



Formation initiale des enseignants

Introduction

Les programmes de formation initiale des enseignants sont un élément central des systèmes d'éducation, fournissant une base de connaissances et de compétences sur laquelle les nouveaux enseignants s'appuient dans la salle de classe¹. En tant que telles, les interventions majeures visant la littératie et la numératie fondamentales (FLN) dans les écoles primaires des pays à revenu faible et moyen (PRFM) doivent mettre davantage l'accent sur la préparation initiale des enseignants afin d'assurer la durabilité de la qualité du personnel enseignant. Ces interventions ont plutôt mis l'accent sur la formation des enseignants actuels, dans l'idée que cela permettrait d'obtenir des résultats plus rapides au niveau des élèves. Par conséquent, les programmes de formation initiale des enseignants sont souvent déconnectés de ce qui se passe dans les écoles, ce qui signifie que les nouveaux enseignants entrent sur le marché du travail sans les compétences requises par les programmes FLN. Pour éviter ce problème, il faut envisager d'améliorer la formation initiale des enseignants, ainsi que de modifier les politiques liées à la sélection dans les programmes de formation initiale des enseignants et à l'affectation des diplômés à des postes d'enseignement dans les écoles.

DÉFINITIONS CLÉS

Stages : pratique d'enseignement à temps plein, d'habitude ayant lieu vers la fin du programme préparatoire au service.

Sélection : les procédures et activités pour attirer les candidats aux programmes de formation initiale des enseignants.

Placement : la procédure visant à placer les enseignants (à la fois les nouveaux formés ainsi que les plus expérimentés) dans les établissements scolaires. Cette procédure peut être très centralisée ou avoir lieu au niveau des établissements ou des districts. Ce processus peut être hautement centralisé ou se dérouler au niveau de l'école ou du district.

Induction : programmes de formation continue utilisés pour familiariser les nouveaux enseignants aux pratiques, politiques, et pédagogies en usage dans leur nouvelle école.

L'OBJECTIF DE CE GUIDE

Dans ce guide, nous offrons des suggestions aux décideurs politiques, aux bailleurs de fonds, aux responsables de la mise en œuvre et aux formateurs d'enseignants sur la manière de développer efficacement la formation initiale des enseignants du primaire pour les FLN. Nous discutons des solutions possibles pour relever les défis liés aux programmes de formation initiale, aux stages (pratique de l'enseignement à temps plein), aux besoins de développement professionnel des formateurs d'enseignants des programmes de formation initiale, et aux politiques de sélection et de déploiement. Nous présentons des preuves provenant des PRFM et des pays à revenu élevé lorsqu'elles sont disponibles et pertinentes. Nous montrons comment la formation initiale des enseignants est essentielle pour l'ensemble du continuum de développement des enseignants. De l'admission au programme de formation des enseignants (étape 1) au déploiement des enseignants (étape 4) et aux programmes d'initiation (étape 5), les programmes FLN réussis doivent prendre en compte l'ensemble du développement des enseignants. Actuellement, la plupart des programmes FLN se concentrent uniquement sur les étapes 6 et 7, ce qui signifie que plusieurs opportunités potentielles d'influence et d'amélioration sont gâchées. Ce guide est accompagné d'une analyse approfondie [de la littérature](#) qui analyse de manière critique la littérature actuelle et les lacunes dans les connaissances existantes sur la formation initiale des enseignants dans les PFR-PR.

FIGURE 1. Continuum de développement des enseignants





Formation initiale des enseignants : Structure et programme d'études

La structure de la formation initiale des enseignants diffère largement d'un pays à l'autre². Les pays à revenu élevé et très performants participant au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) ont une formation initiale des enseignants d'une durée allant de trois ans (Flandre, Belgique) à sept ans (Allemagne)³. Dans les PFR-PRI, la formation initiale des enseignants est souvent de deux à trois ans, comme c'est le cas pour le diplôme d'enseignant primaire de trois ans en Zambie et le diplôme en éducation de deux ans en Inde. La formation préalable est parfois plus courte, cependant. Au Népal, un cours de formation de dix mois, de niveau secondaire supérieur, est suffisant pour se qualifier en tant qu'enseignant du primaire, tandis que les institutions sri-lankaises proposent un diplôme d'un an en formation des enseignants⁴.

Il est courant que plusieurs types de formation initiale soient disponibles dans les pays. Par exemple, les universités peuvent également proposer des baccalauréats en éducation, en plus des programmes de formation initiale plus courts proposés par les collèges ou les établissements de formation professionnelle. Le diplôme de licence est plus souvent exigé pour les enseignants du secondaire que pour ceux du primaire, bien que de nombreux pays à revenu intermédiaire, dont la Jordanie, le Maroc, la Thaïlande et la Géorgie, l'exigent également pour les premières classes.

Ces dernières années, certains PRFM ont augmenté la durée et les niveaux de diplôme requis pour la formation initiale des enseignants afin de s'aligner sur les normes de préparation des enseignants dans les pays très performants⁵ (y compris le Myanmar ; voir encadré). Le cadre de qualification des enseignants africains de l'Union africaine⁶ stipule que la qualification minimale des enseignants devrait désormais être une licence en éducation, bien que cela n'ait pas encore été largement mis en œuvre dans les pays membres en raison des coûts associés et des défis logistiques. Le Ghana a récemment commencé à offrir des baccalauréats en éducation dans ses collèges d'éducation ; auparavant, les enseignants étaient qualifiés avec un diplôme de trois ans⁷. L'extension de la durée et du niveau de la formation initiale des enseignants est une décision complexe pour de nombreux PFR-PRI, compte tenu de la pression exercée pour produire rapidement des enseignants afin de combler les lacunes et des coûts encourus avec des programmes plus longs.

Au niveau mondial, les systèmes varient également beaucoup en termes de types de candidats attirés par l'enseignement en tant que profession et par les programmes de formation initiale. En Éthiopie, par exemple, les étudiants peuvent entrer dans des programmes de formation d'enseignants après avoir terminé la 10^e année s'ils ne sont pas qualifiés pour poursuivre leurs études secondaires supérieures, sur la base de leurs résultats à l'examen national⁹. Ces tendances ont un impact important sur les types de candidats aux programmes de formation des enseignants et sur l'orientation des programmes d'études, comme nous le verrons plus loin.

Indépendamment de leur durée et de leur structure, les programmes de formation initiale doivent être conçus pour faire le lien entre la théorie et la pratique¹⁰. Bien qu'il n'existe pas de programme standard pour la formation initiale des enseignants, **les nouveaux enseignants doivent comprendre le contenu des matières qu'ils enseignent (connaissance du contenu), la façon d'enseigner des matières spécifiques aux élèves (connaissance du contenu pédagogique) et la façon de bien enseigner en général, y compris la gestion de la classe et l'engagement des élèves (connaissance pédagogique)**.¹¹ Le contenu du programme de formation initiale doit être défini par ce que les enseignants d'un contexte particulier doivent être capables de faire, et il doit se concentrer sur les pratiques pédagogiques à fort effet de levier (c'est-à-dire¹² Le programme doit être conçu pour s'aligner sur les normes nationales existantes pour les enseignants du primaire. Les enseignants en formation initiale dans les PFR-PRI doivent être préparés à des classes de grande taille, à des classes multigrades, à des élèves trop âgés, à des populations d'élèves multilingues et, dans de nombreux cas, à des élèves manquant de compétences de base en lecture et en calcul. À ce jour, il existe peu de données fiables sur la relation entre les aspects du programme de formation initiale et les résultats des étudiants dans les PFR-PRI. Toutefois, des données provenant de pays à revenu élevé permettent de mieux comprendre l'importance des connaissances mathématiques des enseignants et leur relation avec les résultats d'apprentissage des élèves¹³.

