

NOTE D'ORIENTATION TECHNIQUE

# STRUCTURER UN SOUTIEN 1-1 EFFICACE



RÉSUMÉ DES  
DIAPOSITIVES



DES OUTILS ET  
RESSOURCES COACH



© 2021 International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank

1818 H Street NW, Washington, DC 20433

Telephone: 202-473-1000 ; Internet: [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)

Certains droits sont réservés.

Cette œuvre est un produit du personnel de la Banque mondiale avec des contributions externes. Les résultats, interprétations et conclusions exprimés dans cette œuvre ne reflètent pas nécessairement les opinions de la Banque mondiale, de son Conseil d'administration ou des gouvernements qu'ils représentent. La Banque mondiale ne garantit pas l'exactitude des informations contenues dans cette œuvre.

Rien dans les présentes ne saurait constituer ou être considéré comme une limitation ou une renonciation aux privilèges et immunités de la Banque mondiale, qui sont tous spécifiquement réservés.

## Droits et autorisations



Cette œuvre est disponible sous la licence Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>, avec l'ajout obligatoire et contraignant suivant:

Tout litige découlant de la présente licence qui ne peut être réglé à l'amiable sera soumis à la médiation conformément au Règlement de médiation de l'OMPI en vigueur au moment de la publication de l'œuvre. Si la demande de médiation n'est pas résolue dans les quarante-cinq (45) jours suivant la demande, Vous ou le Concédant pouvez, en vertu d'une notification d'arbitrage communiquée par des moyens raisonnables à l'autre partie, soumettre le litige à un arbitrage définitif et contraignant qui sera mené conformément aux règles d'arbitrage de la CNUDCI alors en vigueur. Le tribunal arbitral sera composé d'un arbitre unique et la langue de la procédure sera l'anglais, sauf accord contraire. Le lieu d'arbitrage est celui du siège du concédant. La procédure arbitrale sera menée à distance (par exemple, par conférence téléphonique ou par écrit) chaque fois que cela sera possible, ou se tiendra au siège de la Banque mondiale à Washington, DC.

**Attribution:** Veuillez citer le travail comme suit : Wilichowski, Tracy, et Anna Popova. 2021. « Structurer un soutien 1-1 efficace : une note d'orientation technique. » La série Coach. La Banque mondiale, Washington, DC. Licence de type paternité (Creative Commons Attribution) CC BY 4.0 IGO.

**Traductions:** si vous créez une traduction de cette œuvre, veuillez ajouter la clause de non-responsabilité suivante avec l'attribution : Cette traduction n'a pas été créée par la Banque mondiale et ne doit pas être considérée comme une traduction officielle de la Banque mondiale. La Banque mondiale ne peut être tenue responsable de tout contenu ou erreur dans cette traduction

**Adaptations:** Si vous créez une adaptation de cette œuvre, veuillez ajouter la clause de non-responsabilité suivante avec l'attribution : Ce document est une adaptation d'une œuvre originale de la Banque mondiale. Les points de vue et opinions exprimés dans l'adaptation relèvent de la seule responsabilité de l'auteur ou des auteurs de l'adaptation et ne sont pas approuvés par la Banque mondiale.

**Contenu de tiers:** La Banque mondiale n'est pas nécessairement propriétaire de chaque élément du contenu de l'ouvrage. La Banque mondiale ne garantit donc pas que l'utilisation d'un composant ou d'une partie individuelle appartenant à un tiers et contenue dans l'ouvrage ne portera pas atteinte aux droits de ces tiers. Le risque de réclamations résultant d'une telle violation vous incombe exclusivement. Si vous souhaitez réutiliser un élément de l'œuvre, il vous incombe de déterminer si une autorisation est nécessaire pour cette réutilisation et d'obtenir l'autorisation du titulaire du droit d'auteur. Les exemples de composants peuvent inclure, sans s'y limiter, des tableaux, des figures ou des images.

Toutes les questions relatives aux droits et aux licences doivent être adressées à Coach, Groupe de la Banque mondiale, 1818 H Street NW, Washington, DC 20433, États-Unis ; courriel : [coach@worldbank.org](mailto:coach@worldbank.org).

**Couverture et design intérieur:** Karim Ezzat Khedr, Washington, DC, USA

# CONTENU

Remerciements.....	iv
Abréviations.....	v
Vue d'ensemble.....	1
Points forts.....	2
Principales caractéristiques des programmes évalués qui soutiennent les enseignants.....	4
Profil du leader pédagogique.....	7
Ratio typique d'enseignants par leader pédagogique.....	10
Fréquence du soutien aux enseignants.....	11
Durée typique des séances d'observation et de rétroaction.....	12
Offrir un soutien à distance aux enseignants.....	14
Points communs entre les programmes de TPD efficaces.....	16
Conclusion.....	17
Annexe A : Principales caractéristiques des programmes très efficaces qui soutiennent les leaders pédagogiques.....	18
Annexe B Détails des formations d'animateurs pédagogiques.....	19
Annexe C. Matériel de diffusion.....	21
Références.....	22

## Remerciements

Le dossier d'orientation de Structurer un Soutien 1-1 Efficace a été dirigée par Tracy Wilichowski et co-écrite par Anna Popova. Il bénéficie des apports d'Elaine Ding, d'Ezequiel Molina et d'Adelle Pushparatnam. L'équipe a reçu les conseils du groupe d'experts techniques composé de Jacobus Cilliers (Université de Georgetown), David Evans (Centre pour le développement mondial - CGD), Jessica Mejia (Institut International Triangle de recherche - RTI) et Ben Piper (RTI). Un certain nombre de collègues ont fourni des commentaires perspicaces, des commentaires et des contributions sur le paquet. Ces collègues comprennent Melissa Ann Adelman, Jayanti Bhatia, Michael Crawford, Laura Gregory, Juan Manual Moreno, Manal Quota et Alonso Sanchez. L'équipe est reconnaissante à Jayanti Bhatia pour son excellente aide à la recherche.

Cette version du dossier d'orientation de Structurer un Soutien 1-1 Efficace intègre des recommandations issues d'un large éventail de points de vue qui ont été recueillis dans le cadre d'une consultation publique internationale. Plus précisément, cette note d'orientation mise à jour (1) présente des études de cas qui soulignent les éléments spécifiques du programme qui ont contribué aux impacts (2) décrit les réformes plus larges du système éducatif nécessaires pour structurer un soutien 1-1 efficace, et (3) fournit des détails supplémentaires sur la mesure dans laquelle les acteurs des collèges de formation des enseignants jouent un rôle dans le modèle de soutien 1-1 en tant que coachs ou formateurs. L'équipe est reconnaissante au groupe de travail sur les enseignants de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et à la Fondation Gates d'avoir organisé des ateliers de consultation au cours desquels des personnes de plusieurs organisations ont fourni des conseils et des commentaires sur la note. L'équipe remercie également Davone Bounpheng (ministère australien des Affaires étrangères et du Commerce - DFAT), Simon Blower (Save the Children), Sofie Cabus (VVOB), Brooke Estes (Agence américaine pour le développement international - USAID) pour leurs commentaires écrits ; Gerd Hanne Fosen (Agence norvégienne de coopération au développement - NORAD) ; Asyia Kazmi (Fondation Gates) ; Marco Kool (Fonds des Nations unies pour l'enfance - UNICEF) ; Rebeca Martinez (USAID) ; Eleanor Sykes (Commonwealth Education Trust) ; Ramya Vivekanandan (Partenariat mondial pour l'éducation - GPE) ; et Noah Yarrow (Groupe de la Banque mondiale).

Ce forfait fait partie d'une série de produits de la *Coach Team*. Des conseils généraux pour le développement et la préparation du forfait ont été fournis par Omar Arias, responsable de la pratique pour l'équipe Global Knowledge and Innovation.

L'emballage a été conçu par Karim Ezzat Khedr. Alicia Hetzner était la rédactrice en chef. Patrick Biribonwa et Medhanit Solomon ont assuré le soutien administratif.

## Abreviations

AKU-IED	Institut universitaire Aga Khan pour le développement de l'éducation
CLASS	Système de notation d'évaluation en classe
CSO	Agent de soutien aux programmes d'études
doi	Identifiant d'objet digital
EGRS	Étude de lecture en petite enfance
ELOS	Institut brésilien axé sur le développement communautaire
ESFAPEGE	École de formation des enseignants à Sobral
GPS	Système de positionnement global
In-SET	Éducation et formation en cours d'emploi
ITTSI	Instrument d'enquête sur la formation continue des enseignants
MoE	Ministère de l'Éducation
NGO	Organisation non gouvernementale
PEA	Conseillère à l'enseignement primaire
PC	Coordinateur pédagogique
p.p.	Points de pourcentage
PRIMR	Initiative de mathématiques et de lecture pour le primaire au Kenya
PSP	Programme de sciences primaires
RARA	Nigéria Accès à la lecture et activité de recherche
RSP	Projet d'aide à la lecture
RTI	Institut International Triangle de recherche
SD	écart-type
SSO	Agent de soutien scolaire
SSRN	Réseau de recherche en sciences sociales
TPD	Développement professionnel des enseignants
TTL	Chefs d'équipe de travail
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international

# Vue d'ensemble

Les enseignants des pays à revenu faible ou intermédiaire manquent souvent des connaissances nécessaires pour améliorer les résultats des élèves et présentent de faibles compétences cognitives et des pratiques pédagogiques inefficaces (Mbiti 2016 ; Bold et autres 2017). Les programmes de développement professionnel des enseignants (TPD) qui font partie d'une stratégie globale de développement des capacités plus large et incluent une rétroaction individualisée continue ont montré des effets positifs importants sur l'instruction des enseignants et, par la suite, sur les résultats d'apprentissage des élèves (Kraft et autres 2018). Cependant, ce que ce développement professionnel complet implique dans la pratique n'a pas été systématiquement documenté. Les questions sont de savoir qui dans le système est le mieux placé pour soutenir les enseignants ; combien d'enseignants ces personnes devraient-elles soutenir ; à quelle fréquence ces personnes doivent-elles rendre visite aux enseignants ? Et combien de temps ces personnes devraient-elles observer et fournir des commentaires ? Cette note d'orientation technique fournit des conseils explicites aux décideurs politiques sur la manière de structurer la prestation d'une intervention réussie de coaching de TPD en cours d'emploi. Cette note peut également être utilisée par les chefs d'équipe de travaux (TTL) pour établir un dialogue avec leurs clients et pour éclairer la préparation et la supervision du projet.

Cette note distille les principaux enseignements de la littérature. Cette note fournit des conseils sur les détails structurels d'un soutien continu efficace aux enseignants. Ces détails incluent le ratio d'animateurs pédagogiques par rapport aux enseignants, le nombre idéal et la fréquence des visites, ainsi qu'un aperçu du soutien supplémentaire fourni aux enseignants. Ici, « leader pédagogique » désigne toute personne qui fournit un soutien continu aux enseignants. Ce rôle est le plus souvent rempli par un coach. Cependant, des personnes d'horizons divers peuvent remplir le rôle de leader pédagogique, y compris des maîtres enseignants spécialement formés, des chercheurs, des directeurs, des conseillers pédagogiques, des agents de soutien scolaire et des inspecteurs (Darling-Hammond et autres 2017). Pour arriver à ces conclusions, l'équipe a examiné un échantillon de 10 programmes de coaching évalués dans des pays à revenu faible et intermédiaire.<sup>1</sup> Ces programmes satisfaisaient au critère d'inclusion d'être une intervention de coaching de la grande section maternelle à la terminale dans un pays à revenu faible ou intermédiaire qui avait subi une évaluation d'impact qui a signalé des impacts sur les résultats des tests des élèves et/ou les pratiques des enseignants. Ces programmes ont été complétés par des entretiens qualitatifs, qui comprenaient des exemples dans le continuum de soutien structuré élevé/faible couvrant des programmes en Afrique, en Asie et en Amérique latine.

