



Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030

Forum de dialogue politique et réunions de gouvernance

Du 1^{er} au 3 décembre 2021

*L'innovation dans les politiques et les pratiques enseignantes
au service du rétablissement des services éducatifs*

Note de cadrage

Table des matières

Équipe spéciale sur les enseignants – Forum de dialogue politique 2021.....	3
Présentation de l'Équipe spéciale sur les enseignants.....	3
Introduction	4
L'innovation en matière d'éducation	4
Thème 1 : L'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage.....	6
Thème 2 : L'innovation dans la formation des enseignants	8
Thème 3 : L'innovation dans les politiques et sa promotion par les politiques.....	11
Résultats escomptés	12
Annexe 1 – Ordre du jour provisoire	14
Annexe 2 – Références	15

Équipe spéciale sur les enseignants – Forum de dialogue politique 2021

Cette année, le 13^e Forum de dialogue politique et les réunions de gouvernance de l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030 (TTF) auront lieu du 1^{er} au 3 décembre 2021, à Kigali (Rwanda) et en ligne. Le Forum de dialogue politique, organisé cette année par le Secrétariat de la TTF et le ministère de l'Éducation de la République du Rwanda, aura pour thème principal « **L'innovation dans les politiques et les pratiques enseignantes au service du rétablissement des services éducatifs** ». Il accordera une attention particulière i) à l'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage, ii) à la formation initiale et continue des enseignants, et iii) aux politiques éducatives.

L'innovation, moteur d'amélioration dans le secteur de l'éducation, est un facteur indispensable à l'inclusivité, à l'équité et à la qualité de l'enseignement, et doit donc être au cœur des politiques éducatives et de leur conception. Le Forum de dialogue politique 2021 réunira des acteurs de l'éducation du monde entier, sur place et en ligne, pour discuter des difficultés de l'après-COVID, mais aussi déterminer comment « reconstruire en mieux » et permettre aux systèmes éducatifs de renforcer leurs capacités collectives en matière d'innovation afin d'en tirer parti. Il donnera lieu à des recommandations politiques invitant les ministères, les organisations de la société civile, les organisations internationales et les donateurs à soutenir les enseignants, les chefs d'établissement, les formateurs d'enseignants et les décideurs.

Présentation de l'Équipe spéciale sur les enseignants

Dans la droite ligne de l'agenda Éducation 2030, l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030 (TTF) contribue à accroître le nombre d'enseignants et la qualité de l'enseignement à travers le monde grâce à des politiques adaptées. Elle se conforme à l'engagement pris par la communauté internationale de « faire en sorte que les enseignants et les éducateurs aient les moyens d'agir, soient recrutés de manière adéquate, jouissent d'une formation et de qualifications professionnelles satisfaisantes, soient motivés et soutenus au sein de systèmes gérés de manière efficace et efficiente, et dotés de ressources suffisantes. » L'Équipe spéciale sur les enseignants mène cette mission dans ses trois domaines d'activité stratégiques : le plaidoyer, la création et le partage de connaissances, ainsi que le soutien et la mobilisation des pays.

Le Forum de dialogue politique, activité phare de la TTF, est prévu dans le *Plan stratégique 2018-2021*. Cet événement annuel favorise le renforcement des capacités et l'échange de connaissances sur des enjeux décisifs entre les membres de la TTF, issus de pays et d'organisations représentant différents groupes constitutifs, l'objectif étant de faciliter la réalisation de l'agenda Éducation 2030 et de la cible 4.c des objectifs de développement durable. Avec ce Forum, la TTF invite les acteurs de l'éducation et les parties prenantes de l'enseignement (décideurs, enseignants, représentants d'associations d'enseignants, organisations de la société civile, chercheurs, Nations Unies et autres organisations internationales, organismes du secteur privé et fondations) à s'interroger sur les moyens à mettre en œuvre pour éduquer et instruire tous les enfants, les jeunes et les adultes et réaffirmer l'intérêt de l'éducation en tant que facteur favorisant l'égalité dans la société. Le Forum de dialogue politique réunit de nombreux acteurs de manière à encourager un échange de connaissances et d'expériences plus efficace et ciblé, et à leur permettre de constituer des alliances afin de défendre leur cause et de mobiliser les ressources nécessaires pour assurer l'accès de tous à une éducation inclusive et de qualité.

Introduction*

En vue de préparer le 13^e Forum de dialogue politique et les réunions de gouvernance qui se tiendront du 1^{er} au 3 décembre 2021, la présente note de cadrage étudie le potentiel d'innovation, mis en évidence pendant la pandémie de COVID-19, dans trois grands domaines de l'éducation :

- l'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage (en présentiel ou en classe virtuelle) fournis par les enseignants et par les systèmes ;
- la formation initiale et continue des enseignants, à savoir les innovations apportées aux programmes et aux modes d'enseignement pour combler les lacunes révélées par la pandémie, ainsi que les nouvelles formes d'apprentissage et de formation continue pour ce public ;
- les politiques éducatives, à savoir l'innovation dans l'élaboration des politiques, les politiques visant à faciliter l'innovation dans les différents systèmes éducatifs, les politiques innovantes, et les politiques à préconiser pour favoriser l'innovation.

En conclusion, la présente note formule des recommandations destinées à renforcer les capacités d'innovation, mais également à introduire et gérer des innovations dans les systèmes éducatifs.

L'innovation en matière d'éducation

Par le passé, l'innovation a rarement été perçue comme un élément caractéristique de l'éducation. Il y a plus de 100 ans, le célèbre éducateur John Dewey évoquait déjà la prudence affichée à l'égard des idées nouvelles dans de nombreux établissements scolaires et systèmes éducatifs (Dewey, 1916). Cet état de fait a été remis en cause par la pandémie de COVID-19. L'innovation est alors devenue essentielle dans les systèmes éducatifs, les éducateurs s'efforçant d'assurer la continuité de l'apprentissage pour tous les élèves après la fermeture des écoles et autres établissements d'enseignement. En 2020, au plus fort de la crise qui privait d'école 1,6 milliard d'élèves à travers le monde, l'Équipe spéciale sur les enseignants a publié son *Appel à l'action pour les enseignants*, exhortant la communauté internationale à fournir aux enseignants la préparation et l'aide nécessaires pour mieux répondre aux besoins des apprenants. L'innovation a été considérée comme l'un des principaux moyens d'y parvenir (Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'Éducation 2030, 2020).

