contact avec les enseignants participants qui générera des rappels, des recommandations et des messages d'encouragement. Les enseignants bénéficient des conseils d'un conseiller et d'un suivi en ligne, par téléphone et, dans certains cas, en face à face. Le rapport entre les animateurs et les apprenants dépend du type d'activité de développement professionnel.
- La participation à des communautés d'apprentissage en ligne sur le campus virtuel de l'Upe, l'échange avec des mentors (conseillers ou autres enseignants pairs), la participation à des réunions d'échange régionales et la participation à des concours de bonnes pratiques pédagogiques sont également encouragés.
- Une variété d'évaluations de l'apprentissage des enseignants est utilisée pour évaluer leurs progrès. Il s'agit notamment de tests formatifs et sommatifs en ligne à la fin de chaque module ; de tâches d'évaluation évaluées par les conseillers ; et d'enseignants qui prennent part à des activités de pratique en classe, les documentent, présentent leurs expériences et reçoivent un retour de leurs pairs et de leurs conseillers.
- Pour faciliter l'animation des cours en ligne ouverts, PRONIE fournit aux centres éducatifs des logiciels, du matériel et de la connectivité, avec un accent particulier sur l'inclusion par géographie, ethnicité, sexe et statut socio-économique (y compris les territoires indigènes et la ruralité extrême). Cela inclut les établissements situés dans les zones périurbaines et rurales ainsi que les établissements accueillant des populations ayant des besoins éducatifs particuliers.

En termes d'évolutivité, l'offre en ligne autogérée a le potentiel d'atteindre davantage de régions à un faible coût. Le système de soutien entre pairs pour les enseignants peut également être étendu à un plus grand nombre d'enseignants dans d'autres lieux. Le programme étudie la manière dont le soutien au suivi peut être rendu plus évolutif. Depuis 2019, il s'agit : 1) de répondre aux questions via WhatsApp, e-mail et Messenger ; 2) de faire des envois en masse ; 3) d'organiser des réunions régionales d'échange d'enseignants ; et 4) de fournir des conseils et un soutien personnalisés pour les enseignants et les écoles sélectionnés. Une série d'actions complémentaires sont également menées pour encourager les enseignants à partager et à diffuser les bonnes pratiques d'enseignement grâce à l'utilisation de la technologie (par exemple, le concours Inspiratec et le Network of Leading Teachers).

En termes d'accès, PRONIE est d'envergure nationale : en 2019, il a touché 92,2 % des enseignants de l'école maternelle à la 9e année. De 2016 à 2018, les cours en ligne ont enregistré un taux d'achèvement moyen de 58 % et un taux de réussite moyen de 33 %. Parmi les offres d'apprentissage en face à face et mixte, environ 67 % des enseignants inscrits volontairement et obligatoirement ont réussi, avec un taux de rétention de 86 %.

### Sources

Fundación Omar Dengo. (2019a). [Pronie MEP-FOD](#).

Fundación Omar Dengo. (2019b). [About Upe](#).

Documents de programme non publiés

# Modèle de DPE de PRONIE

## PRONIE Cours

**Laboratoires d'informatique éducative (LIE)**  
en ligne, environ 40 heures

**Apprentissage avec les technologies mobiles (ATM)**  
F2F, 24 heures + application en classe,  
16 heures + en ligne, environ 30 heures

**Entrepreneuriat, innovation et employabilité (EIE)**  
en ligne, sans horaires précis



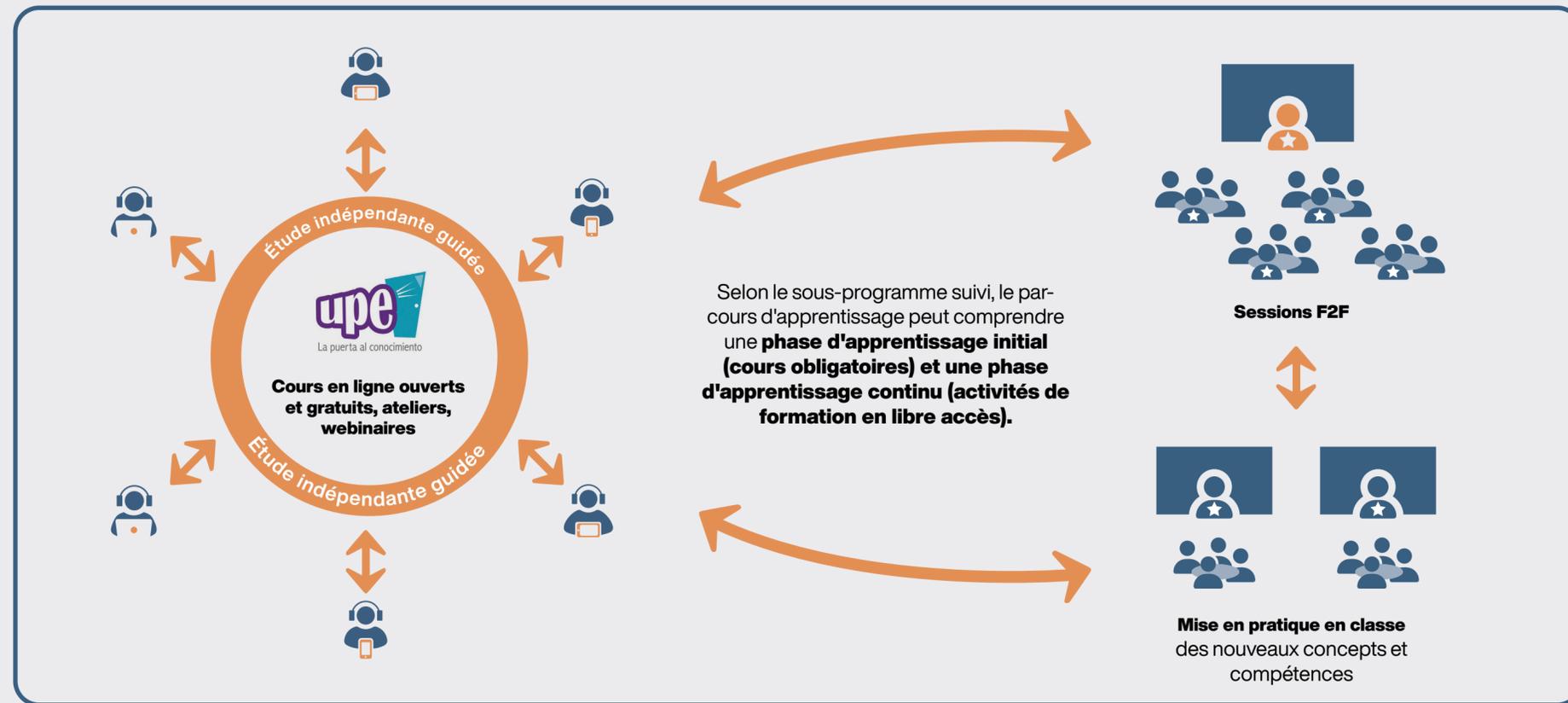
**Le conseiller** fournit une assistance en ligne, par téléphone et en face à face