## POINT DE VUE 1. Mise en évidence des programmes de soutien 1-1 les plus efficaces dans les classes primaires

<b>Activité de lecture de la petite enfance de Tusome, Kenya</b> (Piper et autres 2018)	<b>Acompañamiento Pedagógico Multigrado, Peru</b> (Castro et autres 2019 ; Majerowicz et Montero 2018)	<b>Étude en lecture précoce (EGRS I et II), Afrique du Sud</b> (Cilliers et autres 2019 ; Cilliers et autres 2020)
<ul style="list-style-type: none"><li>• Un programme national hautement structuré au Kenya qui fournit aux enseignants des guides pédagogiques structurés et forme des leaders pédagogiques sur la façon d'aider les enseignants à utiliser les guides.</li><li>• Les leaders pédagogiques sont des employés du gouvernement qui reçoivent des tablettes, et sont dotés de ressources pédagogiques et d'un suivi GPS, avec l'appui d'une entreprise de mise en œuvre.</li><li>• Apprentissage des élèves amélioré par 0,63 écarts types (ET) et 0,76 ET dans une gamme de tâches de lecture en kiswahili, respectivement en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Un programme national peu structuré au Pérou qui forme des leaders pédagogiques pour aider les enseignants à fournir des observations et des commentaires approfondis en classe, alignés sur le programme d'études basé sur les compétences.</li><li>• Les dirigeants pédagogiques sont des employés du gouvernement, choisis par concours, ayant au moins 5 ans d'expérience dans l'enseignement.</li><li>• L'apprentissage des élèves s'est amélioré de 0,25 écart-type en compréhension écrite et de 0,38 écart-type en mathématiques.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Un programme pilote très structuré en Afrique du Sud qui fournit aux enseignants des guides pédagogiques structurés et forme des responsables pédagogiques pour aider les enseignants à utiliser les guides.</li><li>• Les leaders pédagogiques sont des employés d'ONG embauchés en contrat à durée déterminée avec une expérience antérieure en tant qu'enseignant/coach.</li><li>• L'apprentissage des élèves s'est amélioré de 0,24 écart-type pour la maîtrise de la lecture en langue maternelle (EGRS I) et de 0,31 écart-type pour la maîtrise de l'anglais oral et de 0,13 écart-type pour la maîtrise de la lecture en anglais (EGRS II).</li></ul>

1. Ces résultats ont été contextualisés par des entretiens qualitatifs avec des programmes qui n'ont pas été rigoureusement évalués, mais qui fonctionnent au sein des systèmes gouvernementaux et/ou à grande échelle. Ces programmes comprenaient la municipalité de Sobral et plusieurs des programmes présentés dans l'initiative Learning @ Scale, un effort mené par la Fondation Bill et Melinda Gates, avec le soutien technique du Center for Global Development.

## Points forts

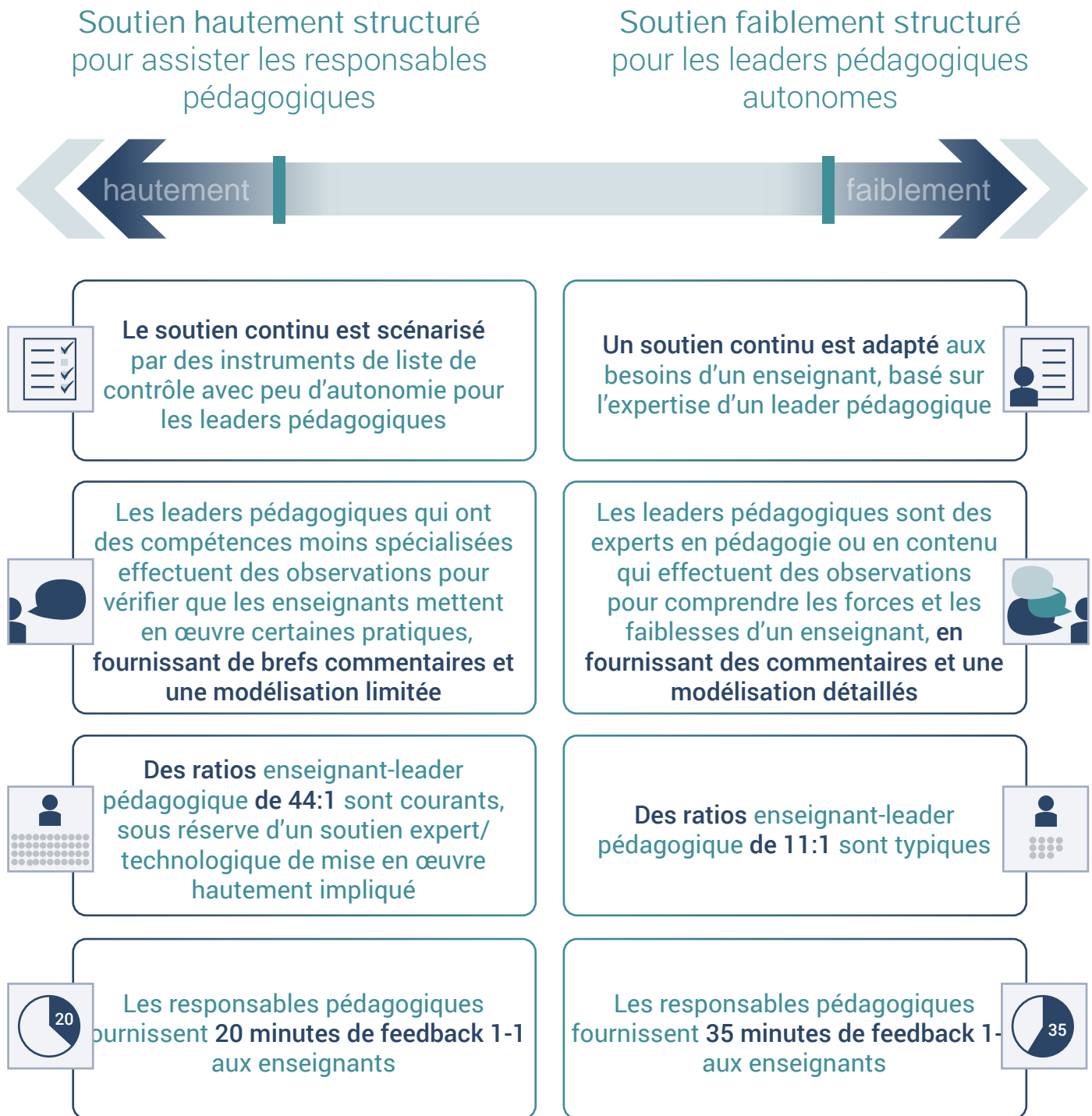
Les gouvernements doivent s'engager à intégrer un soutien continu dans leurs systèmes éducatifs. Améliorer la qualité du développement professionnel des enseignants et, par conséquent, les résultats d'apprentissage des élèves nécessite bien plus qu'un simple investissement dans plus de ressources. L'amélioration de la qualité nécessite d'aligner tous les acteurs pour s'assurer que l'ensemble du système fonctionne pour l'apprentissage. Un système aligné sur l'apprentissage pour tous exige que les politiques et les institutions du système éducatif en matière de gouvernance, de responsabilité, d'information, de règles de financement et de gestion des écoles soient orientées vers l'objectif commun. En tant que telles, des réformes plus larges du système éducatif sont nécessaires pour structurer un soutien 1-1 efficace. Cette structure garantirait que le programme d'études, le soutien aux enseignants (formation initiale et continue), l'évaluation, le suivi et la responsabilisation interagissent et s'appuient les uns sur les autres. Les programmes efficaces de TPD combinent un soutien 1-1 avec une formation de groupe initiale qui présente aux enseignants les concepts/compétences pédagogiques et le matériel associé. Les programmes les plus efficaces associent également la participation aux incitations professionnelles, portent sur un sujet spécifique et mettent l'accent sur la mise en œuvre des leçons. Le tableau 1 fournit plusieurs bonnes pratiques supplémentaires pour concevoir et des conseils pour mettre en œuvre des programmes de soutien efficaces pour les enseignants:

**Tableau 1. Meilleures pratiques supplémentaires pour des programmes efficaces de soutien aux enseignants**

Meilleur entraînement	Conseils de mise en œuvre
Les leaders pédagogiques ne devraient pas simultanément soutenir les enseignants et agir comme leurs évaluateurs.	 Il est crucial de pousser pour des réformes qui opérationnalisent la distinction entre les leaders pédagogiques et les évaluateurs, car les deux groupes ne doivent pas occuper le même rôle.
Les responsables pédagogiques devraient rendre visite aux enseignants une fois par mois en personne ou deux fois par mois à distance.	 La qualité du soutien peut être plus importante que le dosage. Par conséquent, l'accent est mis sur la manière de s'assurer que le soutien fourni par le responsable pédagogique est solide. Les responsables pédagogiques doivent tenir des registres de ce qui se passe au cours de leurs observations et séances de retour d'information avec les enseignants et assurer le suivi si nécessaire.
Les responsables pédagogiques doivent observer les enseignants pendant toute la leçon (minimum 30 minutes).	 Lorsqu'ils observent les enseignants, les responsables pédagogiques doivent utiliser un outil d'observation, dont la forme peut varier en fonction de la structure du programme.
Les responsables pédagogiques à distance n'observent pas physiquement les enseignants. Les premiers peuvent néanmoins fournir un retour d'information virtuellement, ce qui peut être utile pour les écoles qui manquent d'une expertise locale immédiate.	 L'accompagnement à distance est plus efficace lorsqu'il intègre une première interaction en face à face pour construire une relation de confiance entre les responsables pédagogiques et les enseignants.
Les décideurs politiques doivent s'engager à intégrer un soutien continu dans leurs systèmes éducatifs et à compléter ce soutien par des formations et d'autres incitations pour garantir la participation des enseignants.	 Les programmes doivent combiner un soutien continu 1-1 avec une formation initiale en groupe qui présente aux enseignants les concepts/compétences pédagogiques et le matériel associé d'une manière pratique et pratique.

À l'échelle mondiale, une gamme de modèles d'assistance continue fournit des commentaires avec divers degrés de profondeur et de direction. Les systèmes éducatifs avec une offre limitée de leaders pédagogiques hautement qualifiés commencent souvent à l'extrémité la plus structurée du continuum de soutien et de rétroaction et évoluent vers des modèles de plus en plus autonomes et adaptés (tableau 2). Quel que soit le niveau de compétence du responsable pédagogique, pour que le programme fonctionne efficacement, les deux modèles de soutien nécessitent des degrés de structure variables. La structure fait référence aux conseils donnés aux responsables pédagogiques sur la fréquence/l'ordre des observations et des séances de rétroaction. Ces conseils comprennent des outils qui aident les responsables pédagogiques à observer, à fournir des commentaires et à enregistrer leurs interactions avec les enseignants. Cette note d'orientation technique fournit des détails supplémentaires sur ces points à retenir et les preuves qui les soutiennent, et dresse le profil des programmes clés à travers le monde qui ont montré des effets prometteurs.

Figure 1. Principales caractéristiques des programmes de soutien hautement structurés et faiblement structurés






## Principales caractéristiques des programmes évalués qui soutiennent les enseignants

Un programme qui se situe sur le continuum de faiblement par rapport à très structuré affectera les intrants clés de la conception du programme. Le tableau 2 donne un aperçu des principales caractéristiques des 10 programmes de coaching évalués. Chacun de ces programmes satisfaisait au critère d'inclusion d'être une intervention de coaching K-12 dans un pays à revenu faible ou intermédiaire qui avait subi une évaluation d'impact sur les résultats des tests des élèves et/ou les pratiques des enseignants. Les informations du tableau 2 ont été recueillies à l'aide d'une approche de méthodes mixtes. Les auteurs ont extrait les informations pertinentes des articles et ont complété les détails manquants par des entretiens qualitatifs. La section suivante fournit une réponse justifiée pour chaque catégorie, qualifiant la recherche dans chaque cas.