L'innovation en matière d'éducation vient répondre à des problèmes, à des difficultés ou à des possibilités. Synonyme de nouveauté, elle porte également la promesse de retombées positives (McLean et Gargani, 2019). L'innovation peut prendre des formes très diverses :

- une pratique pédagogique, consistant par exemple à adapter l'enseignement élémentaire de la lecture et des mathématiques au niveau d'apprentissage plutôt qu'au niveau scolaire (méthode « Teaching at the Right Level¹ ») ou à utiliser le rap pour enseigner les formules mathématiques ;
- une manière d'organiser les activités, en créant par exemple des communautés professionnelles d'apprentissage et des programmes de mentorat pour les enseignants d'un groupe d'écoles ;
- un outil ou une ressource pédagogique, par exemple une application proposant des expériences virtuelles aux lycéens ou un cahier d'exercices sur les compétences pratiques et le bien-être rédigé en collaboration avec des jeunes femmes.

*Nous remercions le professeur Freda Wolfenden, professeur d'éducation et de développement international à l'Open University, qui était l'auteur principal de cette note conceptuelle.

¹ <https://www.teachingattherightlevel.org/>

La conceptualisation, la conception et l'amélioration d'une invention relèvent d'une démarche créative. Selon la perspective globale adoptée ici, l'innovation désigne *la mise au point et la diffusion* d'une invention *dans un contexte donné* (Fagerberg, 2006) : à l'échelle d'une salle de classe, d'une école ou d'un établissement de formation des enseignants, d'un district ou d'un groupe d'établissements, ou encore d'un système dans son ensemble.

La notion d'innovation est extrêmement liée au contexte. Elle ne désigne pas nécessairement quelque chose d'absolument inédit : elle peut également s'appliquer à ce qui est nouveau pour un public d'utilisateurs (Edler et Fagerberg, 2017). Une pratique qualifiée d'innovante dans un lieu donné peut tout à fait être généralisée ailleurs (OCDE, 2014). Ainsi, les cours de soutien individuels en mathématiques proposés sur une plateforme en ligne dans les écoles primaires des régions rurales du Kenya, dans le cadre du programme iMlango² (Brugha *et al.*, 2020), font figure d'innovation, même si des technologies similaires sont répandues à d'autres endroits.

Qu'est-ce qui nous motive ou nous incite à innover ? Comme nous l'avons vu pendant la pandémie, l'innovation est essentielle dans le domaine de l'éducation, car elle ouvre des perspectives d'amélioration et de transformation des pratiques éducatives et de leurs résultats (Ravitch, 2005). C'est un facteur de progrès pour l'enseignement et l'apprentissage.

Les innovations en matière d'éducation visent des objectifs variés, qui témoignent de la diversité des structures éducatives à travers le monde et des finalités des systèmes dans lesquels elles sont engagées. Leurs ambitions sont généralement les suivantes :

- accroître l'inclusion et l'équité, et notamment l'égalité des genres, pour ce qui est de l'accès et de la participation à l'apprentissage pour tous les élèves ;
- améliorer les résultats d'apprentissage des élèves, en particulier ceux issus de communautés et de groupes marginalisés, au-delà de l'alphabétisation et de la maîtrise des notions de calcul ;
- faire en sorte que l'éducation continue de répondre aux besoins communautaires et nationaux ;
- optimiser les investissements publics en faveur de l'éducation en améliorant leur efficacité.

Toute période de turbulence et d'incertitude telle que la pandémie actuelle nous incite à innover, ce qui entraîne la création de pôles d'innovations, qui à leur tour encouragent d'autres innovations.

Pour porter ses fruits, une innovation doit répondre efficacement à un besoin déterminé. De nombreuses innovations prometteuses ne sont pourtant pas déployées à grande échelle par les gouvernements et autres acteurs, pour des raisons complexes et souvent pas totalement liées à leur qualité ou à leur potentiel inhérents (Olsen *et al.*, 2021). Il arrive par exemple qu'une innovation ne corresponde pas aux perspectives et aux priorités des décideurs ou des financeurs, ceux-ci pouvant avoir une vision distincte de l'impact souhaité ou avoir besoin de données de nature différente. En outre, les innovations, par définition, ne sont pas encore éprouvées, en particulier sur le plan économique, ce qui peut dissuader les décideurs. Pour qu'une innovation soit adoptée plus largement et introduite à grande échelle, il est impératif d'en discuter constamment avec toutes les parties prenantes et de s'appuyer sur des données probantes (McLean et Gargani, 2019).

La disponibilité et le déploiement croissants des technologies de l'information et de la communication (TIC) et des nouveaux outils numériques peuvent encourager l'innovation en développant ou en transformant les pratiques pédagogiques, en favorisant de nouvelles méthodes ou manières d'organiser

² <https://www.imlango.com/>

les activités, mais également en facilitant la généralisation des innovations ayant fait leurs preuves (OCDE, 2016). Un audit récemment mené dans 166 pays sur plus de 3 000 innovations éducatives a révélé que plus de la moitié faisaient appel aux technologies numériques (Winthrop *et al.*, 2018). Les TIC ne constituent cependant pas une solution miracle (Peters, 2020). Si elles peuvent améliorer la communication et la collaboration, elles risquent aussi de creuser les inégalités. Dans de nombreuses régions, les capacités d'innovation offertes par la technologie sont limitées par les infrastructures, l'accès, ainsi que les compétences numériques des enseignants et des élèves. En Afrique subsaharienne, l'utilisation des TIC à des fins éducatives a plus que doublé durant les premiers mois de la pandémie, mais l'on estime que seuls 6 % des élèves y ont recours pour apprendre (Crawford, 2020). Un récent rapport de l'Équipe spéciale sur les enseignants révèle qu'à peine 12 % des pays de cette région ont fourni des outils informatiques et un accès Internet à leurs enseignants, et que seuls 15 % ont dispensé des formations dans ce domaine. Dans un pays d'Afrique subsaharienne sur cinq, les enseignants n'ont reçu aucun soutien professionnel (Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'Éducation 2030, 2021).

