

NOTE DE SYNTHÈSE | 1

ENSEIGNEMENT EN CONSTRUCTION

Les défis du développement professionnel des enseignants en Amérique centrale et aux Caraïbes

Ivana Zacarias

Août 2021



A propos de ce rapport

Auteur : Ivana Zacarias, Chercheur KIX LAC, SUMMA.

L'auteur souhaite également remercier les contributions et les commentaires reçus de Javier González, Raúl Chacón, Maciel Morales de SUMMA, Ismael Tabilo, ainsi que Rafer Gordon, Neva Pemberton et Sisera Simon de l'OECS.

Graphique et mise en page par l'équipe de KIX LAC.



Cette œuvre est soumise à une [licence Creative Commons](#).

[Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International](#).

Les opinions exprimées dans ce document ne représentent pas nécessairement celles du CRDI.

Ce travail a été soutenu par le Partenariat mondial pour l'échange de connaissances et d'innovations dans le domaine de l'éducation, une initiative conjointe avec le Centre de recherches pour le développement international, Canada.



À propos de l'initiative Knowledge & Innovation Exchange (KIX)

L'initiative KIX vise à mettre en relation l'expertise, l'innovation et les connaissances des partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation (PME) afin d'aider les pays en développement à construire des systèmes éducatifs plus solides. Grâce au partage et au financement de solutions et d'innovations qui ont fait leurs preuves, KIX permettra de (a) s'assurer que les solutions fondées sur des données probantes arrivent entre les mains des décideurs nationaux et alimentent directement le dialogue politique et les processus de planification ; (b) renforcer les capacités de production, d'intégration et de mise à l'échelle des connaissances et des innovations dans les pays partenaires du GPE. Pour cela, le KIX a construit des Hubs régionaux dans différentes régions, où les partenaires se réunissent pour partager des informations, des innovations et des bonnes pratiques. KIX est également un mécanisme de financement qui fournit des subventions aux niveaux mondial et régional pour investir dans la production de connaissances et l'innovation, et pour mettre à l'échelle des approches éprouvées. Le Centre de recherches pour le développement international (CRDI) est l'agent de subvention du KIX.

Dirigée par un consortium intégré par SUMMA et l'OECS, la KIX pour la plaque tournante de l'Amérique latine et des Caraïbes (LAC) travaillera entre avril 2020 et décembre 2023 pour soutenir le développement des systèmes éducatifs des partenaires nationaux et contribuer à garantir le droit à l'éducation en **Dominique, Grenade, Guyana, Haïti, Honduras, Nicaragua, Sainte-Lucie et Saint-Vincent-et-les-Grenadines** (pays partenaires). Pour atteindre son objectif, le KIX ALC a défini trois piliers : (I) l'établissement d'un agenda politique ; (II) la mobilisation et l'échange de connaissances ; et (III) le renforcement des capacités régionales et locales.

À propos de SUMMA

Il s'agit du premier laboratoire de recherche et d'innovation en éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes. Il a été créé en 2016 par la Banque interaméricaine de développement (BID), avec le soutien des ministères de l'Éducation du Brésil, du Chili, de la Colombie, de l'Équateur, du Mexique, du Pérou et de l'Uruguay. Depuis 2018, les ministères du Guatemala, du Honduras et du Panama l'ont également rejoint. La mission de SUMMA est de garantir le droit à l'éducation et de réduire les inégalités éducatives par : (a) la génération de recherches comparatives rigoureuses ; (b) l'identification, l'expérimentation et l'adaptation d'innovations éducatives efficaces ; et (c) la diffusion et le travail en réseau avec les ministères de l'éducation, les centres de recherche et la société civile en Amérique latine et dans les Caraïbes.

À propos de l'Organisation des États des Caraïbes orientales (OECS)

L'OECS est une organisation intergouvernementale dédiée à l'intégration régionale dans les Caraïbes orientales. Guidée par des objectifs stratégiques, l'OECS travaille dans différents domaines programmatiques et dans tous ses États membres afin de consolider un espace



économique commun pour une croissance économique soutenue, l'inclusion sociale et la protection de l'environnement.



Résumé exécutif

L'objectif de ce document est d'aborder les défis et les forces du développement professionnel des enseignants (DPE) en Dominique, Grenade, Guyane, Haïti, Honduras, Nicaragua, Sainte-Lucie et Saint-Vincent-et-les-Grenadines, et de proposer des recommandations politiques pour les améliorer.

Une première section de la politique caractérisé et analysé les principaux défis de la région en matière de DPT, qui comprennent les faibles exigences pour devenir enseignant, le besoin de formation complémentaire et la pénurie d'enseignants dans certains domaines, la répartition inégale des enseignants formés et les possibilités limitées de formation continue en cours d'emploi.

Pour relever ces défis, la politique recommande de relever les exigences pour devenir enseignant et de fournir des incitations pour attirer les meilleurs candidats, de développer des systèmes de suivi et d'information sur l'éducation (ÉMIS) pour collecter et systématiser de meilleures données sur la formation des enseignants. Mais aussi d'améliorer la qualité et la durée de la formation initiale des enseignants, d'améliorer l'équité dans le placement des enseignants formés, de mettre en œuvre des programmes d'initiation bien structurés accompagnés d'évaluations régulières. Enfin, de renforcer les possibilités de développement professionnel et de les relier à divers avantages et à des parcours de carrière alternatifs, et de mettre en œuvre des options de parcours de carrière attrayantes pour réduire l'affaiblissement et retenir les enseignants.



Contents

1. Introduction	7
2. Les défis de la DPT en Amérique centrale et aux Caraïbes	9
2.1 Faibles exigences pour devenir enseignant	10
2.2 Qualité insuffisante des programmes de formation initiale des enseignants	12
2.3 Un nombre important d'enseignants du système a besoin d'une formation complémentaire, notamment dans certaines disciplines	14
2.3.1 Inégalité entre les sexes	16
2.4 Répartition inégale des enseignants formés	16
2.5 Opportunités limitées de développement professionnel en cours d'emploi	17
3. Recommandations politiques	19
4. Références	23
Annexe I - Notes méthodologiques	29
Annexe II - Tableau supplémentaire	30

1. Introduction

L'objectif de ce document est de discuter des défis les plus pertinents dans les politiques de développement professionnel des enseignants dans les pays KIX LAC (Dominique, Grenade, Guyane, Haïti, Honduras, Nicaragua, Sainte-Lucie et Saint Vincent et les Grenadines). Pour cela, des articles universitaires, des documents officiels et des bases de données d'organisations internationales et de pays ont été examinés, puis ont été enrichis par de multiples entretiens et réunions avec des experts et des parties prenantes de la région (voir annexe I).

Malgré les réalisations pertinentes en termes d'accès, les systèmes éducatifs d'Amérique centrale et des Caraïbes sont toujours confrontés à des défis en termes de qualité, d'équité et d'inclusion (GEM, 2020 ; USAID, 2015). Ces limites soulèvent la question de savoir quel type de politiques permettrait de les améliorer. Les preuves accumulées au cours des dernières décennies ont montré que, en éliminant l'effet du statut socio-économique et d'autres variables clés, les enseignants sont le facteur scolaire qui influence le plus fortement l'apprentissage des élèves (Barber & Mourshed, 2007 ; Bruns & Luque, 2014 ; Darling-Hammond, 2000 ; Glazerman et al., 2010 ; Hanushek et al., 2005 ; Hattie, 2009 ; OCDE, 2005). Il existe également des études qui prouvent qu'un bon enseignant peut même avoir un impact sur les performances futures des étudiants à l'université et sur leurs revenus potentiels (Chetty et al., 2014).

A leur tour, ces résultats soulèvent des inquiétudes quant aux politiques contribuant au développement d'un enseignant de qualité. Selon Glatthorn (1995), le développement professionnel de l'enseignant (DPE) est compris comme la croissance qu'un enseignant subit à la fois en raison de son expérience et en examinant systématiquement son enseignement, ce qui est plus large que la croissance pure de la carrière, de la formation initiale à la retraite, où l'enseignant passe d'une étape à l'autre. Par ailleurs, la formation des enseignants ne comprend que les possibilités de formation initiale et continue.