**Communautés d'apprentissage professionnel (CAP) en ligne** via le Campus virtuel d'Upe



Diverses **évaluations de l'apprentissage des enseignants**



**Ressources d'apprentissage :** Ressources didactiques numériques (vidéos, animations, infographies, etc.), matériel spécialisé et contenu de micro-apprentissage



**Ressources TIC :** Centres éducatifs équipés de matériel, de logiciels et de connectivité

# Profil 15.

## Information

### Communication

### Technology for Rural Education Development (ICT4RED)

**LIEU**  
Afrique sub-saharienne (Afrique du Sud)

**ANNÉES DE MISE EN ŒUVRE**  
2012 à 2015

**ORGANISMES FINANCEURS**  
Gouvernement d'Afrique du Sud (ministère des sciences et de la technologie, ministère de l'éducation de base et ministère du développement rural et de la réforme agraire) • ministère de l'éducation de la province du Cap-Oriental

**ORGANISMES CHARGÉS DE LA MISE EN ŒUVRE**  
Conseil pour la recherche scientifique et industrielle • SchoolNET Afrique du Sud

**ÉCHELLE**  
Environ 350 enseignants dans 26 écoles rurales profondes (23 d'enseignement de base, 3 d'enseignement secondaire supérieur) du circuit Nciba du district scolaire de Cofimvaba dans la province du Cap-Oriental en Afrique du Sud

## Introduction

L'initiative ICT4RED était un programme de recherche, de développement et de mise en œuvre conçu pour changer la façon dont les enseignants enseignent avec la technologie dans leur contexte spécifique sur une période de trois ans.

Le défi du programme était d'identifier et d'introduire la technologie appropriée (appareils et autres infrastructures TIC de soutien) de manière à améliorer l'engagement en matière d'enseignement et d'apprentissage, à soutenir la durabilité au-delà de l'initiative et à assurer une véritable intégration dans les processus éducatifs existants tout en gérant les problèmes de logistique et d'infrastructure.

ICT4RED a adapté la technologie appliquée aux besoins éducatifs spécifiques des écoles cibles. Ce n'est qu'après avoir identifié les besoins éducatifs et décidé des approches pédagogiques à adopter pour y répondre que les TIC pertinentes - en l'occurrence les tablettes - ont été introduites.

## Caractéristiques principales du modèle ICT4RED

- En adoptant une application pragmatique du cadre TPACK de Mishra & Koehler (2006), ICT4RED a consisté en l'approche mixte suivante:
  - Dix modules de DPE ont été créés et mis à la disposition des enseignants sous une licence ouverte sur des tablettes Android faciles à utiliser, relativement peu coûteuses et durables, pouvant être utilisées en mode hors ligne (approche pragmatique).
  - Le programme de DPE comprenait des éléments de jeu implicites qui ont été dérivés d'une enquête sur les théories du jeu et adaptés pour introduire les sessions de DPE.
  - Les modules (et les sessions en face à face) s'adressaient à un large éventail d'enseignants plutôt que d'être spécifiques à une phase ou une année. Ainsi, les enseignants, en tant qu'experts du contexte, sont devenus des co-créateurs de contenu en adaptant les activités à leurs propres besoins et classes.
  - Chaque module du DPE avait des objectifs et des cibles clairs qui étaient articulés sous forme de badges (26 au total). Certains étaient obligatoires (13 badges) ; les autres, des « défis » (13 badges). Pour obtenir un badge, les enseignants devaient montrer qu'ils avaient utilisé les idées du module dans leur propre enseignement. Les critères ont été communiqués clairement aux participants lors de chaque session de DPE, et les badges ont été célébrés et attribués de manière transparente et équitable.

