



Internationale de l'Éducation



Des éducateurs de qualité: Étude internationale des compétences et des normes régissant la profession enseignante



Mai 2011



Internationale
de l'Éducation



Oxfam Novib

Des éducateurs de qualité : Étude internationale des compétences et des normes régissant la profession enseignante

Mai 2011

A PROPOS DES AUTEURS

Ce travail de recherche a été effectué par Paloma Bourgonje et Rosanne Tromp.

Paloma Bourgonje est écrivain et chercheuse indépendante dans le domaine de l'éducation et du développement. Elle a rempli les fonctions de professeur au département des études du développement international de l'Université d'Amsterdam. Parmi ses domaines d'expertise figurent les affaires sociales contemporaines et les questions de développement international. Ses travaux ont été présentés entre autres par le *NRC Handelsblad*, *the Voice* et *Tijdschrift voor Filosofie Onderwijs*, et publiés aux Pays-Bas et par l'Internationale de l'Education.

Site Internet : www.palomabourgonje.nl

Courriel : info@palomabourgonje.nl

Rosanne Tromp est chercheuse indépendante dans le domaine de l'éducation et du développement. Elle a occupé le poste de professeur à la faculté de sciences économiques de l'Université de Michoacán (UMSNH), au Mexique, où elle a enseigné l'éducation et le développement. Au département de sciences politiques de l'Université d'Amsterdam, aux Pays-Bas, elle a dispensé des enseignements sur les mouvements sociaux. Ses domaines d'expertise comprennent, entre autres, l'enseignement supérieur, l'enseignement interculturel et autochtone, ainsi que les effets des organisations d'aide internationale sur l'élaboration des politiques en matière d'éducation.

Courriel : r.tromp@uea.ac.uk, rosanne.tromp@gmail.com

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	7
Sommaire	9
Introduction et contexte	12
1. ETUDE DOCUMENTAIRE : CONCEPT ET FORMATION DES ENSEIGNANTS BASEE SUR LES COMPETENCES	19
1. Contexte international théorique	20
2. Origine et évolution de la formation des enseignants basée sur les compétences	22
3. Contexte International des politiques	28
4. Conclusions et recommandations	34
2. QUELQUES APPROCHES A LA FORMATION DES ENSEIGNANTS BASEE SUR LES COMPETENCES: LES EXPERIENCES DE L'AFRIQUE DU SUD, DE LA NOUVELLE ZELANDE ET DU CANADA	35
1. L' Afrique du Sud	35
2. La Nouvelle Zélande	42
3. L'élaboration des Normes de qualité de l'enseignement de l'Alberta (Canada)	47
4. Élaboration du programme Pestalozzi : «Socle de savoirs, savoir-faire et savoir-être» pour tous les enseignants	49
5. Conclusions et recommandations	50
3. CHILI ET BRESIL	
1. CHILI - La dictature et son impact sur la formation des enseignants	53
2. Le Programme FFID : Critères régissant la profession enseignante	55
3. <i>Marco para la Buena Enseñanza</i> et Système national d'évaluation des enseignants	58
4. Mise en œuvre de la <i>Marco para la Buena Enseñanza</i>	63
5. Conclusions et recommandations du Chili	64
6. BRESIL - L'absence d'un CP national pour les enseignants	67
7. La Loi sur les Directives, les Bases de l'Education (LDB) et les Directives Pédagogiques ..	70
8. Mise en œuvre de la LDB	73
9. L'évaluation et le soutien de l'Enseignant	74
10. Conclusions et recommandations du Brésil	77
4. L' INDE ET LA MALAISIE	
1. L'INDE - L'avis des enseignants sur le Profil de Compétence	79
2. Les Dispositions existantes pour la Formation des Enseignants	82
3. Mise en œuvre du NCFTE	85

4. Conclusions et recommandations tirées de l'expérience de l'Inde	88
5. MALAISIE : Quelques caractéristiques et critères du cursus académique des enseignants dans leur formation	90
6. Profils de compétences pour les enseignants du primaire	93
7. Conclusions et recommandations tirées de l'expérience de la Malaisie	98
5. LES PAYS-BAS ET LA SLOVÉNIE	
1. PAYS-BAS : Loi BIO ou loi relative aux professions de l'éducation	100
2. Compétences des enseignants : exigences et indicateurs	103
3. Qualification vs compétence	106
4. Application de la loi BIO	107
5. Conclusions et recommandations des Pays-Bas	109
6. SLOVÉNIE - Développement des compétences des enseignants	111
7. Implementation and evaluation of the competences	116
8. Conclusions and recommendations from Slovenia	119
6. ETUDES PILOTES : MALI & OUGANDA	
1. MALI - Education au Mali	120
2. Programme Éducateurs de qualité	121
3. Définition du profil de compétence d'un enseignant du primaire au Mali	122
4. Conclusions et recommandations du Mali	126
5. OUGANDA - Contexte éducatif ougandais	127
6. Éducateurs de qualité et le profil de compétence révisé de l'Ouganda	131
7. Domaine de compétences	135
8. Conclusions et recommandations de l'Ouganda	136
7. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS GÉNÉRALES	
1. Définir la compétence : «liste de vérification» vs approche «holistique»	137
2. Élaboration des profils de compétence : contexte, appropriation et évaluation	140
3. Recommandations pour l'élaboration de profils de compétence nationaux	143
4. Recommandations concernant un profil de compétence international	144
Annex I – Profils de compétence pour des enseignants de qualité au primaire : Questionnaire ..	146
Annex II – Institutions interrogées	147
Références / Bibliographie	149

REMERCIEMENTS

Les auteurs tiennent à exprimer leur profonde gratitude aux personnes ci-dessous au Chili, au Brésil, au Pays-Bas, en Inde, en Malaisie, en Slovénie, au Mali, en Afrique du Sud, en Nouvelle-Zélande, au Canada, au Royaume-Uni, au Conseil de l'Europe et en Ile Maurice, qui ont contribué à la réalisation du présent rapport :

Isabel Guzmán Eguiguren, Silvia del Solar Sepúlveda, Beatrice Avalos, Jacqueline Gysling, Maria Teresa Vásquez, Patricia Calvo Aliaga, Jenny Assaél, Jorge Pavez, Alejandro Silva, Guillermo Scherping Villegas, Erika Castillo Barrientos, Paulina Pena Bizana, Faride Zerán, Sergio Trabucco, Wouter van der Schaaf, Irene Leijten, Madeleine Vreeburg, Myriam Lieskamp, Edith van Montfort, Annerie Hesseling, Joop de Vries, Natasja van Westerlaak, Denilson Bento da Costa, Neide Arruda, Inessa Figueiredo, João Monlevade, Maria Madalena Rosendo, Rita de Cássia de Freitas Coelho, Lêda Conçalves, Antonio Marques, Francisco Das Chagas, Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, Elisângela Pereira Alves, Vânia Rego, Eliane Leão, Prof. Ajit Singh, Prof. S. Nagpal, Dr. B.P. Bhardwaj, Dr. Santosh Sharma, Prof. Mohd. Akhtar Siddiqui, Dr. K.M. Gupta, R.C. Dabas, Prof. S.P. Malhotra, Sandhya Paranjpe, Lata Pandey, Manju Jain, Kiran Devendra, O.P. Nautiyal, Dr. Dushyant Kaur, Dr. Alka Kalra, Dr. Niremal Bagga, Dr. Seema Srivastava, Ms. Ashoo Bobal, Ms. Gulshan Manchanda, Sanjeev Kumar, Rity Yadav, Shilpa Sharma, Jyati Katyal, Anjana, Sushil Sharma, Chitra Sharma, Ms. Lok Yim Pheng, M. Krishnan, Gurcharan Singh, Gerald Kochappan, Dr. Hamizer bin Mohd Sukor, Mohmmad Najib Bin Mohd Ali, Khalid Bin Abu Bakar, Cik Lim Huey Khing, Rahim Bin Abdul Latiff, Rosman Bin Haji Abu, Sharad Sachdev, Mimah Kampok, Lim Guat Bee, Irene Tan Siew Yan, Vanaja Seenivasagam, Zainal Abiddin Bin Ahmad Mohd, Zufrie Abd Rahman, Darinka Cankar, Cveta Razdevšek Pučko, Slavko Gaber, Janez Krek, Janez Vogrinc, Prof. Dr. Pavel Zgaga, Branimir Strukelj, Sandi Modrijan, Abdoul Baky Maiga, Mathias Urban, Barbara Benson, Randy Clarke, Florence Ssereo, Wendy Poole, Myles Ellis, Jan Eastman, Calvin Fraser, Edem Adubra, Josef Huber, Sanjeev Vasudev.

Au sujet des études de cas par pays, nous exprimons particulièrement notre reconnaissance aux syndicats, notamment AIPTF, AOOb, CNV Onderwijs, ESTUS, NUTP, Colegio de Profesores et CNTE, pour leur soutien et leur hospitalité, ainsi que Gordon Thomas, Cynthia Shaw, Renato Operti et Steven Obeegadoo pour leurs contributions.

Nous voudrions également exprimer nos sincères remerciements à Sylvia Borren, Liana Gertsch, Gaston De la Haye, Olloriak Sawade et Dennis Sinyolo du Groupe du Projet «Éducateurs de Qualité pour Tous» et à Guntars Catlaks de l'Unité de recherche de l'Internationale de l'Éducation, pour les conseils qu'ils nous ont prodigués tout au long de la recherche.

AVANT-PROPOS

L'Internationale de l'Education est la plus grande fédération de syndicats de professionnels de l'éducation, représentant 330 syndicats et plus de 30 millions d'enseignants. Oxfam Novib fait partie d'Oxfam International, l'une des plus importantes ONG internationales de développement mondial. Ces deux organisations sont membres fondateurs de la Campagne mondiale pour l'éducation et de la Marche mondiale contre le travail des enfants. Elles ont soutenu de nombreux partenaires de la société civile au niveau national, ainsi que plusieurs mouvements sociaux mondiaux.

L'Internationale de l'Education et Oxfam Novib ont uni leurs forces dans le domaine de l'éducation, en capitalisant leur expérience en matière d'éducation formelle et non formelle afin de relever les défis urgents. Ensemble, elles ont apporté un soutien d'urgence à la reconstruction des établissements scolaires durant la guerre des Balkans, au Kosovo, et après le tsunami qui a frappé le Sri Lanka et Atjeh. A présent, elles conjuguent leurs forces pour s'attaquer d'urgence à la pénurie d'éducateurs de qualité dans l'enseignement primaire au Mali et en Ouganda, par l'éducation et le développement professionnel.

Le Projet «Éducateurs de Qualité pour Tous» a été élaboré sur la base de trois principes clés:

- **Le droit à une éducation de qualité pour tous les enfants** : un enfant sans éducation de qualité est un enfant sans avenir. Les gouvernements doivent investir dans une éducation de qualité pour assurer leur propre développement démocratique et économique. Quel que soit le milieu éducatif, chaque enfant a le droit fondamental à une éducation de qualité dispensée par des enseignants de qualité..
- **Des enseignants de qualité sont d'une importance capitale** : une éducation de qualité nécessite des investissements dans la formation initiale et continue des enseignants et le développement professionnel. Aucun établissement scolaire n'est meilleur que ses enseignants, mais il existe une énorme pénurie d'enseignants qualifiés disponibles, en particulier dans les pays en développement, tandis que le nombre d'enfants et le taux de scolarisation ne cessent de s'accroître. De nombreux enseignants de qualité quittent la profession en raison de la faiblesse des salaires, de la difficulté des conditions de travail et de l'insuffisance de soutien professionnel. Tant les enseignants du secteur formel que ceux du secteur non formel doivent être formés conformément aux niveaux de compétences convenus sur le plan national.
- **La responsabilité publique** : grâce, entre autres, au plaidoyer de la société civile et des syndicats, de nombreux gouvernements acceptent la responsabilité de fournir à tous des services publics inclusifs et de qualité, en particulier l'éducation. Les problèmes empêchant les pays en développement de s'acquitter de ce rôle sont en partie de nature financière, mais l'expertise technique, financière et en matière d'élaboration de politiques est également cruciale. Les ministères de l'Education doivent travailler avec ceux des finances et de la planification afin d'adapter les plans du secteur éducatif aux politiques au niveau macro et à l'allocation des ressources. Il est nécessaire de jouer un important rôle de plaidoyer pour renforcer la transparence dans l'utilisation des ressources et encourager les gouvernements (du Nord et du Sud) à respecter leurs engagements financiers aux côtés des institutions multilatérales telles que le système des Nations unies et l'Union européenne, la «Fast Track Initiative» et les institutions financières internationales comme la Banque mondiale et le FMI.



En appliquant ces trois principes à la réalité pratique, le projet «Éducateurs de Qualité pour Tous» vise à accroître le nombre d'enseignants de qualité en collaborant avec un large éventail de parties prenantes dans chaque pays (ministères de l'Éducation, syndicats d'enseignants, coalitions d'ONG de l'éducation, institutions de formation et d'assurance qualité, associations scolaires ou communautaires et de parents d'élèves, médias, donateurs dans le domaine de l'éducation, organisations du secteur privé), qui partagent l'objectif d'aider les pouvoirs publics à respecter leurs engagements d'assurer à chaque enfant une éducation de qualité. Le présent document a été commandité pour établir un cadre théorique axé sur la pratique, concernant la façon dont les profils de compétence peuvent guider la qualité dans la formation des enseignants. Il a également pour but de nous informer des tendances internationales de l'utilisation des profils de compétence dans la profession. Toutefois, le résultat final a dépassé cet objectif : Il a permis de disposer d'une riche moisson de données factuelles et d'analyses pouvant enrichir le dialogue mondial sur les enseignants et leurs compétences, en élargissant la participation à la discussion.

Le présent document indique que les profils de compétence, s'ils sont utilisés à bon escient, peuvent constituer un instrument précieux pour les enseignants, leurs syndicats, ainsi que diverses institutions et décideurs cherchant à renforcer la formation des enseignants pour l'adapter aux possibilités et défis contemporains.

Enfin, cette étude confirme notre engagement vis-à-vis de l'objectif «Éducateurs de qualité pour tous». La réalisation de l'objectif de faire en sorte que tous les enseignants (tant dans les cadres formels que non formels) dispensent un enseignement de qualité nécessite l'adaptation du profil de compétence, un programme de formation qui prenne en charge les compétences en dynamique de la vie, des programmes de formation initiale et continue des enseignants et des possibilités de développement professionnel. Une attention particulière doit être accordée à l'accroissement du nombre de femmes dans la profession enseignante et la prise en compte des points de vue des parents. Ces démarches sont indispensables à une éducation de qualité, transformatrice de la dimension genre pour les garçons et les filles, ce qui constitue le fondement des démocraties inclusives.

La formation des enseignants et le développement professionnel constituent les piliers d'une éducation de qualité. Quel que soit le système éducatif, la qualité ne peut être réalisée que si la formation des enseignants et le perfectionnement professionnel sont organisés tout au long de la vie ou de la carrière des enseignants, et s'adaptent à l'évolution des valeurs sociales telles que les droits de l'homme, l'égalité des genres, la justice économique, la durabilité des moyens de subsistance et une vie saine. En tant qu'acteurs mondiaux, nous nous devons de capitaliser les récentes réussites enregistrées dans le monde en matière d'accroissement du taux d'engagement, en particulier des filles, en veillant à ce que chaque enfant reçoive une éducation de qualité. Pour atteindre cet objectif, Oxfam Novib et l'Internationale de l'Éducation s'engagent à continuer d'investir dans les enseignants de qualité.

SOMMAIRE

En 2010, l'Internationale de l'Éducation et Oxfam Novib ont mis en place le projet Éducateurs de Qualité pour Tous (Quality-ED), un partenariat avec les acteurs nationaux visant à s'attaquer à la pénurie mondiale d'enseignants et à la baisse de leur statut, ainsi qu'à la qualité médiocre de l'éducation. Lancé à l'aide de projets pilotes au Mali et en Ouganda, ce partenariat a mis à contribution les ministères de l'Éducation, les syndicats, les organisations de la société civile et d'autres acteurs.

Le point de départ du projet Quality-ED a consisté à la mise au point d'un profil de compétence pour les enseignants du primaire, à travers la définition des savoir-faire, des savoirs et des savoir-être d'«éducateurs de qualité». Bien que le concept de compétence ait une longue histoire dans le domaine de l'éducation et de la formation, il n'existe pas de consensus universel sur les définitions. De façon générale, la compréhension de la «compétence» est toutefois en train de passer d'un champ sémantique étroit désignant ce qu'une personne est en mesure de faire, à une approche plus holistique faisant référence à la possession et au développement d'une combinaison complexe de savoir-faire, savoirs et savoir-être et de valeurs intégrées, qui sont mis en œuvre dans l'exécution d'un travail. En conformité avec les gouvernements du monde entier, le projet Quality-ED interprète la «compétence» non pas comme un comportement appris, mais comme des aptitudes cognitives cruciales, des capacités de réflexion et un processus de développement. Les acteurs internationaux comme l'OCDE, l'UNESCO, l'Union européenne et le Conseil de l'Europe ont œuvré arduement à la définition des compétences des citoyens et des apprenants considérées comme nécessaires à la vie au 21^e siècle.

Nous sommes convaincus qu'un profil de compétence holistique constitue la pierre angulaire de la mise en place d'une politique inclusive de formation des enseignants, à la condition cruciale que ce profil soit soutenu par un consensus social, surtout parmi les enseignants eux-mêmes. Ce travail de recherche vise à déterminer :

1. s'il existe une convergence ou une divergence entre les pays en ce qui concerne les compétences des éducateurs de qualité,
2. s'il existe un terrain d'entente suffisant pour justifier l'établissement d'un profil de compétence générique comme point de départ de la mise au point de profils de compétence à l'échelle nationale,
3. si les preuves indiquent l'existence d'un bon processus de mise en œuvre de ces actions, en l'absence d'un consensus international.

Méthodes

Le travail de recherche présenté dans ce document se compose de deux parties : la recherche documentaire (1) et huit études de cas approfondies, dont deux constituent les projets pilotes de Quality-ED (2). La recherche documentaire présente un éventail d'exemples tirés de l'Afrique du Sud, de la Nouvelle-Zélande, du Canada et du Programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe. Ces exemples illustrent des tentatives diverses d'élaboration et de mise en œuvre de profils de compétence pour les enseignants du primaire. Étant donné les limites de temps et de ressources, les recherches par étude de cas se sont limitées à

huit pays ayant répondu par l'affirmative à la question de savoir s'ils disposaient d'un profil de compétence des enseignants du primaire au niveau national et l'avaient mis en œuvre. Les organisations de la société civile et les syndicats ont été consultés dans la collecte de données, mais les contributions ont été principalement apportées par les syndicalistes. Pour assurer l'équilibre géographique, deux pays ont été sélectionnés dans chacune des quatre régions : le Chili et le Brésil pour l'Amérique latine, l'Inde et la Malaisie pour l'Asie, et les Pays-Bas et la Slovaquie pour l'Europe, en plus du Mali et de l'Ouganda en Afrique, pays pilotes du projet.

Résultats

Dans tous les pays, toute approche à « liste de contrôle » des comportements aux critères de compétence est rejetée en théorie. Les exemples nationaux portent à croire que la formulation d'une vision commune des compétences souhaitées doit s'effectuer dans le cadre d'un processus inclusif mettant à contribution toutes les parties prenantes. L'élaboration d'un cadre de compétences de qualité nécessite une analyse du contexte social, économique et politique. Il a été également évoqué que les modèles de compétences sont plus efficaces lorsque les compétences sont échelonnées pour correspondre à différentes étapes de la carrière d'un enseignant. Toutes les études de cas soulignent l'importance de l'évaluation et de la mise en œuvre des compétences, en faisant valoir que les critères de compétence qui sous-tendent cette évaluation doivent être conformes à ceux régissant la formation et la qualification des enseignants. La quasi-totalité des personnes interrogées estiment qu'il est souhaitable d'œuvrer à l'établissement d'un profil de compétence générique, ce qui révèle une large croyance que les éducateurs de qualité partagent certaines qualités de base, quel que soit leur lieu de poste.

Le présent rapport indique que dans l'idéal, un profil de compétence comprend des connaissances spécifiques au domaine, des compétences plus larges en dynamique de la vie, ainsi que des compétences culturelles et socio-affectives, et devrait tenir compte tant des facteurs personnels influant sur la performance des enseignants que du contexte éducatif. La majorité des personnes interrogées est d'avis que les compétences doivent être perçues comme un effort collectif, consenti par l'ensemble des acteurs du système. Sur cette base, un profil de compétence peut s'avérer utile en tant que cadre de discussion sur la qualité des enseignants et servir de paramètres à l'évaluation, à l'autonomisation et au développement professionnel des enseignants du primaire.

Bien que la dimension genre n'ait pas été considérée comme un problème prioritaire, il a été reconnu que les enseignants devraient faire preuve de sensibilité aux relations de pouvoir dans la classe et être capable d'embrasser la diversité de façon positive, en assurant un environnement scolaire sûr, protecteur et intégrant la dimension genre. L'identification et la mise en œuvre des compétences n'est pas un processus neutre en termes de dimension genre, mais nécessite des recherches plus poussées afin de tirer les enseignements qui s'imposent. Dans tous les pays, la question de savoir *qui décide* de la nature globale des profils de compétence et de leurs éléments constitutifs a été la question fondamentale concernant la mise au point de ces profils. De façon générale, il a été estimé que le profil de compétence doit être fondamentalement lié aux objectifs des politiques en faveur de l'éducation et du public, ainsi qu'aux perceptions des professionnels des composantes d'une éducation de qualité.

Recommandations pour la mise au point d'un profil de compétence national

- Les profils de compétence doivent être élaborés en collaboration avec toutes les parties concernées.
- La définition des compétences doit être effectuée conformément à une compréhension commune des éléments constitutifs d'un enseignement de qualité. Elle doit être étroitement liée à la pratique quotidienne des enseignants en classe.
- Un profil de compétence peut s'avérer utile en tant que cadre de discussion au sujet de la qualité de l'enseignement et servir de guide d'évaluation, d'autonomisation et de développement professionnel des enseignants, mais uniquement dans les conditions suivantes :
 - Le profil de compétence comprend les connaissances spécifiques au domaine et des compétences plus larges en dynamique de la vie, ainsi que des compétences culturelles et socio-affectives.
 - La compétence des enseignants est appréhendée comme un effort collectif et à l'échelle du système.
 - Le profil de compétence est appliqué à la totalité du système de formation des enseignants.
- La mise en œuvre doit être menée dans toutes les composantes de l'établissement scolaire. L'introduction des profils de compétence doit faire partie intégrante de la planification (calendrier, préparation, mobilisation des ressources, ateliers), afin que chacun assimile la réforme.
- L'évaluation doit constituer un élément essentiel de la mise en œuvre des profils de compétence, notamment en insistant sur le suivi en réaction aux conclusions.
- Il urge de mener davantage de recherches sur les implications en matière de genre de la sélection et de la mise en œuvre des compétences, ainsi que de la capacité des enseignants à reconnaître et à réagir en fonction des relations de pouvoir et de la diversité dans la salle de classe.
- La lacune que présente le rôle des profils de compétence dans l'assurance qualité en matière d'éducation non formelle et la facilitation du passage des enseignants de ce type d'éducation au secteur formel doit être comblée.

Recommandations sur la mise au point d'un profil de compétence international

La quasi-totalité des parties prenantes interrogées ont opté pour un profil de compétence international des enseignants du primaire, notamment des compétences génériques partagées par les membres de la profession. Toutefois, les indicateurs sont considérés comme spécifiques au contexte et, par conséquent, ne devraient jamais être inclus dans un profil de compétence international. Les réponses des parties prenantes des six pays concernés par les études de cas fournissent quelques idées initiales sur les éléments de la liste de ces compétences communes:

• Connaissance de la matière enseignée	dans 5 pays sur 6
• Outils méthodologiques/pédagogiques/didactiques	dans 5 pays sur 6
• Attention/amour/préférence pour les enfants	dans 4 pays sur 6
• Attention à différents besoins/horizons des élèves	dans 5 pays sur 6
• Dynamisme/souplesse/ouverture d'esprit	dans 5 pays sur 6

Les parties prenantes estiment qu'un profil de compétence international doit être mis au point par tous les acteurs. Toutefois, cette activité pose des défis organisationnels et logistiques à l'échelle internationale. Par conséquent, il a été plutôt recommandé d'élaborer des directives internationales pour la mise au point de profils de compétence nationaux, plutôt que de mettre au point un profil international à compétences uniformes.

INTRODUCTION ET CONTEXTE

Un enseignement de qualité est sans doute la partie la plus cruciale d'une solide éducation¹. L'importance cruciale de l'acte d'enseignement dans la mise en œuvre d'une éducation de qualité est reconnue par les éducateurs, les praticiens, les ministres de l'éducation, les syndicats d'enseignants et la société dans son ensemble². Le mode, de recrutement, de formation et de déploiement des enseignants dans les établissements scolaires joue un rôle clé dans les résultats d'apprentissage et la réduction des inégalités³. Une formation de haute qualité au bénéfice des enseignants est d'une importance capitale pour la qualité et la pertinence de l'éducation à tous les niveaux et le rehaussement du statut de la profession enseignante elle-même.⁴ Toutefois, la pénurie d'enseignants et leur qualité dans le monde entier constitue un des principaux défis qui influent sur l'accès à l'éducation et sa qualité. Malgré une baisse de 33 millions du nombre d'enfants non scolarisés dans le monde depuis 1999, au moins 72 millions d'enfants étaient encore privés de leur droit à l'éducation en 2007, et environ 57 % d'entre eux étaient des filles. Cela signifie que dans les cinq prochaines années, le secteur éducatif des pays en développement nécessitera d'importants investissements pour la formation du 1,9 million de nouveaux enseignants requis pour atteindre l'objectif du millénaire pour l'enseignement primaire universel (EPU).⁵

Au total, 10,3 millions d'enseignants supplémentaires seront nécessaires à l'horizon 2015, si on ajoute le 1,9 million nouveaux enseignants nécessaires pour atteindre l'éducation primaire universelle aux 8,4 millions d'autres requis pour remplacer les effectifs sortants. L'Afrique sub-saharienne à elle seule aura besoin de 1,2 million d'enseignants supplémentaires à l'horizon 2015 pour atteindre l'objectif de l'Éducation pour tous (EPT).

Le problème réside non seulement dans la faiblesse du nombre d'enseignants, mais également dans la faible motivation et l'insuffisance de leur formation. Partout dans le monde, les taux de scolarisation sont en hausse aux niveaux primaire et secondaire entraînant le recrutement d'un grand nombre d'enseignants partiellement formés, voire sans formation. De nombreux enseignants sont contraints d'accepter des emplois supplémentaires pour compléter leur salaire.⁶ Nombre d'enseignants formés quittent la profession en raison de la faiblesse des salaires et des conditions défavorables, par exemple la taille des classes, le manque de logements et même de sécurité alimentaire, ainsi que du défaut de sécurité dans les établissements scolaires, particulièrement pour les enseignantes. Les pays développés sont confrontés à un besoin similaire de recrutement, de formation et de recyclage d'un nombre important d'enseignants suite à la retraite de ceux en exercice. Le déclin du statut des enseignants à travers le monde (dû en partie aux réductions de salaire) fait monter davantage la pression sur la profession, rendant encore plus difficile l'attrait de nouveaux enseignants.⁷

Afin de relever ces défis, l'Internationale de l'Éducation et Oxfam Novib ont noué un partenariat avec les acteurs locaux des pays sélectionnés, tels que les ministères de l'Éducation, les syndicats et les organisations de la société civile, pour élaborer le projet Éducateurs de Qualité pour Tous (Quality-ED). Ces relations au niveau des pays sont conçues pour répondre à la demande pour davantage d'éducateurs de qualité dans les établissements d'enseignement primaire.

Quality-ED a entamé ses activités par des études de faisabilité et le rapprochement de différents acteurs. En 2010, deux projets pilotes ont été lancés au Mali et en Ouganda. La première étape a consisté à définir les savoirs, savoir-faire et savoir être d'un «éducateur de qualité» par l'élaboration du profil de compétence des enseignants du primaire. Ce dernier a été l'occasion d'intégrer dans la formation des enseignants l'éducation à la dynamique de la vie et les innovations pédagogiques qui (même si ce n'est pas toujours le cas) sont souvent plus développées dans le secteur de l'éducation non formelle. Les profils de compétence peuvent éclairer les futures modalités de formations initiale et continue, guider la révision des programmes de formation des enseignants, adapter le suivi de la performance des enseignants aux compétences et permettre le perfectionnement professionnel continu, ainsi que la motivation de tous les enseignants. Un profil de compétence pourrait également ouvrir la voie de l'unification des différentes catégories d'enseignants par rapport à un ensemble unique de normes de qualification adopté d'un commun accord. Quality-ED s'intéresse à l'enseignement primaire.

Fondé sur le droit de tout enfant à une éducation de qualité, le projet Quality-ED s'adresse aux enseignants et élèves de l'éducation formelle et non formelle. Les recherches confirment la relation entre les qualifications des enseignants et les résultats de l'apprentissage.⁸ A terme, le projet vise à aider les pouvoirs publics à assumer leur responsabilité d'assurer à tous une éducation publique de qualité. Les ponts jetés entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle contribueront à renforcer l'équité entre les différents systèmes éducatifs et à favoriser un processus de fertilisation croisée entre eux.

Le projet applique une approche globale visant à aider les enseignants à dispenser une éducation de qualité, mais il s'adapte également aux spécificités de chaque contexte. En Ouganda, l'accent est mis sur une meilleure répartition des enseignants en activité pour investir les zones difficiles à atteindre, ainsi que sur leur rétention, en particulier les femmes, notamment dans le nord du pays, une zone qui a connu un conflit. En milieu rural au Mali, la principale priorité consiste à accroître le nombre d'enseignants à l'échelle nationale, en commençant par une augmentation du nombre de formateurs de formateurs. Il existe également au Mali un important besoin d'adapter le statut professionnel des enseignants à un référentiel de qualité commun. Le chapitre 6 du présent rapport présente plus en détails les études pilotes menées en Ouganda et au Mali.

L'Internationale de l'Education et Oxfam Novib ont la conviction qu'un profil de compétence des enseignants du primaire est fondamental pour la mise en place d'une politique globale de formation des enseignants, mais à la seule condition que ce profil repose sur un consensus social, en particulier chez les enseignants eux-mêmes. Le recrutement accéléré d'enseignants à statut non-formel recevant une formation partielle a créé un besoin pressant d'identifier des voies et moyens de permettre à différents types d'enseignants d'obtenir une qualification et une certification formelles. Un bilan préliminaire mené par les syndicats indique qu'il existe un nombre relativement limité de profils de compétence en usage dans les pays en développement qui orientent leurs efforts vers la formation des enseignants. Pour cette raison, les acteurs internationaux se sont joints à la multitude de parties prenantes qui estiment qu'un profil explicite d'un éducateur de qualité devrait servir de cadre de référence commun. Un tel profil met en évidence les pratiques d'enseignement et les résultats

d'apprentissage en tant que mesure de la qualité au sein de la profession, tout en tenant compte des apports tel que l'enseignement universitaire.

Avec des profils de compétence servant de pierre angulaire aux projets pilotes au Mali et en Ouganda, le groupe de projet Quality-ED a décidé d'accroître ses connaissances sur ces profils afin de créer un cadre de référence pour le projet sur les plans conceptuel et pratique. Ce rapport passe en revue l'élaboration et la mise en œuvre de profils de compétence dans un certain nombre de pays, afin d'identifier leurs principales caractéristiques et éléments communs. Il évalue le processus d'élaboration de profils de compétence et leur impact sur la pratique pédagogique quotidienne. Cette activité repose sur un examen approfondi de la documentation sur la notion de compétence des enseignants et formation des enseignants basée sur les compétences, son évolution, ainsi que les politiques afférentes en cours. L'objectif est d'arriver à un ensemble de recommandations à l'intention des décideurs politiques nationaux, ainsi que des organisations internationales de la société civile, y compris les syndicats, lors de l'élaboration de nouveaux profils compétences ou de la révision de ceux existants, avec pour objectif de dispenser à chaque enfant un enseignement de qualité.

Objectifs

Les objectifs de cette recherche peuvent se décrire comme suit :

1. Donner un aperçu de la documentation disponible sur les profils de compétence des enseignants dans le domaine de l'éducation à travers le monde, en mettant l'accent sur l'enseignement primaire
2. Consulter les syndicats d'enseignants à travers le monde au sujet de la disponibilité des profils de compétence des enseignants et évaluer leur mise en œuvre dans les politiques actuelles, ainsi que le rôle des syndicats et des OSC dans ce domaine
3. Recueillir à l'aide d'un échantillon de pays par région les exemples existants de profils de compétence des enseignants du primaire à travers le monde et évaluer leurs forces et faiblesses,
4. Analyser les données recueillies grâce à ces diverses sources et proposer des recommandations, notamment des conseils techniques, afin de déterminer s'il y a lieu d'élaborer un profil de compétence générique ou des lignes directrices sur leur élaboration.

Principales questions concernées par la recherche

Du contexte et des objectifs ci-dessus découlent les quatre questions principales suivantes:

1. Que pouvons-nous apprendre de la documentation sur la théorie, l'histoire et la politique au sujet des réflexions sur la compétence dans la formation des enseignants et la pratique de l'enseignement ?
2. Quelles compétences pour les enseignants du primaire ont été mises au point dans les pays concernés par les études de cas ? Comment sont-elles développées ?
3. Comment les profils de compétence sont-ils mis en œuvre dans un certain nombre de pays?
4. Est-il souhaitable d'élaborer un cadre international de compétences à l'intention des enseignants ?

Méthodologie

Afin de tenir compte des différents contextes et approches aux profils de compétence dans le monde entier, une approche comparative internationale a été choisie pour les besoins de la recherche. Cette recherche se compose de deux parties : la recherche documentaire (1) et plusieurs études de cas nationales approfondies, ainsi que des études pilotes (2). Ces études ont permis d'éclairer différentes parties du rapport : les chapitres 1 et 2 sont basés sur la recherche documentaire, tandis que les 3 à 6 résultent de la recherche sur le terrain. La recherche documentaire du chapitre 2 présente une série d'exemples pertinents tirés de l'Afrique du Sud, de la Nouvelle-Zélande, du Canada et du Programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe. Ces exemples ont été choisis pour illustrer divers efforts visant à élaborer et à mettre en œuvre des profils de compétence à l'intention des enseignants du primaire.

La recherche est une combinaison d'approches quantitatives et qualitatives. L'aspect quantitatif implique le recueil et l'analyse systématiques des données secondaires publiées et disponibles au niveau mondial. La concertation avec les syndicats d'enseignants a permis de réunir le maximum de réponses à un nombre limité de questions. Toutefois, l'étude est également qualitative, grâce à la collecte de réactions en profondeur dans une sélection de pays appartenant à différentes régions et dans lesquels les syndicats constituent la principale source.

Malgré la répartition des tâches entre les deux chercheurs, l'une portant sur l'étude théorique et l'autre sur les études de cas/pilotes, ils ont pu coordonner leurs travaux tout au long de la recherche et échanger constamment leurs réflexions et leurs conclusions. Les conclusions de la recherche résultent de leur travail et de leurs réflexions communs.

Échantillonnage des pays pilotes/concernés par les études de cas

Étant donné les limites de temps et de ressources, les études de cas ont été limitées à huit pays de quatre régions du monde : Europe, Amériques, Afrique et Asie. Sur la base d'une concertation auprès de toutes les organisations membres de l'Internationale de l'Éducation, un certain nombre de pays ont été sélectionnés pour une étude approfondie. Cette sélection représente les pays ayant répondu par l'affirmative à la question de savoir s'il existe un profil de compétence des enseignants du primaire et si ce dernier est mis en œuvre au niveau national. Ces études de cas illustrent de manière concrète des profils de compétence des enseignants du primaire à travers le monde. Afin d'assurer une participation géographique équilibrée, deux pays ont été sélectionnés dans chaque région, à savoir le Chili et le Brésil en Amérique latine, l'Inde et la Malaisie en Asie, les Pays-Bas et la Slovaquie en Europe.

En Afrique, l'étude est basée sur les recherches en cours dans le cadre des projets pilotes Éducateurs de Qualité pour Tous au Mali et en Ouganda. Dans ces pays pilotes, l'élaboration d'un profil de compétence a eu lieu dans un processus participatif, ascendant et à grande échelle. Il représente un consensus entre les acteurs clés impliqués dans l'éducation, notamment, le ministère de l'Éducation, les syndicats d'enseignants et les

organisations de la société civile, entre autres. Ces acteurs partagent l'avis que la formation des enseignants par les compétences dans le cadre de formation initiale et continue constitue un des leviers les plus importants du changement visant à accroître le nombre d'enseignants qualifiés et, par ricochet, la qualité de l'éducation.

Collecte de données

La recherche documentaire est composée d'une revue de la documentation concernant les données secondaires au sujet de la réflexion sur la compétence et son application pratique à la formation des enseignants. Les sources secondaires comprennent les documents universitaires et non universitaires, par exemple les rapports de recherche et les documents de politique. Des correspondances par courrier et des entretiens téléphoniques semi-structurés ont également eu lieu avec les parties prenantes et les experts internationaux dans le domaine de l'éducation de qualité et des profils de compétence des enseignants.

En outre, un certain nombre d'études de cas approfondies représentant des régions, au sujet des caractéristiques des profils de compétence nationales pour des enseignants de qualité au primaire et des pratiques de mise en œuvre ont été menées. Les informations sur les études de cas ont été recueillies au moyen d'un questionnaire (voir annexe 1), d'entretiens téléphoniques de courriers, d'entretiens face-à-face semi-structurés (en groupe) avec les représentants des syndicats d'enseignants des six pays concernés par les études de cas, ainsi qu'avec les ONG/OSC, les universitaires, les enseignants, les formateurs d'enseignants et les décideurs (ministères de l'Éducation). Pour la liste des établissements interrogés, voir l'annexe 2. Toutes ces parties prenantes œuvrent dans les milieux d'éducation formelle.

Au Mali et en Ouganda, le projet Quality-ED a permis la mise au point d'un profil de compétence à l'intention des enseignants du primaire au cours de la première moitié de 2010. Ces profils et le processus qui les sous-tend constituent la principale source directe d'information dans ces pays. Les sources secondaires du Mali et de l'Ouganda sont des documents de politique ou des études antérieures entrant dans le cadre du projet Quality-ED ou d'organismes internationaux.

Aperçu des chapitres

- Le **chapitre 1** concerne la théorie au sujet de la compétence des enseignants, l'histoire de la formation des enseignants basée sur les compétences et son contexte de politique actuel.
- Le **chapitre 2** s'intéresse aux enseignements pouvant être tirés de la documentation au sujet des expériences dans une sélection aléatoire de pays ayant mis en œuvre la formation des enseignants basée sur les compétences ou travaillant avec les profils de compétence.
- Les **chapitres 3 à 5** sont des études de cas sur les expériences des six pays cités ci-dessus dans la mise au point et l'application des profils de compétence à la formation des enseignants.

Ces études sont regroupées par continent : Le **chapitre 3** décrit les expériences du Chili et du Brésil, le **chapitre 4** examine les événements en Inde et en Malaisie, et le **chapitre 5** présente les résultats des Pays-Bas et de la Slovaquie.

- Le **chapitre 6** présente les résultats des études pilotes menées au Mali et en Ouganda.
- Le **chapitre 7** est consacré aux conclusions et recommandations générales.

Limites de la recherche

Trois principales limites à cette recherche doivent être prises en compte. D'abord, peu d'attention est accordée à la description du contexte historique et socio-économique des études de cas par pays. Toutefois, les auteurs ont tenté de transmettre les informations contextuelles nécessaires à la compréhension des caractéristiques particulières de l'élaboration et de la mise en œuvre des profils de compétence.

Deuxièmement, la confusion conceptuelle sur le sujet, à savoir les profils de compétence, qui a été largement mis en évidence dans le chapitre 1, a eu un effet sur la collecte de données pour les besoins de cette recherche elle-même. Il a été constaté que, dans diverses circonstances, les personnes interrogées ne connaissaient pas le terme ou sa signification.

Enfin, les parties prenantes interrogées dans cette étude ont omis d'inclure le secteur de l'éducation non formelle (ENF). Plusieurs programmes d'enseignement d'envergure dirigés par les OSC ont été sollicités par la suite pour apporter leur contribution par courrier, tout comme les personnes-ressources possédant des connaissances spécialisées en matière d'éducation non formelle, mais peu de personnes pouvaient confirmer l'utilisation de profils de compétence ou d'un instrument similaire. Il est possible que certains critères de qualité soient utilisés dans l'éducation non formelle, mais les réactions à cette question n'ont pas été concluantes. Cette situation est susceptible d'avoir influé sur les conclusions au sujet de l'applicabilité des profils de compétence à l'assurance qualité et/ou comme outil de rapprochement des secteurs non formel et formel afin de faciliter la transition des enseignants du premier au second.



Étude documentaire

Concept et formation des
enseignants basée sur les
compétences

CHAPITRE 1

Formation des enseignants basée sur les compétences : Contexte international théorique, historique et de politique

Le droit de tout enfant à une éducation de qualité lui permettant de réaliser son potentiel, ainsi que les possibilités d'emploi, et de développer des compétences en dynamique de la vie est consacré par le cadre de politique pour l'engagement international en faveur de l'éducation, au titre de l'objectif de l'Education pour tous. Énoncé pour la première fois à Jomtien en 1990, cet engagement a été renouvelé dix ans plus tard à Dakar (avril 2000), avec la ferme détermination d'atteindre les six objectifs de l'EPT en 2015.

Il est largement reconnu que les enseignants jouent un rôle crucial parmi les nombreux facteurs influant sur la qualité de l'éducation,⁹ et certains prétendent même que la qualité des enseignants est le facteur le plus influant en milieu scolaire ayant un impact sur les résultats des élèves.¹⁰ Par conséquent, les chercheurs, les décideurs, les concepteurs de programmes et les évaluateurs sont à la recherche de voies et moyens d'appréhender la qualité et la formation des enseignants et de programmes prometteurs pour le perfectionnement des enseignants.¹¹

De nombreux documents ont été rédigés sur les qualités faisant l'étoffe d'un «enseignant de qualité».¹ Certains soutiennent que l'apprentissage des élèves est le déterminant le plus important et que, par conséquent, des enseignants de qualité sont les plus aptes à aider leurs élèves à apprendre.¹² Cependant, les recherches indiquent que les éléments constitutif d'un enseignant de qualité diffèrent d'un *contexte* à un autre, et que ce serait peut-être trop ambitieux, voire impossible, ou pédagogiquement indésirable, de formuler une description définitive du «bon enseignant».¹³

Les recherches révèlent que, par exemple, dans les pays de l'OCDE, on considère que les principales caractéristiques d'un enseignant de haute qualité sont : l'engagement, l'amour des enfants, la maîtrise de la didactique des disciplines et de plusieurs modèles d'enseignement, la capacité à collaborer avec d'autres enseignants, ainsi qu'une capacité de réflexion. L'étude souligne également les nombreuses *sources* de qualité des enseignants : l'enseignant, l'établissement scolaire et l'environnement externe des politiques.¹⁴

La compétence des enseignants est une façon d'appréhender leur qualité qui peut servir de cadre à la discussion sur les qualités essentielles attendues d'eux.¹⁵ A l'heure actuelle, de nombreuses réformes de la formation des enseignants de par le monde sont destinées à rendre cette éducation plus fonctionnelle de par la création des compétences dont les enseignants ont besoin dans la pratique.¹⁶ La conception de critères de compétence des enseignants, tant dans leur formation que dans la pratique quotidienne en classe, est de plus en plus fréquente.¹⁷ Le présent chapitre explore d'abord la théorie relative à la compétence des enseignants, puis l'origine et le développement de la réflexion sur les compétences dans le domaine de la formation des enseignants, et enfin les cadres et initiatives de politiques actuels, internationaux et régionaux.

¹ Dans la littérature et dans la pratique, de nombreux termes sont utilisés pour décrire le même concept, comme «un bon enseignant», «bon enseignant de qualité», «enseignant de haute qualité», «enseignant compétent» etc... En outre, la question de savoir si un enseignant qualifié ou certifié est nécessairement toujours un enseignant de qualité fait l'objet de nombreux débats.

1.1 Contexte théorique

Du concept de compétence

Le concept de compétence a une longue histoire dans la recherche et la pratique en matière d'éducation. Toutefois, il n'existe pas de consensus sur les définitions des concepts¹⁸ ou des éléments constitutifs d'un programme de formation des enseignants basé sur les compétences.¹⁹ Comme énoncé clairement par un éminent intellectuel : «Le défaut de définition opérationnelle de la compétence est généralement reconnu».²⁰ La compétence fait référence à des concepts différents. Sa signification conceptuelle varie également selon les pays et les cultures.²¹ Certains affirment que les États-Unis emploient le terme anglais de «competency», alors qu'en Grande Bretagne, c'est le terme «compétence» qui est employé. En outre, le terme de «compétence» est parfois employé dans le sens générique pour désigner la qualité ou l'état de ce qui est compétent. La qualité de ce qui est compétent s'explique par la possession d'un ensemble de compétences (singulier «competency») ayant toutes un lien causal avec la performance.²² Souvent, le mot «compétence» en anglais désigne une large capacité, et «competency» un concept étriqué et plus nucléaire servant d'étiquette à des aptitudes particulières.²³ Toutefois, dans la documentation et dans la pratique, les termes anglais de «compétence» et de «competency» sont employés indifféremment.²⁴

De façon générale, l'éducation basée sur les critères de compétence (ou l'éducation fondée sur les compétences) est proposée pour l'enseignement et la formation professionnels, bien qu'elle ait été utilisée dans de nombreux autres contextes, par exemple pour les gestionnaires²⁵ et les praticiens de soins médicaux.²⁶ Des recherches ont été menées récemment sur l'applicabilité et l'utilité de critères de compétence régissant l'enseignement universitaire.²⁷ Les critères de compétence ont été employés à différents usages, par exemple, en tant que fondement des programmes éducatifs et de l'approbation des programmes, de l'évaluation et de la certification des enseignants, de la définition de normes régissant l'enseignement professionnel et de l'application de régimes de salaires différentiels pour les enseignants.²⁸ En tant que telles, certaines soutiennent qu'elles servent de mécanisme de contrôle ou d'outil d'autonomisation.²⁹

Les nombreux *objectifs* de l'éducation fondée sur les compétences sont également frappants. Dans la documentation, on trouve l'éducation basée sur les compétences pour le développement durable,³⁰ le développement démocratique,³¹ les TIC,³² la justice entre les genres, l'éducation sexuelle et l'éducation spéciale.³³ Par conséquent, cette documentation permet de dresser une longue liste de compétences différentes, par exemple la compétence de par les connaissances, la compétence civique, la compétence affective, la compétence culturelle et la compétence en matière de genre, entre autres.ⁱⁱⁱ En outre, les recherches indiquent

ⁱⁱ Pour ajouter à la confusion conceptuelle, non seulement les termes «compétence» et «competency» sont interchangeables, mais également, une variété d'autres termes sont employés pour désigner des concepts connexes et similaires, telles que, la capacité, l'aptitude, les attributs, la qualité. La discussion des différentes définitions et applications de ces termes et leur relation avec la notion de compétence sortent du cadre du présent rapport, mais pour un excellent aperçu des questions d'ordre conceptuel, voir : Kouwenhoven, W. (2003) *Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University*. (thèse de doctorat). Enschede : Université de Twente.

ⁱⁱⁱ Bien que les considérations relatives à toutes les différentes compétences aillent au-delà du centre d'intérêt de ce rapport, quelques-unes des évolutions les plus récentes dans la réflexion sur les compétences jugées essentielles pour un enseignant primaire de qualité seront mises en évidence.

que la compétence peut être présente aussi bien chez l'individu que des groupes ou organisations.³⁴ Dans les discussions sur la compétence, il faudrait avoir à l'esprit toutes ces questions.

La signification première classique de la notion de compétence est celle de capacité : ce qu'une personne peut *faire*.³⁵ Cela ne signifie pas, bien sûr, que la compétence désigne une « action mal éclairée ».³⁶ Dans la documentation, les définitions de la compétence varient des compétences étiquées aux conceptions plus globales (ou *intégrées/relationnelles*).³⁷ Définie de manière globale, la compétence est considérée comme la possession et le développement d'une combinaison complexe de *savoir-faire, de savoirs, de savoirs-être et de valeurs* mise en œuvre dans le cadre de l'exécution d'une tâche.^{38V}

Une approche globale est normativement privilégiée dans le mouvement plus récent (de formation des enseignants) basée sur les compétences. Toutefois, il est très important de garder à l'esprit que malgré les tentatives en cours visant à explorer et à appliquer des conceptions plus globales de la compétence, les recherches laissent entendre que dans de nombreux cas, les compétences sont encore précisées et évaluées de façon trop réductrice,³⁹ auquel cas elles peuvent concourir à entraver l'éducation et la formation, particulièrement si elles servent de document de programme destiné à l'enseignement de tâches distinctes, ou de moyen d'évaluation d'aspects superficiels (« approche à liste de contrôle »).⁴⁰ Par conséquent, dans la conception d'une formation des enseignants basée sur les compétences, il est nécessaire d'être conscient des fondements épistémologiques de leurs définitions.