Tableau 2. Programmes évalués qui soutiennent les enseignants

Programmes de soutien hautement structurés 								
Programme	Note ; Matière	Profil du leader pédagogique	Modalité des visites	Enseignant-Ratio de leader pédagogique	Fréquence des visites	Durée d'observation (min.)	Durée de la rétroaction (min.)	Impact
Kenya : Initiative de mathématiques et de lecture au primaire. (Piper et Zuilkowski 2015)	Primaire ; 'alphabétisation	Agents de soutien pédagogique du gouvernement formés spécifiquement pour fournir un soutien pédagogique aux enseignants.	En personne	63:1 <sup>a</sup>	1 mois	30 <sup>a</sup>	10–15 <sup>a</sup>	0,23 ET en anglais 1re année, 0,34 ET en anglais 2e année, 0,39 ET en kiswahili 1re année, et 0,30 ET en kiswahili 2e année.
Kenya <sup>b</sup> : Tusome Activité de lecture pour les élèves de première année. (Piper et autres 2018)	Primaire ; 'alphabétisation	Agents de soutien pédagogique du gouvernement formés spécifiquement pour fournir un soutien pédagogique aux enseignants.	En personne	70:1	1 mois	30–35	10–15	0,63 écart-type et 0,76 écart-type pour une gamme de tâches de lecture en kiswahili, respectivement en 1re et 2e années
Nigeria : Activité de recherche sur la lecture et l'accès au Nigéria. (Harden et autres 2018)	Primaire ; 'alphabétisation	Agents de soutien scolaire du gouvernement embauchés à partir d'un groupe sélectionné d'enseignants.	En personne	3–7:1	1 mois	30–35	-	Baisse de 33 points de pourcentage (p.p.) des scores zéro du son des lettres et de 20 p.p. baisse de la maîtrise de la lecture orale scores zéro

Malawi: <b>Lire Malawi.</b> (Sailors et autres 2014)	Primaire ; 'alphabétisation	Inspecteurs gouvernementaux recrutés parmi un groupe d'enseignants sélectionnés.	En personne	-	0,5 mois	30-60	30-60	0,26-0,53 ET sur les perceptions et les croyances des enseignants sur l'enseignement et l'apprentissage, mais aucun effet sur les pratiques d'enseignement ou l'apprentissage des élèves
Afrique du Sud: <b>Étude sur la lecture dans les premières années.</b> (EGRS I) (Cilliers et autres 2019)	Primaire ; 'alphabétisation	Embauché par une ONG en Contrat à Durée Déterminée (CDD) avec au moins un baccalauréat et une expérience antérieure en tant qu'enseignant/coach.	En personne	25:1	1 mois	60	30	0,24 ET dans la maîtrise de la lecture dans la langue maternelle
Afrique du Sud: <b>Étude sur la lecture dans les premières années.</b> (EGRS II) <sup>c</sup> (Cilliers et autres 2020)		Embauché par une ONG en CDD avec au moins un baccalauréat et une expérience antérieure en tant qu'enseignant/coach.	Comparaison en personne et virtuelle	En personne 22:1  Virtuel: 85:1	En personne 1-2/mois  Virtuel: 1-3/mois	En personne 60  Virtuel: N/A	En personne 30  Virtuel: 15	En personne 0,31 écart-type de maîtrise de l'anglais oral et 0,13 écart-type de maîtrise de l'anglais en lecture. Virtuel : 0,12 DS dans la maîtrise de l'anglais oral et aucun impact statistiquement détectable sur la maîtrise de la lecture
Médian				44:1	1 mois	40 minutes	23 minutes	

### Programmes de soutien faiblement structurés



Programme	Note ; Matière	Profil du leader pédagogique	Modalité des visites	Enseignant-Ratio de leader pédagogique	Fréquence des visites	Durée d'observation (min.)	Durée de la rétroaction (min.)	Impact
Brésil : <b>Programme de rétroaction et de coaching des enseignants du Ceará.</b> (Bruns et autres 2018)	Secondaire ; maths et portugais	Employés du gouvernement ayant une expérience d'enseignement antérieure, basés à temps plein à l'école.	Coaching en personne (et maître virtuel)	10-20:1 <sup>a</sup>	0,6/mois  (ou 6/an)	50 <sup>a</sup>	20-30 <sup>a</sup>	0,05-0,09 ET en mathématiques de 10e année et en portugais et 0,06 ET en portugais de 12e année

Chili : <i>Un Buen Comienzo</i> (Leyva et autres 2015)	Pré-K et K; tous les sujets	Embauché par la Fundación Oportunidad, avec au moins 4 à 6 ans d'expérience dans l'enseignement. De plus, la plupart détiennent une maîtrise en éducation de la petite enfance.	En personne	8–13:1	2 mois	60	90–120	0,43–0,81 ET dans les interactions enseignant-élève, mais aucun impact sur la littératie ou les compétences socio-émotionnelles des élèves
Pérou <sup>b</sup> : <i>Acompañamiento Pedagógico Multigrado<sup>d</sup></i> (Castro et autres 2019 ; Majerowicz et Montero 2018)	Primaire multigrade ; maths et littératie	Employés du gouvernement, au niveau du district avec au moins 5 ans d'expérience dans l'enseignement, qui réussissent un examen écrit sur la connaissance du contenu, les règles et les meilleures pratiques.	En personne	10–12:1	1 mois	300	60–120	0,25 ET en compréhension écrite et 0,38 ET en mathématiques
Afrique du Sud : <i>Programme de sciences primaires (PSP)</i> (Harvey 1999)	Primaire; l'alphabétisation	Employés de PSP avec des antécédents allant de la recherche uniquement à une vaste expérience de l'enseignement.	En personne	3:1	1 mois	120	10–60	4,84 pages en compréhension orale des élèves et 4,46 p.p. – 12,06 p.p. dans les interactions enseignant-élève
Médiane (sans Pérou <sup>d</sup> )				11:1	1 mois	60 minutes	35 minutes	
MÉDIANE GLOBALE				19:1	1 mois	55 minutes	30 minutes	

## Notes:

Les estimations d'impact sont présentées en utilisant le même format que les documents sources.

ET = écart-type ; p.p. = points de pourcentage Les impacts SD sont standardisés pour une comparaison pratique entre les articles. Malheureusement, les articles rapportant des impacts en p.p. ne rapportent pas d'écarts types, ce qui aurait permis de standardiser les estimations d'impact.

Toutes les estimations d'impact incluses sont significatives, sauf indication contraire. Les estimations d'impact rapportées sont au niveau du programme et capturent donc l'effet du coaching combiné à tous les composants complémentaires d'un programme donné, tels que le matériel.

a Un enseignant moyen: Les ratios de leader pédagogique sont arrondis au enseignant le plus proche ; la durée de l'observation et de la rétroaction est arrondie à la minute la plus proche.

b Programmes à grande échelle = programmes qui fonctionnent en grand nombre dans des systèmes entiers (toutes les écoles dans au moins 2 subdivisions administratives ( $i > 500$  écoles)).

c Afrique du Sud EGRS II inclut à la fois des statistiques en personne et virtuelles dans les calculs, car l'intervention a évalué 2 bras de traitement.

d Le Pérou a été retiré de la médiane globale des programmes peu structurés en raison de la nature unique du programme.

Dans le programme Acompañamiento Pedagógico Multigrado, les responsables pédagogiques parcourent de longues distances pour rendre visite aux enseignants basés dans les écoles rurales et difficiles d'accès. Ces écoles ont tendance à n'avoir qu'un seul enseignant. Cet enseignant est responsable de l'enseignement à plusieurs niveaux et de la gestion de l'école. En raison des multiples responsabilités, les responsables pédagogiques observent les enseignants pendant toute la journée d'école ( $\approx 5$  heures) et passent 1 à 2 heures à leur fournir des commentaires.

## Profil du leader pédagogique

Un leader pédagogique désigne toute personne qui fournit un soutien continu aux enseignants. Le plus souvent, ce rôle est rempli par des coaches. Cependant, des personnes ayant des antécédents variés peuvent remplir le rôle de leader pédagogique, y compris des maîtres enseignants spécialement formés, des chercheurs, des directeurs, des conseillers pédagogiques, des agents de soutien scolaire ou des inspecteurs (Darling-Hammond et autres 2017). La qualité de cet accompagnement varie en fonction de la position du responsable pédagogique. Par exemple, dans certains systèmes, les directeurs fournissent un soutien continu aux enseignants. Cependant, les directeurs d'école ne sont souvent pas en mesure de prendre le temps de fournir un soutien de haute qualité, surtout s'ils sont également censés s'occuper de toutes les tâches administratives.

### *Soutien hautement structuré*



**Un soutien continu hautement structuré fourni par des leaders pédagogiques avec une expertise limitée peut être efficace, mais seulement s'ils disposent du matériel, de la formation et du temps nécessaires pour hiérarchiser ces tâches.** L'efficacité de ce modèle réside dans la qualité du matériel mis à la disposition des animateurs pédagogiques et des enseignants, qui est souvent élaboré avec l'appui d'une entreprise d'implantation. Ce soutien structuré consiste à fournir aux enseignants des guides pédagogiques de haute qualité, des leçons scénarisées ou des plans de cours détaillés ; et fournir aux responsables pédagogiques les outils non seulement pour s'assurer que les enseignants suivent les guides, mais aussi pour fournir une rétroaction appropriée lorsque les enseignants ne le font pas. Ces supports sont complétés par les conseils de maîtres formateurs solides, souvent employés par l'entreprise de mise en œuvre, qui forment d'abord les responsables pédagogiques ; puis leur fournir des commentaires sur leur soutien aux enseignants. Dans certains systèmes, ces maîtres formateurs dispensent également une formation continue directement aux enseignants, en veillant à ce que les enseignants comprennent les concepts que les responsables pédagogiques examinent ensuite avec eux. Enfin, et surtout, les responsables pédagogiques qui occupaient auparavant des rôles administratifs doivent avoir le temps de prioriser ces tâches pédagogiques, et ces responsabilités supplémentaires ne doivent pas s'ajouter à une charge de travail existante.

## POINT DE VUE 2. Accompagnement hautement structuré avec et sans entreprise de mise en œuvre

### Entreprise de mise en œuvre : Tusome, Kenya

(Piper et autres 2018)

Ce programme utilise des agents de soutien pédagogique du gouvernement (agents de soutien au programme d'études ou OSC) pour soutenir les enseignants, en augmentant les résultats des tests des élèves au niveau national. Une telle efficacité est inhabituelle pour les programmes fonctionnant à grande échelle, qui reposent sur des inspecteurs gouvernementaux ayant une expertise pédagogique limitée. Cinq facteurs se conjuguent pour contribuer au succès de ce programme.

1. La disponibilité de manuels et de guides pédagogiques de haute qualité, développés par une entreprise internationale de mise en œuvre, est essentielle.
2. Les OSC sont formées et soutenues par le personnel technique de l'entreprise de mise en œuvre et reçoivent des tablettes avec des conseils pédagogiques.
3. Le personnel technique de l'entreprise de mise en œuvre et les responsables de l'éducation au niveau du comté fournissent un soutien continu aux OSC, les observant lors de leurs séances de retour d'information avec les enseignants et les aidant à améliorer la qualité de leur retour d'information.
4. Les tablettes des OSC sont également équipées d'une surveillance GPS, qui permet aux décideurs politiques de s'assurer que les OSC effectuent les visites qui leur sont attribuées et de rembourser les frais de voyage aux OSC lorsqu'elles le font.
5. Tout au long du programme, le gouvernement a promulgué une série de réformes, en adoptant un programme d'études basé sur les compétences et en transformant le rôle du CSO d'administrateur en un soutien pédagogique, et en leur allouant du temps pour mener à bien ces nouvelles tâches.

Ces ressources et réformes fonctionnent ensemble harmonieusement pour créer un système de responsabilité pour des résultats d'apprentissage réussis.

### Aucune entreprise de mise en œuvre : Sobral, Brésil

(Loureiro et Cruz 2020)

Ce programme a été administré sans l'aide d'une entreprise de mise en œuvre et a entraîné des changements importants dans les résultats d'apprentissage des élèves de la région. Le gouvernement de Sobral a mis en œuvre une série de réformes qui ont recentré le système éducatif sur la qualité et l'apprentissage. Quatre facteurs concourent à la réussite du programme.

1. Dans le cadre du programme, les enseignants reçoivent des guides du enseignant et d'autres matériels d'apprentissage alignés sur le programme.
2. Les enseignants participent à des formations régulières du Collège de formation des enseignants de Sobral (Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional - ESFAPEGE) sur la façon d'utiliser ces matériels dans leurs salles de classe.
3. Ces formations sont jumelées à un accompagnement au niveau de l'école par les coordinateurs pédagogiques. Ils veillent non seulement à ce que les enseignants suivent le guide, mais fournissent également des conseils pédagogiques sur la façon d'adapter l'enseignement aux besoins de tous les élèves.
4. Les coordonnateurs pédagogiques, quant à eux, bénéficient d'un soutien et d'un encadrement pédagogiques mensuels par une équipe dédiée au niveau municipal. L'équipe s'assure que les coordonnateurs effectuent de manière appropriée des observations en classe et soutiennent les enseignants dans le suivi de l'apprentissage des élèves.

Ces interventions ont été appuyées par des changements à l'échelle du système. Celles-ci établissent une distinction claire entre les coordinateurs pédagogiques et les inspecteurs ; a accordé aux enseignants des récompenses financières et une reconnaissance non pécuniaire liée aux performances de leurs élèves ; et tenu les écoles responsables de la réalisation des objectifs d'apprentissage.