Les enseignants jouent un rôle central dans l'innovation pédagogique, qui repose bien souvent sur leur professionnalisme (Thurlings *et al.*, 2015). Confrontés à des contextes en mutation rapide et à de nombreux défis (fermeture des écoles liée à la pandémie, progrès technologiques, modification des objectifs éducatifs et des programmes, changement climatique, instabilité démocratique), les enseignants doivent se fier à leur jugement professionnel factuel pour choisir les pédagogies qui répondront au mieux aux besoins de leurs élèves (Fullan, 1991). Il est donc nécessaire de les professionnaliser davantage en leur donnant l'autonomie et les moyens d'action nécessaires pour remettre en cause le statu quo et adopter des pratiques innovantes, à la fois dans leur propre salle de classe et de façon collective dans les communautés professionnelles. Pour innover, les enseignants doivent évoluer dans un environnement favorisant le volontarisme et, poussés par un leadership efficace, avoir le courage de prendre des risques et de saisir les occasions qui se présentent en s'écartant des pratiques établies.

Cependant, il n'est pas seulement question de suivre ses intuitions. Pour les enseignants, l'innovation passe également par des échanges avec leurs pairs et avec des chercheurs, par les leçons tirées d'innovations antérieures, et par les nouvelles connaissances apportées par différents domaines (sciences cognitives, psychologie, études sur le genre, intelligence artificielle, réalité augmentée/virtuelle, neurosciences, théorie des systèmes, etc.).

On confond souvent l'innovation éducative avec les réformes de l'éducation, et la distinction n'est pas évidente. Les réformes ou modifications n'impliquent pas forcément l'instauration d'une nouveauté (Cerna, 2014). La notion de réforme désigne un processus structuré et conscient visant à opérer un changement, et généralement engagé par les dirigeants d'un système. Le changement renvoie simplement à ce qui se passe entre deux moments distincts. L'innovation, en revanche, vise délibérément à apporter des améliorations en introduisant une nouveauté. Certaines innovations viennent du sommet, mais dans un système éducatif ouvert au changement, il est souhaitable qu'elles émanent également d'initiatives ascendantes, les acteurs de terrain pouvant directement juger de leur intérêt.

Thème 1 : L'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage

Certains enseignants précurseurs ont toujours innové dans leur salle de classe. Pour améliorer l'environnement et les expériences d'apprentissage de leurs élèves, ils étrennent de nouvelles pédagogies, pratiques d'évaluation et méthodes de gestion de classe, et ont recours à une utilisation créative des ressources, ainsi qu'à la collaboration avec leurs pairs et avec des partenaires extérieurs (des travailleurs sociaux aux conteurs). Il est important de favoriser ces innovations sur le terrain, lesquelles s'inspirent de différentes connaissances et pratiques parfois négligées dans le processus d'innovation.

Pourtant, jusqu'à récemment, les enseignants avaient peu l'occasion de partager leur créativité et de communiquer les retombées de ces innovations sur l'apprentissage et le bien-être des élèves. Le développement des services de messagerie sociale et des réseaux sociaux change la donne, car il permet de donner de la visibilité à ces innovations, encourage d'autres enseignants à tester de nouvelles idées et facilite la reconnaissance à l'égard des initiatives concernées en mettant à la disposition du grand public des connaissances privées.

De nombreuses innovations destinées à l'enseignement en classe ne sont pas nées sur le terrain, mais ont vu le jour à l'extérieur des écoles avant d'y être transposées. Cependant, les innovations apportées de l'extérieur dans les établissements scolaires entraînent rarement des changements durables dans les résultats d'apprentissage des élèves (Fullan, 1991). Cela s'explique par le fait que les enseignants sont souvent tenus à l'écart de la conceptualisation des innovations, celles-ci étant mises en place « pour eux » plutôt qu'« avec eux ». Les enseignants doivent être associés au processus d'innovation pour que celui-ci porte ses fruits. Les innovations doivent ainsi s'appuyer sur l'expérience pratique des enseignants (Fullan et Hargreaves, 1991) et tirer parti de leur motivation intrinsèque à s'emparer des solutions qu'ils auront eux-mêmes créées.

Dans le contexte de la pandémie, de nombreux gouvernements et autres prestataires d'éducation innovent pour développer des plateformes d'apprentissage en ligne ou mettre en place des méthodes plus traditionnelles d'apprentissage à distance par le biais de la radio ou de la télévision. Malheureusement, une part considérable des élèves ne peut pas accéder à ces ressources pour suivre le cursus scolaire classique (OCDE, 2021 ; UNESCO *et al.*, 2020). Face à ce constat, les enseignants, animés d'un sentiment d'urgence morale, innovent individuellement et collectivement grâce à leurs compétences professionnelles de manière à compléter et à élargir cet apprentissage dans de nombreux contextes différents. Leurs initiatives consistent à³ :

- mettre au point de nouvelles pratiques et méthodes pédagogiques (faire cours sur WhatsApp ou organiser des séances d'apprentissage en petits groupes, réaliser des cours diffusés à la radio, créer des chaînes YouTube pour les autres enseignants et pour les élèves, trouver d'autres méthodes d'évaluation, etc.) ;
- créer, adapter et diffuser des supports de cours pour les élèves (rédaction et impression de petits cahiers d'exercices pour l'apprentissage individuel ou en petits groupes, et adaptation des supports imprimés et audiovisuels pour les enfants handicapés, par exemple) ;
- établir des partenariats avec les parents et les communautés grâce aux services de messagerie sociale et assurer un suivi à distance (SMS quotidiens aux parents et aux personnes s'occupant d'enfants pour leur donner des idées d'apprentissage, par exemple) ;
- apporter aux élèves un soutien socioémotionnel et renforcer leur résilience en diffusant des informations essentielles pour leur protection, en facilitant les liens directs avec les services d'aide psychologique de première ligne, en mettant en place des systèmes de binômes et en créant des services d'assistance téléphonique pour répondre aux questions des élèves et leur offrir une aide psychosociale.