Tant dans la formation des enseignants qu'au sein des établissements scolaires, la mise au point de profils des compétences est de plus en plus promue.⁴¹ Un profil de compétence professionnelle des enseignants est un document qui décrit l'éthique professionnelle, le savoir et le savoir-faire clés, les tâches et les niveaux de compétence de l'enseignant dans l'exercice des fonctions attendues de lui. La question de savoir quelles sont les compétences jugées importantes pour les enseignants du primaire dans chaque contexte, doit se poser dans les discussions sur les éléments constitutifs d'un enseignement de qualité, et ces compétences doivent être conçues en collaboration avec tous les acteurs de l'éducation concernés, en particulier avec les praticiens eux-mêmes : « Le profil doit être fondé sur les preuves et façonné sur la base de la participation active de la profession enseignante à l'identification des compétences des enseignants. Un profil des enseignants sans équivoque, bien structuré et largement soutenu peut constituer un puissant mécanisme d'intégration des différents éléments entrant dans la création des savoirs et des savoir-faire des enseignants ». ⁴²

Les documents consultés indiquent également que les exigences de la profession enseignante et la finalité du système éducatif national, ainsi que les formateurs d'enseignants, sont des sources importantes de validation du profil de compétence en tant que cadre de référence pour la formation des enseignants et la pratique de l'enseignement. La documentation consultée indique que dans la pratique, les profils de compétence d'autres pays et contextes servent également de lignes directrices. ^{43V}

^{IV} Dans la partie du présent chapitre consacrée à l'intérêt actuel vis-à-vis de la compétence, la définition globale sera discutée en détail.

^V Dans les chapitres suivants, les implications pratiques de la conception d'une formation des enseignants par les compétences seront largement débattues.

Souvent, les *indicateurs* font partie d'un profil de compétence. Les indicateurs décrivent des exemples de façons dont les enseignants peuvent présenter des preuves des compétences spécifiées. Ils sont destinés à donner une idée de ce qui est attendu de l'éducateur et à guider à son développement pour atteindre cet objectif. Ils servent également au suivi et à l'évaluation des compétences des enseignants.⁴⁴ Les recherches indiquent que les indicateurs sont spécifiques au contexte. Autrement dit, toute description d'indicateur doit être solidement fondée sur le contexte dans lequel l'éducateur travaille.^{vi}

Compétences spécifiques au domaine et compétences génériques

Dans les documents consultés, la compétence est dite composée de compétences spécifiques au domaine au sein d'une discipline et de compétences génériques.⁴⁵ Ces dernières sont nécessaires dans tous les domaines de contenu et sont applicables à de nouvelles situations professionnelles. Elles permettent d'identifier les attributs communs, qui peuvent être transversaux à tous les diplômes, par exemple la capacité d'apprendre, la prise de décision, les capacités de communication, le travail d'équipe et la gestion.⁴⁶ Le terme «compétences en dynamiques de la vie» est parfois employé pour préciser qu'en raison de leur transférabilité, ces compétences constituent l'ensemble des capacités de base pour la vie d'aujourd'hui, au sein et hors de la profession enseignante.⁴⁷

La question de savoir s'il existe des compétences spécifiquement destinées aux enseignants du *primaire*, qui s'appliquent à des contextes différents, en d'autres termes, un cadre conceptuel commun (un profil *générique*) pouvant être adopté au niveau international, mis au point à l'échelle nationale/locale, est une autre affaire et une question qui a jusqu'à présent bénéficié d'une attention relativement faible. Les compétences des enseignants sont généralement précisées aussi bien pour le niveau primaire et que pour le secondaire. Les études de cas présentés dans le présent rapport au sujet des caractéristiques des profils de compétence pour les enseignants du primaire sont destinées à vérifier s'il existe un terrain d'entente dans la réflexion sur les compétences jugées essentielles pour les enseignants du primaire à travers le monde.

1.2 Origine et évolution de la formation des enseignants basée sur les compétences au niveau international

Débuts la pensée sur la formation des enseignants basée sur les compétences

La nécessité de disposer d'enseignants de qualité existe depuis longtemps et de nombreux courants de pensée sur la meilleure façon de les préparer se sont développés au fil des ans. Parmi ces efforts, la formation des enseignants basée sur les compétences a reçu tant d'attention selon les documents consultés qu'elle a été qualifiée de tendance la plus influente et en même temps la plus controversée de la formation des enseignants.⁴⁸

^{vi} Voir également la partie consacrée à l'intérêt actuel porté à la formation des enseignants et qui traite des fondements socio-constructivistes de la notion de compétence et d'apprentissage en situation.

La formation des enseignants basée sur les compétences^{vii} a vu le jour dans les années 1960 aux États-Unis,⁴⁹ dans le cadre du « mouvement des compétences » en matière d'éducation.⁵⁰ Plus tard, dans les années 1980-1990, l'éducation basée sur les compétences apparut au Royaume-Uni,⁵¹ en Australie, en Nouvelle-Zélande, en Asie et en Amérique latine, principalement dans l'enseignement professionnel.⁵² Les évolutions liées en quelque sorte à la formation des enseignants basée sur les compétences ont commencé à se répandre à travers le continent africain vers la fin du 20^e siècle.⁵³

Dans les premières discussions, la compétence en matière d'enseignement s'entendait comme « la capacité à mener une activité particulière de façon à respecter des critères prescrits ». ⁵⁴ Les compétences des enseignants étaient interprétées comme un ensemble de savoir-faire pratiques individuels dépouillés de toute théorie. Fortement influencée par la psychologie du comportement, l'idée était que les événements observables dans les performances des enseignants pouvaient fonder leur qualification comme bons ou compétents.⁵⁵ Des études ont été menées dans le but d'identifier les comportements d'enseignement ayant présenté la plus forte corrélation avec les résultats d'apprentissage des élèves. Ces comportements étaient ensuite traduits en savoir-faire concrets qui devaient être acquis par les enseignants.⁵⁶

Par conséquent, un élément essentiel de la formation des enseignants par les compétences est la spécification préalable des savoirs et des savoir-faire supposés être liés à l'apprentissage des élèves et devant être maîtrisés par les élèves-enseignants.⁵⁷ Les performances des élèves-enseignants sont considérées comme la mesure la plus valable de leurs compétences pédagogiques et non l'achèvement des travaux inscrits au programme et le maintien d'une moyenne pondérée déterminée.⁵⁸ Un autre élément important de l'approche par les compétences à la formation des enseignants est l'élaboration de systèmes de gestion et d'évaluation de l'enseignement pour suivre la maîtrise des compétences.⁵⁹ Ainsi, la formation des enseignants basée sur les compétences décrit un programme de formation des enseignants qui comporte des compétences spécifiques à acquérir, auxquelles correspondent des critères explicites d'évaluation des dites compétences.⁶⁰ En théorie, cela permet de combler le fossé entre « les mains et l'esprit » la théorie et la pratique, l'enseignement général et l'enseignement professionnel.⁶¹

La popularité de la formation des enseignants basée sur les compétences dans les années 1960 et 1970 doit être replacée dans le contexte de la perception d'une demande croissante pour la qualité des enseignants, et plus spécifiquement pour l'efficacité, l'efficience et l'obligation de rendre compte. La formation des enseignants basée sur les compétences a permis de répondre à cette demande, car elle pouvait donner des résultats tout à fait palpables.⁶² Le changement des outils de mesures de comportement des élèves, représenté par une note lettrée, était supposé avoir abouti à une plus grande précision dans la mesure des comportements. Il a été généralement admis que cet intérêt vis-à-vis des résultats plutôt que des critères de niveau d'entrée permet une approche plus personnalisée que les programmes de formation des enseignants classiques.⁶³ En outre, la formation des enseignants basée sur les compétences a été considérée comme une impulsion poussant les éducateurs à réfléchir aux réalisations que leur enseignement est censé apporter, à examiner la façon dont ils tentent d'atteindre cet objectif et, si nécessaire, à améliorer leur pratique pédagogique, ce contribuant à l'amélioration de leurs performances.⁶⁴

^{vii} Il ne faut pas confondre EEC (éducation des enseignants basée sur les compétences) et EFC, qui signifie éducation et formation par les compétences.

Vers la fin des années 1970 et au cours des années 1980, la popularité du paradigme de l'éducation classique des enseignants basée sur les compétences a commencé à baisser, ses détracteurs décrivant la perspective trop technique de l'enseignant. Destinées à assurer une validité et une fiabilité suffisantes dans l'évaluation des enseignants, des listes de savoir-faire longues, détaillées et irréalisables ont été dressées, qui ont progressivement abouti au morcellement de la fonction de l'enseignant⁶⁵ et à «l'appauvrissement des savoir-faire» de la fonction d'éducateur.⁶⁶ Selon cette ligne de critique, un bon enseignant ne peut pas simplement être décrit en fonction de certaines compétences isolées, acquises dans un certain nombre de sessions de formation.⁶⁷ Ces longues listes de savoir-faire étaient supposées permettre de privilégier l'intérêt vis-à-vis des parties au détriment du tout et du futile au détriment du significatif.⁶⁸ Divers auteurs ont critiqué les performances mécaniques que les élèves étaient censés réaliser sans avoir développé une vue normative de l'Homme et de l'éducation.⁶⁹ D'autres ont souligné l'absence d'attention de l'approche classique à la formation des enseignants basée sur les compétences vis-à-vis de la compréhension du système social et politique complexe dans lequel l'enseignement est dispensé.⁷⁰ Certains ont fait valoir qu'il existait peu ou pas de preuves dans les recherches pour corroborer la supériorité des autres formes de préparation de l'enseignant.⁷¹ Enfin, l'interprétation comportementaliste de la formation des enseignants basée sur les compétences a été critiquée parce certains la percevaient comme un instrument purement destiné à contrôler les enseignants.⁷²

Pour la présente recherche, il est intéressant de noter que seul les pays développés ont eu une expérience en matière de formation des enseignants basée sur les compétences durant ces premières années, et qu'il existe peu de preuves pour affirmer que ce modèle a abordé des questions importantes telles que les conditions d'enseignement, ainsi que les compétences essentielles telles les compétences affectives et sociales ou en dynamique de la vie.

L'intérêt actuel vis-à-vis de la compétence

Comme affirmé dans ce qui précède, les gouvernements du monde entier passent de plus en plus d'un accent sur les critères dits «d'admission» (à savoir le nombre d'années passées en formation à l'enseignement) aux approches basées sur les «processus» et les «produits/résultats».⁷³ Dans le cadre de cette évolution, les compétences des enseignants sont de plus en plus examinées et mesurées.⁷⁴ En tenant compte de la plupart des critiques des années 1970, de nombreuses tentatives ont été entreprises au cours de ces vingt dernières années pour explorer des conceptions plus globales de la compétence.^{75 VIII} Un important corpus de recherches sur le cerveau, le développement humain et la façon dont les

^{VIII} Toutefois, il est très important de souligner que l'approche comportementaliste à la compétence n'a nullement cessé de fonder la politique et les programmes de formation des enseignants. Voir par exemple les critiques régulièrement formulées à l'encontre du processus dit d'harmonisation ou de Bologne (Projet Tuning), dans le domaine de l'enseignement supérieur en Europe, qui est dit être fondé sur un modèle de compétence comportementaliste (e.g. Hyland, T. (2006). *Swimming Against the Tide: Reductionist Behaviourism. The Harmonisation of European Higher Education Systems*. In Mulder, M., T. Weigel & K. Collins, *The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical analysis. Journal of Vocational Education and Training*, 59,1, 65-85). Il est donc de la plus haute importance que les racines épistémologiques du concept de compétence utilisées dans les programmes de formation des enseignants soient profondément ancrées dans la définition globale et intégrée.

personnes apprennent à influer sur la réflexion au sujet de la formation des enseignants basée sur les compétences.⁷⁶ Dans une approche *globale* (ou intégrée/relationnelle), la compétence est considérée comme une combinaison complexe de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de valeurs mises en œuvre dans le cadre de l'exécution d'une tâche.⁷⁷^{ix} Plutôt qu'un seul résultat acceptable, les performances sont démontrables dans des contextes variables.

Interprétée au sens large, la compétence n'est pas un comportement appris, mais comprend des capacités réfléchies et un processus de développement. Cette approche implique différents niveaux de compétence, par exemple entrée/novice, expérimenté, spécialiste.⁷⁸ La conception de la compétence comme processus de développement est liée à l'idée de l'éducation permanente, qui conçoit les individus comme les sujets actifs d'un processus d'enseignement/d'apprentissage permanent et met l'accent sur l'apprentissage et les compétences acquises dans des contextes différents.⁷⁹ Par exemple, dans le projet d'harmonisation des structures éducatives en Europe (Projet Tuning) de l'UE, un organisme intergouvernemental, les compétences sont interprétées comme une combinaison dynamique de savoirs, de compréhensions et de savoir-faire sur lesquelles la personne s'appuie pour se développer, et dont on peut démontrer qu'elle a permis un certain niveau de réalisation selon un continuum.⁸⁰ Des définitions plus globales soulignent le développement et l'autonomisation au sens large des élèves-enseignants.⁸¹

L'approche globale à la formation des enseignants basée sur les compétences est influencée par certaines perspectives sociales constructivistes, à savoir l'idée selon laquelle les personnes façonnent leur réalité dans l'interaction avec les autres.⁸² Le contexte culturel et les pratiques sociales participant au travail compétent sont reconnus, ce qui reflète la façon dont les qualités personnelles sont utilisées pour obtenir des résultats dans des emplois entrant dans le cadre des relations organisationnelles et sociétales de la personne.⁸³ Ainsi, l'attention vis-à-vis des conditions d'enseignement (telles que la taille des classes ou les croyances répandues dans la communauté au sens large sur les fonctions des enseignants) est indispensable dans la réflexion au développement des compétences des enseignants, et toute description des compétences des enseignants doit prendre en compte le contexte et les caractéristiques personnelles de l'enseignant, notamment dans la description des liens entre compétence et performance. Malheureusement, comme l'indiquent les recherches, l'«agent humain», avec ses caractéristiques personnelles, est encore absent de la plupart des descriptions de compétences.⁸⁴

Ce point est lié aux idées relatives à la compétence collective. Il existe de nombreuses sources de qualité des enseignants (et même plus de variables influant sur l'apprentissage des élèves, par exemple la famille, la position sociale, la motivation, etc.). Les recherches indiquent que la capacité d'un enseignant à être compétent ne dépend pas de sa seule personne. Par exemple, il serait beaucoup plus difficile pour un enseignant devant 100 élèves sans motivation ni matériel didactique d'atteindre le même niveau de compétence qu'un autre bénéficiant de situations plus favorables. Le développement des compétences de chaque enseignant devrait ainsi être solidement ancré dans le développement global de l'établissement, et aucun enseignant seul ne doit jamais être tenu pour responsable de son développement et de celui de ses élèves. Les problèmes de qualité de l'éducation surviennent dans *l'ensemble* du système,⁸⁵

^{ix} Voir également la partie consacrée à la compétence.

et la compétence doit ainsi constituer un instrument transversal à l'ensemble du système éducatif avec l'objectif d'en améliorer la qualité. Cela équivaut également à appliquer les mêmes critères de compétence tant dans la formation initiale que dans les pratiques pédagogiques quotidiennes.

Les recherches portent à croire que la culture sert d'intermédiaire entre les processus et les résultats scolaires et que, par conséquent, les facteurs culturels jouent un rôle important dans l'élaboration d'une pédagogie utile et efficace.⁸⁶ La compétence culturelle a été recommandée comme mécanisme visant à combler le fossé culturel entre les enseignants, les établissements, les élèves et la communauté dans son ensemble, et à réduire les disparités en matière de service.⁸⁷ Toutefois, il est important d'éviter toute décomposition de la formation aux compétences et des savoir-faire multiculturels/interculturels en application de stéréotypes à certains groupes de personnes.⁸⁸

L'approche par les compétences à la notion d'éducation est soucieuse d'atteindre des objectifs significatifs et de créer un contenu d'apprentissage capable d'assurer le développement personnel des élèves et de les placer dans le domaine de savoir le plus apte à les préparer à remplir efficacement leurs fonctions au sein de la société.⁸⁹ Cet objectif est également lié aux idées de Freire sur «l'apprentissage par la pratique».⁹⁰

Les pays en développement ont besoin de décoloniser les systèmes d'éducation classique qui servent rarement leurs différentes réalités économiques, politiques et sociales et l'intérêt accru vis-à-vis des connaissances autochtones dans le monde entier. L'introduction des langues locales dans l'éducation, des classes d'âges mixtes, des établissements satellites (conçus pour permettre aux élèves les plus jeunes d'étudier à proximité de leur domicile en effectifs réduits) et des savoirs autochtones ou locaux est motivée par le souci de mieux adapter les programmes au contexte et à la culture.^x

La réflexion aux compétences en matière de formation des enseignants a également été élargie à la compétence « sociale » ou « affective ».⁹¹ Les recherches indiquent que la (formation en matière de) compétence affective est nécessaire au bien-être des enseignants et à leur réussite dans l'enseignement, par exemple pour pouvoir développer une résistance face à l'adversité sur le terrain ou suivre leurs propres performances.⁹² Les résultats ont également révélé que la compétence affective de l'enseignant permet de prévoir le niveau d'épuisement, de stress et de satisfaction au travail.⁹³

Les enseignants ont également besoin de compétences socio-affectives pour pouvoir encadrer efficacement les élèves et les aider à s'épanouir sur le plan affectif. Bien que la relation exacte entre compétences socio-affectives et l'apprentissage n'ait pas encore été établie, une étude récente a montré que l'éducation socio-affective renforce non seulement l'apprentissage mais favorise également la rétention des élèves dans le système éducatif et le rendement scolaire.⁹⁴ La compétence socio-affectives est considérée par beaucoup comme un aspect fondamental

^x Cependant, certains chercheurs ont sévèrement critiqué le concept même de compétence pour sa nature intrinsèquement occidentale (Raina, V.K. (1999) *Indigenizing teacher education in developing countries: The Indian context*. *Prospects*, vol. XXIX, no. 1). Ainsi encore, la nécessité de préciser clairement les bases épistémologiques de propositions pour l'élaboration de programmes et d'asseoir une vision en collaboration avec toutes les parties prenantes transparait de façon manifeste.

de la vie dans le monde d'aujourd'hui, où la capacité de collaborer, de communiquer, de créer, de comprendre la diversité culturelle, religieuse, sexuelle et des classes, ainsi que de vivre dans une communauté, n'est plus considérée comme étant une compétence qu'il est « bon d'avoir », mais comme une compétence essentielle liée aux questions plus globales de paix mondiale, de justice et de survie de l'environnement. Les chercheurs appellent à l'inclusion de la formation aux compétences socio-affective dans les objectifs éducatifs et la formation des enseignants.⁹⁵

Dans les documents consultés, de nombreuses raisons de l'intérêt renouvelé de repenser la qualité des enseignants en termes de compétence et d'éducation basée sur les compétences sont évoquées. Certains soulignent l'importance des évolutions dans les domaines de la science, de la société et de l'économie, qui sont parfois qualifiées de transition vers la « société du savoir ». ⁹⁶ Le principal objectif de l'éducation et de la formation n'est plus l'acquisition de connaissances en soi, mais l'application des connaissances acquises. ⁹⁷ Les évolutions intervenues dans le domaine des TIC et d'autres défis découlant de la mondialisation accrue ont une forte incidence sur notre réflexion au sujet de la qualité des enseignants, à savoir ce que nous, en tant que société, attendons d'eux. ⁹⁸ L'obligation de rendre compte figure encore parmi les facteurs les plus souvent évoqués pour la mise en œuvre des réformes basée sur les compétences. ⁹⁹

Une préoccupation croissante au sujet de la citoyenneté et des droits humains a fait ressortir le rôle des enseignants dans la promotion des valeurs démocratiques par le biais d'un enseignement actif et participatif. ¹⁰⁰ Ces évolutions ont des liens avec l'idée d'un concept intégré de la « sécurité à l'école », qui permet d'entretenir des relations constructives entre les genres, ainsi que le respect commun des peuples et des modes de vie, des enseignants ainsi que des élèves. Des questions telles que l'inégalité et la violence à l'intérieur et aux environs des établissements scolaires stimulent également le débat sur l'enseignement de qualité et les moyens de le promouvoir. Les recherches indiquent que les disparités les plus marquées dans le domaine de l'éducation ne se trouvent pas *entre* les pays, mais au *sein* des pays et des établissements scolaires, notamment entre les zones urbaines et les zones rurales, entre les filles et les garçons, et entre les populations minoritaires et les populations majoritaires. En outre, les préoccupations au sujet de la grande faiblesse des résultats de l'apprentissage chez les élèves (en Afrique du Sud et Inde) peuvent pousser les pays en développement à repenser leur formation des enseignants en termes de compétences. ¹⁰¹

Aussi les discussions concernant une éducation de qualité ont-elles été relancées, car dans de nombreux pays, les récents efforts visant à accroître le nombre d'enseignants ont été, dans une large mesure, consentis au détriment de la qualité. ¹⁰² Le besoin pressant d'assurer la disponibilité davantage d'enseignants a abouti à des pratiques pragmatiques d'insertion rapide des jeunes dans la profession d'enseignant du primaire, par exemple par le biais de « formations accélérées » ou d'initiations à l'enseignement. Particulièrement en Afrique sub-saharienne et en Asie du Sud, ces pratiques ont abouti à une situation dans laquelle une importante proportion d'enseignants du primaire est sous-qualifiée ou non qualifiée pour le travail d'enseignant. ¹⁰³

En résumé, deux approches divergentes aux compétences et aux critères de formation des enseignants ressortent clairement des documents consultés. La première est une approche

restrictive, technique ou comportementaliste mettant l'accent sur la mesure et la réglementation du comportement des enseignants, qui a été déclarée «largement inapte à l'enseignement et à l'apprentissage au sein des établissements d'enseignement supérieur».¹⁰⁴ Les aspects les plus complexes qui défient toute description numérique ou simple et toute évaluation ont tendance à être marginalisés dans cette approche. La deuxième est l'approche développementale, qui implique l'utilisation de compétences pédagogiques vaguement formulées comme illustration et indication du rendement.

Toutefois, malgré les tentatives visant à élargir l'approche comportementaliste à la compétence, les recherches indiquent que celles-ci n'ont pas toujours été appliquées.¹⁰⁵ Les compétences sont encore définies et évaluées de façon trop réductrice.¹⁰⁶ A propos de l'enseignement professionnel aux Pays-Bas, par exemple, on fait valoir que l'approche globale sert uniquement de façade à l'enseignement comportemental, et que l'évaluation est le parent pauvre de toute approche globale.¹⁰⁷ De nombreuses critiques ont été formulées à l'encontre de ces réformes qui mettraient en péril les traditions humanistes fondamentales de l'enseignement, fondées sur des croyances aux valeurs non instrumentalistes de l'éducation.¹⁰⁸ Les axes de la critique liée aux questions conceptuelles, épistémologiques et opérationnelles de l'approche à l'éducation par les compétences (comme souligné ci-dessus) existent toujours, mais il est souvent difficile de savoir si cette critique ne s'applique qu'aux approches comportementalistes ou également à des conceptions plus globalistes.¹⁰⁹^{xi} Les chercheurs ont également perçu une résistance à l'utilisation de ce terme en raison de son origine «occidentale» ou «néolibérale».¹¹⁰ Une tendance à «diaboliser» l'utilisation des déclarations de compétences dans la formation des enseignants a été notée.¹¹¹

Dans la conception ou la révision de la formation des enseignants basée sur les compétences, ces axes de critique doivent être pris en compte. Toutes les conclusions et recommandations du présent rapport ont pour objectif de contribuer à s'assurer que les efforts liés aux compétences portent essentiellement sur la mise en place d'un cadre de discussion et d'un outil d'assurance d'une éducation de *qualité*, et de veiller à ce que ces efforts soient holistiques, inclusifs et fassent l'objet d'une appropriation par toutes les parties prenantes.

1.3 Contexte international des politiques

Au niveau international, de nombreux efforts ont été consentis pour définir les compétences des citoyens et des apprenants jugées nécessaires à la vie au 21^e siècle. Dès 1996, l'UNESCO a contribué aux objectifs d'Education pour tous par la mise en place de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle. Cette initiative a abouti au rapport intitulé *L'apprentissage, un trésor est caché dedans*, qui définit quatre piliers de l'éducation : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être.¹¹² Il a été fait référence à ces lignes directrices à plusieurs reprises dans les efforts ultérieurs d'identification et d'intégration des compétences du 21^e siècle.

^{xi} Les recherches indiquent que pour ses détracteurs, l'éducation (des enseignants) basée sur les compétences est trop réductrice, trop étroite, trop rigide et trop fragmentaire, et théoriquement irrationnelle sur les plans empirique et pédagogique. Toutefois, il semble exister un consensus sur le fait que ces critiques sont valables lorsque la compétence est conceptualisée en termes de comportement (Kerka, S. (1998). *Competency-Based Education and Training: Myths and Realities*. Centre on Education and Training for Employment, The Ohio State University College of Education).

De nombreux autres exemples de tentatives de définition des compétences pour la vie au 21^e siècle peuvent être cités.^{xii} Il est reconnu que s'il incombe à la génération actuelle de mettre au point ces compétences, la préparation et le perfectionnement professionnel des enseignants doivent être révisés pour intégrer la formation à l'enseignement de ces composantes.¹¹³ Malgré l'existence de diverses initiatives internationales et régionales visant à définir les compétences des enseignants, la situation est moins évidente pour les compétences spécifiquement destinées aux enseignants du *primaire*. Parmi d'autres efforts, l'OCDE a élaboré un ensemble d'orientations en matière de politique de développement des connaissances et des compétences des enseignants, par exemple, l'élaboration d'une déclaration ou d'un profil concis et sans équivoque, précisant les choses que les enseignants sont censés connaître et être en mesure de faire. Ces profils d'enseignants sont destinés à servir de cadre d'orientation à la formation initiale, à la certification, au perfectionnement permanent et au plan de carrière des enseignants.¹¹⁴ L'édition 2009 de Enquête internationale de l'OCDE sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), qui concerne les conditions d'enseignement et d'apprentissage visant à identifier les obstacles à un enseignement performant doit également être cité parmi les efforts d'amélioration de notre compréhension de l'enseignement de qualité.¹¹⁵

Les efforts de l'UNESCO en matière de formation des enseignants par les compétences doivent être placés dans le contexte des objectifs de l'EPT et des défis qui interpellent les enseignants au 21^e siècle. L'utilité particulière de travailler sur les programmes scolaires et les liens pédagogiques entre l'éducation de base et les réformes de la formation des enseignants par les compétences ressort de façon manifeste.^{xiii} Les exemples d'initiatives sont liés aux compétences des enseignants en matière de TIC, ainsi qu'aux compétences en matière d'éducation inclusive.¹¹⁶ Encore une fois, les compétences ne sont pas définies spécifiquement pour les enseignants du *primaire*.

Dans la période de 2005 à 2006, la Plateforme de la Communauté de pratique de l'UNESCO pour l'élaboration de programmes scolaires a organisé deux forums multilingues en ligne pour ses membres, afin de fournir un cadre pluriel, ouvert et constructif pour le partage interrégional des visions et des expériences en matière d'élaboration de programmes d'études basés sur les compétences.^{xiv} Des questions similaires à celles soulevées dans le présent rapport au sujet des aspects épistémologiques, théoriques et techniques se sont présentées.^{xv 117} De façon générale, on peut affirmer que des publications de l'UNESCO, il transparaît clairement une préférence pour une approche globale et socioconstructiviste à la compétence, qui s'étend de façon transversale sur les dimensions du système éducatif. Fortement ancrée dans des

^{xii} Par exemple, le projet récent de l'OCDE visant à définir et à sélectionner les compétences clés : le projet DeSeCo project. Voir : OCDE (2005) *The Definition and Selection of Key Competencies*, DeSeCo publications, 2005. Disponible sur www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf

^{xiii} Pour un aperçu détaillé des initiatives de l'UNESCO liées aux approches fondées sur les compétences, voir : <http://www.ibe.unesco.org/en/communities/community-of-practice-in-curriculum-development/competency-based-approaches/current-cop-activities-on-competency-based-approaches.html>

^{xiv} Voir : <http://www.unesco.org/ibe/forum/>

^{xv} Exemple : la confusion avec d'autres termes tels que l'aptitude, le savoir-faire, la capacité, etc., problèmes avec l'opérationnalisation ou la mesure du concept, tendance à se rabattre sur le modèle réductionniste de la compétence, connotation négative du concept de compétence, problème de niveau de spécificité, excès de confiance vis-à-vis du concept /remède universel, problèmes de mise en pratique d'un programme fondé sur les compétences, opérationnalité, dépendance du modèle vis-à-vis de l'hégémonie proposée par les pays développés, coûts liés à sa mise en œuvre, difficultés du point de vue didactique et évaluatif, manque de formation des professeurs d'université dans ce domaine, risque de se retrouver dans un exercice de rhétorique sans application des programmes ni effet réel sur la pratique en salle de classe, problème d'évaluation, etc.

situations réelles d'apprentissage, cette approche est tout à fait différente de l'approche basée sur les objectifs, un dérivé direct du comportementalisme.¹¹⁸

Au niveau européen, diverses initiatives utilisent le terme «compétences clés» ou y font référence. Outre l'ensemble des huit compétences clés du Cadre de référence européen des compétences clés il existe : les catégories de savoirs, de savoir-faire et de compétences dans le Cadre européen des certifications pour l'apprentissage continu; l'approche fondée sur les résultats d'apprentissage créée dans l'enseignement supérieur dans le cadre du Processus de Bologne ou projet d'harmonisation (Tuning) ci-dessus. Ce dernier a servi de cadre à la comparaison des savoirs, des savoir-faire et des dispositions attendues des enseignants dans leur formation initiale à travers l'Europe. Il a également suscité le débat sur les origines, la signification et l'impact du mouvement des compétences dans le domaine de l'éducation en général et de celle des enseignants en particulier.¹¹⁹

En outre, un ensemble de Principes communs concernant les compétences et les qualifications des enseignants a été adopté par la Commission européenne. Ces principes sont présentés comme une réponse aux défis de la vie dans la société du savoir et la Communauté européenne, et sont destinés à soutenir l'élaboration de nouvelles politiques aux niveaux national ou régional. Selon ces principes, les enseignants doivent être en mesure de :

- travailler avec l'information, la technologie et les connaissances,
- collaborer avec les autres personnes, à savoir les apprenants, les collègues et autres partenaires à l'éducation,
- travailler avec la société et en son sein, à savoir aux niveaux local, régional, national, européen et mondial.

La mise au point de compétences professionnelles doit être perçue dans le continuum de la vie professionnelle.¹²⁰

D'autres initiatives portent sur les compétences en matière de citoyenneté et d'éducation aux droits humains (ECD/EDH), de communication interculturelle et de développement démocratique durable. Le Conseil de l'Europe a défini les compétences de base des enseignants en matière d'ECD/EDH. La compétence est définie comme comportant des aspects tels que le savoir, le savoir-être et les comportements, la disposition, les habiletés techniques,^{xvi} les aptitudes cognitives et le savoir-faire acquis par l'expérience.^{xvii} Ces compétences sont destinées à *tous* les cycles (primaire et secondaire) de l'éducation.^{121 xviii} Le Conseil de l'Europe a également beaucoup travaillé sur la compétence communicative interculturelle (CCI).¹²² Dans le contexte africain, à travers le Programme pour l'éducation de base en Afrique (BEAP) initié par l'UNESCO et lancé depuis 2007, un groupe de pays s'est engagé à améliorer ses programmes d'études et promeut des approches basées sur les compétences. Les questions communes identifiées, relatives aux programmes d'enseignements sont les suivantes :

^{xvi} *Savoir comment faire.*

^{xvii} *Savoir réagir et s'adapter sur la base des connaissances antérieures et du savoir-faire social.*

^{xviii} *Des concertations en prélude à ce processus ont été menées avec les différentes parties prenantes, entre autres le réseau Pestalozzi des formateurs d'enseignants du Conseil de l'Europe, dans des domaines d'intérêt commun, tels que l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD), l'éducation aux droits de l'homme (EDH), l'éducation interculturelle et solidaire, l'enseignement de l'histoire, le plurilinguisme et l'éducation pour l'Europe*

formes, cycles et contenus fragmentées de l'éducation, dominance des pratiques pédagogiques classiques centrées sur l'enseignant, manque de capacité professionnelle pour l'élaboration et la mise en œuvre de programmes scolaires, insuffisance de la formation des enseignants, inadéquation entre les exigences de mise en œuvre des programmes scolaires et la formation des enseignants.¹²³

L'initiative de formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA) vise à contribuer à l'amélioration de l'accès et de la qualité de la formation des enseignants, en élaborant des réponses créatives aux défis susmentionnés. Le contenu de base de l'initiative TTISSA se compose d'unités d'études textuelles en ligne destinées au développement des compétences clés des enseignants dans le contexte des programmes scolaires des élèves. Ces sections sont conçues pour avoir une portée générale et/ou des références contextuelles. La localisation concerne ces références : les études de cas et les ressources à l'appui. Cet outil peut servir à former, au sein de l'établissement, les enseignants sans formation, sans les obliger à abandonner les salles de classe.¹²⁴

Sur le continent latino-américain, des efforts liés à la formation des enseignants par les compétences se distinguent de plus en plus. En Uruguay, depuis 2010, une formation agréée en conception et développement de programmes est organisée par l'Université Catholique d'Uruguay (UCU), en collaboration avec le Bureau international de l'UNESCO pour l'éducation (BIE). Cette formation se propose de promouvoir la formation et l'établissement des capacités dans les questions relatives aux programmes scolaires comme moyen de contribuer à la réalisation d'une éducation de qualité équitable en Amérique latine. Cette formation est sanctionnée par un diplôme de profil de compétence visant à établir quatre compétences, divisé en un certain nombre de (types de) connaissances, d'aptitudes et d'attitudes que les étudiants doivent développer avant la fin de la formation.¹²⁵

Compétences et éducation non-formelle

Avec, à titre de référence, la Déclaration universelle des droits de l'homme et la Convention internationale sur le droit des enfants, l'approche fondée sur les droits à l'éducation est que chaque enfant a le droit à une éducation de qualité et à des enseignants de qualité, que ce soit dans l'éducation formelle ou dans l'éducation non formelle.^{xix} La qualité des enseignants dans l'éducation non formelle (ENF) est actuellement l'une des priorités des programmes politiques.¹²⁶ Afin de permettre la reconnaissance des enseignants non-formels (ou des enseignants sous-qualifiés ou non qualifiés) disposant d'une expérience pratique

^{xix} La différence entre l'éducation non-formelle et l'éducation formelle est que l'éducation formelle est rigide et se caractérise par l'uniformité, alors que l'éducation non formelle est souple en termes de calendrier et de durée d'apprentissage, de tranches d'âge des apprenants, de contenu et de méthodologie d'enseignement. L'éducation non formelle ne se limite pas aux personnes ayant abandonné le système scolaire ni aux femmes analphabètes ; elle admet n'importe quel sous-groupe de la communauté pouvant éprouver des besoins spécifiques. Elle est particulièrement importante dans l'éducation des adultes. Selon la définition de l'UNESCO, « L'éducation non formelle peut avoir lieu tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des établissements d'enseignement et peut s'adresser à des personnes de tous âges. Selon les contextes nationaux, elle peut comprendre des programmes éducatifs d'alphabétisation des adultes, d'éducation de base pour les enfants non scolarisés, d'apprentissage de la dynamique de la vie, de compétences professionnelles et de la culture générale ». (<http://www.unescodhaka.org/education/non-formal-education/>) Certains font la distinction entre apprentissage formel, non formel et informel, ce dernier étant l'apprentissage non organisé, mais qui se fait à travers la vie quotidienne. En règle générale, il n'aboutit pas à la certification.

de la salle de classe, un profil de compétence des enseignants convenu d'un commun accord pourrait servir de cadre de référence et d'outil pour jeter des ponts entre les secteurs. A l'heure actuelle, malgré les tentatives en cours visant à établir des critères de compétences pour les *apprenants* du système éducatif non formel,¹²⁷ il existe peu d'exemples de critères de compétence des *enseignants* du primaire au sein de ce système.

La complémentarité entre les systèmes d'apprentissage formel et non formel figure également parmi les priorités en matière de politique dans le monde entier, en ce qui concerne l'apprentissage continu. La validation de l'apprentissage non formel ou la reconnaissance de l'apprentissage antérieur (RA) est très lié à cette réalité. Le but est de rendre visible toute l'étendue des connaissances et de l'expérience détenue par un individu, quel que soit le contexte dans lequel l'apprentissage a initialement eu lieu. On affirme que tant que l'apprentissage, les savoir-faire et les compétences acquis en dehors du système formel d'éducation et de formation resteront invisibles et peu valorisés, l'ambition de l'apprentissage continu ne sera jamais réalisée.¹²⁸

La reconnaissance de l'apprentissage antérieur joue un rôle essentiel dans le renforcement de l'équité, car elle pousse les personnes ayant abandonné le système d'éducation formelle à revenir à l'apprentissage formel, ce qui permet d'assurer l'éducation permanente ou continue.¹²⁹ L'éducation non formelle est particulièrement importante dans l'éducation des adultes. Environ 750 millions d'adultes analphabètes dans le monde entier, dont les deux tiers sont des femmes, sont ainsi moins aptes aux professions comme l'enseignement.

Formation des enseignants basée sur les compétences et questions de genre

Aucune discussion à propos de l'enseignement de qualité ne peut être complète sans un regard en profondeur sur ses liens avec les relations entre les genres. Il est établi, preuves à l'appui, que les questions de genre constituent un obstacle majeur à la réalisation d'une éducation de qualité pour tous.¹³⁰ Dans de nombreux espaces, les filles et les femmes figurant parmi les groupes les plus défavorisés.¹³¹ Bien que de nombreux pays aient atteint des chiffres relativement élevés en matière d'engagement initial, ils sont encore aux prises avec des taux de réussite faibles et d'abandon élevé au primaire, surtout pour les filles, les enfants ayant des besoins particuliers, et ceux des minorités autochtones et ethniques. Certains soutiennent que la plupart de ces problèmes sont liés à la faiblesse de la qualité de l'éducation, à la faible pertinence des contenus et à l'exclusion de l'apprentissage.¹³² Pour veiller à ce que l'équité entre les genres accompagne la qualité, l'attention doit être accordée à la qualité des enseignants, à leur apprentissage et à leur amélioration.¹³³ Malgré l'amélioration quasi généralisée du taux de scolarisation primaire des filles par rapport aux garçons, 41 des 72 millions d'enfants dans le monde qui ne voient jamais l'intérieur d'un établissement scolaire aujourd'hui sont des filles.¹³⁴ De nombreux facteurs externes à l'établissement contribuent à l'inégalité entre la scolarisation des garçons et celle des filles comme, par exemple, la préférence donnée au fils au détriment de la fille, le travail des filles, les tâches domestiques des filles, le mariage précoce, les coutumes liées à la puberté, etc.¹³⁵ Toutefois, de nombreuses recherches permettent de soutenir l'argument selon lequel l'accès à l'éducation ne s'arrête pas à l'entrée de l'établissement, et on insiste de plus en plus sur les droits des filles *au sein de et par* l'éducation. De nombreux facteurs à l'intérieur de l'établissement (allant du manque de toilettes au harcèlement sexuel, en passant par la négligence et l'irrespect), qui perpétuent les inégalités entre les genres et la supériorité des taux d'abandon chez les filles, peuvent être évoqués. Souvent, les programmes scolaires nationaux (manuels,

procédés et pratiques en classe) reproduisent les inégalités entre les genres dans les domaines public et privé et pérennisent les régimes hégémoniques masculins ou patriarcaux aux échelles locale, nationale et mondiale.¹³⁶

En outre, les recherches ont montré que les valeurs ne sont pas transmises seulement par le savoir dispensé au gré des programmes scolaires. Les identités ethnique, de genre, de classe et de sexe sont également reproduites par le biais de ce qu'il est à présent convenu d'appeler le «programme invisible», à savoir les valeurs des enseignants et les rituels scolaires.¹³⁷ Il a été prouvé que dans les classes surchargées et en manque de ressources, tenues par des enseignants mal préparés ou tout simplement dépassés par les circonstances, les capacités classiques d'affirmation et d'adaptation des garçons leur permettent d'attirer et de maintenir l'attention de l'enseignant, tandis que les filles, à qui on apprend à «rester bien sage» et qui manquent souvent de confiance, sont réduites au silence.¹³⁸ Par exemple, en Ouganda, la différenciation des genres devient plus marquée lorsque les filles sont censées accomplir, au sein de l'établissement, les mêmes tâches que celles qu'elles effectuent à la maison, par exemple aller puiser de l'eau, balayer le sol, laver la vaisselle, etc. Une étude réalisée dans neuf pays d'Afrique sub-saharienne a révélé que les filles étaient en général plus impliquées dans ces tâches que les garçons.¹³⁹ En outre, la langue d'enseignement tend à accentuer cette distinction, d'où les garçons peuvent être plus exposés aux langues dominantes (français, anglais) que les filles, plutôt confinées à la maison. Au Mali, il a été constaté que parmi les différentes barrières de genre à une éducation de qualité figurent le fait que les femmes abandonnent la formation d'enseignantes de manière disproportionnée par rapport aux garçons, même si elles remplissent les conditions d'entrée.¹⁴⁰ En Ouganda, lorsque les sciences et les mathématiques ont été érigées en critères d'entrée dans la profession enseignante, cela a constitué un obstacle pour les candidates, parce qu'il existe peu d'incitations à ces matières chez les filles et il y a peu d'enseignantes dans les établissements secondaires pour encadrer les filles.

Les recherches ont montré que les attitudes et les valeurs sont reproduites par le biais des programmes, mais cela crée également la possibilité de les réfuter et de les remodeler.¹⁴¹ Grâce au programme formel invisible, les établissements sont en mesure de créer des communautés démocratiques et de coopération, où la diversité est appréciée et les conflits abordés et résolus. Une organisation de la classe intégrant la dimension genre, à savoir une répartition équitable de l'attention et du pouvoir à l'intérieur et dans les environs de la salle de classe, ainsi que la promotion de l'intelligence affective et de l'empathie, et non un accent excessif sur l'intelligence rationnelle et la concurrence, peut aider à la réalisation de cet objectif.¹⁴² De façon générale, les discussions au sujet de la qualité des enseignants englobent à présent la compétence pour reconnaître ces processus de genre dans les salles de classe et la capacité à épouser activement la diversité, assurant ainsi un environnement scolaire sécurisé, protecteur et réceptif aux questions de genre. La recherche systématique sur la relation spécifique entre le genre et la formation des enseignants basé sur les compétences, par exemple l'intégration de la dimension genre dans les profils de compétence ou la question de savoir si le travail concernant les profils de compétence est différent pour les enseignants et les enseignantes, fait défaut. Au gré de l'accroissement de l'intérêt vis-à-vis de la mise au point de profils de compétence et de leur application pratique, des recherches sont indispensables pour trouver des réponses afin de venir à bout des diverses manifestations de l'inégalité, de la pauvreté et de l'exclusion sociale, et d'adopter progressivement des processus d'élargissement des possibilités pour *tous* les enseignants et *tous* les enfants.

1.4 Conclusions et recommandations

De l'examen ci-dessus de la documentation sur le concept de compétence dans la formation des enseignants, son développement et le contexte international et régional des politiques accompagnant les initiatives liées à la formation des enseignants par les compétences, certaines conclusions et recommandations importantes peuvent être tirées à l'intention des concepteurs ou des réviseurs de profils de compétences des enseignants du primaire.

- La compétence des enseignants peut être désignée comme une façon d'appréhender leur qualité, qui semble être appliquée de plus en plus dans le monde. Des facteurs tels que la montée de la société du savoir et l'évolution des attentes des enseignants qui en découle, les préoccupations concernant la qualité et l'obligation de rendre compte, l'inégalité, la violence, la faiblesse des résultats d'apprentissage et la nécessité de décoloniser les programmes ont tous été évoqués parmi ceux qui stimulent le débat sur la qualité et la nouvelle réflexion à la formation des enseignants basée sur les compétences.
- Les questions conceptuelles, méthodologiques et éthiques qui tournent autour du terme de compétence, tant en théorie qu'en pratique, ressortent de façon manifeste. Les recherches portent à croire qu'une approche holistique à la compétence met l'accent sur des savoir-faire, des savoirs et, des savoirs-être et des valeurs complexes et intégrées. Cette définition admet différents niveaux de compétence. Le profil de compétence devrait inclure à la fois les compétences spécifiques à un domaine et les compétences plus larges en dynamique de la vie (compétences génériques), ainsi que les compétences culturelles et socio-affectives. Il convient de prêter attention à la façon dont les facteurs personnels et contextuels sont liés à la performance des enseignants. En tant que tel, un profil de compétence peut être utile comme cadre de discussion sur la qualité de l'enseignement et comme un ensemble de lignes directrices pour l'évaluation, l'autonomisation et le perfectionnement professionnel des enseignants.
- Toutefois, les recherches indiquent qu'en général, les compétences sont déterminées et évaluées de façon trop réductrice. Dans la conception de profils de compétence, il est nécessaire d'avoir à l'esprit les questions soulevées dans le présent rapport afin d'éviter toute approche à «liste de contrôle» des comportements (de longues listes de «choses à faire et de choses à éviter») qui ont marqué les débuts de la pensée sur les compétences, lorsqu'elle est apparue aux États-Unis.
- La mise au point de compétences pour le corps enseignant (du primaire) doit découler d'une discussion de ce qui est considéré comme un enseignant de bonne qualité, et le profil doit être conçu en collaboration avec *tous* les acteurs concernés, les enseignants au premier chef.
- La compétence des enseignants dépend de nombreux facteurs et les enseignants ne doivent jamais être tenus pour seuls responsables de la qualité de leur enseignement.
- A l'échelle internationale, de nombreux efforts ont été consentis dans la définition des compétences des citoyens et des apprenants. Malgré un certain nombre d'efforts sur le plan international, la situation est moins évidente au sujet des compétences souhaitées au niveau international pour les enseignants du primaire.
- Un profil de compétence pourrait être dans l'éducation non formelle un outil à la fois d'assurance-qualité et de facilitation de la transition des enseignants non-formels ou sous-qualifiés vers l'éducation formelle.
- La qualité de l'enseignement doit englober la compétence pour reconnaître les processus de pouvoir entre les genres dans les salles de classe et à épouser activement la diversité, garantissant ainsi un environnement scolaire sûr, protecteur et réceptif/juste en matière de genre.

CHAPITRE 2

Quelques approches à la formation des enseignants basée sur les compétences : les expériences de l'Afrique du Sud, de la Nouvelle-Zélande et du Canada

Le présent chapitre s'intéresse aux enseignements pouvant être tirés de l'expérience d'un certain nombre de pays et d'un projet ayant mis en œuvre des approches à la formation des enseignants basée sur les compétences, à savoir l'Afrique du Sud, la Nouvelle-Zélande, la province de l'Alberta au Canada et le Programme Pestalozzi intitulé «Socle de savoirs, savoir-faire et savoir-être pour tous les enseignants». Les différentes expériences seront présentées, après quoi des conclusions générales et des recommandations seront formulées.

2.1 L'Afrique du Sud

Processus d'élaboration des NSE : l'interaction complexe entre besoins locaux et internationaux et les influences

En Afrique du Sud, il existe un ensemble de critères sans équivoque régissant l'enseignement et pouvant être considérés comme basé sur les compétences : les *Normes et critères pour les éducateurs* (NSE) édictés par le ministère de l'Éducation. Il convient de souligner que, selon le syndicat d'enseignants SADTU, le terme «profil de compétences» n'est pas bien connu dans le domaine de la formation des enseignants en Afrique du Sud. Un des représentants de ce syndicat affirme même qu'il s'agit d'un néologisme, qui a été inclus dans le processus après le Sommet de perfectionnement des enseignants tenu du 29 juin au 2 juillet 2009, au cours duquel la nécessité de mieux comprendre le profil de compétence des enseignants a été exprimée. Différents procédés liés à l'élaboration d'un profil de compétence sont en cours d'utilisation, mais ceux-ci étant encore au stade embryonnaire et en l'absence de données concrètes, ce chapitre met l'accent sur les expériences acquises par l'utilisation des NSE.^{xx}

En 2000, le ministère de l'Éducation a adopté les NSE comme politique nationale.^{xxi} Les NSE décrivent les rôles, l'ensemble des compétences appliquées (normes) et des qualifications (critères) relatives à la formation des éducateurs y afférent. En outre, les qualifications et les critères pour les éducateurs et les programmes de formation des enseignants doivent être conçus conformément aux règlements pris dans le cadre de la cette politique.¹⁴³ Les

^{xx} Actuellement un groupe de travail se penche sur l'évaluation des Enseignants. Dans leurs travaux ils développent des normes d'enseignement et des auto-évaluations de diagnostic. Le PC sera soumis aux négociations au sein du Conseil de l'Éducation sur les Relations de Travail (Réponse de SADTU au questionnaire de l'IE).

^{xxi} Les NSE de 2000 sont fondées sur les Normes et critères régissant la formation des enseignants de 1996, élaborés par le Sous-comité des responsables de l'éducation (HEDCOM) et le Comité pour les politiques en matière de formation des enseignants (COTEP), qui a été le premier à émettre l'idée d'une approche à la formation des enseignants, plus libéral et fondé sur les compétences, ainsi qu'un processus d'accréditation des qualifications (Welch, T. et J. Gültig (2002) 'Becoming competent: Initiatives of the improvement of teacher education in South Africa 1995 to 2002', présenté à la Conférence du Commonwealth, Durban, Afrique du Sud).