### Soutien faiblement structuré



**Pour être efficaces, les programmes qui offrent un soutien peu structuré s'appuient sur des leaders pédagogiques qui sont experts dans le contenu ou dans la pédagogie sur laquelle ils soutiennent les enseignants.** Un soutien continu qui suit une structure moins prescrite—sans mettre l'accent sur le suivi de la mise en œuvre de certains guides par les enseignants—et qui est plus adapté aux besoins spécifiques de chaque enseignant nécessite que les responsables pédagogiques fassent preuve d'une expertise approfondie dans les connaissances pédagogiques et de contenu pertinent. L'efficacité de ce modèle réside dans la qualité des responsables pédagogiques et leur capacité à décider dans quels domaines les enseignants ont le plus besoin de soutien (Spot 3). L'efficacité n'est pas basée sur des scripts ou du matériel, mais sur une vision ou un cadre clair de ce qui constitue un enseignement efficace. Il est important de noter que l'efficacité d'un programme a plus à voir avec la qualité de la capacité d'enseignement des leaders pédagogiques

qu'avec leur certification ou leurs années d'expérience. Plus précisément, le responsable pédagogique devrait être en mesure d'utiliser des preuves et des observations pour décider des pratiques à privilégier pour un enseignant donné, modéliser ces pratiques et travailler avec l'enseignant pour intégrer ces pratiques dans la classe (Sailors et Shanklin 2010). Comme dans le modèle de soutien hautement structuré, ces leaders pédagogiques sont souvent soutenus par des spécialistes qui fournissent des commentaires et contrôlent la qualité du soutien des leaders aux enseignants.

### POINT DE VUE 3. Qu'est-ce qu'un leader pédagogique « expert » est... et n'est pas

Demandé	Non requis
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir une connaissance approfondie du contenu/de la pédagogie</li> <li>• Avoir une expérience d'enseignement spécifique au contenu et à la classe</li> <li>• Avoir une expérience des pratiques de modélisation pour les enseignants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir un diplôme d'études</li> <li>• Avoir un certain nombre d'années d'expérience dans l'enseignement</li> <li>• Avoir de l'expérience dans un rôle de supervision (tel que directeur d'école ou agent de soutien scolaire)</li> </ul>

Sources: Frost et Bean 2006 ; Herman et Baker 2009 ; Kraft et Gilmour 2016 ; Les marins et Shanklin 2010.

Avec des leaders pédagogiques experts en place et une préparation adéquate des enseignants, les systèmes gouvernementaux ont réussi à soutenir les enseignants sans utiliser de scripts très structurés. Par exemple, Multi-grade Pedagogical Support (Acompañamiento Pedagógico Multigrado), un programme mis en œuvre au niveau national au Pérou, a embauché des enseignants expérimentés et « exceptionnels » en tant que leaders pédagogiques. Pour être éligibles, ces personnes doivent avoir une expérience d'enseignement antérieure et 1 à 2 ans d'expérience en formation ou en soutien aux enseignants (Castro et autres 2019). Ces leaders sont formés par des spécialistes selon un modèle en cascade.<sup>2</sup> Ces spécialistes sont également responsables du suivi et de l'accompagnement de chaque animateur pédagogique et de l'animation d'ateliers de suivi auprès des enseignants deux fois par an.

En moyenne, et peu importe où ils se situent dans l'éventail, les programmes de l'échantillon qui ont embauché des « leaders pédagogiques experts » ont eu un impact plus important sur les pratiques d'enseignement et l'apprentissage des élèves que les programmes qui n'ont pas explicitement fait appel à des leaders pédagogiques ayant une expérience préalable dans le soutien des enseignants. Avoir des leaders pédagogiques capables de transmettre efficacement leurs connaissances aux enseignants peut faire ou défaire un programme de soutien aux enseignants. Par exemple, une évaluation randomisée en Ouganda a comparé la même formation d'enseignant (pas de coaching) dispensée par des formateurs experts et par des « tuteurs du centre de coordination » du gouvernement. Lorsqu'il est dispensé par des formateurs experts, le programme a produit d'importants effets positifs sur l'alphabétisation des élèves. Cependant, lorsque les employés du gouvernement ont été formés par des experts pour dispenser la formation en utilisant le modèle en cascade (Kerwin et Thornton 2020), ces impacts positifs ont complètement disparu. Cette constatation implique que, sans une formation appropriée et un soutien structuré, les employés du gouvernement peuvent ne pas avoir la capacité d'aider efficacement les enseignants à améliorer l'apprentissage des élèves. Voir les annexes 1 et 2 pour plus de détails sur la façon dont chaque programme a formé des leaders pédagogiques.

#### Conseils de mise en œuvre

« Bien que les chercheurs puissent avoir l'expérience appropriée pour soutenir les enseignants, ils ne sont pas bien placés pour animer des séances de rétroaction significatives avec eux, car ils n'ont pas l'expérience pratique nécessaire pour fournir des conseils pratiques. Au lieu de cela, il est impératif que les gouvernements recrutent des leaders pédagogiques qui sont des enseignants expérimentés [et] ont enseigné dans les écoles nos services de programme. Pour être pris au sérieux, les leaders pédagogiques doivent avoir de solides compétences pédagogiques et être capables de faciliter une leçon engageante. »

—Zorina Dharsey,  
directeur, Programme de sciences primaires (PSP),  
Afrique du Sud

2. Le modèle en cascade est utilisé pour former de nombreux enseignants en cours d'emploi sur une courte période de temps. Ce modèle forme généralement un premier groupe de formateurs qui forment ensuite leurs collègues. Le modèle en cascade utilise ainsi plusieurs couches, selon le nombre de participants ciblés.

## Soutien à distance



**Quel que soit le niveau de soutien structuré impliqué, les leaders pédagogiques ne devraient pas à la fois soutenir les enseignants et agir comme leurs évaluateurs.** Les analyses de la théorie et des études de cas suggèrent qu'avoir le même soutien individuel et évaluer les enseignants peut à la fois saper la confiance et submerger les inspecteurs (Herman et Baker 2009 ; Kraft et Gilmour 2016). Ces résultats négatifs sont particulièrement probables lorsque les inspecteurs du gouvernement sont censés assumer la responsabilité de soutenir les enseignants en plus de leurs charges de travail existantes et avec peu ou pas de formation. Dans de tels cas, il est peu probable que les inspecteurs soient en mesure de fournir un soutien intensif ou soutenu aux enseignants (Kraft et autres 2018). Par exemple, le programme Read Malawi et le Nigeria Reading and Access Research Activity ont utilisé des inspecteurs du gouvernement pour soutenir les enseignants (Harden et autres 2018 ; Sailors et autres 2014). Ces programmes ont produit des résultats inférieurs à ceux qui ont créé un rôle distinct pour les individus afin de soutenir les enseignants.

## Ratio typique d'enseignants par leader pédagogique

Parmi les programmes efficaces, une structure commune pour les leaders pédagogiques fournissant un soutien continu est des séances de rétroaction 1-1 dans les salles de classe physiques des enseignants (Campbell et Malkus 2011 ; Darling-Hammond et autres 2017 ; Landry et autres 2009). Cependant, il existe beaucoup moins de preuves concernant le ratio typique d'enseignants affectés à chaque responsable pédagogique.

## Soutien hautement structuré



**Des ratios enseignant-leader pédagogiques aussi élevés que 44:1 sont acceptables pour les programmes qui fournissent un soutien continu hautement structuré, à condition qu'ils disposent d'un soutien expert ou technologique unique pour la mise en œuvre.** Doter les leaders pédagogiques d'outils structurés de haute qualité pour surveiller la fidélité de la mise en œuvre et fournir un soutien technique modeste aux enseignants permet aux leaders pédagogiques de soutenir davantage d'enseignants. Bien que ce ratio plus élevé puisse réduire les coûts directs de soutien, ces réductions de coûts peuvent être éclipsées par les coûts supplémentaires encourus par l'embauche d'une entreprise de mise en œuvre et/ou l'utilisation d'une technologie coûteuse pour faciliter la mise en œuvre.

Par exemple, une évaluation de la Kenya Primary Math and Reading Initiative (PRIMR) a comparé l'efficacité d'un ratio-école/agent de soutien au programme de 10:1 et 15:1 (avec des OSC responsables de 3 à 4 enseignants par école). L'évaluation a révélé que le soutien avait un impact plus élevé de 0,10 écart-type (ET) sur les résultats en kiswahili (mais pas en anglais) des élèves des écoles ayant le plus petit ratio (Piper et Zuilkowski 2015). L'évaluation a révélé que les OSC responsables d'un plus grand nombre d'enseignants effectuaient moins de visites par enseignant. Cependant, parmi les écoles non formelles, le nombre de visites différait peu entre les 2 groupes de ratio-école/OSC (12,2 et 11,2 visites effectuées dans chaque groupe, respectivement). Notez que, malgré les impacts plus importants des OSC au ratio de 10:1, une rentabilité plus élevée a été obtenue avec un ratio-écoles/OSC de 15:1 (Piper et Zuilkowski 2015). Ces résultats se sont produits dans le contexte de toutes les OSC disposant de tablettes qui les aidaient à les guider tout au long du processus d'observation et de retour d'information, qui impliquait en grande partie d'évaluer dans quelle mesure les enseignants suivaient leurs guides pédagogiques et de fournir un soutien technique modeste à ceux qui ne le faisaient pas. Les tablettes suivaient également si les OSC effectuaient des visites d'observation et incluaient des horodatages automatiques à l'ouverture de chaque page/section, enregistrant ainsi la durée des sessions de coaching et si les OSC recevaient des remboursements de voyage.



**Des ratios enseignant-leader pédagogiques de 11:1 sont typiques des programmes qui offrent un soutien continu peu structuré.** Dans les programmes peu structurés, les coordonnateurs pédagogiques observent les enseignants, identifient leurs forces et leurs faiblesses et modélisent les améliorations suggérées à ces pratiques en fonction des besoins individuels des enseignants. Par exemple, dans le cas d'Acompañamiento Pedagógico Multigrado, les responsables pédagogiques ont reçu un outil d'observation qui fournissait un cadre clair pour les compétences pédagogiques à attendre de chaque enseignant, y compris des exemples de ce à quoi ressembleraient les interactions enseignant-élève à différents niveaux de compétence. Sur la base de ce constat, les responsables pédagogiques ont choisi les compétences à privilégier et à pratiquer avec les enseignants.<sup>3</sup> La rétroaction plus profonde et plus idiosyncrasique et les relations plus étroites intrinsèques à un tel soutien signifiaient que les leaders pédagogiques avaient besoin de plus de temps et de bande passante à allouer à chaque enseignant que dans des programmes plus structurés qui nécessitent des ratios enseignant-leader pédagogiques plus faibles.

## Fréquence du soutien aux enseignants

Soutien à tous les programmes



La durée soutenue du soutien est essentielle à tout programme efficace de TPD (Darling-Hammond et Richardson 2009 ; Desimone et Garet 2015). Une durée prolongée est associée à des impacts plus importants sur la pratique des enseignants et l'apprentissage des élèves, car la durée offre aux enseignants plus d'occasions d'affiner et d'appliquer leur compréhension dans leurs salles de classe (Darling-Hammond et autres 2017). D'après les recherches sur la modification des habitudes, la durée prolongée du programme rend plus probable que tout changement initial de comportement devienne permanent (Duhigg 2014). Bien que la recherche souligne sans ambiguïté l'importance de la durée soutenue des programmes de TPD, la recherche n'a pas identifié de durée claire pour ces programmes (Desimone 2009). Une méta-analyse récente de toutes les études expérimentales et quasi expérimentales sur l'entraînement de la maternelle à la 12e année aux États-Unis a révélé que le nombre déclaré d'heures de travail des enseignants 1-1 avec un coach variait considérablement d'un programme à l'autre : de 20 minutes à 13 heures par mois, avec une moyenne de 2,5 heures par mois parmi les 34 études qui ont rapporté la fréquence et la durée du programme (Kraft et autres 2018).

À titre de comparaison, parmi les 10 programmes de pays à revenu faible et intermédiaire examinés, les doses totales variaient de 20 minutes à 6,5 heures par mois avec une moyenne mensuelle de 2 heures de coaching.<sup>4</sup> Une analyse des programmes de TPD rigoureusement évalués dans les pays à revenu faible et intermédiaire a révélé que les programmes les plus efficaces commencent par une période initiale de formation collective en face à face, suivie d'un soutien continu aux enseignants par le biais de visites de suivi (Popova et autres 2019). Cependant, ce qui constitue un soutien continu varie dans son objectif. Illustrant le large éventail de ce que le soutien continu peut impliquer (Popova et autres 2019), 33 % des programmes TPD évalués ont concentré les visites sur le soutien pédagogique en classe, 24 % sur le suivi et 9 % sur l'examen du matériel de la formation initiale.