Les PFR-PRI sont confrontés à de nombreux défis liés au contenu des programmes de formation initiale. Dans la plupart des programmes actuels de formation initiale, les cours donnent la priorité à la connaissance du contenu plutôt qu'à la connaissance de la pédagogie et du contenu pédagogique, et mettent l'accent sur la théorie plutôt que sur la pratique

Projet STEM (Renforcement de la formation initiale des enseignants au Myanmar)

Le Myanmar entreprend une réforme de la formation initiale des enseignants, avec le soutien financier des gouvernements australien, finlandais et britannique et le soutien technique de l'UNESCO. Le système de formation initiale du pays est passé à un programme de quatre ans et a été aligné sur les normes internationales. Mis en œuvre pour la première fois au cours de l'année scolaire 2019-20, le nouveau programme de formation initiale comprend des plans de cours, des manuels et des guides pour les formateurs d'enseignants. Des orientations et des formations ont été réalisées avec plus de 98 % des formateurs d'enseignants. Les évaluateurs ont constaté que "les formateurs d'enseignants utilisent les guides pour formateurs d'enseignants pour préparer presque chaque leçon"⁸.





¹⁴. [Dans de nombreux pays à faible et moyen revenu, les programmes de formation initiale accueillent généralement des étudiants qui n'ont pas réussi à être admis dans des établissements d'enseignement supérieur plus compétitifs et plus attrayants¹⁶. Par conséquent, de nombreux enseignants en formation initiale doivent faire un travail de rattrapage sur les connaissances de base du contenu spécifique à la matière.

Un autre défi est que de nombreux systèmes d'enseignement primaire s'orientent vers l'implication des élèves dans des formes d'apprentissage plus actives plutôt que d'absorber passivement les connaissances des enseignants - souvent avec le soutien d'interventions mises en œuvre par les donateurs auprès des enseignants en poste. Alors que de nombreux programmes récents d'enseignement du FLN dans les PFR-PRI ont été conçus pour être plus interactifs et rapides pour les apprenants, les programmes de formation initiale restent enracinés dans une pédagogie basée sur des cours magistraux ¹⁷ **Par conséquent, les enseignants en formation initiale n'ont pas la chance de voir et de pratiquer des cathodes pédagogiques efficaces et engageantes en action et enseigneront probablement de la manière dont ils ont eux-mêmes été enseignés .**

LES SUGGESTIONS

- 1 Préparer les enseignants en formation initiale aux classes réelles** . Le **programme de formation préalable à la formation doit être directement lié aux attentes des enseignants à l'égard de ce qu'ils devraient être prêts à faire en classe** . Comme le montre la figure 1, la formation initiale des enseignants n'est qu'une étape dans un continuum de préparation d'enseignants de qualité, et toutes les étapes doivent être alignées. Cela signifie que les décideurs politiques doivent tenir compte de l'élaboration de normes nationales et régionales pour les enseignants, des programmes d'études du primaire, des programmes d'initiation pour les nouveaux enseignants et de la formation continue en général et du FLN en particulier¹⁸.
- 2 Inclure des cours de base dans les programmes de formation initiale des enseignants** . Les programmes d'enseignement primaire avant l'entrée en service **devraient exiger des cours de base sur le contenu des FLN et les compétences pédagogiques** afin de garantir l'enseignement des approches actuelles des FLN, fondées sur des preuves. Tous les enseignants en formation initiale de FLN devraient suivre des cours de conception universelle de l'apprentissage. En outre, les principes de la conception universelle de l'apprentissage devraient être intégrés dans les cours des programmes de formation initiale des enseignants afin de garantir que les enseignants débutants sont équipés pour répondre aux besoins scolaires, sociaux et émotionnels de la diversité des apprenants qu'ils rencontreront. En ce qui concerne la lecture, les sujets de base devraient inclure, au minimum, les fondements de la pédagogie de la lecture, l'application de pratiques pédagogiques fondées sur la recherche au niveau des mots et des textes, l'intégration de la lecture et de l'écriture, l'évaluation de base des élèves et l'enseignement différencié. En ce qui concerne les mathématiques, les sujets de base devraient inclure l'étude des nombres et des opérations, de l'algèbre, de la géométrie, des mesures et des données par le biais d'une approche qui combine la connaissance du contenu¹⁹ et la connaissance du contenu pédagogique. En outre, les enseignants en formation initiale doivent être préparés à utiliser les technologies appropriées et à choisir de manière sélective les matériaux et les ressources pour faciliter l'apprentissage. Les programmes de formation initiale des enseignants devraient également intégrer le matériel FLN utilisé dans tout le pays, afin que les candidats à l'enseignement terminent leur formation initiale prêts à enseigner les programmes spécifiques de littératie et de numératie en place.
- 3 Lier la théorie à la pratique**. Le **programme d'études devrait combiner la théorie de l'enseignement et la pratique en classe** plutôt que de les diviser en cours distincts²⁰, ce qui pourrait impliquer un micro-enseignement, des activités vidéo, le tutorat d'élèves en difficulté dans une école voisine, l'examen des travaux d'élèves du primaire aux côtés d'un enseignant, la discussion des expériences de stage avec des enseignants en formation plus avancés ou des diplômés récents, et l'observation de maîtres enseignants qui établissent des liens avec le programme national du primaire²¹. [Ces expériences appliquées peuvent également contribuer au développement du professionnalisme des enseignants en formation initiale, qui sera renforcé au cours du stage.





Établir un stage d'enseignement de qualité

Le stage est la deuxième étape de la formation initiale des enseignants, au cours de laquelle l'enseignant en formation enseigne dans une école sous la supervision d'un mentor qui est un enseignant à temps plein dans cette école. La structure, le calendrier et la durée du stage varient d'un pays à l'autre²² ; le stage en milieu scolaire peut être aussi court que quelques semaines ou aussi long qu'une année scolaire. Les recherches menées dans les pays à revenu élevé et intermédiaire ont établi un lien entre les stages efficaces et le fait que les enseignants se sentent mieux préparés à enseigner²³, qu'ils développent une identité professionnelle²⁴ et qu'ils comprennent mieux la pauvreté et les autres défis contextuels des milieux scolaires²⁵. **Une solide expérience de stage est l'occasion de développer des dispositions professionnelles, qui sont "des attitudes, des valeurs et des croyances professionnelles démontrées par des comportements verbaux et non verbaux lorsque les éducateurs interagissent avec les étudiants, les familles, les collègues et les communautés"**²⁶

Si les enseignants en formation reçoivent des conseils clairs pendant leur stage concernant leurs comportements et leurs attitudes, ces conseils peuvent se poursuivre dans leur futur poste d'enseignant.

Dans les PFR-PRI, une série de défis liés aux stages ont été identifiés. Premièrement, la durée des stages est souvent très courte²⁷, des études récentes faisant état de stages aussi courts que deux semaines dans un programme de formation initiale de neuf mois²⁸. Deuxièmement, les enseignants en formation initiale font souvent l'objet d'une supervision et d'un retour d'information de faible quantité et qualité, tant de la part des enseignants mentors que des formateurs d'enseignants dans leur programme de formation initiale²⁹. Troisièmement, les expériences de stage sont souvent dissociées du contenu et des compétences enseignés dans les cours de formation initiale, les enseignants mentors utilisant parfois des approches qui ne correspondent pas aux méthodes enseignées dans le programme de formation initiale. Quatrièmement, les enseignants en formation sont souvent responsables de l'identification de leur propre lieu de stage, ce qui fait que les lieux de stage sont choisis par commodité plutôt qu'en fonction de la qualité de l'école et de l'enseignant mentor.

SUGGESTIONS

Les suggestions ci-dessous, fondées sur des données probantes, sont des objectifs ambitieux que les programmes de formation initiale peuvent atteindre dans n'importe quel contexte. Si la réalisation complète de ces objectifs peut prendre de nombreuses années, en particulier dans les contextes à faibles ressources, les petits pas vers ces objectifs représentent également un progrès précieux.