NSE du ministère de l'Éducation ne requièrent pas expressément une formation des enseignants basée sur les compétences. Elles favorisent plutôt une approche axée sur les résultats.¹⁴⁴

L'élaboration des NSE doit être placée dans le contexte des changements fondamentaux de l'ère postapartheid. Avant 1994, le système de formation des enseignants avait été impulsé par la logique politique du système de l'apartheid, qui était destinée à établir des formes d'enseignement distinctes pour les différents groupes raciaux et ethniques. Le chevauchement et la fragmentation des institutions de formation des enseignants qui en avait résulté avaient abouti à un manque de cohérence globale du système et à une multiplicité de programmes d'enseignement et de qualifications. Jusqu'en 1998, il n'existait aucun système national d'enregistrement des programmes de formation des enseignants en Afrique du Sud et, partant, aucune assurance de la qualité des programmes.¹⁴⁵ L'un des changements les plus importants de l'ère postapartheid a été l'intégration de la formation des enseignants dans le secteur de l'enseignement supérieur, avec la dévolution des décisions sur les compétences aux universités, mais avec une forte régulation par l'État au niveau central.¹⁴⁶ ^{xxii} Sur le plan historique, de nombreux instituts universitaires de formation des enseignants principalement «noirs» étaient dans une sorte de flou entre statut d'établissement secondaire et enseignement supérieur.¹⁴⁷ Ainsi, l'élaboration des NSE a constitué un autre changement significatif.

En 1997, le ministère de l'Éducation a nommé un Comité technique chargé de réviser les Normes et critères régissant la formation des enseignants de 1996. Ce processus a été supervisé par un sous-comité du COTEP et comportait un examen de la documentation, l'élaboration d'un modèle génératif de normes et de critères régissant la formation des enseignants, l'élaboration d'un cadre de mise en œuvre et des concertations avec les parties prenantes.¹⁴⁸ Le Comité technique s'est engagé dans une variété d'activités sur une période de neuf mois, qui ont culminé en 1997 à la publication du Document de travail intitulé *Comité technique sur la révision des normes et critères pour les éducateurs dans la formation des enseignants*. En plus de l'examen de la documentation et des politiques, ce comité s'est concerté avec les parties prenantes et s'est fortement inspiré du travail d'autres personnes, notamment le projet de rapport final sur les Pratiques de l'éducation, de la formation et du développement et le Groupe de travail sur l'élaboration de critères d'éducation et de formation des adultes et le Comité d'accréditation intérimaire pour le développement de la petite enfance. Ce document a été distribué et les principaux acteurs ont été invités à le commenter. En outre, le ministère de l'Éducation a organisé des ateliers consultatifs provinciaux en 1998 dans le but d'échanger avec les éducateurs d'enseignants et d'autres parties prenantes, tels que les syndicats d'enseignants.¹⁴⁹ En 2000, la version finale des NSE finaux a été érigée en politique officielle.¹⁵⁰

Selon le gouvernement, les NSE résultent d'un processus de concertation de deux années, qui a comporté des discussions intensives avec les syndicats d'enseignants, la Direction sud-africaine pour la qualification (SAQA), le Conseil de l'enseignement supérieur, le ministère

^{xxii} Malheureusement, l'intégration des instituts de formation des enseignants dans le système universitaire a occasionné la fermeture de bon nombre de ces instituts, et les universités n'ont pas été en mesure de produire suffisamment de nouveaux enseignants pour remplacer ceux qui quittent le système chaque année. Cela a entraîné une grave pénurie d'enseignants (NAPTOSA, 25 novembre 2010, communication personnelle).

du Travail, les universités, les instituts techniques et les instituts supérieurs d'éducation.¹⁵¹ L'organisation professionnelle des enseignants, la NAPTOSA (National Professional Teacher's Organisation of South Africa), confirme le caractère inclusif de ce processus, précisant que l'employeur et tous les syndicats d'enseignants ont été impliqués dans l'élaboration des NSE, qui ont été négociées et acceptées par toutes les parties au Conseil des relations du travail dans le domaine de l'éducation (ELRC).¹⁵² Cependant, certains remettent en question la nature participative du processus d'élaboration des NSE, indiquant qu'elles résultent de diverses approches descendantes initiées par le ministère de l'Education nationale pour changer les pratiques éducatives.

Certains ont soutenu que les universités n'ont pas été profondément impliquées dans la conception des NSE.¹⁵³ D'autre part, il a également été mentionné que le processus de définition des politiques a été dominé par un groupe provenant de deux universités anglophones bien établies, disposant d'un cadre épistémologique et conceptuel commun: l'Université de Witwatersrand et l'Université du Natal. Il a été soutenu que cette approche philosophique à l'éducation fondée sur les résultats, qui sous-tend les NSE, est enracinée dans l'expérience de ces mêmes institutions, ce qui nécessite peu de changements d'identité pour leurs universitaires, alors que les politiques requièrent des changements radicaux de la part des dispensateurs de formation d'enseignants.¹⁵⁴

Il a été également évoqué que les politiques sont influencées par les perspectives éducatives internationales (provenant de pays comme l'Australie, l'Angleterre, la Nouvelle-Zélande et les États-Unis) et par les tendances économiques mondiales.¹⁵⁵ Toutefois, il est important de souligner l'existence d'un jeu intéressant entre les impératifs mondiaux et les ressources, les risques et les opportunités au niveau local. En outre, bien que la politique sud-africaine s'appuie sur les évolutions enregistrées dans d'autres pays, l'Afrique du Sud a des caractéristiques très différentes de celles des pays d'origine de ces politiques.¹⁵⁶

Comme souligné précédemment, les NSE s'appuient sur une approche à la formation des enseignants fondée sur les résultats et présentent une description détaillée de ce qu'un éducateur compétent est en mesure de faire.¹⁵⁷ Plutôt que d'accepter la compréhension plutôt étroite et technique de la compétence comme étant un peu plus que le savoir-faire, et l'idée que les qualifications pourraient être façonnées, comme dans un menu, à l'aide d'une sélection aléatoire de critères unitaires, les NSE proposent une notion holistique de la compétence. Elles dépeignent une image «générique» de l'éducateur capable d'enseigner dans un certain nombre de contextes différents.¹⁵⁸ Cette politique définit les sept fonctions dont l'éducateur doit être en mesure de s'acquitter et expose en détail les connaissances, le savoir-faire et les valeurs nécessaires pour s'acquitter de ces fonctions :

- médiateur en matière d'apprentissage,
- interprète et concepteur de programmes d'apprentissage,
- leader, administrateur et gestionnaire,
- intellectuel, chercheur et apprenant permanent,
- Evalueur/trice,
- fonction communautaire, de citoyenneté et de guide,
- fonction de spécialiste d'espace/de sujet/de discipline/de phase d'apprentissage.

Ces sept fonctions sont réparties en trois compétences qui visent à supprimer la dichotomie entre théorie et pratique:

- La *compétence pratique* est définie comme la capacité, dans un contexte authentique, d'examiner un éventail de possibilités d'action, d'arrêter des décisions mûries sur la possibilité à suivre, et de réaliser l'action choisie.
- La *compétence théorique* est celle qui permet à l'apprenant de démontrer sa compréhension du savoir et de la pensée qui sous-tendent les mesures prises.
- La *compétence réflexive* renvoie à la capacité d'intégrer ou de lier les performances et la prise de décision à la compréhension et à la capacité de s'adapter aux changements et aux circonstances imprévues, et d'expliquer les raisons qui motivent ces actions.

Il en résulte 132 fonctions distinctes. Ensemble, ces fonctions sont considérées comme étant une image du savoir, du savoir-faire et des valeurs faisant l'étoffe d'un éducateur compétent et professionnel.

Application pratique des normes et critères de compétence ambitieux

Durant l'ère postapartheid, l'objectif du gouvernement était de restructurer le système éducatif dans son ensemble et de vaincre son orientation raciste, sexiste et défavorable aux pauvres. Portée par l'espoir et l'idéalisme, la première formulation de la politique éducative devait donner à l'Afrique du Sud un système d'enseignement performant, moderne et de haute qualité. Toutefois, moins d'attention a été accordée à la dynamique et à l'échelle de temps entrant dans la réalisation de ces changements éducatifs importants et profonds, ni à la situation sur le terrain où ces réformes devaient prendre racine.¹⁵⁹ ^{XXIII}

Comme indiqué précédemment, les NSE précisent les paramètres dans lesquels des sessions de formation des enseignants doivent être conçues (par exemple, toutes les compétences doivent être mises au point dans toutes les qualifications initiales des éducateurs), mais le contenu des programmes et les méthodes sont entièrement à la discrétion des institutions de formation des enseignants. La liste des fonctions et des compétences y afférentes est destinée à servir à décrire les qualités qui font l'étoffe d'un éducateur compétent. Il n'est pas censé être une liste de contrôle permettant d'évaluer la compétence d'un enseignant. En outre, ces critères ne précisent pas si le niveau de compétence attendu est le même pour les enseignants expérimentés que pour les débutants. Bien que ces faits ne permettent pas de disposer d'un degré d'autonomie institutionnelle important par rapport au programme, ils supposent que les éducateurs d'enseignants et les enseignants eux-mêmes peuvent interpréter les critères d'une façon qui ait un sens et soit conforme au sens recherché par les NSE.

^{XXIII} *L'examen des politiques d'éducation de l'Afrique du Sud menée par l'OCDE en 2008 indique qu'au cours de l'élaboration des NSE, des idées établies depuis longtemps sur la réalisation de la réforme de l'éducation et les changements intervenus dans les pays en développement ont été ignorés. L'examen a conclu que les décideurs étaient très enthousiastes dans l'urgence de s'appuyer sur le système éducatif pour instaurer rapidement la nouvelle société à laquelle ils aspiraient. En outre, bien que leur motivation fût pour le plus grand bien de la société, le rapport conclut que les parties prenantes ont trop compté sur les impacts possibles des déclarations de politiques et de la réglementation sur l'instauration de véritables changements dans le domaine de l'éducation (OCDE (2008 Reviews of National Policies for Education: South Africa 2008, OECD Publishing).*

De nombreuses recherches ont montré que le processus par lequel les formateurs d'enseignants ont saisi le sens de cette tâche n'a pas été suffisamment pris en considération, ni au niveau conceptuel ni à celui de la mise en œuvre des politiques. Le cadre de compétences élargi est nouveau en Afrique du Sud, puisqu'il fait intervenir des concepts et une terminologie (par exemple les compétences pratiques, théoriques et réflexives) que la grande majorité des formateurs d'enseignants et des enseignants eux-mêmes connaissaient très mal, à cause du fait que, depuis des années, de nombreux enseignements ont été caractérisés par des méthodes de transmission et des styles d'apprentissage par cœur. Les compétences devaient être enseignées d'une manière intégrée et appliquée, qui traverse les frontières conceptuelles et qui est enracinée dans leur contexte et combinée de façon appropriée à la qualification particulière, de même que des formes d'évaluation variées et appropriées, doivent être élaborés. Cependant, le personnel des instituts de formation d'enseignants ne disposaient d'aucune expérience en matière de mise en œuvre des nouvelles politiques et ne s'étaient pas approprié ces dernières.¹⁶⁴

D'aucuns ont soutenu qu'en réalité, certains programmes de formation des enseignants ne préparent pas ces derniers à leur tâche d'enseignement de façon adéquate. Le syndicat d'enseignants, SADTU, a exprimé la crainte que la formation sur le tas ne soit souvent pas à la hauteur, une situation qui est survenue dans laquelle des enseignants étaient formés par d'autres moins compétents qu'eux.¹⁶⁵ En 2005, une préoccupation a été soulevée par le Comité ministériel sur la formation des enseignants (MCTE) concernant la façon dont les enseignants débutants sont préparés aux réalités de la classe.¹⁶⁶ Un représentant de la NAPTOSA a déclaré qu'un accent a été mis sur ces sept fonctions au détriment du développement aussi bien des compétences dans la matière enseignée que les méthodes d'enseignement.¹⁶⁷ D'autres soutiennent que le principal problème réside dans le contenu des programmes de formation des enseignants, précisant qu'il est largement théorique et en dit peu sur les aspects pratiques de la vie quotidienne en classe.¹⁶⁸

Dans cette optique, il a été évoqué que la transition d'enseignant d'université stagiaire à enseignant titulaire a été jalonnée de nombreuses difficultés. Un certain nombre d'études font remarquer que la plupart des enseignants débutants sont «jetés» dans les salles de classe sans l'appui ni le mentorat nécessaires.¹⁶⁹ Certains auteurs constatent qu'on attend des nouveaux enseignants qu'ils «coulent» ou «nagent» sans le soutien nécessaire. Il a été observé que, par un processus d'essais et d'erreurs, de nouveaux enseignants développent un répertoire de stratégies d'enseignement. Ce processus aléatoire d'élaboration de stratégie peut durer plusieurs années, et avant la fin de cette période, de nombreux enseignants débutants mal en point et mal préparés auront déjà quitté les salles de classe. Selon le rapport 2005 du Comité ministériel sur la formation des enseignants (MCTE), «la pratique du lancement d'enseignants novices dans le secteur de l'emploi sans initiation explicite préalable est insatisfaisante».¹⁷⁰ Le rapport fait remarquer que les enseignants nouvellement qualifiés ne sont pas soutenus par l'initiation cruciale au monde de la scolarité, et sont facilement désabusés et/ou développent des pratiques qui reproduisent un enseignement et un apprentissage de mauvaise qualité. Le ministère de l'Éducation est appelé à instaurer des systèmes et des programmes de soutien aux enseignants débutants,

car on ne peut pas s'attendre à ce qu'ils s'acquittent de toutes leurs responsabilités en matière d'enseignement sans une certaine prise en charge et une certaine assistance.¹⁷¹ Ainsi, il est encourageant de constater que dans le document intitulé *National Policy Framework for Teacher Education* (Cadre national de politique de formation des enseignants) de 2006, il est indiqué que le ministère de l'Éducation fera en sorte que «des systèmes soient mis au point pour l'initiation et le mentorat des nouveaux enseignants».¹⁷²

Il mérite d'être souligné que les rôles des enseignants dans les classes ont changé de façon spectaculaire. Devant travailler avec le nouveau programme national (C2005), les enseignants devaient devenir des animateurs, élaborer des programmes d'apprentissage et s'engager dans l'évaluation formative. Peu de temps après l'élaboration du C2005, il apparut manifestement qu'il faisait porter un trop lourd fardeau aux enseignants et que le système national n'était pas en mesure de dispenser une éducation sur le tas pour atténuer cette pression, en raison de l'insuffisance des capacités des ministères provinciaux de l'éducation.¹⁷³

La déclaration nationale sur l'éducation (NCS, révisée en 2002) prévoit également des enseignants qualifiés, compétents, dévoués, bienveillants et aptes à remplir les différentes fonctions énoncées dans les NSE. Les enseignants sont tenus de transmettre des savoir-faire technologiques et analytiques aux apprenants venant d'un large éventail d'horizons, de les préparer à des niveaux élevés de lecture et d'écriture, à la réflexion critique, ainsi qu'à l'application de leurs connaissances à la résolution des problèmes du monde réel. Cependant, les résultats montrent que les programmes de formation, tels qu'ils sont actuellement conçus, ne préparent pas adéquatement les nouveaux enseignants à ces fonctions élargies.¹⁷⁴

La Direction du développement des enseignants (un département du ministère l'Enseignement supérieur et de la formation) a conclu que ces sept fonctions dévolues aux enseignants sont idéalistes et qu'il est très peu probable qu'un seul enseignant réunisse toutes ces qualités. Ainsi, un enseignant ne pourra pas à lui seul remplir toutes ces sept fonctions. La Direction précise que ces sept fonctions font partie des choses qu'un établissement scolaire et ses enseignants sont en mesure de faire *collectivement*.¹⁷⁵

Le Développement professionnel des enseignants a toujours été problématique. Un représentant de la NAPTOSA déclare que malgré l'allocation de nombreuses ressources à la transformation et au perfectionnement des enseignants par le biais du Système intégré de gestion de la qualité (IQMS), destiné à «mesurer» la compétence des enseignants aux fins d'identifier les domaines nécessitant un perfectionnement, ainsi qu'à déterminer la progression des salaires, ce système est devenu difficile à mettre en œuvre, car s'inspirant largement des Normes et critères (et des nombreuses fonctions que les enseignants doivent remplir).^{xxiv}

^{xxiv} Le représentant de la NAPTOSA a cité une série d'autres raisons pour lesquelles l'IQMS a été difficile à mettre en œuvre : Le manque de compréhension des réalisations que l'IQMS était censé apporter (aussi bien de la part des enseignants que des fonctionnaires du ministère), l'approche excessivement procédurière, plutôt qu'une approche développementale chez les fonctionnaires du ministère, le manque de possibilités de perfectionner les enseignants ayant identifié leurs besoins et le manque d'engagement, en particulier de la part des autorités provinciales et départementales, le défaut de définition des priorités en matière de perfectionnement des enseignants, le manque de moyens (ressources humaines) dans les départements provinciaux pour appuyer les enseignants dans les matières enseignées, l'absence de planification coordonnée du perfectionnement des enseignants (NAPTOSA, 25 novembre 2010, communication personnelle).

Un des problèmes de l'IQMS a été le manque de suivi du perfectionnement des enseignants. Ce manque de capacité ou de volonté politique serait au cœur du problème.¹⁷⁶

De façon générale, nombre de recherches ont qualifié d'insensible au contexte la description d'un éducateur compétent par les Normes et critères pour le corps enseignant (NSE) en Afrique du Sud, ce qui, entre autres facteurs, a occasionné la surcharge des enseignants. Les résultats démontrent que les sept fonctions énoncées dans les NSE ignorent la réalité des conditions de travail de la majorité des enseignants en Afrique du Sud. La caractérisation erronée de leur travail a été qualifiée de cause grave d'un sentiment de culpabilité professionnelle des enseignants dans leurs pénibles tentatives de s'acquitter de leur tâche au quotidien.¹⁷⁷

Les NSE ignorent l'énorme diversité de contextes institutionnels, la situation sur le terrain des établissements scolaires et les conditions de travail des enseignants. Le travail d'un enseignant dans un établissement disposant d'une organisation et d'un fonctionnement est très différent de celui d'un enseignant évoluant dans un établissement à fonctionnement faible ou quasi inexistant. Les contextes scolaires varient énormément à travers l'Afrique du Sud, des établissements d'élite bien équipés aux cabanes de terre sans chauffage, ni eau, ni électricité, ni tableaux appropriés.¹⁷⁸

En raison de la pauvreté généralisée, les perturbations de la vie familiale et les filets de sécurité communautaires, sans parler de la pandémie du VIH/SIDA, les fonctions de services sociétaux des établissements scolaires doivent être élargies. Toutefois, il est irréaliste de s'attendre à ce que les enseignants assument cette responsabilité. Interprétés de façon abstraite, les NSE sont impressionnants, mais concrètement, elles ne se rapportent pas suffisamment aux traditions et aux circonstances existantes : « Pour l'enseignant calme et réticent qui a fait de son mieux dans une telle situation, le puissant discours des normes et critères pour les éducateurs pourrait avoir peu ou pas de sens ». ¹⁷⁹ Pour nombre d'établissements, c'était « mission impossible » par rapport à la formation et les capacités de leur personnel, aux conditions de travail qui prévalaient et au manque de matériel et de ressources pédagogiques. Ainsi, les chances d'apprentissage des élèves dans ces circonstances sont minimales.¹⁸⁰

Une question qui ne peut être ignorée est que pour de nombreux enseignants noirs, ni leurs études ni leur formation ne les avaient contraints à étudier les mathématiques ou les sciences. Ils ont été soudainement tenus d'enseigner un programme tout à fait nouveau et de présenter un ensemble de compétences que les professionnels les plus hautement qualifiés partout dans le monde trouveraient difficile à démontrer.¹⁸¹

Cette situation a abouti à la révision, en 2008, de la politique de l'éducation en Afrique du Sud par l'OCDE, qui a conclu que s'il y avait eu davantage de réflexion sur le contexte sud-africain (plutôt que la fascination pour certains modèles internationaux de programmes éducatifs et de compétences des enseignants), cela aurait peut-être permis d'améliorer la situation. Par exemple, l'instauration de « changements profonds » dans la pratique des éducateurs nécessite du temps et de nombreux éléments de soutien.¹⁸² Des améliorations intéressantes de la formation des enseignants sont en cours de proposition, entre autres dans le cadre du NPFTE, pour une meilleure insertion des enseignants dans le système scolaire.¹⁸³ Toutefois, la discussion au sujet de ces suggestions sort du cadre présent rapport.

Le Diplôme national professionnel en éducation (NPDE) et la mise à niveau des enseignants sur la base des compétences

Selon une autre conclusion de l'Audit national de l'éducation des enseignants effectué en 1995, le même qui avait conduit à l'élaboration des Normes et critères pour les enseignants (NSE), un tiers du corps enseignant était non qualifié ou sous-qualifié. Par conséquent, le Diplôme national professionnel en éducation (NPDE) a été introduit en 2002. Cette qualification sert à mettre à niveau tous les enseignants non qualifiés et sous-qualifiés, qui exercent la profession depuis 5 ans ou plus.

Le NPDE est une qualification intermédiaire, à l'origine destiné à fournir aux éducateurs sous-qualifiés la possibilité de devenir des professionnels pleinement qualifiés (REQV 13). Il s'agit d'un programme de formation professionnelle en milieu scolaire destiné aux éducateurs, censé fournir à ceux-ci les compétences théoriques, pratiques et réflexives nécessaires à une étude plus approfondie au NQF (Cadre national de qualification). Vers 2005, le NPDE, qui sanctionne une formation de trois années, a été mis en place pour prendre en charge des enseignants non qualifiés, à savoir ceux qui exerçaient la professions depuis 5 ans ou plus, mais n'avaient reçu aucune formation préalable en la matière. Cette qualification reconnaît les connaissances et le savoir-faire sous-tendus par l'expérience, à travers un processus de reconnaissance des éléments appris (RPL).

En termes d'acquis personnels et professionnels des enseignants, il existe très peu d'études sur les résultats de ce programme. Une évaluation exploratoire de l'efficacité du programme du Diplôme national professionnel en éducation à aider les enseignants à acquérir les compétences attendues a révélé qu'un pourcentage plus élevé d'éducateurs, 70%, ont déclaré un niveau élevé d'efficacité, alors que 30% ont soutenu un niveau d'efficacité modéré. Ces résultats montrent également que les variables biographiques des éducateurs, à savoir le genre, le niveau d'enseignement et la qualification n'avaient aucune influence sur la façon dont ils ont évalué l'efficacité du programme NPDE. Une autre étude conclut également que le NPDE a un impact positif sur la vie des éducateurs, sur le plan aussi bien personnel que professionnel. Les éducateurs ont été mis à niveau pour avoir le niveau de qualification REQV 13. Cela a eu de nombreuses conséquences, puisque leurs salaires ont été revus à la hausse. Ces augmentations de salaire impliquent un mode de vie supérieur, l'achat de voitures, la construction de nouvelles maisons et de nombreux autres avantages financiers. L'étude a également révélé que les enseignants avaient accédé à un certain statut social, au respect et à la reconnaissance.

2.2 La Nouvelle Zélande

Années 1990 : Qui est en charge de la définition des normes ?

En Nouvelle-Zélande, plusieurs cadres de normes existent pour les enseignants et peuvent être considérés comme fondés sur les compétences. Environ deux périodes d'établissement de normes de compétence se distinguent : les années 1990 et celle qui a commencé en mi-2010.

Un intérêt vis-à-vis des normes de compétence régissant la profession enseignante a vu le jour dans les années 1990, lorsqu'un rapport controversé de l'Education Review Office

(ERO) a évoqué l'existence d'un nombre important d'enseignants incompetents en Nouvelle-Zélande. Cette déclaration a suscité une vague de critiques de la part d'autres parties prenantes de l'éducation, qui ont soutenu que l'ERO n'a pas été en mesure de justifier ces allégations. Toutefois, ce rapport a poussé le ministre de l'Education à tirer la conclusion que le nombre d'enseignants incompetents n'était pas quantifiable en raison de «l'absence de définition nationale claire de l'enseignant compétent».¹⁸⁴

Une question connexe ayant caractérisé cette période a été celle de savoir qui était responsable de l'édiction de normes de formation des enseignants. Divers organismes avaient soit élaboré des normes ou avaient manifesté un intérêt vis-à-vis de ces derniers : le ministère de l'Environnement disposait de normes professionnelles, le Conseil pour l'engagement des enseignants (TRB^{xxv}) disposait de Dimensions d'un enseignement satisfaisant (STD), l'Autorité néo-zélandaise pour la qualification (NZQA) avait des Critères de qualifications pour l'éducation dans le domaine pour l'enseignement (QUALSET), etc.¹⁸⁵

Une divergence a été notée entre les exigences des différentes institutions, par exemple les systèmes de gestion de l'Autorité néo-zélandaise pour la qualification (NZQA) et l'approche professionnelle du Conseil pour l'engagement des enseignants (TRB). Les Critères de qualification pour l'éducation dans le domaine de l'éducation pour l'enseignement (QUALSET) constituaient une tentative d'établissement de normes de compétence régissant l'enseignement, mais les chercheurs ont fait valoir que pour la l'Autorité de la qualification, les savoirs, les concepts et la compréhension ont été séparés en une multitude d'éléments.^{xxvi} En guise de comparaison, le Conseil pour l'engagement des enseignants (TRB) a fait valoir que ses Dimensions d'un enseignement satisfaisant (STD) ne devaient pas être considérées comme une liste de contrôle, mais comme un indicateur de certains facteurs à prendre en compte dans l'évaluation des enseignants.¹⁸⁶

La confusion la plus notable a été celle relative à l'existence parallèle de *Critères régissant la profession* au ministère de l'Education et de Dimensions d'un enseignement satisfaisant élaborés par le Conseil pour l'engagement des enseignants (TRB). Cependant, ces cadres étaient utilisés à des fins différentes.

Les normes édictés par le ministère de l'Education ont été et continuent d'être les conditions que les enseignants doivent impérativement remplir pour accéder à un niveau supérieur de la grille des salaires. Ils régissent la petite enfance, ainsi que les niveaux primaire et secondaire, et décrivent les savoirs, savoir-faire, compétences et savoirs-être importants dont les enseignants doivent faire preuve. Ils font partie des systèmes de gestion des performances (PMS) au sein des établissements scolaires.

On distingue trois niveaux dans les cycles primaire et secondaire : « commencement », « classe » et « expérimenté ». Chacun de ces niveaux est divisé en neuf dimensions d'enseignement : Connaissances professionnelles, Perfectionnement professionnel, Techniques d'enseignement, Gestion des élèves, Motivation des élèves, Te Reo-moi ona Tikanga, Efficacité de la

^{xxv} Le TRB est devenu le Conseil des Enseignants de Nouvelle Zélande (NZTC) en 2002.

^{xxvi} Cependant, d'autres soutiennent que l'Autorité néo-zélandaise pour la qualification (NZQA) était contre les définitions comportementalistes réductrices de la compétence (Tuck 1995 p. 59 in Fitzsimons, P. *The governance of teacher competency standards in New Zealand. Australian Journal of Teacher Education* Vol. 22, No.2).

communication, Soutien aux collègues et coopération avec ceux-ci, Contribution aux activités scolaires élargies. A titre d'exemple de la dimension professionnelle des connaissances des enseignants en classe, on peut citer des mentions telles que «compétent pour les programmes concernés» et «justifie d'une bonne connaissance des questions d'actualité et d'un esprit d'initiative en matière d'éducation, y compris l'éducation des Maoris». Par ailleurs, la mention «justifie d'un niveau élevé d'engagement à : encourager et à favoriser des relations de travail avec et entre les autres» figure parmi les exemples de la dimension «Contribution aux activités scolaires élargies» de l'enseignant chevronné. Ces critères décrivent les éléments clés de la performance plutôt que de fournir une liste exhaustive de responsabilités. Il s'agit des normes que les enseignants connaissent le mieux par l'intermédiaire de leurs attestations de formation et des processus d'évaluation.

Ces normes régissant la profession ont été convenues dans le cadre des négociations en vue d'un accord entre le ministère de l'Éducation et les deux syndicats d'enseignants, l'Association des enseignants du moyen secondaire (PPTA - Post Primary Teacher's Association) et l'Institut néo-zélandais d'Éducation (NZEI - New Zealand Educational Institute- Te Riu Roa). Selon le Conseil des enseignants de la Nouvelle-Zélande (NZTC), dans la période de montée en puissance du néo-libéralisme qui a suivi l'année 1984, les syndicats se sont sentis obligés de soutenir le discours «concurrent» du ministère de l'Éducation (contrôle de la qualité de l'enseignement grâce à des critères et procédures d'évaluation, un discours d'obligation de rendre compte) comme moyen de résister à l'embauche incontrôlée et au licenciement effrénés des enseignants par les directeurs d'établissement. L'Association des enseignants du moyen secondaire (PPTA) a déclenché une grève en 1989 pour défendre et préserver les anciennes normes de classification et obtenu un accord permettant la définition de normes par le Secrétaire à l'Éducation.

D'autre part, le Conseil pour l'engagement des enseignants (TRB) a mis au point, dans la période de 1995 à 1996, les Dimensions d'un enseignement satisfaisant, qui refléteraient le consensus professionnel du moment «sur les choses qu'un bon enseignant doit connaître et comprendre, ainsi que les compétences, les croyances et les valeurs professionnelles permettant d'appliquer ces connaissances à sa pratique en qualité d'enseignant». Elles ont servi à l'engagement des enseignants, mais également à l'établissement des principaux critères d'approbation des programmes de formation initiale. Comme indiqué précédemment, les Dimensions d'un enseignement satisfaisant (STD) étaient des «dimensions» de l'enseignement plutôt que des «critères», et les différents programmes de formation des enseignants devaient établir leurs propres normes pour déterminer si un enseignant possédait ou non ces dimensions. Les STD sont également destinées à guider l'apprentissage professionnel des enseignants inscrits à titre provisoire.

Le Conseil pour l'engagement des enseignants a défendu la position selon laquelle la définition des normes devait être dévolue à la profession. Les Dimensions d'un enseignement satisfaisant (STD) ont été élaborées et approuvées en étroite collaboration avec le secteur de l'enseignement, notamment avec les deux syndicats, L'Association des enseignants du moyen secondaire (PPTA) et NZEI Te Riu Roa.¹⁹⁴

Elaboration de normes régissant les enseignants diplômés et les enseignants inscrits

Dans une initiative pouvant être perçue comme la seconde phase de l'élaboration de normes de compétence des enseignants pour la Nouvelle-Zélande, les Dimensions d'un

enseignement satisfaisant (STD) ont été révisées et seront remplacées par les Normes régissant les enseignants inscrits (RTC). En outre, des Normes de certification des enseignants ont été élaborées. En réaction à la confusion au sujet des différents critères en place pour les enseignants, le motif de leur utilisation, leur origine et leur utilité, le Conseil des enseignants de la Nouvelle-Zélande (NZTC)^{xxvii} (ancien TRB) a entrepris d'examiner les Dimensions d'un enseignement satisfaisant en octobre 2006. Il a travaillé avec un groupe de référence composé des syndicats, des employeurs, des directeurs d'établissement, ainsi que d'un groupe de rédacteurs composé d'universitaires et de consultants, et parfois de membre du Conseil et du personnel, qui ont rédigé et révisé le projet de *Normes régissant les enseignants inscrits* (RTC)^{xxviii} nouvellement conçus. La concertation sur les RTC a été réalisée dans la période de 2007 à 2008 et les critères éprouvés dans le cadre d'un programme pilote lancé en 2009 dans la région de Canterbury. Les réactions à cette concertation et au programme pilote ont servi à la mise au point des normes, et le Conseil a organisé une série d'ateliers avec des dirigeants professionnels sur leur nature et leur finalité.¹⁹⁵

Les Normes régissant les enseignants inscrits (RTC) décrivent la nature d'un enseignement de qualité et doivent être respectés par tous les enseignants engagés à part entière en Nouvelle-Zélande. Elles sont divisées en «relations et valeurs professionnelles» et «connaissances professionnelles en pratique». Exemple : L'indicateur (unique) du critère 1, «Établir et entretenir des relations professionnelles utiles, axées sur l'apprentissage et le bien-être des akonga/apprenants», signifie «s'engager dans des relations professionnelles respectueuses, positives et de coopération avec les akonga, ses collègues enseignants, le personnel de soutien et d'autres professionnels, la whanau/famille et autres pourvoyeurs d'assistance aux akonga, les organismes, les groupes et les individus au sein de la communauté. Un autre exemple : un des indicateurs du critère 12, «faire preuve d'engagement vis-à-vis de l'examen critique et de la résolution des problèmes dans leur pratique professionnelle» signifie effectuer «un examen critique de leurs propres croyances (y compris les croyances culturelles) et de l'impact de ces dernières sur leur pratique professionnelle et les résultats des akonga/apprenant».

Après l'obtention du diplôme et l'engagement provisoire, afin de devenir enseignant plein, le postulant doit travailler pendant deux ans à l'application des Normes régissant les enseignants inscrits (RTC) édictés par le Conseil des enseignants de la Nouvelle-Zélande (NZTC). Ces critères reconnaissent la complexité de l'activité d'enseignement, du fait qu'elle s'appuie sur les répertoires de savoirs, de pratiques, d'attributs et de valeurs professionnelles pour faciliter l'apprentissage scolaire, social et culturel dans des milieux d'enseignement diversifiés. Ces critères et indicateurs doivent être considérés comme des éléments interdépendants et qui se recourent.¹⁹⁶ Selon le NZTC, les Critères régissant les enseignants inscrits expriment de façon précise les savoirs, les pratiques, les relations et les valeurs professionnels essentiels considérés dans les documents éducatifs et l'expérience actuels comme étant plus susceptibles d'aboutir à des résultats couronnés de succès chez les apprenants.¹⁹⁷ Un ensemble de critères et d'indicateurs a été rédigé à l'intention de tous

^{xxvii} Le Conseil des enseignants de la Nouvelle-Zélande (NZTC) est une organisation professionnelle créée en 2001. A l'instar des syndicats NZEI Te Riu Roa et l'Association des enseignants du moyen secondaire (PPTA), il a pour vocation d'impulser et de développer la profession enseignante. Il est impliqué dans les relations sociales entre les enseignants et leurs employeurs, (www.teacherscouncil.govt.nz).

^{xxviii} Voir Kleinhenz & Ingvarson

^{xxix} See www.teacherscouncil.govt.nz/rtc/w5b-matrix_rtc-std-prim.doc

les secteurs et de tous les niveaux d'expérience. Les différences de secteurs, d'expériences et de milieu entrent en ligne de compte dans le choix des exemples au titre des Normes.¹⁹⁸ Les Normes régissant les enseignants inscrits remplaceront les Dimensions d'un enseignement satisfaisant, qui constituaient la référence de l'«enseignement satisfaisant» depuis 1998. A partir de 2010, l'accent sera mis sur la formation et la création de ressources, et il est possible d'assister à une appropriation de ces normes. La mise en œuvre obligatoire est prévue en 2011.¹⁹⁹ Selon le Conseil des enseignants de la Nouvelle-Zélande (NZTC), les normes régissant la profession ont jusqu'à présent eu tendance à être les normes «par défaut» qui s'appliquaient aux établissements scolaires, mais le Conseil a fourni des matrices pour montrer la correspondance entre les normes régissant la profession et les Normes régissant les enseignants inscrits.^{xxx} Si les dirigeants de la profession souhaitent mettre en avant ces normes dans leurs systèmes d'évaluation, ils peuvent encore montrer qu'ils répondent également aux exigences en matière d'attestation, en vertu des accords sociaux.

En 2007, des Normes de *certification des enseignants* (GTS) édictés par le Conseil ont été élaborés en réponse à l'appel du corps enseignant pour une plus grande certitude quant à la qualité des diplômés de tous les programmes de formation des enseignants. Ces normes décrivent ce qu'un enseignant, à l'obtention du diplôme de formation initiale, sait, comprend et sait faire, ainsi que les dispositions attendues d'un enseignant performant.²⁰⁰ Les sept GTS décrivent les savoirs, la pratique, les valeurs et les relations professionnels susceptibles de faire l'étoffe d'un enseignant performant, à la phase d'obtention de son diplôme sanctionnant un programme d'éducation initiale. Quelques exemples : Selon le Critère premier, «L'enseignant sur le point d'obtenir son diplôme sait ce qu'il faut enseigner», l'un des indicateurs étant le suivant : «disposer d'une connaissance du contenu nécessaire pour les apprenants et des domaines d'apprentissage inscrits dans leur programme». Selon le Septième critère «L'enseignant sur le point d'obtenir son diplôme est un membre engagé de la profession «et l'un des indicateurs est le suivant : «est en mesure d'exprimer clairement et de justifier l'émergence d'une philosophie personnelle et professionnelle de l'enseignement et de l'apprentissage».

Depuis Janvier 2008, les prestataires d'éducation initiale des enseignants doivent démontrer que les nouveaux programmes d'enseignement correspondent aux Normes de certification des enseignants.^{xxx} Les élèves-enseignants sont évalués au cours d'un stage sur les compétences correspondant à ces critères. L'objectif est de faire en sorte que tous les programmes soient harmonisés avec Normes de certification des enseignants au plus tard au début de 2013.

Ces Critères ont été élaborés par le Conseil des enseignants de la Nouvelle-Zélande avec la collaboration et le soutien d'un large éventail de représentants de la communauté éducative,²⁰¹ en particulier le Groupe consultatif intermédiaire pour les Maoris, mis en place par le Conseil et le Groupe consultatif pour la petite enfance. Les recherches et la documentation éducative ont également été importantes.^{xxxi 202} L'Institut néo-zélandais pour

^{xxx} Bien que la reconnaissance soit liée aux Critères de diplomation des enseignants (GTS), toutes les qualifications initiales des enseignants doivent satisfaire à la fois aux critères de reconnaissance de l'Autorité néo-zélandaise pour la qualification et aux Critères de qualification pour l'inscription des enseignants, édictés par le Conseil des enseignants de la Nouvelle-Zélande (NZTC). Ces critères ont été élaborés en concertation avec la communauté éducative, notamment les formateurs d'enseignants, les syndicats d'enseignants et les organismes publics (2009 Learning to teach).

^{xxxi} Des sources importantes tirées de la documentation ayant servi à l'élaboration des critères sont citées sur le site du Conseil, au www.teacherscouncil.govt.nz/education/gts/.

l'éducation (NZEI) s'était très impliqué dans la mise au point de ces critères et le processus de concertation ayant abouti à la version finale.²⁰³

Bien qu'il soit trop tôt pour tirer des conclusions sur l'impact des Normes de certification des enseignants sur la pratique quotidienne de l'enseignement, des recherches menées par le ministère de l'Éducation fournissent des indications intéressantes. Parmi les fonctions attendues des enseignants figurent actuellement la conception et la mise en œuvre d'activités pédagogiques et d'apprentissage en réponse à ce que leurs élèves savent déjà et sont en mesure de faire. Cette activité nécessite l'évaluation, par l'enseignant, des connaissances et des compétences acquises. On peut donc déclarer que les fonctions des enseignants sont en train de passer du pourvoi de savoirs à celles de promoteurs de l'apprentissage, d'où ils jouent le rôle de médiateurs ou de guides du processus d'apprentissage grâce à un contenu.

Le problème du niveau de spécificité

Un important point de discordance survenu lors de la discussion au sujet de la définition de normes en Nouvelle-Zélande a été la question du «niveau de spécificité» de ces normes. Les normes génériques ont été favorisées dans la pratique. Les Dimensions d'un enseignement satisfaisant définies par le Conseil des enseignants de la Nouvelle-Zélande ont été qualifiées de génériques, tout comme les critères du ministère de l'Éducation régissant la profession. En 2006, une recherche commanditée par les syndicats PPTA et NZEI a pris position contre toute définition de normes spécifiques. Cette situation illustre la tension entre les partisans de normes «générique», à savoir des normes décrivant de façon large le savoir-faire et les savoirs des enseignants, qui sont les plus appropriés pour assurer un encadrement général uniquement, et les défenseurs des normes «spécifiques», en l'occurrence ceux qui sont expressément destinés à juger les performances des enseignants. Ils vont au-delà d'une définition générale de l'enseignement pour tenter de déterminer, de façon précise, les éléments à enseigner, ce qui compte comme preuve de cet enseignement et dans la vérification du respect des normes. Cette approche nécessite l'élaboration de définitions opérationnalisées, d'exemples concrets et de grilles de notation.²⁰⁴

Les données indiquent l'existence de raisons techniques et politiques qui sous-tendent la préférence donnée aux normes générales au détriment des normes plus détaillées et plus précises en Nouvelle-Zélande. On considère qu'il est plus facile et moins coûteux d'élaborer des normes générales parce que leur niveau de généralité demande moins de travail détaillé et permet d'arriver à un consensus. D'autre part, les enseignants néo-zélandais ont été longtemps préoccupés par le fait que des normes trop détaillées pourraient permettre de contrôler le corps enseignant, et sceptiques à leur propos pour des raisons pédagogiques. Les éducateurs d'enseignants ont également résisté à l'imposition de normes trop détaillées, notamment parce qu'ils doutent de la capacité de ces normes à permettre l'amélioration de la qualité des enseignants et à refléter la complexité de l'enseignement.²⁰⁵

2.3 L'élaboration des Normes de qualité de l'enseignement de l'Alberta (Canada)

«Un enseignement de qualité repose sur une solide base de savoirs, de savoir-faire et d'attributs dont les enseignants doivent faire preuve tout au long de leur carrière».²⁰⁶

Dans l'Alberta, au Canada,^{xxxii} des normes d'enseignement par les compétences,^{xxxiii} à savoir les Normes de *qualité de l'enseignement* (TQS), sont employées. En 1997, le ministre de l'Éducation a pris un arrêté²⁰⁷ fixant les TQS et les compétences requises pour l'enseignement dans l'Alberta et, ce faisant, a clarifié les attentes en matière de qualité de l'enseignement. Les TQS s'appliquent à la certification, au perfectionnement professionnel, à la supervision et à l'évaluation des enseignants, et comprennent les descripteurs de savoirs, de savoirs-faires et d'attributs (KSA) requis par les enseignants. Les instituts dispensant des programmes de formation des enseignants sont tenus d'employer ces normes de compétence dans l'élaboration des programmes. Les Doyens de l'éducation doivent témoigner de l'obtention de ces compétences avant de recommander un nouveau diplômé pour un certificat d'enseignement provisoire. Un enseignant débutant doit satisfaire aux exigences des Normes de qualité de l'enseignement intérimaires pour obtenir le statut de certification permanente.²⁰⁸

L'élaboration des Normes de qualité de l'enseignement de l'Alberta est intéressante en ce qu'elle a été caractérisée par l'implication et la collaboration active entre de nombreuses parties prenantes, notamment l'Association des enseignants de l'Alberta (ATA).^{xxxiv} Selon un représentant de cette association : «Malgré le caractère assez politique du processus, nous estimons qu'il a porté ses fruits».

L'élaboration des normes doit être appréhendée par rapport à la nécessité de restructurer l'éducation, suite à la réduction de son financement dans les années 1990. Un des objectifs avancés de ces réductions est «l'amélioration de l'éducation». Afin d'assurer une large concertation et la contribution de toutes les parties concernées par l'amélioration du système éducatif, Alberta Education a décidé en 1994 de l'établissement d'un document de travail décrivant les principales orientations possibles en matière d'éducation.²⁰⁹ Le Conseil pour les normes régissant l'enseignement de l'Alberta (COATS)^{xxxv} a été sollicité pour l'élaboration d'un processus d'amélioration de l'enseignement. Ce Conseil était composé de cinq enseignants en exercice, d'un enseignant représentant de l'Association des enseignants de l'Alberta (ATA), d'un représentant des institutions de formation des enseignants de l'Alberta, des directeurs d'établissement, des administrateurs, d'Alberta Education et d'un membre du grand public. Le Conseil a examiné d'autres approches inscrites dans la politique canadienne et étrangère en matière de préparation, de certification et de perfectionnement professionnel des enseignants.²¹⁰ Toutefois, un représentant de l'ATA a soutenu que le rôle du Secrétaire général du gouvernement en charge de la Direction de la certification et du perfectionnement des enseignants était, à ce moment, un acteur central dans l'élaboration de ces principes.

Les principes visant à améliorer l'enseignement ont été présentés dans le document de discussion intitulé *Quality Teaching: Quality education for Alberta students* (Enseignement de qualité:

^{xxxii} Au Canada, le pouvoir et la responsabilité de l'éducation incombent aux provinces et non au gouvernement fédéral. Lors de la recherche, il n'existait pas d'initiatives visant à établir un ensemble national

^{xxxiii} Dans l'Alberta, le terme «compétency» est employé en anglais.

^{xxxiv} L'ATA remplit aussi bien des fonctions syndicales que professionnelles. Il est important de souligner que l'ATA est actuellement en pourparlers avec le gouvernement pour prendre en charge la certification, c'est-à-dire la responsabilité de déterminer effectivement les critères. Elle cherche à instituer l'autodétermination de la profession enseignante (Gordon Thomas, communication personnelle).

^{xxxv} Créé en 1985 par le ministre de l'Éducation avec pour mandat de fournir des conseils au ministre sur toutes les questions liées aux enseignants et à l'enseignement (site Internet de COATS).

éducation de qualité pour les étudiants de l'Alberta), 1995. Parmi ces principes figurent les suivants :

- Les enseignants sont fondamentaux et cruciaux à la prestation d'une éducation de qualité aux élèves.
- Les enseignants sont des apprenants à vie et l'acquisition du statut d'enseignant est basée sur une continuité d'expériences d'apprentissage qui jalonnent la carrière de l'enseignant.
- La qualité de l'enseignement repose sur une base solide de savoirs, de savoir-faire et d'attributs que les enseignants mettent en pratique pour aider les élèves à apprendre.
- La compétence va au-delà des titres et signifie la «capacité d'effectuer le travail requis en mettant la préparation et le perfectionnement professionnels au service de l'apprentissage des élèves».
- La compétence doit être la principale norme servant à déterminer si une personne a acquis et conserve le pouvoir d'enseigner.
- Chaque enseignant est responsable de la qualité de son enseignement, en particulier lorsqu'il/elle a la possibilité de prendre des décisions importantes qui influent sur ladite qualité.²¹¹

Ce document de discussion a proposé des normes régissant l'enseignement et un nouveau processus d'évaluation. Des exemplaires en ont été distribués aux principales parties prenantes de l'éducation, qui ont émis des réactions.²¹² Des comités consultatifs ont été mis en place pour s'occuper de l'élaboration de critères d'évaluation.

L'Association des enseignants de l'Alberta s'était initialement opposée à l'élaboration d'un ensemble de normes pour décrire la qualité d'enseignement, car elle souhaitait empêcher que le processus consiste à des «cases à cocher». Selon l'Association, «l'objectif, selon nous, était de rester à l'écart de toute mesure quantitative». Ces préoccupations étant soulevées, il a été suggéré qu'un processus qualitatif pourrait mieux fonctionner. L'Association a réussi à convaincre le ministère de l'Éducation d'élaborer un ensemble de normes régissant l'enseignement, sur la base d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attributs applicables à la préparation initiale des enseignants et d'un autre ensemble pour la certification permanente. Parmi les autres acteurs impliqués figurent les représentants de l'Association des conseils d'établissement de l'Alberta, le Collège des directeurs d'établissements de l'Alberta et les institutions de formation des enseignants. En 1996, le *Cadre intégré pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans l'Alberta* a présenté les Normes d'un enseignement de qualité, les descripteurs d'un enseignement de qualité et les compétences clés.²¹³ Ces instruments ont ensuite été agréés en vertu de l'arrêté ministériel faisant suite aux discussions avec les partenaires à l'éducation en 1997.²¹⁴

Selon l'Association des enseignants de l'Alberta (ATA), on peut dire, de façon générale, que les Normes d'un enseignement de qualité (TQS) ont été élaborés dans un environnement ouvert et collégial, et qu'un large accord a été trouvé sur des normes et une approche nécessaire à l'évaluation des enseignants à l'aide de ces normes. Il n'existait aucun obstacle majeur à l'élaboration des normes et les enseignants, les facultés d'éducation, les conseils scolaires et les pouvoirs publics ont été unanimes à approuver le modèle issu de ce processus.^{xxxvi}

^{xxxvi} *Un débat est en cours au sujet de la mise à jour des Savoirs, savoir-faire et attributs pour inclure davantage d'attentes relatives à la technologie (Gordon Thomas, communication personnelle)*

2.4 Élaboration du programme Pestalozzi : «Socle de savoirs, savoir-faire et savoir-être pour tous les enseignants»

Le Programme Pestalozzi est le programme du Conseil de l'Europe pour le perfectionnement professionnel des enseignants et acteurs de l'éducation. Il comprend trois principaux domaines d'activité : Des Ateliers européens organisés au sein des Etats membres, des Séminaires européens organisés à l'Académie de Bad Wildbad et des Modules européens de formation des formateurs. L'objectif général des modules de formation des formateurs d'enseignants est de former des professionnels de l'éducation à devenir des démultiplicateurs des critères et valeurs du Conseil de l'Europe pour l'éducation, par exemple l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD), l'éducation aux droits de l'homme (EDH), ainsi que l'éducation interculturelle et inclusive.

Le module récemment mis au point, intitulé «Socle de savoirs, savoir-faire et savoir-être pour tous les enseignants» est un des modules européens de formation des formateurs d'enseignants proposés par le Programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe, destiné au perfectionnement professionnel des enseignants et des acteurs de l'éducation.

Ce module vise à assurer une meilleure compréhension et à développer les compétences (savoirs, savoir-faire et savoir-être) dont les enseignants ont besoin pour renforcer la contribution de l'éducation à l'instauration de sociétés démocratiques durables. Cette formation est destinée aux formateurs d'enseignants dispensant une formation initiale et sur le tas dans les domaines de l'éducation formelle et non formelle dans toutes les matières pendant une durée de 12 à 18 mois.