### Conseils de mise en œuvre

« Formez les responsables pédagogiques à la réalisation de leurs propres vidéos pédagogiques afin qu'ils ne se limitent pas aux vidéos fournies par le programme. Faire leurs propres vidéos les positionnera pour fournir un soutien plus adapté aux enseignants en fonction de leurs besoins. Notre programme a créé une série de vidéos pédagogiques de haute qualité pour les leaders pédagogiques afin de démontrer des compétences spécifiques aux enseignants. Bien qu'utiles, les vidéos ne couvraient qu'un nombre limité de sujets. »

–Nompumelelo Mohohlwane,  
directeur adjoint, Coordination de la recherche, suivi et  
évaluation, Afrique du Sud

3. Ricardo Montero de la Piedra (co-auteur, Université du Minnesota) et Evelyn Seminario (responsable du programme), en discussion avec l'auteur, avril 2020.

4. Sauf indication contraire dans l'évaluation, les nombres de doses totales ont été calculés en supposant une année scolaire de 9 mois et incluent du temps pour les observations et la rétroaction.



*Soutien à tous les programmes*



**Compte tenu de l'importance d'une durée soutenue, la fréquence typique des visites pour les séances de soutien en personne est d'une fois par mois, quelle que soit la structure de soutien du programme.** Dans l'échantillon, 8 des 10 programmes avec des visites au moins mensuelles ont considérablement amélioré les résultats des tests des élèves en littérature (et en mathématiques, le cas échéant). Les deux programmes mensuels restants manquaient de mesures à plus long terme pour les étudiants, mais amélioreraient les pratiques d'enseignement. Des interactions fréquentes permettent aux responsables pédagogiques d'établir des relations avec les enseignants et d'apprendre à les connaître. Cette mise en relation est particulièrement importante pour les nouveaux enseignants, qui bénéficient d'un accompagnement plus fréquent en première année (Darling-Hammond et Scherer 2012). Par exemple, à Sobral, les nouveaux enseignants sont soumis à une période probatoire, au cours de laquelle ils reçoivent une formation complémentaire directement de l'École normale supérieure.<sup>5</sup> Dans les programmes qui utilisent la technologie pour suivre la mise en œuvre des guides du enseignant par les enseignants, ces données de suivi peuvent également être utilisées pour hiérarchiser les visites de soutien plus fréquentes pour les enseignants qui en ont le plus besoin. La fréquence de ces visites est cruciale pour que les responsables pédagogiques établissent une relation de confiance ainsi que pour se familiariser avec les défis et les progrès de leurs enseignants.

**Toute fréquence de visites ne sera efficace que si la qualité de l'accompagnement est élevée, ce qui peut être plus important que le dosage.** Kraft et ses collègues régressent les heures de coaching sur les résultats de l'instruction et de la réussite pour leur échantillon de programmes évalués et ne trouvent aucun effet, suggérant que la qualité et l'orientation du coaching peuvent être plus importantes que le nombre réel d'heures de contact (Kraft et autres 2018). Dans les programmes structurés autour du soutien aux enseignants pour mettre en œuvre efficacement certaines pratiques décrites dans les guides du enseignant, un soutien de haute qualité s'incarne à la fois dans des guides bien conçus qui décomposent les pratiques fondées sur des preuves et dans les compétences des leaders pédagogiques qui soutiennent leur mise en œuvre.

## Durée typique des séances d'observation et de rétroaction

*Soutien à tous les programmes*



**Quelle que soit la structure de soutien d'un programme, les responsables pédagogiques doivent observer les enseignants pendant l'équivalent d'une leçon complète (30 à 60 minutes).** Cette observation de la leçon complète permet aux responsables pédagogiques de comprendre les pratiques pédagogiques pour lesquelles les enseignants ont besoin d'être soutenus à différents moments de chaque leçon. Parmi les 10 programmes évalués examinés dans les milieux à revenu faible et intermédiaire, la durée d'une session d'observation varie entre une leçon de 30 minutes et une journée d'école complète de 5 heures. La durée médiane d'observation est de 55 minutes. La valeur aberrante —Acompañamiento Pedagógico Multigrado— oblige les coaches à effectuer des observations au cours d'une journée scolaire complète de 5 heures. Cependant, ces écoles sont situées dans des zones reculées et difficiles d'accès, qui n'ont généralement qu'un seul enseignant responsable de plusieurs années.<sup>6</sup> Si les leaders pédagogiques sont censés fournir un soutien pédagogique approfondi, ils devraient observer les enseignants pendant une leçon complète, que ce soit à travers une série d'instantanés pour capturer la qualité de l'enseignement ; ou la leçon dans son intégralité, pour obtenir une image complète de la qualité de l'enseignement des enseignants. Cette observation de la leçon complète permet aux responsables pédagogiques de comprendre les pratiques pédagogiques pour lesquelles les enseignants ont besoin d'être soutenus à différents moments de chaque leçon.

5. Amaury Gomes, président directeur, ESFAPEGE, École de formation des enseignants et de gestion de l'éducation, et Fábria Barbosa, directrice pédagogique, ESFAPEGE, École de formation des enseignants et de gestion de l'éducation, en discussion avec les auteurs, mai 2020.

6. Ricardo Montero de la Piedra (co-auteur, Université du Minnesota) et Evelyn Seminario (responsable du programme), en discussion avec l'auteur, avril 2020.

D'un autre côté, si les responsables pédagogiques se concentrent sur une seule compétence pédagogique qui se produit à un moment donné de la leçon, par exemple en s'assurant que les élèves comprennent le contenu, il peut être approprié pour les responsables pédagogiques d'observer les enseignants pendant une période plus courte, autour de ce point. De même, si les responsables pédagogiques rendent visite aux enseignants plus fréquemment, par exemple une fois par semaine, des observations plus courtes et plus ciblées peuvent également être acceptables. Quoi qu'il en soit, pour maximiser leur temps dans une école donnée, lors d'une visite, les responsables pédagogiques devraient rendre visite à tous les enseignants qui leur sont affectés dans cette école.

**Lorsqu'ils observent les enseignants, les responsables pédagogiques doivent utiliser un outil d'observation, dont la forme peut varier en fonction de la structure du programme.** Malgré la différence dans la longueur des observations, les responsables pédagogiques des 10 programmes évalués ont utilisé un outil d'observation pour identifier les besoins des enseignants. Ces outils d'observation en classe sont conçus pour aider les responsables pédagogiques à s'assurer que les enseignants suivent le guide et capturent la qualité des interactions enseignant-élève, offrant une vision partagée d'un enseignement efficace. Les outils d'observation (1) concentrent l'attention des leaders pédagogiques sur des aspects spécifiques de la pratique de l'enseignement, les aidant à remarquer les mouvements appropriés des enseignants, et (2) établissent des normes communes fondées sur des preuves pour chaque niveau de pratique (Kane et Staiger 2012). Dans les deux cas, l'utilisation d'outils d'observation en classe est nécessaire. Identifier les points forts et les points faibles des enseignants sans rubrique est à la fois difficile pour les observateurs et peu fiable. La raison en est que les résultats puissent refléter les particularités d'un observateur ou d'une leçon en particulier, par opposition aux aspects cohérents de la pratique d'un enseignant (Kane et Staiger 2012). Par exemple, Strong et d'autres (2011) ont montré que même les professionnels de l'éducation expérimentés ont du mal à faire la distinction entre les enseignants efficaces et inefficaces.

### *Soutien hautement structuré*



**Après avoir observé les enseignants, les responsables pédagogiques des programmes hautement structurés fournissent 20 minutes de rétroaction 1-1 aux enseignants.** Les 10 programmes examinés garantissent qu'après l'observation, les enseignants reçoivent une rétroaction sur leur pratique dans le cadre d'une séance de débriefing. Cependant, le type de rétroaction varie selon le programme. Lorsque les responsables pédagogiques vérifient si les enseignants suivent le guide ou reçoivent des supports très structurés et hautement scénarisés, les séances de retour d'information sont relativement brèves. Un soutien continu hautement structuré nécessite que les responsables pédagogiques contrôlent la mise en œuvre du programme, fournissant aux enseignants un soutien technique modeste. Ce type de soutien est souvent le point de départ pour les milieux qui manquent de leaders pédagogiques capables de fournir un soutien significatif aux enseignants à grande échelle.

### *Soutien faiblement structuré*



**Les responsables pédagogiques des programmes peu structurés fournissent 35 minutes de rétroaction 1-1 aux enseignants.** Si le responsable pédagogique est chargé de fournir des commentaires approfondis sans le soutien de leçons scénarisées, ces responsables sont obligés de modéliser et de mettre en scène une pratique efficace avec le enseignant. Dans ces circonstances, ils ont tendance à fournir une rétroaction de 30 à 120 minutes. Les programmes avec des sessions de rétroaction plus longues permettent une rétroaction pédagogique plus approfondie et du temps pour modéliser des pratiques spécifiques. Parmi les programmes examinés, l'Acompañamiento Pedagógico Multigrado a eu les séances de rétroaction les plus longues, d'une durée de 1 à 2 heures, au cours desquelles des leaders pédagogiques experts ont apporté un soutien aux enseignants à distance et à école unique (Majerowicz et Montero 2018). Le coût d'opportunité est la perte de la capacité de fournir une rétroaction à tous les enseignants de l'école en une journée, une réalité à laquelle la plupart des leaders pédagogiques sont tenus.

**Pour s'assurer que la rétroaction est continue, les responsables pédagogiques doivent tenir des registres de leurs séances d'observation avec les enseignants et assurer un suivi au besoin.** Ces enregistrements peuvent aider les responsables pédagogiques à observer le fonctionnement de leur rétroaction et à s'adapter pour l'améliorer. Idéalement, les leaders pédagogiques auront des outils pour les aider à stocker leurs données d'observation. Ces outils permettront également de suivre les compétences que les enseignants ont accepté d'améliorer après chaque visite. Par exemple, dans l'activité de lecture et d'accès au Nigeria, les inspecteurs vérifient si les enseignants terminent les plans de cours et enregistrent ce que les enseignants font bien et ce avec quoi ils luttent.<sup>7</sup> Dans l'EGRS d'Afrique du Sud, après chaque visite, le responsable pédagogique et le professeur signent un formulaire qui résume les prochaines étapes convenues.<sup>8</sup> Enfin, l'outil de retour d'informations sur la tablette Tusome permet aux OSC de rappeler les enseignants qu'ils ont visités précédemment, permettant aux OSC de vérifier si et comment le comportement de leurs enseignants a changé au fil du temps.<sup>9</sup>

### Conseils de mise en œuvre

« Les tablettes ne peuvent pas seulement stocker l'outil d'observation en classe ; ils peuvent également être programmés pour suggérer des domaines aux responsables pédagogiques à revoir avec l'enseignant sur la base des données d'observation. Cela aide le responsable pédagogique à cibler un ensemble concis de compétences à fort impact que l'enseignant doit améliorer. Le jumelage de responsables pédagogiques et de maîtres formateurs peut également fournir un moyen de s'assurer que les responsables pédagogiques non seulement effectuent leurs visites, mais qu'ils donnent également aux enseignants un retour d'information utile et approprié. »

—Ben Piper,  
directeur principal, Afrique Education, RTI International,  
Kenya

## Offrir un soutien à distance aux enseignants

**Bien que l'assistance à distance ne permette pas aux responsables pédagogiques d'observer physiquement les enseignants, les responsables peuvent toujours fournir des commentaires et des encouragements via un modèle hybride d'assistance virtuelle et sur site.** Par exemple, dans un essai contrôlé randomisé de deux ans, Head Start a considérablement amélioré les compétences linguistiques et d'alphabétisation précoce des enfants et les scores de qualité en classe. Le modèle sur site comprenait 90 minutes d'observation et 30 minutes de rétroaction. Dans le modèle à distance, les enseignants ont partagé une vidéo de 15 minutes d'eux-mêmes en train d'enseigner, et les coaches ont partagé des commentaires approfondis sur des réflexions écrites (Powell et autres 2010). De même, les responsables pédagogiques du programme Un Buen Comienzo, une ONG basée au Chili qui fournit un soutien au développement professionnel aux enseignants de la petite enfance et aux responsables pédagogiques, ont initialement mené une observation en classe en direct d'une heure. Le modèle a changé depuis : les responsables pédagogiques regardent une vidéo de l'instruction des enseignants et fournissent des commentaires sur la base de la vidéo. Ce format permet aux animateurs de rendre visite aux enseignants deux fois par mois (une fois virtuellement et une fois en personne) et par la suite d'augmenter le ratio enseignant/animateur pédagogique de 8:1 à 13:1.<sup>10</sup> Un autre exemple est celui du programme Ceará Teacher Feedback and Coaching, qui a résumé les informations provenant d'observations en classe recueillies en personne dans une infographie de deux pages à partir de laquelle les responsables pédagogiques et les enseignants peuvent travailler. En outre, les maîtres formateurs ont examiné des vidéos de coordinateurs et d'enseignants en interaction, et ont fourni des commentaires et des suggestions sur Skype pour améliorer ces interactions (Bruns et autres 2018).