- Il y avait une composante « Gagnez en apprenant » : Les enseignants ont été informés qu'ils devaient remplir tous les badges obligatoires pour que la tablette leur soit offerte. Lorsqu'un certain nombre d'enseignants d'une école ont obtenu des badges particuliers, ces écoles ont reçu des technologies supplémentaires telles que des projecteurs.
- Les itérations ultérieures du projet ont également mis l'accent sur une pratique réflexive plus structurée entre les enseignants, les écoles et le personnel du bureau local du district.

Les enseignants, les directeurs d'école, les chefs d'établissement et les responsables de district ont été impliqués dans la co-conception du programme, en particulier dans les phases initiales et les itérations ultérieures fondées sur la méthodologie de la science de la conception. Le programme mettait l'accent sur le soutien et l'autonomisation des enseignants et de leur entourage afin qu'ils puissent utiliser efficacement la technologie pour enseigner et avoir un impact sur les apprenants, soulignant ainsi leur capacité d'action et leurs besoins professionnels uniques.

ICT4RED a obtenu des taux d'achèvement très élevés pour les badges. Les modules du programme publiés sous une licence ouverte sont maintenant utilisés dans d'autres programmes de DPE.

## Sources

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). [Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge](#). *Teachers College Record*. 108(6), 1017-1054.

Herselman, M., & Botha, A. (2014). [Designing and implementing an Information Communication Technology for Rural Education Development \(ICT4RED\) initiative in a resource constrained environment: Cofimvaba school district, Eastern Cape, South Africa](#) (1st ed.). Council for Scientific and Industrial Research.

# Modèle ICT4RED



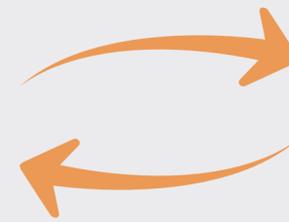
Un animateur dédié pour chaque école et un coordinateur local

## POUR CHAQUE MODULE



2

Pratique en classe de nouvelles idées



3

L'animateur évalue les preuves



1

Sessions de DPE F2F sur les idées du module



4

Badge attribué



10 modules d'auto-apprentissage, chacun menant à un badge



Badge(s) + équipement  
Obtention du diplôme lorsque tous les badges obligatoires sont obtenus

# Section 5

## Changement durable



Les programmes TPD@Scale doivent être durables, flexibles et adaptables à l'évolution des besoins s'ils doivent soutenir la volonté de transformer l'enseignement et l'apprentissage et de renforcer le professionnalisme des enseignants.

Les programmes TPD@Scale relèvent ce défi de plusieurs manières. Tout d'abord, la plupart des programmes sont élaborés et mis en œuvre en partenariat avec les ministères de l'éducation, et nombre d'entre eux deviennent la propriété exclusive du ministère, comme dans le cas d'ELLN Digital aux Philippines (*voir profil 17*). Certains programmes, comme PACD en Équateur (*voir profil 16*), sont dirigés principalement par le ministère dès le départ. Ce programme représente un changement majeur dans la manière dont le DPE est dispensé en Équateur, passant d'une conception traditionnelle en cascade à l'utilisation d'une plateforme en ligne offrant un accès à la même qualité de matériel et d'activités pour tous les enseignants, quels que soient leur lieu et leur statut.

Deuxièmement, de nombreux programmes TPD@Scale reconnaissent que les enseignants et les formateurs d'enseignants (par exemple, les responsables de district, les tuteurs locaux et le personnel des collèges d'enseignement) font partie d'une communauté holistique et interdépendante impliquée dans l'« activité » d'enseignement et d'apprentissage dans un environnement spécifique. Un changement dans l'« activité » d'enseignement et d'apprentissage dans une partie de la communauté a nécessairement un impact sur d'autres parties de la communauté. Ainsi, l'implication des acteurs de toute la communauté est essentielle pour un changement durable.

Trop souvent, les programmes conventionnels ont considéré les enseignants, les formateurs d'enseignants et l'environnement éducatif au sens large comme des entités distinctes et n'ont pas tenu compte du fait que le changement de système exige que les changements de pratique soient interdépendants et mutuels entre ces groupes. Dans les programmes en cascade, seuls quelques acteurs du système ont eu besoin de s'engager directement avec les enseignants, leurs conditions de travail, leurs priorités et leurs capacités. La conception holistique du système de nombreux programmes TPD@Scale, comme l'illustre l'initiative PACD, facilite l'animation entre enseignants et éducateurs de tous niveaux. Par ce biais, les membres de ce dernier groupe ont développé leur conscience de la condition des enseignants.

Enfin, plusieurs programmes TPD@Scale ont des cycles intégrés d'adaptation continue. Ces adaptations génèrent des données qui permettent d'autres adaptations en vue d'atteindre l'objectif d'un DPE équitable, de haute qualité et efficace pour tous les enseignants. Cette démarche a été formalisée dans le programme ELLN Digital par une approche scientifique de l'amélioration (à l'aide des cycles Planifier-Faire-Étudier-Agir ou PDSA) et dans le programme ICT4RED (*voir section 4, profil 15*) par une approche scientifique de la conception. L'utilisation des cycles d'amélioration continue est relativement nouvelle dans l'éducation, mais elle s'est révélée prometteuse en tant que mécanisme de changement systémique pour améliorer les résultats des élèves (Lewis, 2015) et pour renforcer les capacités d'apprentissage et de changement à l'échelle du système. En utilisant des cycles d'essais itératifs, les éducateurs peuvent générer des connaissances à différents niveaux du système éducatif et les transposer à l'échelle du système.

