



4^{ème} Appel à projets de recherches contextualisées en éducation

Thématique :

“Entrée et maintien dans le métier des enseignantes et enseignants”

Pays admissibles à l'Appel

Algérie, Burkina Faso, Bénin, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Haïti, Gabon, Guinée, Liban, Madagascar, Mali, Maroc, Maurice, Mauritanie, Niger, République Centrafricaine, République Démocratique du Congo, Rwanda, Sénégal, Tchad, Togo, Tunisie, Union des Comores.

Date limite de réponse : 31 décembre 2021

Table des matières

Le Programme APPRENDRE.....	3
La composante recherche du Programme APPRENDRE.....	4
Thématique et objectifs de l'appel à projets.....	6
Contexte	7
1-Cerner les enjeux liés à l'étude de l'entrée et du maintien dans le métier	10
2-Définir le périmètre de cette thématique	12
3-Quelques travaux de recherche disponibles sur l'entrée et le maintien dans le métier d'enseignant.....	14
4-Les questions qui délimitent l'empan des réponses possibles à l'appel à projets	18
5- Eligibilité et composition des équipes	19
5.1 Cadre géographique de la recherche.....	19
5.2. Critères de constitution des équipes.....	19
5.2.1 Coordination du projet	19
5.2.2 Membres de l'équipe projet	20
5.2.3 Réponses attendues / critères scientifiques de sélection	20
5.3 Budget / Critères financiers de recevabilité	21
6 - Résultats attendus	22
7 Évaluation des projets	23
7.1 Procédure de sélection	23
7.2 Critère de sélection	24
8 Echéances et contacts.....	25

Le Programme APPRENDRE

La plateforme APPRENDRE (Appui à la Professionnalisation des Pratiques ENseignantes et au Développement de REssources)¹ s'inscrit dans le cadre d'une réponse innovante au défi de la qualité de l'éducation dans des pays francophones émergents ou en développement. Coordonné par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), le programme est financé grâce à une subvention de l'Agence Française de Développement (AFD).

L'objectif principal d'APPRENDRE est de renforcer les capacités des ministères en charge de l'éducation (primaire, collègue -ou fondamental- et lycée) des pays ciblés, notamment ceux d'Afrique, à accompagner efficacement leurs enseignantes et enseignants et à améliorer leurs pratiques professionnelles.

Pour mieux répondre aux enjeux d'amélioration des apprentissages scolaires, de nombreux pays ont engagé l'adaptation de leurs dispositifs de formation initiale et continue des personnels enseignants, et des personnels de direction des établissements, ainsi que des modalités de l'encadrement-supervision. Les pays se sont efforcés de renforcer la professionnalisation des personnels de l'éducation pour intégrer les compétences requises par des systèmes éducatifs en pleine mutation (finalités plus inclusives, généralisation de l'enseignement de base, nouveaux *curricula* et programmes centrés sur les compétences, évolutions des pratiques pédagogiques, etc.) en lien avec les Objectifs de Développement Durable.

Le programme APPRENDRE se positionne principalement sur le processus de professionnalisation des personnels d'enseignement et de leur encadrement en vue de favoriser les apprentissages de tous les élèves. APPRENDRE a pour mission principale d'accompagner les pays partenaires selon des plans d'actions définis par les pays pour répondre aux enjeux de la professionnalisation tels que l'ingénierie permettant d'améliorer l'efficacité de la formation et de l'accompagnement des enseignantes et enseignants dans le cadre des dispositifs existants ou de réformes engagées, l'appui à la formation de cadres (fonction d'inspection, formation, responsables d'établissements) et le renforcement de la supervision pédagogique. Des groupes thématiques d'expertise (GTE) francophone ont été constitués pour l'appui technique aux pays et pour l'approfondissement et la mutualisation des connaissances et pratiques : GTE 1 Professionnalisation des acteurs et observation des pratiques, GTE2 2 Ingénierie de formation et usages pédagogiques des technologies, GTE 3 Appui aux collectifs enseignants et communautés d'apprentissage professionnel dans les établissements et les réseaux disciplinaires ; GTE 4 Promotion et enseignement des mathématiques et des sciences, GTE 5 Apprentissage de la lecture et didactique des langues d'enseignement TE 6 Rénovation de la formation initiale et 7 Suivi-évaluation des enseignements apprentissages.

¹ <https://apprendre.auf.org/presentation/>

La composante recherche du Programme APPRENDRE

Une composante importante du programme vise à **appuyer les pays partenaires d'APPRENDRE dans le développement de leurs capacités de recherche en éducation portant sur les thématiques couvertes par le programme** : développement professionnel des enseignantes et enseignants ; observation et analyse des pratiques de classe en relation avec les apprentissages des élèves ; accompagnement de proximité des établissements et des enseignant(e)s ; développement de ressources pour les enseignant(e)s et cellules pédagogiques. APPRENDRE souhaite, par cette composante, favoriser et accompagner l'engagement des acteurs scientifiques et éducatifs à décrire et analyser les contextes éducatifs locaux en termes de forces, de faiblesses, d'opportunités contextuelles et de risques, et ainsi proposer des pistes d'amélioration des performances de l'école.

L'appui d'APPRENDRE à la recherche en éducation se matérialise autour de deux axes principaux :

- (i) Un accompagnement à la structuration de la recherche (séminaires internationaux, journées nationales de la recherche et de l'innovation en éducation, appuis aux revues et aux publications scientifiques, formations aux méthodologies de la recherche) ;
- (ii) Un appui à la production de savoirs scientifiques (financement de projets de recherche et recherche-action).

La recherche vise à contribuer à renforcer les connaissances des pays et l'expertise collective d'APPRENDRE en matière d'accompagnement professionnel des personnels d'enseignement dès leur entrée dans le métier et au long de leur vie professionnelle. APPRENDRE s'inspire largement des travaux de la recherche sur l'Observation des pratiques enseignantes en relation avec les apprentissages des élèves (OPERA) qui ont permis de renouveler les démarches d'accompagnement professionnel des enseignant(e)s.

APPRENDRE a lancé précédemment (entre 2018 et 2020) 3 appels à projets de recherche : le premier portait sur les politiques éducatives, le deuxième sur la transition école-collège, le troisième sur l'enseignement bilingue : 35 projets ont été sélectionnés et financés.

Le présent appel, le 4^{ème}, sur la thématique de *"l'entrée et le maintien dans le métier des enseignantes et enseignants"*, concerne des recherches nationales à mener en Afrique subsaharienne, Haïti, Liban, Maghreb et Océan Indien. Les projets soutenus devront contribuer à documenter et éclairer les politiques publiques d'éducation de ces pays, à partir d'une analyse des situations d'entrée et d'exercice de la profession d'enseignant au primaire et/ou au secondaire.

En lançant cet appel pour soutenir des projets de recherches, le Programme APPRENDRE souhaite **accompagner environ 15 équipes mixtes** issues des pays partenaires, composées à la fois de scientifiques et de praticiens de l'éducation, qui s'engagent à questionner les conditions d'entrée et de maintien dans le métier d'enseignant(e). L'enveloppe financière consacrée pour chaque projet pourra se situer entre 20 000€ et 45 000€ en fonction des propositions formulées. Le projet devra se dérouler sur une durée maximale de 18 mois, et avoir comme terrain de recherche 1 ou 2 pays éligibles au programme. L'ensemble des données, des résultats, ainsi que les différentes productions scientifiques devront être partagées avec la coordination du Programme APPRENDRE, pendant et à l'issue de la mise en œuvre, dans une perspective de mise en valeur et de **visibilité de la recherche francophone en Education**.