Pour fournir un soutien à distance efficace, les responsables pédagogiques ont tendance à interagir plus fréquemment avec les enseignants (au moins deux fois par mois). L'ajout de visites supplémentaires pour les sessions d'assistance à distance est plus réalisable qu'avec les sessions en personne, car les frais de déplacement et le temps ne sont pas un problème. De plus, il est peu probable que les coûts de la tablette et des applications changent avec des sessions d'assistance plus fréquentes. Parmi les programmes les plus efficaces des pays à

7. Alison Pflipsen, directrice technique de l'éducation, Chemonics, en discussion avec l'auteur, avril 2020.

8. Mpumi Nompumelelo, directeur adjoint, Coordination de la recherche, suivi et évaluation, ministère de l'Éducation d'Afrique du Sud, en discussion avec l'auteur, mars 2020.

9. Ben Piper, directeur principal de l'éducation en Afrique, RTI International, en discussion avec l'auteur, avril 2020.

10. Marcela Marzolo, directrice exécutive, Oportunidad Fundacion Educacional, en discussion avec l'auteur, avril 2020.

revenu élevé, les visites bihebdomadaires sont courantes. Ceux-ci utilisent l'assistance à distance pour atteindre ces fréquences, telles que Head Start maternelle et My Teaching Partner-Secondary, et l'EGRS d'Afrique du Sud (Allen et autres 2011 ; Cilliers et autres 2020 ; Kotze et autres 2019 ; Powell et autres 2010). En Afrique du Sud, les leaders pédagogiques virtuels ont organisé des sessions virtuelles 1-1 toutes les deux semaines avec les enseignants pour suivre les domaines de formation, améliorer la pratique pédagogique des enseignants dans l'enseignement de l'anglais et s'assurer qu'ils couvraient le programme. Les responsables pédagogiques ont également envoyé de courtes vidéos pédagogiques sur les compétences spécifiques avec lesquelles les enseignants ont eu du mal et ont fourni un soutien via la messagerie instantanée, la messagerie texte 1-1 et des appels téléphoniques hebdomadaires. Les enseignants ont également reçu une tablette chargée de plans de cours contenant des ressources audio et visuelles complémentaires. Sous réserve de ressources, telles que l'accès au haut débit, à l'électricité et à la technologie, cette option peut être prometteuse pour que les programmes atteignent une échelle dans les pays à revenu faible et intermédiaire, en particulier lorsqu'ils desservent des écoles rurales éloignées.

**Sans la responsabilité et le soutien appropriés permis par le contact en personne, les interventions de soutien à distance ne sont pas aussi efficaces que les programmes en personne ou hybrides.** Les interventions de soutien à distance ont le potentiel d'augmenter le nombre d'enseignants avec lesquels un responsable pédagogique individuel peut travailler en éliminant le temps de trajet (Kraft et autres 2018). Cependant, sans la responsabilité et le soutien appropriés qui sont plus présents dans les programmes en personne, les programmes à distance autonomes sont moins efficaces.

#### POINT DE VUE 4. Efficacité du coaching sur site par rapport au coaching à distance

##### Intervention de coaching à distance (virtuelle) en Afrique du Sud

(Cilliers et autres 2020)

Dans un programme pilote évalué, Cilliers et ses collègues comparent l'efficacité de l'assistance sur site et à distance. À l'aide de plans de cours papier et électroniques, respectivement, ils ont trouvé que l'intervention de coaching sur place était plus efficace que le coaching virtuel pour améliorer les compétences en lecture en anglais. **Après 3 ans, le soutien en personne a amélioré la maîtrise de l'anglais oral et de la lecture des élèves de 0,31 écart-type et 0,13 écart-type, respectivement.** Alors que le soutien à distance n'a amélioré la maîtrise de l'anglais oral que de 0,12 écart-type, n'a eu aucun impact sur la maîtrise de la lecture en anglais et a eu un effet négatif involontaire sur la maîtrise de la langue parlée à la maison.

Pour les deux résultats, les différences de tailles d'effet entre l'assistance sur site et à distance sont statistiquement significatives au niveau de 5 %. Les observations en classe montrent que le soutien en personne a amélioré la productivité et la pratique de l'enseignement par rapport au soutien à distance, ce qui a conduit à un encombrement plus important du temps d'enseignement de la langue à la maison. Les barrières technologiques ou la qualité de la mise en œuvre n'expliquaient pas l'écart entre le soutien en personne et à distance. Au contraire, les visites en personne ont permis des niveaux plus élevés de responsabilisation et un soutien ciblé. Il est essentiel que les programmes de soutien comprennent une première interaction en face à face pour établir une relation de confiance ainsi que des observations en classe pour permettre aux responsables pédagogiques de fournir une rétroaction ciblée.

**Malgré la différence de résultats entre l'assistance sur site et à distance, l'assistance sur site est toujours plus rentable.** L'assistance à distance a des coûts initiaux élevés en raison de la distribution de tablettes à chaque enseignant ainsi que des coûts récurrents élevés en raison de l'hébergement d'une application pour les plans de cours en ligne. Le coût des comprimés peut être étalé sur environ quatre ans avant de devoir être remplacé. Si les tablettes étaient les seuls coûts du coaching virtuel, ce serait trois fois moins cher que le support sur site. Cependant, la maintenance récurrente des serveurs et des applications rend les plans de cours en ligne neuf fois plus coûteux que leur alternative papier. De plus, la maîtrise de la langue locale est une contrainte de ressources importante dans la mise à l'échelle des programmes virtuels. Il est peu probable que ces coûts de support virtuel diminuent avec le temps. Cilliers a constaté que le programme de coaching sur place était environ 23 % plus cher que le programme de coaching virtuel. Néanmoins, l'analyse coût-efficacité montre qu'il reste plus rentable. Sur la base de ces estimations, le coût par étudiant du coaching sur site est de 66 USD par an, contre 53 USD pour le coaching virtuel. Le coût de prise en charge d'un enseignant par an pour le coaching sur site est de 2 747 USD contre 2 131 USD pour le coaching virtuel (Cilliers et autres 2020). Cette différence de coût suggère que bien que l'assistance virtuelle puisse être une voie prometteuse pour résoudre le problème de trouver un grand nombre de leaders pédagogiques de haute qualité,

l'assistance virtuelle ne devrait pas être considérée comme une solution économique, car elle n'est que légèrement moins coûteuse que coaching en personne et n'est pas aussi efficace. Le support sur site est également un moyen pour les responsables pédagogiques de répondre aux questions et de donner des conseils plus fréquemment à moindre coût, indiquant l'importance de la rétroaction 1-1 plutôt que du support par lequel il est délivré.

## Points communs entre les programmes de TPD efficaces

Le succès du soutien continu aux enseignants, en particulier lorsqu'il est fourni par le biais de programmes appliqués à grande échelle et par le biais de systèmes gouvernementaux, repose sur une multitude de facteurs qui travaillent ensemble pour améliorer la pratique pédagogique des enseignants et leurs contributions à l'apprentissage des élèves. L'essentiel du soutien continu est fourni dans le cadre d'un programme plus large de formation continue des enseignants, complétée par des sessions de groupe et du matériel pédagogique tels que des outils d'observation en classe, des guides pour enseignants, des plans de cours et des manuels scolaires ; et parfois soutenus par une communauté de pratique.

**Dans tous les programmes examinés, les enseignants ont reçu une formation de groupe complémentaire qui les a introduits au concept de soutien pédagogique et au matériel associé (le cas échéant).** Ces formations se sont poursuivies tout au long de l'année, sous différentes formes, allant de 4 heures à plusieurs journées complètes et se déroulant entre 2 et 10 fois par an. Les formations de plusieurs jours plus longues sont moins fréquentes ; demi-journée plus courte, les sessions ont tendance à se réunir tous les mois. Pendant les formations, les enseignants se réunissent en groupes (pas plus de 20 enseignants pour chaque responsable pédagogique) pour discuter et mettre en pratique les méthodes pédagogiques et encourager l'échange d'idées. Par exemple, à Sobral, les enseignants participent à une formation de groupe mensuelle qui les aide à mieux comprendre les objectifs d'apprentissage des composantes du programme ; et pour préparer et discuter du matériel d'enseignement scénarisé, des cahiers de devoirs et des éléments d'examen.<sup>11</sup> Par conséquent, les enseignants savent ce que l'on attend des élèves de chaque année et comment utiliser les manuels, les évaluations et les autres outils fournis pour atteindre les objectifs d'apprentissage (Loureiro et Cruz 2020).

**En plus de cela, les programmes de TPD les plus efficaces associent également la participation aux incitations professionnelles, se concentrent sur un sujet spécifique et mettent l'accent sur la mise en œuvre des leçons.** Une étude récente développe et applique un instrument normalisé d'enquête sur la formation continue des enseignants (ITTSI) à l'univers des programmes de TPD évalués dans les pays à revenu faible et intermédiaire. L'étude a corrélé les indicateurs résultants avec des estimations d'impact sur l'apprentissage des élèves (Popova et autres 2019). Ce travail révèle que les programmes de TPD qui lient la participation à des incitations, telles que la promotion ou les implications salariales, sont associés à des gains plus importants de 0,12 écart-type dans l'apprentissage des élèves. Les programmes de TPD axés sur une matière spécifique sont associés à une augmentation de 0,24 écart-type de l'apprentissage des élèves. Les programmes qui impliquent la pratique de l'enseignement par le biais de la mise en œuvre des leçons sont associés à une augmentation de 0,10 ET de l'apprentissage des élèves.

**Enfin, les gouvernements doivent s'engager à intégrer un soutien continu dans leurs systèmes éducatifs.** Améliorer la qualité du développement professionnel des enseignants et, par conséquent, les résultats d'apprentissage des élèves, exige beaucoup plus qu'un simple investissement dans plus de ressources. L'amélioration de la qualité de la TPD nécessite d'aligner tous les acteurs pour s'assurer que l'ensemble du système fonctionne pour l'apprentissage. Cela signifie s'assurer que les politiques et les institutions du système éducatif en matière de gouvernance, de responsabilité, d'information, de règles de financement et de gestion des écoles sont alignées sur l'apprentissage pour tous. Par conséquent, des réformes plus larges du système éducatif sont nécessaires pour structurer un soutien 1-1 efficace. Seul ce dernier garantira que le programme d'études, le soutien aux enseignants (formation initiale et continue), l'évaluation, le suivi et la responsabilité interagissent et s'appuient les uns sur les autres. L'intégration du soutien 1-1 est essentielle à l'institutionnalisation et à la mise à l'échelle appropriée des pratiques décrites dans ce guide. Au minimum, les leaders pédagogiques devraient avoir des rôles spécifiques au sein du système qui

11. Amaury Gomes, président directeur, ESFAPEGE, École de formation des enseignants et de gestion de l'éducation, et Fábria Barbosa, directrice pédagogique, ESFAPEGE, École de formation des enseignants et de gestion de l'éducation, en discussion avec les auteurs, mai 2020.

sont distincts, mais complémentaires, du rôle des inspecteurs. De plus, les dirigeants doivent avoir le temps et les ressources nécessaires pour remplir ces rôles. Parallèlement, tous les acteurs doivent être impliqués et exprimer un message cohérent sur ce qui est attendu des enseignants. Par exemple, le coaching n'aidera pas beaucoup si les directeurs d'école ne sont pas favorables ; si les superviseurs au niveau du district ne sont pas au courant et ne soutiennent pas l'intervention ; ou si les inspecteurs scolaires ne tiennent pas les enseignants pour responsables.

## Conclusion

Les enseignants des pays à revenu faible ou intermédiaire manquent souvent des connaissances nécessaires pour améliorer les résultats des élèves et sont donc piégés dans des pratiques d'enseignement inefficaces (Bold et autres 2017 ; Mbiti 2016). Les programmes de TPD qui sont intégrés dans une stratégie globale de développement des capacités plus large et comprennent un soutien efficace et continu 1-1 ont entraîné d'importantes améliorations dans l'instruction des enseignants et, par conséquent, dans les résultats d'apprentissage des élèves (Kraft et autres 2018). Ce soutien offre aux enseignants la possibilité de travailler avec des leaders pédagogiques pour affiner et appliquer leur compréhension en classe (Darling-Hammond et autres 2017). Cependant, les détails au niveau du système du soutien 1-1 en cours n'ont souvent pas été explicitement décrits par les décideurs. Par conséquent, les conseils sur la meilleure façon de structurer des systèmes de soutien 1-1 efficaces sont restés vagues.