Une liste provisoire de compétences a été dressée suite à une analyse des instruments mis au point dans le cadre d'autres modules Pestalozzi entre 2006 et 2008, et à des descriptions de compétences élaborées dans d'autres projets éducatifs du Conseil de l'Europe dans des domaines telles que la citoyenneté démocratique, l'éducation interculturelle et la diversité socioculturelle, ainsi que l'enseignement de l'histoire. Il a été conclu qu'il existe un corpus d'éléments communs à tous les thèmes ou centres d'intérêt. Dans la période de 2009 à 2010, les 30 formateurs du réseau Pestalozzi de formateurs ont tenté d'identifier les éléments qui se chevauchent et de les classer dans les trois catégories concernées, en l'occurrence les savoirs, savoir-faire et savoir-être. Ces compétences seront affinées et finalisées dans le cadre du module «Socle de savoirs, savoir-faire et savoir-être pour tous les enseignants».

2.5 Conclusions et recommandations

Le présent chapitre a examiné les expériences pratiques en matière de formation des enseignants par les compétences dans une sélection de pays et dans le cadre du Programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe. Malgré la grande différence des expériences en raison de leur contexte et de la nature, des enseignements intéressants et importants peuvent être tirés de cet examen:

- Dans les quatre exemples, la compétence des enseignants s'entend comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et savoir être. En Afrique du Sud, à l'instar de la Nouvelle-

Zélande, les «valeurs professionnelles» font partie de la compétence des enseignants. En Nouvelle-Zélande, les «relations professionnelles» «font partie de la compétence». Par ailleurs, dans tous les pays, au moins sur le papier, les approches comportementalistes à «liste de contrôle» aux critères de compétence sont rejetées.

- Tous les exemples nationaux suggèrent que l'instauration d'une vision commune des compétences souhaitées des enseignants du primaire devrait se faire de concert avec toutes les parties prenantes. Un changement ne peut réussir que si les différents acteurs se l'approprient. Malgré le désaccord sur le niveau et/ou l'intensité de la participation, dans la plupart des études de cas, le ministère de l'Éducation, les syndicats, le corps enseignant, les universitaires et les autres organisations du secteur ont été impliqués à un moment donné. Fait intéressant, les associations de parents et d'élèves ne font pas nécessairement partie du processus d'élaboration des profils de compétence.

- L'importance d'une parfaite compréhension du contexte social, économique et politique avant toute élaboration de critères de compétence devient évidente. Étant donné que la divergence entre politique et pratique semble provenir de l'intérêt vis-à-vis de ce qui est *souhaitable*, au détriment de ce qui est *faisable*, les réformes doivent être conçues dans leur contexte. Il est essentiel d'accorder une attention particulière aux conditions d'application des réformes (par exemple, la dynamique, l'échelle de temps, la préparation, les ressources, etc.).

- Certains ont suggéré que les modèles de compétence sont plus efficaces lorsque les compétences sont échelonnées pour correspondre à différentes étapes de la carrière de l'enseignant.

- Le cas de l'Afrique du Sud met l'accent sur l'importance de considérer la compétence comme une entreprise collective : Il est clair que la mise en œuvre des initiatives basées sur les compétences ne saurait reposer uniquement sur les enseignants. Toute mise en œuvre, pour réussir, doit se faire à l'échelle de l'établissement. Sur la même lancée, cette politique devrait inclure une attention suffisante vis-à-vis de l'ensemble du secteur. En d'autres termes, il faudrait aider les enseignants au cours de la transition entre la formation et la pratique, en particulier dans le traitement de la modification prévue de leurs fonctions, et élaborer des stratégies sans équivoque pour permettre aux enseignants et aux établissements de se conformer aux normes de compétence.

- L'évaluation des enseignants devrait constituer une partie essentielle de la politique, notamment à travers un accent sur le suivi après évaluation (rétroaction/sessions de perfectionnement professionnel). Les normes de compétence qui sous-tendent l'évaluation doivent être conformes à ceux régissant l'éducation et la qualification.



Études de cas approfondies par pays et études pilotes

CHAPITRE 3

Le Chili et le Brésil

Les chapitres 3 à 6 concernent les études de cas menées en Amérique latine, en Asie, en Europe et en Afrique. Le présent chapitre aborde la question des profils de compétence et leur mise en œuvre au Chili et au Brésil.

■ CHILI

En 2003, le ministère chilien de l'Education, de concert avec le syndicat des enseignants *Colegio de Profesores* et les municipalités, a établi un Cadre pour un bon enseignement: *El Marco para la Buena Enseñanza*. Quelques années plus tôt, un ensemble de normes à l'intention des enseignants du primaire avait déjà été mis au point par un groupe d'experts en matière d'éducation, sur la base d'un large consensus national sur le fait que formation initiale des enseignants ne permettait pas de former des enseignants bien outillés.

La première partie de ce chapitre énonce les normes à l'intention des enseignants au Chili. D'abord, il présente un bref aperçu du contexte historique des efforts visant à renforcer la formation des enseignants depuis le coup d'Etat militaire de 1973.

Parmi les parties prenantes interrogées au Chili figurent des représentants du syndicat des enseignants *Colegio de Profesores*, deux établissements primaires, le ministère de l'Education, l'Académie Humanismo Cristiano (Université) et le Centre de recherches approfondies en matière d'éducation (CIAE).

3.1 La dictature et son impact sur la formation des enseignants

Le coup d'Etat militaire de 1973 et le régime dictatorial qui s'ensuivit ont eu des effets non négligeables sur la formation des enseignants, notamment sur les programmes de l'*Instituto Pedagógico* (Institut pédagogique) de l'Université du Chili à et de ses antennes régionales. Toutes les huit universités existantes furent placées sous administration militaire. Un processus de «nettoyage idéologique» a entraîné la disparition de nombreux universitaires, notamment ceux qui travaillaient dans le domaine des sciences sociales et de la formation des enseignants.²¹⁵

En 1981, l'administration militaire a déclaré que la formation des enseignants devait être déclassée du statut universitaire au niveau tertiaire et que les programmes existants devaient être replacés dans les Académies supérieures ou les Instituts professionnels nouvellement créés. Le personnel académique de l'*Instituto Pedagógico* ne s'est jamais remis complètement de l'effet traumatisant de sa séparation de l'Université du Chili et de son intégration dans une Académie supérieure de sciences pédagogiques. Cette évolution a mis en évidence un concept autoritaire de la formation des enseignants, qui était en

contradiction ouverte avec les concepts modernes et professionnels de l'époque.²¹⁶ L'incongruité de cette mesure et les protestations des acteurs concernés a fait reculer les autorités militaires, les poussant, en 1987, à reconvertir en universités pédagogiques deux des Académies supérieures qui avaient appartenu à l'Université du Chili. Quelques années plus tard, avec la promulgation de la Loi organique sur l'éducation (1990), la formation des enseignants retrouva son statut de carrière universitaire. A l'heure actuelle, les universités dispensent des programmes menant à une licence et à une qualification pour l'enseignant. Une poignée d'instituts de formation professionnelle sont autorisées à former des enseignants et à délivrer une qualification professionnelle, mais pas de diplôme.²¹⁷



Les compétences TIC des enseignants sont cruciales pour préparer les enfants à l'avenir (Chili)

Il est évident que tous ces mouvements ont eu un énorme impact sur la prestation de la formation des enseignants. L'*Instituto Pedagógico*, qui a été reconverti en université pédagogique et qui est le plus grand pourvoyeur d'enseignants dans toutes les spécialités, tente de récupérer la qualité et le leadership en matière de formation des enseignants dont il jouissait jadis. Cela est également valable pour tous les autres programmes universitaires publics de formation d'enseignants à travers le pays, qui avaient été dérivés de l'Université du Chili. L'assouplissement des conditions de création d'université privée et d'institut qui a eu lieu à partir des années 1980 a abouti à l'accroissement de l'offre de formation des enseignants (bien que cette offre soit encore dominée par la préparation à l'enseignement préscolaire et primaire). Les parties prenantes interrogées au Chili (les enseignants, les formateurs, les universitaires, les décideurs et le syndicat des enseignants) ont été unanimes à reconnaître que la qualité des différents programmes de formation des enseignants varie considérablement.

3.2 Le Programme FFID : Critères régissant la profession enseignante

Au milieu des années 1990, les autorités du ministère chilien de l'Education avaient déjà pris conscience du fait que les réformes de la formation des enseignants mises en place depuis le début de la décennie ne pourraient pas être appliquées sans l'amélioration de la qualité de cette formation. Toutefois, il n'existait aucune autorité au sein de la structure héritée du régime militaire par le ministère de l'Education chargée d'apporter directement des changements dans la formation des enseignants, d'autant plus que la plupart des programmes étaient administrés par des universités autonomes. Afin d'impulser le changement, le gouvernement a créé un fonds pour récompenser les projets couronnés de succès, présentés par des institutions désireuses d'améliorer leurs programmes de formation d'enseignants au cours d'une période de quatre ans. Une somme d'environ 25.000 dollars a été allouée à cette fin, avec un fonds de bourses d'étude pour pousser les jeunes talentueux sortant de l'enseignement secondaire à s'inscrire dans une formation à l'enseignement.²¹⁹

Dans le courant de l'année 1997, un processus complexe de sélection a eu lieu, et à partir de 1998, dix-sept programmes universitaires de formation d'enseignants (soit 80% des stagiaires) à travers le pays ont entamé des processus de changement dans le cadre d'un programme global visant à renforcer la formation initiale. Ce programme est connu sous le nom de FFID (*Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente*), résultat d'un large consensus national sur le fait que la formation initiale ne pourvoyait pas d'enseignants en nombre suffisant pour répondre aux exigences du programme de réforme de l'éducation nationale et aux nouveaux impératifs de développement de la nation.²²⁰

En l'an 2000, dans le cadre du Programme FFID, un ensemble de normes a été édicté, appelé *Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes* (normes de performance de l'enseignement pour la formation initiale des enseignants). Ces normes ont été élaborées par un groupe d'experts composé d'universitaires et de représentants des institutions de formation d'enseignants.

Il est important de noter que les universités et institutions de formation des enseignants sont loin d'avoir jamais été obligés d'intégrer les *estándares* (normes) dans leurs programmes respectifs. Les normes du programme FFID devraient plutôt être perçues comme une invitation informelle de suivi aux instituts supérieurs et autres établissements de formation d'enseignants. Le programme FFID se compose de quatre volets, ainsi que de normes et indicateurs y afférents, dont certains exemples sont présentés comme suit : ²²¹

■ DIMENSION A

Préparation à l'enseignement : organisation du contenu en fonction de l'apprentissage des élèves

- Connaît les connaissances et les expériences précédentes de ses élèves.

Exemples d'indicateurs :

- Connaît les caractéristiques types de la tranche d'âge des élèves.
- Connaît le milieu familial et culturel des élèves.
- Prend en compte les différents modes d'apprentissage des élèves.

- Énonce clairement les objectifs pédagogiques adaptés à chaque élève et en conformité avec le cadre du programme national.
- Maîtrise le contenu de l'enseignement. Souligne les liens entre les contenus étudiés, en cours d'étude et à étudier.
- Crée et sélectionne les instruments, les méthodes et les activités pédagogiques appropriées à chaque élève et correspondant aux objectifs de classe.
- Crée et sélectionne des stratégies d'évaluation appropriées à chaque élève et en harmonie avec les objectifs pédagogiques.

■ DIMENSION B

Mise en place d'un environnement propice à l'apprentissage des élèves

- Favorise une atmosphère d'équité, de confiance, de liberté et de respect dans son interaction avec les élèves et entre ces derniers. Exemples d'indicateurs
 - Crée les conditions dans lesquelles tous les élèves se sentent valorisés.
 - Respecte la dimension genre, ainsi que les différences culturelles, ethniques et socio-économiques.
 - Crée des possibilités d'apprentissage au bénéfice de tous les élèves.
- Établit des relations d'empathie avec les élèves.
- Propose des attentes d'apprentissage qui constituent un défi pour les élèves.
- Établit et maintient des critères uniformes de discipline et de consensus au sein de la classe.
- Veille à ce que l'environnement physique soit sécurisé et adapté à une expérience d'apprentissage efficace.

■ DIMENSION C

Enseignement pour l'apprentissage des élèves

- Veille à la clarté des objectifs et des procédures impliquées dans l'apprentissage des élèves. Exemples d'indicateurs:
 - Indique clairement le but de la leçon.
 - Indique clairement les procédures à suivre et donne des instructions précises.
 - Corrige le maniement de la langue orale et écrite
- Veille à la compréhensibilité du contenu de la leçon pour les élèves.
- Au-delà de la connaissance de simples faits ou données, l'enseignant encourage les élèves à approfondir leur réflexion.
- Vérifie la compréhension du contenu de la leçon, à l'aide de procédures de recueil de réactions ou par des informations qui facilitent le processus d'apprentissage.
- Utilise efficacement le temps imparti à l'enseignement.

■ DIMENSION D

Évalue le niveau de réalisation des objectifs d'apprentissage. Exemples d'indicateurs:

- Assesses the extent to which the learning goals were achieved. Example indicators:
 - Est en mesure d'expliquer adéquatement la note donnée à l'élève sur la base d'une argumentation rigoureuse.
 - Indique les changements souhaitables pour améliorer l'apprentissage et assurer un environnement d'apprentissage adéquat dans l'avenir.
 - Propose des stratégies nouvelles pour améliorer les résultats.

- Evalue son efficacité dans la réalisation des résultats escomptés.
- Fait preuve d'intérêt vis-à-vis de l'établissement de relations professionnelles avec ses collègues et participe aux actions communes de l'établissement.
- Assume ses responsabilités dans l'orientation des élèves.
- Communique avec les parents ou tuteurs.
- Fait preuve de compréhension des politiques nationales d'éducation et de la façon dont l'établissement contribue à celles-ci.

Les *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes* constituent-ils un profil de compétence ? Les opinions varient à ce sujet. Un des universitaires ayant pris part à l'élaboration et à la mise en place du cadre *Estándares de Desempeño* estime que ces normes doivent effectivement être considérées comme des compétences.

«C'est seulement une question de mots. Selon moi, les normes sont exactement identiques aux compétences. Je ne comprends pas ces gens qui estiment que les compétences sont différentes. Ils en font toute une histoire, alors que je ne vois pas pourquoi. Les *Estándares de Desempeño* sont des compétences dans un profil de compétence. C'est aussi simple que cela».

Toutefois, un certain nombre de parties prenantes interrogées estiment que les normes de performance du corps enseignant ne sont pas interchangeables avec des compétences inscrites au titre d'un profil de compétence. Un représentant du ministère de l'Education déclare :

«Normes et compétences ne sont certainement pas identiques. Le concept de norme est beaucoup plus large que celui de compétence. Les compétences sont strictes. Les profils de compétence impliquent que tout est mesurable. Cependant, je crois que tout n'est pas mesurable. L'éducation ne l'est absolument pas. C'est une certitude».

Comme indiqué précédemment, les institutions de formation d'enseignants et les établissements scolaires n'étant pas tenus d'appliquer les *Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes*, il s'agit de savoir quel point elles jouent un rôle dans les contextes d'enseignants et d'apprentissage. Quelques-uns des acteurs interrogés ont déclaré que plusieurs institutions de formation d'enseignants et établissements scolaires dans tout le pays ont intégré ces critères dans leurs programmes respectifs. Néanmoins, il est aussi mentionné qu'il n'existe aucun suivi en cours pour déterminer si les enseignants actuels et futurs appliquent ou appliqueront ces critères. Il existe également des parties prenantes, parmi lesquelles les institutrices Patricia et Maria Teresea, qui n'ont aucune idée de l'existence du cadre de ces normes.

Patricia enseigne dans un établissement primaire à Saint-Jacques depuis 37 ans, alors que Maria Teresa exerce depuis 21 ans. Interrogés sur leurs opinions à l'égard des *Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes* et du Programme FFID, elles ont toutes deux répondu :

«FFID et ses normes de performances des enseignants ? Jamais entendu parler. De quoi s'agit-il ?»

Toutefois, elles ont beaucoup à dire sur le *Marco para la Buena Enseñanza* (Cadre pour un enseignement de qualité). Contrairement aux *Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes* qui n'ont aucun caractère obligatoire, les critères d'évaluation des enseignants basés sur le cadre, *Marco Buena Enseñanza*, sont édictés par la Loi sur l'éducation.

3.3 Marco para la Buena Enseñanza et Système national d'évaluation des enseignants

L'initiative de mise en place d'un système d'évaluation des enseignants procède du syndicat des enseignants. En 1997, le Congrès national de l'éducation, organisé par le syndicat des enseignants, Colegio de Profesores, a eu lieu à Santiago du Chili. Les participants avaient conclu que « l'Etat doit mettre au point un système d'évaluation qui, conformément aux critères pédagogiques, au développement humain, à la société et à l'éthique, reconnaît les différentes réalités socio-économiques de notre pays ».²²²

Dans la foulée du Congrès national de l'éducation, le Colegio de Profesores, en collaboration avec le ministère de l'Éducation et l'Association chilienne des municipalités (représentants les administrations des établissements publiques), a cherché à créer un système d'évaluation des enseignants. Cette initiative s'est avérée être une grande difficulté et un défi pour toutes les parties. La proposition du syndicat des enseignants a consisté à mettre en place des commissions d'étude technique pour défendre une évaluation globale, en tenant compte des différentes réalités des enseignants au Chili, qui sont en quête de développement de leurs compétences. Cette approche a été contestée par les technocrates, qui proposent plutôt des mécanismes de contrôle liés à des résultats de tests standardisés des élèves. Le Colegio de Profesores explique²²³ :

«Il n'a pas toujours été facile de négocier avec le ministère de l'Éducation et les municipalités... Par exemple, nous, en tant que syndicat, souhaitons une évaluation des performances des enseignants tous les quatre ans, alors que les municipalités penchaient plutôt pour une évaluation annuelle, et le ministère voulait qu'elles se déroulent tous les deux ans. Un autre exemple des aspects que nous devons négocier : Nous voulions que des cours de renforcement soient organisés pour les enseignants ayant obtenu de mauvais résultats dans leur évaluation, les municipalités souhaitaient que ces enseignants soient licenciés. De surcroît, il y avait également des conflits au sein même de notre syndicat. Certains de nos collègues avait d'autres priorités à ce moment-là.»

En 2003, le ministère de l'Éducation, en collaboration avec le Colegio de Profesores et les municipalités, a défini le *Marco para la Buena Enseñanza* (Cadre pour un enseignement de qualité), destiné à représenter toutes les responsabilités que l'enseignant doit assumer dans l'exercice de ses fonctions au quotidien, et qui sont susceptibles d'avoir un impact significatif sur l'apprentissage de ses élèves. Tous les enseignants du primaire de tout le pays ont eu l'occasion d'exprimer leur opinion concernant le Marco. Toutefois, les

enseignants affirment que même si cette démarche semble être un processus participatif, en réalité, ils n'estiment pas avoir été très impliqués. Un instituteur a écrit :

«Oui, chaque établissement scolaire a été impliqué dans l'élaboration du Marco para la Buena Enseñanza. Ça paraît merveilleux, n'est-ce pas ? Cependant, la réalité est la suivante : Un matin, nous avons reçu l'ensemble du cadre sur nos bureaux et on nous a demandé de le lire en quelques heures. Si nous avions des commentaires, on pouvait les exprimer, nous a-t-on dit. Mais, je vous le demande, comment pouvez-vous faire cela dans une période de temps aussi limitée ? Si vous voulez réfléchir au cadre, si vous voulez l'analyser, vous avez besoin de plus de temps. En outre, il aurait également été bon si quelqu'un nous avait expliqué le contexte du Marco para la Buena Enseñanza. On nous a juste remis un morceau de papier».

Le Marco para la Buena Enseñanza est semblable aux Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes, répartis en quatre domaines, chacun divisé en plusieurs critères se déclinant en indicateurs, dont des exemples apparaissent ci-dessous : ^{224 225}

■ DIMENSION A

Préparation des cours

- Connaissance du programme et du contenu de l'objet. Exemples d'indicateurs:
 - Connaît et comprend les grands principes et concepts de la matière enseignée
 - Maîtrise les différentes perspectives et nouveaux développements relatifs à sa matière
 - Comprend la relation qui existe entre le ou les objets enseignés et les autres matières
- Connaissance des capacités et de l'expérience des élèves
- Compréhension didactique
- Cohérence de l'organisation des objectifs et du contenu
- Cohérence des stratégies d'évaluation par rapport aux objectifs

■ DIMENSION B

Création d'un environnement favorable à l'apprentissage

- Promotion d'un climat d'acceptation, d'équité, de confiance, de solidarité et de respect

Exemples d'indicateurs :

 - Crée une atmosphère de respect et de relations d'empathie avec ses élèves
 - Offre des possibilités de participation à tous ses élèves
 - Favorise des attitudes de solidarité et de compromis entre ses élèves
- Confiance vis-à-vis des capacités d'apprentissage et de développement des élèves
- Cohérence relative aux normes de coexistence dans la salle de classe
- Création d'un environnement de travail, des ressources et de l'espace à des fins d'apprentissage

I DIMENSION C

Méthodes pédagogiques

- Présentation claire et précise des objectifs d'apprentissage. Exemples d'indicateurs:
 - Communique avec ses élèves pour les besoins de la leçon et selon les objectifs à atteindre
 - Explicite les critères d'(auto-)évaluation aux élèves
- Cohérence, importance et difficulté des stratégies pédagogiques en faveur des élèves
- Niveau conceptuel des difficultés et transmission détaillée de la table des matières
- Optimisation du temps d'enseignement
- Promotion et développement de la réflexion
- Évaluation et suivi de la compréhension et de l'apprentissage des élèves

I DIMENSION D

Responsabilités professionnelles

- Analyse systématique du travail de l'enseignant. Exemples d'indicateurs :
 - Évalue les notes attribuées aux élèves pour sanctionner leurs travaux
 - Analyse de manière critique ses méthodes pédagogiques et les reformule en fonction des résultats des élèves
 - Identifie ses besoins d'apprentissage et tente d'y répondre
- Établissement de relations et mise sur pied des équipes professionnelles
- Orientation des élèves
- Gestion de l'information sur la profession, le système éducatif et les politiques valables

Les similitudes que l'on retrouve dans le contenu entre les critères du FFID et le Marco para la Buena Enseñanza sont évidentes. En effet, la plupart des parties prenantes affirment que la seule différence entre ces deux instruments est que le cadre FFID laisse un peu plus de marge de manœuvre en termes d'interprétation, ce qui est fort apprécié par certains acteurs.

Tel que mentionné précédemment, plusieurs intervenants au Chili impliqués dans l'élaboration du présent rapport s'insurgent contre la notion de «compétence» et se refusent à considérer également le Marco para la Buena Enseñanza comme un profil de compétence. Un certain nombre de représentants du Colegio Profesores affirme à l'unanimité :

«Notre syndicat ne milite pas en faveur de la notion de compétence. L'éducation n'est pas simplement la somme de plusieurs «points de vue». C'est bien plus que cela ... L'éducation comporte, par exemple, des valeurs. Maintenant, entre nous : Comment peut-on mesurer ces valeurs ? Par ailleurs, la notion de compétence est assez vague. Qu'entendons-nous par là ? Il existe beaucoup de confusion quant à la façon d'interpréter cette notion. On peut la comparer à la notion de «qualité de l'éducation». Nous en parlons tous, mais savons-nous ce que l'on entend par là ? A chacun sa propre interprétation»

ou des «dimensions», qu'elles considèrent comme des concepts plus larges qui laissent plus de place à l'interprétation. En outre, certains des intervenants associent les «compétences» à l'idéologie occidentale/américaine. Un représentant du Collegio de Profesores affirme:

«Si vous parlez de l'éducation fondée sur les compétences, je penserai à une idéologie axée sur le marché. A mon avis, il existe un lien entre les deux notions. Parler de compétences dans le milieu éducatif reviendrait à dire que l'éducation est une entreprise commerciale. L'éducation de bonne qualité ne doit pas être réduite à un certain nombre de compétences. L'on ne doit pas considérer l'éducation comme un instrument et un mécanisme technique».

Le système national chilien d'évaluation des enseignants, qui vise à «renforcer la profession enseignante et à améliorer la qualité de l'éducation», est un processus d'évaluation obligatoire instauré par la loi en 2004, lorsque le système d'évaluation antérieur a été remplacé par un tout nouveau. Chaque enseignant doit faire l'objet d'une évaluation tous les quatre ans. Le résultat définitif se décline en quatre niveaux de performance possibles: exceptionnel, compétent, élémentaire et peu satisfaisant. Les normes relatives au système d'évaluation reposent sur le *Marco para la Buena Enseñanza*.

L'évaluation est fondée sur quatre instruments qui définissent la catégorie d'évaluation globale pour chaque enseignant dont la somme des pourcentages est inférieure à 100. Ainsi, je propose que nous les laissions de côté. Ou bien, il faudrait indiquer un classement par ordre d'importance et non sous forme de pourcentage :

1. L'**auto-évaluation** comprend des questions visant à pousser les enseignants eux-mêmes à évaluer et à réfléchir à leurs propres performances, conformément aux critères et aux descriptions contenus dans le cadre *Marco para la Buena Enseñanza*. L'on attend de ces enseignants qu'ils s'évaluent par les attributs «peu satisfaisant», «passable», «compétent» ou «exceptionnel».
2. Le **portefeuille** comprend deux modules. Le premier comporte les preuves écrites sur la planification de l'enseignement et l'évaluation des élèves (un plan de leçons et un plan d'évaluation), tandis que le second est une vidéo d'un cours de 40 minutes. Ces deux modules sont notés selon 8 dimensions (deux pour la planification de l'enseignement, deux pour l'évaluation de l'élève, un pour la réflexion de l'enseignant relativement à sa performance et trois sur l'élément vidéo).
3. L'**évaluation par les pairs** comporte un long entretien réalisé par un spécialiste d'entretien externe qualifié, nommé par le ministère de l'Education. Cette évaluation est basée sur la portée et les critères du *Marco para la Buena Enseñanza*. Ensuite, l'évaluateur qualifie les réponses de l'enseignant comme suit : peu satisfaisante, passable, compétente ou exceptionnelle.
4. Un supérieur hiérarchique formule le **compte rendu fourni par un tiers**. Il se compose de questions concernant le rendement de l'enseignant et à nouveau, les catégories d'évaluation seront soit peu satisfaisantes, passables, compétentes ou exceptionnelles.²²⁷

L'évaluation de la performance des enseignants depuis 2003 a été effectuée par étapes et ne comprend que les enseignants qui travaillent dans les établissements publics. Les résultats des tests jusqu'en 2007 sont les suivants :

Résultats de l'évaluation des enseignants	2003	2004	2005	2006	2007
Peu satisfaisant	3.8%	3.8%	3.8%	2.9%	2%
Passable	30.2%	37.4%	37.3%	31.6%	33.2%
Compétent	56.6%	50.8%	52.3%	58.8%	56.5%
Exceptionnel	9.4%	8%	6.6%	6.8%	8.3%
<i>Nombre d'enseignants évalués</i>	<i>3,740</i>	<i>1,721</i>	<i>10,695</i>	<i>14,207</i>	<i>10,415</i>

Source : Jorge Inzunza Higuera. Chile Report to IDEA Research Network "Testing, Testing, Testing..." Séminaire-Forum, Mexique, 19-21 février 2009.
<http://www.idea-network.ca/userfiles/image/file/Evaluation%20Report%20-%20Chile.pdf> (dernière vérification de l'auteur le 7 septembre 2010).

Ces chiffres ont fait l'objet d'interprétations diverses. Le syndicat des enseignants se sont appuyés sur ces chiffres pour préciser que les enseignants ne peuvent pas assumer toutes les responsabilités au regard des problèmes liés à la qualité et à l'équité. Ils ont protesté contre l'utilisation des résultats par les médias, car ces derniers ont tendance à refléter une image catastrophique. Certains hommes politiques ont mis l'accent sur le fait qu'un tiers de l'ensemble de la profession enseignante soit classé «peu satisfaisant» ou «passable», et que que 8 seulement soit considérés comme étant exceptionnels. Les associations d'enseignants ont insisté sur le fait que la moitié des enseignants sont «compétents» et que seulement 2 à 3% rencontrent de grandes difficultés.²²⁹

Si l'on compare les résultats de 2007 à la première évaluation des enseignants effectuée en 2003, 57,9 % de ceux classés comme étant «compétents» ont maintenu ou amélioré leur performance et 76,5 % des «exceptionnels» se sont maintenus à ce niveau. En outre, 43,3% des enseignants qui ont été évalués comme étant «rudimentaires» en 2003, ont été «compétents» ou «exceptionnels» l'année suivante. Par ailleurs, les enseignants de première année qui étaient en cours d'évaluation pour la deuxième fois, ont obtenu de meilleurs résultats que ceux testés pour la première fois. Parmi les enseignants évalués en 2003, 56,2% a été considéré «exceptionnel» ou «compétent» en 2007. Cela représente 9% de plus que les résultats obtenus par les enseignants qui ont été évalués pour la première fois en 2007.²³⁰

Les enseignants sont évalués tous les 4 ans, à moins d'enregistrer le niveau de performance le plus faible (peu satisfaisant), auquel cas ils devront être réévalués l'année suivante. Les enseignants qui sont classés selon les deux catégories les plus basses (peu satisfaisantes et rudimentaires) bénéficieront de programmes de formation professionnelle. Les enseignants qui enregistrent de bons résultats (compétent et exceptionnel) auront droit à une incitation économique appelée allocation variable pour les performances individuelles. Ils doivent passer un test normalisé de connaissances pédagogiques et en fonction de leurs performances, ils pourraient bénéficier de l'un des trois échelons d'augmentation de salaire²³¹

3.4 Mise en œuvre de la *Marco para la Buena Enseñanza*

La majorité des personnes interrogées soulignent l'importance de l'existence d'un cadre de performance et du personnel enseignant. La principale raison évoquée par tous est que ce cadre contribue à la qualité de l'éducation. Cependant, un certain nombre d'entre eux, trouvent que les normes de type Marco sont trop prescriptives et seraient plutôt favorables à un cadre plus général qui laisse plus de place à l'interprétation.

Tous les intervenants sont d'avis que certains aspects doivent être améliorés en ce qui concerne la mise en œuvre du *Marco para la Buena Enseñanza*. Tout d'abord; les normes peuvent être ou non intégrées dans les programmes de formation des enseignants et peuvent ou peuvent ne pas coïncider avec les différents standards de performance des enseignants que les écoles primaires aient pu formuler. En d'autres termes: en pratique, il est possible qu'un énorme fossé existe l'objet de l'évaluation des enseignants effectuée tous les quatre ans et ce qu'ils ont appris au cours de la formation des enseignants ou dans leur milieu scolaire.^{xxxvii} Selon les propos de l'un des enseignants d'école primaire interrogés:

«Il existe des séances de formation d'enseignants, d'exercices quotidiens en situation de classe et des séances d'évaluation. Ces trois composantes représentent des îles différentes séparées par des bras de mer importants.»

Tous les interviewés sont quasiment unanimes pour reconnaître que les enseignants qui ne prestent pas bien dans le cadre de l'évaluation ne bénéficient pas d'un soutien adéquat et suffisant qui leur permettrait de se perfectionner. Les cours sont dispensés, mais ils diffèrent grandement en termes de qualité et revêtent un caractère impersonnel généralisé. En outre, les cours ont lieu le soir ou le week-end, en raison de la charge de travail des enseignants au cours de la semaine. Par ailleurs, les enseignants interrogés connaissent tous des exemples d'excellents professeurs qui reçoivent une mauvaise évaluation. Un enseignant affirme:

«Le système national d'évaluation n'est pas d'une grande utilité. Le but d'une évaluation doit consister à informer et à accompagner les enseignants. Il ne s'agit pas de les condamner. Il s'est avéré que je n'assurais pas en matière d'évaluation des élèves, mais personne ne m'est venu en aide pour améliorer cet aspect de mon travail. Je n'apprécie pas non plus le fait que le cours d'évaluation ne soit pas personnalisé. On reçoit des réactions standards aux réponses inexactes. L'une de mes collègues est sortie abattue après son évaluation, bien que nous, ses collègues, considérerions sincèrement qu'elle était l'une des plus excellentes enseignantes d'entre nous. Elle comprend les désirs de ses élèves, elle est sensible à leurs origines, elle a un bon contact avec les enfants et elle a une connaissance profonde de la matière enseignée. De plus, ses élèves l'adorent. Comment expliquer ses mauvais résultats après l'évaluation? Cela me dépasse.»

^{xxxvii} A l'époque où l'auteur de la présente étude de cas se trouvait au Chili (juillet 2010), le Ministère de l'Education se penchait sur la formulation de nouvelles normes en vue d'évaluer les élèves à la fin de la formation de leurs enseignants, avant l'introduction des méthodes quotidiennes de travail à l'école.

Un autre enseignant reprouve également l'approche uniformisée d'évaluation nationale des enseignants, mais sous un jour différent. Elle travaille dans une école primaire auprès d'enfants présentant des besoins particuliers.

«Je travaille avec des enfants présentant certains besoins d'apprentissage. La façon dont nous travaillons n'a absolument rien à voir avec les critères de l'évaluation. Je travaille avec mes élèves, par exemple, principalement sur une base individuelle. Notre réalité est tellement différente... Cependant, je suis évalué sur base des mêmes critères que tous les autres enseignants des écoles primaires... L'évaluation suscite chez moi beaucoup de stress. J'ai l'impression de devoir jouer un rôle attribué par le ministère de l'éducation qui ne me sied pas.»

3.5 Conclusions et recommandations du Chili

Il ressort nettement de l'étude de cas du Chili que pour comprendre le caractère de la formation des enseignants et la manière dont il est dispensé; il faut comprendre le contexte économique et politique plus large dans lequel cette formation s'est développée. Le Chili a hérité du régime militaire un concept autoritaire de la formation des enseignants et la qualité des programmes de formation des enseignants varie considérablement sur l'ensemble du pays.

Guidé par le souci de la qualité, deux cadres pertinents ont été élaborés relatifs aux enseignants du primaire. En 2000, les normes FFID non-obligatoires du Ministère de l'Éducation développé par des universitaires et des représentants d'instituts de formation des enseignants, y compris les normes de la *Marco para l'Buena Enseñanza*, une initiative du syndicat a été mise en place en 2003 en coopération avec le Ministère de l'éducation et les municipalités. On ne sait pas dans quelle mesure l'ancien cadre est utilisé, car il n'y existe aucun contrôle officiel. Certaines des personnes interrogées n'ont jamais entendu parler de normes FFID. Ce dernier cadre est largement appliqué.

Le processus d'élaboration du *Marco* est généralement critiquée, il a été difficile de trouver un juste milieu entre les points de vue technocrate et les opinions militant plus en faveur du perfectionnement ; l'on enregistrait des désaccords sur la fréquence de l'évaluation, ainsi que sur l'opportunité de licencier ou d'accompagner les enseignants dont les notes laissaient à désirer. En outre, les enseignants estiment qu'on leur octroyait trop peu de temps pour examiner le *Marco*.

Ce qui transparait manifestement au Chili est l'opposition au terme «compétence». Bien que les deux cadres décrivent certaines dimensions de la performance des enseignants, et se composent de normes et d'indicateurs, un certain nombre des interlocuteurs interrogés s'opposent fermement à ces prétendus profils de compétence. Certains objectent pour des raisons idéologiques (font le lien du «profil de compétences» avec le concept idéologique occidental fondée sur le marché), et d'autres parce qu'ils croient que la «compétence» est une notion trop restrictive et rigoureuse qui laisse donc peu de place à des interprétations variées. D'autres pensent que l'on ne peut pas tout mesurer, notamment «la prise en charge des enfants par l'enseignant, les valeurs des enseignants, et la «compétence» s'apparentent

à «ce qui est mesurable». L'on soutient que l'éducation n'est pas une somme de plusieurs points de vue. D'autres s'opposent à ce terme car étant «trop vague».

Selon l'expérience chilienne, il s'avère donc évident qu'il importe de se départir d'une perspective quantitative et technique ou purement décisive de l'éducation pour s'orienter vers le développement d'un cadre général basé sur une compréhension partagée des compétences, tout en accordant une attention aux «aspects moins facilement mesurables», tels que les valeurs. En outre, la nécessité s'impose quant à instaurer une compréhension commune de ce que l'on entend par compétence, et de mettre cette notion en rapport avec la définition d'un enseignement de qualité.

Malgré le débat sur l'existence ou la non-existence d'un CP national, qui est essentiellement une discussion sur les concepts, toutes les personnes interrogées au Chili conviennent qu'un cadre commun institué par le ministère de l'éducation en faveur du personnel enseignant va contribuer à la qualité de l'éducation. Ces normes devraient inclure les visions de personnes qui sont directement concernées: les enseignants. Lors de l'élaboration des cadres de compétences, il conviendra de réfléchir à la meilleure façon de créer les conditions qui permettront à toutes les parties prenantes de bien comprendre et analyser le cadre et de formuler un avis, comme le temps et les données préexistantes. Fait intéressant, tant dans le développement de la FFID et Marco, ni les parents, ni la communauté ou les étudiants n'ont été impliqués, ce qui pose à nouveau la question de savoir qui devrait être impliqué dans le processus de développement du CP?

La question de l'évaluation est mise en exergue. Encore et encore, l'on souligne que les normes sur lesquelles sont fondées le *Marco* ne font pas souvent partie des programmes des institutions de formation des enseignants ou des écoles. La formation des enseignants, les méthodes pédagogiques utilisées quotidiennement en situation de classe et les systèmes de formation constituent trois îles isolées, alors que les intervenants estiment que l'éducation doit être abordée de manière holistique et les mêmes normes devraient être utilisées en matière de formation des enseignants, de performance quotidienne et d'évaluation. L'accompagnement/les cours de perfectionnement professionnel actuels ne sont pas d'une qualité irréprochable. Les intervenants militent en faveur de cours axés sur une approche individuelle qui tiendrait compte des différents besoins et des problèmes auxquels sont confrontés les enseignants.

En outre, la question se pose de savoir ce que l'on fait du résultat, c'est à dire contrôler ou accompagner/informer les enseignants? Il est souligné que les enseignants ne devraient jamais être uniquement tenu responsables de la qualité de l'éducation. Certains posent le problème que les bons enseignants n'obtiennent pas nécessairement une note élevée dans le cadre de leur évaluation. Enfin, les intervenants estiment qu'il conviendrait de réfléchir pour savoir si tous les enseignants devraient être évalués selon les mêmes tests, ou s'il devrait y avoir des tests spécialisés pour les enseignants spécialisés.

Les intervenants chiliens sont convaincus qu'un cadre international qui décrit les connaissances de base, les compétences et les attitudes que les enseignants doivent posséder en vue de leur permettre d'offrir une éducation de qualité pour tous les enseignants du monde entier. Ils ont également tous et sans exception affirmé que les indicateurs sont liés au contexte.

**SYNTHÈSE DES OPINIONS EXPRIMÉES PAR LES INTERVENANTS
INTERVIEWÉS AU CHILI****Un bon enseignant :**

- A une profonde compréhension du contenu de la matière;
- Dispose suffisamment d'outils méthodologiques dans sa sacoche pour sélectionner la méthodologie appropriée selon les différents contextes d'apprentissage;
- Est sensible aux divers besoins et milieux d'origine des élèves;
- prend soin de ses élèves;
- s'assure que le maximum de possibilités d'apprentissage et de développement de chaque enfant s'inscrive dans son contexte

Un profil de compétence internationale devrait :

- Décrire les normes ou les compétences en termes généraux. Les différents programmes de formation des enseignants et des écoles doivent disposer de marge manœuvre pour l'interprétation;
- Ne devrait pas formuler des indicateurs. ils sont toujours liés au contexte et ne peuvent jamais être formulés en termes généraux et ne devraient donc pas être élaborés dans un profil ou un cadre;
- Être accompagnées par la création de circonstances adéquates pour réaliser les normes /compétences;
- Être élaboré en collaboration avec les acteurs clés du secteur de l'éducation. La participation est cruciale au cours de l'élaboration du profil d'enseignant. L'on doit fournir des informations suffisantes sur le profil et disposer de suffisamment de temps pour réfléchir sur le profil;
- Être incorporé dans le programme des institutions de formation des enseignants et dans les méthodes d'études scolaires quotidiennes. En d'autres termes: les normes et les critères d'évaluation doivent être conformes aux normes et critères en matière de formation des enseignants et de leur tâche quotidienne.

■ Le Brésil

Le Brésil est une fédération composée de 26 Etats et un district fédéral. Il s'agit du cinquième plus grand pays du monde, tant de par sa superficie géographique que par sa population. Le Brésil n'a pas de CP national obligatoire pour ses enseignants. Il existe cependant des directives pour les enseignants encadrées par la loi LDB (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*).

Le présent chapitre aborde brièvement la question de savoir pourquoi le Brésil ne dispose pas de CP, selon les intervenants interrogés, puis il décrit les directives LDB pour les enseignants et la manière dont le LDB est mis en œuvre au niveau des méthodes pédagogiques quotidiennes.

Les entrevues ont été effectuées avec des personnes travaillant dans les universités (3), le ministère de l'Éducation, les écoles primaires (3), Centre d'éducation Paulo Freire, les syndicats d'enseignants CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educacao) et PROIFES (forum pour les enseignants des universités fédérales) et le Conseil législatif du Sénat fédéral.

3.6 L'absence d'un CP national pour les enseignants

Il existe trois entités politiques distinctes au Brésil: les États, les municipalités et le District fédéral. L'éducation s'organise différemment sur toute l'étendue du territoire: chaque Etat a ses propres exigences auxquelles les enseignants doivent se plier.

Le concept d'«école primaire» a été inexistant au Brésil depuis le début des années 1970. On utilise en lieu et place le terme «la formation de base» qui est obligatoire pour les enfants dans la tranche d'âge est de 6-14 ans (Cours 1-9). Ceux qui aspirent à devenir des enseignants du primaire doivent étudier soit la pédagogie (permet d'enseigner de la classe 1-5 dont la tranche d'âge est de 6-10) ou Licenciatura («autoriser à enseigner dans un domaine précis»: permet d'enseigner de la classe 6-9 dont la tranche d'âge est de 11-14).

Un certain nombre de raisons sont invoquées par les parties prenantes au Brésil justifiant de l'absence d'un CP national des enseignants du primaire. La plus courante est l'immense diversité du pays en ce qui concerne les contextes culturel, économique, linguistique, historique et social dans lequel vivent les populations. En raison des raisons énumérées, il serait, dit-on, extrêmement difficile d'élaborer un CP national pour tous les enseignants. Un représentant du Ministère de l'Education affirme:

«Je voudrais un CP pour nos enseignants, mais il n'est pas facile à réaliser dans un pays aussi diversifié que le nôtre. Nous avons, par exemple, 227 langues locales. En outre, il existe une variété importante de populations. Comment faire un profil unique? Les personnes vivant dans les zones rurales sont confrontées à une réalité complètement différente que ceux qui vivent dans les grandes agglomérations. Un enfant qui grandit en Amazonie a affaire à un contexte différent de celui d'un garçon ou d'une fille qui habite un quartier de São Paulo, où les personnes nanties vivent. Les gens ont des besoins différents. C'est la diversité du Brésil qui construit notre identité ... Et nous sommes fiers de cette diversité.»

D'autres raisons avancées par les intervenants attestant de l'absence actuelle d'un CP national au Brésil incluent:



Les Enseignants qui aiment et respectent les enfants les rendent heureux et motivés (Brésil)

- La formation des enseignants est un phénomène relativement nouveau. Jusqu'aux années 1950 les enseignants n'étaient pas formés dans des institutions d'enseignement supérieur. Au lieu de cela ils recevaient leur formation dans les écoles secondaires;
- Les établissements de formation des enseignants ne collaborent pas, ils ne décident pas conjointement l'objet de leurs programmes. Chaque institution estime qu'elle produit les meilleurs professeurs;
- Les établissements de formation des enseignants ne discutent pas conjointement des programmes scolaires qui devraient être inclus dans leurs programmes. Certains établissements accordent la priorité à la pratique de l'enseignement, tandis que d'autres se concentrent davantage sur la théorie;
- Opposition à la notion de compétence.

Bien que l'hétérogénéité du Brésil puisse en faire un exercice difficile quant à formuler un profil d'enseignant qui puisse être appliqué partout dans le pays, la majorité des personnes interrogées militent en faveur d'un profil dans lequel un certain nombre de compétences de base sont formulées. Un représentant du syndicat des enseignants, CNTE, estime que, malgré les diversités énormes un CP national voire même international est souhaitable. Soutient-t-il:

«Toutes ces différences... Le Nord du Brésil, par exemple, est complètement différent du Sud... Dans une région rurale les populations pourraient ne pas avoir accès à l'internet. Et dans les pays arabes les relations entre hommes et femmes peuvent différer de la nôtre... Il ya tellement de différences à l'intérieur et entre les pays que je ne pourrais toutes les mentionner... Toutefois, tout le monde a besoin d'un bon enseignant. Il ya quelques compétences principales que tous les enseignants à travers le monde devraient posséder.»

La question de savoir l'identité du décideur est un enjeu partagé. Un formateur d'enseignants travaillant dans une Université d'État du Brésil a déclaré :

«Il est judicieux de penser aux compétences que tous les enseignants devraient avoir en commun afin de leur permettre de devenir de bons enseignants. Mais, la question que nous devons aussi nous poser est de savoir: Quelle institution ou autorité serait en mesure de les formuler.»

L'une des appréhensions partagée par la quasi-totalité des personnes interrogées à l'égard de la création d'un CP est que les théoriciens sont les personnes qui ont le pouvoir de construire le CP. Un expert en éducation a déclaré: «Ce qui ne doit certainement pas arriver, c'est que certains pays riches élaborent un modèle, parce qu'ils en tireraient par exemple des avantages économiques ou culturelles.» Une des parties prenantes qui jadis était très active au sein du syndicat d'enseignants CNTE, et actuellement consultant en matière de questions liées à l'éducation au Sénat fédéral, renchérit:

«Le concept du profil de compétence n'est pas un concept brésilien. C'est la Banque mondiale qui formule le vœu que nous ayons un CP. J'estime toutefois aussi qu'il serait bon de développer un peu de compétences principales pour tous les enseignants, mais cette action doit être le résultat d'un processus ascendant. Il est d'une importance cruciale de formuler des objectifs pour le système éducatif de son pays, ce qui comprend des objectifs pour la profession enseignante.»

Tous les intervenants s'entendent sur le processus ascendant en cours, et ils estiment que le CP doit être le résultat de l'effort conjoint de plusieurs types de parties prenantes, telles que les syndicats d'enseignants, les enseignants, les formateurs d'enseignants, le ministère de l'Éducation, Secrétaires des États en charge de l'éducation et les universités.

Un enseignant d'école primaire soulève le problème suivant à savoir que la formation basée sur les compétences ne suffit pas à améliorer la profession d'enseignant:

«L'éducation ne se rapporte pas seulement aux compétences. Ce qui est crucial est l'éveil de l'esprit critique chez les professionnels. Ils ont besoin de percevoir le processus éducatif dans son ensemble, notamment l'histoire et la sociologie par exemple...»

Comme indiqué, la grande majorité des intervenants estiment qu'il est important pour le Brésil de développer un CP qui sera sensible à tous les divers contextes dans lesquels vit la population. Malgré l'énorme différence entre les réalités des personnes, les intervenants croient qu'il y a un certain nombre de compétences de base que tous les enseignants devraient posséder, indépendamment de leur situation, de leurs antécédents et du contexte dans lequel ils enseignent. Tout le monde insiste sur le fait que le profil doit être pertinent pour tous les enseignants, peu importe le lieu d'habitation d'une personne, par exemple, en milieu rural ou en milieu urbain. Par conséquent, toutes les personnes interrogées croient fermement que les indicateurs ne doivent jamais être génériques. Au lieu de cela, ils doivent être liés au contexte et doivent être le fruit de discussions et de

négociations entre les personnalités majeures d'une communauté donnée ou milieu éducatif tels que les enseignants, les formateurs d'enseignants et les universités.

Juste quelques-unes des personnes interrogées mentionnent qu'il est également important d'échanger des idées avec les intervenants d'autres pays en train d'élaborer leurs indicateurs, alors que la plupart d'entre eux pensent qu'il peut être très fructueux d'échanger des idées avec les intervenants étrangers lors de la rédaction des compétences relatives un CP national.

3.7 La Loi sur les Directives et les Bases de l'Éducation (LDB) et les Directives Pédagogiques

«Nous n'avons pas un profil de compétence national. Nous avons la LDB et les Directives pédagogiques.» C'est ainsi que commencent tous les entretiens au Brésil. En quoi consiste alors la LDB? «Il s'agit entre autres de compétences des enseignants du primaire qui exercent dans les écoles publiques. Elles sont obligatoires sur l'ensemble du pays» selon les parties prenantes. Mais ne s'agit il pas d'un PC? «Non, certainement pas,» répondra chacun d'entre eux.

La Loi sur les Directives et les Bases de l'Éducation Nationale (*Lei de Bases Diretrizes e da Educação - LDB*) définit et réglemente le système éducatif brésilien sur la base de principes constitutionnels. La première LDB mise en place en 1961, a été suivie par une seconde version en 1971 et ensuite par une troisième version plus récente publiée en 1996.