- 1 **Faire des placements de stage intentionnels**. Les programmes de formation initiale des enseignants devraient **intentionnellement placer leurs étudiants** dans des écoles de bonne qualité et bien gérées³⁰ avec des enseignants mentors qui reconnaissent que leur rôle est de fournir des opportunités de mentorat aux enseignants en formation initiale plutôt que d'utiliser les stagiaires comme remplaçants des enseignants. Dans la mesure du possible, des allocations destinées à couvrir les frais de logement et de subsistance pourraient permettre aux étudiants en formation de choisir le meilleur placement scolaire possible, plutôt qu'une école simplement située près de leur domicile familial.
- 2 **Exiger une durée minimale de stage**. Les pays devraient **fixer des durées minimales pour les stages et faire respecter ces normes**. Quelques semaines sont insuffisantes pour se développer en tant qu'enseignant. Cependant, il existe un compromis entre la durée du stage et le coût d'un programme de formation initiale prolongé, en particulier lorsqu'il y a une pénurie d'enseignants mentors qualifiés et de ressources disponibles pour loger les enseignants en formation initiale près de l'école ou pour assurer le transport vers et depuis l'école³¹.
- 3 **Construire des expériences de stage**. Le stage doit être structuré de manière à offrir **une autonomie croissante aux enseignants en formation**, en leur donnant l'occasion de mettre en pratique ce qu'ils ont appris dans le cadre de leurs cours³². Les enseignants mentors ont parfois du mal à offrir cette autonomie s'ils ont l'impression qu'ils devront réenseigner la matière plus tard.³³ Cependant, les enseignants en formation ne devraient pas terminer leur stage sans avoir eu l'occasion d'enseigner de manière indépendante - en s'exerçant à planifier des leçons, à enseigner, à évaluer les élèves et à évaluer leur propre performance.
- 4 **Insistez sur la pratique réflexive**. Pendant le stage, il faut prévoir des activités qui **encouragent la réflexion et l'auto-évaluation des enseignants en formation**, comme la tenue d'un journal et les discussions entre pairs³⁴.
- 5 **Assurer un feedback de haute qualité de la part des enseignants mentors**. Les enseignants en formation initiale ont besoin **d'un retour régulier et de qualité de la part de leurs enseignants mentors**. Un feedback de haute qualité est un feedback de soutien, constructif, explicite et approfondi, qui conduit



à une réflexion plus profonde de l'enseignant et à la réalisation d'un enseignement de qualité³⁵. Le mentor doit être un enseignant engagé et dévoué, prêt à entreprendre le travail souvent non rémunéré et difficile de superviser un enseignant en formation et de lui donner un feedback sur ses pratiques d'enseignement³⁶. Les mentors devraient recevoir une formation sur la manière de remplir ce rôle complexe. Au Kenya, l'activité d'alphabétisation de Tusome collabore avec le ministère de l'éducation pour redéfinir les critères d'évaluation des stages pratiques afin de mieux aligner la manière dont les enseignants en formation sont évalués sur les comportements pédagogiques requis pour mettre en œuvre efficacement les programmes FLN dans les écoles.

- 6 S'engager activement avec les écoles locales pour développer des sites de stage de haute qualité**. Pour réaliser la suggestion 1, **les programmes de formation initiale doivent travailler avec les écoles locales pour former des enseignants mentors et planifier les stages en collaboration**.³⁷ Pour obtenir des stages de haute qualité, les relations entre les programmes de formation initiale et les écoles doivent être bidirectionnelles, avoir des attentes claires pour les enseignants, les formateurs d'enseignants, les enseignants mentors et les enseignants en formation initiale, et présenter des avantages pour toutes les parties plutôt que d'être extractives. [De plus, l'école où se déroule le stage doit être considérée comme une communauté d'apprentissage, où l'ensemble de l'école - et pas seulement un mentor dans une classe - participe au soutien des enseignants en formation³⁹.

Soutenir les capacités des formateurs d'enseignants et des institutions pour la formation initiale des enseignants

Les formateurs d'enseignants sont au cœur des efforts visant à améliorer la qualité de l'enseignement des FLN dans les PRFM. Les enseignants en formation vont moduler leur enseignement sur les méthodes qu'ils voient utilisées par les formateurs d'enseignants dans leurs propres classes⁴¹, et les connaissances transmises par les formateurs d'enseignants constituent la base sur laquelle les nouveaux enseignants se construisent⁴². Cependant, comme nous l'avons noté ci-dessus, alors que les programmes de l'école primaire deviennent de plus en plus engageants et interactifs, les programmes de formation initiale restent centrés sur les formateurs d'enseignants. Les formateurs d'enseignants ont peu d'occasions de s'engager dans les nouvelles pratiques pédagogiques adoptées dans les écoles primaires, car de nombreux programmes FLN à grande échelle sont généralement destinés aux enseignants en poste. Cela peut conduire à des croyances et des approches contradictoires chez les nouveaux enseignants⁴³.

Dans les PRFM, les formateurs d'enseignants manquent souvent de connaissances sur le contenu, de connaissances sur le contenu pédagogique et de connaissances pédagogiques liées aux matières qu'ils enseignent et dépendent fortement des cours magistraux dans leur propre enseignement. Leur propre préparation peut être dépassée et ils travaillent dans des contextes où les budgets institutionnels pour le développement professionnel sont inexistantes ou insuffisants, ce qui signifie que de nombreux formateurs d'enseignants ne disposent pas de connaissances et d'une pédagogie actuelles et fondées sur des données probantes dans leur domaine⁴⁴. Comme les programmes de formation initiale augmentent la durée et les niveaux de diplôme de leurs programmes, il y a une plus grande pression pour embaucher des formateurs d'enseignants ayant des diplômes de deuxième cycle⁴⁵. [Par conséquent, les formateurs d'enseignants sont de moins en moins susceptibles d'avoir une expérience de l'enseignement au niveau primaire⁴⁶. Enfin, les établissements de formation initiale souffrent généralement d'un faible prestige et de ressources inadéquates, ce qui rend difficile pour les formateurs d'enseignants de fournir et de modéliser un enseignement de haute qualité⁴⁷.

Bien qu'il y ait eu peu d'interventions rigoureusement évaluées impliquant la formation des formateurs d'enseignants dans le domaine des FLN, plusieurs études ont montré qu'il s'agissait d'une approche prometteuse. Les efforts de développement professionnel au Nigeria,⁴⁸ en Éthiopie,⁴⁹ et au Cambodge⁵⁰ ont montré que les formations peuvent améliorer le contenu et les connaissances pédagogiques des formateurs d'enseignants ; l'étude du Nigeria a également documenté des augmentations ultérieures des connaissances et des attitudes des étudiants en formation initiale liées à l'alphabétisation des premières années.

Améliorer le développement des enseignants en Zambie

VVOB, une ONG belge, travaille actuellement sur le développement des enseignants dans dix pays. En Zambie, VVOB travaille avec plusieurs établissements de formation initiale des enseignants, dont l'Université de Chalimbana, le Kitwe College of Education et le Serenje College of Education, afin d'intégrer les éléments suivants dans le programme de formation initiale du pays : (1) le travail de groupe, (2) la gestion de classe, (3) l'enseignement au niveau des apprenants, et (4) le développement et l'utilisation des ressources d'enseignement et d'apprentissage disponibles localement. Ces efforts contribuent à briser la dépendance des formateurs d'enseignants et des enseignants en formation initiale à l'égard des approches pédagogiques "chalk and talk". La VVOB aide les formateurs d'enseignants à développer les compétences de mentorat nécessaires pour étayer et promouvoir ces nouvelles composantes du programme et la pédagogie centrée sur l'étudiant auprès des enseignants en formation⁵¹.