Récemment, le DPT a été considéré comme un continuum : il commence avec l'inscription d'un candidat à un programme de formation d'enseignants, progresse pendant ses études, sa période d'initiation et ses premières étapes dans la profession, et se poursuit tout au long de sa carrière (Ávalos, 2004 ; Pedró, 2020).

En Amérique latine et dans les Caraïbes, différents aspects de la DPT doivent être améliorés afin d'élever la profession d'enseignant au niveau des besoins du XXI^e siècle. Différents experts ont appelé à des programmes de formation initiale plus longs ainsi qu'à une plus grande connexion entre la théorie et la pratique, à un rôle plus important des stages, à une formation méthodologique renforcée, à une plus grande utilisation des TIC, à des connaissances moins compartimentées, à la mise en œuvre de programmes d'initiation encadrés et à des parcours professionnels attrayants pour les enseignants qualifiés, entre autres stratégies (Darling-Hammond, 2000 ; Gatti et al, 2011 ; Gatti & de Sá Barreto, 2009 ; González et al., 2019 ; OREALC/ UNESCO Santiago, 2013 ; Vaillant, 2010 ; Vaillant & Marcelo García, 2015 ; Villegas & Reimers, 2003).



Comme nous le verrons, bien que beaucoup ait été fait au cours des dernières décennies pour améliorer les enseignants et les pratiques d'enseignement dans la région (en témoignent les pourcentages plus élevés d'enseignants formés et l'expansion des possibilités de développement professionnel), de nombreux défis subsistent et doivent être relevés, en particulier dans le contexte de ressources limitées et d'une demande accrue pour que le système éducatif prépare mieux les étudiants à relever les défis du 21e siècle. Cet article illustre les questions les plus urgentes, en s'appuyant sur les points forts et les progrès réalisés jusqu'à présent par les pays de la KIX LAC¹.

¹ Une première difficulté à laquelle on est confronté lorsqu'on analyse le développement professionnel des enseignants dans la région est de savoir ce que l'on entend par enseignants qualifiés. Au-delà des nombreuses catégories différentes au sein de chaque pays, il est possible, dans l'ensemble, de différencier les enseignants qui ont reçu, au minimum, une formation pédagogique ou la qualification minimale établie par le pays (nous les appellerons les *enseignants formés*) et les enseignants qui (ayant reçu une formation pédagogique ou non) ont une licence (nous les appellerons les *enseignants diplômés*) (tableau 2).

2 . Les défis de la DPT en Amérique centrale et dans les Caraïbes

Malgré le nouvel intérêt général pour les enseignants, leur prestige et la valeur sociale que la société leur accorde ont diminué en Amérique latine et dans les Caraïbes, en particulier au cours des dernières décennies, où les salaires sont traditionnellement bas par rapport à d'autres professions (Elacqua et al., 2018 ; Forde, 1994). Par conséquent, les données montrent un grand niveau de pénurie d'enseignants qualifiés dans certaines matières et dans des lieux spécifiques au sein des pays. En outre, comme il sera révélé, la recherche montre l'existence de faibles exigences d'entrée dans la profession et la présence de programmes de formation obsolètes dans les pays analysés.

Une étude réalisée par l'OECS a mis en évidence quatre faiblesses en matière de développement professionnel des enseignants dans les Caraïbes : (i) une proportion élevée d'enseignants non formés ; (ii) un nombre important de classes enseignées par des enseignants n'ayant aucune formation dans la matière spécifique enseignée ; (iii) une faible rétention des enseignants qualifiés ; et (iv) une inadéquation entre la demande et l'offre de compétences pour diverses matières (Armstrong, 2011 ; OECS, 2009). Ces tendances semblent être persistantes de nos jours, comme cela est analysé dans les paragraphes qui suivent.



Comme le montre le tableau 1, pour une analyse plus complète, il sera important de considérer que la variation de la taille des populations d'enseignants entre les pays est significative (par exemple, la population d'enseignants au Honduras est environ 65 fois plus importante que celle de la Dominique).

Tableau 1. Nombre d'enseignants par niveau d'éducation.

	Nombre d'enseignants du primaire	Nombre d'enseignants du secondaire	Total
Dominique	525 (b)	496 (b)	1.021
Grenade	807 (b)	713 (c)	1.520
Guyane	3.885 (d)	3.682 (d)	7.567
Haïti	88008 (e)		88.008
Honduras	44.395 (a)	21.756 (a)	66.151
Nicaragua	50605 (c)		50.605
Sainte-Lucie	1.081 (b)	1.046 (b)	2.127
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	917 (c)	707 (c)	1.624

Source : Élaboration propre basée sur l'ISU-UNESCO ; Ministère de l'Education de la Guyane, S/D ; Otero, 2021 ; Moya, 2021

Institut américain de recherche, 2021.

Références : (a) 2020, (b) 2019, (c) 2018, (d) 2017, (e) 2013.

2.1 FAIBLES EXIGENCES POUR DEVENIR ENSEIGNANT

Traditionnellement, la formation des enseignants en Amérique latine et dans les Caraïbes s'est nourrie de deux grandes traditions : une première (dite *normalista*) où les écoles secondaires étaient chargées de certifier les enseignants du primaire, et une seconde, dans le domaine de l'enseignement supérieur, qui formait les enseignants du secondaire (Pedro, 2020 ; Vaillant, 2013).

Par exemple, le Nicaragua concentre toujours la formation des enseignants du primaire dans les écoles *normales* par le biais de deux programmes : l'un destiné aux lycéens, qui obtiennent un double diplôme (diplôme d'enseignement secondaire et diplôme d'enseignant) et un second destiné aux enseignants en poste qui n'ont pas suivi de cours de formation initiale. En 2017, 3 100 étudiants relevaient de la première option, tandis que 2 904 enseignants relevaient de la seconde. Pour les enseignants du secondaire, bien qu'il existe cinq universités offrant des programmes, la grande majorité reçoit une formation à l'Université nationale autonome du Nicaragua (Delgado, 2020), et le programme dure trois ans (Otero, 2021).

Dans les Caraïbes, historiquement, les conditions d'entrée dans la carrière d'enseignant ne comprenaient pas de qualification professionnelle, ce qui a contribué à la forte proportion d'enseignants non formés (Banque mondiale et OECS, 2011). En effet, la norme est encore que la certification des enseignants soit acquise de nombreuses années après l'entrée dans la profession (Mark & Murphy, s. f.). Dans de nombreux pays, l'exigence formelle pour accéder à la profession



d'enseignant est d'obtenir cinq succès, dont les mathématiques et l'anglais, aux examens du Caribbean Examination Council (CXC)/ Caribbean Secondary Education Certificate (CSEC) (Gordon, 2020). À la Grenade, par exemple, il n'existe pas de programme officiel de formation préalable à l'enseignement ; depuis 2019, les futurs enseignants peuvent s'inscrire à un programme d'initiation de deux semaines. Cependant, dans l'ensemble, la formation est disponible pour les enseignants en service (Knight, et al., 2021).

Tableau 2. Les qualifications académiques et professionnelles dans les Caraïbes.

	Qualifications académiques	
Qualifications professionnelles	<p>I. Diplômé formé</p> <p>Diplôme d'associé ou de licence en éducation et diplôme d'enseignement/certificat d'enseignement.</p> <p>OU</p> <p>Au moins une licence et un diplôme de troisième cycle en éducation.</p> <p><i>Mise à niveau : Master en éducation.</i></p>	<p>II. Diplômé sans formation</p> <p>Diplôme d'associé ou de bachelier uniquement.</p> <p><i>Programme de mise à niveau : PG DIP ED.</i></p>
	<p>III. Non diplômé - formé</p> <p>Diplôme d'enseignement ou certificat d'enseignement uniquement.</p> <p><i>Programme de mise à niveau : B.Ed.</i></p>	<p>IV. Diplômé non formé non qualifié</p> <p>Aucun certificat de formation n'est obligatoire.</p> <p><i>Programme de mise à niveau : ADE ou B.ED. de 4 ans.</i></p>

Source : Mark & Murphy, s. f.