# Profil 16.

## Programa de Actualización Curricular Docente (PACD)

**LIEU**  
Amérique latine (Équateur)

**ANNÉES DE MISE EN ŒUVRE**  
2016 à 2018

**ORGANISME FINANCEUR**  
Ministère de l'éducation

**ORGANISMES CHARGÉS DE LA MISE EN ŒUVRE**  
Ministère de l'éducation

**ÉCHELLE**  
Nationale : 187 365 enseignants des écoles publiques

### Introduction

Le ministère de l'Éducation de l'Équateur a mis en œuvre le programme PACD entre 2016 et 2018, visant à initier tous les enseignants au nouveau programme scolaire national qui a été publié en 2016. S'appuyant sur des programmes mixtes et en ligne antérieurs proposés par le biais d'un environnement d'apprentissage virtuel (EAV) public sur le LMS Moodle à code source ouvert, les concepteurs ont décidé que l'expérience de l'apprentissage en ligne au sein du personnel enseignant était suffisante pour utiliser un programme entièrement en ligne dans l'ensemble du système éducatif national.

Ainsi, PACD a mis en place un MOOC auquel ont participé 187 365 enseignants des écoles publiques, soit 90,8 % de la population totale des enseignants. Il s'agissait d'une nouvelle approche de la part du gouvernement.

### Caractéristiques principales du modèle PACD

- Le modèle PACD a utilisé un MOOC en raison de son coût relativement faible et de sa portée étendue à travers le pays, et sur la base des enseignements tirés de programmes antérieurs de DPE en ligne à plus petite échelle.
- Le ministère de l'éducation a créé un EAV appelé Mecapacito sur Moodle pour le MOOC.
- Le MOOC est composé de 13 modules, dont six devaient être suivis par les enseignants - cinq modules généraux et un module spécialisé à choisir sur la base de huit profils d'enseignants possibles en termes de niveau d'éducation et de domaine. Pour recevoir un certificat de 100 heures, les enseignants devaient obtenir une note supérieure à 7 sur 10 dans chaque module.
- Les modules comprenaient notamment « La collaboration des équipes d'enseignants dans l'élaboration du programme d'enseignement de l'établissement » (module 3), « L'évaluation en classe » (module 5) et « L'élaboration du programme d'enseignement culturel et artistique » (module 6).
- Les activités du MOOC ont été conçues pour être entreprises sous forme d'auto-apprentissage avec le soutien de pairs. Lors des entretiens d'évaluation du programme, les responsables de la mise en œuvre ont souligné que le manque de budget a conduit à concevoir le PACD de manière à ne pas avoir besoin de tuteurs pour accompagner les participants.

Le taux de réussite au cours était relativement élevé, à 66,5 % (contre un taux de réussite international typique de 10 à 20 %). Cela s'explique en partie par le fait que le MOOC était obligatoire et que la certification qui en résultait était liée aux processus de promotion et de reclassement du ministère de l'éducation ainsi qu'aux salaires des enseignants. Le contenu significatif, le matériel complémentaire de haute qualité et les changements dans les pratiques d'enseignement introduits ont été notés comme des points forts du programme. L'élément de certification a également été identifié comme un atout particulier et a constitué une forte motivation pour les enseignants.

Dans la recherche menée par SUMMA (2022) sur le programme PACD, les enseignants ont souligné que PACD a effectivement établi des conditions importantes pour commencer à transformer leurs pratiques d'enseignement en relation avec le nouveau curriculum. Au cours du programme, les enseignants ont déclaré qu'ils ont progressivement acquis une plus grande maîtrise de la mise en œuvre du programme et ont affirmé que davantage d'expérimentation et de réflexion quotidiennes en classe auraient été utiles pour soutenir le changement dans leur pratique. En outre, ils ont déclaré que ces expériences auraient été enrichies par la formation d'« équipes de travail » (un type de forum ou de communauté d'apprentissage) qui partagent des idées et des expériences.

En ce qui concerne les autres défis liés au programme, certains enseignants ont exprimé leur insatisfaction à l'égard de la nature théorique d'une partie du contenu, de la nature descendante de l'intervention (c.-à-d. du ministère aux enseignants) et du manque d'adaptation à leurs besoins spécifiques qui en découle, et ont souhaité davantage d'activités pratiques pour améliorer l'application des nouvelles connaissances. Néanmoins, le programme a entraîné un changement de paradigme dans la façon dont le DPE est dispensé en Équateur, grâce à la nouvelle approche du gouvernement consistant à utiliser la technologie pour faciliter l'animation du DPE, à la création d'un nouveau système en ligne via l'EAV et à sa couverture étendue dans tout le pays.

### Sources

SUMMA. (2022). *Teacher professional development supported by information and communication technologies: A case study of the 2016-2018 Teacher Training Program for Curricular Update in Ecuador*. SUMMA and Foundation for Information Technology Education and Development.