SUGGESTIONS

- 1 **Valoriser l'expérience professionnelle lors de l'embauche** . Les ministères de l'éducation et les autres organismes qui contrôlent ou supervisent le processus de nomination des formateurs d'enseignants devraient **privilégier l'adéquation entre la formation universitaire et l'expérience professionnelle des formateurs d'enseignants et leur nomination spécifique** . Les formateurs d'enseignants du programme de formation initiale au primaire doivent être titulaires d'un diplôme en enseignement primaire et avoir plusieurs années d'expérience d'enseignement au primaire avec des évaluations positives. Les candidats prometteurs qui n'ont pas les diplômes requis devraient bénéficier d'un accès prioritaire à des programmes appropriés qui les qualifieraient pour ces postes.
- 2 **Soutenir le développement professionnel des formateurs d'enseignants** . **Les formateurs d'enseignants doivent bénéficier d'un développement professionnel continu** afin de pouvoir modéliser des pédagogies fondées sur des preuves et transmettre les connaissances actuelles sur la mise en œuvre des FLN. Un moyen rentable d'y parvenir est d'impliquer les formateurs d'enseignants dans les formations FLN en cours d'emploi, aux côtés des enseignants du primaire. Si le coût peut être un obstacle à des formations fréquentes en personne, l'utilisation d'appareils tels que les téléphones et les tablettes peut offrir de plus grandes possibilités de développement professionnel, comme des cercles d'apprentissage professionnel virtuels. Les efforts de formation à distance ont augmenté en 2020 et 2021 en raison de la pandémie de COVID-19, et davantage de preuves de leur efficacité pourraient être disponibles prochainement.
- 3 **Fournir des matériels d'enseignement et d'apprentissage adéquats** . Les établissements de formation initiale des enseignants **doivent être dotés des ressources nécessaires pour soutenir un apprentissage et un enseignement de qualité** . Ces ressources doivent inclure les manuels et programmes scolaires actuels du primaire, des livres de lecture pour enfants, du matériel de manipulation mathématique (pions, blocs, etc.) à utiliser dans l'enseignement des FLN, des technologies numériques pertinentes, des ouvrages de référence, des guides de l'enseignant avec des plans de cours, et l'accès à des revues électroniques pour la recherche actuelle sur des sujets liés aux FLN.

Améliorer la sélection et le déploiement des enseignants

La sélection et le déploiement peuvent être considérés comme les points d'entrée dans la profession enseignante, la sélection marquant l'entrée dans la formation initiale des enseignants et le déploiement indiquant l'entrée dans l'enseignement initial.

Les politiques de sélection et de déploiement, ainsi que d'autres politiques de gestion des enseignants, ont une incidence sur la qualité des enseignants attirés par la profession, ainsi que sur leur rétention.⁵² Ces politiques peuvent avoir une incidence sur les perceptions de la profession enseignante, mais sortent souvent du champ de compétence des établissements de formation initiale. . Des études de recherche indiquent que les enseignants en formation initiale qui considèrent l'enseignement comme une solution de rechange plutôt que comme un choix souhaité peuvent être moins motivés dans leurs cours de formation initiale et dans leur carrière d'enseignant et moins satisfaits de leur poste⁵³. Les politiques qui entraînent de longs délais de placement ou une prise en compte limitée des préférences des enseignants pour leur affectation peuvent dissuader les bons candidats de s'inscrire à des programmes de formation initiale ou de rester dans la profession après avoir terminé leur programme. Les politiques de sélection et de déploiement ont également des répercussions sur les budgets nationaux, car les salaires des enseignants représentent souvent la plus grande partie des budgets de l'éducation dans les PFR-PR⁵⁴.

À l'échelle mondiale, plus de 69 millions d'enseignants supplémentaires seront nécessaires d'ici 2030 pour atteindre l'objectif de développement durable n° 4 des Nations unies, concernant la fourniture d'une éducation de qualité à tous.



De nombreux PFR-PR sont confrontés à des tensions permanentes découlant de la nécessité de recruter davantage d'enseignants qualifiés. Par exemple, la Tanzanie devrait embaucher plus de 130 000 nouveaux enseignants du primaire pour respecter le ratio officiel élèves-enseignant d'un enseignant pour 40 élèves de la première à la quatrième année⁵⁵. Une telle demande de nouveaux enseignants pourrait avoir un impact sur la capacité des établissements de formation initiale à garantir des normes élevées tant dans la sélection des candidats que dans les critères de réussite du programme, puisqu'ils pourraient subir des pressions pour produire un nombre suffisant de diplômés⁵⁶. [Les contraintes budgétaires qui limitent l'embauche de fonctionnaires posent également des problèmes pour le déploiement d'un nombre suffisant d'enseignants



après la formation initiale⁵⁷. L'embauche d'enseignants en Zambie et au Malawi a été limitée et lente, s'étalant sur plusieurs années après l'achèvement du programme de formation initiale⁵⁸. Ces tensions politiques doivent être abordées aux plus hauts niveaux du gouvernement pour garantir que les objectifs de l'éducation sont financés de manière adéquate et que la main-d'œuvre enseignante est suffisante pour les besoins d'un pays. 1} **À l'échelle mondiale, plus de 69 millions d'enseignants supplémentaires seront nécessaires d'ici à 2030 pour atteindre l'objectif de développement durable n° 4 des Nations unies, relatif à la fourniture d'une éducation de qualité pour tous**⁵⁹.

En réponse à ces pressions, certains PFR-PRI, dont l'Érythrée, le Mozambique et le Mali, ont embauché des enseignants contractuels à la place d'enseignants permanents⁶⁰. Bien que cette approche réduise les coûts, elle peut avoir des effets négatifs sur l'opinion que les futurs enseignants ont de la profession et peut réduire davantage le prestige des programmes de formation initiale⁶¹. En effet, selon une étude menée dans 23 pays de l'OCDE, les jeunes de 15 ans très performants étaient plus susceptibles de s'intéresser à la carrière d'enseignant dans les pays où les salaires des enseignants étaient relativement élevés et où les enseignants jouissaient d'un statut social plus élevé⁶². [Dans les PFR-PRI, où les salaires des enseignants sont généralement bas,⁶³ cela contribue à rendre la profession peu attrayante pour les candidats potentiels aux programmes de haut niveau et peut avoir un impact négatif sur le moral⁶⁴. Nous reconnaissons que les salaires des enseignants représentent une part substantielle des budgets de l'éducation et nous sommes réalistes quant à la façon dont ces salaires peuvent être augmentés, mais la sélection des enseignants est affectée non seulement par les salaires offerts mais aussi par le prestige de la profession sur le marché du travail en général.

Les pays peuvent connaître des inégalités dans le déploiement des enseignants même lorsque le nombre total d'enseignants est suffisant, comme en Indonésie⁶⁵. Cela est dû au fait que les enseignants préfèrent travailler dans des zones plus urbaines et mieux dotées en ressources⁶⁶. En outre, les enseignantes peuvent être plus limitées que leurs homologues masculins dans leur capacité à accepter un poste loin de leur famille, dans des zones difficiles ou dans des zones où elles doivent vivre seules⁶⁷. [De plus, l'influence politique (y compris l'influence des syndicats d'enseignants⁶⁸) et la corruption dans les pratiques de déploiement ont été largement documentées dans les PRFM⁶⁹. Ce type d'influence accélère la fuite des enseignants qualifiés vers des postes plus difficiles, exacerbant les écarts entre les zones rurales et urbaines dans l'affectation d'éducateurs talentueux et affectant ainsi les résultats scolaires.