Actuellement, le Joint Board of Teacher Education (JBTE) des Caraïbes orientales ²créé en 2000, certifie les enseignants en éducation préscolaire, en enseignement primaire, en enseignement secondaire et en enseignement technique et professionnel. Il offre un programme équivalent à la première année d'un baccalauréat en éducation et est reconnu par tous les ministères de l'éducation, auxquels les candidats peuvent s'adresser. Parallèlement, les enseignants qui n'ont pas de formation pédagogique (qu'ils soient diplômés ou non) sont classés comme non formés (tableau 3).

² C'est le principal organisme de certification des enseignants d'Anguilla, d'Antigua-et-Barbuda, de la Barbade, des îles Vierges britanniques, de la Dominique, de la Grenade, de Montserrat, de Saint-Kitts-et-Nevis, de Sainte-Lucie et de Saint-Vincent-et-les-Grenadines.



L'OECD reconnaît dans sa stratégie sectorielle de l'éducation la nécessité de recruter de meilleurs candidats pour la profession, ce qui impliquera probablement de relever la barre et les conditions d'entrée, et aggravera probablement la pénurie d'enseignants dans la région (OECD, s. f.).

En Guyane, la qualification minimale pour la profession est le certificat d'études secondaires (CXC). Même si les enseignants sans qualification peuvent être embauchés, le ministère de l'Éducation donne la priorité à ceux qui ont suivi des cours de formation à l'enseignement. De nombreuses voies disponibles (formation initiale et formation continue) sont offertes à ceux qui veulent recevoir une formation (American Institute for Research, 2021a).

Haïti présente une situation différente. Les candidats potentiels doivent postuler pour une place à l'ENS (École normale supérieure), l'Université d'État d'Haïti. En moyenne, 240 étudiants - sur 3.000 candidats - sont admis chaque année dans un programme de quatre ans. Cependant, en raison des placements politiques aux postes d'enseignement, il semble très probable qu'il existe des candidats formés très qualifiés qui ne sont toujours pas embauchés (American Institute for Research, 2021b).

La situation générale de ces pays contraste avec les exigences des pays développés et même d'autres pays d'Amérique latine qui exigent généralement un diplôme universitaire de quatre ans et même un master pour être considéré comme formé à l'enseignement (Bruns & Luque, 2014 ; Vaillant, 2013). En outre, de nombreux pays ont développé des stratégies pour recruter les meilleurs candidats en ajoutant des entretiens ou des examens, ou en établissant des bourses pour les meilleurs candidats (Barber & Mourshed, 2007).

Il ne fait aucun doute que les risques d'aggraver la pénurie d'enseignants doivent être pris en compte, de sorte que les politiques prévoyant des incitations multiples semblent être adéquates pour stimuler les inscriptions. En ce sens, il convient de mentionner que, contrairement aux endroits où la population est nombreuse et où l'on peut choisir parmi un plus grand nombre d'enseignants potentiels, pendant des générations, les petits États insulaires tels que ceux des Caraïbes orientales ont eu une forte demande pour une gamme d'enseignants et un bassin beaucoup plus restreint, ce qui impose des limites supplémentaires pour garantir le recrutement des meilleurs candidats.

2.2 QUALITÉ INSUFFISANTE DES PROGRAMMES DE FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

Outre les défis mentionnés ci-dessus, les programmes de formation initiale des enseignants ne présentent pas toujours les caractéristiques idéales pour former un enseignant compétent au XXI^e siècle.

Dans les Caraïbes orientales, les programmes d'Associate Degrees in Education (ADE) destinés aux enseignants du primaire durent généralement deux ans ou quatre semestres, avec quelques légères différences selon les pays ou les niveaux d'enseignement. Avec un prolongement



par un stage pratique de dix semaines à la fin du programme, ce qui semble insuffisant (Mark & Murphy, s. f.)

La recherche met également en évidence d'autres déficits. Par exemple, selon une étude menée dans des écoles primaires de Sainte-Lucie, les enseignants ont demandé que leurs programmes de préparation à l'emploi leur offrent davantage de pratique en classe réelle, des cours d'éducation spéciale et de conseil, des démonstrations sur diverses stratégies, l'utilisation de la technologie et l'évaluation, et que les éducateurs des enseignants modélisent des leçons réelles ; ils ont également demandé des espaces pour le développement professionnel (pour réfléchir à leur propre pratique ou renforcer les capacités d'enseignement, gérer une classe, devenir des professionnels confiants) après l'obtention de leur diplôme (Clifford, 2010). D'autres auteurs ont également souligné la formation inadéquate que reçoivent les enseignants des Caraïbes orientales pour s'occuper des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux (Armstrong et. al., 2005).

Tableau 3. Principaux établissements de formation des enseignants par pays.

	Établissements de formation des enseignants
Dominique	<ul style="list-style-type: none"> • Collège d'État de la Dominique. • Divers collèges communautaires.
Grenade	<ul style="list-style-type: none"> • Département de formation des enseignants au T. A. Marryshow Community College.
Guyane	<ul style="list-style-type: none"> • Collège d'éducation Cyril Potter (CEPC). • Université de Guyane (UG).
Haïti	<ul style="list-style-type: none"> • ENS, Université d' État d' Haïti (UEH).
Honduras	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
Nicaragua	<ul style="list-style-type: none"> • Écoles <i>normales</i> (8). • Universités (5).
Sainte-Lucie	<ul style="list-style-type: none"> • Collège communautaire Sir Arthur Lewis.
St. Vt. et le Grenadines	<ul style="list-style-type: none"> • Division de la formation des enseignants (DTE) au St. Vincent and the Grenadines' Community College (SVCC).

Source : Élaboration propre sur la base de la bibliographie citée.

Note : L'Université des Antilles a franchisé son programme de baccalauréat en éducation aux collèges de l'Ontario.

Grenade, Sainte-Lucie et Saint-Vincent-et-les-Grenadines, entre autres pays, à partir du KIX Hub.



Des publications plus récentes dans cette sous-région ont reconnu que les enseignants doivent être formés pour mieux valoriser la co-planification, la collaboration professionnelle et la recherche, avec des approches fondées sur des preuves (Organisation des États des Caraïbes orientales, 2019). On s'inquiète également du manque de cours sur l'évaluation des apprentissages, l'enseignement multi-niveau et l'alphabétisation (Mark & Murphy, s. f.).

Un aspect habituellement mentionné par la littérature comme une mesure des programmes de formation initiale des enseignants est la qualité de leurs formateurs. Dans les Caraïbes, il n'y a pas d'exigence de spécialisation pour être formateur d'enseignants (Mark et al., 2005).

En Amérique centrale, la situation n'est pas différente. Pourtant, au Honduras, la formation initiale des enseignants dure quatre ans (dont 13 semaines doivent se dérouler dans des écoles). Certaines études indiquent que les candidats enseignants déclarent que, pendant les années de collège, ils n'apprennent pas vraiment à enseigner les compétences de base en lecture et en écriture, ce qui serait associé à un manque de pratique en classe (RedLei, 2019a). Le Nicaragua se trouve dans une situation similaire, où les futurs enseignants ne sont guère exposés à des stratégies internationales fondées sur des preuves pour enseigner efficacement la lecture aux enfants (RedLei, 2019b). Même si les établissements de formation comptent sur des professeurs spécialisés dans les domaines scientifiques et pédagogiques, il semble y avoir quelques déficits en ce qui concerne la formation des enseignants pour les contextes multi-niveaux, l'éducation préscolaire, l'attention aux adolescents et aux adultes, et l'éducation spéciale (RedLei, 2019b).