Des recherches menées dans divers contextes nationaux depuis une cinquantaine d'années s'accordent sur un point : l'impact de l'enseignement est prépondérant dans les résultats d'apprentissage scolaire. Autrement dit, la qualité des enseignantes et enseignants est, au sein de l'école, le facteur principal pour améliorer le niveau scolaire (Cusset, 2011 ; Darling-Hammond et Youngs, 2002 ; Education Commission, 2019 ; Gauthier et al, 2003, 2004 ; Hopkins, 2001 ; Lockheed et Verspoor, 1991 ; Scheerens, 2000 ; UNESCO, 2004 ; OCDE, 2005 ; UNESCO-BREDA, 2009). Cependant, comme le souligne Education Commission (2019), « dans de nombreux pays, les enseignantes et enseignants ne sont pas en nombre suffisant, sont isolé.e.s, inadéquatement formé.e.s et non soutenu.e.s pour dispenser un enseignement et un apprentissage efficaces » (p. 8). Partant de ce constat, l'équipe britannique EWI (*Education Workforce Initiative leadership Team*) a proposé trois perspectives principales qui correspondent largement à l'expérience d'APPRENDRE :

- Mettre l'accent sur le renforcement de la professionnalisation des enseignantes et des enseignants ;
- Développer les collectifs apprenants, dans la classe, au sein des établissements et à tous les niveaux du système éducatif ;
- Faire du système éducatif un système apprenant.

Le programme APPRENDRE est pleinement sous-tendu par ces trois perspectives. Il met l'accent **sur la professionnalisation des enseignantes et enseignants** en appuyant notamment l'élaboration de référentiels métier, en animant des ateliers de réflexion et de formation et en fournissant des outils pour l'observation et l'analyse des pratiques, pour l'évaluation formative, la didactique des langues, des mathématiques et des sciences². Dans le cadre du programme APPRENDRE ont été constitués plusieurs groupes thématiques d'expertise en lien avec la professionnalisation (voir ci-dessus).

Le programme APPRENDRE s'intéresse particulièrement aux **collectifs enseignants**, au niveau de l'école, de la discipline au secondaire, des groupements d'écoles ou d'établissements. Son

² https://apprendre.auf.org/type_ressource/ressources-pedagogiques-et-didactiques/

3^e séminaire international, dont les actes sont accessibles en ligne³, a d'ailleurs porté sur le thème « *Se professionnaliser en collaborant* ».

APPRENDRE est également attentif aux **réformes curriculaires** des formations initiales des personnels enseignants (cf. Bouveau, Cerbelle, Koudou et Kyélem, 2020). Il met notamment l'accent sur la nécessaire articulation de la formation au métier avec des stages dans les écoles et établissements, dans une logique d'alternance intégrative.

Enfin, confronté à la pandémie du COVID 19, APPRENDRE a pu s'appuyer sur son expérience de formations hybrides, telles IFADEM, et sur son expérience en élaboration collaborative de **ressources en ligne**, tant pour la formation initiale que continue.

Thématique et objectifs de l'appel à projets

Le présent appel à projets de recherche s'intéresse :

- D'une part aux dispositifs de formation initiale, d'adaptation au poste (pour celles et ceux qui ont eu ou n'ont pas eu une formation initiale, qu'ils aient ou n'aient pas eu une autre expérience professionnelle antérieure) et d'accompagnement professionnel dans les premières années d'exercice du métier d'enseignant(e) ;
- Mais aussi, d'autre part, à tous les dispositifs qui, en début comme en cours de carrière, facilitent le maintien dans la profession enseignante au fil des ans.

Les objectifs poursuivis sont :

- Engager un processus réflexif des différents acteurs sur les problématiques de l'entrée et du maintien dans le métier de l'enseignement ;
- Documenter et caractériser les politiques et les pratiques d'accompagnement de l'entrée dans le métier ;
- Documenter et caractériser les politiques et les pratiques visant le maintien dans le métier ;
- Documenter les forces et faiblesses, les opportunités et les risques des dispositifs étudiés ;
- Cerner les contraintes de diverses natures ;
- Identifier les pistes d'amélioration de l'entrée et du maintien dans le métier, les appuis à mettre en place, notamment pour :
 - renforcer la professionnalisation des enseignantes et enseignants confrontés à des évolutions importantes des systèmes éducatifs ;
 - développer les démarches collectives apprenantes au tour du métier, au sein des équipes pédagogiques d'établissement ou inter-établissement ;
 - développer les capacités des systèmes éducatifs à devenir des systèmes apprenants.

³ <https://apprendre.auf.org/publication-des-actes-du-seminaire-en-ligne-se-professionnaliser-en-collaborant/>

Une attention particulière sera accordée aux projets de recherche : (i) susceptibles d'éclairer des aspects importants mais insuffisamment connus dans les pays partenaires d'APPRENDRE, tels que les diverses dimensions de l'entrée dans le métier et les premières années d'exercice du métier, ou encore (iii) la question de l'adéquation entre les formations (initiale et continue) et l'exercice réel du métier, (iii) enfin de produire des résultats robustes sur les processus efficaces d'accompagnement de l'entrée et du maintien dans le métier.

Contexte

L'appel s'inscrit dans un contexte marqué par :

a) Le besoin croissant d'enseignantes et d'enseignants qualifiés

Pour assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie, les besoins de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants vont croissant, résultat de l'intensification de la scolarisation, de son allongement, de la croissance démographique, mais aussi du renouvellement des personnels en poste.

Il s'agit d'ici à 2030, d'accroître considérablement le nombre d'enseignantes et d'enseignants qualifiés, défi majeur pour les pays à faible revenu – plus particulièrement en Afrique subsaharienne - (Institut de statistique de l'UNESCO [ISU] et Équipe GEM, 2019 ; ISU, 2016 ; Normandeau et Ratovondrahona, 2013 ; ISU, 2012 ; UNESCO-BREDA, 2009 ; ISU, 2006) - tel que mis en exergue dans l'agenda international du développement, notamment l'Objectif de Développement Durable (ODD) n°4c. Dans un contexte où il n'y a pas à ce jour en Afrique de standards internationaux pour la formation initiale⁴ des personnels enseignants.

b) Des politiques éducatives publiques structurées et orientées vers l'atteinte des Objectifs de développement durable – ODD à l'horizon 2030

La plupart des pays disposent déjà d'un corpus de politiques éducatives et de plans d'actions sectoriels et de cadres normatifs institutionnels, relatifs au personnel enseignant ou traitant en partie de questions relatives à ce personnel, ainsi que des documents de diagnostics. Mentionnons, à titre d'exemples :

- La base de données 2020 de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)
- Les rapports d'état du système éducatif national (RESEN)
- Des documents de politique et de planification du secteur de l'éducation et des politiques de rémunération : plans sectoriels de l'éducation
- Des politiques relatives aux enseignantes et enseignants
- Des annuaires statistiques et tableaux de bord
- Des référentiels métiers de l'enseignement (référentiel de compétences de l'enseignement, la direction d'établissement, l'encadrement pédagogique et

⁴ [world teachers day fact sheet 2020.pdf \(unesco.org\)](#) : How can we compare teacher training internationally ? p.4.

inspection) et des documents de politique de formation et les référentiels de formation initiale et continue

- Des textes organiques relatifs à la définition des attributions des services centraux et déconcentrés relativement à la gestion et l'encadrement des enseignants
- Des rapports d'évaluation des compétences des enseignants
- Des rapports d'évaluation des apprentissages des élèves

d) Des processus de réforme qui sont engagés par de nombreux pays relatifs au personnel enseignant, tels que :

- La révision des référentiels métiers de l'enseignement ;
- Une réforme des dispositifs de formation initiale et continue et des plans de formation ;
- Une réforme du recrutement et de la gestion des ressources humaines de l'éducation dans un contexte de décentralisation ;
- L'amélioration des systèmes d'information relatif aux ressources humaines et aux performances des établissements scolaires ;
- Des dispositifs d'évaluation de leurs compétences, etc.