Les politiques de sélection et de déploiement peuvent interagir avec la formation initiale des enseignants de manière à promouvoir l'accès à une éducation de haute qualité pour tous les enfants, ou de manière à aggraver les désavantages. Dans les pays multilingues, par exemple, la langue d'enseignement (LOI) dans les écoles primaires, la LOI dans les établissements de formation initiale des enseignants et les politiques de déploiement peuvent ne pas être alignées. Bien qu'un enseignant puisse comprendre l'importance de l'enseignement explicite de la littératie, il peut être difficile de mettre en œuvre ce type d'enseignement dans une langue qu'il ne connaît pas. L'inadéquation entre les compétences linguistiques des enseignants, leurs expériences de formation, les LOI locales et les politiques de déploiement des enseignants peut réduire la qualité de l'éducation que reçoivent les enfants.⁷⁰ (Voir le [Guide pratique du LOI](#) pour plus de détails sur les questions de langue d'enseignement en FLN).

Insertion des enseignants en Afrique du Sud⁷¹



Le programme New Teacher Induction to Support Inclusive Teaching a été élaboré par Inclusive Education South Africa en collaboration avec VVOB et le ministère sud-africain de l'Éducation de base. Ce programme d'insertion en milieu scolaire d'une durée de 12 mois visait à aider les nouveaux enseignants à développer leur professionnalisme, à élaborer une pédagogie inclusive et à réduire l'isolement, dans le but de réduire le roulement des nouveaux enseignants. Une évaluation du programme pilote menée auprès de 66 nouveaux enseignants dans 28 écoles a révélé que 64 % des participants estimaient que le programme avait facilité la transition entre leur formation initiale et leur formation continue et que 81 % se sentaient motivés pour continuer à enseigner. Cependant, tant les nouveaux enseignants que les enseignants mentors ont noté que la charge de travail supplémentaire du programme constituait un défi.

SUGGESTIONS

- 1 Conduire une évaluation des besoins nationaux**. Les efforts visant à améliorer les politiques de sélection et de déploiement doivent commencer par une **analyse des besoins et des possibilités du système éducatif national**. Quelles sont les zones de pénurie globales et spécifiques à un lieu ou à une matière ? Comment les pays peuvent-ils concilier la nécessité de disposer d'un processus sélectif pour inscrire les enseignants en formation initiale dans les programmes de formation professionnelle initiale et la pression de préparer suffisamment d'enseignants pour répondre aux besoins du pays ? En ce qui concerne le déploiement des nouveaux enseignants, comment les enseignants sont-ils répartis entre les régions et les niveaux de désavantage ? Quelles sont les incitations



monétaires et non monétaires que les enseignants prennent en compte dans leurs décisions ? Comment les parties prenantes - par exemple, les écoles, les dirigeants communautaires, les syndicats d'enseignants et les partis politiques - participent-elles au déploiement ? Comment ces parties prenantes peuvent-elles être mises à contribution pour remédier aux inégalités du système ? Et enfin, quelles ressources peuvent être engagées pour combler les lacunes dans le déploiement des enseignants ?

2 Concevoir des mesures incitatives appropriées pour les enseignants . Les informations recueillies lors de l'évaluation des besoins nationaux peuvent être utilisées pour **informer les mesures incitatives pour les enseignants** , qui sont un moyen courant de combler les lacunes en matière de déploiement ⁷². Ces mesures incitatives peuvent être monétaires ou non monétaires, comme le logement, le soutien à la poursuite de diplômes avancés ou les promotions prioritaires ⁷³. Bien qu'il existe peu de données sur la façon dont les enseignants évaluent ces diverses mesures incitatives par rapport à des conditions de travail plus difficiles ⁷⁴, les enseignants en formation initiale apprécient les possibilités ⁷⁵ d'éducation supplémentaire. Par conséquent, l'accès gratuit ou à coût réduit à l'enseignement supérieur par le biais de programmes en ligne ou mixtes pourrait constituer une incitation précieuse pour les enseignants à accepter des postes moins attrayants. En outre, l'enseignement supérieur pourrait offrir des possibilités d'avancement professionnel aux enseignants du primaire, en les préparant à des postes tels que ceux d'accompagnateurs de FLN, lorsque de tels postes existent.

3 Encourager les personnes ciblées à s'inscrire à des programmes de formation initiale des enseignants. Pour répondre aux besoins spécifiques identifiés dans l'analyse contextuelle, **les pays devraient recruter des personnes ciblées dans les programmes de formation initiale**. Il s'agit notamment des personnes vivant dans les zones rurales, des femmes, des personnes handicapées et des personnes ayant des antécédents linguistiques spécifiques ou multiples ⁷⁶. De tels efforts peuvent contribuer à produire un marché du travail des enseignants plus équilibré. Ils peuvent également contribuer à attirer des candidats plus forts dans les programmes de formation initiale, par exemple en offrant des bourses aux candidats forts en échange d'un engagement à enseigner dans des écoles défavorisées pendant une période suivant l'obtention du diplôme.

4 Exposer les enseignants en formation initiale aux écoles rurales . Les programmes de formation initiale peuvent **exposer les enseignants en formation initiale à des écoles rurales pendant leur stage**. Cette expérience peut contribuer à dissiper les idées fausses que les enseignants en formation ont sur les écoles rurales, leur apprendre à relever les défis dans ces environnements et les amener à voir les possibilités et les avantages de travailler dans ces contextes⁷⁷. En supposant que le stage soit bien géré, les étudiants ayant acquis cette expérience peuvent être plus susceptibles d'accepter un poste en milieu rural.

5 Développer des programmes d'initiation pour les nouveaux enseignants . Les résultats de déploiement peuvent être plus fructueux lorsque les nouveaux enseignants sont soutenus par un programme d'intégration solide. L'insertion des nouveaux enseignants peut être formelle ou informelle et constitue une forme de développement professionnel de l'enseignant (étape 5 de la figure 1). Les programmes d'insertion formels ont été associés à un meilleur bien-être des nouveaux enseignants au Canada⁷⁸ et à une meilleure rétention des enseignants aux États-Unis⁷⁹. Cependant, dans de nombreux PRFM, les périodes d'insertion sont généralement courtes et ne permettent pas un développement suffisant des compétences. Les pays et régions à revenu élevé très performants - comme l'Ontario, Singapour et Shanghai - ont souvent des périodes d'initiation des nouveaux enseignants d'au moins un an.

Conclusion

Bon nombre des problèmes liés à la formation initiale des enseignants évoqués ci-dessus trouvent leur origine dans un manque de ressources : pressions pour former rapidement de nouveaux enseignants afin de combler les pénuries, manque de matériel d'enseignement et d'apprentissage dans les établissements de formation initiale, manque de développement professionnel pour les formateurs d'enseignants des programmes de formation initiale, et manque de soutien financier et de développement pour les écoles partenaires et les enseignants mentors en stage. Certaines de ces lacunes pourraient être partiellement comblées en reliant les programmes de formation initiale aux activités actuelles et futures du FLN, par exemple en incluant les formateurs d'enseignants dans les formations aux côtés des enseignants en poste et en fournissant des copies de tous les nouveaux matériaux primaires aux établissements de formation initiale. D'autres lacunes nécessitent des engagements au niveau national pour garantir que les programmes de formation initiale reçoivent le même niveau de financement que les autres programmes tertiaires qui sont perçus comme plus prestigieux. Enfin, certaines lacunes exigent que les politiques de déploiement des enseignants soient prises en compte parallèlement aux politiques de formation initiale et d'enseignement tertiaire. Il peut s'agir de changements de politique peu ou pas coûteux qui peuvent avoir des effets importants.



[Ce guide souligne la nécessité de mener des recherches plus rigoureuses sur la formation initiale des enseignants dans le monde, et en particulier dans les PRFM (voir l'encadré ci-dessous). À l'heure actuelle, les données établissant un lien entre les facteurs liés à la formation initiale des enseignants (tels que le contenu des programmes et la durée des stages) et les résultats des élèves sont rares et concentrées dans le Nord. Pour produire ce type de recherche rigoureuse, il faudrait probablement investir dans des systèmes de données administratives de haute qualité qui suivent les élèves et les enseignants sur plusieurs années. Bien que cela puisse être fait dans certains pays riches,⁸⁰ de telles données ne sont pas encore largement et systématiquement recueillies dans la plupart des PRFM.