En Haïti, il y a le problème supplémentaire de la langue d'enseignement. Selon les normes, l'enseignement se fait en français, même si la plupart des enfants parlent créole à la maison. De plus, la plupart des enseignants ne reçoivent pas de formation spécifique en français. En effet, des recherches suggèrent que l'enseignement par l'expérimentation et les pratiques collaboratives en créole contribue à améliorer l'éducation dans le pays, ce qui plaide en faveur d'un changement dans la formation des enseignants (DeGraff & Stump, 2018).

Globalement, dans la région, les enseignants ont tendance à entrer dans la profession sans compétences de base dans des domaines essentiels tels que l'utilisation des technologies numériques (Swig, 2015).

2.3 UN NOMBRE IMPORTANT D'ENSEIGNANTS DU SYSTÈME ONT BESOIN D'UNE FORMATION COMPLÉMENTAIRE, NOTAMMENT DANS CERTAINES DISCIPLINES.

Au-delà des défis mentionnés précédemment, une proportion importante de la population actuelle d'enseignants en service a encore besoin d'une formation complémentaire.

En Guyane, par exemple, bien qu'une proportion élevée d'enseignants soit formée aux niveaux primaire et secondaire (70 %, selon les normes guyanaises), les taux de ceux qui ont



obtenu un diplôme universitaire sont inférieurs à 19 % et 20 %, respectivement ; c'est une priorité nationale que d'avoir au moins 80 % d'enseignants formés d'ici 2023 et il existe des programmes de bourses très ambitieux pour atteindre cet objectif. En attendant, la plupart des enseignants non formés travaillent généralement dans les régions de l'arrière-pays, qui sont les plus vulnérables sur le plan socio-économique (American Institute for Research, 2021a).

En Dominique et à Grenade, la proportion d'enseignants formés au niveau primaire n'atteint pas 70%. À la Grenade, la proportion d'enseignants formés dans les écoles secondaires est inférieure à 40%, et le nombre de diplômés est encore plus faible (34%). À Saint-Vincent-et-les-Grenadines, seuls 18 % des enseignants du primaire ont un diplôme de premier cycle. Des études récentes montrent que, globalement dans les pays des Caraïbes orientales, l'OECS, dans le cadre de sa stratégie pour le secteur de l'éducation, a offert une formation à un large éventail d'enseignants dans les quatre pays (Targeted Development Consulting, 2019). Si nous examinons les données par niveau d'enseignement, nous constatons que, dans l'ensemble, la formation constitue un grand défi dans l'enseignement préscolaire (70% ne sont pas formés) et dans l'enseignement secondaire (30% ne sont pas formés), tandis que 28% des enseignants du primaire doivent être formés (OECS, 2021), malgré une augmentation constante de la part des enseignants formés dans le primaire et le secondaire au cours des dernières années (Mark & Murphy, s. f.).

Dans la même lignée, selon un rapport de l'USAID (2016), la moitié des enseignants du secteur public en Haïti n'ont pas de qualifications de base, et près de 80% des enseignants n'ont pas suivi de formation préalable. La situation tend à être encore pire dans le secteur privé. Au niveau secondaire, bien que les enseignants aient davantage de formation, le contenu des programmes suscite des inquiétudes (American Institute for Research, 2021b).

En Amérique centrale, l'un des plus grands défis du Honduras a été d'obtenir que tous ses enseignants obtiennent leur licence. Le fait que seules deux des dix-huit universités du pays soient en mesure de délivrer ces diplômes ne contribue pas à atteindre cet objectif (Chacón-Viquez, 2016 ; Flores, 2020 ; Menjivar, 2020). Enfin, au Nicaragua, 24 % des enseignants des écoles primaires et secondaires ne possèdent pas les qualifications minimales requises (Castillo et al., 2016).

Il est important d'ajouter que, même si une meilleure formation est nécessaire pour améliorer la profession, le secteur de l'éducation dans la région doit également faire face au fait que les enseignants ayant des qualifications académiques plus élevées pourraient être plus susceptibles de quitter l'enseignement plus tôt, comme cela se produit dans les Caraïbes (Banque mondiale et OECS, 2011). Une *analyse approfondie* des moyens d'empêcher les rotations tout en améliorant les qualifications *devrait être menée afin* d'attaquer le problème de manière adéquate.

En outre, la nécessité d'améliorer la formation de la population enseignante implique deux autres problèmes : d'une part, le manque spécifique d'enseignants dans des domaines et des matières critiques ; d'autre part, la majorité d'enseignantes formées par rapport aux hommes (même si elles représentent une petite proportion de l'ensemble de la population, la plupart



d'entre elles ne sont pas formées de manière adéquate)³. En Haïti, par exemple, il y a un manque de professeurs d'anglais et d'espagnol (American Institute for Research, 2021b). En général, dans les Caraïbes orientales, il y a un besoin d'enseignants formés dans les domaines STEM (Knight, Marshall, et al., 2021a, 2021b, 2021c ; Knight, Marshall, Jason, et al., 2021).

2.3.1 INÉGALITÉ ENTRE LES SEXES

De nombreuses études soulignent les inégalités en faveur des femmes dans les Caraïbes orientales, où les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons aux examens et présentent généralement des taux de redoublement plus faibles et des taux d'obtention de diplôme plus élevés (OECS, 2016). Cependant, ce n'est pas la seule sphère du système éducatif qui ne semble pas s'adresser aux hommes : il y a très peu d'hommes dans la profession d'enseignant, spécialement au niveau de la Petite Enfance (Armstrong, 2011) et, qui plus est, les enseignants masculins ont tendance à être moins éduqués que les enseignantes (selon les dernières données, les hommes formés représentent 66% de tous les enseignants masculins au niveau primaire, alors que ce pourcentage est de 73% pour les femmes -OECS, 2021-).

D'autres données confirment ces faits. Par exemple, dans le primaire à Saint-Vincent-et-les-Grenadines, les enseignantes sont plus formées que les enseignants (86% contre 77%). Dans le cas de l'école secondaire, les différences sont de 65% à 58%. Cependant, à peu près le même pourcentage a un diplôme de premier cycle dans le primaire (17% d'hommes, 18% de femmes) et dans le secondaire (55% d'hommes, 58% de femmes). Dans le cas d'autres pays de la région comme la Grenade, la situation est similaire, avec un écart de vingt points de pourcentage entre les enseignants féminins et masculins (77% à 57%). La même tendance s'applique au niveau secondaire (Département de la Recherche en éducation et des technologies de l'information et de la communication, ministère de l'Éducation, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, 2015 ; Division des statistiques, Unité de planification et de développement, 2014). En Haïti, il y a peu de femmes formées en mathématiques et en physique (American Institute for Research, 2021b).

2.4 RÉPARTITION INÉGALE DES ENSEIGNANTS FORMÉS

Les écoles vulnérables reçoivent-elles les enseignants les plus qualifiés ? Sont-ils placés dans les premières classes ? Existe-t-il des différences entre les écoles publiques et privées en

³ Des études antérieures suggèrent qu'il pourrait y avoir une pénurie d'enseignants formés dans des domaines clés. Selon un rapport de la Banque mondiale et de l'OECS de 2011, les pays des Caraïbes orientales ont eu des problèmes pour attirer et retenir des enseignants qualifiés dans des domaines tels que les mathématiques, les sciences, l'anglais, les TIC et les arts visuels et du spectacle. Cela signifie également qu'un nombre important d'enseignants sont déployés pour enseigner des matières dans lesquelles ils ne sont pas experts (Banque mondiale et OECS, 2011). Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour connaître la situation actuelle.



termes de placement des enseignants ? Un examen attentif des données révèle certaines inégalités qui doivent toutefois être approfondies.

À Saint-Vincent-et-les-Grenadines, le pourcentage d'enseignants formés dans les écoles privées est inférieur à la moyenne nationale (84% au total, 72% dans les écoles privées). Néanmoins, les plus grandes différences apparaissent lorsque l'on compare les régions : alors que le district 13 (les Grenadines méridionales de Canouan et Union Island)⁴ compte en moyenne 60% d'enseignants formés, dans les districts 8 et 9 (dans la périphérie nord-est de Kingstown), les pourcentages montent à près de 97. Au final, cela implique qu'il y a une école dont seulement 8% des enseignants sont formés (un enseignant) et d'autres dont le pourcentage est de 100%. Cette inégalité se reproduit dans le cas du niveau secondaire : ici aussi, la variation du pourcentage d'enseignants formés dans les écoles est importante. Il passe d'une moyenne de 47% dans le district 13 à 90% dans le district 9 (Ministère de l'Éducation, de la Réconciliation nationale et des Affaires ecclésiastiques, 2020).