c) De fortes contraintes budgétaires

La plupart des pays évoluent dans **un cadre budgétaire très contraint** qui encadre strictement la masse salariale des personnels de l'éducation (souvent l'un des principaux postes de dépenses de l'Etat) et les budgets de fonctionnement des services de l'éducation. Il en résulte une tension permanente entre les contraintes budgétaires et les aspirations salariales des personnels, et les besoins de ressources de fonctionnement pour assurer correctement la formation continue du personnel enseignant et l'encadrement des établissements, ce qui génère des crises sociales récurrentes dans le secteur, en particulier dans les pays à faible revenu où les marges de manœuvre budgétaires sont partiellement étroites. Cette situation pèse sur les conditions d'entrée et de maintien dans le métier d'enseignant(e).

d) des appuis des partenaires techniques et financiers internationaux

Des institutions multilatérales telles que l'UNESCO, et en particulier l'IPE, le PME, la Banque mondiale apportent aux pays en développement un accompagnement technique et financier et mobilisent de l'expertise sur les enjeux de politique enseignante et de planification ainsi que divers aspects essentiels des politiques enseignantes telles les politiques de rémunération, et les dispositifs de gestion des ressources humaines, les systèmes d'information des personnels enseignants. De ce fait ces thématiques essentielles n'entrent pas dans le champ principal du présent appel à projets de recherche.

e) Des politiques éducatives plus orientées vers l'égalité de genre au sein des systèmes éducatifs : l'égalité professionnelle femmes-hommes, la réduction des violences de genre en milieu scolaire et le rattrapage de la scolarisation des filles, une meilleure prise en charge des questions de genre dans les contenus éducatifs et l'accompagnement des filles dans les

établissements scolaires. Des appuis aux pays sont apportés par l'Initiative des Nations-Unies pour l'éducation des filles-UNGEI⁵ (par exemple pour renforcer les capacités nationales à la planification sectorielle de l'éducation sensible au genre), par l'UNICEF et par de nombreux PTF multilatéraux ou bilatéraux. Selon l'UNGEI⁶, la plupart des pays se sont engagés à mettre fin aux inégalités entre les genres dans l'éducation et à assurer un accès équitable à une éducation de qualité dans un environnement sûr aux filles et aux garçons. Pourtant, malgré l'expansion considérable de l'accès à l'éducation des filles et des garçons au cours des 20 dernières années, y compris dans les pays les plus pauvres, 131 millions de filles ne sont toujours pas scolarisées.

On s'interrogera sur l'attention portée à **la place des enseignantes**.

Leur participation aux activités d'accompagnement et à celles de formation continue permettant de progresser dans la carrière est-elle proportionnelle à leur effectif ? Les modalités de formation initiale et continue (horaires, déplacements, modalités de désignation...) prennent-elles en compte les charges qui souvent pèsent principalement sur elles ?

f) La plupart des pays ont été récemment confrontés aux effets de la pandémie du COVID 19 et sont toujours sous cette menace. Cette crise a :

- considérablement accru les besoins d'accompagnement des enseignantes et enseignants « craie en main » ;
- interrogé les modalités de l'accompagnement et de la formation continue (mentorat, ressources en ligne, ...) ;
- conduit les systèmes éducatifs à initier des modalités d'enseignement à distance pour les élèves, principalement des lycéens⁷ ;
- mis en évidence la nécessité d'apporter un appui renforcé aux enseignantes et enseignants dans ce contexte, pour de nouvelles pratiques, pour un appui psychologique.⁸

Diverses crises et tensions récurrentes affectent le fonctionnement les systèmes éducatifs (qui reflètent bien souvent les tensions au sein de la société) et se traduisent par des mouvements sociaux impliquant les enseignant(e)s ; dans certains pays des situations de conflits et de terrorisme affectent gravement le fonctionnement des systèmes éducatifs dans diverses régions ; des aléas climatiques perturbent également le fonctionnement des établissements dans les zones affectées.

⁵ <https://www.ungei.org/what-we-do/overview>

⁶ https://www.ungei.org/sites/default/files/2021-08/Guide_facilitation_Introduction_fr.pdf

⁷ *COVID-19 and its aftermath require teachers to reinforce remote teaching and ICT skills*, p. 6 [world teachers day fact sheet 2020.pdf \(unesco.org\)](#)

⁸ *What's next. Lessons on Education Recovery : Findings from a Survey of Education amid COVID-19 Pandemic*, juin 2021, p. 19. [National-Education-Responses-to-COVID-19-Report2_v3.pdf \(unesco.org\)](#)

COVID-19 and its aftermath require teachers to reinforce remote teaching and ICT skills
To mitigate education disparities due to COVID-19, teachers need training on leadership
[world teachers day fact sheet 2020.pdf \(unesco.org\)](#)

1-Cerner les enjeux liés à l'étude de l'entrée et du maintien dans le métier

S'intéresser à l'entrée et au maintien dans le métier d'enseignant (primaire ou secondaire ; fondamental ou post-fondamental), ou au contraire au départ vers un autre métier après quelques temps ou quelques années d'exercice professionnel, constitue un ensemble de questions à fort enjeu, pour de multiples raisons :

- Tout d'abord, peu de travaux sont réalisés sur ces questions dans les pays francophones dits du « Sud » et donc nous disposons d'une **image très approximative** de la réalité. Comment les enseignants entrent-ils dans le métier ? Quelle proportion des enseignantes et enseignants restent dans le métier ou le quittent après quelques années ? Pour quels motifs ? Quels effets cela a-t-il sur le collectif en tant que groupe professionnel, sur la gestion du système éducatif, sur la continuité pédagogique et sur les résultats scolaires des élèves ? ...
- Ensuite, mieux comprendre les **conditions d'entrée et les leviers** permettant de rester dans le métier ou les difficultés qui conduisent à le quitter permet d'agir sur les facteurs identifiés qui relèvent souvent d'une combinaison entre des choix et décisions institutionnelles (mieux définir les statuts des enseignants par exemple mais aussi réviser leur salaire), le choix des modalités de formation initiale et continue, des modalités locales d'aménagement des conditions de travail (concernant le matériel et les lieux disponibles pour travailler), les effectifs par classe, etc.
- Enfin, s'intéresser à l'entrée et au maintien dans le métier permet de comprendre à la fois les leviers et obstacles à l'apprentissage professionnel mais également **les modalités spécifiques d'apprentissage et de développement professionnel au fil de l'exercice du métier**, ce qui constitue souvent un point aveugle des travaux disponibles. La compréhension de ces phénomènes permettra d'envisager dans un second temps des retombées concrètes sur la formation initiale et la formation continue et l'accompagnement professionnel des enseignantes et enseignants notamment dans les premières années dans le métier (par exemple, envisager la façon dont la formation continue peut s'appuyer et à quelles conditions sur l'exercice du métier et prendre appui sur la construction de l'expérience professionnelle).

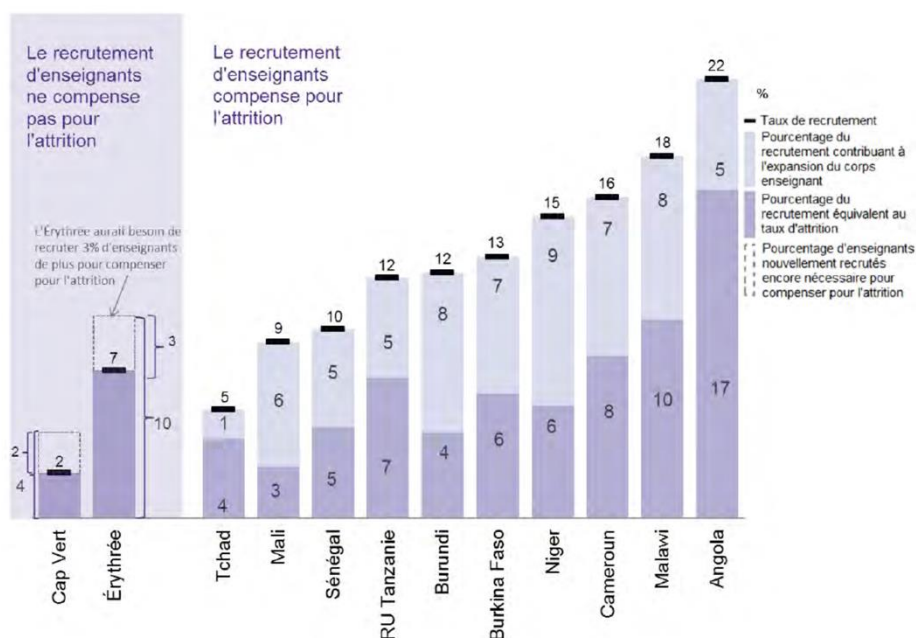
Nous disposons néanmoins de quelques statistiques en lien avec l'entrée, le maintien ou non dans le métier d'enseignant en Afrique sub-saharienne (p. ex. Mulkeen et Crowe-Taft, 2010 ; Ratovondrahona et Normandeau, 2013). Selon Ratovondrahona et Normandeau (2013), il apparaît ainsi que :