Une multitude d'acteurs ont été impliquée dans le processus d'élaboration de la LDB. Il s'agissait des représentants du Ministère de l'Éducation, de la Société Civile, l'Association Nationale de la Formation Professionnelle, l'Administration de l'Association Nationale de l'Éducation et la Confédération Nationale des Travailleurs. Selon un acteur, il était difficile pour ces parties prenantes d'arriver à un accord. Pour un enseignant à l'Université Fédérale de l'Etat du Mato Grosso do Sul, «ils avaient tous des priorités divergentes et cela a entraîné de nombreux disputes», «c'est pourquoi la LDB et ses Directives ont un caractère très général et donnent lieu à ne nombreuses interprétations».

Les caractéristiques de la LDB version 1996 sont les suivantes:

- Une gestion démocratique de l'Enseignement Public et une autonomie pédagogique progressive et administrative pour les unités scolaires (Art. 3 et 15);
- L'Éducation de base obligatoire et gratuite (chapitre sur L'Éducation Fondamentale) (Art. 4);
- Un noyau commun de l'enseignement de base et moyen, associé à une partie diversifiée pour intégrer les particularités locales (Art. 26);
- Pour l'Éducation de base, les enseignants devront justifier d'un niveau universitaire de premier cycle, mais pour l'enseignement au niveau de petite enfance et pour les quatre premières années du cycle primaire, l'enseignant devra être formée dans un *Normal do ensino médio* (art. 62);
- Une formation Pédagogique de l'Enseignement supérieur de premier ou second cycle devra être requise pour les spécialistes de l'éducation (Art. 64).²³²

Profil de l'enseignant de l'éducation primaire: la formation exigée

Au plan national, des 92 articles portant sur le contenu pédagogique du programme de l'éducation basique, les articles 61, 62, 63, 64, 65 et 66 au Titre VI au Chapitre V abordent la question relative à la formation exigée aux professionnels de l'éducation²³³:

- Art. 61. La formation du professionnel de l'éducation, pour atteindre les objectifs des différents niveaux et les modalités de l'éducation et les caractéristiques de chaque phase de développement, devra avoir les bases fondamentales suivantes: I – l'association entre la théorie et la pratique y compris la formation continue; II – reconnaissance d'une formation préalable et d'une expérience dans un établissement d'éducation ou d'autres activités;
- Art. 62. La formation des enseignants à exercer dans le domaine de l'éducation de base devra être dispensée à un niveau supérieur et être sanctionnée par une *licenciatura*, un Certificat d'Aptitude Pédagogique dûment obtenu à l'université et dans les grandes écoles de formation en Pédagogie. Ce diplôme devra être le minimum requis pour exercer en tant qu'enseignant du préscolaire et des quatre premières classes de l'éducation de base;
- Art. 63. Les Établissements supérieurs de formation à l'aptitude pédagogiques devront assurer: I – des programmes pour les professionnels de l'éducation de base y compris les cours de l'enseignement supérieur conçus pour la formation des enseignants de la petite enfance et des quatre premières classes du primaire; II – des programmes de formation pédagogique pour ceux qui détiennent un diplôme de universitaire deuxième cycle and qui désirent se consacrer à l'éducation de base; III – des programmes de formation continue pour les professionnels à tous les niveaux;
- Art. 64. La formation des professionnels de l'éducation qui exercent dans l'administration, la planification, l'inspection, la supervision et l'orientation pédagogique au niveau de l'éducation de base devra être dispensée dans le cadre du programme pédagogique de premier ou deuxième cycle universitaire selon les critères des Institutions de formation. Dans un tel type de formation, un cadre national commun devra être garanti;
- Art. 65. En dehors de l'Enseignement supérieur, la formation de l'enseignant devra prendre en compte des cours pratiques dont la durée devra être d'au moins trois cent heures;
- Art. 66. La Préparation au niveau de la formation supérieure devra être possible à partir du deuxième cycle universitaire principalement au niveau des programmes de Maîtrise ou PhD.

Normes Complémentaires – Les diplômés en Pédagogie

Les articles 61 à 66 se consacrent aux normes qui complètent la LDB dans un document différent de celui de 2006 intitulé «Les Directives Nationales pour les Cours de Pédagogie» (*Lei Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*²³⁴). Selon ce document, le diplômé en Pédagogie devra être capable:

- D'agir conformément à l'éthique et de s'engager dans la construction d'une société juste, égalitaire;
- De comprendre, prendre soin et éduquer les enfants de zéro à cinq ans en contribuant ainsi à leur développement physique, psychologique, intellectuel et social;
- De renforcer le développement et l'apprentissage des enfants et ceux qui au même âge n'ont pas accès à l'école;

- De travailler au sein de l'école et à l'extérieur pour faire la promotion de l'apprentissage chez les citoyens lors des différentes phases du développement humain, et à divers niveaux et modalités du processus éducatif;
- De reconnaître et respecter le développement et les besoins physiques et cognitifs, ainsi que les besoins émotionnels et affectifs des élèves individuellement et au sein des groupes;
- De se donner les moyens d'enseigner les langues étrangères, le portugais, les mathématiques, les sciences, l'histoire, la géographie, l'art, l'éducation physique dans une approche interdisciplinaire adaptée aux différentes phases du développement humain, en particulier chez l'enfant;
- De faire le lien entre le langage des médias et l'éducation dans les processus didactique et pédagogique, et faire preuve de maîtrise des technologies de l'information et de communication dans l'élaboration d'importants outils d'apprentissage;
- De promouvoir et faciliter la coopération entre l'établissement d'enseignement, la famille et la communauté;
- D'identifier les problèmes socioculturels et éducatifs avec une attitude d'enquête, d'intégration et d'ouverture face à des réalités complexes, en cherchant à contribuer à surmonter l'exclusion sociale, ethnique et raciale, économique, culturelle et religieuse et les autres pratiques de même nature
- Faire preuve d'une parfaite connaissance de la diversité, du respect des différences et de la nature écologique, ethnique et raciale, générationnelle de l'environnement et son caractère basé sur les classes sociales et religieuses, et prendre en compte le genre, les besoins et choix spécifiques et autres;
- Promouvoir le travail d'équipe en créant un dialogue entre l'éducation et les autres domaines de connaissance;
- De prendre part à la gestion des institutions qu'il fréquente en tant qu'étudiant ou dans lesquelles il exerce en tant que professionnels afin de contribuer à l'élaboration, à la mise en œuvre, à la coordination, à l'accompagnement et à l'évaluation du processus pédagogique;
- De participer à la gestion des institutions, à la planification, à l'exécution, au suivi et à l'évaluation des projets et programmes d'éducation relatifs à l'école et l'extrascolaire;
- De mener des recherches qui apportent des connaissances sur, entre autres: les élèves et la réalité socioculturelle de leurs expériences extrascolaires, l'enseignement et les processus d'apprentissage dans les différents milieux environnementaux et écologiques ; des propositions de programmes pédagogiques et l'organisation du travail éducatif et pédagogique;
- D'utiliser et s'approprier les instruments qui servent à la construction des connaissances pédagogiques et scientifiques;
- D'étudier et d'appliquer de façon critique d'une part, les directives pédagogiques et les autres dispositions juridiques exigées et d'autre part d'exécuter, d'évaluer et d'orienter le résultat de cette évaluation vers les institutions compétentes

En ce qui concerne les enseignants autochtones et ceux qui travaillent dans les écoles autochtones: compte tenu de la spécificité des populations avec lesquelles ils travaillent et des conditions de travail, les enseignants devraient:

- Promouvoir le dialogue entre les champs de connaissances, les valeurs, les modes de vie, et les orientations philosophiques, politiques, religieuses propres à la culture des peuples autochtones, parmi lesquels ils travaillent et ceux de la société majoritaire;
- Agir en qualité d'agents interculturels en cherchant à valoriser et à étudier les thèmes spécifiques et pertinents appartenant à la culture autochtones.

Ces même orientations s'appliquent à la formation des enseignants des écoles des *quilombos* (populations rurales afro-brésiliennes) ou des écoles qui accueillent les populations appartenant aux groupes ethniques et à des cultures spécifiques.»^{xxxviii}

3.8 Mise en œuvre de la LDB

«Cela me surprendrait énormément si 10.000 sur l'ensemble des enseignants au Brésil ont lu la LDB et les Directives. Pour la plupart des enseignants, c'est juste une paperasse. De plus chaque État et municipalité interprète les documents de façon différente.»

Ce sont les propos d'un spécialiste brésilien des questions de l'éducation.

Un enseignant exerçant dans une université publique au Brésil affirme que

«La LDB définit un profil d'enseignant. Les directives déterminent ce qu'on attend d'eux. Elles donnent aux enseignants une base pour lier la théorie à la pratique. Mais à la vérité, les universités ne travaillent pas souvent avec ces directives. Nous le savons, parce que le Ministère de l'Éducation a procédé à une évaluation des cours de pédagogie dans les universités.»

Et un autre, professeur de l'Université Fédérale Mato Grosso do Sul (un Etat du Brésil) dira:

«La qualité et le contenu des différents cours de pédagogie à travers le pays varient, mais les cours sont définis par les directives formulées dans les Directives Pédagogiques Nationales pour les cours de Pédagogie. Les programmes de formation des enseignants fonctionnent dans ce cadre. Selon ses matrices.»

^{xxxviii} Au moment où l'auteur qui s'intéressait à cette étude de cas était au Brésil, la Commission de l'Éducation, de la Culture et des Sports a élaboré un projet de loi pour modifier la LDB (qui établit les directives de l'éducation nationale) afin de réfléchir sur la formation des enseignants de l'éducation basique. Le 6 Juillet 2010, ce projet de loi est passé devant le Sénat et ensuite devant la Chambre des Représentants. Il deviendra une loi dès publication. En ce qui concerne l'article 62, la licence d'Enseignement obtenue dans l'enseignement supérieur devra être considérée comme la formation minimale pour les enseignants de la petite enfance et les cinq premières années de l'enseignement fondamental. De plus, les États devront faire un effort pour offrir des incitations financières pour la formation des professionnels de l'enseignement afin qu'ils exercent dans l'éducation de base publique. Ceux qui sont déjà en service auront 6 ans pour commencer et achever une licence. De plus, la formation continue devra être garantie pour les professionnels de l'éducation basique et supérieure. En ce qui concerne l'article 67, le gouvernement devra accorder une assistance technique aux États, au District fédéral et aux municipalités dans l'élaboration de concours publics (les enseignants doivent réussir les examens d'Etat obligatoires afin d'être autorisés à travailler dans la salle de classe). Titre du projet: Projet de Loi de la Chambre (PLC) nr. 280

Un professeur de pédagogie dans une université privée à Brasilia ajoute:

«Les Directives Pédagogiques Nationales sont obligatoires pour le cours de pédagogie. Cela fait partie de la loi. Les universités doivent intégrer ces directives dans leur programme. Cependant, chaque université interprète la LDB et ses Directives différemment.»

Ainsi, les visions sur la question de la mise en œuvre des directives de la LDB varient fortement. Presque la moitié des personnes interrogées ont déclaré que les directives sont en effet la base sur laquelle sont fondés les programmes de formation des enseignants. D'autres sont certains que, bien que les institutions de formations des enseignants sont, en théorie, obligées d'utiliser les directives comme cadre de leur programme, dans la pratique ce n'est souvent pas le cas. Les opinions varient également au niveau de la mise en œuvre quotidienne des directives de la LDB dans des écoles primaires. Selon un certain nombre de personnes interrogées, les écoles les mettent en œuvre; d'autres peut être, mais d'autres encore ne s'en soucient guère. Un professeur de pédagogie d'une université privée à Brasilia parle d'une étude réalisée par l'une de ses étudiantes sur la discrimination à l'école primaire. Selon l'anecdote, la pratique quotidienne peut être opposée à ce que préconisent les directives:

«Un petit Indien est arrivé avec ses parents à Brasilia. Ils vivaient dans une communauté rurale de l'Amazonie, mais les parents se sont installés dans notre ville à la recherche d'un emploi. Ils sont très pauvres et vivent dans la rue. Le garçon ne sait pas lire. Son professeur, une dame, ne veut pas lui accorder une attention particulière. Elle disait littéralement que: « Le garçon ne sait pas lire parce qu'il est indien. Les indiens ne savent pas comment apprendre. Pourquoi faire des efforts supplémentaires pour l'y amener?»

En dépit du fait que l'attitude de cette enseignante est contraire à plusieurs directives de la LDB, elle peut continuer à adopter ce comportement discriminatoire sans en être inquiétée car elle ne sera très probablement pas évaluée sur la base de ces directives.

3.9 L'évaluation et le soutien de l'Enseignant

Selon l'ensemble des personnes interrogées, la mise en place de l'évaluation des enseignants du primaire est insuffisante au Brésil. Selon la majorité des parties prenantes, les écoles primaires n'ont pas formulé de directives ou des cadres pour leurs enseignants. Elles n'ont pas non plus de liste de compétences sur la base de laquelle ils sont évalués. Certains disent que les écoles primaires ont des documents décrivant les critères que suivent les enseignants ; mais si l'évaluation s'applique à tous, elle est plutôt conduite de manière informelle (par exemple le directeur visite et observe une classe pendant un certain temps). Les évaluations ne font pas l'objet de suivi. S'il s'avère qu'un enseignant n'a pas conduit sa classe selon les règles, le feedback est rarement proposé et encore moins un cours de perfectionnement professionnel.

Un professeur d'université de l'État de Mato Grosso do Sul explique que dans son État, les enseignants du primaire ont une période de probation de trois ans pendant laquelle ils sont évalués. Un représentant du syndicat des enseignants CNTE affirme que ce type d'évaluation pendant la phase de probation est conforme aux directives de la LDB ; il poursuit en disant que selon l'État, les cours sont dispensés aux enseignants dont les performances sont jugées mauvaises après les évaluations. Les cours ne sont jamais obligatoires et il est important de noter que ce type d'évaluation ne se fait pas dans tous les États du Brésil.

Après la formation des enseignants, tous ceux qui veulent travailler dans les classes doivent passer un examen d'État appelé le *Concours Public* dont le contenu varie à travers le pays. Il peut par exemple être composé essentiellement de questions à choix multiples tandis qu'un autre peut être une approche plus globale des connaissances, de l'attitude et des compétences l'enseignant et peut inclure, par exemple, une liste d'évaluation pédagogique. Chaque État a son propre institut qui s'occupe de la composition des sujets de l'examen et sa mise en œuvre. Personnes parmi ceux qui ont été interrogés n'a comparé l'examen avec un profil de compétence. Si l'on examine de plus près le *Concours Public* des enseignants dans l'État de Pará (dans la partie nord), on peut interpréter l'examen comme un CP.²³⁵

LISTE DE CONTRÔLE DE L'ÉVALUATION DE L'EXAMEN ÉCRIT

• Clarté/Cohésion

- Rédaction cohérente avec des termes respectant la logique et le thème (cohérence logique du discours tout en restant fidèle au libellé)
- Utilisation appropriée et correcte de la terminologie technique et scientifique
- Pertinence du contenu
- Les références : les auteurs et les titres

• Composition écrite

- Composition bien structurée sans fautes de syntaxe, de ponctuation et/ou d'orthographe

• Écriture

- Lisible / un peu lisible / illisible

LISTE DE CONTRÔLE POUR L'ÉVALUATION DU CONTENU

• Introduction du sujet

- Présente le thème du cours
- Présente les leçons à retenir à la fin du cours.
- Possède sa matière
- Transmet son assurance dans la connaissance du sujet

• Utilisation d'un vocabulaire approprié qui colle au sujet

- Subject matter's technical vocabulary
- Language at students' level

- **Renforcement de l'apprentissage autour du sujet présenté**

- Révise les points clés
- Recommande un exercice d'application

- **Bibliographie**

- Indique ou fournit les références bibliographiques

- **Empathie**

- Amène les élèves à participer à la leçon
- Met à jour et actualise ses connaissances

LISTE DE CONTRÔLE POUR L'ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE

- **Contenu**

- Objectifs liés au contenu
- Procédures
- Ressources didactiques adéquates
- Méthodes d'évaluation
- Bibliographie

- **Oral**

- Utilise un langage clair et correct
- Un ton adéquat au niveau de voix

- **Technique d'enseignement**

- Utilise de façon adéquate les techniques d'enseignements
- Utilise les ressources didactiques adéquates

- **Temps**

- Utilise de façon adéquate la durée de la leçon

- **Méthodologie**

- Continuité dans le déroulement du cours
- Organisation

- **Conclusion**

- A la fin de la leçon, le candidat évalue la classe, ce qui permet une compréhension générale

Si l'on compare cela au *Concours Public de Sao Paulo*, on peut conclure que cette ville densément peuplée accorde une attention particulière à la connaissance théorique des enseignants alors que Pará insiste sur la connaissance pratique et les questions relatives à la pédagogie.

Selon quelques parties prenantes interrogées, les examens d'Etat sont une façon superficielle d'évaluer les futurs enseignants. L'enseignement selon eux, englobe bien plus que ce qui est exigé dans les épreuves.

3.10 Conclusions et recommandations du Brésil

De même qu'au Chili, au Brésil, il est important de bien comprendre le contexte de l'éducation avant de se lancer dans sa réforme. L'éducation au Brésil est organisée de façon différente dans le pays, car chaque Etat a ses propres exigences auxquelles doivent satisfaire les enseignants.

Les brésiliens interrogés ont révélé que leur pays ne dispose actuellement pas d'un PC national. Pourtant le pays dispose de directives pour les enseignants; la LDB qui regroupe entre autres les compétences attendues des enseignants du primaire et qui pourrait être désignée comme un cadre de compétences. Ainsi, comme au Chili, la nécessité de mettre en place une compréhension partagée des termes et des significations des concepts devient évidente. Aussi bien qu'au Chili, au cours du processus d'élaboration de la LDB, il a été extrêmement difficile de parvenir à un consensus entre toutes les personnes impliquées, car tout le monde avait des priorités différentes.

Ils attribuent l'absence d'un CP national à la grande diversité culturelle, économique, linguistique, historique et sociale du Brésil. En outre, le caractère relativement récent des institutions de formation des enseignants et l'absence de coopération entre ces institutions au niveau des objectifs des programmes et des matières enseignées est aussi mentionné. Mais la volonté de mettre en place un CP national qui précisera un certain nombre de compétences de base pour tous les enseignants du primaire demeure, car en fin de course «tout le monde a besoin d'un bon enseignant». Chacun souligne que ce CP ne peut pas intégrer les indicateurs génériques; les indicateurs doivent toujours être liés au contexte, parce que le CP doit apporter une réponse à la très grande diversité du pays et être pertinents pour tous les enseignants. La plupart des parties prenantes s'accorde sur le fait que le cadre de performance de l'enseignant devrait percevoir le processus éducatif de façon globale y compris la connaissance de l'histoire et de la sociologie, et qu'il s'agit ici fondamentalement de réveiller l'esprit critique chez les professionnels.

Qui va élaborer un CP ? Voici la question qui est soulevée. Toutes les parties prenantes au Brésil estiment que l'élaboration d'un CP doit être le résultat d'un effort collectif des parties prenantes « impulsé par la base » dont les syndicats d'enseignants, les enseignants, formateurs d'enseignants, le Ministère de l'Education, les Secrétaires d'Etat chargés de l'Education, les universités. La peur exprimée par tous est de voir imposer les points de vue des théoriciens ou des organismes externes est exprimé par tous. On estime généralement que le CP devrait être fondamentalement lié aux objectifs fixés pour l'éducation et les perceptions d'une éducation de qualité.

Les points de vue des parties prenantes relatifs à l'étendue de la mise en œuvre de la LDB dans les écoles de formation des enseignants et les écoles primaires divergent. Pour eux, chaque Etat interprète différemment le cadre, et la pratique quotidienne peut être très loin de ce qui est recommandé (par exemple la discrimination). L'évaluation est généralement peu pertinente; soit les directives n'existent pas dans les écoles primaires, ou l'évaluation est informelle. Le suivi et le feedback sont généralement inexistantes.^{xxxxix}

^{xxxxix} Le Ministère de l'Éducation du Brésil est en train d'élaborer des normes d'évaluation pour les enseignants du primaire, car ils ont exprimé leur mécontentement avec le système actuel d'évaluation des enseignants. Le ministère exige un nouveau système d'évaluation qui prend en compte l'évaluation des enseignants au cours de leur formation et l'évaluation quotidienne de l'enseignement en service.

**RÉCAPITULATIF DES POINTS DE VUE DES PARTIES PRENANTES
INTERROGÉES AU BRÉSIL****Un bon enseignant:**

- Est dynamique et flexible;
- Aime les enfants et sait comment travailler avec eux;
- S'améliore constamment sur le plan personnel et professionnel;
- Met l'accent à la fois sur le développement intellectuel de son élève et sur sa formation à la citoyenneté;
- A la connaissance de tous les différents types de méthodologies et sait la méthodologie à utiliser en fonction des besoins de l'enfant
- Connaît ses élèves, reconnaît leurs capacités et les encourage à se développer;
- Agit de façon responsable

Un profil de compétence international devrait:

- Être la connaissance du sujet, de la didactique, de la philosophie, de la psychologie, de l'histoire, des connaissances pédagogiques, des théories sur l'apprentissage, la connaissance de la politique de l'éducation, la connaissance du contexte dans lequel le processus d'enseignement-apprentissage se déroule;
- Ne pas avoir d'indicateurs génériques, car des contextes différents exigent des indicateurs différents;
- Faire montre de connaissance, de savoir-faire et de valeurs;
- Respecter la diversité culturelle, par conséquent, les indicateurs doivent toujours être liés au contexte.

CHAPITRE 4

L'Inde et la Malaisie

■ L'INDE

L'Inde compte 28 Etats et 7 Collectivités Territoriales (qui sont ensuite divisées en Districts). Le système éducatif est organisé par les différents États individuellement. Le Cadre National du Programme de Formation des Enseignants est largement utilisé par les institutions de formation des enseignants en stage pédagogique. Le cadre définit les directives qui sont essentielles pour tous les enseignants à travers l'Inde.

Les institutions interrogées sont les suivantes, le syndicats des enseignants AIPTF (All India Primary Teachers Federation), l'Institut de l'Education et de la Formation Professionnelle (DIET) du District Sud de New Delhi, l'Université Jamia Millia Islamia, le NSERT (Conseil National de la Recherche en Education et en Formation), le NCTE (Conseil National de la Formation des Enseignants), une école primaire et le TSG (Groupe de Support Technique du Ministère de Développement des Ressources Humaines, le Ministère de l'Enseignement Scolaire et de l'Alphabétisation.

Cette section commence avec une description des directives des enseignants, le mode d'élaboration de ces directives et leur contenu. Ensuite, la question relative leur mise en œuvre dans la pratique quotidienne est abordée. Enfin, les opinions des parties prenantes interrogées au sujet d'un profil de compétence nationale et internationale seront abordées.

4.1 L'avis des enseignants sur le Profil de Compétence

Le directeur d'une école primaire publique à New Delhi disait en riant «*J'ai le profil d'un enseignant en tête. Pas sur papier*». Son école a un effectif de plus de 750 élèves, la moyenne d'enseignant par élève est d'environ 1 sur 45.

En Inde, il y a certes moins de résistance à la compétence, que dans les pays d'Amérique du Sud, au Chili et au Brésil, mais ce concept reste de moins en moins évoqué. Un certain nombre de parties prenantes interrogées n'apprécient pas le concept de «*compétence*». La majorité d'entre eux n'apprécie pas non plus la notion de «*norme*» (comme par ailleurs on préfère l'utiliser au Chili). D'autre part la notion de «*directives*» semble beaucoup plus appropriée^{XL}. Selon le président du Conseil National de la Formation des Enseignants (NCTE) - l'Organe Statutaire du gouvernement Indien en charge du développement et la formulation du Cadre National du Programme de Formation des Enseignants:

^{XL} Les autres concepts tels que 'test' et 'interview' n'étaient pas appréciés par un certain nombre de personnes interrogées. Les acteurs en général préféraient 'évaluation' et 'entretien'

«Quand on parle de compétence chez l'enseignant, cela signifie qu'on a une approche très technique de l'éducation. Nous préférons parler de directives. Nous n'aimons pas non plus la notion de normes, puisque nous associons cette notion à quelque chose de rigide. Quelque chose qui est tout sauf flexible. Et même si je ne suis pas contre des profils de compétence pour les enseignants, je préfère toujours la notion de directives. Cependant, nous n'avons pas établi, à ce jour, la définition et le contenu des compétences comme c'est le cas dans des pays comme la Suède et l'Australie. Nous avons plutôt élaboré des directives pour les enseignants dans tout le pays.»

Des efforts ont été faits pour élaborer un PC national. Au début des années 1980 par exemple, un manuel sur les compétences de base en matière de formation a été publié par le (Conseil National de la Recherche en Education et en Formation.)²³⁷

L'un des deux auteurs (qui travaille actuellement pour le syndicat des enseignants AIPTF affirme que:

«Des milliers d'exemplaires ont été vendus. Et beaucoup d'universités ont intégré son contenu de leur programme. C'était le résultat de huit années de recherche à travers de nombreux États de l'Inde. Il n'a, cependant, jamais été obligatoire de travailler avec les 20 compétences que nous avons formulées. Mais je crois que ce sont des compétences que tous les enseignants devraient avoir. Peu importe dans quel Etat ils vivent»

Malgré les efforts déployés pour établir un PC national obligatoire, jusqu'à présent, l'Inde n'en a pas créé ni dans la formation initiale^{xli}, ni dans les écoles primaires. Un profil national n'existe pas non plus comme instrument d'évaluation des enseignants. Un représentant du Conseil National de la Recherche en Education et en Formation (NSERT) pense que:

«Nous n'avons pas un profil de compétence nationale obligatoire pour nos enseignants. Nous avons le Droit des Enfants à l'Education Gratuite et Obligatoire, le Cadre National de programme scolaire et le Cadre National de Programme de formation des Enseignants. Ce dernier cadre est sans doute plus proche d'un PC.»

Le représentant du NSERT n'est pas le seul à comparer le Cadre National de Programme de Formation des Enseignants (NCFTE) à un CP. Selon une des personnes interrogées, un professeur d'université de Delhi, le NCFTE de l'Inde est un CP. Ce point de vue n'est cependant pas partagé par les autres personnes interrogées.

^{xli} En Inde, il existe la formation de l'enseignant en stage pédagogique et la formation continue. Tous les enseignants du primaire sont obligés de suivre la formation continue chaque année. Cette formation dure 10 ou 20 selon la politique de formation continue de l'Etat. Les programmes en la matière sont taillés selon les besoins. Le contenu de la formation dépend des besoins éducationnels selon la région. La formation continue est organisée au niveau du DIET. Il n'existe pas de profil de compétence au niveau de la formation continue. Les enseignants ne sont pas évalués pendant cette formation annuelle.

En général, il y a accord sur la raison de l'absence d'un CP national obligatoire pour les enseignants du primaire en Inde. En effet, la raison principale coïncide avec ce qu'ont dit les parties prenantes au Brésil: la diversité du pays. En raison de la grande hétérogénéité culturelle et socio-économique de l'Inde, selon toutes les parties prenantes un CP national ne devrait jamais comporter des compétences et des indicateurs rigides: toutes les parties prenantes s'accordent qu'il ils devraient en tout cas permettre l'interprétation et dépendre des contextes différents de population et par conséquent de leurs différents besoins. Un des représentants du NSERT mentionne par exemple que « les enfants ayant des besoins spécifiques exigent que leurs enseignants aient des compétences autres que celles des enfants "normaux", et un professeur membre du NSERT affirme que :

«On ne peut pas être rigide dans la formulation d'un CP. Regardez par exemple la notion d'enfance. Chaque société, chaque contexte interprète ce concept différemment. Ou alors laissez-nous examiner l'obéissance des enfants. En Inde, nous estimons qu'il est très important pour les enfants d'obéir. Et nous pensons que cela est incompatible avec la pédagogie centrée sur les enfants. Je sais cependant que dans certains pays l'obéissance d'un enfant ne peut être liée à centrage sur l'enfant.»

Le chef de département NSERT déclare:

«Il existe plusieurs sortes d'écoles! Il ya des grandes classes, des petites, les écoles urbaines, les écoles rurales, les écoles équipées, les écoles non équipées, il y a des écoles dans les régions éloignées, des écoles avec un seul enseignant... Comment voulez-vous évaluer tous ces enseignants sur la base d'un profil rigide unique ?»

Toutefois, l'absence d'un PC national pour les enseignants du primaire en Inde ne signifie pas qu'il n'y a pas de volonté d'en élaborer. La grande majorité des personnes interrogées expriment leur souhait de voir l'élaboration d'un tel profil, parce qu'ils sentent que cela peut contribuer à la qualité des éducateurs. Ils sont en faveur d'un PC national et international qui comprend un certain nombre de directives que les enseignants sont obligés de suivre, quel que soit le contexte dans lequel ils vivent et travaillent. Une représentante NSERT a déclaré « qu'aucun organisme externe ne devrait interférer dans les aspects spécifiques de l'éducation car ils doivent être élaborés par les enseignants eux-mêmes». Pour elle, certaines compétences devraient être obligatoires pour tous les enseignants. Elle insiste sur les compétences en matière de communication (avec les élèves et leurs parents), une attitude appropriée (par exemple encourager les élèves à développer leurs potentiels et pas de pressions mentales) et une connaissance parfaite (par exemple en matière de pédagogie, et la connaissance du sujet). Un de ses collègues a exprimé lors d'une interaction^{xlii} en groupe, sa préférence pour la notion de directives au lieu de compétence et il donne point de vue sur le contenu d'un PC:

^{xlii} L'entretien s'est tenu dans les locaux du NSERT, en présence d'environ vingt représentants du NSERT. Ils ont partagé leur point de vue sur les compétences et l'évaluation des enseignants.

«Je crois qu'on pourrait faire une liste du socle de compétences qui devrait s'appliquer à tous les enseignants, peu importe la partie du monde où ils vivent; même si ces compétences sont de préférence appelé directives. Le concept de directive est plus souple. En effet ces directives doivent être obligatoires. Quelques directives de base exigent que les enseignants doivent faire preuve d'aptitudes pédagogique et de communication, ils doivent avoir une bonne connaissance de leur sujet et doivent s'occuper des enfants. Mais certains problèmes dans le système éducatif sont contextuels. Toujours. Par exemple, le contenu du programme et l'interaction entre enseignants et élèves.»

4.2 Les Dispositions existantes pour la Formation des Enseignants

Jetons un bref regard sur les documents visés par un certain nombre de parties prenantes en répondant aux questions sur les profils des enseignants en Inde. Dans l'ensemble, ils se réfèrent aux trois documents cités par le représentant NSERT, le premier étant la Loi 2009 sur le Droit Des Enfants à l'Éducation Gratuite et Obligatoire (entrée en vigueur en avril 2010). En ce qui concerne le sujet de ce rapport, les parties prenantes considèrent que les articles 24 et 29 sont importants:

Article 24: «Un enseignant (...) devra s'acquitter des tâches suivantes, à savoir:

- (a) faire preuve de régularité et de ponctualité quand il se rend à l'école;
- (b) mener à bien et achever le programme en conformité avec les dispositions de la sous-section (2) de l'article 29. (Voir ci-dessous)
- (c) achever intégralement l'ensemble du programme dans le délai imparti
- (d) évaluer la capacité d'apprentissage de chaque enfant et, au cas échéant, ajouter des instructions supplémentaires éventuelles, selon les besoins
- (e) tenir des réunions régulières avec les parents et les tuteurs et ensuite les informer sur la régularité de leur enfant en classe, sur sa capacité d'apprentissage, les progrès réalisés pendant l'apprentissage et toute autre information pertinente à son sujet de l'enfant; et
- (f) s'acquitter de toute autre tâche qui pourrait être prescrites...»

Article 29 (2): « Le Responsable académique tout en fixant le programme et la procédure de l'évaluation (...) devra prendre en considération les éléments suivants, à savoir:

- (a) la conformité avec les valeurs inscrites dans la Constitution;
- (b) le développement intégral de l'enfant;
- (c) le renforcement des connaissances de l'enfant, de son potentiel et de son talent;
- (d) le développement des capacités physiques et mentales dans leur dimension la plus complète;
- (e) l'apprentissage à travers des activités, la découverte et l'exploration centré sur l'enfant et qui le respecte;
- (f) les moyens d'instructions, dans la mesure du possible, devront être dans la langue maternelle de l'enfant;
- (g) débarrasser l'enfant de la peur, du traumatisme, et de l'anxiété et l'aider à exprimer librement sa pensée
- (h) l'évaluation globale et continue de la compréhension des connaissances de l'enfant et de sa capacité à les appliquer.»

Deuxièmement, les personnes interrogées mentionnent le Cadre National de l'Enseignement (NCF) de 2005. Le NCF a été élaboré par le Conseil national de la Recherche en Education et en Formation (NSERT), ainsi que de nombreuses autres parties prenantes dont des universitaires spécialistes de disciplines différentes, des directeurs, des enseignants et parents, des étudiants, des représentants d'ONG, les Secrétaires d'État en charge de l'Éducation et les Directeurs des Conseils d'État pour la Recherche et la Formation (SCERT)²³⁹. Le document vise à fournir un cadre dans lequel les enseignants et les écoles peuvent choisir et planifier les expériences qu'ils pensent que les enfants devraient partager²⁴⁰. Les principes directeurs du NCF sont les suivants:

- Mettre en rapport les connaissances avec la vie en dehors de l'école;
- Éviter la méthode d'apprentissage par cœur;
- Enrichir le programme afin d'apporter un développement intégral des enfants plutôt que de rester seulement livresque;
- Rendre les examens plus souples et plus intégrés à la vie en classe et
- Nourrir chez l'enfant une identité prédominante fondée sur les politiques démocratiques du pays.²⁴¹

Toutefois, selon la majorité des parties prenantes, le document le plus important en ce qui concerne les compétences des enseignants est le NCF pour la Formation de l'Enseignant. Le paragraphe suivant est tiré de sa préface version 2009.²⁴²

«Ce Cadre National du Programme de Formation des Enseignants (NCFTE, 2009) précise le contexte, les préoccupations et visions soulignant que la formation des enseignants et l'enseignement scolaire ont une relation symbiotique et les développements dans ces deux secteurs renforcent mutuellement les préoccupations nécessaires à l'amélioration qualitative de l'ensemble de l'éducation, y compris la formation des enseignants. (...) Les questions liées à l'éducation pour tous, les perspectives d'un développement équitable et durable, les perspectives relatives au genre, le rôle des connaissances communautaires dans l'éducation et les TIC dans l'enseignement et enfin l'apprentissage en ligne jouent le rôle central de ce Cadre»²⁴³

Le Conseil National pour la Formation des Enseignants (NCTE)^{XLIII}, un organe statutaire du gouvernement Indien est engagé dans l'élaboration de directives pour les (futurs) enseignants. Le précédent Cadre NCTE date de l'année 1998. Comme l'indique le NCFTE la formation des enseignants doit être considérée «comme une entreprise globale impliquant des actions de différentes sortes et sur multiples fronts visant au développement intégral de l'enseignant- la connaissance et la compréhension, le répertoire des savoir faire, des attitudes positives, les habitudes, les valeurs et la capacité de réflexion.» Bien que ces éléments correspondent à la définition des compétences, on n'y fait pas clairement référence.

^{XLIII} "L'objectif principal du NCTE est d'arriver au développement planifié et coordonné du système de formation de l'enseignant dans le pays, la régulation et l'application effective des Normes dans le système de formation des enseignants et des questions relatives à ce domaine." Voir le site web: <http://www.ncte-india.org/> (la dernière mise à jour date du 28 septembre 2010)

Dans le processus d'élaboration du NCFTE 2009, le NCTE a fait l'objet de toutes sortes de commentaires de la part d'experts en éducation et en formation des enseignants. Le NCTE 2009 projet initial a été élaboré par un Comité d'Experts sur la base des idées générées lors d'une série d'intenses délibérations par les membres du comité et des universitaires, des formateurs d'enseignants, les enseignants, les enseignants stagiaires, des représentants d'ONG, les Faculté des RIE (Instituts Régionaux de l'Education), du NSERT (Conseil National de la Recherche en Education et Formation), le SCERT (Conseils d'État pour la Recherche et la Formation), les DIET (Instituts du District pour l'Education et la Formation), les IASE (Instituts Supérieurs de Formation en Education), les CTE (les Grandes Écoles de Formation d'Enseignants), les départements universitaires en science de l'éducation, et les services étatiques chargés de l'éducation lors des réunions consultatives. Le document a ensuite été publié sur le site web du NCTE pour commentaires et avis. Sur la base des commentaires reçus et les recommandations de la part d'un certain nombre de professeurs d'université, le NCTE a affiné le projet et l'a envoyé aux gouvernements locaux. Après avoir pris en compte leurs recommandations, le document était prêt. Des ateliers ont été organisés pour préparer les formateurs des enseignants utilisant le Cadre et savoir comment ils pourraient intégrer le Cadre dans leur cursus. Quelques universités des États-Unis ont également été invitées à partager leurs opinions sur le Cadre. Le président du NCTE explique:

«Nous prévoyons des changements dans les écoles. Nous étudions les défis au sein de la communauté éducative, les nouvelles demandes, les nouveaux enjeux ... Ce que nous voulons c'est sensibiliser les enseignants à de nouveaux défis. Pendant l'élaboration de notre Cadre, nous avons tenu des consultations avec toutes les différentes parties prenantes dont les formateurs d'enseignants, les administrateurs des enseignants, la société civile, les ONG en charge de l'éducation, les décideurs, les concepteurs de programmes ... Ce processus de consultation a duré environ deux ans. L'implication de toutes ces parties prenantes pendant son élaboration est l'une des raisons principales pourquoi notre Cadre est largement accepté. Nous avons fait participer plusieurs niveaux...»

Le NCFTE se compose de directives qui ne sont pas légalement obligatoires pour les enseignants. Néanmoins, selon la grande majorité des personnes interrogées, le NCFTE est utilisé comme cadre de l'enseignement à travers l'Inde. Le processus global de l'élaboration de ce cadre est l'une des principales raisons pour lesquelles la plupart des enseignants (formateurs) l'ont accueilli et l'utilisent, selon les personnes interrogées.

Le Cadre de Référence exige des enseignants de:

- Prendre soins des enfants et d'apprécier leur compagnie, les comprendre dans un contexte social, culturel et politique, être sensible à leurs besoins et problèmes, les traiter de façon égalitaire;
- Percevoir les enfants non pas comme des récepteurs passifs de la connaissance, augmenter leur désir naturel à vouloir bâtir du sens, décourager l'apprentissage par cœur, faire de l'apprentissage une activité ludique, participative et constructive;

- Examiner de façon critique les programmes et les manuels, les contextualiser et les adapter aux besoins locaux;
- Ne pas traiter les connaissances comme quelque de «donné», qui est inscrit au programme et à accepter sans poser de questions;
- Organiser des expériences d'apprentissage centrées sur l'apprenant, basées sur des activités ; des jeux, des projets, des discussions, des dialogues, l'observation, des visites et apprendre à réfléchir sur leur propre pratique;
- Intégrer le programme académique aux réalités sociales et personnelles des apprenants afin de répondre aux diversités dans la classe;
- Promouvoir les valeurs de paix, de mode de vie démocratique, d'égalité, de justice, de liberté, de fraternité, de laïcité et de zèle pour la reconstruction sociale.²⁴⁵

Le Cadre de Référence stipule que «cela ne peut être atteint que si le programme de formation des enseignants offre des opportunités appropriées et critiques aux élèves-enseignants afin de:

- Observer les enfants, discuter, communiquer avec eux et aimer leur compagnie;
- Se comprendre soi-même et comprendre les autres, les croyances, les hypothèses, les émotions et aspirations de chacun; développer les capacités d'auto-analyse, d'auto-évaluation, d'adaptabilité, flexibilité, de créativité et d'innovation;
- Développer des habitudes et des capacités d'autonomie, avoir du temps pour penser, réfléchir, assimiler et formuler de nouvelles idées; faire preuve d'auto-critique et travailler en collaboration et en groupes;
- S'investir dans le contenu des matières, examiner les connaissances disciplinaires et les réalités sociales, établir le lien entre le cours et le milieu social de l'apprenant et développer la pensée critique;
- Développer le savoir-faire professionnel en pédagogie, en observation, en documentation, en analyse et interprétation, en théâtre, en artisanat, en matière de contes et de recherches réfléchies²⁴⁶

Le Cadre fournit ensuite des suggestions concrètes sur la nouvelle manière de concevoir la formation des enseignants. Encore une fois, ce sont des suggestions ou des directives qui ne formulent pas d'indicateurs s'y référant.

Selon le président du NCTE, il est trop tôt de tirer des conclusions sur les effets de la mise en œuvre du Cadre, car le document n'a été publié qu'en 2009. Mais, avec les autres parties prenantes interrogées, il affirme avec certitude que les États ont intégré les directives du Cadre dans la formation pédagogique de leurs enseignants.

4.3 Mise en œuvre du NCFTE

Il appartient à chaque programme particulier de décider de la façon d'inclure le NCFTE, ainsi que des éléments du cadre qui seraient les plus importants. Pour la grande majorité des personnes intéressées, la souplesse du cadre rend son utilisation facile dans divers contextes d'enseignement et d'apprentissage, suivant leurs besoins et intérêts spécifiques.

Puisque les Écoles normales des différents États utilisent le cadre suivant leurs désirs et contextes, la façon d'évaluer les enseignants varie d'une région à l'autre de l'Inde. Selon certaines personnes interrogées, une fois que les enseignants commencent à pratiquer dans une école, ils ne font plus l'objet d'évaluation. D'autres cependant affirment que certaines écoles évaluent leurs enseignants de manière régulière. Un maître du primaire a ainsi affirmé que :

«Notre Directeur vient assister à mes cours de temps en temps. Il se met au fond de la classe et commence à nous observer, les élèves et moi. Il reste environ un quart d'heure et puis s'en va. Plus tard, il me donnera son avis sur mon cours. Pour ma part, je trouve qu'il s'agit là d'un système d'évaluation particulièrement subjectif. Il n'utilise pas de cadre destiné à cela. Oui, juste son avis personnel. Il dit juste s'il aime ma façon de faire mon travail.»

Et le Directeur d'un DIET de New Delhi d'expliquer :

«Tous les Instituts de formation des enseignants prennent leurs propres décisions en ce qui concerne l'évaluation de leurs élèves. Et les directeurs d'écoles décident eux-mêmes de la façon dont ils souhaitent évaluer leurs enseignants»

“Nous devons travailler sur l'évaluation des enseignants,» dit le Chef de la Division du Conseil national de Formation et de Recherche pédagogiques (NSERT)”, chargé de l'élaboration et de la formulation du Cadre national d'études^{xliv}. De l'avis unanime de l'ensemble des parties interrogées, le système d'évaluation des enseignants est généralement médiocre à l'échelle du pays. Leur principale remarque consiste à dire que l'évaluation, si jamais elle a lieu, ne se traduit généralement pas par une amélioration de la qualité chez les enseignants. Dans le NCFTE, il est dit expressément que :

«Les dimensions qualitatives de la formation des enseignants, d'autres capacités, attitudes et valeurs professionnelles restent hors de portée de l'évaluation. Par ailleurs, l'évaluation n'est pas continue, ce qui devrait être le cas.»

D'après un représentant du Conseil national de Formation et de Recherche pédagogiques :

«Suite à leur évaluation, les enseignants ne reçoivent aucun soutien sur les moyens de s'améliorer. Ils s'entendent juste dire qu'ils se sont bien débrouillés ou qu'ils ont foiré. A quoi bon entendre de tels propos quand vous n'avez aucune idée des moyens à mettre en œuvre pour devenir un meilleur enseignant ?»

Quant à l'évaluation au cours de l'initiation à l'enseignement, il n'est pas surprenant de constater que les critères d'évaluation varient encore une fois de manière considérable d'une région à l'autre, mais aussi entre les programmes pédagogiques. En général, les futurs enseignants sont évalués lors de leur stage dans une école élémentaire par des professeurs du cours d'initiation à l'enseignement. Par exemple, les 15 critères d'évaluation



Les enseignants efficaces aiment leur métier et le travail avec les enfants (Inde)

d'une École normale du South District de Delhi sont les suivants :

- Personnalité (max. 5 points)
- Confiance en soi (5)
- Modulation de la voix (5)
- Gestes et expression (10)
- Maîtrise de la langue (10)
- Rédaction du plan d'enseignement (5)
- Présentation du cours (10)
- Maîtrise du contenu (10)
- Travail au tableau noir (5)
- Rythme de déroulement du cours (5)
- Méthodologie d'enseignement (10)
- Participation des élèves (5)
- Maîtrise de la classe (5)
- Utilisation des matériels didactiques (5)
- Evaluation des résultats de l'apprentissage (5)
- Nombre total de points (maximum 100)

Pour d'autres programmes de formation, les critères d'évaluation peuvent être légèrement ou totalement différents.

Le NCFTE offre des suggestions et des critères relatifs à l'évaluation en matière de formation des enseignants, notamment l'observation des apprenants pendant une durée déterminée et dans des conditions spécifiques (ex: nombre d'heures d'observation, méthode utilisée, rapports); rapports d'observations tenus par l'élève-professeur sur un ensemble de critères intéressant les tâches et la rédaction des rapports (ex: notes de terrain); stages au sein de l'école pour garder le contact et communiquer avec l'apprenant (ex.: préparation, choix des activités, matériaux, créativité, interaction avec les enfants) ; planification du contact avec l'école (ex.: aptitudes

en communication, gestion du temps, organisation du matériel); discussions de suivi après le contact, rédaction de rapports et présentations de groupe (ex.: perspectives, analyses, réflexions), développement psychologique et professionnel de l'enseignant (ex.: cours, capacité à intégrer la pensée et l'action, l'affectif et l'intellect, ouverture d'esprit, sensibilisation sociale); évaluation d'un ensemble de compétences (ex.: utilisation de la bibliothèque, organisation des visites de terrain et expositions, talent de conteur); compréhension de l'apprenant, des problèmes pédagogiques et didactiques (ex.: observation des pratiques d'enseignement en classe, visites aux centres d'innovation, réflexions); l'enseignant chercheur (ex.: analyse des manuels scolaires et matériels alternatifs, analyse des erreurs des apprenants et observation de leurs styles et stratégies d'apprentissage), activités de stage sur lesquelles les étudiants peuvent être évalués (ex.: ressources conçues pour apprenant-tuteur, évaluation des apprenants, type de questions dans le domaine d'expertise); et journal de réflexion (ex.: brève description de la manière dont le cours a été mené, de la réaction des apprenants, de la capacité à inclure le partage d'expériences des apprenants)²⁴⁸. Encore une fois, ce ne sont là que des *suggestions* pour l'évaluation et non des critères obligatoires d'appréciation.

4.4 Conclusions et recommandations tirées de l'expérience en Inde

Pour la grande majorité des groupes intéressés en Inde, le pays ne dispose pas actuellement d'un cadre de compétence pour les enseignants. A l'instar du Brésil, l'absence actuelle d'un profil de compétence est imputée à l'immense diversité du pays. Cependant, et d'après les personnes interrogées, le Cadre national d'Études pour la Formation des Enseignants (NCFTE), qui donne les directives pédagogiques, ressemble beaucoup à un cadre de compétence. Comme au Chili et au Brésil, le concept de 'compétence' n'est généralement pas très apprécié; on lui préfère le terme «directive». Encore une fois, il est crucial de bien cerner la signification donnée au terme «compétence», c'est-à-dire, la compréhension que les populations en ont. Les groupes intéressés de l'Inde associent compétence à une démarche pédagogique technique et rigide, alors que les directives sont plus souples. Comme au Chili et au Brésil, les groupes Indiens intéressés ne sont pas nécessairement contre un profil obligatoire de compétence pour les enseignants du primaire puisqu'ils pensent que cela contribue à la qualité des enseignants. En outre, il existe une sorte de consensus général sur l'élaboration d'un profil de compétence et sur son contenu. D'après les personnes interrogées, si les Écoles normales ont intégré les directives non obligatoires du NCFTE, c'est en grande partie parce que beaucoup de partenaires ont été impliqués dans l'élaboration de ce cadre, notamment des spécialistes et chercheurs en éducation, formateurs d'enseignants, enseignants, élèves-maîtres, représentants d'ONG et instituts d'éducation nationale et locale. Chose intéressante, tant les organisations de parents que d'élèves ont été impliquées dans l'élaboration de l'autre cadre mentionné par les partenaires, à savoir le NCF. Ainsi, s'il fallait réaliser un profil de compétence en Inde, les parties intéressées pensent qu'il serait capital que le processus d'élaboration soit global et participatif, que tous les acteurs concernés puissent s'exprimer, que suffisamment de temps et d'espace soient dégagés pour permettre un échange d'idées et que des ateliers de préparation soient organisés. L'opinion qu'aucune agence extérieure ne devrait intervenir dans les aspects contextuels de l'éducation a été exprimée.

prétation, et ne jamais consister en indicateurs et compétences rigides car les contextes sociaux, géographiques, économiques et linguistiques des gens et leurs besoins particuliers varient de manière considérable.

Ce sont les programmes de formation qui décident, chacun à son niveau, de la mise en œuvre du NCFTE. Bien que la souplesse du cadre rende son utilisation facile selon la spécificité des besoins, il en résulte une situation dans laquelle la forme et la fréquence de l'évaluation des enseignants varient sur l'ensemble du territoire de l'Inde. Mention a été faite du caractère problématique de la durée trop courte de l'évaluation et de la subjectivité des évaluateurs. A l'instar du Chili et du Brésil, les parties prenantes sont d'avis que l'évaluation des enseignants peut être améliorée de façon significative. Le sentiment qui se dégage est que même si l'évaluation est conduite, une amélioration de la qualité des enseignants ne s'ensuit pas dans la mesure où elle n'est pas suivie de soutien. Les aspects qualitatifs tels que les valeurs, attitudes et capacités professionnelles sont exclus de l'évaluation, et cette dernière n'est pas continue.