Il est important d'ajouter que le placement des enseignants n'est pas nécessairement injuste : par exemple, le district 9 est l'un des plus difficiles compte tenu du fait que 91% des enfants bénéficient du programme d'alimentation scolaire (dans le district 13, ce pourcentage est de 63%). Des recherches supplémentaires sont nécessaires à cet égard.

À Grenade, la situation n'est pas très différente : la répartition des enseignants formés est inégale entre les écoles, dont deux écoles avec cent pour cent d'enseignants formés et une école avec zéro, selon les dernières données disponibles (Division statistique, Unité de planification et de développement, 2014). Dans le même ordre d'idées, en Guyane, la répartition des enseignants formés dans l'enseignement primaire semble être inégale. Même si la répartition des enseignants par élève est assez similaire dans les différentes régions, les chiffres varient lorsqu'il s'agit d'enseignants formés ; en ce sens, il est possible de trouver un enseignant formé pour 20 élèves dans la région 10, mais pour 94 dans la région 8 ; les chiffres sont similaires dans le secondaire (Ministry of Education of Guyana, S/D).

2.5 OPPORTUNITÉS LIMITÉES DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL EN COURS D'EMPLOI

Dans les Caraïbes orientales, certains établissements proposent des programmes à distance pour les enseignants déjà en poste. Certains collèges communautaires offrent également des certificats et des diplômes. Dans de nombreux cas, les enseignants qui s'inscrivent à un programme de certification reçoivent une allocation avec leur salaire. Cependant, les rapports indiquent que le développement des enseignants en service, au-delà de la formation initiale, consiste en des activités non coordonnées provenant de diverses agences. Les organisations internationales de financement s'associent généralement aux ministères pour réaliser certains ateliers également (Knight, Marshall, et al., 2021b ; Knight, Marshall, Jason, et al., 2021).

⁴ Cela implique 40 enseignants dans 6 écoles.



Dans le cas du Honduras, certains auteurs ont souligné que les mécanismes d'incitation et d'évaluation ne sont pas suffisants pour que les enseignants participent massivement aux programmes de formation continue (Chacón-Viquez, 2016). Depuis la transformation des écoles normales en centres régionaux de formation continue au Honduras, beaucoup de nouveaux enseignants sont touchés (Moya, 2021). Au Nicaragua, l'introduction tardive de l'État dans la formation des enseignants fait encore de l'accès massif un défi, bien que le gouvernement ait développé une stratégie de développement continu, avec le soutien de la Banque mondiale (Otero, 2021).

En Guyane, de nombreux acteurs (université, ministère, NCERD, syndicats) interviennent en proposant des ateliers et des formations aux enseignants en poste qui, bien souvent, n'ont pas reçu d'enseignement préalable. En général, ces formations ne sont pas obligatoires, mais les participants peuvent obtenir des crédits. Comme dans de nombreuses autres régions, les possibilités de formation continue pour les enseignants de l'arrière-pays sont réduites (American Institute for Research, 2021a).

Enfin, le développement professionnel des enseignants en Haïti est également inclus dans le plan décennal du gouvernement. Malgré le rôle de l'État, de nombreux autres groupes (notamment l'Église) ont été des acteurs clés dans le domaine (American Institute for Research, 2021b).



3. Recommandations politiques

Dans les sections précédentes, nous avons présenté une série de défis liés au développement professionnel des enseignants en Amérique centrale et dans les Caraïbes.

Malgré cela, certaines mesures prometteuses ont été prises pour renforcer la profession d'enseignant. Dans ce sens, il est possible de souligner :

- La région a une longue tradition de formation formelle des enseignants (Miller, 1999 ; Jennings, 2001).
- Les politiques et programmes qui ont été récemment mis en œuvre pour améliorer la qualité des enseignants et le modèle de développement professionnel des enseignants approuvé par les États membres de l'OECS et le Caribbean Union of Teachers (Organisation of Eastern Caribbean States, 2019).
- Croissance soutenue de la proportion d'enseignants formés (Département de l'Éducation de Sainte-Lucie, 2018 ; Ministère de l'Éducation, de la Réconciliation nationale et des Affaires ecclésiastiques., 2020).
- Accord sur les nouvelles normes pour la profession d'enseignant (Secrétariat de la CARICOM, 2020 ; Ministère de l'Éducation de la Guyane, 2020⁵; Organisation des États des Caraïbes orientales, 2019).
- La prise de conscience de l'importance des formateurs d'enseignants (Menjívar, 2020).
- Révision de certains programmes de formation des enseignants (Alli, 2014a, 2014b ; (Menjívar, 2020).

Sur la base de ces progrès, quelques recommandations suivent :

1. RELEVÉR LES EXIGENCES POUR DEVENIR ENSEIGNANT ET PRÉVOIR DES INCITATIONS POUR ATTIRER LES MEILLEURS ÉLÉMENTS.

La littérature a souligné, d'une part, l'importance de recruter les meilleurs candidats dans la profession d'enseignant (Bruns & Luque, 2014) et a trouvé, d'autre part, une corrélation entre les années de formation et la certification des enseignants avec l'apprentissage des élèves (Darling-Hammond, 2000). Malgré ces résultats, dans de nombreux pays de la région, les enseignants peuvent encore accéder à la profession en passant des examens de lycée ou en suivant les cours de formation minimum (Armstrong, 2011).

Dans les Caraïbes, le relèvement des exigences pour devenir enseignant a été recommandé dès 2005 (Mark et al., 2005). En fait, dans sa stratégie pour le secteur de l'éducation, l'OECD a fixé des objectifs spécifiques. À cet égard : (a) des programmes de formation initiale et de

⁵ <https://education.gov.gy/>



perfectionnement professionnel pour tous les candidats, les enseignants en exercice et les formateurs d'enseignants ; (b) une évaluation régulière et systématique des enseignants ; et (c) l'établissement de normes professionnelles pour les enseignants (OECS, s.f.). La pénurie d'enseignants dans la région a été un obstacle important à l'application de ce type de politiques ; toutefois, d'autres mesures incitatives doivent être conçues pour éviter que la sélectivité n'affecte négativement le bassin de candidats.

2. DÉVELOPPER UN EMIS POUR COLLECTER ET SYSTÉMATISER LES DONNÉES SUR LE SYSTÈME DE FORMATION DES ENSEIGNANTS.

Trouver des données et des recherches actualisées sur la formation des enseignants dans la région n'est pas une tâche facile. Malgré les bonnes informations sur la quantité d'enseignants formés, il est difficile d'obtenir des données sur la situation des formateurs d'enseignants et des doyens des écoles normales, qui sont-ils, quelles exigences doivent-ils remplir, entre autres.

En outre, même si certains auteurs ont souligné par le passé la nécessité de faire correspondre l'offre d'enseignants aux pénuries dans des domaines spécifiques, il n'existe pas d'informations actualisées sur la situation actuelle.

Les gouvernements, mais aussi la société civile, doivent œuvrer à la promotion de l'utilisation des preuves et de la culture de la demande de données.

3. AMÉLIORER LA QUALITÉ ET LA DURÉE DE LA FORMATION INITIALE.

L'amélioration de la formation initiale est essentielle pour le DPT, car elle fournit au futur enseignant les bases de sa profession. Cela implique de renforcer l'espace des stages en développant des alliances plus fortes avec les écoles, en comptant sur des tuteurs formés à l'université et sur un mentor à l'école, en offrant à l'étudiant différentes expériences d'apprentissage (observations de classe, enseignement en petits groupes, enseignement en classe), en tenant un journal régulier et en fournissant un retour d'information.