- La croissance rapide des effectifs d'élèves (croissance de 25% de la population entre 2000 et 2010) conduit à recruter massivement des enseignantes et des enseignants bien souvent peu ou mal formés ;
- En moyenne selon les pays, moins de 50% des enseignantes et enseignants entrent dans le métier via une formation préalable (tout ou partie d'une formation initiale) ;

- L'attrition, c'est-à-dire le nombre des personnels enseignants qui quittent leur métier, semble non négligeable dans de nombreux pays. Comme le disent Ratovondrahona et Normandeau (2013, p. 9), « les départs volontaires peuvent par exemple être liés à des variables comme la rémunération des enseignants, les conditions et le statut de la profession enseignante, le statut précaire ou non valorisé, l'absence de perspective de carrière, le respect en déclin envers la profession enseignante, les conditions de travail dans les écoles et dans les salles de classe, et enfin l'environnement et les infrastructures. Le manque ou l'insuffisance de matériel didactique, la taille des classes et la charge de travail peuvent également constituer des facteurs qui contribuent au découragement des enseignants. Finalement, l'existence d'autres opportunités sur le marché du travail doit également être considérée parmi l'ensemble des effets d'attraction/répulsion de la fonction enseignante ».

- La figure qui suit montre que « même si les taux annuels de recrutement des enseignants sont en apparence élevés (supérieurs à 10 %) dans deux tiers des pays ayant rapporté des données, il est à noter qu'une proportion substantielle de ce recrutement sert au remplacement des enseignants ayant quitté l'enseignement ou le secteur primaire public » (opus cité, p. 12). Cette attrition conduit souvent à recruter des enseignants moins expérimentés, ce qui a un effet sur la réussite scolaire comme le montrent les travaux de Boyd et collab. (2009) et rend par ailleurs la planification du recrutement et de la formation plus difficile dans le pays concerné.

FIGURE 3. Décomposition du recrutement : attrition et taux de croissance effectif du corps enseignant



Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (octobre 2012)

2-Définir le périmètre de cette thématique

Etudier l'entrée, le maintien ou le départ du métier revient à interroger potentiellement plusieurs dimensions qui composent en quelque sorte le périmètre du champ concerné :

Il s'agira d'abord de **documenter les parcours d'entrée dans le métier, dans leur diversité**, d'analyser leur efficacité et leurs faiblesses constatées, de proposer des pistes d'amélioration. Le métier d'enseignant sera ici considéré dans sa définition la plus forte, transformatrice.

Il s'agira de documenter ce que représente l'entrée dans le métier d'enseignant(e) dans sa complexité pluridimensionnelle, d'abord pour y assurer l'effectivité des apprentissages des élèves de l'éducation de base, contribuer par une pratique professionnelle efficace à réduire l'échec scolaire et les disparités de réussite constatées entre les élèves (disparités sociales, de genre, géographiques), contribuer à faire vivre la communauté scolaire en bonne harmonie, et sans violences, devenir un moteur de l'amélioration de la performance pédagogique de l'établissement, prendre une place active d'enseignant réflexif au sein d'une équipe pédagogique d'un établissement « apprenant ». Cela repose largement à la fois sur les compétences acquises par les enseignants lors de leur parcours de formation (pédagogiques, académiques, didactiques), sur des compétences relationnelles, des attitudes, postures, comportements, des valeurs éthiques, et sur un faisceau de pratiques et processus professionnels mis en œuvre (curricula, pratiques pédagogiques, normes professionnelles établies, animation de l'école et vie scolaire, pratiques d'encadrement et d'accompagnement pédagogique).

L'entrée dans le métier concerne aussi l'ensemble des conditions et modalités liées à l'engagement et la motivation personnelle des futurs professionnels (pourquoi devenir une enseignante ou un enseignant ?), la formation initiale suivie ou la mise au travail immédiate (sans formation), les premières années de pratique du métier. Il s'agit là de repérer comment cela se passe (les situations/lieux, moments/temporalités et acteurs impliqués), qu'il s'agisse de la formation initiale ou de la situation de travail ou encore de l'accompagnement entre pairs. Il s'agit également d'analyser comment l'activité professionnelle fait l'objet d'une élaboration *in situ* et comment, à cette occasion, des apprentissages ou mésapprentissage professionnels se construisent (« processus et produits » d'apprentissage). Il faudrait ici probablement distinguer si l'entrée se fait comme premier métier ou au titre d'une reconversion professionnelle et l'impact que cela a dans l'engagement dans le métier.

On prendra en compte également **les formes précaires d'entrée dans le métier** (enseignants recrutés par les communautés, enseignants vacataires recrutés par les établissements etc) et la **persistance d'une proportion significative d'enseignants précaires sans formation**.

La massification de l'enseignement de base a contraint les systèmes éducatifs à intégrer un très grand nombre d'enseignants dont une partie seulement a pu bénéficier d'une formation initiale ; dans certains pays les établissements scolaire comptent une proportion significative d'enseignants précaires (enseignant(e)s communautaires ou maître(esse)s de parents ou vacataires recrutés par les établissements) au statut et à la qualification insuffisante. Malgré les efforts des pays pour réduire leur proportion, ces enseignants précaires constituent une catégorie qui se pérennise pour pallier à l'insuffisance d'enseignants formés et nécessite des stratégies spécifiques de professionnalisation.

Le maintien ou non dans le métier, d'autre part, concerne à la fois les difficultés de maintien, mais aussi les leviers permettant le maintien et les stratégies déployées pour ne pas quitter le métier, ainsi que les conditions (facteurs, situations, motifs, ...) du départ. La sociabilité dans les établissements scolaires, la place des collectifs constituent probablement des facteurs à apprécier à cet égard. Par ailleurs, des obstacles particuliers existent-ils selon le genre, la discipline enseignée, la situation socio-économique ou géographique de l'établissement, l'ordre d'enseignement ? Les hommes quittent-ils plus facilement le métier que les femmes et vice versa, et pour quelles raisons ? Constate-t-on des écarts femmes/hommes dans l'accès au métier et dans la carrière et si oui comment le prend-on en compte ? Au secondaire, constate-t-on des différences hommes/femmes plus marquées dans certaines disciplines ? Les femmes décrochent-elles en plus grand nombre que leurs collègues masculins ? L'attrition ou la rétention est-elle plus marquée en zone rurale qu'en zone urbaine, ou en zone socio-économiquement défavorisée que favorisée ? Y a-t-il des différences notables entre les enseignantes et enseignants du primaire et leurs collègues du secondaire en termes d'attrition ou de rétention ?

Les problématiques d'égalité femmes-hommes dans l'entrée et le maintien dans le métier seront systématiquement prises en compte dans les analyses.

Plusieurs entrées des recherches peuvent se situer dans une approche genrée. Une voie ouverte par plusieurs études qui ont montré tout l'intérêt de l'augmentation du nombre des femmes dans l'enseignement⁹ ou les difficultés particulières pour entrer dans la carrière d'enseignante, pour exercer le métier et pour y demeurer¹⁰. Notons que les statistiques publiées par l'Unesco affichent des proportions de femmes fort variables suivant les pays et les niveaux d'enseignement¹¹.