# Modèle PACD



Interaction en ligne entre pairs dans des forums sur la plateforme du MOOC



Évaluations notées par ordinateur



Nouveau **programme scolaire national** et **matériel complémentaire**



**Certification reconnue au** niveau national à l'issue du cours

# Profil 17.

## Early Language, Literacy and Numeracy Digital (ELLN Digital)

**LIEU**  
Asie (Philippines)

**ANNÉES DE MISE EN ŒUVRE**  
2016 à aujourd'hui

**ORGANISMES FINANCEURS**  
Département philippin de l'éducation • United States Agency for International Development, à travers le Fonds philippin-américain • Centre de recherches pour le développement international • UKAid

**ORGANISMES CHARGÉS DE LA MISE EN ŒUVRE**  
Département de l'éducation des Philippines • Foundation for Information Technology Education and Development.

**ÉCHELLE**  
Piloté avec plus de 4 000 enseignants dans 240 écoles à l'échelle nationale ; en cours de transposition à plus de 250 000 enseignants dans 38 000 écoles depuis 2019

### Introduction

En 2015, FIT-ED et le ministère de l'Éducation ont élaboré conjointement un modèle de prestation de DPE comme alternative au « style atelier » du ministère ou le modèle traditionnel en cascade (atelier de 10 jours en face à face) pour atteindre l'ensemble du corps enseignant, soit plus de 800 000 enseignants, de manière rentable et opportune. Ce projet pilote ELLN Digital a impliqué 240 écoles primaires rurales, périurbaines et urbaines et a touché 4 040 enseignants de la maternelle à la 3e année pour l'apprentissage précoce de la langue et du calcul.

Le succès du pilote de 2016 d'ELLN Digital a conduit à une mise à l'échelle nationale en 2019 pour atteindre plus de 250 000 enseignants de la maternelle à la troisième année dans le cadre d'un déploiement progressif sur plusieurs années. Pendant l'année scolaire pandémique (2020-2021), le modèle ELLN Digital a été adapté pour préparer les chefs d'établissement et les enseignants à l'apprentissage à distance. Deux cours ont été créés et lancés en juillet et août 2020. Plus de 500 000 personnes ont suivi ces cours, soit plus de la moitié des effectifs de l'école publique.

Un cours basé sur la pratique, ELLN Digital combine l'apprentissage indépendant à l'aide de modules guidés hors ligne, interactifs et multimédias avec la pratique en classe, et le co-apprentissage avec des pairs dans une communauté d'apprentissage professionnelle basée à l'école. Dans cette approche mixte, les enseignants apprennent à partir et avec un contenu de cours standardisé et de qualité assurée, qui les aide à localiser le matériel et les stratégies pédagogiques pour leurs divers apprenants.

### Caractéristiques principales du modèle ELLN Digital

- Les enseignants reçoivent un CD, une clé USB ou un lien de téléchargement du package de cours numériques ELLN (ou le package est copié sur les appareils de l'école et des enseignants par le personnel désigné), et étudient chaque leçon du didacticiel hors ligne par eux-mêmes et à leur propre rythme.
- Dans le cadre de chaque leçon ELLN, ils testent leurs nouvelles connaissances et compétences en classe avec des élèves, puis se réunissent au moins toutes les deux semaines avec d'autres enseignants (2 à 15) au sein d'une communauté d'apprentissage professionnel basée à l'école, appelée cellule d'action et d'apprentissage (LAC), pour réfléchir à leur pratique en classe liée à la leçon ELLN. Les LAC sont dirigés par des animateurs désignés qui sont des enseignants de l'école.
- Les fournisseurs d'assistance technique de la division apportent un soutien expert supplémentaire aux enseignants. Les enseignants passent par ce cycle d'auto-apprentissage et de co-apprentissage, d'application, et de réflexion jusqu'à ce que le cours soit terminé.
- Les enseignants qui terminent le cours reçoivent un certificat d'achèvement et, si la division le prévoit, des crédits pour répondre à l'exigence nationale de développement professionnel continu.

- Le didacticiel étant hors ligne, le manque d'accès à Internet ne constitue pas un obstacle à la participation. Toutefois, les enseignants doivent disposer d'un temps d'ordinateur suffisant pour accéder aux modules, ressources et outils numériques. Des ressources supplémentaires en ligne sont disponibles pour ceux qui ont accès à Internet.
- Des cycles d'évaluation et d'amélioration de l'état de préparation (Planifier-Faire-Étudier-Agir ou PDSA) ont été introduits à l'échelle nationale pour permettre une amélioration continue de la mise en œuvre d'ELLN Digital au niveau des écoles et des divisions, maximisant ainsi l'impact et la durabilité globale.
- Le cycle PDSA coïncide avec le cycle de la leçon (apprentissage-application-réflexion), qui prend généralement deux semaines par leçon. Les enseignants et l'animateur LAC recueillent des données sur l'expérience de chaque cycle de cours au moyen de formulaires de réflexion structurés pour les enseignants individuels (le rapport d'engagement de l'enseignant ou TER), d'un rapport de session LAC réalisé par l'animateur LAC et d'observations en classe par le chef d'établissement. Les données sont ensuite analysées par le chef d'établissement et les animateurs LAC à l'aide d'un formulaire PDSA afin d'identifier et de classer par ordre de priorité les problèmes susceptibles d'être résolus au cours des deux semaines de cours et les solutions à mettre en œuvre. Par exemple, les enseignants peuvent manquer de temps sur l'ordinateur pour finir de réviser les leçons d'auto-apprentissage, un animateur LAC peut ne pas avoir été préparé pour la session LAC, ou le directeur de l'école peut ne pas avoir été en mesure d'observer les classes et de faire un retour aux enseignants. En général, les problèmes rencontrés par les écoles/enseignants englobent des questions de ressources, de soutien administratif, d'attitudes et de pratiques des enseignants-apprenants, et de soutien aux enseignants-apprenants. Les solutions planifiées au cours du cycle de leçons suivant de deux semaines, puis évaluées au cours du cycle PDSA suivant. Les chefs d'établissement, les animateurs LAC et les enseignants sont donc continuellement engagés dans la résolution de problèmes afin d'améliorer le déroulement du cours, tant sur le plan de la manière dont il est géré par l'établissement que sur celui de l'expérience des enseignants.