En outre, les pays très performants se caractérisent par des programmes de formation initiale plus longs (la littérature recommande des programmes d'au moins 4 ans) (Bruns & Luque, 2014 ; Elacqua et al., 2018). Bien que l'Amérique latine (et aussi Haïti) se soit rapprochée de ce modèle, dans les Caraïbes, les programmes pour enseignants restent en moyenne d'une durée de deux ans.

Il existe également des défis liés au contenu. Il est important de former les enseignants, d'une part, aux pédagogies inclusives : le rapport GEM 2020 a révélé que les étudiants de la région sont victimes de discrimination et d'intimidation de la part de leurs enseignants en raison de leur sexe (UNESCO - rapport GEM et SUMMA, 2020). D'autre part, les enseignants doivent être formés à des pratiques efficaces telles que le feedback, la promotion de la métacognition et



l'apprentissage collaboratif. En ce sens, le travail effectué par l'Education Endowment Foundation et SUMMA pour systématiser les études sur les pratiques qui ont fait leurs preuves peut être éclairant⁶.

4. AMÉLIORER L'ÉQUITÉ DU PLACEMENT DES ENSEIGNANTS

Considérant que les meilleurs enseignants doivent être placés dans les écoles les plus difficiles, il est important de disposer de données spécifiques sur les caractéristiques des écoles et des élèves où travaillent les enseignants formés.

Dans certaines régions, comme en Guyane ou dans les Caraïbes, les disparités entre l'arrière-pays et la côte, avec respectivement des enseignants non formés et formés, montrent que des informations plus précises pourraient aider à définir de meilleures politiques éducatives.

Dans certains systèmes très performants (par exemple Shanghai), l'une des nombreuses politiques visant à renforcer les écoles vulnérables consiste à échanger des enseignants avec une école exemplaire (OCDE, 2013). Ce type d'exemples pourrait être intéressant à prendre en considération.

5. METTRE EN ŒUVRE DES PROGRAMMES D'INITIATION BIEN STRUCTURÉS, ACCOMPAGNÉS D'ÉVALUATIONS RÉGULIÈRES.

Une meilleure offre de formation préalable devrait être combinée à une période d'initiation rigoureuse après le placement dans une école, qui comprend également des évaluations régulières et un retour d'information par un mentor, ainsi que la modélisation de classes efficaces.

En Amérique centrale, la nécessité de programmes de mentorat pour les enseignants en cours de formation a été soulignée il y a quelque temps, par exemple pour le Nicaragua (Näslund-Hadley et al., 2012). En Haïti, bien que les enseignants soient tenus d'effectuer un stage de formation initiale comme première étape de leur carrière, nombreux sont ceux qui entrent directement dans la profession. Dans les Caraïbes orientales, les enseignants doivent suivre un programme d'initiation (d'une durée d'une semaine) avant de commencer l'année scolaire ; toutefois, nombre d'entre eux déclarent ne pas en bénéficier (Mark & Murphy, s. f.). Si l'on considère que la formation des enseignants s'inscrit dans un continuum où, après une formation initiale, les enseignants entrent à l'école mais doivent encore poursuivre leur processus d'apprentissage, tous les nouveaux enseignants ne sont pas correctement accompagnés par un enseignant expérimenté lorsqu'ils entrent dans la profession.

Un retour d'information et des évaluations régulières des performances peuvent également contribuer à améliorer les pratiques. Dans les Caraïbes orientales, il n'existe pas de politique d'évaluation commune pour les enseignants diplômés. Au contraire, les enseignants en

⁶ <https://www.summaedu.org/en/effective-education-practices-platform/>



formation sont évalués cours par cours, par leurs instructeurs (Mark & Murphy, s. f.). En Guyane, des mesures intéressantes ont été prises dans ce sens, en approuvant des normes professionnelles pour les enseignants, qui sont évaluées sur une base annuelle. Dans l'ensemble, bien que de nombreux enseignants suivent des programmes pour améliorer leurs qualifications, il n'existe pas de politique d'évaluation qui permette de certifier leurs nouvelles connaissances.

6. RENFORCER LES POSSIBILITÉS DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET LES METTRE EN RELATION AVEC DES AVANTAGES DIVERS ET DES PARCOURS DE CARRIÈRE ALTERNATIFS.

Pour autant que des conditions de travail et des salaires minimums décents soient garantis à chaque enseignant, il est souhaitable de créer des opportunités de développement professionnel liées à des primes ou à d'autres opportunités de carrière, comme l'a proposé dans la région le Caribbean Union of Teachers.

En ce sens, il convient de mentionner que la formation continue doit être considérée comme faisant partie de la charge de travail (Darling-Hammond et al., 2009). Bien que ce soit le cas dans certains pays (comme dans les Caraïbes orientales), il reste encore beaucoup à faire dans d'autres.

7. METTRE EN ŒUVRE DES OPTIONS DE PARCOURS DE CARRIÈRE ATTRAYANTES POUR RÉDUIRE L'ATTRITION ET RETENIR LES ENSEIGNANTS.

De nombreux modèles intéressants sont mis en œuvre dans le monde pour assurer la promotion de l'enseignant tout au long de sa carrière. Par exemple, au Québec ou au Pays de Galles, les enseignants exceptionnels sont invités à encadrer les nouveaux, tout en gardant du temps pour l'enseignement en classe (Mezzadra & Veleza, 2014).

Dans les Caraïbes, comme nous l'avons déjà mentionné, certaines mesures ont été prises dans ce sens avec l'approbation des normes CARICOM pour les enseignants, qui spécifient clairement trois domaines (connaissances professionnelles, pratique et engagement) avec des normes pour chacun d'eux (Secrétariat CARICOM, 2020). Il est nécessaire que les États accompagnent les écoles dans la mise en œuvre de ces directives et que la recherche explore le degré d'utilisation de ces directives.

D'un autre côté, il est normal et logique de mentionner l'importance de l'apprentissage mutuel entre les enseignants dans les écoles, en créant des communautés de pratique. Le fait que les enseignants se sentent soutenus est un élément clé de ce processus (Barber et Mourshed, 2007 ; Bryk, 2010 ; Burns et Luque, 2014 ; Darling-Hammond et al., 2009).



Références

- Alli, N. (2014a, febrero). Les châtiments corporels excessifs dans les écoles. *Guyana Chronicle Online*. <https://guyanachronicle.com/2014/02/02/excessive-corporal-punishment-in-schools/>
- Alli, N. (2014b, marzo 24). Éduquer nos enseignants sur les alternatives aux châtiments corporels. *Kaieteur News Online*. <https://www.kaieteurnews.com/2014/03/24/educate-our-teachers-on-alternatives-to-corporal-punishment/>
- Institut américain pour la recherche. (2021a). *Examen du pays de la Guyane*. Santiago du Chili : SUMMA.
- Institut américain pour la recherche. (2021b). *Revue de pays d'Haïti*. Santiago du Chili : SUMMA.
- Armstrong, L. A. (2011). *Les enjeux de l'éducation : Ce que les données révèlent. Soutien à l'assistance pédagogique pour le renforcement des capacités d'interprétation des données éducatives pour l'élaboration des politiques dans l'OECS*. Secrétariat de l'OECS.
- Ávalos, B. (2004). *Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes*. Ilo Encuentro Internacional de la Red de Formación Docente de América Latina y El Caribe, El Desafío de Formar los Mejores Maestr@s., San Pedro Sulas, Honduras.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *Comment les systèmes scolaires les plus performants du monde arrivent en tête*. McKinsey & Company.
- Bryk, A. (2010). Organizing Schools for Improvement. *Kappan*, 91(7), 23-30.
- Burns, B., et Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. DC : Banco Mundial.
- Secrétariat de la CARICOM. (2020). *Normes de la CARICOM pour la profession enseignante : Enseignants, leaders éducatifs et formateurs d'enseignants*. Guyane, Secrétariat de la CARICOM. <https://caricom.org/documents/caricom-standards-for-teachers-educationalleaders-and-teacher-educators/>
- Castillo, M., Elvir, A., & Vijil, J. (2016). *Prioridades de la educación nicaragüense en el siglo XXI*. Managua : CIASES. <http://ciases.org/wp-content/uploads/2016/10/prioridadesEducacion.pdf>
- Chacón-Viquez, L. D. (2016). Diagnóstico situacional de la formación de docentes en honduras. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 7(1), 205-232. <https://doi.org/10.22458/caes.v7i1.1439>
- Chetty, R., Friedman, J., et Rockoff, J. (2014). Mesurer les impacts des enseignants II : valeur ajoutée des enseignants et résultats des élèves à l'âge adulte. *American Economic Review*, 104(9), 2633-2679.