Les enjeux d'égalité femmes-hommes traversent maintes problématiques de l'entrée et du maintien dans le métier d'enseignement : tels que la suppression de stéréotypes sexistes dans tous les aspects de la formation et de l'accompagnement professionnel des enseignants ; la nécessaire féminisation de la profession enseignante et de l'encadrement pédagogique ; la formation des personnels d'enseignement, des personnels de direction d'établissements et des cadres sur la prévention des violences de genre dans le milieu scolaire, sur l'amélioration de la vie scolaire pour développer un climat sain et protecteur au sein des établissements scolaires permettant notamment aux filles de réussir leurs parcours scolaires etc.

L'évolution du métier de l'enseignement en relation avec la pandémie du COVID19. La réponse en urgence à la situation exceptionnelle créée par la **pandémie du COVID 19**, qui a vu la fermeture des établissements pendant plusieurs mois, puis une reprise progressive avec l'adaptation des pratiques d'enseignement au contexte de la pandémie, la mise en œuvre de nouvelles normes sanitaires dans les établissements (gestes barrières), les stratégies pour

⁹ Nelly P. Stromquist, Steven J. Klees, Jing Lin, *Women Teachers in Africa : Challenges and possibilities*, Taylor & Francis, 2017, 214p.

Colclough C., *Under-enrolment and Low Quality in African Primary Schooling: Towards a gender-sensitive Solution*, 1994. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/3323/WP7.pdf>

¹⁰ Nelly P. Stromquist, Steven J. Klees, Jing Lin, Corneilse C., Klees J.S, Choti T., Haugen C.S., "Women teachers in Liberia: Social and institutional forces accounting for their underrepresentation" *International Journal of Educational Development*, vol 33, 2013, p. 421-530.

¹¹ [UIS Statistics \(unesco.org\)](https://uis.unesco.org/)

assurer la continuité pédagogique¹² comprenant la mise en œuvre d'un enseignement à distance ou de modalités hybrides, les mesures à prendre pour éviter la déscolarisation et les abandons des élèves (Cf divers webinaires UNESCO-IIPE sur les conséquences du COVID 19 sur les systèmes éducatifs¹³) et la mise en œuvre de programmes d'urgence des pays financés par le Partenariat mondial de l'Éducation¹⁴ et la Banque mondiale (dans les domaines de l'équité, les apprentissages, la réouverture des écoles, l'impression de documents, les émissions de radio TV, l'usage de TICE) impliquant une forte adaptation des personnels enseignants et encadrants.

L'analyse de ces dimensions permettra d'éclairer les difficultés actuelles et proposer des pistes pour faire évoluer la formation initiale et continue et l'adaptation des politiques d'accompagnement professionnel des personnels de l'éducation :

- Quels dispositifs d'accompagnement dans les premières années mais aussi plus tard ?
- Quelles mesures en formation initiale, dans les dispositifs d'accompagnement et en formation continue facilitent l'entrée et le maintien dans le métier des femmes ?

Au-delà de la proposition de seuls moyens de formation, les travaux attendus permettront d'explorer la contribution ou non des situations de travail (la salle de classe, mais aussi plus largement l'établissement, le climat et les échanges avec les pairs, ...) à l'apprentissage professionnel et au maintien de l'engagement.

3-Quelques travaux de recherche disponibles sur l'entrée et le maintien dans le métier d'enseignant

Une revue préliminaire des écrits montre que des travaux de recherche concernant l'entrée et le maintien ou non dans le métier ont été réalisés depuis le début des années 1990 principalement en Amérique du Nord et dans plusieurs pays européens :

- Les travaux concernant l'entrée dans le métier d'enseignant s'intéressent souvent à la formation initiale qu'il s'agisse de la formation « formelle » ou de l'apprentissage sur le tas dans les établissements scolaires comme le font Moussay, Malo et Meard (2012). Ces travaux portent également (par exemple, Pérez-Roux, 2011) sur la reconversion professionnelle vers le métier d'enseignant en s'intéressant aux modalités de transition/remaniement identitaire entre l'appartenance à un ancien métier et l'entrée dans le nouveau métier d'enseignant.

- L'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), réalisée tous les cinq ans sous l'égide de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement

¹² Voir IIPE : Vademecum Covid pour la continuité pédagogique :

https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/france_coronavirus-covid-19-vademecum-continuit-p-dagogique-mise-jour-au-1er-avril-2020-66201.pdf

¹³ <http://www.iiep.unesco.org/fr/covid-19-et-fermeture-des-ecoles-pourquoi-les-filles-sont-plus-risque-13407>

COVID-19 et fermeture des écoles : pourquoi les filles sont plus à risque

[COVID-19 : quel sera le prix à payer pour l'éducation ? | IIPE-UNESCO](#)

[Coronavirus – COVID-19 Vademecum continuité pédagogique ...](#)

[COVID-19 : réponses pour l'éducation | IIPE-UNESCO](#)

¹⁴ Riposte à la pandémie de Covid19 <https://www.globalpartnership.org/fr/covid19?location=initial-view>

économiques) fournit un ensemble d'informations utiles concernant la situation des enseignantes et enseignants en cours d'activité. L'enquête TALIS de 2018 mentionne ainsi que « moins d'un enseignant sur 10 considère que son métier est valorisé dans la société. Ils expriment certains regrets quant à leur choix de carrière. En revanche, ils font état d'une grande satisfaction liée à leur environnement de travail : 9 enseignants sur 10 déclarent aimer travailler dans leur établissement. Les enseignants s'estimant les plus satisfaits à cet égard décrivent un mode de fonctionnement des établissements marqué par une plus grande implication, autonomie et collaboration des personnels. Ils affirment également user plus fortement de leur liberté pédagogique et travailler davantage avec leurs collègues. Les enseignants les moins satisfaits signalent quant à eux un niveau de stress supérieur et citent principalement le maintien de la discipline comme étant à l'origine de celui-ci. Les enseignants français s'estiment peu préparés par leur formation initiale à cet aspect-là de leur métier, mais seul 1 sur 10 exprime un besoin élevé de formation dans ce domaine » (Lonhi, Charpentier et Raffaelli, 2020, p. 1).

- Plusieurs travaux portent enfin sur le maintien ou non dans le métier dans le contexte nord-américain et européen. Ainsi, dans une note de synthèse récente, Lothaire, Dumez et Dupriez (2012) ont montré « qu'au niveau individuel, des variables objectives telles que l'ancienneté, la formation initiale, la discipline enseignée et les caractéristiques sociodémographiques des enseignants influencent les taux de turnover, mais aussi que des facteurs individuels plus subjectifs comme la satisfaction professionnelle et l'engagement organisationnel représentent des éléments favorables au maintien du personnel dans la profession et dans l'établissement. Enfin, elle fait apparaître que la composition sociale, ethnique et académique des établissements ainsi que leurs caractéristiques organisationnelles sont également liées au turnover » (p. 99).

Ils citent les travaux d'Ingersoll (2002) qui indique qu'aux États-Unis, 11% des enseignantes et enseignants quittaient leur métier en cours de première année et 39% dans les 5 ans d'exercice professionnel. Ces constats étaient assez proches de ceux faits dans plusieurs pays européens. Les facteurs qui sont souvent avancés pour expliquer ces résultats relèvent d'une perte d'attractivité du métier (perte du prestige du métier mais aussi rémunération souvent plus modeste qu'à même niveau de qualification dans d'autres emplois), des conditions d'exercice devenues plus difficiles (évolution des publics d'élèves, nouvelles prescriptions institutionnelles venant du nouveau management public, ...). Cependant, ces travaux montrent également que les caractéristiques organisationnelles de l'établissement d'enseignement telles que le type de leadership, le climat et la solidarité entre enseignants ont également une influence importante sur la capacité à « garder » ou non les enseignants.