- La Division passe également par des cycles PDSA au cours desquels elle recueille des preuves et des retours de la part des enseignants et des chefs d'établissement afin d'améliorer le soutien mis en service par les fournisseurs d'assistance technique de la Division.

#### Sources

Oakley, G., King, R., & Scarparolo, G. (2018). *An evaluation of ELLN Digital: Technology-supported teacher professional development on early language, literacy and numeracy for K-3 teachers*. Foundation for Information Technology Education and Development.

TPD@Scale Coalition for the Global South. (2021). *Designing teacher professional development @scale for equity in education (Policy Brief)*. Foundation for Information Technology Education and Development.

Documents de programme non publiés.

# Modèle numérique ELLN et cycles d'amélioration (Planifier-Faire-Étudier-Agir ou PDSA)

**Division/District**  
Évaluation de l'état de préparation Outil

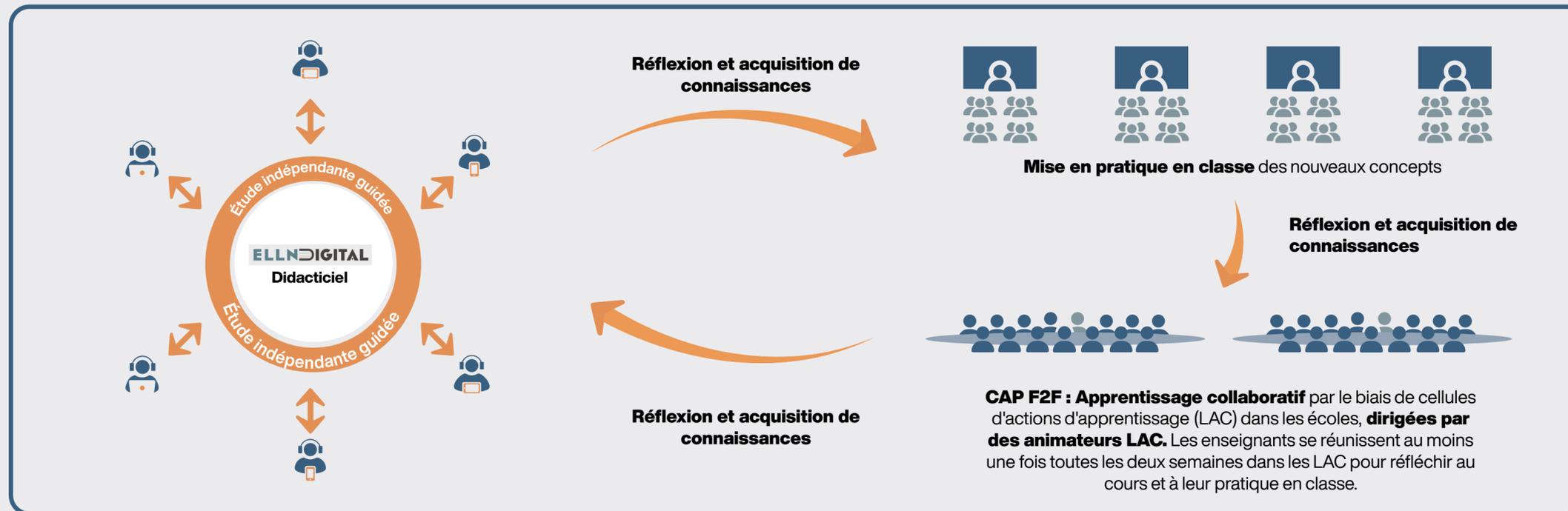


Les formulaires PDSA sont soumis à la division

**L'école** évalue l'état de préparation grâce à l'**outil d'évaluation de l'état de préparation**



Sur la base des résultats de l'évaluation, l'école planifie les cohortes de mise en œuvre et comble les lacunes pour la nouvelle cohorte d'apprenants.