Clifford, C. (2010). L'éducation de qualité dans la formation des enseignants. *Caribbean Educational Research Journal*, 2(1), 63-74.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement : A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).

Darling-Hammond, L., Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession : A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. National Staff Development.

DeGraff, M., & Stump, G. (2018). Kreyòl, pédagogie et technologie pour l'ouverture d'une éducation de qualité en Haïti : Changements dans les attitudes métalinguistiques des enseignants comme premières étapes d'un changement de paradigme. *Language*, 94(2), e127-e157.
<https://doi.org/10.1353/lan.2018.0030>

Delgado, B. A. (2020). Formación inicial docente para la enseñanza de la Lectoescritura Inicial en el currículo del título de Maestro en Educación Primaria del Ministerio de Educación Pública de Nicaragua. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-15.
<https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41600>

Département de l'Éducation de Sainte-Lucie. (2018). *Recueil de statistiques sur l'éducation, 2018. Tendances passées, position actuelle et projections jusqu'en 2019/20*.
<http://www.govt.lc/media.govt.lc/www/resources/publications/2018-digest0.pdf>

Département de la recherche en éducation et des technologies de l'information et de la communication, ministère de l'Éducation, Saint-Vincent-et-les-Grenadines. (2015). *L'éducation pour tous 2015. Rapport d'examen national : Saint Vincent et les Grenadines*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002321/232118e.pdf>

Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., & Alfonso, M. (2018). *Profesión : Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo ?* Banco Interamericano de Desarrollo.

Flores, M. C. (2020). Formación inicial docente para la enseñanza de la Lectoescritura Inicial en el currículo de Profesorado de Educación Básica para el I y II Ciclo y en el grado de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional (UPNFM) de Honduras. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-17. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41598>

Forde, G. (1994). *Rapport de mise en œuvre. Stratégie de réforme de l'éducation de l'Organisation des États des Caraïbes orientales (OECS)*. Sainte-Lucie : Organisation des États des Caraïbes orientales.

Gatti, B., Barretto, E., & André, M. (2011). *Políticas docentes no Brasil : Um estado da arte*. UNESCO-Brasil.

Gatti, B., & de Sá Barreto, E. (2009). *Professores do Brasil : Impasses e Desafios*. UNESCO.

Glatthorn, A. (1995). *Un enseignement de qualité grâce au développement professionnel*. SAGE Publications.



Glazerman, S., Loeb, S., Goldhaber, D., Raudenbush, S., Staiger, D., & Whitehurst, G. (2010). *Evaluating teachers : The important role of value-added*. The Brookings Brown Center.
<https://cepa.stanford.edu/content/evaluating-teachers-important-role-value-added>

González, J., Castillo, D., Costin, C. et Cardini, A. (2019). *Les compétences professionnelles des enseignants : Stratégies clés pour progresser dans de meilleures opportunités d'apprentissage*. T20 - Japon 2019.
<https://t20japan.org/wp-content/uploads/2019/03/t20-japan-tf1-6-teacher-professional-skills.pdf>

Gordon, R. (2020, novembre 4). *Défis du développement professionnel des enseignants dans l'OECS* [Webinar]. Défis du développement professionnel des enseignants en Amérique centrale et dans les Caraïbes.

Gouvernement du Commonwealth de la Dominique. Unité de planification de l'éducation. (S/D). *Quick Stats, 2013-2014*.
<http://education.gov.dm/departments-units/education-planning-unit/quick-stats>

Hanushek, E., Rivkin, S., & Kain, J. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73(4), 417-458.

Hattie, J. (2009). *L'apprentissage visible. Une synthèse de plus de 800 méta-analyses relatives à la réussite*. Routledge.

Jennings, Z. (2001). Teacher Education in Selected Countries in the Commonwealth Caribbean : The Ideal of Policy vs. The Reality of Practice. *Comparative Education*, 37(1), 107-134.

Knight, V., Marshall, J., Depradine, K., & Moody-Marshall, R. (2021a). *Examen du pays de la Dominique*. Santiago du Chili : SUMMA.

Knight, V., Marshall, J., Depradine, K., & Moody-Marshall, R. (2021b). *Examen du pays de Saint-Vincent-et-les-Grenadines*. Santiago du Chili : SUMMA.

Knight, V., Marshall, J., Depradine, K., & Moody-Marshall, R. (2021c). *Examen du pays de Sainte-Lucie*. Santiago du Chili : SUMMA.

Knight, V., Marshall, Jason, Depradine, K., & Moody-Marshall, R. (2021). *Examen du pays de la Grenade*. Santiago du Chili : SUMMA.

Mark, P., & Murphy, P. (s. f.). *Un examen de la formation des enseignants dans l'OECS. Rapport préliminaire*. W/D.

Mark, P., Remy, C., & Joseph, R. (2005). *Cadre politique harmonisé pour la formation des enseignants dans les Caraïbes*. OAS.
[https://caricom.org/documents/12940-aharmonizedpolicyframeworkforteachereducationinthecaribbean_\(1\).pdf](https://caricom.org/documents/12940-aharmonizedpolicyframeworkforteachereducationinthecaribbean_(1).pdf)



Menjívar, G. (2020, octobre 21). *Développement professionnel des enseignants et politiques publiques : Progrès, leçons et défis du Honduras* [Conférence en ligne].

Mezzadra, F., & Veleda, C. (2014). *Apostar a la docencia. Desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. CIPPEC, Embajada de Finlandia, UNICEF.

Miller, E. (1999). Teacher Development in the 1990's In School and College : Educational Issues and Trends in the Commonwealth Caribbean. En *Teacher Development in the 1990's* (Vol. 2, pp. 57-91). Ruby King Editor Institute of Education.

Ministère de l'Education, de la Planification des ressources humaines, de la Formation professionnelle et de l'Excellence nationale. (2020). *Publication officielle des évaluations nationales de la 6e année de 2020*.

http://education.gov.dm/images/documents/2020_GRADE_6_NATIONAL_ASSESSMENT_Results.pdf

Ministère de l'Education, de l'Innovation, des Relations entre les sexes et du développement durable - Unité d'évaluation et d'appréciation de l'enseignement. (2020). *Un résumé des résultats de l'examen d'entrée commun de 2020*.

<http://www.govt.lc/media.govt.lc/www/pressroom/news/attachments/2020-common-entrance-examination-synopsis.pdf>

Ministère de l'Education, de l'Innovation, des Relations hommes-femmes et du développement durable. (2019). *Digest éducatif de Sainte-Lucie 2018*.

<http://www.govt.lc/media.govt.lc/www/resources/publications/2018-digest0.pdf>

Ministère de l'Education, de la Réconciliation nationale et des Affaires ecclésiastiques. (2020). *St. Vincent et les Grenadines . Recueil de statistiques sur l'éducation, 2018-2019*. Ministère de l'Education, de la Réconciliation nationale et des Affaires ecclésiastiques.

<http://education.gov.vc/education/images/Stories/pdf/Education-Statistical-Digest-of-SVG-2018-19.pdf>

Ministère de l'Education de la Guyane. (S/D). *Recueil annuel de statistiques 2016-2017*. Ministère de l'Education de la Guyane.

<https://education.gov.gy/web2/index.php/other-resources/digest-of-education-statistics/942-2016-2017/file>

Moya, E. (2021). *Revue de pays du Honduras*. SUMMA.