Un autre résultat important des travaux nord-américains et européens est que les enseignants « ne possédant pas les titres requis pour l'enseignement de la matière qui leur est attribuée ou ne disposant pas d'une formation pédagogique, sont plus enclins à quitter l'établissement scolaire au sein duquel ils exercent ou même à abandonner la profession. Ceux-ci sont en effet moins préparés aux exigences du métier d'enseignant. Il apparaît également que les enseignants diplômés au terme d'une formation de longue durée sont les plus susceptibles de quitter le métier, probablement parce que leur diplôme est davantage « monnayable » sur d'autres marchés du travail » (Lothaire, Dumez et Dupriez, 2012, p.116).

Ces constatations faites dans les pays de l'OCDE sont-elles transférables dans les pays du Sud ? L'Unesco a publié en 2010 une enquête sur les facteurs poussant à quitter le métier (causes de l'attrition). Les enquêtes ont porté principalement sur des pays anglophones, mais les comparaisons sont souvent plus larges, incluant les pays subsahariens francophones⁷ avec ceux de l'OCDE.

« **Classification des causes de l'attrition** »

Catégorie	Facteurs possibles
Facteurs démographiques	Âge de la retraite et politiques relatives à la retraite Profil d'âge du corps enseignant
Facteurs personnels	Mariage Responsabilités familiales Maladie
Facteurs incitatifs – nouvelle orientation professionnelle	Condition du marché de l'emploi Salaire relatif des enseignants Progression relative de la rémunération des enseignants
Facteurs répulsifs – insatisfaction des enseignants dans leur travail	État des écoles Conditions de vie sur le lieu d'affectation Gestion au niveau de l'école Gestion au niveau du secteur éducatif Mauvaise ambiance scolaire Faible degré de satisfaction professionnelle

Source : Mulkeen et Crowe-Taft (2010)¹⁵.

En 2017, la Commission éducation de l'Unesco a porté ses travaux sur l'appui aux enseignants et leur motivation : *Teacher Support and Motivation Framework for Africa : Emerging Patterns* (UNESCO-IICBA, 2017). Partant du constat largement documenté de la faible motivation des enseignants africains, les auteurs du rapport écrivent (nous traduisons) : « Qu'il s'agisse de bas salaires, des conditions de travail difficiles et/ou de l'insuffisance des enseignants, comprendre les défis de la profession est essentiel pour augmenter le nombre d'enseignants de qualité. A cette même fin, il est également important de comprendre ce qui attire les enseignants et quelles conditions sont nécessaires à la persistance de leur engagement et à leur maintien dans le métier. » (p. 4)

Cette question de l'entrée et du maintien dans le métier a été creusée aussi par Aslam et Rawal (2019), particulièrement sous l'angle de la motivation intrinsèque des enseignants. Elles notent à ce propos (nous traduisons) que « les recherches les plus récentes soutiennent que les moteurs les plus efficaces et durables des motivations intrinsèques sont l'autonomie (le ressenti que les individus peuvent orienter le changement), la maîtrise de son parcours (le désir de s'améliorer), la finalité globale (le fait de contribuer à quelque chose au-delà et plus

¹⁵ Mulkeen et Crowe-Taft (2010). *Les départs de la profession enseignante en Afrique subsaharienne : aspect négligé de la question de l'offre d'enseignants. Analyse de la littérature*. Paris : Teachers For EFA, Unesco.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188197_fre

grand que soi), la mise en relation (en s'engageant et en se reconnectant avec ses pairs et ses élèves (Guajardo 2011, Pink 2009, STiR 2016) » (p. 3).

En Afrique francophone il convient de signaler la publication récente du rapport de l'enquête PASEC 2019¹⁶ : *Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. Le chapitre 4 traite des « Connaissances, compétences, caractéristiques et perceptions des enseignants (p. 173- 218). Il est ainsi résumé : « *Le niveau académique et l'expérience professionnelle sont associés à de meilleurs scores dans les contenus disciplinaires enseignés. Les résultats les plus marquants de l'analyse des caractéristiques, connaissances et compétences des enseignants se rapportent à leurs scores en fonction de leur ancienneté, de leur niveau de formation académique et de leur participation à des formations continues. Il ressort d'une part, que les enseignants ayant un niveau de formation universitaire présentent de meilleurs scores aux épreuves de l'enquête que ceux ayant un niveau secondaire ; et d'autre part, que les enseignants déclarant avoir une longue expérience d'enseignement (entre 11 ans et 20 ans) performant mieux que leurs collègues moins expérimentés (au plus 5 ans).* » (Résumé exécutif p. 20).

Les auteurs du rapport font ces constatations tout en se gardant d'explications monocausales, qui ne prendraient pas en compte le contexte social global, en particulier la famille des élèves. Ils éclairent plus particulièrement le rapport des enseignantes et enseignants interrogés à leur contexte de travail contexte scolaire :

Au niveau de leurs conditions de travail, les enseignants ont une perception globalement satisfaisante des programmes scolaires. Cependant, leur regard sur la qualité des bâtiments et la disponibilité des fournitures scolaires est négatif dans la majorité des pays.

Dans la quasi-totalité des pays, la majorité des enseignants déclarent avoir un avis favorable sur la gestion de leur école, et affirment également avoir de bonnes relations avec leurs collègues et la communauté.

Dans l'ensemble des pays, ils ont, dans leur très grande majorité, une perception moins satisfaite de leur condition salariale. Il en est de même au sujet des opportunités de formation et de promotion de carrière. » (Résumé exécutif p. 20)

Par ailleurs, Patrick Bouveau, Sophie Cerbelle, Opadou Koudou et Mathias Kyelem ont publié en octobre 2020 une "*Radioscopie de la formation initiale des enseignants (Primaire et secondaire)*"¹⁷. Cette étude comparative porte sur le Bénin, le Cameroun, le Kenya, le Mali, la RDC, le Vietnam et Madagascar. On retiendra ici les titres des cinq chantiers mis en avant par les auteurs et détaillés aux pages 131 et 132 de leur rapport : *le pilotage d'une formation*

¹⁶ PASEC (2019). *Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. Dakar : PASEC, CONFEMEN.

http://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2021/01/RapportPasec2019_sitePasec.pdf

¹⁷ Bouveau, P., Cerbelle, S., Koudou, O. et Kyelem, M. (2020) *Radioscopie de la formation initiale des enseignants (Primaire et secondaire)*. Paris : Programme APPRENDRE, AUF. [Une-radioscopie-de-la-formation-initiale-des-enseignants-dans-8-pays.pdf](#). (Voir aussi le webinaire <https://apprendre.auf.org/video-voir-ou-revoir-le-webinaire-une-radioscopie-de-la-formation-initiale-des-enseignants-dans-8-pays-2/>)

structurée, la polyvalence en formation en tant que capacité des structures de formation, la recherche d'un curriculum structurant dans la quête d'un enseignant réflexif, le passage d'une évaluation régulatrice efficiente à une évaluation certificative pertinente et enfin le chantier des appuis (matériels et logistiques) à la formation.

En ce qui concerne l'entrée et le maintien dans le métier, on pourra travailler plus particulièrement certaines des pistes de réflexion proposées dans ce rapport :

Autour du référentiel de formation (très souvent disponible) doivent être posées des options/ approches de formation reposant sur :

- le stage comme véritable outil de formation (... et non comme, parfois, de démonstration, voire de relégation) ;*
- l'analyse (effective) des pratiques mises en mouvement par les stagiaires ;*
- la réelle capacité à développer au moins un écrit professionnel (rapport de stage, mémoire didactique ou pédagogique, recherche-action) dans le cursus de formation ;*
- le renforcement (voire la mise en œuvre) d'un réseau scolaire de conceptualisation professionnelle, en appui au développement de la mythique trilogie "pratique/théorie/pratique" (Bouveau et al, 2020, p. 132).*

4-Les questions qui délimitent l'empan des réponses possibles à l'appel à projets

Plusieurs questions peuvent être posées pour travailler l'entrée et le maintien dans le métier dans le cadre de cet appel, parmi lesquelles :

- Quelles sont les représentations en jeu du métier de l'enseignant chez les différentes parties prenantes ?
- Comment l'institution scolaire pense et construit-elle le parcours d'entrée dans le métier ?
- Comment les réformes en cours font-elles évoluer le contenu du métier ?
- Quel écart y a-t-il entre l'offre de la formation initiale et les réalités du terrain ?
- Quels sont les motifs d'entrée dans le métier ?
- Quelles sont les conditions d'entrée (formation initiale/mise au travail immédiate) ? Et quel est le vécu de ces conditions ?
- Comment vit-on son métier ?
- Qu'est-ce qui fait que l'on tient ?
- Qu'est-ce qui fait que l'on souhaite arrêter ?
- Qu'est-ce qui fait que l'on souhaite arrêter mais que l'on continue encore ?
- Quelle est la place et le rôle de l'encadrement de proximité ?
- Quelle est la place et le rôle du travail ou des échanges avec les pairs (collectifs enseignants) ?
- Les outils pédagogiques et didactiques sont-ils des leviers ou des freins ?