Cette note d'orientation technique fournit des conseils explicites sur la manière de structurer la fourniture d'un soutien continu aux enseignants selon un spectre. La structure varie en fonction du niveau d'expertise des animateurs pédagogiques et de l'accompagnement technique qui leur est apporté. Ce guide met en lumière :

- Ratio typique de responsables pédagogiques par rapport aux enseignants (44:1 pour très structuré, 11:1 pour bas structuré)
- Nombre et fréquence des visites (1 par mois)
- Durée de l'observation (minimum 30 minutes)
- Durée de la session de rétroaction (20 minutes pour les très structurés, 35 minutes pour les moins structurés)
- Un aperçu des soutiens supplémentaires fournis aux enseignants tout au long de ce continuum
- Conditions minimales pour fournir efficacement une assistance à distance.

De plus, la documentation systématique et les instructions étape par étape sont conçues pour permettre aux décideurs politiques, ainsi qu'aux autres parties prenantes, de concevoir des systèmes de TPD efficaces, qui sont un élément essentiel pour améliorer la qualité de l'enseignement et assurer l'apprentissage pour tous.

## Annexe A. Principales caractéristiques des programmes très efficaces qui soutiennent les leaders pédagogiques

Il est crucial que les leaders pédagogiques soient formés efficacement afin qu'ils aient les compétences nécessaires pour soutenir de manière appropriée les enseignants. Le tableau 1 de l'annexe fournit des détails sur 2 programmes rigoureusement évalués qui ont principalement soutenu les leaders pédagogiques et conduit à des changements dans les comportements des enseignants et les résultats d'apprentissage des élèves.

**Tableau A1. Caractéristiques clés des programmes très efficaces qui soutiennent les dirigeants pédagogiques**

Programme	Note ; Matière	Profil de maître formateur	Modalité des visites	Maître coach: Ratio de leader pédagogique	Fréquence des visites	Durée d'observation (min.)	Durée de la rétroaction (min.)	Impact
Brésil : Programme de rétroaction et de coaching des enseignants du Ceará. (Bruns et autres 2018)	Secondaire ; maths et portugais	Employés de l'Instituto Elos titulaires d'une maîtrise, généralement en éducation, et de 5 à 15 ans d'expérience dans le secteur de l'enseignement/de l'éducation	Virtuel (via Skype), complété par 3 sessions de formation intensives en présentiel	30:1 <sup>a</sup>	2 mois	20 à 30 <sup>a</sup>	60 <sup>a</sup>	0,05–0,09 ET en mathématiques de 10e année et en portugais et 0,06 ET en portugais de 12e année
Pakistan : Programme de mentorat basé sur le cluster. (Hussain et Ali 2010)	Primaire ; N / A	Enseignants principaux et expérimentés du primaire et de la formation élémentaire qui ont démontré une attitude flexible et empathique et une volonté de s'occuper d'une autre personne lors des entretiens avec les enseignants de l'AKU-IED <sup>b</sup> .	En personne (ateliers)	15:1	4 mois	68	68	Enseignant 45,8 p.p. en discussion en classe, 36 p.p. dans les tâches basées sur l'enquête, 47,8 p.p. pour répondre aux problèmes soulevés pendant les cours, 39 p.p. en présentant des sujets avec une séquence logique, 36,2 p.p. en corrigeant les réponses orales, 35,3 p.p. en indiquant clairement le but de la leçon, 31,8 p.p. poser des questions de niveau inférieur pour évaluer la compréhension des élèves, 28,5 p.p. à utiliser efficacement les ressources pédagogiques  Étudiants : 59 p.p. pour répondre aux questions, et 29,4 p.p pour s'entraider dans leurs études
Médian				15:1	1 mois	40 minutes	35 minutes	

## Notes :

Les estimations d'impact sont présentées en utilisant le même format que les documents sources.

ET = écart-type ; p.p. = points de pourcentage Les impacts du ET sont standardisés pour une comparaison pratique entre les articles, tandis que les articles rapportant les impacts en p.p. ne rapportent malheureusement pas les écarts types pour permettre la standardisation des estimations d'impact.

Toutes les estimations d'impact incluses sont significatives, sauf indication contraire. Les estimations d'impact rapportées sont au niveau du programme et capturent donc l'effet du coaching combiné à tous les composants complémentaires d'un programme donné, tels que le matériel.

a Un maître formateur moyen : Les ratios de leader pédagogique sont arrondis au enseignant le plus proche ; la durée de l'observation et de la rétroaction est arrondie à la minute la plus proche.

b AKU-IED = Institut universitaire Aga Khan pour le développement de l'éducation

## Annexe B. Détails des formations de leaders pédagogiques

Tableau B1. Détails de la formation des leaders pédagogiques

Programme	Détails de la formation des leaders pédagogiques
<b>Brésil : Programme de rétroaction et de coaching des enseignants du Ceará.</b> Mis en œuvre dans les écoles secondaires de l'État du Ceará (Bruns et autres 2018)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Le coordonnateur pédagogique (CP) a participé à trois ateliers d'une journée ; chacun accueillant ≈ 60–100 participants.</li><li>• Les CP ont été formés sur la façon (1) d'observer une classe et d'évaluer la performance de l'enseignant par rapport aux techniques « Enseigner comme un champion », (2) de communiquer de manière constructive des commentaires aux enseignants, et (3) d'effectuer un suivi avec les enseignants pour surveiller l'utilisation des nouvelles pratiques.</li><li>• Chaque formateur de l'Instituto Elos a soutenu 31 à 36 écoles et a dispensé quatre sessions de coaching virtuel de 2 heures via Skype au cours de l'année scolaire. Au cours de ces sessions, les PJ ont appris à planifier et préparer des activités avec leurs enseignants en répondant à des questions sur les techniques « Enseigner comme un champion » et en recevant des commentaires sur les vidéos des interactions des PJ avec leurs enseignants.</li></ul>
<b>Chili : <i>Un Buen Comienzo</i>.</b> Mis en œuvre dans 64 écoles, en particulier les enseignants de la prématernelle et de la maternelle (Leyva et autres 2015)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Les Coaches ont participé à une formation d'un mois au début de l'année scolaire, qui comprenait une formation en cours d'emploi supervisé par des maîtres formateurs.</li><li>• Les Coaches ont été formés à (1) observer les interactions en classe à l'aide de l'outil d'observation CLASS (2) maximiser le temps d'enseignement pour les enseignants et (3) vérifier l'assiduité des élèves.</li></ul>
<b>Kenya : Initiative de mathématiques et de lecture au primaire.</b> Piloté dans 338 écoles publiques et 180 écoles dans des quartiers informels des bidonvilles de Nairobi (Piper et Zuilkowski 2015) <b>Tusome Activité de lecture pour les élèves de première année.</b> Mis en œuvre au niveau national (Piper et autres 2018)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Les agents de soutien au programme (OSC) ont participé à une formation de 10 jours au début de l'année scolaire.</li><li>• Les OSC ont été formés à (1) utiliser les guides de l'enseignant (2) gérer la tablette et (3) superviser la livraison des livres.</li><li>• Les OSC ont reçu des tablettes pour collecter les évaluations des élèves et les données d'observation des enseignants. Les tablettes effectuent une lecture GPS des emplacements des OSC, permettant aux décideurs politiques de surveiller si elles effectuent des visites et de déterminer qui est indemnisé.</li><li>• Chaque responsable de l'éducation internationale de RTI a été jumelé à une OSC, qui a co-observé les enseignants en classe et a fourni des commentaires en temps réel sur la pratique de l'OSC une fois par mois.</li></ul>



<p>Nigéria : <b>Activité de recherche sur la lecture et l'accès au Nigéria.</b> Mise en œuvre dans 60 écoles primaires publiques dans les États de Bauchi et de Sokoto (Harden et autres 2018)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les agents de soutien scolaire (SSO) ont participé à une formation de 8 jours au début de l'année scolaire.</li> <li>• Les SSO ont été formés à (1) utiliser les guides de l'enseignant (2) fournir un soutien technique modeste aux enseignants et (3) gérer les tablettes.</li> </ul>
<p>Malawi : <b>Lire Malawi.</b> Mise en œuvre dans deux districts scolaires (Sailors et autres 2014)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les Conseillers d'Enseignement Primaire (PEA) ont participé à une formation de 3 jours en début d'année scolaire.</li> <li>• Les PEA ont été formés à l'utilisation des guides de l'enseignant pour soutenir les enseignants.</li> </ul>
<p>Pakistan : <b>Programme de mentorat basé sur le cluster.</b> Mis en œuvre dans 9 districts sélectionnés des provinces du Sindh et du Baloutchistan (Hussain et Ali 2010 ; Rizvi et Nagy 2015)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les mentors ont participé à un programme de certificat de 10 semaines au cours duquel ils ont acquis des compétences en communication, des techniques d'écoute active, un enseignement efficace, une supervision et un coaching, ainsi que la résolution de problèmes et la résolution de conflits.</li> <li>• Les mentors ont été continuellement soutenus par le personnel de l'AKU-IED basé sur le terrain.</li> <li>• En plus de leur salaire normal d'enseignant, les mentors recevaient une allocation versée par l'université.</li> </ul>
<p>Pérou : <b>Acompañamiento Pedagógico Multigrado.</b> Mise en œuvre dans les écoles primaires rurales à classes multiples au niveau national (Castro et autres 2019 ; Majerowicz et Montero 2018)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les tuteurs ont participé à une formation de 2 semaines en début d'année scolaire.</li> <li>• Les tuteurs ont été formés sur les différentes composantes de la rubrique de suivi et du programme d'études basé sur les compétences du Pérou. La formation comprenait comment aider les enseignants à (1) cultiver un climat positif (2) fournir une rétroaction de qualité et (3) inculquer des compétences de pensée critique.</li> <li>• Chaque tuteur a soutenu 10 à 12 enseignants. Chaque mois, les tuteurs devaient passer 15 jours ouvrables à observer les enseignants et 5 jours à effectuer le travail administratif au bureau de district.</li> <li>• Chaque spécialiste du ministère de l'Éducation a été jumelé à un tuteur qui a co-observé les enseignants en classe. Le spécialiste du ministère de l'Éducation a fourni des commentaires en temps réel sur la pratique des tuteurs deux fois par an.</li> </ul>
<p>Afrique du Sud: <b>Programme de sciences primaires (PSP).</b> Mis en œuvre dans 46 écoles de la région de Madadeni, au KwaZulu-Natal (Harvey 1999)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les tuteurs ont participé à une formation de 2 semaines en début d'année scolaire. Ils ont également participé à 4 formations de suivi tout au long de l'année, d'une durée d'environ 1 jour.</li> <li>• Les mentors ont été formés sur les fondements du mentorat, y compris la fonction principale et les responsabilités du rôle ; comment communiquer efficacement ; comment écouter activement ; comment développer et maintenir des relations de qualité ; et comment orienter et soutenir les enseignants en classe.</li> </ul>
<p>Afrique du Sud: <b>Étude sur la lecture dans les premières années (EGRS I, II et RSP),</b> mise en œuvre dans 180 écoles primaires publiques à travers l'Afrique du Sud (Cilliers et autres 2019)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les tuteurs ont participé à une formation de 2 semaines en début d'année scolaire. Ils ont également participé à 4 formations de suivi tout au long de l'année, d'une durée de 2 à 5 jours.</li> <li>• Les Coaches ont été formés pour (1) mener des routines quotidiennes, faciliter les activités et utiliser le matériel inclus dans l'intervention ; (2) suivre la distribution du matériel et les appareils remis aux enseignants ; (3) former les enseignants aux stratégies de lecture en début d'année scolaire ; et (4) améliorer les compétences pédagogiques des enseignants grâce à des séances de réflexion et de modélisation significatives.</li> </ul>

### Notes :

AKU-IED = Institut universitaire Aga Khan pour le développement de l'éducation

CLASS = Système de notation d'évaluation en classe

EGRS = Étude de lecture en petite enfance

MoE = Ministère de l'Éducation

RSP = Projet d'aide à la lecture

RTI = Institut International Triangle de recherche

Teach Like a Champion = Méthodologie de formation qui propose des techniques pédagogiques concrètes, spécifiques et opérationnelles pour accompagner les enseignants.