Si les idées sur lesquelles reposent ces innovations sont rarement très originales, elles sont souvent nouvelles pour les enseignants concernés et leurs élèves et se singularisent par leur mise en œuvre.

³ Initiatives mentionnées dans un certain nombre de publications récentes : GEC, 2020 ; Commission internationale sur les futurs de l'éducation, 2020 ; OCDE, UNESCO et TTF, 2020 ; UNESCO, 2020b.

Les innovations faisant appel aux TIC se sont avérées efficaces lorsqu'elles étaient adaptées au contexte et qu'elles tiraient parti des appareils et des outils disponibles dans les familles et les communautés.

Bon nombre de ces innovations se caractérisaient également par une collaboration efficace. La redynamisation des partenariats avec les familles, les personnes s'occupant d'enfants et les agents communautaires chargés de la santé et de la protection sociale a permis de s'attaquer à divers problèmes compromettant l'apprentissage et le bien-être des élèves : besoins socioémotionnels, discrimination, cyberharcèlement, violence liée au genre, exploitation sexuelle, problèmes de santé et de salubrité. De nombreuses innovations ont été expressément conçues pour aider les filles, les élèves handicapés et ceux vivant dans des communautés extrêmement marginalisées, notamment à travers l'utilisation des réseaux sociaux et l'établissement de relations susceptibles de protéger les filles de la violence et du mariage précoce (GEC, 2020).

L'innovation se décline également dans les modes de communication et de collaboration : des applications ont ainsi été utilisées pour suivre l'apprentissage des élèves en Argentine et en Uruguay (Marinelli *et al.*, 2020), tandis qu'au Kenya, les enseignants se sont associés aux professionnels de la santé pour distribuer et récupérer les devoirs des élèves (GEC, 2020).

Ces initiatives témoignent de l'ingéniosité, de la créativité et de la souplesse des enseignants. Ces innombrables ressources collectives doivent être mises à profit et développées afin d'encourager d'autres innovations qui permettront de remobiliser les élèves et d'accélérer leur apprentissage dans la phase de l'après-COVID. En parallèle, les innovations qui ont vu le jour pendant la pandémie doivent faire l'objet d'une évaluation rigoureuse. La décision de les déployer à plus grande échelle devra reposer sur la preuve de leur efficacité (pour les enseignants et leurs élèves) et de leur contribution à l'équité et à l'inclusion (McLean et Gargani, 2019).

Questions visant à déterminer comment encourager, reconnaître et poursuivre l'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage :

- De quels moyens, soutien et autres facteurs favorables (mis en place par les ministères, les collectivités locales, les chefs d'établissement ou leurs pairs) les enseignants ont-ils besoin pour renforcer leur capacité à innover dans le cadre de leur pratique ?
- Quelle priorité donner à la réduction des disparités en matière de technologie, d'accès Internet et de compétences numériques pour permettre à tous les élèves et enseignants de tirer parti des innovations utilisant les TIC ?
- Quels mécanismes faut-il mettre en place pour encourager les enseignants à partager leurs innovations et apporter la preuve de leur utilité de façon à ce qu'elles puissent être normalisées et évaluées ?
- Quels critères utiliser pour déterminer s'il est justifié de déployer une innovation pédagogique à grande échelle ?
- Quelles leçons a-t-on tirées des initiatives innovantes d'enseignement et d'apprentissage tenant compte des questions de genre pour rendre ces deux processus plus inclusifs et plus équitables ?

Thème 2 : L'innovation dans la formation des enseignants

Confrontés au passage à l'enseignement et l'apprentissage à distance et en ligne durant la pandémie, de nombreux enseignants ont eu du mal à s'adapter à ces nouvelles méthodes de travail. Cela a révélé

leurs lacunes théoriques et pratiques concernant l'utilisation pédagogique des outils numériques, les compétences numériques de base, la réponse aux besoins socioémotionnels des élèves, la prise en compte des problèmes de genre tels que la violence liée au genre, l'aide aux élèves handicapés ou encore la collaboration avec les communautés. Bien souvent, ils ont dû assumer la double fonction d'enseignant et de parent, leurs propres enfants suivant également leur scolarité à distance. Le besoin immédiat de formations professionnelles s'est fait extrêmement pressant.

Différents types de formations des enseignants se sont alors multipliés : formations formelles, non formelles et informelles, en ligne et hybrides, proposées par des organismes publics nationaux, des collectivités locales, des instituts de formation des enseignants, des partenaires de développement, et souvent par les enseignants eux-mêmes (Minea-Pic, 2020).

Beaucoup de ces initiatives étaient inédites, et nouvelles pour bon nombre des enseignants en formation initiale ou continue inscrits à ces programmes. Les premiers rapports indiquent qu'un recours accru aux programmes hybrides de formation continue pourrait favoriser un apprentissage plus flexible (un aspect important pour les enseignants qui vivent dans des régions isolées ou ont des responsabilités familiales), accroître la confiance des enseignants à l'égard des pédagogies numériques en les faisant participer à des espaces sociaux virtuels d'apprentissage, et permettre des adaptations locales pour une prestation plus équitable (OCDE, 2021).

Dans de nombreux pays, cependant, le nombre d'inscrits à ces formations en ligne ou hybrides est resté modeste, et l'on s'inquiète de disparités de genre entre les participants. À la suite de la fermeture des écoles en mars 2020, le Conseil de l'éducation du Rwanda a enrichi son portail pédagogique en ligne d'un module de formation professionnelle destiné aux enseignants et aux chefs d'établissement et portant essentiellement sur les compétences numériques. Des entretiens téléphoniques avec des enseignants et des chefs d'établissement rwandais ont toutefois révélé que seulement 9 % des enseignantes possédaient une expérience d'Internet, contre 22 % de leurs collègues masculins (Carter *et al.*, 2020).