Sur le plan de l'amélioration des politiques relatives à l'entrée et au maintien dans le métier de l'enseignement, la recherche pourrait s'intéresser aux aspects opérationnels tels que :

- Quelles compétences construire prioritairement pour améliorer l'entrée dans le métier ?
- Quels processus d'accompagnement de l'entrée semblent efficaces ?
- Quelles sont les difficultés rencontrées ?
- Quels appuis, quels accompagnements nécessaires ?
- Comment les systèmes éducatifs nationaux peuvent-ils améliorer l'entrée dans le métier ? notamment dans les registres suivants :
 - Orientations données par les institutions en matière d'accompagnement de l'entrée dans le métier ;
 - Orientations données aux équipes pédagogiques, aux cellules d'appui pédagogique ;
 - Rôle des acteurs de l'encadrement pédagogique (définition des missions, profil de poste, processus de professionnalisation et de perfectionnement des acteurs de l'encadrement, processus de perfectionnement des acteurs de l'encadrement) ;
 - Moyens matériels attribués pour l'encadrement pédagogique et didactique des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants;
 - Activités prioritaires favorisant l'entrée dans le métier en fonction du contexte de chaque pays.

5- Eligibilité et composition des équipes

Les objets d'étude pourront être variés et proposés par les soumissionnaires, parmi les problématiques énoncées ci-dessus, à partir d'une entrée de leur choix, micro (l'enseignant), méso (l'encadrement), macro (politiques publiques).

La réponse devra développer la présentation de l'objet de recherche, ses appuis théoriques, sa méthodologie, le rôle des membres de l'équipe, les modes de collaboration interpersonnels ou institutionnels et les résultats attendus sur les différentes dimensions de l'Appel selon le modèle proposé.

5.1 Cadre géographique de la recherche

Le cadre géographique (les terrains de recherche) devra être centré sur 1 pays ou 2 pays maximum appartenant à une même sous-région, parmi les **26 pays du programme APPRENDRE** : Algérie, Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Haïti, Liban, Madagascar, Mali, Maroc, Maurice, Mauritanie, Niger, République Centrafricaine, RD Congo, Rwanda, Sénégal, Tchad, Togo, Tunisie, Union des Comores.

5.2. Critères de constitution des équipes

5.2.1 Coordination du projet

La réponse sera coordonnée par une personne de rang magistral (titulaire d'une habilitation à diriger des recherches ou équivalent) en poste dans un établissement membre de l'AUF, identifiée comme « porteur de projet » qui coordonnera une équipe composée d'enseignants-

chercheurs, de jeunes chercheurs et de praticiens du système scolaire exerçant dans le pays sur lequel se centre l'étude.

La ou le porteur de projet sera aussi garant de la dynamique collective de l'équipe notamment en matière de répartition et d'exécution du travail et de déontologie. Ainsi, par exemple, elle ou il s'assurera que les soumissions individuelles ou collectives de projets d'articles à des revues scientifiques attendent la remise des livrables finaux, sous réserve de l'autorisation des référents scientifiques et de la coordination du programme.

5.2.2 Membres de l'équipe projet

Les équipes soumissionnaires pourront être constituées au sein d'un même établissement, ou de plusieurs établissements dans un même pays, ou bien encore sous la forme d'un consortium de plusieurs établissements.

Dans le cas d'un consortium rassemblé, une seule équipe pourra être issue d'un laboratoire de recherches situé dans l'un des pays du Nord de la Francophonie (Europe, Amérique du Nord) et la coordination sera obligatoirement assurée par un établissement du Sud. Un consortium peut être constitué de deux équipes (de pays du « Sud »).

Au sein des équipes, la présence de chercheurs juniors, de praticiens issus de l'éducation nationale, et l'équilibre femmes/hommes feront l'objet d'une attention particulière.

Dans la constitution des équipes, le renforcement des compétences individuelles et collectives sera visé pour développer des capacités nationales de recherche en éducation, mais aussi la coopération internationale pensée sur des bases égalitaires et proactives. La pluridisciplinarité et l'interdisciplinarité des cadres théoriques comme des appartenances disciplinaires des équipes sont encouragées.

L'équipe-projet sera composée de 6 personnes maximum, incluant le coordonnateur.

5.2.3 Réponses attendues / critères scientifiques de sélection

Les cadres conceptuel et méthodologique comme le choix des objets de recherche sont ouverts, pourvu qu'ils soient en cohérence avec une ou plusieurs des thématiques retenues. Les choix opérés devront être explicites. Des méthodes de recherche diverses et croisées pourront être utilisées : observations, entretiens, questionnaires, analyses documentaires (rapports, textes officiels, littérature de recherche, etc.) ou de données statistiques disponibles (la production de données statistiques sera particulièrement appréciée).

Les soumissionnaires devront, dans leur réponse, faire la preuve d'une bonne connaissance de la question en proposant une revue de la littérature, une bibliographie sélective (travaux scientifiques, rapports, études pays).

Chaque réponse à l'appel d'offres devra indiquer précisément, au-delà de l'objet de la recherche :

- Des hypothèses de départ et un cadre conceptuel ou théorique ;

- Une description précise du cadre méthodologique, y compris le ou les terrains concernés par la recherche, les participants ciblés et les procédures de sélection et de recrutement, les méthodes de collecte des données et les stratégies d'analyse ;
- Un plan prévisionnel de travail détaillé : répartition des rôles, collaboration, agenda ; prévisionnel sur 18 mois au maximum.

La volonté de communiquer scientifiquement sera appréciée dans la rédaction des réponses, en précisant par exemple les revues qui seraient visées par une publication ou des propositions de participation à des colloques.

5.3 Budget / Critères financiers de recevabilité

La réponse au présent appel **proposera un budget précisément justifié** en fonction de l'objet et de la méthodologie de la recherche. Elle sera déposée selon le formulaire proposé et respectera les dépenses éligibles conformément au modèle de budget joint au présent Appel.

Les dépenses admissibles sont :

- Les déplacements sur le terrain de recherche ou pour des rencontres d'équipe, les dépenses de communication, l'accès à la documentation et la prise en charge de vacances (pour les équipes du « Sud ») ;
- Le temps de travail des membres de l'équipe-projet. Rétribution sur la base des barèmes établis dans le cadre du Programme APPRENDRE (NB : Les enseignants-chercheurs des laboratoires du "Nord" ne pourront prétendre à aucune rémunération individuelle) ;
- Les dépenses en petits matériels et logiciels spécifiquement dédiés à la recherche sur justification précise du besoin. L'affectation et la responsabilité administrative des matériels devront être précisées dans les réponses ;
- Les demandes éventuelles de mobilité entre universités devront être précisément justifiées et seront examinées au cas par cas.

Les équipes retenues pourront bénéficier du soutien logistique des Campus numériques francophones (CNF) de l'AUF (connexion Internet, logiciels de base, documentation).