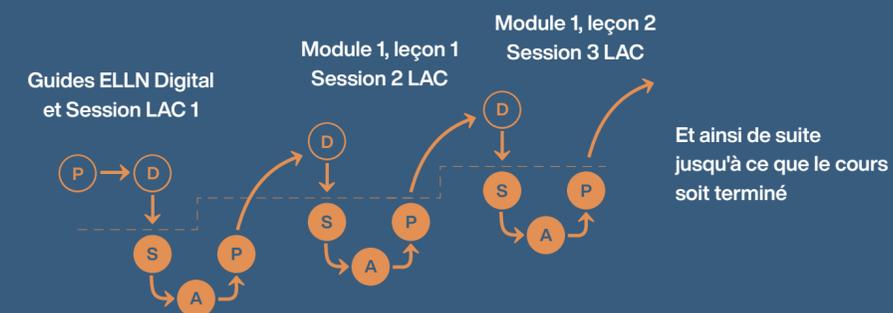
L'amélioration se reflète dans les leçons suivantes

## CYCLE D'AMÉLIORATION DES ÉCOLES (PDSA)

Les LAC passent par des cycles PDSA pour améliorer la transmission de l'apprentissage au sein des cohortes de mise en œuvre et entre elles.

Des conférences sont organisées entre les animateurs LAC et le chef d'établissement pour analyser les rapports d'engagement des enseignants, les rapports de session LAC et les observations en classe, et remplir le formulaire PDSA.

Module d'auto-apprentissage, pratique en classe et sessions de la cellule d'action d'apprentissage (LAC)



# Compendium Réflexion Questions

Ces questions de réflexion sont destinées à aider les individus ou les petits groupes à intégrer les idées du compendium TPD@Scale dans leur propre travail.

01

Le compendium décrit 17 programmes de DPE qui utilisent les TIC pour faciliter l'accès et la participation à l'apprentissage professionnel d'un grand nombre d'enseignants ou d'enseignants travaillant dans des conditions très difficiles. Examinez les différents exemples et identifiez deux ou trois programmes qui offrent un potentiel pour votre propre contexte.

02

Quelles caractéristiques de ces programmes vous ont particulièrement intéressé ? Ces caractéristiques peuvent être : l'utilisation d'un outil particulier, des moyens d'organiser le soutien ou l'accès différencié au matériel d'apprentissage, l'implication des enseignants dans la création de supports, le soutien ou l'évaluation par les pairs, ou une approche adaptative de la mise en œuvre.

03

Comment adapter ces programmes à votre contexte ? Cela peut impliquer l'intégration de fonctionnalités de différents programmes ou l'adaptation du programme qui semble le plus prometteur dans votre contexte.

Notez comment vous adapteriez (ou non) ces caractéristiques du ou des modèles que vous avez choisis :

- a. Accès et engagement avec des matériaux qui encouragent l'expérimentation active en classe
- b. Forme et fréquence de la collaboration et de la réflexion entre pairs (apprentissage social)
- c. Interactions avec des experts (mentors, tuteurs, animateurs, coaches)
- d. Adaptations pour différents groupes d'enseignants, par exemple, les enseignants travaillant dans des zones reculées, les enseignants sans connectivité, les enseignants d'enfants issus de groupes ethniques ou linguistiques minoritaires, les enseignants d'enfants déplacés, etc.

En réfléchissant à l'adaptation, nous vous suggérons de prendre en compte les éléments suivants :

- Priorités des enseignants en matière d'apprentissage professionnel
- Motivation des enseignants et le temps consacré au DPE
- Questions d'équité
- Financement disponible

Notez les données dont vous avez besoin pour apporter ces adaptations au modèle et comment vous pourriez commencer à collecter ces données.

04

Quelles parties prenantes devrez-vous impliquer pour mettre en œuvre TPD@Scale dans votre contexte ? Comment pourriez-vous les amener à s'intéresser aux idées et à l'approche de TPD@Scale ?

# Références

- Boateng, P., & Wolfenden, F. (2022a). *TPD@Scale briefing note: Assessment in large-scale teacher professional development programs*. Foundation for Information Technology Education and Development.
- Boateng, P., & Wolfenden, F. (2022b). *TPD@Scale briefing note: Moving towards successful teacher professional development in the Global South*. Foundation for Information Technology Education and Development.
- Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32(6), 3–12.
- Cordingley, P., Bell, M., Thomason, S., & Firth, A. (2005). *The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning?* EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L., & Coe, R. (2015). *Developing great teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development*. Teacher Development Trust.
- Fletcher-Campbell, F., & Soler, J. (2022). *TPD@Scale briefing note: The evaluation of “equity” within TPD@Scale*. Foundation for Information Technology Education and Development.
- Lewis, C. (2015). What is improvement science? Do we need it in education? *Educational Researcher*, 44(1), 54–61.
- Ndaruhutse, S. (2022). *TPD@Scale briefing note: Cost-effectiveness: Considerations for scaling teacher professional development*. Foundation for Information Technology Education and Development.
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*.
- SUMMA. (2021). A landscape review of teacher professional development programs using ICT in Latin America and the Caribbean. Unpublished manuscript.
- TPD@Scale Coalition for the Global South. (2019). *A landscape review of TPD@Scale*. Unpublished manuscript.
- TPD@Scale Coalition for the Global South. (2021). *Designing teacher professional development @scale for equity in education* (Policy Brief). Foundation for Information Technology Education and Development.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Wolfenden, F. & Adinolfi, L. (2019). *An exploration of agency in the localisation of open educational resources for teacher development*. *Learning, Media, and Technology*, 44(3), 327-344.
- Wolfenden, F., Adinolfi, L., Cross, S., Lee, C., Paranjpe, S., & Safford, K. (2017). *Moving towards more participatory practice with Open Educational Resources: TESS-India Academic Review*. The Open University, UK.