SUMMARY OF VIEWS EXPRESSED BY STAKEHOLDERS INTERVIEWED IN INDIA

Un bon professeur :

- est en mesure de prendre en charge de façon appropriée la diversité de la population estudiantine et est sensible aux besoins différents des enfants;
- est compréhensif;
- connaît le milieu d'origine de ses élèves;
- encourage l'esprit de créativité chez ses élèves;
- est souple;
- cherche à s'améliorer en permanence ;
- encourage ses élèves à devenir de bons êtres humains;
- stimule le développement intégral chez l'enfant;
- doit créer un environnement d'enseignement et d'apprentissage interactifs;
- favorise l'apprentissage efficace de la part de ses élèves, tant dans les domaines cognitif et non cognitif;
- A une connaissance solide de la matière;
- possède des aptitudes à la communication;
- possède des aptitudes à la gestion;
- est compétent, pédagogiquement;
- est patient ;
- utilise des techniques participatives d'enseignement et d'apprentissage;
- aime les enfants et se soucie d'eux;
- maîtrise la langue.

Un profil de compétence international doit :

- être élaboré de manière participative;
- consister en directives souples et permettre des interprétations diverses;
- souligner l'importance de l'éducation inclusive ;
- éviter de concevoir des indicateurs car les indicateurs doivent être tributaires du contexte.

■ LA MALAISIE

La Malaisie, composée de 13 États et de 3 territoires fédéraux, a un système éducatif très centralisé. Les administrations centrale et locale ne disent pas grand-chose à propos des programmes ou autres aspects importants de l'éducation. La population du pays se compose de trois principaux groupes ethniques : les malais, les chinois et les peuples du sous-continent sud asiatique.

Les Écoles normales fonctionnent d'après un profil de compétence national, appelé Standard Guru Malaysia ou Normes d'enseignement Malaisiennes. Il s'y ajoute que les enseignants du primaire doivent exercer leur métier conformément à deux autres profils de compétence : le profil PTK et le profil LNPT. Le premier concerne la connaissance du contenu tandis que le LNPT concerne les performances des enseignants.

Dans les parties suivantes, l'accent est mis sur le sens et le contenu de ces différents profils de compétence et sur le vécu des enseignants qui travaillent selon ces derniers. Tout d'abord, les principales caractéristiques de la formation des enseignants en Malaisie et les normes d'enseignement Malaisiennes seront décrites.

En Malaisie, des réunions ont été organisées avec deux écoles primaires, deux écoles secondaires, la NUTP (National Union of the Teaching Profession - Syndicat national de la profession enseignante), deux services du ministère de l'éducation (Développement des compétences & Evaluation et Formation des Enseignants) et l'Institut Aminuddin Baki («Institut national de gestion et d'encadrement de l'éducation»).

4.5 Quelques caractéristiques et critères du cursus académique des enseignants dans leur formation

En Malaisie, le ministère de l'éducation (MdE) s'implique dans la formation des enseignants du primaire par le biais de l'Institut de formation des enseignants (ITE), précédemment connu sous le nom d'École normale. En 2006, les Écoles normales ont été élevées au rang d'instituts. L'objectif de l'établissement des ITE est d'améliorer la qualité de la formation des enseignants en Malaisie. Les chargés de cours des ITE doivent avoir au moins une maîtrise dans leurs disciplines respectives et sont encouragés à acquérir un doctorat dans leurs domaines respectifs.

La Division Formation des enseignants (TED), en collaboration avec les Instituts de formation des enseignants et les instituts publics de l'enseignement supérieur (PIHE) sont responsables de la planification et de la mise en œuvre de la formation des enseignants pour faire face à la demande d'enseignants dans les écoles du pays. Trois aspects principaux sont mis en évidence pour garantir la formation d'enseignants de grande qualité, à savoir les valeurs de la profession enseignante, les savoirs et la compréhension, ainsi que les savoirs et savoir-faire en matière d'enseignement et de pédagogie.

Le plus grand défi pour la TED est de répondre aux besoins des différentes langues d'instruction des écoles du système éducatif malaisien. Le pays compte trois grands types d'écoles publiques : les écoles nationales, qui utilisent le malais comme langue d'enseignement (même si ces dernières années l'anglais a été utilisé pour enseigner les sciences et les mathématiques) ; les écoles chinoises, qui utilisent le mandarin comme langue d'enseignement et les écoles tamoules, qui utilisent le tamoul comme langue d'enseignement. Les ITE doivent dispenser une formation dans les langues respectives, tout en enseignant d'autres matières, par exemple la sociologie et la psychologie, en langue nationale. La maîtrise de l'anglais est obligatoire pour tous les types d'écoles.

Le ministère de l'éducation de la Malaisie a élaboré les normes d'enseignement Malaisiennes, un guide et une référence pour tous les enseignants et formateurs d'enseignants. Les parties prenantes interrogées, notamment la division Formation des enseignants du MdE, affirment que les normes constituent l'équivalent des compétences. Les 27 Écoles normales du pays utilisent le manuel MTS. Leurs programmes d'étude sont conformes aux normes contenues dans le manuel. Ce dernier n'a été publié que récemment, en 2009.

Les normes d'enseignement Malaisiennes sont définies comme suit par la TED : «Une déclaration de savoir-faire professionnel que doivent concrétiser les enseignants et la déclaration des aspects préparés et mis en œuvre par l'ITE et les agences.» Comme on peut le lire dans un document préparé par la TED la formulation des MTS est basée sur les points suivants :

- Afin de fonctionner efficacement comme des professionnels, les enseignants doivent améliorer leur pratique des valeurs de la profession enseignante, leurs savoirs et leur compréhension, ainsi que les savoir-faire en matière d'enseignement et de pédagogie.
- Les Ecoles normales et autres agences de formation des enseignants doivent avoir une description claire et complète des politiques, programmes d'étude, infrastructures, personnel enseignant, ressources pédagogiques ainsi que des procédures d'assurance qualité pour garantir l'harmonie, l'efficacité et la qualité du processus de formation.
- Le ministère de l'éducation s'efforce de promouvoir l'excellence dans les ITE et, par conséquent, de les ériger en modèles pour les autres.
- Les normes d'enseignement Malaisiennes ont décrit les normes et critères conformément au Malaysian Qualifications Framework (Cadre malaisien des qualifications) qui établit les normes et critères généraux pour l'enseignement supérieur.

Les normes ont été formulées aux fins suivantes :

1. Identifier le niveau de compétence professionnelle des enseignants eu égard à leur pratique des valeurs de la profession enseignante, aux savoirs et à la compréhension, ainsi qu'au savoir-faire en matière d'enseignement et de pédagogie ;
2. Identifier le niveau de préparation et la mise en œuvre des besoins de formation par les Écoles normales et autres organismes de formation des enseignants afin de s'assurer que l'enseignant a atteint le niveau de compétence souhaité ;
3. Aider à identifier les politiques et stratégies de développement pour la formation des enseignants qui doivent être améliorées en fonction de l'évolution et des défis actuels dans le monde de l'éducation.

Les trois normes MTS se présentent comme suit :

Norme 1 : La pratique et les valeurs de la profession enseignante décrit en détail les valeurs et pratiques professionnelles sur les plans personnel, social et professionnel qu'un enseignant doit posséder.

- Les valeurs axées sur le plan personnel sont la croyance en Dieu, l'honnêteté, la sincérité, le savoir, la bonté, la patience, le tact, l'équité, la compassion, la persévérance, la compétitivité, la rigueur, la vigilance, le dynamisme et la bonne santé, la possession d'aptitudes interpersonnelles et personnelles, une mentalité volontaire et l'efficacité.
- Les valeurs mises en évidence sur le plan professionnel sont l'amour du métier, l'intelligence, l'intégrité, l'exemplarité, la pratique du travail d'équipe, la pro-activité, la créativité et l'innovation.
- Les valeurs dont il est principalement question sur le plan social sont la vie en harmonie, le développement des compétences sociales, la solidarité, le patriotisme et l'amour pour l'environnement.

Norme 2 : Savoirs et compréhension - décrit en détail les niveaux de compétence en matière de savoirs et de compréhension de la discipline majeure choisie, des études en éducation, des programmes d'études et activités parallèles que l'enseignant doit posséder. Cette norme explique en détail le savoir-faire en matière d'enseignement et de pédagogie que l'enseignant doit posséder :

- Philosophie, buts, objectifs des programmes d'étude et activités parallèles, résultats d'apprentissage, besoins en enseignement et apprentissage de la matière enseignée.
- Contenu de la matière enseignée.
- Technologies de l'information et de la communication (TIC), ressources des médias et de l'éducation pour la mise en œuvre du programme d'études et des activités parallèles.
- Stratégies visant à créer un environnement d'apprentissage favorable.
- Méthodes d'appréciation et d'évaluation et recherche-action pour améliorer la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage.
- Potentiel des élèves et moyens de le développer dans une approche holistique et intégrée.

Norme 3 : Savoirs en matière d'enseignement et de pédagogie. Ces savoirs font appel à diverses approches, méthodes et techniques et intègrent les aptitudes à la réflexion, à la créativité et à l'innovation, à l'apprentissage, aux technologies de l'information et de la communication, à la facilitation et à l'évaluation

Le Manuel MTS intègre également des indicateurs qui se rapportent à chacune des trois normes. Par exemple, en ce qui concerne la norme 1, le niveau auquel les futurs enseignants mettent en pratique les valeurs des trois domaines (personnel, professionnel et social) est mesuré. S'agissant de la norme 2 (Savoirs et compréhension), les indicateurs sont entre autres le degré de maîtrise du programme par les élèves professeurs; les méthodes d'évaluation, les TIC ainsi que les stratégies pour créer un environnement propice à l'apprentissage. Et troisièmement, les élèves-professeurs sont évalués, entre autres, sur leurs compétences en planification, la manière dont ils prennent en compte les différences dans les capacités des enfants et leur aptitude en matière de gestion de la classe.

Étant donné que le manuel MTS n'a été publié que très récemment, il est trop tôt pour examiner les points de vue des enseignants sur l'application des critères dans la pratique quotidienne en classe.

4.6 Profils de compétences pour les enseignants du primaire

Les enseignants du primaire sont évalués par un système d'évaluation à trois niveaux : le test PTK, l'évaluation des performances en classe (LNPT) et l'évaluation des inspecteurs fédéraux. S'agissant de la dernière évaluation : un inspecteur fédéral observe l'enseignant, rédige un rapport sur la base de ces observations et l'envoie au directeur du département d'État à l'éducation. Toutefois, les parties prenantes interrogées parlent des profils de compétence du test PTK et du LNPT lorsqu'on les interroge sur les profils de compétence dans leur pays. Ils ne mentionnent pas le profil de compétence de l'évaluation de l'Inspection fédérale. Par conséquent, dans les paragraphes qui suivent se focalisent sur les profils de compétence du PTK et du LNPT ainsi que sur les évaluations basées sur ces profils d'enseignants.

4.6.1 Profil de compétence du PTK

En 2003, un test d'évaluation pour les enseignants a été présenté par le Public Service Department (Service public) : le PTK. Le profil de compétence consiste exclusivement en des compétences en matière de *savoirs*. L'évaluation annuelle du PTK a permis aux éducateurs d'obtenir une promotion et un salaire plus élevé à la condition qu'ils aient obtenu d'excellents scores au test.

Sur la question de savoir qui était impliqué dans le processus d'élaboration du PTK, les opinions varient. Selon les représentants de la Competency Development and Assessment Division (Division Développement et évaluation des compétences) du Ministère de l'éducation, plusieurs enseignants de tous les coins du pays ont été impliqués. Ils affirment que la création du PTK et du profil de compétence qui lui est associé a été le résultat d'un processus participatif. Ils affirment également que la formation préalable des enseignants est synchronisée avec ce que l'enseignant est censé savoir lors de l'évaluation PTK.

Cependant, les enseignants approchés ne sont pas d'accord : ni sur la déclaration sur la façon dont le PTK ainsi que son profil de compétence ont été élaborés, ni sur l'affirmation selon laquelle le programme de formation des enseignants est en phase avec ce sur quoi les enseignants sont évalués lors du test PTK. Selon les enseignants interrogés, il n'y avait aucune possibilité de donner son avis sur le PTK, et ce qu'ils ont appris durant leur formation préalable n'a pratiquement rien à voir avec ce qu'ils sont censés savoir pour l'examen PTK.

Avant la création du test PTK et le profil de compétence s'y rapportant les enseignants étaient évalués uniquement par leur directeur d'école et un assistant principal. Un représentant du NUTP, un syndicat d'enseignants, explique pourquoi cela était problématique :

«L'introduction du PTK a créé davantage de possibilités de promotion pour les enseignants, et de valorisation de leurs salaires aussi. En outre, avant 2003, les enseignants étaient uniquement évalués par le directeur de l'école et l'assistant principal. Et avant 1992, le directeur était la seule personne concernée par l'évaluation des enseignants. Il/elle venait alors en classe de temps en temps. Ce type d'évaluation peut s'avérer injuste. Beaucoup trop subjective de par sa nature. Il y avait, par exemple, de nombreux bons enseignants qui n'ont jamais eu de promotion.»

Elle continue en disant que «nous ne sommes pas pour le test d'évaluation, mais pour le moment nous n'avons pas le choix.» Outre les aspects positifs du PTK - opportunités de promotion pour les enseignants, caractère objectif - les représentants du NUTP ont leurs idées sur son contenu et sa valeur. L'un d'entre eux explique :

«Au début, le contenu du PTK n'avait presque rien à voir avec la profession enseignante. Il ne portait que sur la législation Malaisienne et des connaissances factuelles concernant des choses qui n'ont pas de rapport avec la pratique quotidienne des enseignants. En 2004, un an après l'introduction du PTK, seul un nombre extrêmement limité d'enseignants avait réussi au test. C'était choquant pour nous tous. Pour les enseignants, pour notre syndicat, pour les parents, pour tout le monde ... Des élèves étaient parvenus à prendre connaissance des faibles scores de leurs maîtres et ont commencé à les humilier. Par conséquent, plusieurs enseignants ont eu honte à l'école.»

«Nous, en tant que syndicat, avons estimé que nous devons prendre des mesures radicales. En 2005 nous avons organisé un grand rassemblement. Avec environ 1000 personnes, nous avons organisé une manifestation contre le gouvernement.»

«Lentement, le gouvernement a commencé à changer le profil des nouveaux enseignants. Le PTK s'est considérablement amélioré au cours des dernières années. Le nombre d'exercices d'examen a diminué et le programme de «préparation» au PTK s'est amélioré. Mais on nous a tenu à l'écart de l'élaboration du profil de compétence. Nous n'avons pas de droits à la négociation collective.»

Le syndicat des enseignants organise des cours de renforcement des compétences pour les enseignants chaque année, parfois deux ou trois fois par an, durant lesquels les enseignants reçoivent des outils pour mieux se préparer à l'examen PTK. Le ministère de l'éducation mentionne qu'il organise également des cours de préparation.

Selon le NUTP, l'introduction de l'examen PTK a affecté négativement les enseignants de plusieurs façons. Un représentant soulève l'intéressante question de savoir comment l'âge affecte le développement des compétences :

«Pour les jeunes enseignants qui n'ont pas de famille et ont donc plus de temps pour étudier, le test est plus facile que pour les enseignants plus âgés qui ont des enfants et un ménage à gérer.»

Le fait que les enseignants doivent encore reproduire un grand nombre de connaissances factuelles sur des sujets qui ne se rapportent pas à leur profession est également mentionné. Le syndicat affirme que le score du test PTK ne donne forcément pas une idée de la qualité d'un enseignant. Un des représentants du NUTP :

«Un enseignant peut être excellent en classe, mais peut échouer au test d'évaluation. C'est une faiblesse du système. Beaucoup d'exigences reposent sur les épaules des enseignants. Ils sont obligés de savoir tellement de choses... même celles qui sont sans importance. Par exemple, ils doivent savoir beaucoup de choses sur toutes sortes de lois fédérales.»

En général, les enseignants interrogés ne sont pas du tout emballés par l'évaluation PTK. Ils critiquent le PTK pour sa non prise en compte de la pratique quotidienne en classe. Ils expriment également leur mécontentement sur le manque de rétro-information. Ils estiment qu'ils n'ont pas de soutien sur la façon d'améliorer leur savoir-faire. En outre, de concert avec le syndicat, ils sont tous convaincus que la qualité de l'enseignement couvre une réalité plus large que ce que les résultats des tests montrent. Et des résultats élevés ne signifient pas forcément un enseignement de bonne qualité. Un enseignant déclare ainsi :

«Beaucoup de jeunes enseignants entrent dans le corps juste parce qu'ils ne savent pas quoi faire d'autre. Ils ne peuvent tout simplement pas trouver un autre emploi. Alors ils n'y vont pas de bon coeur. Et je crois fermement que si tel est le cas, vous ne devez pas entrer dans l'enseignement ! L'esprit d'engagement est d'une importance capitale...»

Les autres enseignants interrogés sont d'accord et affirment que nombre d'excellents enseignants échouent au PTK. Certains mentionnent que cette situation a découragé les enseignants et les a poussés à l'émigration. D'autres choisissent d'ignorer tout simplement les résultats du test :

«Nous, mes collègues et moi, nous ne soucions pas des résultats du PTK. Nous voulons juste enseigner. Dès lors que les enfants aiment mes cours, je suis heureux. C'est tout ce que je veux. C'est aussi simple que cela. Les résultats des tests ont peu d'importance pour moi.»

4.6.2 Profil de compétence LNPT et évaluation

Comme le PTK, le LNPT (également appelé le Rapport d'évaluation annuel des performances) a été conçu par le Service public, seulement quelques années plus tôt - en 1992. Si l'on en croit les critiques de nombreux enseignants (abordées ci-dessous), on peut se demander si un grand nombre de parties prenantes, comme les enseignants, les directeurs et les formateurs d'enseignants, ont été impliquées dans l'élaboration du LNPT.

Avant 1992, seul le directeur de l'école était concerné par l'évaluation des enseignants. Dans l'évaluation LNPT, en dehors du directeur, un assistant principal est également impliqué dans l'évaluation des enseignants. Alors que l'évaluation PTK met principalement l'accent sur les savoirs de l'enseignant, le LNPT, quant à lui, se focalise sur les performances des enseignants.

Le format de l'évaluation, composé d'un certain nombre de compétences et d'indicateurs utilisés par les directeurs et assistants principaux, est le même partout en Malaisie.

Outre les compétences et les indicateurs décrits ci-dessous^{xlv}, l'évaluation se compose également de questions concernant les activités parallèles au programme des enseignants (suivi de cours adaptés ou participation à des projets pertinents).

Compétences	Indicateurs
Efficacité au travail	Quantité, qualité, délais, efficacité
Savoirs et savoir-faire	Culture générale, exercice du métier conformément à la politique nationale de l'éducation, communication avec les collègues, aptitudes à la communication
Qualités personnelles	Leadership, compétences administratives, compétences disciplinaires, compétences en coopération

En collaboration avec un assistant principal, le directeur de l'école prépare le rapport de performances d'un enseignant. Un certain nombre d'enseignants interrogés se plaignent de ne jamais recevoir d'informations sur le résultat du LNPT. Ou s'ils en reçoivent, on ne leur précise pas clairement les aspects de leurs performances à améliorer. Un enseignant d'école primaire:

«Si la plupart des directeurs, comme c'est le cas, ne montrent pas les résultats de l'évaluation à l'enseignant et ne l'informent pas sur les raisons d'un résultat positif ou négatif de l'évaluation, à quoi sert l'évaluation?»

Un enseignant peut obtenir une promotion si le directeur de l'école le présente comme un(e) « excellent(e) » enseignant(e). Un des enseignants interrogés est plutôt sceptique quant aux critères d'évaluation du directeur. Elle avance :

«J'ai enseigné pendant 25 ans dans une école primaire et je n'ai jamais obtenu de promotion. J'ai alors décidé de travailler dans une autre école. Dans ma deuxième année, j'ai obtenu une promotion pour avoir été une excellente institutrice ! Voyez-vous ? Qu'est-ce que cela veut dire ?»

Un autre enseignant ajoute :

«Ce n'est pas un bon système, l'évaluation LNPT. On ne peut pas savoir comment travaille réellement un enseignant avec seulement quelques moments d'observation. Vous pouvez ne pas être dans un bon jour, par exemple, au moment de l'évaluation. Je pense que les enfants sont les meilleurs évaluateurs. S'ils travaillent bien, s'ils ont l'air heureux, je fais bien mon travail»



Un enseignant compétent est passionné par l'enseignement et est avide de nouvelles connaissances (Malaisie)

La majorité des enseignants affirment que les compétences décrites dans le LNPT n'incluent pas certaines qualités essentielles qu'un bon enseignant doit avoir. D'ailleurs, expliquent-ils, il peut s'avérer difficile, voir impossible, pour les enseignants de travailler suivant certaines compétences. Prenons par exemple la « méthodologie de l'enseignement interactif ». Un enseignant :

« Certaines compétences sur lesquelles vous êtes évalué(e) ne correspondent pas à la réalité de la classe. Par exemple, un enseignant a de nombreux élèves qui ne maîtrisent pas l'anglais. Comment alors pouvez-vous être interactif dans votre méthodologie d'enseignement ? »

Quelques enseignants se demandent aussi s'il est vraiment possible d'utiliser un profil de compétence pour pouvoir évaluer les enseignants. L'un d'entre eux :

« Je pense que beaucoup de compétences qu'un enseignant doit avoir sont extrêmement difficiles, voire impossibles dans certains cas, à mesurer. Comment mesurer si un enseignant se soucie ou non des enfants, par exemple ? Et dans quelle mesure il ou elle aime-t-il (elle) la profession ? Par conséquent, je pense que l'éducation ne peut être réduite à des compétences et indicateurs. Vous ne pouvez pas mesurer l'éducation dans tous ses aspects. »

Nonobstant les critiques sur les profils de compétence dans leur pays, la majorité des parties prenantes estiment malgré tout qu'il est souhaitable de tendre à la création d'un profil de compétence international. Encore une fois - comme dans les études de cas précédents du Chili, du Brésil et de l'Inde - tout le monde affirme que les indicateurs doivent toujours être fonction du contexte. Un représentant de l'Institut national de gestion et d'encadrement de l'éducation du ministère de l'éducation (Insitut Aminuddin Baki) exprime une opinion souvent entendue au cours des entretiens :

«Les indicateurs sont liés au contexte. On ne peut pas isoler quelqu'un du contexte. Et les écoles fonctionnent dans des contextes différents. Les valeurs varient, les réalités sont différentes. Par exemple, vous voulez que l'enseignement des TIC soit obligatoire et intégré dans un profil de compétences dans le monde entier, ou sur l'ensemble d'un pays. Ce serait ridicule, puisque les écoles en milieu rural n'ont pas accès aux ordinateurs, encore moins à Internet.»

4.7 Conclusions et recommandations tirées de l'expérience de la Malaisie

Le système éducatif malaisien très centralisé a trois différents profils de compétence conçus pour les enseignants du primaire:

1. Les normes d'enseignement Malaisiennes, élaborées par le ministère de l'éducation et publiées en 2009, qui sont les compétences que tous les enseignants et formateurs d'enseignants doivent acquérir. Toutes les Écoles normales du pays ont intégré ces normes et ont synchronisé les normes et programmes d'étude.
2. Le profil de compétence du PTK pour les enseignants qui sont déjà en classe, qui met l'accent sur le niveau de connaissance des enseignants. Les résultats des tests sont liés aux taux de rémunération.
3. Le profil LNPT est axé sur les performances des enseignants ; c'est-à-dire efficacité au travail, savoirs, qualités personnelles et activités parallèles au programme. Le PTK et LNPT sont tous les deux des évaluations nationales. Les compétences évaluées sont les mêmes partout en Malaisie

Il existe un désaccord sur le processus d'élaboration de ces profils de compétence : le ministère de l'éducation prétend avoir impliqué toutes sortes de parties prenantes, mais les enseignants le nient. Leurs principales critiques exprimées contre les profils de compétence du PTK et du LNPT sont les suivantes :

- Les points sur lesquels les enseignants sont testés ne prennent pas en compte la réalité quotidienne de la classe.

- Des résultats de test élevés ne signifient pas nécessairement une pratique d'enseignement de bonne qualité. De même, les bons enseignants n'obtiennent pas toujours de bons scores aux tests.
- L'absence de rétro-information après l'évaluation.
- Le manque de soutien sur la façon de s'améliorer.

En ce qui concerne le PTK, les enseignants interrogés s'accordent pour dire que beaucoup de connaissances qu'on est censé posséder selon les critères PTK n'ont rien à voir avec la profession enseignante. La démoralisation et l'émigration des enseignants qui s'ensuivent sont mentionnées. Et par rapport au LNPT, les enseignants avancent souvent que certaines des qualités essentielles d'un bon enseignant ne sont pas, ou ne peuvent pas être abordées dans l'évaluation. La subjectivité et le temps limité des évaluations sont jugés problématiques. Chose intéressante, on a soulevé des questions sur la façon dont l'âge et le genre influent sur le développement des compétences. Le faible pouvoir de négociation du syndicat des enseignants, NUTP, devient évident tout au long de l'étude de cas.

Nonobstant les critiques sur les profils de compétence malais, la majorité des parties prenantes estiment malgré tout qu'il est souhaitable de tendre à la création d'un profil de compétence international. Encore une fois, comme dans les autres pays (Chili, Brésil et Inde), tout le monde affirme que les indicateurs doivent toujours être fonction du contexte.

RÉSUMÉ DES OPINIONS EXPRIMEES PAR LES PERSONNES INTERROGEES EN MALAISE

Un bon professeur :

- Possède des connaissances pédagogiques ;
- A une connaissance solide de la matière;
- Est patient ;
- Peut motiver les élèves ;
- Se soucie des enfants ;
- A une passion pour l'enseignement ;
- Fait preuve de souplesse et acquiert de nouvelles connaissances ;
- Est créatif, et ne pense pas qu'aux examens, car les enseignants qui ne pensent qu'aux examens brident leur créativité

Un profil de compétence international doit :

- Consister en une description des savoirs, savoir-faire et savoir-être ;
- Exclure les indicateurs génériques, car les indicateurs sont toujours liés au contexte.
- Impliquer les enseignants d'origines (socioculturelles) et contextes divers dans le processus de réalisation.
- Garantir une communication claire entre les différentes parties prenantes impliquées afin d'éviter le risque de décalage entre ce qui est enseigné au cours de la formation des enseignants et ce sur quoi on est évalué lors de l'exercice du métier en classe.

CHAPITRE 5

Les Pays-Bas & la Slovaquie

■ LES PAYS-BAS

Au cours de l'été 2004, le Parlement néerlandais a voté la loi relative aux professions de l'éducation (appelée la loi BIO). En substance, ladite loi stipule que le personnel enseignant (enseignants, personnel assistant, encadrement) doit non seulement être qualifié, mais aussi compétent. Pour cette raison, des ensembles de compétences et de critères ont été élaborés à leur intention. Les écoles sont tenues de recruter un personnel compétent et, par la suite, de lui permettre de maintenir et de relever son niveau. Les écoles de formation d'enseignants s'inspirent de ses compétences pour définir leur programme académique²⁴⁹.

Le présent chapitre examine tour à tour le processus d'élaboration de la loi BIO, le contenu du cadre de compétence des enseignants du primaire et les avis des parties prenantes concernant le profil de compétence et son application.

Parmi les parties prenantes interrogées au Pays-Bas figurent des représentants des syndicats d'enseignants AOb et CNV Onderwijs (CNVo), de SBL (association pour la qualité professionnelle des enseignants), du ministère de l'Éducation, de la culture et des sciences, de Hogeschool van Amsterdam (école de formation d'enseignants) et de Zirkon (organisation spécialisée dans l'éducation et le développement).

5.1 Loi BIO ou loi relative aux professions de l'éducation.

À la demande du ministère néerlandais de l'Éducation, de la culture et des sciences, un large groupe de représentants du corps enseignant a élaboré les compétences et leurs critères. En sa qualité de représentant des syndicats d'enseignants et des associations professionnelles néerlandaises, l'association SBL a joué le rôle de modérateur et de conseiller durant ce processus²⁵⁰. Sous la supervision de SBL, différents groupes ont travaillé sur un projet de critères de compétence. À partir de septembre 2000, ils ont fait l'inventaire de leurs situations, actions et responsabilités professionnelles typiques et s'en sont inspirés pour décrire sept compétences de l'enseignant (voir section suivante).

Par la suite, ce modèle de description a été mis à l'essai sous forme de projets-portefeuille. Durant cette période, les enseignants du primaire, du secondaire et de l'enseignement professionnel ont passé au crible leur propre compétence sous forme de portefeuille d'enseignant, tandis que les groupes de travail ont poursuivi l'élaboration et la formulation des critères de compétence.

La première phase a pris fin en avril 2002, avec le dépôt de la première version du projet de compétences requises sur le bureau du ministre de l'Éducation de l'époque. Cette version



Pour un enseignant qualifié, l'enfant est au centre du processus d'éducation (Les Pays-Bas)

a été publiée sur le site Web de SBL et largement diffusée auprès du corps enseignant sous forme de CD-ROM et de documentaire vidéo. Ce dernier a fait l'objet de multiples projections suivies d'échanges d'idées à l'occasion de centaines de rencontres (ateliers, conférences, séminaires) réunissant des groupes d'enseignants. A la demande de SBL, 15 000 exemplaires du CD-ROM ont été distribués²⁵¹. Selon une partenaire sociale de SBL, tous les enseignants n'ont pas reçu un CD-ROM, malgré sa distribution à travers le pays. «C'est dû à un problème de logistique», explique-t-elle. «Cela étant, il incombe à chacune et à chacun de connaître la loi».

Après septembre 2002, les groupes de travail se sont transformés en panels régionaux sur la qualité, supervisés par un coordonnateur régional. De 15 au départ, ils sont passés à 25. Ils avaient pour tâche d'examiner et de commenter le projet de compétences requises, parallèlement au débat sur ledit projet animé sur le site Web de SBL. Le conseil consultatif de SBL était également impliqué dans le projet, qui a été en outre examiné par le département compétent du ministère de l'Education, de la culture et des sciences. Ainsi, comme l'indique le site Web de SBL, l'ensemble du corps enseignant a pris part au processus et a été invité à formuler des observations sur le projet, en même temps que d'autres parties prenantes comme les organisations patronales, le personnel d'encadrement scolaire, les associations de parents d'élèves, les élèves, les écoles de formation, les services consultatifs scolaires et autres centres de conseil d'éducation.

Les suggestions et commentaires ont abouti à un certain nombre de modifications du projet initial : la description des compétences est devenue plus pratique, et les compétences requises

moins détaillés. En outre, les connaissances professionnelles de l'enseignant et sa connaissance de la matière enseignée ont été formulées de façon plus explicite. De même, la différence entre les fonctions d'enseignant du primaire, du secondaire, de l'enseignement professionnel et du supérieur préparatoire a été clarifiée, ce qui a débouché sur trois ensembles de compétences requises.

Avant l'examen de la loi BIO au Parlement néerlandais, le ministre de l'Éducation, de la culture et des sciences de l'époque avait envoyé une version préliminaire des compétences requises aux parlementaires. Cet avant-projet est revenu à plusieurs reprises dans les débats, et le Parlement a estimé qu'un complément était souhaitable. Celui-ci concernait les exigences identifiables de l'enseignement professionnel et la nécessité d'un intérêt accru pour les élèves ayant des besoins spéciaux. Au terme des débats parlementaires, l'association SBL et les parties impliquées dans l'enseignement professionnel ont modifié les exigences touchant à ces points. Ensuite, le corps enseignant a finalisé le projet compétences requises. Le bureau de SBL a présenté le projet au ministre de l'Éducation, de la culture et des sciences, qui l'a érigé en disposition réglementaire²⁵⁵.

Les compétences requises des enseignants ont été choisies et adoptées par le gouvernement et sont appliquées depuis août 2006. La quasi-totalité des écoles de formation d'enseignants les maîtrisent.²⁵⁶ Bien qu'elles élaborent leur programme scolaire à leur convenance, elles doivent intégrer le cadre de compétences, puisque celui-ci est obligatoire si les élèves veulent remplir les exigences du profil de compétence avant d'intégrer la profession enseignante.

Lors d'un entretien, un représentant du ministère de l'Éducation, de la culture et des sciences a indiqué qu'il restait à résoudre deux questions importantes dans le cadre de l'élaboration du profil de compétence : « Comment trouver des enseignants capables de représenter leur profession ? » et « Comment décrire les exigences de manière à leur conférer un caractère directif, sans pour autant restreindre la liberté d'action des enseignants ? » Si aucune partie prenante n'a abordé la seconde question soulevée par le représentant du ministère lors des entretiens, la première a été revenue à plusieurs reprises.

Certaines parties prenantes doutent que l'élaboration du profil de compétence ait été aussi participative que l'affirme l'association SBL et que les enseignants aient été dûment consultés tout au long du processus. En particulier, les deux syndicats d'enseignants (AOB et CNVo) ont exprimé des préoccupations concernant le mécanisme de consultation. Pour le CNVo, le cadre de compétence aurait dû être conçu par les enseignants, puis élaboré dans les différentes écoles en fonction de leurs plans internes :

« Contrairement à ce qui s'est passé aux Pays-Bas, le cadre de compétence des enseignants doit être élaboré et formulé au sein des écoles et non ailleurs » .

culture et aux sciences^{XLVI} de l'époque, une des principales raisons de ce changement est liée au fait que la réévaluation et l'élaboration des compétences doivent revenir aux enseignants²⁵⁷

5.2 Compétences des enseignants: exigences et indicateurs.

Le document de SBL "Exigences en matière de compétence des enseignants"²⁵⁸ stipule ce qui suit : «Il ne suffit pas de définir un bon enseignant en dressant le répertoire de son registre de comportements. Un enseignant agit toujours sur la base d'un mélange complexe de connaissances, d'informations et de compétences. A côté de cela, les opinions professionnelles, les attitudes et les traits de caractères aussi jouent un rôle important. En résumé, la définition d'un bon enseignant est une affaire complexe. Mais aussi complexe soit-elle, quelle que soit l'immensité du domaine d'activité, il est indispensable de décrire le plus clairement possible les compétences des enseignants. Après tout, il ne peut y avoir aucun doute qu'un enseignant doit être compétent. Sans compétence professionnelle, l'enseignant ne peut en aucun cas assumer ses responsabilités»²⁵⁹.

Telles que formulées par SBL, les responsabilités des enseignants peuvent se résumer en quatre rôles professionnels distincts : *interpersonnel*, *pédagogique*, *organisationnel* et *spécialiste de la matière enseignée et des méthodes pédagogiques*. L'enseignant joue ses rôles dans quatre types de situation : travail avec les élèves, collaboration avec les collègues, interaction avec l'environnement professionnel de l'école et travail tout seul. L'articulation entre les quatre rôles professionnels et les quatre types de situation produit un cadre permettant de décrire la compétence d'un enseignant. Pour SBL, sept compétences partielles suffisent à couvrir l'ensemble des aspects essentiels²⁶⁰ :

Compétence	Avec les élèves	Avec les collègues	Avec l'environnement professionnel	Avec lui-même
Interpersonnel	1			
Pédagogique	2			
Spécialiste de la matière enseignée et des méthodes pédagogiques	3	5	6	7
Organisationnelle	4			

^{XLVI} Marja van Bijsterveldt. Dans le nouveau gouvernement de Rutte (installé le 14 octobre 2010), Marja van Bijsterveldt est ministre de l'Éducation, de la culture et des sciences.

Un résumé des compétences, de leurs exigences et indicateurs est présenté ci-après. Certains indicateurs n'ont pas été inclus.

Pour une présentation complète (en anglais) du profil de l'enseignant élaboré par SBL, voir http://www.bekwaamheidsdossier.nl/cms/bijlagen/SBLcompetency_primary.pdf.

Compétence : **Compétence interpersonnelle**

Critère de compétence : L'enseignant est conscient de son comportement et de son influence sur les élèves. Il possède des connaissances et des compétences suffisantes pour gérer les processus de groupe et la communication.

Indicateurs (exemples)

- Sait ce qui se passe dans son groupe. Écoute les enfants et leur répond. Leur demande des comptes pour leurs écarts de conduite et stimule le comportement souhaité. Accepte les enfants tels qu'ils sont.
- Dans son langage, ses manières et ses façons de communiquer, il tient compte des conventions de l'environnement social des élèves.

Compétence : **Compétence pédagogique**

Critère de compétence : L'enseignant possède des connaissances et des compétences pédagogiques suffisantes pour créer un environnement pédagogique sûr pour l'ensemble de la classe ou du groupe, mais aussi pour chaque élève. Fait cela de façon professionnelle et systématique.

Indicateurs (exemples)

- L'enseignant observe comment les enfants communiquent et travaillent entre eux et discute avec eux de l'atmosphère du groupe et des manières de communiquer avec les autres ;
- Apprécie les contributions des enfants, veut connaître leurs idées et leur fait régulièrement des compliments. Il les incite à réfléchir de façon critique sur leurs opinions et comportements et à en discuter avec le groupe.

Compétence: **Connaissance de la matière enseignée et compétence méthodologique**

Critère de compétence : Possède des connaissances et des compétences suffisantes dans la matière enseignée et sait quelles méthodes pédagogiques appliquer pour créer un environnement d'apprentissage performant, dans lequel les enfants pourront acquérir le savoir culturel nécessaire pour la vie en société. Fait cela de façon moderne, professionnelle et systématique.

Indicateurs (exemples)

- L'enseignant sait faire les devoirs, exercices et contrôles destinés aux élèves sans faire d'erreurs. Il sait les démontrer ou les expliquer clairement ;
- Il varie les activités ludo-éducatives axées sur les enfants, en se servant de supports pédagogiques modernes, comme les TIC. Il offre des chances de varier les méthodes de travail.

Compétence : [Compétence organisationnelle](#)

Critère de compétence : Possède des connaissances et des compétences suffisantes pour créer un bon climat d'apprentissage et de travail lors des leçons et en classe: bien organisé, ordonné et tourné vers les tâches en tout point, pour lui-même, ses collègues et avant tout pour les enfants. Fait cela de façon professionnelle et systématique.

Indicateurs (exemples)

- Est cohérent dans l'application de procédures et accords concrets et fonctionnels acceptés par les enfants ;
- Est en mesure de justifier son approche et sa tenue de la classe.

Compétence : [Compétence pour la collaboration avec les collègues](#)

Critère de compétence : Possède des connaissances et des compétences suffisantes pour apporter une contribution professionnelle à un climat pédagogique sain dans son école, mais aussi pour de bonnes relations de travail et une organisation scolaire qui fonctionne bien.

Indicateurs (exemples)

- Tient des archives accessibles et enregistre les données relatives aux élèves ;
- Respecte ses collègues et les intérêts de l'école.

Compétence : [Compétence pour la collaboration avec l'environnement professionnel](#)

Critère de compétence : Possède des connaissances et des compétences suffisantes pour établir une bonne collaboration avec les personnes et les institutions impliquées dans le bien-être de l'enfant ou appartenant à l'environnement professionnel de l'école.

Indicateurs (exemples)

- Est en contact permanent, de manière ouverte et constructive, avec les parents, les tuteurs ou autres parties impliquées ;
- Est en mesure de justifier ses méthodes de travail en matière de collaboration avec les parents, les tuteurs et d'autres personnes en dehors de l'école.

Compétence : [Compétence pour la réflexion et le perfectionnement](#)

Critère de compétence : Analyse et expose ses opinions sur la profession et ses compétences d'enseignant de manière explicite.

Indicateurs (exemples)

- Exprime de façon explicite les points importants du métier d'enseignant et explique le fondement de ses opinions professionnelles ;
- A conscience de ses points forts et de ses points faibles, formule des questions d'apprentissage et y travaille de façon systématique.

5.3 Qualifications vs compétence

Avec l'adoption de la loi BIO et de son profil de compétence, l'on fait la différence entre les termes «qualifié» (*bevoegd*) et «compétent» (*bekwaam*), le profil de compétence étant évidemment constitué d'exigences de compétences (*bekwaamheidseisen*).

Plusieurs parties prenantes se sont exprimées sur le changement qu'ils ont vécu en passant du statut d'enseignant exerçant son métier sur la base d'une qualification à l'enseignement basé sur la compétence. Pour un représentant du syndicat d'enseignants AOb :

«Il y a un nombre croissant d'enseignants non qualifiés, mais qui portent l'étiquette «compétents». A mon avis, la profession enseignante et le statut des enseignants ont tous les deux énormément souffert du passage à l'formation des enseignants par les compétences. J'ai remarqué, toutefois, que la pensée basée sur la compétence n'est plus aussi populaire qu'elle ne l'était. Pour moi, l'une des principales raisons est le fait qu'il est difficile de mesurer le niveau de compétence d'un enseignant. Les indicateurs du profil de compétence sont vagues. Par exemple, le comportement est difficile, voire impossible, à mesurer.»

Un responsable du syndicat enseignant CNVo et un représentant du ministère de l'Éducation, de la culture et des sciences soulignent que la loi BIO était également destinée à recruter des personnes désireuses d'embrasser le métier d'enseignant, mais qui n'étaient pas (encore) qualifiées (c'est-à-dire, les *zij-instromers*). L'idée était qu'elles se perfectionneraient et que le profil de compétence et son application faciliteraient leur passage en douceur au statut d'enseignant qualifié. Toutefois, le mécanisme de contrôle conçu pour suivre ces enseignants et veiller à leur qualification adéquate n'a pas fonctionné correctement. C'est ce qu'explique, selon le représentant du CNVo, le grand nombre d'enseignants non qualifiés qui tiennent une classe aujourd'hui.

La question de la connaissance des contenus n'a cessé de revenir lors des entretiens. Pour certaines parties prenantes, l'adoption d'une éducation basée sur la compétence a réduit l'importance de la connaissance des contenus. Selon un représentant de l'AOb :

«Aujourd'hui, la connaissance des contenus n'est pas aussi importante pour les enseignants que par le passé. Maintenant, l'accent est mis sur les compétences interpersonnelles et sur les aspects organisationnels et sociaux de l'enseignement. Mais, l'enseignement c'est à la fois l'attitude, les compétences et les connaissances. Le profil de compétence néerlandais accorde trop peu de place à l'élément « connaissances». Je suis profondément persuadé qu'il faudrait renforcer les critères requis pour les enseignants»

dans le profil de compétence que son rôle actuel. Un formateur affirme explicitement que tous les enseignants doivent posséder des capacités intellectuelles. Une représentante de l'AOb a également souligné le fait qu'à l'heure actuelle les écoles de formation d'enseignants (PABO) attirent un nombre croissant d'élèves issus du MBO (qui est tourné vers la formation professionnelle) et moins de l'HAVO (littéralement : enseignement général supérieur continu, composé de 5 niveaux) et du VWO (littéralement : enseignement scientifique préparatoire, composé de 6 niveaux). Les « 'zij-instromers » issus du MBO manquent souvent de capacités analytiques, affirme-t-elle. « En général, ils s'intéressent davantage à la manière de résoudre les problèmes qu'à les analyser » .

Il s'y ajoute que, pour certaines parties prenantes, la qualité des enseignants dépend en grande partie de leur connaissance des contenus, alors qu'à l'heure actuelle les éléments «soft» de l'enseignement, comme certains aiment les appeler, focalisent l'essentiel de l'attention. D'autres, comme l'association SBL, réfutent cet argument en affirmant que la connaissance des contenus constitue un élément fondamental du cadre et qu'une compétence sans connaissances (ou une action non informée) n'en est sûrement pas une.

Un formateur, travaillant dans plusieurs PABO et une université néerlandaise, souligne que la qualité de l'enseignement n'est pas tellement affectée par l'adoption de la loi BIO et le passage aux critères de compétence mais plutôt par la dégradation du statut des enseignants aux Pays-Bas, leurs salaires bas et la pression croissante qu'ils subissent du fait, par exemple, qu'ils doivent faire face maintenant à des effectifs plus hétérogènes. Autre aspect mis en évidence par l'étude, la «féminisation de la profession enseignante». Pour certains, l'adoption du profil de compétence est liée à la baisse du nombre d'enseignants masculins. Toutefois, les parties prenantes précisent qu'il ne s'agit en réalité que d'une impression, et qu'une étude systématique est nécessaire pour déterminer l'existence d'un lien entre le profil de compétence néerlandais et cette baisse.

5.4 Application de la loi BIO

Vous trouverez des informations relatives à la loi BIO ainsi qu'aux compétences des enseignants et aux critères connexes sur le site Web de SBL (www.lerarenweb.nl). Comme indiqué plus haut, ces informations sont également disponibles sur CD-ROM^{XLVII} et ont été distribuées à l'ensemble des enseignants néerlandais en octobre 2004. Par ailleurs, SBL publie des supports et instruments sur le site Web dédié à l'accompagnement des efforts de perfectionnement des enseignants. Sur ce site, les enseignants trouveront de nombreux documents numérisés qui les aideront à bien cerner leurs compétences, mais aussi à savoir en faire un sujet de discussion avec un collègue, une équipe ou un groupe d'élèves. Le site contient aussi un portefeuille numérique pour les enseignants, un instrument qui leur permet à la fois de vérifier et d'exprimer leurs compétences²⁶¹.

^{XLVII} Le CD-ROM est intitulé « 'In competent hands » (Entre des mains compétentes).

Ainsi, les enseignants peuvent, en théorie, s'imprégner du profil de compétence et de la manière d'utiliser les compétences. Le corps enseignant en fait-il usage ? Les futurs enseignants sont-ils bien préparés pour utiliser les compétences ? Les utilisent-ils dans la pratique quotidienne ? Comment sont-ils évalués ?

Toutes les écoles de formation d'enseignants ont intégré la loi BIO dans leur programme académique, comme indiqué plus haut. Les élèves-enseignants sont évalués tout au long de leurs études sur la base du cadre de compétences, notamment lors de leur période de stage dans une école primaire. Concernant l'évaluation des élèves-enseignants, le problème suivant a été soulevé lors des entretiens : parfois les formateurs n'ont pas l'habitude d'utiliser le cadre de compétences. Un futur enseignant explique :

«La plupart des enseignants des écoles où nous faisons notre stage n'ont pas reçu une formation basée sur les compétences, ce qui complique leur tâche de supervision et d'orientation. Par exemple, je me suis retrouvé à expliquer les compétences à l'un de mes superviseurs.»

Les entretiens ont mis en lumière un certain nombre de points faibles du système d'évaluation. La question de sa subjectivité a été soulevée, notamment les différences de notation entre évaluateurs. De même, certains interlocuteurs estiment que le temps accordé à l'évaluation est trop court. «Que peut-on dire des compétences de quelqu'un, si l'on ne l'observe que pendant une demi-heure ?», s'interroge un futur enseignant, avant de soulever une question qui n'a pas été abordée dans ce rapport : la possibilité pour les futurs enseignants de manipuler les évaluations. «J'ai entendu dire que certains élèves-enseignants expliquent à leurs élèves que quelqu'un [l'inspecteur] leur rendra visite en classe et qu'ils auront des bonbons s'ils sont sages». Bien qu'il s'agisse d'une donnée très intéressante, il est important de souligner que c'est l'avis d'un seul interlocuteur parmi les parties prenantes interrogées.

La critique concernant le degré d'application de la loi ne se limite pas aux écoles de formation d'enseignants. Selon la plupart des parties prenantes, les écoles primaires ne maîtrisaient pas l'utilisation du profil de compétence au moment de l'adoption de la loi BIO. Pourquoi ? «Elles n'avaient pas la moindre idée du contenu du cadre de compétences», répond un représentant du CNVo. La plupart des autres personnes interrogées sont du même avis. Même si, comme l'indique le paragraphe introductif de ce chapitre, SBL soutient que les écoles sont tenues d'aider leur personnel à maintenir et à améliorer leurs compétences, les personnes interrogées précisent que ce n'est pas toujours le cas dans la pratique. D'après un formateur :

«Ce que l'on apprend lors de la formation est une chose. Ce qui se passe au jour le jour dans une classe en est une autre. L'éducation apprend aux élèves à utiliser les compétences mais, à ma connaissance, ils ne sont pratiquement jamais évalués sur la base de celles-ci une fois qu'ils rejoignent le monde du travail.»

Pour une partie prenante membre d'AOb, l'organisation de la politique de gestion des ressources humaines dans les écoles primaires fait partie des principales raisons de l'application insuffisante du profil de compétence :

«La politique des écoles primaires néerlandaises en matière de personnel est souvent très inadaptée. Or, le succès de la mise en œuvre d'un profil de compétence est fortement tributaire de la formulation et de l'exécution de cette politique. Dans de nombreux cas, les écoles n'organisent pas d'entretiens sur les performances des enseignants. Aujourd'hui, il n'y a pas de temps pour réfléchir sur l'éducation.»

Toutes les parties prenantes interrogées s'accordent sur la nécessité d'améliorer le mécanisme d'évaluation interne des écoles. Comment l'organiser ? C'est la question que la plupart se posent, même si certains soulignent l'importance d'une évaluation structurelle menée par des collègues et consistant un feedback constructif.