Le budget total proposé devra détailler l'ensemble des rubriques (voir modèle joint). **Le financement accordé par l'AUF ne pourra excéder 45 000 euros.** Exceptionnellement, notamment en cas de recherche à visée statistique, demandant des enquêtes, du recueil de données ou des observations de classes importantes, un budget plus élevé pourra être étudié. Les dépenses concernant la rétribution des membres des équipes de recherche, appelées « frais de personnel », ne seront payées qu'après les étapes de validation des rapports scientifiques (rapport intermédiaire, puis rapport final).

Toutes les dépenses du projet seront effectuées directement par l'AUF, par l'intermédiaire de ses directions régionales, antennes et campus numériques francophones dans le monde. Les co-financements éventuels (y compris en temps de travail et en valorisation de matériels) permettront de valoriser les candidatures. Ils devront être détaillés dans les budgets.

6 - Résultats attendus

Ces recherches devront, sur le court terme (maximum 18 mois), rendre compte, de façon articulée :

- D'un positionnement théorique de la recherche et des principaux concepts mobilisés pour la conduire par rapport aux travaux de recherche existants ;
- D'une analyse de situations concrètes (replacées dans leur contexte national) conduisant à des résultats relevant d'une mise au jour de dynamiques jusque-là peu étudiées ou connues débouchant sur la proposition d'interprétations nouvelles ;
- De retombées ou préconisations concrètes (et non relevant de principes généraux) à partir des résultats de recherche. Il sera important également de mentionner les conditions de mise en œuvre et d'évaluation de ces préconisations ;
- De nouvelles pistes de recherche.

Sur le plan méthodologique et scientifique, les projets retenus bénéficieront d'un accompagnement par le Conseil scientifique du programme APPRENDRE ou par les experts qu'il désignera, selon les modalités suivantes :

- Formulation de recommandations pour finaliser le projet avant le début de la mise en œuvre ;
- Soutien méthodologique (par courriels, visio-conférence), à la demande, avec une ou un enseignant-chercheur référent désigné par le conseil scientifique d'APPRENDRE ;
- Échanges à mi-parcours sur la base du rapport intermédiaire de réalisation du projet qui sera communiqué par le porteur ;
- Echanges à la fin du projet pour relecture des livrables finaux ;
- Orientations sur les voies et moyens pour donner de la visibilité aux résultats des projets de recherche.

Les équipes retenues devront remettre comme livrables opérationnels :

- Un rapport intermédiaire après 9 mois de mise en œuvre dont dépendra le versement de la seconde tranche de budget.
- Des livrables finaux :
 1. **Un rapport de recherche** étant précisé que tout document produit à l'aide du financement octroyé relèvera d'une licence *Creative Commons* ([CC-BY-NC-SA](#)) et sera publié sur le site APPRENDRE ;
 2. **Un résumé exécutif faisant apparaître les résultats de la recherche**, sous un format présentant l'objet, la méthodologie de recherche utilisée et les acquis scientifiques des travaux, en maximum 5 000 caractères ;
 3. **Les documents produits**, numériques ou non, (films, base de données, questionnaires, grilles d'observation, ...) seront également placés sous licence *Creative Commons* ;
 4. **Au minimum un projet d'article scientifique**, en précisant la revue à comité de lecture destinataire et en explicitant ce choix ;

5. **Un rapport au format libre** (traditionnel ou porte folio) rapportant la collaboration inter personnelle ou inter équipes.
- Des communications :
 - Dans le cadre de séminaires nationaux associant les MEN, les équipes de recherche et les acteurs (partenaires techniques et financiers, chercheurs, décideurs, ...) de l'éducation
 - Dans le cadre d'un colloque international sur la thématique organisé par le programme APPRENDRE en 2023.

Ces différents aspects pourront être décrits (à titre prévisionnel) dans les réponses.

L'ensemble des outils, données, productions et livrables devront être partagés sur un dossier stocké en ligne, à la fois avec l'ensemble des membres de l'équipe projet, les référents scientifiques désignés par le Conseil scientifique d'APPRENDRE et l'équipe de coordination du programme APPRENDRE.

Sur toute la durée de la mise en œuvre du projet et dans un délai d'un an après la clôture du projet, l'équipe projet s'engage à répondre aux différentes sollicitations de la coordination du programme APPRENDRE, que ce soit pour des actions de communication (vidéos, entretiens...), des participations à des manifestations scientifiques internationales, ou encore des séances de restitutions nationales. Les participations aux manifestations scientifiques seront prises en charge par APPRENDRE.

7 Évaluation des projets

7.1 Procédure de sélection

Les projets seront évalués et sélectionnés par des spécialistes du domaine concerné (2 experts par projet), désignés par le conseil scientifique d'APPRENDRE selon les procédures internationales d'équité en vigueur. Chaque équipe soumissionnaire aura accès à un rapport d'évaluation, quel que soit le résultat de cette dernière.

Le conseil scientifique d'APPRENDRE, à la vue des évaluations d'un projet, pourra demander à une équipe-projet pré-retenue, dans un délai de rigueur, des améliorations ciblées (sur le fond comme sur la forme) en vue d'une version définitive dont dépendra l'acceptation finale du projet par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). L'AUF, préalablement à la signature de la convention de soutien, pourra (re)discuter du budget de la recherche avec l'équipe retenue, dans une perspective d'harmonisation.

Il est à noter que l'AUF est équipée d'un logiciel anti-plagiat auquel seront soumis, pour analyse, l'ensemble des documents scientifiques portés à sa connaissance.

7.2 Critère de sélection

Les principaux critères de sélection seront :

- Énonciation claire du projet de recherche, du domaine dans lequel il s'inscrit et des ancrages théoriques (présentation de l'état de la question explorée dans le ou les pays concernés) ;
- Qualité et pertinence des références bibliographiques ;
- Qualité de la question de recherche et de la problématique au regard de l'état de l'art et du contexte du pays ou de la région ;
- Pertinence et adéquation des tâches, des objectifs associés et de la méthodologie adoptée, en lien avec la question de recherche ;
- Réalisme du calendrier des tâches et des livrables associés (durée du projet 18 mois) ;
- Adéquation du projet avec les attendus de l'appel ;
- Mise en évidence de la plus-value du projet pour la recherche et pour le pays ou la région (on entend par région un ensemble de pays ayant une proximité spatiale : Afrique de l'Ouest/Afrique Centrale/Maghreb, Océan Indien, etc.) ;
- Pertinence et qualité de la coopération inter-universitaire et du consortium constitué au regard du projet (présence de chercheuses ou de chercheurs du champ concerné, nombre et qualité des praticiennes et praticiens, ambitions qualitatives et quantitatives) ;
- La production de données et de résultats probants ;
- Association au projet de jeunes chercheurs, de cadres des MEN, prise en compte de l'équilibre femmes / hommes dans l'équipe projet.

La sélection scientifique précèdera l'évaluation financière des projets.

8 Echéances et contacts

Un **webinaire de présentation** de l'appel à projets se tiendra à 16h le mercredi 27 octobre 2021, en vue de préciser le cadrage des recherches attendues et répondre aux questions des candidats.

Le calendrier de l'appel à projets est le suivant :

Vendredi 15 octobre 2021	Lancement de l'Appel à projets
Mercredi 27 octobre 2021	Webinaire de présentation de l'Appel à projets
Vendredi 31 décembre 2021	Date limite de soumission des projets
Du 1er janvier au 15 février 2022	Période de sélection des projets
Vendredi 25 février 2022	Publication de la liste des projets pré-retenus et notification aux candidats
Jeudi 31 mars 2022	Finalisation des projets (identification des livrables exacts, chronogramme et budget)
Du 1er avril au 30 juin 2022	Période de rédaction et signature des conventions de financement
1er juillet 2022	Date de démarrage des projets
1 ^{er} avril 2023	Remise du rapport intermédiaire
1 ^{er} janvier 2024	Clôture des projets : Remise du rapport final et livrables

Les propositions seront à déposer sur : <http://formulaire.auf.org> (inscription préalable nécessaire)

Date limite de soumission des projets : 31 décembre 2021

Pour toute question : programme-apprendre@auf.org