## Annexe : Glossaire des programmes référencés

Programme	Sources
Asociación Educar para el Desarrollo Humano, Argentine	<a href="https://asociacioneducar.com/">https://asociacioneducar.com/</a>
Building Learning Foundations (BLF), Rwanda	<a href="https://buildinglearningfoundations.rw/">https://buildinglearningfoundations.rw/</a>
Ceará, Brésil	<a href="https://documents1.worldbank.org/curated/en/551861501523958003/pdf/WPS8156.pdf">https://documents1.worldbank.org/curated/en/551861501523958003/pdf/WPS8156.pdf</a>
Computadores para Educar (CPE), Colombie	<a href="https://www.computadoresparaeducar.gov.co/">https://www.computadoresparaeducar.gov.co/</a>
Connected Learning Initiative (CLIX), Inde	<a href="https://clix.tiss.edu/">https://clix.tiss.edu/</a>
Early Language, Literacy and Numeracy Digital (ELLN Digital), Philippines	<a href="https://tpdatyscalecoalition.org/publication/philippines/">https://tpdatyscalecoalition.org/publication/philippines/</a>
En Formación Continua (EnFoCo), Argentine	<a href="https://enfoco-inet.net.ar/index.html">https://enfoco-inet.net.ar/index.html</a>
English in Action (EiA), Bangladesh	<a href="https://www.eiabd.com/">https://www.eiabd.com/</a>
Espacio Maestro, Colombie	<a href="https://espaciomaestro.educacionbogota.edu.co/">https://espaciomaestro.educacionbogota.edu.co/</a>

## Annexe : Glossaire des programmes référencés

Programme	Sources
Information Communication Technology for Rural Education Development (ICT4RED), Afrique du Sud	<a href="https://researchspace.csir.co.za/dspace/handle/10204/8155">https://researchspace.csir.co.za/dspace/handle/10204/8155</a>
iStep, Soudan	<a href="https://www.britishcouncil.org/partner/international-development/track-record/istep">https://www.britishcouncil.org/partner/international-development/track-record/istep</a>
IT for Change, Inde	<a href="https://itforchange.net/">https://itforchange.net/</a>
MOOC Timor oriental (Conseil britannique)	<a href="https://openpraxis.org/articles/10.5944/openpraxis.10.3.840/">https://openpraxis.org/articles/10.5944/openpraxis.10.3.840/</a>
X Learning Centre de l'Université de Pékin, Chine	<a href="https://www.edx.org/school/pekingx">https://www.edx.org/school/pekingx</a>
Initiative PRIMR (Primary Math and Reading) /Tusome, Kenya	<a href="https://www.rti.org/brochures/kenya-primary-math-and-reading-primr-initiative">https://www.rti.org/brochures/kenya-primary-math-and-reading-primr-initiative</a> <a href="https://www.rti.org/impact/tusome-early-grade-reading-activity">https://www.rti.org/impact/tusome-early-grade-reading-activity</a>
Programa de Actualización Curricular Docente (PACD), Équateur	<a href="https://educacion.gob.ec/actualizacion-docente/">https://educacion.gob.ec/actualizacion-docente/</a>
Programa Nacional de Informática Educativa (PRONIE), Costa Rica	<a href="https://fod.ac.cr/pronie/">https://fod.ac.cr/pronie/</a> <a href="https://www.upe.ac.cr/">https://www.upe.ac.cr/</a>

## Annexe : Glossaire des programmes référencés

Programme	Sources
Teacher Education through School-based Support India (TESS-India)	<a href="https://www.open.edu/openlearncreate/course/index.php?categoryid=45">https://www.open.edu/openlearncreate/course/index.php?categoryid=45</a>
Teacher Education in Sub-Saharan Africa (TESSA)	<a href="https://www.tessafrica.net/">https://www.tessafrica.net/</a>
Teachers for Teachers, Kenya	<a href="https://www.tc.columbia.edu/refugeeeducation/projects/teachers-for-teachers/">https://www.tc.columbia.edu/refugeeeducation/projects/teachers-for-teachers/</a>
Technology Enabled Education through Joint Action and Strategic Initiatives (Tejas), Inde	<a href="https://www.britishcouncil.in/programmes/english/primary/tejas">https://www.britishcouncil.in/programmes/english/primary/tejas</a>
Tu Clase, Tu País (TCTP), Amérique Latine	<a href="https://www.tuclase.cl/">https://www.tuclase.cl/</a>
Projet mobile de l'UNESCO au Nigeria et au Pakistan	<a href="https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251511">https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251511</a>
Zambian Education School-Based Training (ZEST), Zambie	<a href="https://www.open.ac.uk/about/international-development/projects-and-programmes/zest-zambian-education-school-based-training">https://www.open.ac.uk/about/international-development/projects-and-programmes/zest-zambian-education-school-based-training</a>

# Secrétariat de la Coalition TPD@Scale pour les pays du Sud

Foundation for Information Technology Education and Development (FIT-ED)

[tpdatscalecoalition@fit-ed.org](mailto:tpdatscalecoalition@fit-ed.org)

<https://tpdatscalecoalition.org>