5.5 Conclusions et recommandations des Pays-Bas

Aux Pays-Bas, un cadre de compétence est entré en application depuis 2006. Il spécifie quatre rôles professionnels de l'enseignant dans quatre types de situations et aboutit à sept compétences. Ils sont spécifiés pour le primaire, le secondaire et l'enseignement professionnel. Le profil de compétence est élaboré par les enseignants sous l'égide de SBL. Le corps enseignant a pris part au processus, aux côtés des organisations patronales, du personnel d'encadrement scolaire, des associations de parents d'élèves, des élèves, des écoles de formation, des services de conseil scolaire et d'autres centres de conseil éducatif. Bien que SBL insiste sur le caractère participatif de l'élaboration du cadre de compétence et sur la participation active de nombreux enseignants à travers le pays, certains partenaires sociaux, notamment les membres des syndicats d'enseignants CNVo et AOb, émettent des réserves et s'interrogent sur le mécanisme de consultation pendant le processus. Et la question qui se pose est celle de savoir si les compétences doivent être décrites de façon détaillées ou générale (problème du «niveau de spécificité».

Concernant la mise en œuvre pratique du profil de compétence en classe, c'est-à-dire après la qualification, les parties prenantes s'accordent généralement à dire qu'il reste beaucoup à améliorer. Par exemple, la bonne mise en œuvre du profil de compétence peut être entravée par les questions critiques suivantes : 1) le formateur n'est pas correctement outillé pour enseigner à ses élèves comment utiliser les compétences, 2) le caractère subjectif du système d'évaluation, 3) le manque de temps d'évaluation pour les inspecteurs et 4) l'organisation actuelle du système d'évaluation laisse la place à la manipulation de la part de l'élève-enseignant. Toutefois, l'on s'accorde généralement sur le fait qu'avec l'adoption du profil de compétence, il existe un cadre commun pour aborder la question de la performance de l'enseignant.

Pour certaines personnes interrogées, avec l'adoption du profil de compétence, la connaissance de la matière enseignée a perdu en importance auprès des enseignants. D'autres sont d'un avis contraire. Pour certaines parties prenantes, la baisse de la qualité des enseignants est liée à l'éducation par les compétences. Pour d'autres, il faudrait tenir compte d'autres facteurs qui ont contribué à cette détérioration, comme le déclin du statut des éducateurs, leurs salaires bas et la pression qu'ils subissent en raison des effectifs de plus en plus hétérogènes. Le niveau des élèves arrivant dans les écoles de formation est en baisse potentielle et affecte leur capacité analytique en termes d'apprentissage de la profession.

Nonobstant les critiques concernant le profil de compétence néerlandais et son application, la plupart des parties prenantes soutiennent qu'il existe des compétences essentielles que tout enseignant dans le monde doit posséder, quelles que soient ses qualifications et les circonstances dans lesquelles il exerce son métier. Comme au Chili, au Brésil, en Inde et en Malaisie, les personnes interrogées estiment qu'il faut toujours définir les indicateurs en fonction des contextes éducatifs particuliers et, partant, ils ne sauraient être génériques. Leurs recommandations relatives aux compétences qu'il serait souhaitable d'intégrer dans un profil de compétence international sont pratiquement identiques à celles que le cadre de compétence néerlandais a formulées pour les enseignants du primaire.

Synthèse des avis exprimés par les personnes interrogées aux Pays-Bas

Un bon enseignant :

- Possède des connaissances pédagogiques et didactiques;
- Maîtrise parfaitement sa matière;
- Est souple et sait faire face aux situations imprévues;
- Crée un environnement d'apprentissage sûr;
- Connaît personnellement et établit une relation avec chacun de ses élèves;
- Est créatif;
- Possède des facultés intellectuelles; a une capacité d'analyse;
- Doit s'intéresser aux affaires du monde;
- Doit stimuler l'indépendance des enfants.

Un profil de compétence international doit :

- Toujours insister sur l'importance du fait que l'école doit être un environnement d'apprentissage sûr pour les enfants;
- Prendre en compte la variation des indicateurs selon le contexte;
- Intégrer les compétences organisationnelles;
- Inclure les compétences pédagogiques et didactiques;
- Inclure les compétences interpersonnelles;
- Inclure les compétences liées à la réflexion et au perfectionnement ;
- Inclure des compétences spécifiques à la matière enseignée et aux méthodes d'enseignement;
- Inclure des compétences de collaboration avec les collègues.

■ SLOVÉNIE

A partir de 2004, un large débat a été engagé en Slovénie à propos des compétences des enseignants. Cette discussion, qui doit être placée dans le cadre du Processus de Bologne, a abouti à la création d'une liste de compétences pour les enseignants.

Avant l'examen du profil de compétence slovène, une brève description du processus d'élaboration des compétences des enseignants est fournie dans la présente section. La mise en œuvre des compétences est décrite en fin de chapitre.

Pendant la période d'étude sur le terrain en Slovénie, des entretiens ont été organisés avec quatre représentants de la Faculté d'Education de l'Université de Ljubljana (un chercheur, un formateur, un professeur et le doyen, dont deux anciens ministres de l'Education), un représentant du ministère de l'Education et des sports et un représentant du syndicat d'enseignants ESTUS.

5.6 Développement des compétences des enseignants

La réforme de Bologne encourage les universités et les facultés à élaborer des programmes de formation d'enseignants conformes aux recommandations européennes^{XLVIII}. L'une de celles-ci demande de décrire les compétences acquises au terme desdits programmes. Dans le cadre du Processus de Bologne, un débat approfondi autour des compétences des enseignants a été initié à partir de 2004^{XLIX}. Un professeur de la Faculté d'Education de l'Université de Ljubljana explique:

« Dans le Processus de Bologne, l'on ne cesse d'insister sur l'importance des études basées sur les compétences. Avant Bologne, on avait plus ou moins implicitement formulé des compétences pour les enseignants. Désormais, notre description est explicite. »

Toutes les personnes interrogées reconnaissent que les efforts de la Slovénie pour formuler un profil de compétence concordent parfaitement avec le Processus de Bologne. Un représentant du syndicat d'enseignants ESTUS ajoute:

« La pression internationale explique en partie pourquoi la Slovénie s'est dotée d'un profil de compétence. Ce n'est pas parce que les enseignants l'exigeaient. »

Une représentante du ministère de l'Education et des sports précise, toutefois, que la requête d'un cadre de compétences pour les enseignants du primaire est venue également

^{XLVIII} L'objectif global du Processus de Bologne consiste à créer un Espace européen de l'enseignement supérieur (EHEA) fondé sur la coopération et les échanges académiques internationaux. Aujourd'hui, le Processus rassemble 47 pays. Y participent, entre autres, la Commission européenne, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO-CEPES, mais aussi des représentants du personnel des institutions d'enseignement supérieur, des agences d'assurance qualité, des étudiants et le patronat. Pour plus d'informations, voir notamment le site <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/index.htm> (consulté par l'auteur le 25 octobre 2010).

^{XLIX} La Slovénie compte 3 Facultés d'Education au total.

des écoles et des enseignants eux-mêmes. Chose intéressante, elle déclare que la présence dans les classes d'un nombre croissant d'enfants ayant des besoins spéciaux explique en partie pourquoi les enseignants ont demandé un profil de compétence. Elle ajoute :

« Avant, les enfants avec des besoins spéciaux allaient dans des écoles spécialisées. Aujourd'hui, ils vont dans des écoles ordinaires, et cette situation peut être difficile pour les enseignants. Ils estiment qu'ils leur manquent certaines compétences pour faire face à la diversité des effectifs. En conséquence, ils ont exprimé le souhait qu'un profil contenant des compétences soit formulé et qu'ils soient formés pour acquérir ces compétences. »

Le processus de renouvellement des programmes scolaires était dirigé par la Faculté d'Éducation de l'Université de Ljubljana, qui a participé à l'époque au "Tuning Process"^L et a mené une enquête systémique auprès de sondés issus de divers groupes/parties prenantes. Après de larges discussions avec les participants issus de différents niveaux d'éducation (enseignants du primaire et du secondaire, directeurs d'école, formateurs et syndicat d'enseignants ESTUS), un consensus a été trouvé concernant l'élaboration, par les institutions d'enseignement supérieur, et la présentation dans leurs nouveaux programmes d'études de listes détaillées de compétences d'enseignant que les étudiants doivent acquérir après avoir obtenu la licence et la maîtrise (dans un modèle consécutif)²⁶².

Inspiré par les pratiques innovantes des facultés de formation d'enseignants au cours de la période 2004-2008, le Conseil pour l'enseignement supérieur a adopté en 2008 des critères d'accréditation amendés, qui classent ces compétences en cinq domaines : (1) instruction efficace, (2) apprentissage utile pour la vie, (3) tenue de la classe et communication, (4) mesure et évaluation des progrès individuels et (5) compétences professionnelles au sens large²⁶³.

Les critères d'accréditation des programmes de formation d'enseignants²⁶⁴ (*Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev*), définis par le Conseil pour l'enseignement supérieur le 20 juin 2008^U, décrivent les aspects dont les concepteurs des programmes d'études doivent tenir compte pour intégrer les conditions requises pour le recrutement de professeurs et l'importance de composantes professionnelles spécifiques. Les compétences à acquérir au cours des études universitaires à la Faculté des Lettres de Ljubljana sont décrites ci-dessous. Un ancien ministre de l'Éducation et actuel chercheur et directeur du Centre d'études des politiques éducatives^U déclare que la liste des compétences n'est pas harmonisée entre les facultés, même pas entre facultés de la même université. Toutefois, précise-t-il, il n'y a aucune différence ou contradiction majeure entre elles.

^L Le principal objectif du Processus de mise en phase est de contribuer à l'élaboration d'un cadre de qualifications compatibles et comparables dans chacun des pays signataires (potentiels) du Processus de Bologne. Ce cadre doit être décrit en termes de charge de travail, de niveau, de résultats d'apprentissage, de compétences et de profil. Pour plus d'informations, voir notamment http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1 (consulté par l'auteur le 25 octobre 2010)

^U Après leur mise en place par le Conseil pour l'enseignement supérieur, ils ont été publiés sur la liste Uradni RS, št. 70/2008 (Journal officiel de la république de Slovaquie, n°70/2008).

^U A la Faculté d'Éducation de l'Université de Ljubljana.

1. Instruction efficace

- reformulation et transmission du contenu de la matière à l'apprenant de manière adaptée à ses besoins;
- aptitude à articuler les buts, le contenu, la méthodologie et les besoins de l'apprenant en exécutant le processus d'enseignement;
- aptitude à planifier, organiser et exécuter efficacement toutes les activités d'apprentissage;
- maîtrise des principes de recherche de base de l'éducation et utilisation efficace de ces principes pour promouvoir l'apprentissage et l'enseignement;
- promotion d'un apprentissage actif et indépendant, qui donne aux apprenants les moyens de planifier, d'évaluer et de gérer leur propre apprentissage;
- promotion d'un apprentissage coopératif pour développer les compétences sociales des élèves et leur permettre de travailler en groupes hétérogènes.

2. Apprentissage tout au long de la vie

- utilisation de méthodes appropriées pour renforcer la motivation des élèves et encourager les stratégies qui favorisent l'apprentissage utile pour la vie;
- promotion des caractéristiques d'apprenants positives : souplesse et persévérance face aux tâches et défis de type nouveau, capacité d'auto-évaluation;
- utilisation des TIC et développement des connaissances en TIC des apprenants; acquisition de compétences sociales et communicationnelles par les apprenants.

3. Tenue de la classe et communication

- aptitude à communiquer efficacement avec les apprenants et à créer un lien positif avec eux;
- aptitude à créer un environnement d'apprentissage stimulant, qui valorise la diversité et dans lequel chaque apprenant se sent accepté, en sécurité et confiant;
- aptitude à formuler des règles claires de comportement et de discipline en classe, basées sur le respect envers tous les participants;
- aptitude à gérer efficacement les comportements incorrects, les agressions et les conflits et à utiliser les stratégies qui conviennent pour résoudre ces problèmes;
- donner les mêmes chances à tous les apprenants et adapter le travail à leurs besoins personnels;
- reconnaître les apprenants ayant des besoins spéciaux, leurs forces et faiblesses, adapter le travail à leurs capacités et, si nécessaire, collaborer avec des spécialistes et des institutions spécialisées.

4. Mesures et évaluation des progrès individuels

- utilisation appropriée de différentes méthodes d'évaluation des progrès de chaque apprenant sur la base des objectifs d'apprentissage et feedback constructif;
- évaluation et mesure des progrès de l'apprenant dans le domaine de l'acquisition de stratégies d'apprentissage, de compétences sociales, de la lecture et des connaissances en TIC;
- communication des progrès des apprenants aux parents et aux autres responsables.

5. Compétences professionnelles au sens large

- acquisition d'une attitude positive envers les apprenants, respect de leurs origines sociales, culturelles, linguistiques et religieuses ;
- aptitude à se conformer aux principes éthiques et à la loi ;
- incarnation et promotion des mêmes valeurs, opinions et comportements positifs attendus des apprenants ;
- communication efficace avec les parents et les autres responsables des apprenants ;
- collaboration avec les autres enseignants et le personnel de l'école ;
- participation à diverses activités de la population locale et de la communauté au sens large, ainsi qu'à celles du domaine de l'éducation ;
- planification, évaluation et gestion du perfectionnement professionnel personnel.²⁶⁵

Au terme des discussions au sein des universités slovènes, l'on a identifié la nécessité de créer un cadre commun pour la formation des enseignants au niveau national et de définir des compétences générales communes à tous les enseignants. Un groupe professionnel, mis sur pied au Bureau du développement éducatif du ministère slovène de l'Éducation et des sports, a proposé cinq groupes de compétences²⁶⁵ :

1. **Communication et relations ;**
2. **Enseignement efficace ;**
3. **Organisation et leadership ;**
4. **Coopération avec l'environnement professionnel et social ;**
5. **Perfectionnement professionnel.**

La condition de base pour l'acquisition de ces compétences professionnelles, c'est une bonne maîtrise de la matière enseignée. Les premier et deuxième groupes de compétences doivent être acquis à la base, lors des études pour le diplôme de maîtrise, et les troisième, quatrième et cinquième groupes pendant la période probatoire et dans le cadre de la formation continue²⁶⁷.

La liste des compétences n'est pas encore officielle. «Notre profil de compétence», indique une représentante du ministère de l'Éducation et des sports, «n'est pas érigé en loi. C'est une sorte de décret. Ou quelque chose de ce genre»... Bien que les autres parties prenantes ne mentionnent aucune difficulté particulière concernant l'élaboration du profil de compétence, elle ajoute :

«En fait, l'élaboration du profil de compétence a été très difficile. Il y avait une lutte permanente entre les tenants d'une formation en connaissance de la matière enseignée, une formation générale, et les défenseurs de la primauté de la formation professionnelle, c'est-à-dire comment enseigner. Le combat a été assez rude et a duré plus de deux ans avant l'entente sur le contenu des programmes de formation des enseignants. Notre profil de compétence est un accord entre professionnels, écoles et Etat. En fin de compte, il privilégie davantage la matière enseignée que la formation professionnelle.»

L'enseignant est censé posséder les compétences clés suivantes :

1. Communication et relations

L'ENSEIGNANT

- communique efficacement avec les élèves, crée une ambiance de groupe saine et de bons rapports avec les élèves et entre élèves;
- possède et améliore les compétences communicationnelles des élèves en langue slovène;
- développe les compétences sociales des élèves, comprend et sait utiliser les principes et procédures de base de formulation de conseils et de travail avec les élèves ;
- crée un environnement d'apprentissage stimulant, qui valorise la diversité et dans lequel chaque apprenant se sent accepté, en sécurité et confiant;
- (co)crée des règles claires pour la discipline et le comportement en classe;
- utilise des stratégies appropriées pour gérer les comportements incorrects, les agressions et les conflits;
- montre une attitude positive envers les élèves, fait preuve de compréhension et d'ouverture en termes d'origines sociales, culturelles, linguistiques et religieuses;
- a conscience du cadre éthique de son travail et agit en conséquence.

2. Enseignement efficace

L'ENSEIGNANT

- connaît parfaitement les principes et méthodes de planification, d'exécution et d'évaluation du processus d'apprentissage;
- lors de l'exécution du programme, sait articuler et coordonner correctement les objectifs, le contenu, les méthodes d'apprentissage et les approches et fait appel aux connaissances didactiques modernes relatives aux programmes;
- tient compte des caractéristiques et principes liés au développement de l'élève et de l'apprentissage efficace dans la préparation et l'exécution des enseignements;
- adapte l'enseignement aux différentes caractéristiques des élèves en termes de connaissances, de centres d'intérêt, de styles et de capacités d'apprentissage ;
- crée un environnement d'apprentissage performant à l'aide de diverses méthodes et stratégies qui stimulent l'activité cognitive des élèves;
- allie efficacement les formes d'enseignement individuelles, collectives et frontales;
- utilise des méthodes efficaces pour renforcer la motivation des élèves et promouvoir les stratégies d'apprentissage;
- fait appel aux TIC dans l'enseignement et développe les connaissances en TIC des apprenants;
- reconnaît les apprenants ayant des besoins spéciaux, leurs forces et faiblesses, adapte le travail à leurs capacités et, si nécessaire, collabore avec d'autres enseignants et des spécialistes;
- connaît parfaitement et utilise les méthodes appropriées pour mesurer et évaluer les acquis des élèves en termes de connaissances, de stratégies d'apprentissage et de compétences sociales;
- fait un feedback constructif et communique correctement les résultats d'apprentissage.

3. Organisation et leadership

L'ENSEIGNANT

- connaît parfaitement les tâches organisationnelles et administratives liées à la planification, à l'exécution, au suivi et à l'évaluation du processus d'apprentissage (planification de l'espace et du temps, utilisation des ressources et des supports);
- sait tenir la classe de façon efficace, y compris en tant que maître principal.

4. Coopération avec l'environnement professionnel et social

L'ENSEIGNANT

- communique et coopère de façon efficace avec les enseignants et le reste du personnel de l'école (en équipe, dans les projets);
- coopère de façon efficace avec les parents et les autres responsables des apprenants;
- crée des partenariats pour coopérer avec d'autres écoles et institutions du district scolaire et avec d'autres spécialistes de l'éducation;
- connaît, comprend et travaille conformément au cadre institutionnel régissant le travail scolaire (législation).

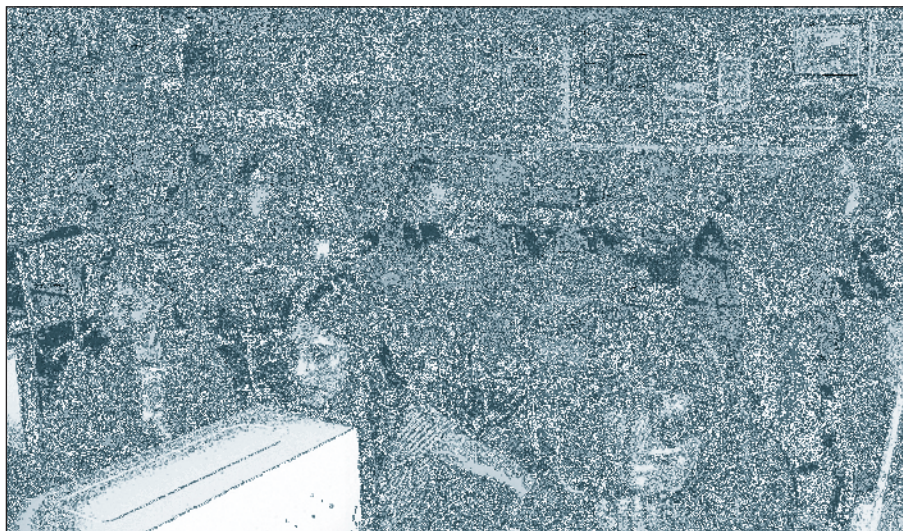
5. Perfectionnement professionnel

L'ENSEIGNANT

- est capable d'analyser les forces et faiblesses de son propre travail et de planifier son perfectionnement professionnel personnel;
- est ouvert au feedback et aux conseils provenant de son milieu professionnel ;
- s'informe des nouvelles découvertes scientifiques qui sont importantes pour son activité professionnelle, réfléchit de façon critique sur ces connaissances et les intègre dans sa pratique quotidienne;
- exploite les possibilités de formation continue et d'innovation dans son travail ;
- est qualifié pour la collaboration dans la recherche (projets de développement visant à améliorer la qualité de la pratique éducative).²⁶⁸

5.7 Mise en œuvre et évaluation des compétences

Pendant la période probatoire, l'élève-enseignant travaille sous le mentorat d'un enseignant expérimenté. Ses tâches, pendant cette période, consistent à préparer, organiser et exécuter les programmes éducatifs, à se familiariser avec les différentes méthodes d'enseignement, à approfondir la didactique de la matière, à apprendre à évaluer les élèves, à apprendre les méthodes de tenue d'une classe, le conseil aux élèves et les méthodes de résolution des problèmes liés aux droits des élèves, à collaborer avec les autres enseignants et les services professionnels de l'école, à se préparer à collaborer avec les parents, les autres enseignants et les services de l'école, à améliorer son usage du slovène comme langue d'enseignement, à connaître la constitution slovène, le système juridique européen et les lois nationales et internationales en matière de droits de l'homme et de l'enfant.²⁶⁹



Compétence des enseignants: Enseignement individuel dans une dynamique de groupe (Slovénie)

En somme, les domaines les plus importants pour l'amélioration du futur enseignant sont les suivants :

- Didactique de la matière enseignée ou méthodes d'enseignement;
- Tenue de la classe;
- Collaboration et coopération avec les parents, les collègues enseignants et les services scolaires;
- Législation;
- Utilisation du slovène.²⁷⁰

Après une année de pratique, l'élève-enseignant doit subir un examen en deux parties, dont la première porte sur la législation qui régit le secteur éducatif et les lois relatives aux droits de l'enfant, et la seconde sur la langue slovène. Ses compétences professionnelles sont évaluées par son mentor et son directeur d'école. Celui-ci doit observer le candidat pendant au moins cinq heures de travail discontinues. Pour ce qui est de l'évaluation des compétences des élèves-enseignants par les directeurs d'école et les mentors, il n'existe aucune recommandation officielle concernant les points à évaluer. Leur seule tâche consiste à évaluer le candidat et à rédiger un rapport sur trois aspects de son travail : son attitude vis-à-vis du travail éducatif, son enseignement sous mentorat et sa prédisposition à travailler de façon indépendante en classe²⁷¹.

Il y a peu à dire sur l'évaluation des enseignants une fois qu'ils ont commencé à exercer en classe à la fin de leurs études. Selon certaines parties prenantes, ils ne sont plus évalués après leur formation. D'autres affirment que l'évaluation a bien lieu, même si elle est irrégulière. La tâche d'évaluation incombe au directeur d'école, disent-elles, mais elle « ne repose pas

sur un texte officiel», comme l'explique un maître de conférences à la Faculté d'Education (Université de Ljubljana).

Toutes les personnes interrogées expliquent qu'il n'existe, pour l'instant, aucun diplômé ayant achevé la formation basée sur le cadre de compétence. En conséquence, soutiennent-elles, l'on ne peut dire rien de raisonnable concernant l'évaluation des compétences des enseignants après leurs études. «Revenez dans quelques années», répondent-elles en majorité. «Alors, nous saurons vous en dire davantage».

A une exception près, toutes les parties prenantes interrogées sont favorables à un profil de compétence international pour les enseignants du primaire. Seul un représentant de l'ESTUS y est farouchement opposé. Pour lui, l'on ne peut pas décider au niveau international ce qui caractérise un enseignant de qualité et quelles doivent être ses compétences. Il a en outre commenté l'affirmation de beaucoup de parties prenantes qui soutiennent qu'«un bon enseignant aime (travailler avec) les enfants»:

«Pourquoi les enseignants doivent-ils aimer les enfants ou aimer travailler avec eux ? Je l'ignore... Pour certains enseignants, l'amour peut miner la qualité de l'enseignement. Et puis, de quel amour parle-t-on ? Laissons chaque contexte éducatif décider de ce qui lui convient le mieux.»

Par ailleurs, un professeur de la Faculté d'Education (Ljubljana) soutient qu'un profil de compétence pour les enseignants du primaire aboutira à une éducation de meilleure qualité. Toutefois, remarque-t-il, «la liste de compétences ne doit pas être longue. Cela ne marche pas. Il est préférable de choisir quelques compétences et d'essayer de les réaliser».

Parlant des indicateurs, les parties prenantes estiment généralement qu'ils doivent être : 1) spécifiques au contexte et jamais généraux^{LIII} et 2) descriptifs et non hiérarchisés (par exemple, de 1 à 10). Un professeur de la Faculté d'Education explique ce point de vue : «On ne peut pas dire qu'une personne a, par exemple, un esprit critique de niveau 2».

Un ancien ministre de l'Education (actuellement professeur à la Faculté de l'Education de l'Université de Ljubljana) remet en cause le concept de compétences. En lieu et place, il préfère la notion de recommandations, «car les recommandations sont moins strictes». Il ajoute:

«Lorsqu'on parle d'un profil de compétence, on a l'impression que tout est mesurable. Si la vie consistait uniquement à mesurer, les ordinateurs pourraient nous remplacer. Mais, ils ne le peuvent pas. Vouloir mesurer tout est une pensée de l'ère néolibérale... Si l'on parle d'améliorer la qualité de l'enseignement, alors il est essentiel de s'assurer également que les contextes d'enseignement et d'apprentissage soient adéquats. L'on ne saurait isoler l'enseignement des circonstances dans lesquelles il se déroule.»

5.8 Conclusions et recommandations de la Slovénie

Le Processus de Bologne est perçu comme un facteur crucial du processus d'élaboration du cadre de compétences des enseignants en Slovénie. Seule une des parties prenantes interrogées relève des difficultés dans le processus de formulation du profil de compétence. Elle soutient en outre que l'initiative de définir des compétences clés est à mettre à l'actif des enseignants. Toutes les personnes interrogées s'accordent à dire que différents groupes de parties prenantes ont participé à la formulation du profil de compétence.

Les élèves-enseignants ne sont formés aux compétences que depuis quelques années. Aucun diplômé n'a encore achevé une formation basée sur le cadre de compétences, il est prématuré de dire quoi que ce soit sur le mécanisme d'évaluation du profil de compétence. La procédure d'évaluation des enseignants en classe reste à élaborer et à mettre en pratique.

Synthèse des avis exprimés par les personnes interrogées en Slovénie

Un bon enseignant:

- Est motivé;
- Connaît sa matière;
- Est ouvert;
- Ecoute ses élèves;
- Soutient ses élèves;
- Considère ses élèves comme des êtres humains pourvus de dignité;
- A l'esprit critique;
- Est souple;
- Est sensible aux différences d'origine des élèves;
- Connaît les différentes méthodes d'enseignement;
- Sait gérer les processus de groupe tout en ayant un œil sur les individualités.

Un profil de compétence international doit :

- Comprendre un nombre limité de compétences. La liste ne doit pas être longue;
- Laisser la formulation des indicateurs aux différents contextes (éducatifs). Ceux-ci doivent toujours être rattachés au contexte, descriptifs et souples;
- S'accompagner, dans les différents contextes, de conditions d'enseignement et d'apprentissage adéquates. Il est essentiel de prêter attention au contexte dans lequel l'enseignement et l'apprentissage ont lieu;
- Revêtir un caractère général, afin de se prêter à différentes interprétations. Ses principes sont appliqués différemment dans des contextes différents.

CHAPITRE 6

Études pilotes : Mali et Ouganda

■ MALI

Cette section porte sur l'exécution du Programme pour des éducateurs de qualité au Mali. Après un bref tour d'horizon de la situation de l'éducation dans le pays, elle examine l'élaboration du profil de compétence malien et le contenu du profil de l'enseignant.

6.1 Education au Mali

Le Mali fait partie des pays les plus pauvres du monde. C'est un pays confronté à de nombreuses difficultés, y compris pour réaliser les droits les plus élémentaires des citoyens. Ces défis sont accentués par la vulnérabilité du pays aux crises, alimentaires et énergétiques notamment.²⁷²

En dépit des améliorations manifestes de l'accès à l'éducation depuis l'avènement de la démocratie en 1991, l'objectif consistant à éduquer tous les enfants maliens d'ici 2015 relève davantage du rêve que de la réalité. Le nombre d'enfants à l'école primaire a considérablement augmenté, passant de 21% en 1990 à 61% en 2008. Par ailleurs, plus de 20.000 enseignants supplémentaires ont été recrutés au cours des dix dernières années. Toutefois, le pays compte encore environ 900.000 enfants maliens de la tranche d'âges 7-12 ans (soit, plus du tiers) non scolarisés. Parmi eux, 60 % (soit plus d'un demi-million d'enfants au total) sont des filles. De plus, beaucoup d'enfants n'achèvent pas les études.²⁷³

La qualité de l'éducation est également préoccupante en raison du déficit d'enseignants et des effectifs pléthoriques (dans les écoles primaires, le ratio maître:élève moyen est de 1:64), du faible niveau de formation et de qualification des enseignants, du manque d'infrastructures, avec notamment un nombre insuffisant d'écoles et de salles de classe, du manque de manuels et d'équipements, mais aussi la confusion qui règne autour des programmes d'études.²⁷⁴

Ces facteurs conjugués font que la majorité des enfants maliens scolarisés reçoivent une éducation inadéquate. Le manque de qualité est illustré par le fait que seuls 23 % des adultes maliens et 29 % jeunes de la tranche 5-24 ans savent lire et écrire. C'est le taux d'alphabétisme le plus bas du monde.²⁷⁵

La crise qui frappe la profession enseignante malienne est particulièrement importante. L'UNESCO estime le déficit de personnel actuel à au moins 27.000 enseignants. Ceux qui sont en service reçoivent généralement une formation inadaptée, et moins de la moitié des enseignants du primaire sont formés. Autrement dit, il y a un déficit de plus de 45.000 enseignants formés. Dans la profession, la durée moyenne de formation est de 5 jours seulement par enseignant. Ce déficit de formation est d'autant plus inquiétant que le niveau d'études de beaucoup de recrues est faible. Les maigres salaires n'encouragent pas non plus les enseignants plus qualifiés.

En outre, des obstacles économiques et culturels ont été évoqués parmi les sources de problèmes.²⁷⁶ Le rapport d'études d'Oxfam, « Assurer l'éducation pour tous au Mali » (2009), indique que la situation a empiré, beaucoup de parents refusant d'envoyer leurs enfants à l'école, en particulier les filles. Aujourd'hui, les études primaires ont un coût, et cela accentue la résistance.²⁷⁷

6.2 Programme Éducateurs de qualité

L'étude de faisabilité menée en 2008 par Oxfam Novib et l'Internationale de l'Éducation, à travers leurs représentants EPT et SNEC, montre clairement les insuffisances en termes de qualité des enseignants au Mali. Parmi celles-ci, les différences de niveaux particulièrement frappantes entre catégories d'enseignants d'un même corps^{liv} et la faible intégration des innovations pédagogiques dans le programme de formation initiale.

Compte tenu de ce qui précède, l'objectif premier du programme Educateurs de qualité pour tous au Mali a été formulé comme suit :

«En référence à la législation, aux documents officiels et aux cas de bonne pratique existants, définir un profil de compétence alliant enseignement des compétences de base, apprentissage des compétences de la vie courante, technologies de l'information, parité, citoyenneté active, prévention du VIH/sida et de la violence, etc.».

En élaborant ce programme, les organisations de la société civile intervenant dans le secteur éducatif (Coalition EPT), le SNEC (syndicat National de l'Éducation et de la Culture) et le ministère de l'Éducation nationale (MEN) ont instauré une procédure pour définir le profil d'un enseignant du primaire malien contemporain.

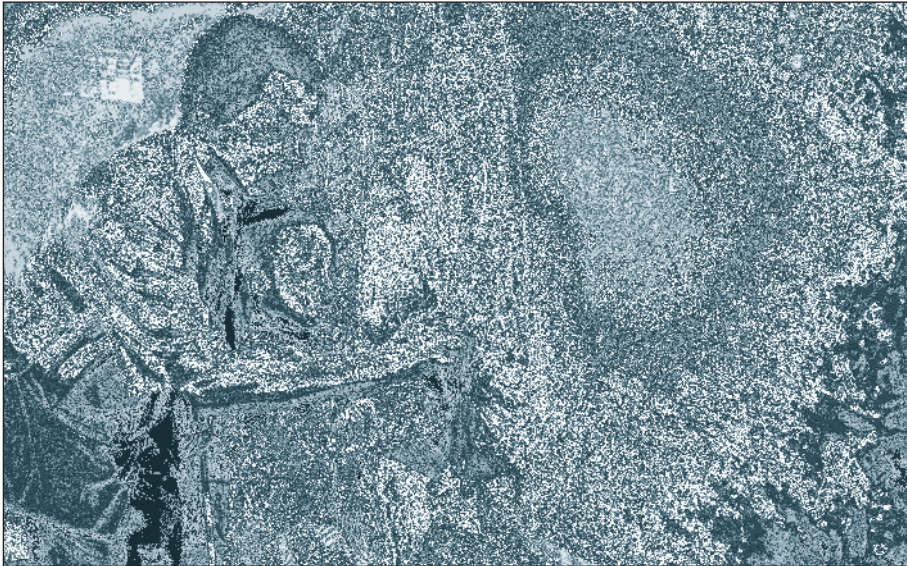
Pour ces parties prenantes, il est impératif de définir un profil de compétence qui allie compétences de base et apprentissage des compétences de la vie courante. Dans un rapport, le Groupe de pilotage du programme Éducateurs de qualité déclare que :

«La définition et la validation par consensus de ce profil constitue le socle de toutes les activités de formation qui seront mises en place dans le cadre du programme Éducateurs de qualité pour tous au Mali. La définition de ce nouveau profil doit tenir compte du profil existant, de la législation, des documents d'orientation nationaux relatifs à l'éducation et des cas de bonne pratique²⁷⁸.»

La dimension genre est le fil conducteur du projet. L'équilibre entre les sexes et la parité constituent les objectifs de tous les domaines du projet Éducateurs de qualité.²⁷⁹

^{liv} Au Mali, il existe plusieurs catégories d'enseignants : titulaires d'un diplôme d'enseignement, sans diplôme d'enseignement et sans aucun diplôme.

6.3 Définition du profil de compétence d'un enseignant du primaire au Mali



Une formation de qualité est indispensable pour acquérir les compétences (Mali)

L'étude de faisabilité commandée par le projet Éducateurs de qualité pour tous (juin-juillet 2008) et le rapport '«Profil d'un enseignant de qualité au Mali» (août 2010) indiquent que même si l'étude analytique des besoins effectuée en décembre 1999 était censée reposer sur une consultation et un consensus larges, les OSC, les parents et les élèves n'ont pas été impliqués. En outre, aucune politique de validation et de diffusion n'a été mise en place. En conséquence, le profil de compétence est resté méconnu de la plupart des acteurs du secteur et, de ce fait, n'a pas été utilisé.

En conséquence, la première mission assignée au comité de pilotage du projet malien a été d'élaborer un profil de compétence actuel pour les enseignants du primaire, fondé sur un large consensus et intégrant les innovations pédagogiques et les compétences de la vie courante.

Pour l'étude analytique nationale des besoins, divers outils de collecte de données ont été utilisés pour recueillir le maximum d'informations, quantitatives comme qualitatives. Parmi ces outils, 1) une étude documentaire, 2) un questionnaire fermé et des entretiens semi-directs, 3) des rencontres individuelles avec les directeurs régionaux et 4) des groupes de discussion impliquant les retraités de l'UNEREC (Union nationale des retraités de l'éducation), les syndicats d'enseignants, les groupements féminins et les acteurs majeurs du MEB (ministère de l'Éducation de base et des langues nationales).

MISSION

La mission d'élaboration d'un profil de compétence révisé assignée au comité de pilotage malien comprenait les éléments suivants :

- Revues documentaires pour identifier les expériences en termes de profils d'enseignants au Mali et ailleurs ;
- Définition d'un profil de compétence alliant compétences de base pour l'enseignement/ l'apprentissage des compétences de la vie courante et techniques de traitement de l'information (collecte de données supplémentaires) ;
- Présentation d'un rapport ;
- Appui au processus de présentation et de validation du profil d'enseignant défini par les parties prenantes impliquées dans la formulation de celui-ci.

MÉTHODOLOGIE

La méthodologie a essentiellement consisté en une revue documentaire et des entretiens avec les parties prenantes directement impliquées. Outre les documents relatifs à PISE II et à PISE III, les sources ci-dessous ont été consultées :

- MEN (Ministère Education Nationale), *Synthèse du rapport d'analyse des besoins de formation des enseignants du Mali, 1999,*
- MEN, *Programme cadre de formation, Juillet 2003, Politique de formation continue des maîtres de l'enseignement fondamental, MEN, Août 2003,*
- MEN, *Programme cadre de formation continue des maîtres, Août 2005, Étude de faisabilité pour la mise en place d'un programme «éducateurs de qualité au Mali», juin 2008,*
- *Uganda teacher competence profile, 2009,*
- *Formation Continue des Maîtres, programme de formation, MEN, Août 2006, Politique de formation initiale des Maîtres, MEN,*
- *Formation des enseignants contractuels de la stratégie alternative, programme de formation initiale, MEN, juillet 2003,*
- *Formation des enseignants des écoles communautaires, programme de formation initiale,*
- *MEN, avril 2004, Formation continue des maîtres (FCM), communautés d'apprentissage (CA) des maîtres, guide pratique, Décembre 2007,*
- *Curriculum de l'enseignement fondamental, référentiel niveau 1, MEN, Juin 2004*

La première étape a permis d'identifier les lacunes et d'organiser une collecte de données supplémentaires afin de les combler. Cette collecte s'est déroulée dans trois régions (Kayes, Koulikoro et Sikasso) auprès des principales parties prenantes (ONG, enseignants, élèves, communautés et parents d'élèves).

Six questions ont été posées aux personnes interrogées :

- Quelles sont les caractéristiques d'un bon enseignant ?*
- Quelles sont les caractéristiques d'un mauvais enseignant ?*
- Quelles sont les trois caractéristiques les plus importantes d'un bon enseignant ?*
- Quelles sont les trois caractéristiques les plus importantes d'un mauvais enseignant ?*
- Quelles sont les trois caractéristiques les plus importantes qu'un enseignant doit avoir ?*
- Conseils et recommandations ?*

Le rapport a été soumis à un comité scientifique auquel revenait la mission principale de définir le profil de l'enseignant. Cette tâche consistait à transformer des compétences générales en compétences opérationnelles, avec des exemples pratiques pour les illustrer. Le profil ainsi défini a été ensuite soumis à un atelier de validation réunissant tous les principaux acteurs de l'éducation, présidé par le ministre de l'Éducation de base et des langues nationales. L'atelier a proposé des documents supplémentaires et une stratégie de communication pour une meilleure vulgarisation du profil de l'enseignant.

Les stratégies de communication ont été conçues au niveau de chaque localité, au cours d'atelier réunissant 265 participants au total dans les huit régions et le district de Bamako. Cela a permis une large vulgarisation du profil auprès des services décentralisés de l'éducation (académie d'enseignement, centres d'animation pédagogique, conseillers pédagogiques, instituts de formation des maîtres et directeurs d'écoles), des syndicats de l'enseignement, des enseignants, des collectivités décentralisées (municipalités, conseils locaux, assemblées régionales) et des partenaires de l'éducation, notamment les ONG locales. La couverture médiatique a été rendue possible par la présence de la presse (radio et télévision locales). Les ateliers ont également abouti à d'intenses moments d'échange et de dialogue sur la qualité de la formation. Ces activités se sont déroulées du 7 juillet au 16 août 2010.

Sur la base de la revue documentaire et de la collecte de données décrites ci-dessus, les compétences de l'enseignant ont été expliquées en détail, comme indiqué dans le rapport du Groupe de pilotage.²⁸⁰ Les compétences requises d'un enseignant malien sont répertoriées dans le tableau ci-dessous.

Compétences requises d'un enseignant au Mali ²⁸¹

Domaines de compétence	Description des compétences	Renforcement mutuel entre les compétences
Compétences dans une discipline ou interdisciplinaires	Permettent à l'enseignant de maîtriser le contenu académique, les méthodes relatives à chaque discipline et les liens éventuels entre disciplines	La «tête»: Maîtriser le contenu des disciplines
Compétences pédagogiques	Permettent à l'enseignant d'intervenir de façon efficace et de favoriser l'apprentissage des élèves. Elles concernent la psychologie de l'apprentissage, la didactique et les technologies éducatives, la communication, l'évaluation et la tenue de la classe	Le «cœur»: Relation affective entre l'enseignant et l'enfant, connaissance des différentes phases du développement de l'enfant
Compétences professionnelles	Permettent à l'enseignant de bien s'intégrer dans son métier et d'agir conformément à l'éthique de la profession	Les «mains»: Pratique pédagogique en général et gestion de la leçon, de la classe et de l'école
Compétences socioculturelles ou sociorelationnelles	Permettent à l'enseignant de promouvoir les valeurs sociales de respect et de dignité de l'individu et de jouer le rôle attendu de lui dans un cadre élargi	Les «pieds»: Relation avec le cadre extérieur à la classe, contacts avec les familles des élèves, participation aux activités extrascolaires

Ces compétences ont un caractère standard et universellement applicable. Autrement dit, elles s'adaptent à tous les contextes (cadres éducatifs formels et non formels) et laissent de la marge aux innovations pédagogiques. Comme le montre le tableau ci-contre, le profil de compétence est également proposé par analogie à la tête, au cœur, aux bras et aux jambes. Le tableau ci-dessous approfondit cette analogie pour examiner les principes de base, selon les parties prenantes, mais aussi les compétences opérationnelles, les conseils pratiques et les défis à relever.

Compétences requises en langage simple et opérationnel ²⁸²

Domaines	Principes de base	Compétences opérationnelles	Conseils pratiques	Défis à relever		
				Sortants ECOM	IFM	SARPE
Tête	Être bien formé et disponible Savoir bien communiquer Être un modèle	Maîtriser la langue nationale Maîtriser les disciplines et les méthodes didactiques pour les enseigner, mais aussi les compétences de la vie courante	Être accessible pour la formation initiale et continue Transformer la formation en pratique	Améliorer le contexte pédagogique Adopter les innovations pédagogiques	Améliorer le contexte pédagogique Adopter les innovations pédagogiques Renforcer la formation initiale.	Renforcer la formation académique Renforcer les compétences didactiques concernant les disciplines Améliorer l'environnement d'apprentissage Adopter l'innovation pédagogique
Cœur	Faire preuve de motivation à enseigner Aimer la profession et les enfants. Être patient Agir comme un modèle	Compétence avérée à organiser et à tenir une classe	Gagner l'affection et l'attention des enfants. Rendre les enfants confiants et fiers d'eux-mêmes	Cultiver le dévouement à la profession et à la vocation Aimer les apprenants.	Cultiver le dévouement à la profession et à la vocation Aimer les apprenants.	Cultiver le dévouement à la profession et à la vocation Aimer les apprenants.
Mains	Maintenir une bonne condition physique Affinité et engagement actif dans les activités manuelles	Savoir bien écrire Savoir bien dessiner Savoir concevoir, préparer et planifier des activités d'apprentissage. Savoir travailler en équipe.	Donner aux apprenants un sentiment de compétence Inculquer l'amour d'un environnement propre et d'un mode de vie sain Encourager le sentiment d'autonomie chez les apprenants.	Formation pratique aux activités physiques et manuelles. Compétences en tenue de classe.	Renforcer les compétences didactiques dans les disciplines Renforcer le fonctionnement scolaire et le moral professionnel	Renforcer les compétences didactiques dans les disciplines Renforcer le fonctionnement scolaire et le moral professionnel
Pieds	Intérêt pour les réseaux sociaux. Ouverture aux innovations pédagogiques. Aptitude physique à la mobilité	Savoir danser, faire de la gymnastique Savoir organiser des activités physiques et diriger les excursions scolaires. Enthousiasme pour la découverte de la nature et l'étude de l'environnement physique.	Gagner la confiance des apprenants	Contrôler le milieu d'apprentissage. Intégration de l'enseignant dans l'environnement élargi Cultiver les valeurs sociales. Encourager le sens de la découverte	Contrôler le milieu d'apprentissage. Intégration de l'enseignant dans l'environnement élargi Cultiver les valeurs sociales. Encourager le sens de la découverte	Contrôler le milieu d'apprentissage. Intégration de l'enseignant dans l'environnement élargi Cultiver les valeurs sociales. Encourager le sens de la découverte

Qu'est-ce qu'un bon enseignant malien ?

L'encadré ci-dessous présente les avis des parties prenantes à propos des caractéristiques d'un bon enseignant.²⁸³

Un bon enseignant...

- Aime la profession
- Aime les enfants
- Maîtrise la matière enseignée
- Possède les compétences
- Est bien formé
- Est motivé (à apprendre)
- Est doux, patient, courageux, ponctuel, respectueux, compréhensif, ouvert
- A un bon comportement (social)
- Respecte le règlement de l'école
- Possède de bonnes qualités physiques et intellectuelles
- Sait comme gérer le temps
- A des connaissances pédagogiques
- Est d'un abord facile pour les enfants

6.4 Conclusions et recommandations du Mali

A ce stade du programme Éducateurs de qualité pour tous, le Groupe de pilotage malien a formulé les conclusions et recommandations suivantes.^{LV} La revue documentaire a été très utile pour comprendre les différents processus mis en place pour définir le profil de compétence de l'enseignant malien et a permis de faire le point des compétences attendues des enseignants. De nombreuses parties prenantes au processus ont participé aux études, notamment les enseignants qui sont concernés au premier chef.

Pour l'Étude analytique nationale des besoins de 1999, la participation de la société civile, des communautés, des élèves et des parents n'était toutefois pas effective. L'étude de faisabilité «Éducateurs de qualité pour tous au Mali» a révélé certaines expériences innovantes au niveau des organisations de la société civile. En conséquence, il était important, à travers la collecte de données supplémentaires, de recueillir des avis supplémentaires de ces acteurs au sujet du profil de l'enseignant, de l'enrichir et de le rendre plus opérationnel.

Il faut noter que le profil de compétence des enseignants maliens issu de l'étude de 1999 n'a pas été partagé avec toutes les parties prenantes, y compris les enseignants eux-mêmes, et n'a servi qu'à élaborer un programme de formation. Après validation, le profil de 2010,

^{LV} Extrait du rapport du Groupe de pilotage, « Profil de l'enseignant de qualité au Mali », août 2010.

élaboré par le programme Éducateurs de qualité pour tous, devait être largement diffusé pour servir de point de référence commun à tous les enseignants du Mali. C'est ce qui a été fait, par le biais d'ateliers de présentation organisés dans toutes les régions et dans le district de Bamako.

Le rapport du Groupe de pilotage se conclut sur ces phrases :

«Il est souhaitable que le Programme accompagne ces stratégies aux plans technique et financier afin de redonner à l'enseignant sa place et sa valeur d'antan. Seul un éducateur bien formé sait communiquer avec les élèves. L'élargissement du format du dossier, la traduction de son contenu dans les langues nationales et son affichage dans toutes les écoles primaires peuvent largement aider à réaliser cet objectif.» ²⁸⁴

■ OUGANDA

En même temps que le Mali, l'Ouganda a été choisi comme pays pilote du projet Éducateurs de qualité après l'étude de faisabilité. Comme le Mali, il disposait déjà de profils de compétence pour les enseignants du primaire. Toutefois, ces instruments étaient relativement méconnus et peu utilisés pour guider la formation, le perfectionnement professionnel et la gestion des enseignants en vue d'atteindre les critères de qualité.

Il a été jugé particulièrement important en Ouganda d'introduire les compétences de la vie courante dans le programme de formation des enseignants, afin de relever des défis spécifiques comme les répercussions des deux décennies de conflit au nord du pays. Le projet devait également être soigneusement harmonisé avec une série de nouvelles politiques et initiatives du ministère de l'Éducation et des sports, visant à améliorer la qualité de l'éducation et les résultats d'apprentissage.

Dans la présente section, l'on examine le contexte national et les raisons justifiant l'élaboration d'un nouveau profil de compétence, avant de tirer les leçons des expériences antérieures. Ensuite, l'on présente de façon succincte la procédure adoptée par le projet Éducateurs de qualité pour définir un nouveau profil de compétence, avant de conclure par la présentation de ce profil.

6.15 Contexte éducatif ougandais

Même si l'Ouganda doit recruter et former 35.000 enseignants avant 2015 pour réaliser l'enseignement primaire universel, le principal défi réside moins dans l'augmentation du nombre total d'enseignants qualifiés (il y en a presque assez par rapport au nombre

d'élèves) que dans l'amélioration de leur répartition et de leur rétention. Alors que certaines zones ont un surplus d'enseignants qualifiés, d'autres (notamment le nord en situation de post-conflit) sont confrontées à un déficit permanent, qui se traduit par des ratios élèves: enseignant : plus élevés (67:1).

Les taux de départs naturels et de rotation des enseignants sont généralement élevés et augmentent à fur et à mesure que l'on avance en zone rurale. Pour l'année budgétaire 2009/2010, l'État ougandais devait compter 131.000 enseignants parmi ses salariés, mais il n'en avait que 124.000 en raison des départs et des difficultés de certains districts à recruter.²⁸⁶

En Ouganda, la majorité des enseignants du primaire sont formés et qualifiés : ils possèdent à plus de 89 % la qualification minimale requise (certificat de niveau 3) pour enseigner dans le primaire. Les femmes représentent 40 % de ce chiffre, qui baisse pour les niveaux supérieurs. L'encadrement scolaire est presque exclusivement masculin. Le taux de scolarisation est relativement élevé pour le primaire, avec 85 % et une parité relative, à l'exception de certaines zones rurales moins sûres et plus enclavées. Cependant, l'optimisme né de l'augmentation rapide des taux de scolarisation a été tempéré par les faibles résultats d'apprentissage et indicateurs éducatifs : l'achèvement de la scolarité est très problématique, avec seulement près de la moitié qui termine les études. De plus, seuls 3 % des élèves achèvent les études sans avoir redoublé une classe.