Des études expérimentales et quasi-expérimentales dans les PRFM sur les aspects de la formation initiale des enseignants seraient également des ajouts bienvenus à la littérature. Par exemple, les enseignants en formation pourraient être assignés de manière aléatoire à des lieux de stage et ensuite suivis jusqu'à leur acceptation d'un poste d'enseignant permanent afin d'examiner si le lieu de stage influence l'acceptation d'un poste dans une zone défavorisée. Une autre possibilité serait d'examiner l'utilisation des bourses de formation initiale des enseignants par les étudiants les plus doués, ainsi que les résultats tels que les performances académiques dans le programme de formation initiale, les performances en stage évaluées par l'enseignant mentor, les taux de placement et la perception de la préparation à l'enseignement. Comme indiqué ci-dessus, il est nécessaire de disposer de données plus spécifiques au contexte sur les incitations qui pourraient contribuer à réduire les disparités dans la répartition des enseignants qualifiés et efficaces. Répondre à ce type de questions contribuerait à l'élaboration d'une base de données probantes pouvant servir à l'élaboration de politiques de formation initiale des enseignants dans les PFR-PRI.

La nécessité d'une recherche rigoureuse

Des recherches empiriques rigoureuses sur la formation initiale des enseignants sont nécessaires dans les pays de tous niveaux de revenus. Cela inclut des recherches qui examinent les points suivants :

- l'efficacité des programmes de formation des enseignants
- le lien entre les enseignants en formation initiale et les performances des enseignants en exercice
- le lien entre la préparation des enseignants en formation initiale et les résultats d'apprentissage des élèves

Selon un rapport 2020 sur la main-d'œuvre des enseignants de la maternelle à la 12e année aux États-Unis publié par les Académies nationales des sciences, de l'ingénierie et de la médecine :

Le domaine manque de preuves empiriques sur les programmes de qui sont efficaces, pourquoi et pour qui. La plupart des systèmes de données des États ne parviennent pas à établir un lien entre les candidats à la formation initiale des enseignants et les résultats obtenus en cours d'emploi... Le rapport du NRC intitulé *Preparing Teachers (2010)* appelait à la recherche sur l'établissement de liens entre la formation initiale des enseignants et les résultats obtenus par les étudiants, mais cet appel n'a pas encore été entendu. Le problème est également lié à la difficulté d'examiner l'efficacité causale des programmes de préparation des enseignants, compte tenu de toutes les variables confusionnelles - y compris les caractéristiques individuelles des enseignants - qui pourraient expliquer leur réussite⁸¹.



EXPERTISE TECHNIQUE NÉCESSAIRE

- **Expertise en matière de contenu et de développement de programmes de FLN** pour l'alignement des programmes nationaux de formation initiale sur les pratiques actuelles fondées sur des preuves pour les FLN.
- **Expertise en pédagogie de la formation des enseignants** pour la création de programmes de développement professionnel pour les formateurs d'enseignants en formation initiale, axés sur la modélisation d'approches pédagogiques fondées sur des données probantes.
- **Une expertise liée aux partenariats entre les écoles et les programmes de formation initiale**, y compris une expertise sur le développement de programmes de stages à fort impact.
- **L'expertise du marché du travail des enseignants** pour évaluer le contexte local et analyser les changements potentiels des politiques de sélection et de déploiement, telles que les incitations pour les enseignants.



Ce document est sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International License.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AUTEURS

Dr. Stephanie Simmons Zuilkowski, Dr. Patience Sowa, Dr. Wendi Ralaingita et Dr. Benjamin Piper.



RESSOURCES

Données comparatives sur la formation initiale des enseignants :

<https://www.researchgate.net/publication/257243696> Improving teaching and learning of basic maths and reading in Africa Does teacher preparation count

Comprendre les capacités et les expériences des conférenciers dans les PRFM :

<https://www.researchgate.net/publication/331443088> Reforming teacher education in Nigeria Laying a foundation for the future

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057925.2019.1582323>

Guides pour le développement de programmes et de politiques pour la formation initiale des enseignants et leur déploiement :

https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADZ721.pdf

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370966>

Ressources principales des pays à revenus élevés sur la préparation des enseignants :

<https://www.wiley.com/en-us/Powerful+Teacher+Education%3A+Lessons+from+Exemplary+Programs-p-9780787972738>

<https://www.cbmsweb.org/archive/MET2/met2.pdf>

RÉFÉRENCES

1. Kwame Akyeampong, Kattie Lussier, John Pryor, and Jo Westbrook, "Improving Teaching and Learning of Basic Maths and Reading in Africa: Does Teacher Preparation Count?," *International Journal of Educational Development* 33, no. 3 (2013): 272–282.
2. Ina V. S. Mullis, Michael O. Martin, Shriley Goh, and Kerry Cotter (eds.), *TIMSS 2015 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science* (2016), <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/>.
3. OECD, *Effective Teacher Policies: Insights from PISA* (Paris, OECD, 2018).
4. Mythili Ramchand, "Learning to Teach: Initial Teacher Education in South Asia," in Padma Sarangapani and Rekha Pappu (eds.), *Handbook of Education Systems in South Asia* (Singapore: Springer, 2020).
5. Keith M. Lewin, "The Pre-service Training of Teachers: Does It Meet Its Objectives and How Can It Be Improved?," background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005 (UNESCO, 2004).
6. African Union, *African Teacher Qualification Framework* (Addis Ababa: African Union Commission, 2019).
7. Issac Buabeng, Forster D. Ntow, and Charles D. Otami, "Teacher Education in Ghana: Policies and Practices," *Journal of Curriculum and Teaching* 9, no. 1 (2020): 86–95.
8. UNESCO, *Strengthening Pre-service Teacher Education in Myanmar (STEM): Phase II Final Narrative Report* (Paris: UNESCO, 2020), 37, 38.
9. Adrienne E. Barnes, Stephanie S. Zuilkowski, Dawit Mekonnen, and Flavia Ramos-Mattoussi, "Improving Teacher Training in Ethiopia: Shifting the Content and Approach of Pre-service Teacher Education," *Teaching and Teacher Education* 70, no. 1 (2018): 1–11.
10. Linda Darling-Hammond, "Constructing 21st-Century Teacher Education," *Journal of Teacher Education* 57, no. 3 (2006): 300–314; Inga Staal Jensen, Kirsti Klette, and Karen Hammerness, "Grounding Teacher Education in Practice around the World: An Examination of Teacher Education Coursework in Teacher Education Programs in Finland, Norway, and the United States," *Journal of Teacher Education* 69, no. 2 (2018): 184–197.
11. Lee S. Shulman, "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching," *Educational Researcher* 15, no. 2 (1986): 4–14.
12. Deborah L. Ball and Francesca M. Forzani, "The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education," *Journal of Teacher Education* 60, no. 5 (2009): 497–511. For a list of high-leverage teaching practices, see <https://www.teachingworks.org/work-of-teaching/high-leverage-practices>.
13. Heather C. Hill, Brian Rowan, and Deborah L. Ball, "Effects of Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching on Student Achievement," *American Educational Research Journal* 42, no. 2 (2005): 371–406; Naomi Ingram, Chris Linsell, and Bilinda Offen, "Growing Mathematics Teachers: Pre-service Primary Teachers' Relationships with Mathematics," *Mathematics Teacher Education and Development* 20, no. 3 (2018): 41–60.
14. Akyeampong et al., "Improving Teaching and Learning," 2013; Adrienne Barnes, Helen Boyle, Stephanie Simmons Zuilkowski, and Zaliha Nasiruddeen Bello, "Reforming Teacher Education in Nigeria: Laying a Foundation for the Future," *Teaching and Teacher Education* 79, no. 1 (2019): 153–163.
15. Mekbib Alemu, Vanessa Kind, Mesfin Basheh, et al., "The Knowledge Gap between Intended and Attained Curriculum in Ethiopian Teacher Education: Identifying Challenges for Future Development," *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 51, no. 1 (2021): 81–98; Lynn Bowie, Hamsa Venkat, and Mike Askew, "Pre-service Primary Teachers' Mathematical Content Knowledge: An Exploratory Study," *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education* 23, no. 3 (2019): 286–297.
16. Tara Beteille and David K. Evans, *Successful Teachers, Successful Students: Recruiting and Supporting Society's Most Crucial Profession* (Washington, DC: World Bank, 2019).
17. Xiangyun Du, Youmen Chaaban, Saed Sabah, et al. "Active Learning Engagement in Teacher Preparation Programmes: A Comparative Study from Qatar, Lebanon and China," *Asia Pacific Journal of Education* 40, no. 3 (2020): 283–298.
18. Frank Hardman, Jim Ackers, Niki Abrishamian, and Margo O'Sullivan, "Developing a Systemic Approach to Teacher Education in Sub-Saharan Africa: Emerging Lessons from Kenya, Tanzania and Uganda," *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 41, no. 5 (2011): 669–683.
19. Conference Board of the Mathematical Sciences, *The Mathematical Education of Teachers II* (Providence, RI: American Mathematical Society, 2012).
20. Linda Darling-Hammond, "Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education," *Peabody Journal of Education* 89, no. 4 (2014): 547–561; Jensen et al., "Grounding Teacher Education in Practice," 2018.
21. Jensen et al., "Grounding Teacher Education in Practice," 2018; Morva McDonald, Elham Kazemi, Meghan Kelley-Petersen, et al., "Practice Makes