La pandémie a mis en évidence la nécessité de repenser le programme de formation (initiale et continue) des enseignants pour y intégrer des domaines jusque-là négligés : les TIC, l'éducation au développement durable, la mise en place de programmes de rattrapage ou d'apprentissage accéléré, les pédagogies inclusives et soucieuses de l'égalité des genres, ou encore le changement climatique (VVOB, 2021). Il convient en outre d'aider les enseignants à acquérir les connaissances, les compétences et la mentalité nécessaires (notamment en matière de résolution de problèmes, de collaboration, de réflexion critique et de résilience dans l'expérimentation) pour introduire et conduire des innovations dans leurs pédagogies (UNESCO, 2020c).

Il est particulièrement frappant d'observer le nombre de communautés de pratiques (auto-organisées et appuyées par les gouvernements) qui ont vu le jour pendant la pandémie. Ces collaborations permettent aux enseignants de renforcer leurs connaissances et compétences pédagogiques et de réaffirmer leur identité professionnelle, mais aussi leur sentiment d'appartenir à un réseau d'entraide et à une communauté plus vastes.

En Corée du Sud, malgré un accès Internet quasi universel, la fermeture des écoles et le passage aux cours en ligne ont suscité anxiété et désarroi chez de nombreux enseignants. Le gouvernement a réagi en lançant plusieurs initiatives, et notamment un projet de communauté réunissant 10 000 enseignants, soit un pour chacune des 10 000 écoles du pays (OCDE, 2021) Cette communauté fait la liaison entre les enseignants, le ministère de l'Éducation, les bureaux de l'éducation en métropole et en province, ainsi que les initiatives publiques en faveur de l'éducation, de façon à favoriser la recherche de solutions communes aux problèmes liés aux cours en ligne. La création de cette communauté, qui a partagé plus de 2 millions de publications, s'est accompagnée de l'initiative Teacher-On, dans le cadre

de laquelle des enseignants volontaires aidés par les bureaux de l'éducation locaux ont dépanné les enseignants confrontés à des difficultés techniques en se connectant à distance à leur ordinateur (Cho et Riley, 2020).

Ailleurs, d'autres communautés de pratiques ont proposé des séances d'observation et d'accompagnement des pairs à distance (Afrique du Sud), des webinaires (Brésil), un renforcement des connaissances dans différents domaines (Kenya) ou encore des présentations interactives (Royaume-Uni). Les SMS et les plateformes de messagerie sociale installées sur les téléphones portables des enseignants ont souvent joué un rôle déterminant dans le fonctionnement de ces communautés. Certains enseignants n'ont toutefois pas pu en bénéficier, parce qu'ils vivent dans des régions rurales isolées sans connexion Internet ou sans électricité, dans des lieux où les données mobiles coûtent cher, ou qu'ils ne disposent pas d'un appareil accessible régulièrement (essentiellement les femmes et les enseignants âgés).

Ces communautés de pratiques existaient avant la pandémie de COVID-19 et les enseignants étaient conscients de leur intérêt dans de nombreux endroits (Mendenhall, 2018), mais elles étaient rarement reconnues ou soutenues par les gouvernements. Elles sont désormais un élément incontournable de l'accompagnement professionnel des enseignants. Non seulement l'ampleur et la diversité de ces collaborations constituent une innovation dans de nombreux contextes, mais les échanges avec une communauté de pairs encouragent souvent les enseignants participants à innover dans le cadre de leur propre pratique professionnelle (OCDE, 2021).

La formation des enseignants doit se montrer à la hauteur du défi, et les enseignants doivent recevoir le perfectionnement professionnel dont ils ont besoin. Il est temps de favoriser l'analyse collaborative des problèmes, les expérimentations audacieuses et l'innovation technique.

Questions visant à déterminer comment mettre en place de nouvelles méthodes plus diversifiées de formation des enseignants :

- De quelles compétences les enseignants ont-ils besoin pour innover en toute confiance dans le cadre de leur pratique pédagogique ? Par conséquent, que faut-il repenser dans leur programme de formation pour qu'ils puissent consolider en permanence les compétences nécessaires pour s'adapter aux changements de contexte et aux besoins des élèves ?
- Compte tenu de la numérisation croissante des programmes de formation des enseignants, quels sont les types d'hybridation (présentiel/virtuel) à adopter pour assurer un accès équitable ?
- Que faut-il faire pour encourager et prolonger la participation des enseignants aux communautés de pratiques réelles et virtuelles récemment créées ? Quelle serait la taille optimale de ces communautés pour assurer des retombées équitables et durables grâce aux ressources disponibles ?
- Quelles compétences et expériences les formateurs doivent-ils posséder pour maîtriser ces nouvelles modalités de formation des enseignants ? De quels types de soutien et de ressources ont-ils besoin ?
- Quels changements les systèmes éducatifs doivent-ils opérer pour encourager l'initiative et l'autonomie des enseignants et éviter de restreindre leur créativité, leur professionnalisme et leur jugement pédagogique ? Quel rôle les chefs d'établissement doivent-ils jouer pour favoriser l'initiative et l'autonomie des enseignants ?

Thème 3 : L'innovation dans les politiques et sa promotion par les politiques

Les prises de décisions éducatives peuvent faire intervenir d'innombrables groupes, mais tous n'ont généralement pas le même pouvoir d'influence. Ce processus n'est pas forcément clair et ne repose pas toujours sur des données probantes adaptées au contexte.

Des approches innovantes, fondées sur des cycles itératifs de mise en œuvre, cherchent aujourd'hui à accroître la transparence et la prise en compte des utilisateurs dans l'élaboration des politiques (Norman, 2020). Elles impliquent généralement des intervenants bien plus divers (enseignants, représentants des enseignants, parents, membres de la communauté, etc.), sollicités par le biais de différents canaux, notamment les médias sociaux et les plateformes participatives (crowdsourcing). Des données probantes sont utilisées pour mieux cerner la situation et ses causes, notamment des informations pratiques et des études sur l'expérience personnelle et professionnelle des enseignants et des élèves.