Näslund-Hadley, E., Meza, D., Arcia, G., Rápalo, R., & Rondón, C. (2012). *Educación en Nicaragua : Retos y Oportunidades*. Banco Interamericano de Desarrollo.

OCDE. (2005). *Les enseignants comptent. Attirer, former et retenir les enseignants efficaces*. Éditions de l'OCDE.



OCDE. (2013). *Résultats de PISA 2012 : Ce que les élèves savent et peuvent faire. Performance des élèves en mathématiques, en lecture et en sciences*. Éditions de l'OCDE.

OECS. (s. f.). *Stratégie du secteur de l'éducation 2012-2026*. Éditions de l'OECS. Recuperado 22 de diciembre de 2020, de

<https://www.oecs.org/our-work/knowledge/library/education/oecs-education-strategy>

OECS. (2009). *Attirer et retenir les enseignants dans l'OECS*. Éditions de l'OECS.

OECS. (2016). *Stratégie du secteur de l'éducation. 2012-2021*. OECS.

<https://www.globalpartnership.org/content/education-sector-plan-oecs>

OECS. (2021). *Recueil de statistiques sur l'éducation 2018-2019*. OECS.

<https://www.oecs.org/en/our-work/knowledge/library/education/oecs-education-statistical-digest>

OREALC/ UNESCO Santiago. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*.

OREALC/ UNESCO Santiago. (2016). *Informe de Resultados, TERCE*. OREALC UNESCO Santiago.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532>

Organisation des États des Caraïbes orientales. (2019). *Modèle de DP de l'OECS. Guide de mise en œuvre*. Organisation des États des Caraïbes orientales.

Otero, D. (2021). *Revue de pays du Nicaragua*. Santiago du Chili : SUMMA.

Pedró, F. (2020). ¿Ofrecen las universidades una formación docente suficientemente profesionalizadora? *Educación Superior y Sociedad*, 32, 60-88.

RedLei. (2019a). *Informe "La Lectoescritura inicial en la Formación Docente en Centroamérica : Aportes de una investigación regional"*. Honduras : RedLEI. Red para Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI), Guatemala.

<https://red-lei.org/wp-content/uploads/2020/07/INFORME-HONDURAS-F-digital.pdf>

RedLei. (2019b). *Informe "La Lectoescritura inicial en la Formación Docente en Centroamérica : Aportes de una investigación regional"*. Nicaragua : RedLEI. Red para Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI), Guatemala.

<https://red-lei.org/wp-content/uploads/2020/07/INFORME-NICARAGUA-F-digital.pdf>

Division statistique, unité de planification et de développement. (2014). *Recueil de données statistiques 2014*. Ministère de l'Education et du Développement des ressources humaines.

<https://www.gov.gd/sites/mof/files/stats/Publication/2014DigestofStatistical.pdf>

Swig, S. (2015). *TICs y formación docente : Formación inicial y desarrollo profesional docente*. PREAL Dialogue interaméricain.



<http://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/02/final-tics-y-formacic3b3n-docente-es-pac3b1ol-ss.pdf>

Conseil en développement ciblé. (2019). *Rapport complet final. Mise en œuvre du projet d'appui à l'éducation de l'OECS*. OECS.

UNESCO - Rapport GEM et SUMMA. (2020). *Rapport GEM 2020. Inclusion et éducation. Tout signifie tout*. Rapport GEM de l'UNESCO - SUMMA.

USAID. (2015). *Tout Timoun Ap Li-ToTAL (All Children Reading) Rapport final. Cette publication a été produite pour examen par l'Agence américaine pour le développement international. Elle a été préparée par RTI International*. USAID. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00K911.pdf

USAID. (2016). *Fiche d'information sur l'éducation en Haïti*. USAID. <https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1862/Education%20Fact%20Sheet%20FINAL%20%20January%202016%20-2%20page.pdf>

Vaillant, D. (2010). Capacidades docentes para la educación del mañana. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 113-128.

Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina : Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206.

Vaillant, D., & Marcelo García, C. (2015). *El ABC de la formación docente*. Narcea Ediciones.

Villegas, E., & Reimers, F. (2003). *Teacher Professional Development : An international review of the literature*. UNESCO et Institut international de planification de l'éducation.

Banque mondiale et OECS. (2011). *Attirer et retenir les enseignants qualifiés dans l'OECS*. DC/ Castries : Banque mondiale et Organisation des États des Caraïbes orientales.



Annexe I - Notes méthodologiques

Une recherche documentaire a été réalisée entre octobre et décembre 2020, qui comprenait l'examen et l'analyse de :

- (a) Documents officiels (recueils de statistiques, plans sectoriels d'éducation).
- (b) Sites web officiels.
- (c) Bases de données des organisations internationales (ISU-UNESCO, Banque mondiale, OECS).
- (d) Articles de journaux, sous la recherche de : "formation des enseignants Amérique latine", "formation des enseignants Amérique centrale", "formation des enseignants Caraïbes" et "formation des enseignants" + chacun des huit pays.

En parallèle, la structure et les conclusions principales ont été discutées et vérifiées avec les principaux spécialistes du sujet dans la région.



Annexe II - Tableau supplémentaire

Tableau 1. Résultats des élèves dans la région.

Pays	Niveau	Examen	Résultats (derniers)
Dominique	Primaire	G6NA (évaluation nationale de 6e année)	70 % ont obtenu des résultats inférieurs (C, D ou E).
	Secondaire	CSTC	*
Grenade ⁷	Primaire	CPEA	Moyenne scientifique : 67/100 Langue moyenne : 65/100 Moyenne mathématique : 55/100 Moyenne en études sociales : 64/100
	Secondaire	CSTC	Mathématiques : 57 % (n'a pas réussi) Anglais : 22% (n'a pas réussi)
Guyane	Primaire ⁸	G6NA (examen national en 6ème année)	Les maths : 31 % ont obtenu des résultats insuffisants. Anglais : 20 % de sous-performance. La science : 18 % ont sous-performé.
	Secondaire	CSTC	40 % ont sous-performé ⁹
Haïti	Primaire	*	*
	Secondaire	*	*
Honduras	Primaire ¹⁰	TERCE 2013 (3 ^o grade)	Mathématiques : 55,7 % avaient un niveau faible. Espagnol : 45,7 % avaient un faible niveau.
	Secondaire	PISA x Développement	N/A
Nicaragua	Primaire ¹¹	TERCE 2013 (3 ^o grade)	Les maths : 68 % de bas niveau. Espagnol : 56,2 % de bas niveau.
	Secondaire	*	*
Sainte-Lucie	Primaire	CEE	45 % en dessous de la moyenne nationale (64.26) ¹²

7

⁸<https://education.gov.gy/>
ou plus (2013).

⁹ Passeport CSEC avec les grades 1 à 3.

10

11

12



	Secondaire	CSTC	33 % ont réussi au moins 5 examens ¹³
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	Primaire	*	*
	Secondaire	CSTC 2020 ¹⁴	Les maths : 47 % ont obtenu des résultats insuffisants. Anglais : 14 % ont sous-performé.

Source : Élaboration personnelle basée sur le Département de l'Education de Sainte-Lucie, 2018 ; Ministère de l'Education, de la Planification des ressources humaines, de la Formation professionnelle et de l'Excellence nationale, 2020 ; Ministère de l'Education, de l'Innovation, des Relations de genre et du Développement durable Unité d'évaluation et d'appréciation éducative., 2020 ; Ministère de l'Education, de l'Innovation, des Relations de genre et du Développement durable e, 2019 ; Ministère de l'Education, de la Réconciliation nationale et des Affaires ecclésiastiques., 2020 ; Ministère de l'Education de Guyane, S/D ; OREALC/ UNESCO Santiago, 2016.

¹³

¹⁴

ENSEIGNEMENT EN CONSTRUCTION

Les défis du développement professionnel des enseignants
en Amérique centrale et aux Caraïbes

www.summaedu.org | www.summaedu.org/en/kixlac

Tous droits réservés SUMMA © 2021