- Practice: Learning to Teach in Teacher Education," *Peabody Journal of Education* 89, no. 4 (2014): 500–515.
22. Akyeampong et al., "Improving Teaching and Learning," 2013.
 23. Matthew Ronfeldt, "Does Pre-service Preparation Matter? Examining an Old Question in New Ways," *Teachers College Record* 116, no. 10 (2014).
 24. Hongyu Zhao and Xiaohui Zhang, "The Influence of Field Teaching Practice on Pre-service Teachers' Professional Identity: A Mixed Methods Study," *Frontiers in Psychology* 8 (2017).
 25. Loshini Naidoo and Sharon Wagner, "Thriving, Not Just Surviving: The Impact of Teacher Mentors on Pre-service Teachers in Disadvantaged School Contexts," *Teaching and Teacher Education* 96 (2020).
 26. National Council for Accreditation of Teacher Education, *Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutes* (Washington, DC: National Council for Accreditation of Teacher Education, 2008).
 27. Gift Masaiti and Peter Chomba Manchishi, "The University of Zambia Pre-service Teacher Education Programme: Is It Responsive to Schools and Communities' Aspirations?," *European Journal of Educational Studies* 3, no. 2 (2011): 310–324.
 28. Melanie U. Wohlfahrt, "Primary Teacher Education in Rural Cameroon: Can Informal Learning Compensate for the Deficiencies in Formal Training?," *Africa Education Review* 15, no. 3 (2018): 1–20.
 29. Ayetenew Abie, "Post Graduate Diploma in Teaching (PGDT) Pre-service Teacher Development Policy Reform Initiative: Its Practices, Outcomes and Challenges in Bahr Dar University (BDU)," *Cogent Education* 6, no. 1 (2019); Thabisile Nkambule and Tabitha Grace Mukeredzi, "Pre-service Teachers' Professional Learning Experiences during Rural Teaching Practice in Acornhoek, Mpumalanga Province," *South African Journal of Education* 37, no. 3 (2017): 1–9.
 30. Linda Darling-Hammond, *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs* (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2013).
 31. John Schulle and Martial Dembélé, *Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice* (Paris: UNESCO, 2007).
 32. Cheri Chan, "Crossing Institutional Borders: Exploring Pre-service Teacher Education Partnerships through the Lens of Border Theory," *Teaching and Teacher Education* 86 (2019).
 33. Eunifridah Simuyaba, Dennis Banda, Liberty Mweemba, and Gistered Muleya, "Theory against Practice: Training of Teachers in a Vacuum," *Journal of Education and Social Policy* 2, no. 5 (2015): 88–96.
 34. Faisal Islam, "Understanding Pre-service Teacher Education Discourses in Communities of Practice: A Reflection from an Intervention in Rural South Africa," *Perspectives in Education* 30, no. 1 (2012): 19–29; Damian Spiteri and Guoyuan Sang, "A Comparison of Student Teachers' Perceptions of School Placement Experience in Malta and China," *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 49, no. 6 (2019): 888–904.
 35. State of Victoria, Department of Education and Early Childhood Development, *A Learning Guide for Teacher Mentors* (East Melbourne: State of Victoria, 2010).
 36. Amy Burns, Laurie Hill, Patricia Danyluk, and Kathryn Crawford, "What's in It for Me? Partner Teachers and Their Role in Pre-service Teacher Education in Alberta," *Journal of Educational Thought* 51, no. 1 (2018): 35–56; Cheryl Sim, "You've Either Got [It] or You Haven't: Conflicted Supervision of Preservice Teachers," *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 39, no. 2 (2011): 139–149.
 37. Linda Darling-Hammond, "Teacher Education and the American Future," *Journal of Teacher Education* 61, no. 1–2 (2010): 35–47; American Institutes for Research, *Designing Effective Pre-service Teacher Education Programs* (Washington, DC: USAID, 2011).
 38. Susan D. Martin, Jennifer L. Snow, and Cheryl A. Franklin Torrez, "Navigating the Terrain of Third Space: Tensions With/In Relationships in School University Partnerships," *Journal of Teacher Education* 62, no. 3 (2011): 299–311; J. Mutemeri and R. Chetty, "An Examination of University-School Partnerships in South Africa," *South African Journal of Education* 31, no. 4 (2011): 505–517.
 39. Jenny Whatman and Jo MacDonald, *High Quality Practica and the Integration of Theory and Practice in Initial Teacher Education* (Wellington: New Zealand Council for Educational Research, 2017).
 40. Jeanne M. Allen, Angelina Ambrosetti, and David Turner, "How School and University Supervising Staff Perceive the Pre-service Teacher Education Practicum: A Comparative Study," *Australian Journal of Teacher Education* 38, no. 4 (2013) 108–128.
 41. Dan C. Lortie, *Schoolteacher: A Sociological Study* (Chicago: University of Chicago Press, 1975).
 42. Akyeampong et al., "Improving Teaching and Learning," 2013.
 43. Çiğdem Haser and Jon R. Star, "Change in Beliefs after First-Year of Teaching: The Case of Turkish National Curriculum Context," *International Journal of Educational Development* 29, no. 3 (2009): 293–302.
 44. Barnes et al., "Reforming Teacher Education in Nigeria," 2019; Joy du Plessis and Irfan Muzaffar, *Professional Learning Communities in the Teachers' College* (Washington, DC: USAID and American Institutes for Research, 2010).
 45. Lewin, "The Pre-service Training of Teachers," 2004.
 46. John Pryor, Kwame Akyeampong, Jo Westbrook, and Kattie Lussier, "Rethinking Teacher Preparation and Professional Development in Africa: An Analysis of the Curriculum of Teacher Education in the Teaching of Early Reading and Mathematics," *Curriculum Journal* 23, no. 4 (2012): 409–502.
 47. Lewin, "The Pre-service Training of Teachers," 2004; Dawit Mekonnen, Marion Fesmire, Adrienne Barnes, et al., "Changing Teacher Educators' Conceptions and Practices around Literacy Instruction: Lessons from Teacher Educators' Professional Development Experiences in Ethiopia," in Sarah Pouezevara (ed.), *Cultivating Dynamic Educators: Case Studies in Teacher Behavior Change in Africa and Asia* (Research Triangle Park, NC: RTI International, 2018); Pryor et al., "Rethinking Teacher Preparation," 2012.
 48. Barnes et al., "Reforming Teacher Education in Nigeria," 2019.
 49. Mekonnen et al., "Changing Teacher Educators' Conceptions," 2018.
 50. Leap Van, Sokalyan Mao, and Veerle Cnudde, "Improving Pedagogical Content Knowledge on Rational Numbers of Cambodian Teacher Trainers," *Global Education Review* 5, no. 3 (2018), 196–210.
 51. VVOB, "Putting SDG4 into Practice: Learning through Play," Technical brief no. 3 (2018), https://www.vvob.org/sites/belgium/files/2018_vvob_technical-brief_learning-through-play_web.pdf.
 52. Anjum Halai and Naureen Durrani, "Teacher Governance Factors and Social Cohesion: Insights from Pakistan," *Education as Change* 20, no. 3 (2016): 57–75.
 53. Shujie Liu and Anthony Onwuegbuzie, "Teachers' Motivation for Entering the Teaching Profession and Their Job Satisfaction: A Cross-Cultural Comparison of China and Other Countries," *Learning Environments Research* 17, no. 1 (2014): 75–94.
 54. World Bank, *World Development Report 2018* (Washington, DC: World Bank, 2018).
 55. United Republic of Tanzania Ministry of Education Science and Technology, *Primary Teacher Deployment Strategy: Tanzania Mainland* (Dar es Salaam: Ministry of Education Science and Technology, 2017).
 56. See, e.g., Wendi Ralaingita, "Re-making the Namibian Teacher: A Study of Teacher Reflection in an Era of Social Transition and Policy Reform" (2008), <https://drum.lib.umd.edu/handle/1903/8872>.
 57. Lewin, "The Pre-service Training of Teachers," 2004; Nusrat Rizvi and Anil Khamis, "Review of DFID and USAID Initiatives for the Development of Teacher Education in Pakistan," *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 50, no. 8 (2020): 1210–1221.
 58. Salman Asim, Joseph Chimombo, Dmitry Chugunov, and Ravinder Gera, "Moving Teachers to Malawi's Remote Communities: A Data-Driven Approach to Teacher Deployment," *International Journal of Educational Development* 65 (2019): 26–43; Chita Kasonde and Ferdinand Chipindi, "Teacher Selection in the Public Sector: Challenges, Pitfalls and Opportunities," *International Journal of Research and Scientific Innovation* 7, no. 11 (2020): 239–245.
 59. Education Commission, *Transforming the Education Workforce: Learning Teams for a Learning Generation* (New York: Education Commission, 2019).
 60. International Task Force on Teachers for Education 2030, *A Review of the Use of Contract Teachers in Sub-Saharan Africa* (Paris: UNESCO, 2020).
 61. Amita Chudgar, Madhur Chandra, and Ayesha Razaque, "Alternative Forms of Teacher Hiring in Developing Countries and Its Implications: A Review of Literature," *Teaching and Teacher Education* 37 (2014): 150–161.
 62. Hyunjoon Park and Soo-yong Byun, "Why Some Countries Attract More High-Ability Young Students to Teaching: Cross-National Comparisons of Students' Expectation of Becoming a Teacher," *Comparative Education Review* 59, no. 3 (2015): 523–549.
 63. A recent study found that while teacher salaries may be low, teachers often work fewer hours than those in other professions, and thus their hourly rates are better than average. There was substantial variation across the 15 African countries in the study. David K. Evans, Fei Yuan, and Deon Filmer, "Are Teachers in Africa Poorly Paid? Evidence from 15 Countries," Center for Global Development Working Paper 538 (August 2020).
 64. Fekede Tuli Gemeda and Päivi Tynjälä, "Professional Learning of Teachers in Ethiopia: Challenges and Implications for Reform," *Australian Journal*