L'application de cette démarche innovante et inclusive devrait favoriser l'adoption de politiques encourageant l'innovation dans l'ensemble de l'écosystème éducatif.

Ainsi, pendant la pandémie, la vice-présidente du Syndicat danois des enseignants a engagé des négociations très poussées avec le ministre de l'Éducation, les autorités sanitaires et d'autres syndicats enseignants afin de convenir des mesures sanitaires à mettre en place pour le retour en classe des jeunes élèves au mois d'avril 2020. Ces mesures ont été largement acceptées par les diverses parties prenantes, parents compris. Cette réussite n'a été possible que grâce à la confiance, à l'ouverture du gouvernement à l'égard de l'avis des scientifiques et à la flexibilité laissée aux chefs d'établissement et aux enseignants chargés d'établir leur propre protocole scolaire conformément aux plans municipaux et nationaux (Orange, 2020).

L'instauration d'un tel dialogue social dans l'élaboration des politiques n'a pas été universelle durant la pandémie : 29 % des syndicats d'enseignants affirment ne pas avoir été consultés, et seuls 9 % font part d'une totale prise en compte de leur opinion dans les mesures prises en matière d'éducation (UNESCO, 2020c). De plus en plus de pays commencent toutefois à appuyer leurs politiques enseignantes sur un dialogue social durable et structuré.

En Ouganda, par exemple, diverses parties prenantes ont collaboré avec l'Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique dans le cadre de l'Initiative norvégienne sur les enseignants afin d'appliquer la Politique nationale relative aux enseignants récemment adoptée par le gouvernement. Cette dernière met l'accent sur le dialogue entre les enseignants et leur ministère de tutelle et prévoit l'élaboration d'un plan de mise en œuvre établissant un dialogue social et politique entre le ministère et les représentants des enseignants. Dans cette optique, l'Initiative norvégienne sur les enseignants a renforcé les capacités des dirigeants de syndicats enseignants à engager un dialogue constructif avec les employeurs. La Politique nationale relative aux enseignants prévoit également la création d'un Conseil national des enseignants. Dans un souci de représentation prioritaire des enseignants au sein de cette nouvelle structure, les membres de l'Équipe spéciale ont été chargés de participer à sa création aux côtés des responsables du ministère, des membres du Syndicat national des enseignants ougandais, des directeurs d'établissements de formation des enseignants, des universitaires et des partenaires du secteur de l'éducation privée (UNESCO, 2020a).

La capacité des éducateurs à innover est influencée par leurs aptitudes et leurs compétences, mais aussi par leur environnement de travail, ses objectifs, ses structures et ses pratiques. Pour favoriser l'essor et la diffusion des innovations, les gouvernements et leurs partenaires (organismes de financement, notamment) doivent veiller à ce que les politiques offrent suffisamment de flexibilité pour autoriser et encourager les évolutions à très petite échelle susceptibles d'améliorer l'enseignement et

l'apprentissage (OCDE, 2014). Cela implique nécessairement des questions de confiance, de redevabilité et de décentralisation.

Les politiques elles-mêmes peuvent se montrer innovantes en s'appuyant sur les résultats de projets pilotes pour déployer une innovation à grande échelle. Un programme expérimental d'enseignement auprès des femmes des régions rurales de Sierra Leone a par exemple été développé de façon à augmenter le nombre d'enseignantes dans ces communautés (Crisp *et al.*, 2017). Au Cameroun, des indicateurs ventilés par sexe sur les conditions de vie et de travail des enseignants sont utilisés pour accroître la prise en compte des questions de genre dans les situations vécues par ces professionnels (UNESCO-IICBA, 2016). Le choix des innovations à développer doit se fonder sur plusieurs critères, parmi lesquels l'équité, la qualité et la rentabilité, et sur les témoignages de différents acteurs concernés, élèves et enseignants, entre autres (Morel *et al.*, 2019).

Peu de pays disposent de structures officielles chargées de promouvoir, d'encourager et de mesurer l'innovation. De tels mécanismes (et notamment un système de gestion des connaissances permettant de faire le lien entre l'innovation, la recherche et les priorités éducatives) sont pourtant essentiels à la création d'un environnement propice aux innovations éducatives (OCDE, 2009).

Questions sur l'élaboration de politiques innovantes et l'orientation des politiques en faveur de l'innovation :

- Comment les politiques enseignantes peuvent-elles devenir plus flexibles et encourager une culture d'expérimentation dans l'écosystème éducatif ? Comment les systèmes éducatifs publics peuvent-ils s'emparer des innovations locales qui répondent aux besoins locaux et les déployer à grande échelle sans en compromettre la qualité ?
- Quelles mesures faut-il prendre pour favoriser une plus grande innovation dans l'élaboration des politiques ? Qui impliquer, comment, et sur quelles sources d'information s'appuyer ?
- Quelles politiques et quelles coalitions faut-il mettre en place pour promouvoir l'innovation à différents niveaux dans les systèmes éducatifs ? Quel rôle les organismes de financement, les organisations de la société civile et les autres partenaires jouent-ils dans la promotion, le soutien et la pérennisation de l'innovation ?

Résultats escomptés

L'innovation, moteur d'amélioration dans le secteur de l'éducation, est indispensable pour accroître la qualité de l'enseignement pour tous les élèves et doit être au cœur des politiques éducatives et de leur élaboration. La complexité des défis à relever dans le domaine de l'éducation à l'issue de la pandémie de COVID-19 (et notamment l'aggravation des inégalités et les restrictions de financement, qui viennent se cumuler aux difficultés préexistantes) nous impose de renforcer les capacités collectives en matière d'innovation afin d'en tirer parti.