## Annexe C. Matériel de diffusion

The La Banque mondiale a organisé un événement qui comportait une brève présentation de l'auteur principal, [Tracy Wilichowski](#). Elle a fourni des conseils sur la façon dont les pays peuvent définir la structure d'un programme TPD en cours d'emploi basé sur des preuves qui comprend un soutien 1-1. La présentation a été suivie d'une table ronde animée dirigée par [Toby Linden](#) et avec [Audrey Spencer](#), une praticienne qui a fourni des informations de première main sur certains des défis liés à la mise en œuvre de ces modèles dans la pratique ; [Jacobus Cilliers](#), un chercheur qui a discuté de la durabilité de ces modèles et de la manière dont la technologie peut être utilisée pour fournir un soutien à distance aux enseignants ; et [André Loureiro](#), un chef d'équipe de pays de la Banque mondiale, qui a expliqué comment ces conclusions peuvent être utilisées dans le cadre du dialogue gouvernemental et de la mise en œuvre des projets de la Banque mondiale. La liste suivante résume les ressources liées à l'événement et servira de note d'orientation pour les références :

Tableau C1. Documents de référence de l'événement de la Banque mondiale

Pour voir l'intégralité de l'événement...	Regardez l'enregistrement <a href="#">ici</a> .
Pour lire un bref résumé de l'événement...	Consultez les diapositives <a href="#">ici</a> .
Pour lire un résumé de la note d'orientation...	Lire le blog <a href="#">ici</a> .
Pour écouter une discussion sur la note d'orientation...	Écoutez le podcast sur <a href="#">Apple</a> et <a href="#">Spotify</a> .
Pour écouter un résumé de la note d'orientation...	Écoutez une courte <a href="#">vidéo</a> récapitulative.
Pour en savoir plus sur le programme <i>Coach</i> ...	Visitez le <a href="#">site Web</a> , regardez un <a href="#">clip de cinq minutes</a> qui résume le programme ou consultez nos blogs récents <a href="#">ici</a> et <a href="#">ici</a> .

## Référence

- Allen, Joseph, Robert Pianta, Anne Gregory, Amori Mikami, and Janetta Lun. 2011. "An Interaction-Based Approach to Enhancing Secondary School Instruction and Student Achievement." *Science* 333 (6045): 1034–37. <https://doi.org/10.1126/science.1207998>.
- Bold, Tessa, Deon Filmer, Gayle Martin, Ezequiel Molina, Brian Stacy, Christophe Rockmore, Jakob Svensson, and Waly Wane. 2017. "Enrollment without Learning: Teacher Effort, Knowledge, and Skill in Primary Schools in Africa." *Journal of Economic Perspectives* 314: 185–204. <https://doi.org/10.1257/jep.31.4.185>.
- Bruns, Barbara, Leandro Costa, and Nina Cunha. 2018. "Through the Looking Glass: Can Classroom Observation and Coaching Improve Teacher Performance in Brazil?" *Economics of Education Review* 64: 214–50. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.003>.
- Campbell, Patricia F., and Nathaniel N. Malkus. 2011. "The Impact of Elementary Mathematics Coaches on Student Achievement." *The Elementary School Journal* 111 (3): 430–54. <https://doi.org/10.1086/657654>.
- Castro, Juan F., Paul Glewwe, and Ricardo Montero. 2019. "Work with What You've Got: Improving Teachers' Pedagogical Skills at Scale in Rural Peru." Working Paper 158. Peruvian Economic Association, Lima, Peru. <http://perueconomics.org/wp-content/uploads/2019/12/WP-158.pdf>.
- Cilliers, Jacobus, Brahm Fleisch, Cas Prinsloo, and Stephen Taylor. 2019. "How to Improve Teaching Practice? Experimental Comparison of Centralized Training and In-Classroom Coaching." *The Journal of Human Resources*. February. <https://doi.org/10.3368/jhr.55.3.0618-9538R1>.
- Cilliers, Jacobus, Brahm Fleisch, Janeli Kotze, Nompumelelo Mohohlwane, Stephen Taylor, and Tshagofatso Thulare. 2021. "Can Virtual Replace In-Person Coaching? Experimental Evidence on Teacher Professional Development and Student Learning." RISE Working Paper Series. 20/050. [https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP\\_2020/050](https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2020/050).
- Darling-Hammond, Linda, and Nikole Richardson. 2009. "Teacher Learning: What Matters? (Research Review) (Survey)." *Educational Leadership* 66 (5): 46–53. [https://www.researchgate.net/publication/287590851\\_Teacher\\_Learning\\_What\\_Matters](https://www.researchgate.net/publication/287590851_Teacher_Learning_What_Matters).
- Darling-Hammond, Linda, and Marge Scherer. 2012. "The Challenges of Supporting New Teachers." *Educational Leadership* 69 (8a): 18–23. <http://pi-34.pbworks.com/w/file/attach/56517230/The%20Challenges%20of%20Supporting%20New%20Teachers.pdf>.
- Darling-Hammond, Linda, Maria E. Hyler, and Madelyn Gardner. 2017. "Effective Teacher Professional Development." Learning Policy Institute, Washington, DC. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>.
- Desimone, Laura M. 2009. "Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures." *Educational Researcher* 38 (3): 181–99. <https://doi.org/10.3102/0013189x08331140>.
- Desimone, Laura M., and Michael S. Garet. 2015. "Best Practices in Teachers' Professional Development in the United States." *Psychology, Society, and Education* 7 (3): 252. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.515>.
- Duhigg, Charles. 2014. *The Power of Habit: Why We Do What We Do in Life and Business*. New York: Random House Trade Paperbacks. <https://charlesduhigg.com/the-power-of-habit/>.
- Frost, Sharon, and Rita Bean. 2006. "Qualifications for Literacy Coaches: Achieving the Gold Standard." National Council of Teachers of English, Urbana, IL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530335.pdf>.
- Harden, Karon, Alison Pflapsen, and Simon King. 2018. "Relationships between Coach Support and Teachers' Adoption of New Instructional Practices: Findings from the Nigeria Reading and Access Research Activity (RARA)." *Cultivating Dynamic Educators: Case Studies in Teacher Behavior Change in Africa and Asia*. Durham, NC: RTI Press (Research Triangle Institute International): 169–204. <https://doi.org/10.3768/rtipress.2018.bk.0022.1809.6>.

- Harvey, Stephen. 1999. "The Impact of Coaching in South African Primary Science In-SET (In-Service Education and Training)." *International Journal of Educational Development* 19 (3): 191–205. [https://doi.org/10.1016/s0738-0593\(99\)00012-7](https://doi.org/10.1016/s0738-0593(99)00012-7).
- Herman, Joan L., and Eva L. Baker. 2009. "Assessment Policy: Making Sense of the Babel." In *Handbook of Educational Policy Research*, edited by Timothy G. Ford, David N. Plank, Barbara L. Schneider, and Gary Sykes. New York: Routledge, Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203880968>.
- Hussain, Rana, and Sajid Ali. 2010. "Improving Public School Teachers in Pakistan: Challenges and Opportunities." *Improving Schools* 13 (1): 70–80. <https://doi.org/10.1177/1365480209352404>.
- Kane, Thomas J., and Douglas O. Staiger. 2012. "Gathering Feedback on Teaching: Combining High-Quality Observations with Student Surveys and Achievement Gains." Bill and Melinda Gates Foundation, Seattle, WA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540960.pdf>.
- Kerwin, Jason, and Rebecca L. Thornton. 2020. "Making the Grade: The Sensitivity of Education Program Effectiveness to Input Choices and Outcome Measures." *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3002723>.
- Kotze, Janeli, Brahm Fleisch, and Stephen Taylor. 2019. "Alternative Forms of Early Grade Instructional Coaching: Emerging Evidence from Field Experiments in South Africa." *International Journal of Educational Development* 66: 203–13. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.09.004>.
- Kraft, Matthew A., and Allison F. Gilmour. 2016. "Can Principals Promote Teacher Development as Evaluators? A Case Study of Principals' Views and Experiences." *Educational Administration Quarterly* 52 (5): 711–53. <https://doi.org/10.1177/0013161x16653445>.
- Kraft, Matthew A., David Blazar, and Dylan Hogan. 2018. "The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence." *Review of Educational Research* 88 (4): 547–88. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>.
- Landry, Susan H., Jason L. Anthony, Paul R. Swank, and Pauline Monseque-Bailey. 2009. "Effectiveness of Comprehensive Professional Development for Teachers of at-Risk Preschoolers': Correction." *Journal of Educational Psychology* 101 (3): 739–39. <https://doi.org/10.1037/a0016746>.
- Leyva, Diana, Christina Weiland, M. Barata, Hirokazu Yoshikawa, Catherine Snow, Ernesto Treviño, and Andrea Rolla. 2015. "Teacher-Child Interactions in Chile and Their Associations with Prekindergarten Outcomes." *Child Development* 86 (3): 781–99. <https://doi.org/10.1111/cdev.12342>.
- Loureiro, Andre, and Louisee Cruz. 2020. "Achieving World-Class Education in Adverse Socioeconomic Conditions: The Case of Sobral in Brazil." World Bank, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34150> License: CC BY 3.0 IGO.
- Majerowicz, Stephanie, and Ricardo Montero. 2018. "Can Teaching Be Taught? Experimental Evidence from a Teacher Coaching Program in Peru." Working Paper. Job Market Paper, Cambridge, MA. <https://scholar.harvard.edu/smajerowicz/publications/job-market-paper-can-teaching-be-taught-experimental-evidence-teacher>.
- Mbiti, Isaac M. 2016. "The Need for Accountability in Education in Developing Countries." *Journal of Economic Perspectives* 30 (3): 109–32. <https://doi.org/10.1257/jep.30.3.109>.
- Piper, Benjamin, and Stephanie Simmons Zuilkowski. 2015. "Teacher Coaching in Kenya: Examining Instructional Support in Public and Nonformal Schools." *Teaching and Teacher Education* 47: 173–83. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.001>.
- Piper, Benjamin, Joseph Destefano, Esther M. Kinyanjui, and Salome Ong'Ele. 2018. "Scaling up Successfully: Lessons from Kenya's Tusome National Literacy Program." *Journal of Educational Change* 19 (3): 293–321. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9325-4>.
- Popova, Anna, David K. Evans, Mary E. Breeding, and Violeta Arancibia. 2019. "Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice." Working Paper. Center for Global Development, Washington, DC. <https://www.cgdev.org/publication/teacher-professional-development-around-world-gap-between-evidence-and-practice>.

- Powell, Douglas R., Karen E. Diamond, Margaret R. Burchinal, and Matthew J. Koehler. 2010. "Effects of an Early Literacy Professional Development Intervention on Head Start Teachers and Children." *Journal of Educational Psychology* 102 (2): 299–312. <https://doi.org/10.1037/a0017763>.
- Rizvi, Meher, and Philip Nagy. 2015. "The Effects of Cluster-Based Mentoring Programme on Classroom Teaching Practices: Lessons from Pakistan." *Research Papers in Education* 31 (2): 159–82. <https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1029962>.
- RTI (Research Triangle Institute International). 2016. Nigeria Reading and Access Research Activity (RARA): Results of an Approach to Improve Early Grade Reading in Hausa in Bauchi and Sokoto States. Prepared for USAID under the EdData II project, Task Order no. AID-620-BC-14–00002 (RTI Task 26). Research Triangle Park, NC. <https://shared.rti.org/content/nigeria-reading-and-access-research-activity-rara-results-approach-improve-early-grade>.
- Sailors, Misty, and Nancy L. Shanklin. 2010. "Introduction: Growing Evidence to Support Coaching in Literacy and Mathematics." *The Elementary School Journal* 111 (1): 1–6. <https://doi.org/10.1086/653467>.
- Sailors, Misty, James V. Hoffman, P. David Pearson, Nicola McClung, Jaran Shin, Liveness Mwale Phiri, and Tionge Saka. 2014. "Supporting Change in Literacy Instruction in Malawi." *Reading Research Quarterly* 49 (2): 209–31. <https://doi.org/10.1002/rrq.70>.
- Snilstveit, Birte, Jennifer Stevenson, Radhika Menon, Daniel Phillips, Emma Gallagher, Maisie Geleen, Hannah Jobse, Tanja Schmidt, and Emmanuel Jimenez. 2016. "The Impact of Education Programmes on Learning and School Participation in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review. Summary Report." *Systematic Review Summary 7*, International Initiative for Impact Evaluation, London. <https://www.3ieimpact.org/evidence-hub/publications/systematic-review-summaries/impact-education-programmes-learning-school-participation-low-and-middle-income-countries>.
- Strong, Michael, John Gargani, and Özge Hacifazlıoğlu. 2011. "Do We Know a Successful Teacher When We See One? Experiments in the Identification of Effective Teachers." *Journal of Teacher Education* 62 (4): 367–82. <https://doi.org/10.1177/0022487110390221>.

# Coach