- of *Teacher Education* 40, no. 5 (2015): 1–26.
65. Mark Heyward, Aos Santosa Hadiwijaya, Mahargianto, and Edy Priyono, "Reforming Teacher Deployment in Indonesia," *Journal of Development Effectiveness* 9, no. 2 (2017): 245–262.
 66. Frances Hunt, "Review of National Education Policies: Teacher Quality and Learning Outcomes," *Prospects* 45, no. 3 (2015): 379–390.
 67. Halai and Durrani, "Teacher Governance Factors," 2016.
 68. Clare Cummings and Ali Bako M. Tahirou, *Collective Action and the Deployment of Teachers in Niger* (London: Overseas Development Institute, 2016).
 69. Halai and Durrani, "Teacher Governance Factors," 2016; Kasonde and Chipindi, "Teacher Selection in the Public Sector," 2020.
 70. Lizzi Milligan, Zubeida Desai, and Carol Benson, "A Critical Exploration of How Language-of-Instruction Choices Affect Educational Equity," in Antonia Wulff (ed.), *Grading Goal Four: Tensions, Threats, and Opportunities in the Sustainable Development Goal on Quality Education* (Leiden: Brill, 2020); Benjamin Piper, Stephanie S. Zuilkowski, and Salome Ong'ele, "Implementing Mother Tongue Instruction in the Real World: Results from a Medium-Scale Randomized Controlled Trial in Kenya," *Comparative Education Review* 60, no. 4 (2016).
 71. Charlene Petersen, "New Teacher Induction to Support Inclusive Teaching: The Final Analysis," presentation (Inclusive Education South Africa, VVOB, and South African Department of Basic Education, 2019), https://fundaer.org/wp-content/uploads/2019/07/2019-Symposium_-IE-SA-NTIP-PPT-C.-Petersen.pdf.
 72. Centre for International Teacher Education, "Rural Teachers in Africa: A Report for ILO," Working Paper No. 312 (Geneva: ILO, 2016).
 73. UNESCO, *Teacher Policy Development Guide* (Paris: UNESCO, 2019).
 74. Patrick McEwan, "Recruitment of Rural Teachers in Developing Countries: An Economic Analysis," *Teaching and Teacher Education* 15 (1999): 849–859.
 75. Viriyasack Sisouphanthong, Terukazu Suruga, and Phouphet Kyophilavong, "Valuation of Incentives to Recruit and Retain Teachers in Rural Schools: Evidence from a Choice Experiment in Cambodia and Laos," *Cogent Education* 7, no. 1 (2020).
 76. UNESCO, *Teacher Policy Development Guide*, 2019.
 77. Alfred Masinire, "Recruiting and Retaining Teachers in Rural Schools in South Africa: Insights from a Rural Teaching Experience Programme," *Australian and International Journal of Rural Education* 25 (2015): 2–14.
 78. Benjamin Kutsyuruba, Lorraine Godden, and John Bosica, "The Impact of Mentoring on the Canadian Early Career Teachers' Well-Being," *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 8, no. 4 (2019): 285–309.
 79. Kevin C. Bastian and Julie T. Marks, "Connecting Teacher Preparation to Teacher Induction: Outcomes for Beginning Teachers in a University-Based Support Program in Low-Performing Schools," *American Educational Research Journal* 54, no. 2 (2017): 360–394.
 80. Donald Boyd and Hamilton Lankford, "Teacher Preparation and Student Achievement," *Educational Evaluation and Policy Analysis* 31, no. 4 (2009): 416–440.
 81. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, *Changing Expectations for the K–12 Teacher Workforce: Policies, Preservice Education, Professional Development, and the Workplace* (Washington, DC: National Academies Press, 2020), 94.