Pour alimenter et intégrer ce potentiel de « reconstruire en mieux » et améliorer les capacités d'adaptation des systèmes éducatifs ainsi que leur résilience face aux chocs, le Forum de dialogue politique de l'Équipe spéciale sur les enseignants entend dégager des enseignements et des recommandations en matière de politiques à l'intention des membres de la TTF ainsi que d'autres acteurs, tels que les ministères, les organisations de la société civile, les organisations internationales et les donateurs, de façon à :

- aider les enseignants, les chefs d'établissement et les responsables scolaires à encourager l'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage en leur fournissant les ressources appropriées (plateformes de collaboration et de diffusion, offres de formation continue et reconnaissance des innovations des professionnels) ;
- améliorer la formation des enseignants en diagnostiquant les lacunes dans leur programme de formation, en intégrant de nouveaux modèles d'apprentissage professionnel collaboratifs, en ligne et hybrides, et en adaptant les programmes à l'évolution des normes et aux retours des enseignants ;
- procéder à une évaluation critique et factuelle des innovations interdisciplinaires et intersectorielles, qu'elles émanent des dirigeants ou de la base, et s'en servir pour déterminer s'il y a lieu de les déployer à plus grande échelle ou de favoriser leur développement ;
- encourager l'innovation dans les politiques nouvellement adoptées ou révisées sur tous les aspects de la formation et du travail des enseignants (recrutement, formation initiale et continue, déploiement, rémunération, normes, redevabilité, emploi et conditions de travail), en laissant suffisamment de flexibilité pour permettre l'expérimentation et les adaptations locales ;
- élaborer ou réviser les cadres stratégiques relatifs aux enseignants aux échelles nationale, internationale et locale en adoptant une approche ouverte, innovante et inclusive, et en s'appuyant sur les mécanismes de dialogue social existants ;
- formuler des recommandations concrètes et applicables qui bénéficieront aux membres de la TTF et contribueront à orienter le travail de l'Équipe spéciale dans le cadre du nouveau Plan stratégique 2022-2025.

Annexe 1 – Ordre du jour provisoire

Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030

Forum de dialogue politique et réunions de gouvernance

L'innovation dans les politiques et les pratiques enseignantes au service du rétablissement des services éducatifs

Du 1^{er} au 3 décembre 2021

Ordre du jour provisoire 2021

Horaire	Intitulé de la séance	Modalité
1^{er} déc.	<i>Réunions de gouvernance</i>	
	Réunion(s) du Comité directeur de la TTF	Présentiel
	Réunions régionales/par groupement de la TTF	
	Réunion annuelle de la TTF	
2 déc.	<i>1^{er} jour du Forum de dialogue politique</i>	
10 h 00-11 h 00	Plénière/Ouverture – Sommet sur les enseignants	Virtuel
11 h 00-11 h 30	Discours liminaire	Présentiel et virtuel
11 h 30-13 h 00	1 ^{re} série de séances de groupe (thématiques)	Présentiel et virtuel
14 h 00-15 h 30	1 ^{re} table ronde d'experts	Présentiel et virtuel
15 h 30-17 h 00	2 ^e série de séances de groupe (thématiques)	Présentiel et virtuel
3 déc.	<i>2^e jour du Forum de dialogue politique</i>	
10 h 00-11 h 30	2 ^e table ronde d'experts	Présentiel et virtuel
11 h 30-13 h 00	3 ^e série de séances de groupe (thématiques)	Présentiel et virtuel
14 h 00-15 h 30	Espace réseautage/innovation	Présentiel et virtuel
15 h 30-17 h 00	3 ^e table ronde d'experts (clôture)	Présentiel et virtuel

Annexe 2 – Références

Brugha, M., Pacitto, J., Dhillon, P., Sikes, B., Hollow, D. et Thomas, M., *iMlango Transitions midpoint research report*. Jigsaw Consulting, Royaume-Uni, 2020.

Carter, E., Leonard, P., Nzaramba, S. et Rose, P., *Effects of school closures on secondary school teachers and school leaders in Rwanda: Results from a phone survey*, Leaders in Teaching Research and Policy Series. Laterite, Rwanda et REAL Centre, Université de Cambridge, 2020.

Cerna, L., « The governance of innovation in education ». *Education Sciences*, vol. 4, 2014, p 5-21.

Cho, J. et Riley, B., « Responding to COVID-19 in South Korea: Discovering Online Education as a Key for Future Education ». *Enfoque Educación*, blog de la Banque interaméricaine de développement, 20 août 2020 (consulté le 20 juillet 2021). Disponible à l'adresse suivante : <https://blogs.iadb.org/educacion/en/covid19southkorea/>.

Commission internationale sur les futurs de l'éducation, *L'éducation dans un monde post-Covid : neuf idées pour l'action publique*. UNESCO, Paris (France), 2020.

Crawford, L., « Why the Covid Crisis Is Not Edtech's Moment in Africa ». Blog du Center for Global Development, 18 mai 2020 (consulté le 7 juillet 2021). Disponible à l'adresse suivante : <https://www.cgdev.org/blog/why-covid-crisis-not-edtechs-moment-africa>.

Crisp, M., Stafford, K. et Wolfenden, F., *It takes a village to raise a teacher: the Learning Assistant programme in Sierra Leone*. The Open University et Plan International, Royaume-Uni, 2017.

Dewey, J., *Democracy and Education; an Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan, New York (États-Unis), 1916.

Eidler, J. et Fagerberg, J., « Innovation policy: What, why, and how ». *Oxford Review of Economic Policy*, vol. 33, n° 1, 2017, p. 2-23. DOI : [10.1093/oxrep/grx001](https://doi.org/10.1093/oxrep/grx001).

Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, *Enseigner en première ligne : Les réponses nationales pour les enseignants face à la crise de COVID-19*. UNESCO, Paris (France), 2021.

Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, *Réponse à l'épidémie de COVID-19 – Appel à l'action pour les enseignants*. UNESCO, Paris (France), 27 mars 2020.

Fagerberg, J., « Innovation: A Guide to the Literature ». Dans Fagerberg, J. et Mowery, D.C. (dir.), *The Oxford Handbook of Innovation*, Oxford University Press, Oxford (Royaume-Uni), 2006. DOI : [10.1093/oxfordhb/9780199286805.003.0001](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199286805.003.0001).

Fullan, M., *The new meaning of educational change*, 2^e édition. Cassell, Londres (Royaume-Uni), 1991.

Fullan, M. et Hargreaves, A., *What's Worth Fighting For? Working Together for Your School*. Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands en association avec la Fédération des enseignantes et des enseignants des écoles publiques de l'Ontario, Andover, Massachusetts (États-Unis), 1991.

Girls' Education Challenge (GEC), *Annual Report for DFID 2020*. PWC, Londres (Royaume-Uni), 2020.

Marinelli, H. A. et al., *L'éducation au temps du coronavirus : Les systèmes éducatifs d'Amérique latine et des Caraïbes face au COVID-19*. Document de discussion n° IDB-DP-00768 de la Banque interaméricaine de développement, 2020.

McLean, R. et Gargani, J., *Scaling Impact: Innovation for the Public Good*. Routledge, Londres (Royaume-Uni), 2019.

Mendenhall, M., *Strengthening Teacher Professional Development: Local and global communities of practice in Kakuma Refugee Camp, Kenya*. Teachers For Teachers, Teachers College, Université Columbia, New York (États-Unis), 2018.

Minea-Pic, A., « Innovating teachers' professional learning through digital technologies ». *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 237, Éditions OCDE, Paris (France), 2020.

Morel, R., Coburn, C., Catterson, A. et Higgs, J., « The Multiple Meanings of Scale: Implications for Researchers and Practitioners ». *Educational Researcher*, vol. 48, n° 6, 2019, p. 369-377. DOI : 10.3102/0013189X19860531.

Norman, A., « Policy innovation – what, why and how? ». *Policy Lab*, blog du gouvernement britannique, 22 mai 2020 (consulté le 7 juillet 2021). Disponible à l'adresse suivante : <https://openpolicy.blog.gov.uk/2020/05/22/policy-innovation-what-why-and-how/>.

OCDE, *Working Out Change: Systemic Innovation in Vocational Education and Training*. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, OCDE, Paris (France), 2009.

OCDE, *Ceri Conference on Innovation, Governance and Reform in Education: Summary Report*. OCDE, Paris (France), 3-5 novembre 2014.

OCDE, *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. Éditions OCDE, Paris (France), 2016. DOI : org/10.1787/9789264265097-en.

OCDE, *Teachers as Designers of Learning Environments: The importance of Innovative Pedagogies*. Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, Paris (France), 2018. DOI : <org/10.1787/9789264085374-en>.

OCDE, UNESCO et TTF, « Crowdsourcing Teacher Innovations », *Global Teaching Insights during Covid-19*, initiative conjointe de l'OCDE, de l'UNESCO et de la TTF, 2020 (consulté le 7 juillet 2021). Disponible à l'adresse suivante : <https://teachertaskforce.org/news/global-teaching-insights-during-covid-19-joint-oecd-unesco-ttf-initiative>.

OCDE, *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. Éditions OCDE, Paris (France), 2021. DOI : <org/10.1787/201dde84-en>.

Olsen, B., Hannahan, P. et Arcia, G., « How do government decisionmakers identify and adopt innovations for scale? ». Blog de Brookings Institution, 21 avril 2021 (consulté le 8 juillet 2021). Disponible à l'adresse suivante : <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2021/04/21/how-do-government-decisionmakers-identify-and-adopt-innovations-for-scale/>.

Orange, R., « Split classes, outdoor lessons: what Denmark can teach England about reopening schools after Covid-19 ». *The Observer*, 17 mai 2020 (consulté le 8 juillet 2021). Disponible à l'adresse suivante : <https://www.theguardian.com/education/2020/may/17/denmark-can-teach-england-safe-reopening-of-schools-covid-19>.

Peters, M., « An educational theory of innovation: What constitutes the educational good? ». *Educational Philosophy and Theory*, vol. 52, n° 10, 2020, p. 1016-1022. DOI : 10.1080/00131857.2019.1699992.

Ravitch, J., « Does Education really need more innovation in the age of Scientifically Based Research? ». Présentation lors de la Conférence Innovations in Education, Bureau de l'innovation et de l'amélioration du département de l'Éducation des États-Unis, 2005.

Thurlings, M., Evers, A.T. et Vermeulen, M., « Toward a Model of Explaining Teachers' Innovative Behavior: A Literature Review ». *Review of Educational Research*, vol. 85, n° 3, 2015, p. 430-471. DOI : 10.3102/0034654314557949.

UNESCO, *Strengthening multi-partner cooperation to support teacher policy and improve learning: the Norwegian Teacher Initiative*. UNESCO, Paris (France), 2020a.

UNESCO, *Séance consacrée au leadership enseignant – Présentation d'initiatives locales lancées par des enseignants en réponse à la fermeture des écoles : rapport de synthèse*. Rapport de synthèse de la séance du 5 octobre 2020, Journée mondiale des enseignant(e)s 2020 : « Enseignants : leaders en temps de crise et façonneurs d'avenir », UNESCO, Paris (France), 2020b.

UNESCO, *Les enseignants en première ligne de la crise et des changements : examiner la pertinence de la Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant*. Rapport de synthèse, 6 octobre 2020, Journée mondiale des enseignant(e)s 2020 : « Enseignants : leaders en temps de crise et façonneurs d'avenir », UNESCO, Paris (France), 2020c.

UNESCO-IICBA, *Politiques enseignantes et résultats d'apprentissages en Afrique Subsaharienne : Résultats et modèles*. Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique, Addis-Abeba (Éthiopie), 2016.

UNESCO, UNICEF et Banque mondiale, *Enquête sur les réponses de l'éducation nationale aux fermetures d'écoles COVID-19, cycle 2*. UNESCO, UNICEF, Banque mondiale, Paris (France), New York (États-Unis), Washington D.C. (États-Unis), 2020.

VVOB, *Country Case: Cambodia – Design and Implementation of Catch-Up Programs*. VVOB, Bruxelles (Belgique), 2021.

Winthrop, R., avec Barton, A. et McGivney, E., *Leapfrogging Inequality: Remaking Education to Help Young People Thrive*. Brookings Institution Press, Washington D.C. (États-Unis), 2018.