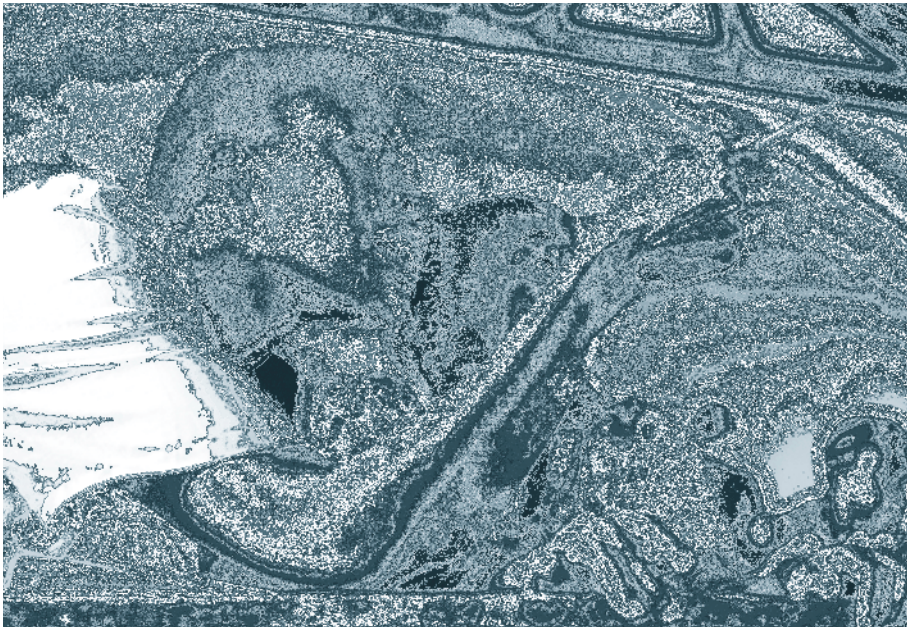
Les résultats d'apprentissage décevants de nombreuses zones du pays ont été soulignés par une enquête menée par un programme quadriennal dénommé UWEZO, qui a pour but d'améliorer les compétences en lecture/écriture et en calcul chez les enfants de 5 à 16 ans. Des tests spéciaux ont été conçus pour évaluer ces compétences. Citant le rapport d'UWEZO, le quotidien *New Vision* rapporte :

«Au total, 99 % des élèves des premières années du primaire du district de Gulu ne savent ni lire ni compter. L'enquête a révélé qu'en classe de P3, seul 1 % des enfants comprend un récit de niveau classe P2, tandis que 20 % ne savent pas identifier les lettres et que 70 % savent seulement identifier les lettres et les mots.... En classe de P7, 88 % des élèves comprennent un texte de niveau P2, alors que 4 % ne savent lire que des mots isolés.... Selon le commissaire adjoint de l'agence chargée des normes éducatives de Gulu, le programme scolaire thématique a été miné par les effectifs pléthoriques et le mauvais comportement des enseignants.»²⁸⁷

Réformes en cours et nécessité d'un profil de compétence

Le gouvernement ougandais a récemment mis en place une série de politiques et de programmes visant à améliorer la qualité de l'éducation : augmentation de la capacité des écoles de formation des enseignants du primaire pour recevoir plus d'élèves, amélioration de la qualification des formateurs,²⁸⁸ recrutement d'un nombre accru

d'enseignants qualifiés dans les écoles formelles et non formelles, soutien à un nombre accru d'élèves à travers les écoles de formation d'enseignants, adoption des BRMS (Basic Minimum Requirement Standards), programmes de mentorat scolaire, initiative d'amélioration de la qualité (Quality Enhancement Initiative), programme d'initiation des nouveaux enseignants, objectifs de résultats personnalisés pour les directeurs d'école et leurs adjoints, nouveau programme de formation des maîtres du primaire, plan de service révisé, nouveau programme thématique axé sur l'apprentissage en langue maternelle plutôt qu'en anglais.



Des enseignants compétents accordent une attention individuelle aux étudiants, les aident à découvrir et à apprendre (Uganda)

Toutefois, les documents gouvernementaux indiquent que, malgré la formation continue adéquate des enseignants non qualifiés, les activités formelles et non formelles de perfectionnement professionnel ont été rares ou inexistantes. La formation initiale ne peut pas préparer les enseignants à tous les défis qui les attendent au cours de leur carrière, comme les gros effectifs, les classes aux âges mixtes, l'absence de soutien parental, mais aussi les situations personnelles, comme l'éloignement par rapport au lieu du travail, la disponibilité des logements et des terres et l'endettement.

Le manque de ressources financières et humaines limite le soutien professionnel que peuvent apporter les tuteurs de coordination des centres et les inspecteurs des écoles. Le plan de service concerne uniquement les enseignants du secteur public et, même dans ce cas, il

ne leur apporte que très peu en termes de conditions de travail et de mobilité professionnelle. La décentralisation de l'éducation a tendance à isoler les décideurs locaux des systèmes d'appui nationaux.²⁸⁹

Les lacunes en termes de perfectionnement professionnel continu sont liées à l'absence d'un cadre national qui exprime les normes professionnelles des enseignants à chaque étape de leur carrière. Les enseignants du secteur public sont considérés pour la première comme des débutants, indépendamment de leur expérience antérieure dans l'enseignement, et l'avancement ne repose pas sur des compétences précises. Les institutions d'appui aux enseignants ont tendance à leur proposer des activités professionnelles indifférenciées à différents stades dont les besoins ne sont pas identiques. Ne comprenant pas précisément les compétences dont ils doivent faire preuve pour avancer dans leur carrière, les enseignants ne peuvent pas planifier leur propre perfectionnement professionnel.

Ce sont là les problèmes qui attendent le projet *Éducateurs de qualité*. A l'heure actuelle, le projet a entamé le processus de vulgarisation du profil de compétence dans le cadre d'une stratégie de communication à l'échelle nationale, complétée par des activités spécifiques pour les publics clés. En tant que norme nationale de pratique, le nouveau profil de compétence devrait servir trois objectifs critiques : 1) inspirer la conception de la formation initiale et continue des enfants, 2) harmoniser le perfectionnement professionnel des enseignants remplissant le profil de compétence et 3) favoriser l'avancement des enseignants avec un souci particulier pour la régularisation des enseignants exerçant en marge du plan de service normal.

Tirer les leçons de l'histoire des profils de compétence en Ouganda

Deux profils de compétence ont été produits en Ouganda en 2005, mais d'après le feedback des ONG intervenant dans le secteur éducatif, ils ont perdu toute visibilité et n'ont pas été utilisés.

L'un était l'œuvre de l'Université de Kyambogo. Il s'agissait d'un document très volumineux privilégiant la proposition de supports de formation et axé sur les domaines de l'apprentissage et de l'enseignement conventionnels. Il n'était pas très simple à exploiter et passait sous silence les questions de compétences de la vie courante, de la tenue de la classe et des relations avec la communauté. Il n'y avait aucune stratégie pour vulgariser le profil ou former les utilisateurs à son usage efficace. Il est pratiquement inconnu des institutions de formation d'enseignants, des enseignants en service, des inspecteurs et des autres.

L'autre était un produit de l'Education Standards Agency, élaboré à la demande du ministère de l'Éducation et des sports. Contrairement à son prédécesseur, ce document [dénommé *Guidelines on Teacher Professionalism and Compétence* (Recommandations pour le professionnalisme et la compétence de l'enseignant)] est un ouvrage succinct et non exhaustif. Lors d'un atelier d'analyse des résultats de l'étude de faisabilité, les participants ont observé qu'il s'agissait avant tout d'un code de conduite concernant ce que l'enseignant doit et ne doit pas faire. N'ayant pas été largement diffusé, ce document reste très peu connu.

Aucun des deux documents n'a suffisamment traité des aspects pédagogiques du travail avec les enfants, de la stimulation de l'intelligence affective ou de la relation avec les parents, la communauté locale ou les milieux enseignants ougandais et mondiaux via l'apprentissage et les cours à distance de remise à niveau.

En 2008, le gouvernement ougandais a lancé l'initiative d'amélioration de la qualité (QEI, Quality Enhancement Initiative), un projet reposant sur quatre «Piliers» : l'élève, l'enseignant, l'encadrement et la communauté. La QEI est censée couvrir l'ensemble des écoles primaires du pays, mais avec un accent particulier sur les districts ayant les pires résultats. Cependant, l'initiative ne s'adresse pas aux enseignants non qualifiés et n'inclut pas l'élaboration d'un profil de compétence, même si les responsables publics ont confirmé que ce sera une initiative hautement pertinente.

A la lumière de cette expérience, le projet Éducateurs de qualité a décidé, pour élaborer un nouveau profil de compétence, que :

- i) L'État et les acteurs clés, chargés de la gestion et de la sensibilisation des enseignements, doivent s'approprier le profil ;
- ii) Une stratégie de communication efficace doit être mise en place pour vulgariser le document auprès de l'ensemble des parties prenantes clés. Des ressources suffisantes doivent être mobilisées afin de pouvoir distribuer des exemplaires du profil de compétence à tous les enseignants et écoles, tant pour les enseignants en service que ceux en formation initiale ;
- iii) La finalisation du profil exige de larges consultations. Le projet de profil doit parvenir aux parties prenantes clés, accompagné d'un processus clair permettant de recueillir leur feedback et de s'assurer que chaque partie prenante apporte son soutien au produit, avec notamment un consensus autour d'une stratégie de mise en œuvre ;
- iv) Des efforts patients doivent être faits pour orienter les enseignants, les directeurs d'école, les suppléants et les inspecteurs/DEO vers le profil de compétence révisé et les autres documents d'orientation, en expliquant l'harmonisation entre les compétences et les possibilités de perfectionnement professionnel à différents stades de la carrière de l'enseignant ;
- v) Les nouveaux enseignants doivent être initiés au service sur la base du profil de compétence pendant une période probatoire fixe précédant la qualification finale. Les autorités scolaires doivent veiller à ce processus qui fait partie des domaines de résultats clés de l'école.

6.6 Éducateurs de qualité et le profil de compétence révisé de l'Ouganda

FAWEU (Forum for African Women Educationalists – Ouganda), LABE (Literacy and Adult Basic Education) et l'UNATU (Uganda National Teachers Union) ont lancé le projet Éducateurs de qualité avec l'appui d'Oxfam Novib et de l'Internationale de l'Éducation

dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement primaire en Ouganda. Leur principal objectif était la performance des enseignants du primaire, avec un accent particulier sur ceux du nord du pays qui ont connu deux décennies de conflits. FAWEU, LABE et l'UNATU forment l'équipe Initiative, qui travaille en étroite collaboration avec le département de l'éducation et de la formation des enseignants et des instructeurs (Teacher and Instructor Education and Training) du ministère de l'Éducation et des sports. Pour l'élaboration du profil de compétence, une équipe technique a été constituée. Elle comprenait l'Université de Kyambogo, le centre national d'élaboration des programmes scolaires (National Curriculum Development Centre) et la direction des normes éducatives (Directorate of Educational Standards).

Processus d'élaboration du profil

Pour commencer, l'équipe technique a passé en revue une série de documents d'orientation et les anciens profils de compétence ou directives pour la qualité. Au cours de l'été 2010, FAWEU, LABE et l'UNATU ont organisé une série de discussions thématiques au niveau des districts pour solliciter l'avis d'un large éventail de parties prenantes. Plus de 20 districts ont été contactés, avec un traitement de faveur pour le nord. Les autorités éducatives des districts (Districts Education Officials), les inspecteurs (District Inspectors of Schools), les Centres de coordination pour Tuteurs (Centre Coordinating Tutors), les tuteurs de formation initiale, le personnel de l'Université de Kyambogo, les agents ministériels et les membres des comités de gestion scolaire ont été consultés. Dans la mesure du possible, des membres de la communauté, comme les parents, les chefs religieux et les politiciens locaux, ont été associés aux discussions. Les réactions ont été recueillies et systématisées.

Par la suite, l'attention s'est portée sur les enseignants et les directeurs d'école sous forme d'un questionnaire anonyme. Il leur a été demandé s'ils possédaient les connaissances et les compétences nécessaires pour exercer leurs fonctions. L'équipe a également cherché à savoir s'il existait des mécanismes d'encadrement des enseignants et des directeurs dans les écoles, mais aussi s'ils avaient bénéficié d'une orientation sur la profession au moment de leur prise de fonction.

Des réunions consultatives régionales ont été organisées dans quatre régions du pays : Gulu au nord, Mbale à l'est, Kampala au centre et Mbarara à l'ouest. Y ont pris part des directeurs d'école, des principaux d'école de formation d'enseignants du primaire (PTC), des principaux adjoints, des tuteurs, des DEO, des DIS, des responsables d'association de directeurs d'école et des chefs de collectivité locale.

Le Commissaire à l'éducation de base et à l'enseignement secondaire, qui est également président de l'équipe spéciale chargée des programmes scolaires, a présidé une réunion de révision du profil de compétence en novembre 2010 au ministère de l'Éducation et des sports. Durant le processus de révision formelle, l'équipe technique a travaillé en étroite collaboration avec le bureau du Secrétaire permanent et le département de l'Instruction, de l'éducation et de la formation des enseignants. Ces étapes du processus d'élaboration du profil de compétence et celles qui les ont suivies sont résumées dans le calendrier ci-dessous.

Calendrier du projet

Date	Événement	Commentaires
Mai 2009	Atelier de planification détaillée, Kampala (+ questionnaire à l'avance)	L'Université de Kyambogo et des responsables gouvernementaux participent à un atelier, confirmant leur intérêt pour un processus d'élaboration, d'approbation et de mise en œuvre d'un profil de compétence pour les enseignants du primaire
	Visite en Ouganda du groupe du projet (EI et Oxfam Novib)	Premières idées d'une proposition de financement examinées.
Sept 2009	Première proposition soumise à Oxfam Novib et à EI pour financement..	Participation de FAWEU, de LABE et de l'UNATU à la proposition conjointe.
	Groupe Initiative formé, structure de gestion du projet et liaison établie avec le MoES.	
Janvier 2010	Groupe technique créé pour travailler sur le profil de compétence	Représentants du National Curriculum Development Center, de l'Université de Kyambogo, du Directorate of Education Standards et du Teacher and Instructor Education and Training Department/ ministère de l'Education et des sport
Mars 2010	Début de la recherche internationale sur les profils de compétence par EI et Oxfam Novib	Études pilotes de l'Ouganda et du Mali incluses dans une étude destinée au public international. Examen de six études de cas d'autres régions.
		Démarrage du travail de revue des documents d'orientation et de l'ancien profil de compétence.
06-07-2010	Lancement du projet Éducateurs de qualité	Lancement du projet par le ministre de l'Education lors d'une cérémonie spéciale. Couverture médiatique.
Été 2010		Consultations communautaires dans plus de 20 districts avec les populations, les écoles, les CGS et les autorités publiques locales.
Août 2011		Quatre réunions consultatives régionales à travers le pays, pour recueillir des contributions sur le projet de profil de compétence.
Août – Sept. 2010		Collecte de données auprès des enseignants et des directeurs d'école au moyen de questionnaires.
12 Nov 2010	Réunion clé avec le ministère de l'Education et des sports.	Examen formel du projet de profil de compétence par un ensemble d'acteurs nationaux, dont l'équipe spéciale chargée des programmes scolaires et le bureau du Secrétaire permanent.
09-12-2010	Atelier de validation du profil de compétence et du programme de compétences de la vie courante	Invités : <ul style="list-style-type: none"> • Autorités éducatives (DEO) et inspecteurs (DIS) des districts • PTC (principaux, CCT, DPO) • Enseignants • Présidents d'association de directeurs d'école • Ministère de l'Education et des sports
27-01-2011	Réunion technique de haut niveau avec les acteurs clés	Contributions supplémentaires au projet de document du profil de compétence et stratégies de mise en œuvre.
Fév./mars 2011	Réunion avec les partenaires au développement du secteur éducatif	Présentation de la recherche sur le profil de compétence aux principaux bailleurs du secteur éducatif ougandais dans le but de renforcer les partenariats pour le futur.
Février	Lancement du mécanisme de suivi	Consultant détaché auprès de FAWEU, chargé du suivi du projet et du renforcement des capacités
	Stratégie de communication	Stratégie nationale de communication mise en œuvre pour vulgariser le profil de compétence fraîchement révisé.
	Etudes sur des sujets spécifiques	Planification d'une étude au niveau des écoles sur les départs d'enseignants, l'absentéisme, l'équilibre entre les sexes dans la profession.

Résultats des consultations

L'analyse des données issues des documents et des politiques, des discussions thématiques, des questionnaires aux enseignants et directeurs d'école et des rencontres consultatives régionales a donné les résultats suivants :

- Même si la majorité des répondants affirme avoir été préparée par les PTC à gérer le contenu du programme scolaire, à créer et à utiliser des supports d'instruction et à appliquer différents modes d'évaluation de l'apprentissage, le terrain ne le confirme pas;
- Les profils de compétence existants pour les enseignants du primaire étaient méconnus de plusieurs parties prenantes, dont des enseignants, des directeurs d'école, des tuteurs et des autorités éducatives qui ont participé à l'étude;
- L'ancien profil de compétence n'était pas facilement exploitable et semblait destiné à la formation;
- Il existe de nombreux documents pour guider les enseignants, mais ils ne sont ni harmonisés entre eux ni disponibles dans la plupart des écoles;
- Il n'existe aucune orientation des nouveaux enseignants qualifiés vers les systèmes scolaires et aucun mécanisme pour les encadrer;
- Les enseignants ignorent les documents d'orientation et les informations capitales. En général, les écoles n'ont pas de stratégie de communication efficace pour transmettre l'information au personnel;
- Les enseignants ne sont pas des praticiens critiques et manquent de compétences en leadership.

A partir de ces résultats, des recommandations ont été formulées en vue d'élaborer un nouveau profil de compétence de façon plus efficace :

- Vulgariser le profil de compétence à travers l'orientation et la formation des autorités de district, les enseignants et les autres parties prenantes concernées;
- Les écoles de formation d'enseignants du primaire (PTC) doivent intégrer le profil de compétence dans leurs activités de formation courantes;
- Chaque enseignant en fonction doit posséder une copie du profil de compétence;
- Il doit y avoir du soutien, du mentorat et de l'encadrement entre pairs dans les écoles;
- Le programme de vulgarisation des principaux Instituts de formation des Maîtres (PTC) doit accompagner et soutenir les enseignants dans l'utilisation du profil de compétence;
- Le profil de compétence doit être général et facilement exploitable et prendre en compte les perspectives d'un large éventail de parties prenantes afin de garantir l'appropriation et l'utilisation.

6.7 Domaines de compétences

Les rapports ougandais ont fait remarquer que les enseignants n'ont pas les connaissances, les compétences et les aptitudes professionnelles de base pour s'acquitter efficacement de leurs responsabilités en classe et au-delà.²⁹⁰ Le profil de compétence est le principal élément pour remédier à cette situation et bâtir un système éducatif de qualité. Tout repose sur le socle de la définition, par la nation, des compétences qu'elle recherche chez un éducateur de qualité. Le profil révisé ougandais a abouti aux domaines de compétences suivants :

1. CONNAISSANCES

Connaissance du contenu, connaissances professionnelles, connaissances émergentes et contemporaines, pour aider les élèves à acquérir le contenu de la matière enseignée et à utiliser ce savoir dans les situations de la vie courante et professionnelle.

2. COMPÉTENCES ET VALEURS

Compétences pédagogiques et interpersonnelles pour s'acquitter des responsabilités professionnelles.

3. COLLABORATION ET TRAVAIL D'ÉQUIPE

Relations avec les parents et les collègues, par exemple, qui aideront à mieux faire son travail.

4. RELATIONS AVEC LA COMMUNAUTÉ

Les enseignants ont besoin de collaborer et de créer un réseau avec les membres de la communauté pour améliorer les relations.

5. RÉFLEXION ET PERFECTIONNEMENT.

Il incombe à l'enseignant de travailler constamment à son développement personnel et à son perfectionnement.

6. RECHERCHE

Faire des recherches afin d'acquérir plus de connaissances pour l'amélioration personnelle ou institutionnelle.

7. ETHIQUE PROFESSIONNELLE

Les règles de comportement attendues d'une profession spécifique. Les enseignants sont tenus de se conformer au code de conduite professionnel.

8. LEADERSHIP

Un enseignant compétent doit avoir des aptitudes de dirigeant, telles que présenter des idées, diriger des discussions et prendre des décisions. discussions and making decisions.

6.8 Conclusions et recommandations de l'Ouganda

Le cas ougandais illustre l'importance de formuler un profil de compétence de l'enseignant dont s'approprient le personnel et les représentants civiques, en l'occurrence l'UNATU, FAWE et LABE. Il a été reconnu que le profil doit être autorisé par le ministère de l'Éducation et des sports, élargi au groupe de parties prenantes compétentes, comme les universités et les représentants des 52 PTC reconnus et de l'autorité nationale de qualification.

En particulier, le profil de compétence doit prendre en main la question des relations des enseignants avec les élèves, les parents et la communauté. Entre les enseignants eux-mêmes, il est nécessaire d'examiner l'équilibre entre les sexes dans les effectifs, ce qui peut appeler des mesures spéciales. Le profil doit servir de base au perfectionnement professionnel des enseignants avant l'entrée en service et en cours de service en dotant le système des moyens d'identifier les acquis et les lacunes dans les compétences d'un enseignant donné.

De nombreux acteurs ougandais ont mûrement réfléchi à un processus d'élaboration d'un profil de compétence qui puisse avoir de la légitimité et recueillir l'adhésion en vue d'en optimiser l'utilisation comme point de référence pour la formation des enseignants. Une attention particulière est désormais donnée à la divulgation et à la communication du profil, qui est un document général et facile à utiliser et regroupe de nombreux points de vue des secteurs les plus compétents du gouvernement, du monde universitaire et de la société. Le produit final sera lancé à l'occasion d'un événement destiné mieux vulgariser son utilisation.

L'on n'insistera jamais assez sur la nécessité de suivre et d'évaluer cet instrument à long terme. Il est extrêmement important d'identifier en permanence les lacunes du profil de compétence lui-même et de sa mise en œuvre afin d'y apporter des correctifs. L'équipe Initiative, le comité de pilotage, l'équipe technique et les administrateurs et superviseurs à divers niveaux du système éducatif doivent occuper un rôle central sur ce point.

Il est important de retenir qu'un profil de compétence n'est jamais gravé sur une roche. Il évolue avec le temps, en s'adaptant aux nouvelles réalités et aux besoins ressentis. Le profil doit être perçu comme une œuvre en constante évolution, qui permet à ses auteurs d'adapter ou d'améliorer périodiquement l'instrument au fil et à mesure qu'ils acquièrent de nouvelles connaissances et informations sur les enseignants, mais aussi de leur part.

CHAPITRE 7

Conclusions et recommandations générales

Le manque d'enseignants de qualité constitue l'un des principaux défis en termes d'accès et de qualité de l'éducation, en particulier dans la partie majoritaire du monde. Pour y remédier, Oxfam Novib et Education International ont décidé d'étudier comment les états développent le concept des compétences et de travailler avec eux pour promouvoir la qualité de leurs enseignants du primaire. Parallèlement, les deux organisations ont initié un partenariat avec les gouvernements et les acteurs nationaux du Mali et de l'Ouganda pour expérimenter l'élaboration inclusive de cadres de compétences et appliquer ces profils de compétence au contexte de la formation et du perfectionnement professionnel des enseignants.

L'objectif était d'arriver à un ensemble de recommandations pour les décideurs politiques nationaux et les organisations internationales qui s'efforcent de donner une éducation de qualité à chaque enfant et qui, à cet effet, font appel à un personnel compétent et capable d'adaptation. L'étude visait également à informer les agences s'il était possible de justifier la recommandation de compétences génériques au niveau international, comme point de départ pour les autres pays désireux d'adopter une formation des enseignants basée sur les compétences ou s'il était préférable de proposer une méthodologie opérante. Les conclusions ci-dessous se rapportent à ces objectifs.

7.1 Définir la compétence : «liste de vérification» vs approche «holistique»

Le monde connaît actuellement un regain d'intérêt pour les compétences en matière d'enseignement et de formation des enseignants. En guise d'explication, l'on évoque les préoccupations au sujet de la qualité de l'éducation, mais aussi d'autres facteurs comme la montée de la société du savoir et le changement subséquent dans les aspirations des enseignants, l'imputabilité, l'inégalité, la violence, les faibles résultats d'apprentissage et la nécessité de décoloniser les programmes scolaires.

Toutefois, la compréhension du terme «compétence» n'est pas généralisée et cohérente. Les définitions sont multiples et une confusion existe au sujet des composantes d'un profil de compétence (par exemple : en quoi diffère-t-il d'un code de conduite ou des autres critères ou cadres qui indiquent ce qu'un enseignant doit savoir ou faire), de l'enseignement de la compétence, des modalités d'évaluation, etc. Par exemple, dans trois des six études de cas nationales (Chili, Brésil et Inde), les parties prenantes ont indiqué qu'il n'existe pas de profil de compétence pour les enseignants du primaire, mais qu'il existe des normes de performances avec des critères et des indicateurs.

Cette confusion découle du fait que les deux principales approches en matière de compétence des enseignants peuvent être discernées à la fois en théorie et en pratique: une approche étroite de «liste de vérification du comportement» et une approche holistique plus récente de la compétence et de la formation des enseignants basée sur les compétences, qui conçoit la compétence comme la possession et l'acquisition d'une combinaison complexe d'aptitudes, de connaissances, d'attitudes et de valeurs intégrées, mises en évidence dans le contexte de l'exécution d'une tâche. Le présent rapport démontre que l'interprétation holistique de la compétence des enseignants *peut* servir d'outil performant pour discuter et évaluer la qualité des enseignants et pour guider leur perfectionnement professionnel.

Cependant, la revue documentaire a mis à jour le risque de revenir à une approche étroite. Dans la pratique, la réflexion au sens de la compétence dans le contexte spécifique est parfois omise, au profit de l'«emprunt de politiques» d'autres contextes. Il en résulte une liste de choses décousues qu'un enseignant doit faire, qui peut servir, dans le pire des cas, d'outil de contrôle et d'appréciation des enseignants.

Dans la plupart des études de cas de pays ayant des critères de compétence de l'enseignant, l'on considère que la compétence doit au moins être faite a) de connaissances, b) d'aptitudes et c) d'autre chose. En Afrique du Sud, les valeurs professionnelles font partie de la compétence de l'enseignant, comme en Nouvelle-Zélande où il faut ajouter les relations professionnelles. Dans la province d'Alberta (Canada), la compétence se compose de connaissances, d'aptitudes et d'attributs.

La Malaisie fait quelque peu exception. Dans ce pays, bien qu'ils soient explicitement appelés cadres de compétence, le test PTK (évaluation des enseignants introduite par le ministère de la Fonction publique en 2003) est purement axé sur la connaissance du contenu, et le LNPT (test de performance en classe initié par le ministère de la Fonction publique en 1992) sur les aptitudes. Cela contredit la théorie, qui définit la compétence comme des aptitudes, des connaissances et des attitudes intégrées. Autrement dit, ces éléments sont inséparables, la compétence n'étant ni une «action non éclairée» ni une «connaissance inapplicable». Aux Pays-Bas, outre les connaissances, il y a les aptitudes et attitudes, la perspicacité, les opinions professionnelles et les traits de caractère. Ainsi, à l'exception de la Malaisie, tous les pays ont rejeté l'approche comportementale, du moins sur le papier.

Chose intéressante, dans les pays qui se disent dépourvus d'un profil de compétence, les connaissances, les aptitudes et attitudes/valeurs *semblent bien* faire partie du cadre de performance de l'enseignant. Par exemple, en Inde, bien que les parties prenantes ne le considèrent pas comme un cadre de compétence, le cadre national pour les enseignants fait bien état de «l'enseignant complet», armé de connaissances et de compréhension, d'aptitudes, d'attitudes, habitudes et valeurs positives et de la capacité de réfléchir.

La question de la place des connaissances dans la compétence a attiré l'attention de plusieurs pays. En Slovaquie, il y a eu une lutte entre les tenants de l'importance d'une «formation

des enseignants à la connaissance de leur matière» et les défenseurs de la formation «à la manière d'enseigner». Aux Pays-Bas, certains estiment que la connaissance de la matière enseignée a perdu du terrain avec l'adoption du profil de compétence, tandis que d'autres réfutent cette opinion. Ce débat soulève un point important : alors que la connaissance de la matière enseignée est essentielle en théorie, dans la pratique elle risque de ne plus assez retenir l'attention du fait du nombre d'autres compétences que l'enseignant doit posséder ou de ses autres responsabilités éventuelles (par exemple, administratives).

L'approche holistique de la compétence permet également une gradation des compétences qui s'aligne sur les différentes étapes de la carrière de l'enseignant, ce qui est censé mieux fonctionner en tant que modèle. En général, les études de cas de pays spécifient différents degrés de compétence pour les enseignants débutants et expérimentés, souvent liés à leur titularisation partielle ou totale. Cependant, en Afrique du Sud, le NSE spécifie un seul niveau de compétence attendu des enseignants expérimentés et des débutants.

Confirmant les résultats de la revue documentaire, plusieurs études de pays relèvent une résistance au terme «compétence», parfois pour des raisons idéologiques (Chili et Brésil), parfois parce que l'on pense qu'il s'agit d'un concept étroit, strict, technique et rigide, qui laisse peu de place à l'interprétation (Chili, Brésil et, dans une moindre mesure, Inde). De même, certains s'opposent à l'idée que tout est mesurable, comme la l'éducation des enfants ou les valeurs. L'éducation n'est pas une somme de points différents, soutiennent-ils. D'autres s'opposent au terme, parce qu'il est «trop vague».

On peut en conclure que toutes ces critiques importantes correspondent généralement à celles de l'approche comportementale de la compétence. L'approche holistique, avec son intérêt pour les valeurs et les attitudes, a en fait intégré nombre de ces préoccupations.

La revue documentaire du premier chapitre montre clairement que le profil de compétence idéal comprend à la fois des compétences spécifiques au domaine, des compétences générales de la vie courante et des compétences culturelles et socio affectives. Un profil de compétence doit s'intéresser au rapport entre les facteurs personnels et les performances de l'enseignant. De même, la compétence de l'enseignant doit être appréhendée comme un effort collectif. Elle est tributaire de multiples facteurs, et l'enseignant ne doit pas être tenu pour seul responsable de la qualité de son enseignement. C'est le seul moyen de faire d'un profil de compétence un cadre utile pour discuter de la qualité de l'enseignement, mais aussi une référence pour l'évaluation, l'autonomisation et l'épanouissement professionnel des enseignants.

L'étude a également conclu que la qualité de l'enseignement doit englober l'aptitude à identifier en classe les processus de pouvoir fondés sur le genre et la capacité d'accepter activement la diversité, de garantir un environnement scolaire sécurisé, protecteur et sensible

au genre. En vue de comprendre la position des parties prenantes sur ce dernier point, la question suivante leur a été posée :

- Si les hommes/femmes sont inégalement représentés dans la profession enseignante : quel est le rôle du profil de compétence et de sa mise en œuvre pour une participation équitable ? Ou pour perpétuer la participation inégale ?

Chose surprenante, c'est dans un pays seulement (Malaisie) que les parties prenantes ont lié le genre à l'acquisition de compétences. Partout ailleurs, le genre est absent du débat sur les profils de compétence.

7.2 Élaboration des profils de compétence : contexte, appropriation et évaluation

Les études de cas nationales ont signalé plusieurs obstacles concernant l'élaboration des profils de compétence. Partout, la question fondamentale a été de savoir *qui décide* de la forme du profil de compétence et des compétences à y inclure. En général, l'on a pensé qu'il doit fondamentalement s'articuler autour des objectifs fixés pour l'éducation et des idées que l'on se fait d'une éducation de bonne qualité.

Dans tous les pays, les parties prenantes estiment que la vision commune des compétences attendues des enseignants du primaire doit être définie en collaboration avec *l'ensemble* des parties concernées, plus particulièrement les enseignants. Cette position est liée à la conclusion selon laquelle le changement ne peut réussir que si les parties prenantes se l'approprient. Dans la pratique, la plupart des études de cas de pays ont impliqué les ministres de l'éducation, les syndicats, la profession, les universitaires et d'autres organisations sectorielles à un moment ou à un autre, même s'il y a souvent désaccord sur le degré et l'intensité de leur participation. Par exemple, au Chili, les enseignants ont pris part au processus, mais le manque de temps ou d'informations contextuelles a compromis leur capacité d'analyser efficacement le cadre de performance pour se faire une opinion. En Inde, les personnes interrogées s'accordent à dire que l'intégration des directives non contraignantes du NCFTE par les établissements de formation d'enseignants s'explique en grande partie par le caractère inclusif de son élaboration, à laquelle de nombreuses parties prenantes ont participé : érudits et spécialistes de l'éducation, formateurs, enseignants, élèves-enseignants, représentants d'ONG et instituts d'éducation locaux et nationaux.

Chose intéressante, dans les études de cas de pays, les organisations de parents et d'élèves ne font pas nécessairement partie du processus d'élaboration des profils de compétence. Dans certains pays, l'on a soutenu que les aspects contextuels de l'éducation ne devaient souffrir d'aucune ingérence extérieure. Les parties prenantes du Brésil et du Chili affirment redouter l'imposition de points de vue de théoriciens ou d'organismes extérieurs.

Dans certains cas, la collaboration a été problématique, en raison de l'implication de nombreuses parties prenantes aux objectifs divergents. De même, le but du profil est source de conflit : doit-il servir des fins politiques, pour engager la responsabilité des enseignants ou pour accompagner les enseignants ? Par exemple, aux Pays-Bas et en Nouvelle-Zélande, la question de la description détaillée ou générale des compétences (le problème du degré de spécificité) et du juste milieu entre une vision technocratique ou plus développementale de la compétence a été source de désaccord.

Les études de cas, notamment celles de l'Afrique du Sud et de la Malaisie, ont mis en évidence l'importance d'une compréhension claire des contextes social, économique et politique au moment d'élaborer les critères de compétence. Les réformes concluantes sont conçues en contexte. En cas de divergence entre politique et pratique, le problème pourrait s'expliquer par le choix du souhaitable au détriment du faisable.

Par ailleurs, il est indispensable de prêter attention aux conditions de mise en œuvre des réformes (dynamique, durée, préparation, ressources, etc.). En Malaisie, les enseignants interrogés reconnaissent que le PTK a été conçu sans tenir compte de leur pratique quotidienne. Autrement dit, beaucoup de connaissances qu'ils sont censés posséder d'après les critères du PTK n'ont rien à voir avec la pratique quotidienne et ne sont pas pertinentes pour la profession enseignante. Comme conséquences, l'on évoque la démoralisation et l'émigration d'enseignants.

Dans la grande majorité des pays, l'évaluation des enseignants est problématique. Tantôt elle est inexistante, tantôt de très mauvaise qualité.

La recherche a également clairement montré que l'évaluation peut être le point faible d'une approche holistique de la compétence, car elle fait disparaître les éléments «soft» et essentiels de l'enseignement, comme les valeurs et attitudes des enseignants. Par exemple, au Brésil, des aspects qualitatifs comme les capacités professionnelles, les attitudes et les valeurs restent en dehors de l'évaluation.

De plus, dans bon nombre de cas, les critères d'évaluation diffèrent souvent de ceux des programmes des établissements de formation d'enseignants. La formation, la pratique quotidienne en classe et les systèmes d'évaluation constituent parfois trois îlots distincts, alors que les parties prenantes estiment que la question de l'éducation doit être abordée de façon holistique et que les mêmes critères doivent s'appliquer à ces trois composantes. Dans de nombreux pays, il n'existe pas de suivi des évaluations. Soit l'enseignement n'entend jamais parler de ses résultats, soit il n'a aucun feedback ou cours de renforcement/perfectionnement professionnel. Au Chili, où des cours *sont* dispensés, la qualité est variable. Les parties prenantes sont favorables à des cours dispensés au cas par cas, qui accordent l'attention due aux différents besoins et problèmes des enseignants.

De nouveau, la question de l'usage qui est fait des résultats est soulevée: contrôler ou accompagner/informer les enseignants ? Et encore une fois, l'importance d'aborder la compétence de façon collective devient manifeste, comme le font remarquer avec insistance les parties prenantes qui ajoutent que les enseignants ne doivent jamais être tenus pour seuls responsables de la qualité de l'éducation.

Une question très sérieuse que la présente étude a mise au premier plan est le fait que des enseignants jugés bons par les parties prenantes n'ont pas nécessairement eu des notes élevées lors de leur évaluation antérieure. En d'autres mots, les aspects évalués ne correspondent pas nécessairement à la réalité quotidienne de la classe et, de la même façon, les meilleurs résultats n'impliquent pas forcément un enseignement de bonne qualité. D'où, l'importance de concevoir les évaluations de façon à jauger les aspects essentiels. En outre, il faut se demander si tous les enseignants doivent être évalués à l'aide des mêmes tests ou si ceux-ci doivent être spécialisés (pour les enseignants de l'éducation spécialisée). La subjectivité et le temps limité des évaluations sont jugés problématiques. Au Chili, il y a désaccord sur la fréquence des évaluations.

Les projets pilotes Éducateurs de qualité pour tous au Mali et en Ouganda illustrent une approche visant à conjurer le sort des profils antérieurs, restés relativement méconnus et peu utilisés. Les profils de ces projets ont été formulés dans le cadre d'un processus de large consultation des nombreuses parties prenantes. Ils seront vulgarisés au moyen d'une stratégie de communication comportant des activités sur mesure pour des publics spécifiques comme les directeurs d'école et les autorités éducatives locales. Lorsqu'il est élaboré et approuvé par consensus social, le profil peut être un levier important pour améliorer la qualité de la formation des enseignants avant et en cours de service. Il est particulièrement utile pour élaborer des programmes de qualification pour les enseignants non qualifiés et pour fixer une seule norme nationale de qualification. Les projets pilotes seront suivis de très près afin de savoir si ce processus permet d'améliorer la mise en œuvre de critères de qualité dans le système éducatif public.

Chose intéressante, bien que la revue documentaire ait montré que, dans l'éducation non formelle (ENF), une réflexion autour de la compétence peut servir, d'outil d'assurance qualité et de facilitation du passage des enseignants de ce secteur à l'enseignement formel, la question n'a pas été soulevée parmi les parties prenantes du secteur formel interrogées. Certains pays, comme l'Afrique du Sud et les Pays-Bas, facilitent la mise à niveau des enseignants non qualifiés ou sous-qualifiés aux compétences avérées. Divers programmes éducatifs à grande échelle dispensés par les OSC ont été sollicités pour le feedback, mais aussi en tant que personnes ressources ayant une connaissance spécialisée de l'ENF, mais peu d'entre eux ont pu confirmer l'utilisation de profils de compétence ou d'un instrument comparable. Il se peut que l'ENF utilise des critères de qualité, mais il est impossible de tirer des conclusions des contributions limitées.

7.3 Recommandations pour l'élaboration de profils de compétence nationaux

- Les profils de compétence doivent être élaborés en collaboration avec l'ensemble des parties prenantes concernées. Il doit y avoir assez de place et de temps pour échanger des idées. Les définitions des compétences doivent être liées à une compréhension commune de ce qui constitue un enseignement de qualité et solidement rattachées à la pratique quotidienne des enseignants en classe : toute divergence entre l'«idéal» et le «réel» doit être évitée ;
- Les résultats de ce rapport indiquent qu'un profil de compétence *peut* servir de cadre de discussion sur la qualité de l'enseignement et de référence pour l'évaluation, l'autonomisation et l'épanouissement professionnel des enseignants, mais seulement dans les conditions suivantes:
 - ❑ La compétence est définie de façon holistique comme une combinaison complexe d'aptitudes, de connaissances, d'attitudes et de valeurs intégrées dans un contexte donné, comportant différents niveaux de compétence qui correspondent aux différentes étapes de la carrière de l'enseignant;
 - ❑ Le profil de compétence comporte des compétences spécifiques au domaine et des compétences de la vie courante (compétences génériques), mais aussi des compétences culturelles et socio-affectives, et s'intéresse à la relation entre les facteurs personnels et contextuels et les performances de l'enseignant. Il est essentiel de prêter attention aux aspects moins faciles à mesurer;
 - ❑ La compétence de l'enseignant est perçue comme un effort collectif, systémique;
 - ❑ Le profil de compétence est appliqué à l'ensemble du spectre d'apprentissage de l'enseignant : harmoniser les compétences utilisées lors de la formation initiale ou avant service, de la certification, du perfectionnement professionnel et de l'évaluation.
- La mise en œuvre d'initiatives basées sur les compétences ne peut pas dépendre des seuls enseignants : pour porter des fruits, elle doit impliquer l'ensemble de l'école, la planification doit tenir compte des facteurs contextuels (délai, préparation, ressources, ateliers) et l'on doit s'assurer que tout le monde a compris la réforme. Des stratégies claires doivent être élaborées pour que les enseignants et les écoles remplissent les critères de compétence. Il faudra également veiller à assister les enseignants lors de la transition de la formation à la pratique, par exemple sous forme d'initiation/mentorat;
- L'évaluation doit constituer une composante essentielle de la mise en œuvre des profils de compétences, avec notamment un accent sur le suivi post-évaluation (feedback ou cours de renforcement/perfectionnement professionnel);
- La qualité de l'enseignement englobe l'aptitude à reconnaître les relations genre en classe, à accepter activement la diversité et à assurer un environnement scolaire sûr, protecteur et sensible au genre. Toutefois, l'on sait peu de choses de la relation entre les profils de compétence des enseignants et le genre, et il est urgent de mener une étude complémentaire pour savoir 1) en quoi l'utilisation des profils de compétence est-elle différente pour les hommes et femmes et 2) si elle a un impact différent sur les filles et les garçons.
- En outre, il peut être intéressant d'examiner l'applicabilité des profils de compétence à l'assurance qualité de l'ENF et au passage des enseignants de l'ENF au secteur formel.

7.4 Recommandations concernant un profil de compétence international

Il est possible à présent de répondre à la question de la faisabilité et de la nécessité d'élaborer un profil de compétence international pour les enseignants du primaire. Pratiquement toutes les parties prenantes interrogées y sont favorables, même si certaines préfèrent parler de recommandations ou de critères, comme au Brésil et en Inde. Les parties prenantes sont unanimes à penser que «tout le monde a besoin d'un bon enseignant» et qu'un cadre commun de performance des enseignants contribue à la qualité de l'éducation. Toutes sont d'accord qu'il faut inclure un profil de compétence international dans les compétences génériques. Pour leur part, les indicateurs sont toujours liés au contexte et, de ce fait, ne doivent jamais figurer dans un profil de compétence international. En outre, les parties prenantes affirment que ce profil de compétence international doit être une œuvre commune, mais cela pose des problèmes organisationnels/logistiques au niveau international.

Le contenu constitue un autre aspect pratique susceptible de compliquer l'élaboration d'un profil de compétence international : la conception des qualités essentielles d'un bon enseignant varie largement d'une partie prenante à l'autre. L'analyse de l'ensemble des caractéristiques évoquées par les parties prenantes dans les six études de cas de pays est révélatrice : sur un total de vingt-neuf caractéristiques, dix-huit existent uniquement dans un seul pays. Par exemple, seul le Brésil pense que la formation à la citoyenneté fait partie d'un enseignement de la qualité et seule l'Inde fait de la maîtrise de la langue un élément essentiel. Dans six pays, l'on trouve une combinaison de deux des caractéristiques suivantes : capacité critique/analytique, passionné/motivé par l'enseignement, patient, compréhensif/attentif aux élèves et perfectionnement 'professionnel.

Toutefois, dans la plupart des pays, les caractéristiques (compétences) suivantes sont jugées importantes :

- Connaissance de la matière enseignée (dans 5 pays sur 6);
- Outils méthodologiques/pédagogiques/didactiques (dans 5 pays sur 6);
- Adore/aime les enfants (dans 4 pays sur 6);
- 'Sensibilité aux différents besoins/origines des élèves (dans 5 pays sur 6);
- 'Dynamique/souple/ouvert (dans 5 pays sur 6).

Sur la base des données recueillies dans ce rapport et des conclusions relatives à un profil de compétence international pour les enseignants du primaire, c'est-à-dire l'existence de complications organisationnelles et logistiques concernant *comment* un profil de compétence doit être élaboré et des complications liées au contenu (*quelles* compétences doivent figurer dans ce profil de compétence international), la recommandation sera de proposer des orientations internationales pour l'élaboration de profils de compétence nationaux au lieu d'élaborer un profil de compétence international avec des compétences fixes.

Toutefois, cette étude ayant révélé un fait important, à savoir le consensus sur quelques aspects essentiels d'un enseignement de bonne qualité, une partie du guide pourrait consister à faire inclure ces points dans le profil de compétence national de tous les pays du monde. En revanche, il est absolument indispensable d'interroger les parties prenantes, à une échelle encore plus grande que celle de la présente étude, sur les traits qui font un éducateur de qualité.

ANNEXES

Annexe I : Profils de compétence pour des enseignants de qualité au primaire : Questionnaire

Compétences de base et élaboration de profils de compétence :

1. Quand le profil de compétence a-t-il été élaboré ? Pourquoi le profil de compétence a-t-il été élaboré ? Comment le profil de compétence a-t-il été élaboré ? Qui a été impliqué dans ce processus ? Quelles sont les conséquences de la manière dont le Profil de compétence a été élaboré ?
2. Quelles sont les compétences inscrites au profil d'un enseignant primaire de qualité dans votre pays/région ? Quels sont les indicateurs de ces compétences tels que formulés dans le Profil de compétence ?
3. Y a-t-il eu des obstacles à l'élaboration du Profil de compétence ? Ont-ils été surmontés ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?
4. Le Profil de compétence est-il formalisé sous forme de loi, décret, législation, circulaire,... les institutions de formation des enseignants sont-ils tenues de travailler avec le Profil de compétence, ou est-ce une invitation informelle à l'intention des instituts supérieurs de formation des enseignants ?

Mise en œuvre :

5. Les instituts supérieurs de formation d'enseignants sont-ils tenus d'intégrer le Profil de compétence dans leur cursus ?
6. Si il existe des institutions de formation d'enseignants qui ne sont pas en phase avec le Profil de compétence, quelle mesures sont prises ? Comment améliorer les compétences requises chez les enseignants ?
7. Y a-t-il eu des obstacles à l'intégration du Profil de compétence au sein des instituts supérieurs de formation d'enseignants ? Et dans la pratique quotidienne en classe (par exemple les enseignants qui connaissent mal le Profil de compétence) ? Ces obstacles (s'il y a lieu) ont-ils été surmontés ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?
8. Comment les enseignants sont-ils préparés au cours de leur formation pour accomplir leur travail conformément aux Profil de compétence ?
9. La manière dont le Profil de compétence est mis en œuvre au niveau de l'établissement scolaire est-elle évaluée ? Comment ? Quand ? Par qui ?
10. Après l'obtention du diplôme, les enseignants bénéficient-ils d'un soutien pour améliorer leur situation par rapport aux compétences ? Et dans la pratique quotidienne en classe ? Existe-t-il une politique sur la question du soutien aux enseignants pour l'amélioration des compétences telles que formulées dans le Profil de compétence ?
11. Existe-t-il des profils de compétence en ce qui concerne l'éducation non formelle et les enseignants contractuels/non qualifiés ? Si oui, le Profil de compétence et sa mise en œuvre permettent-ils la transition progressive des enseignants non formels vers le statut formel ?
12. En cas de représentation inégale des hommes/femmes au sein de la profession enseignante, quel est le rôle du Profil de compétence et de sa mise en œuvre dans la réalisation d'une participation égale ? Ou dans la perpétuation de cette participation inégale ?

Recommandations :

13. Quelles sont les forces et les faiblesses du Profil de compétence ? (Politique et Mise en œuvre/pratique)
14. Manque-t-il certaines compétences au Profil de compétence actuel ? Comment doit-on mesurer ces compétences manquantes (s'il y a lieu) ?
15. Qu'est-ce qu'un enseignant de qualité ? Qu'est-ce qu'une éducation de qualité ?
16. Le Profil de compétence permet-il d'assurer une bonne pratique pédagogique et la qualité de l'éducation ?
17. A quoi devrait ressembler le système de formation des enseignants pour que ces derniers soient en mesure de dispenser durablement une éducation de qualité ? Citer quelques exemples de bonnes (et/ou de mauvaises) pratiques ?
18. Comment les compétences des enseignants pendant et après la formation de ces derniers doivent-elles être évaluées et par qui ?
19. Au cas où certains instituts supérieurs de formation d'enseignants n'intégreraient pas le Profil de compétence national dans leur cursus, comment traiter cette question ? Comment améliorer les compétences requises chez les enseignants ?
20. Faut-il un Profil de compétence générique international ? Si oui, quel devrait en être la composition ? Comment et qui doit l'élaborer ? Si non, comment et qui devrait élaborer un Profil de compétence ?
21. D'autres recommandations et/ou considérations finales ?

Annexe II: Institutions interrogées

- Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile
- AIPTF (All India Primary Teachers' Federation), New Delhi, India
- AOb (Algemene Onderwijsbond), Utrecht, The Netherlands
- Centre for Educational Policy Studies, University of Ljubljana Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia
- Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia, Ceilândia, Brazil
- CIAE (Centro de Investigación Avanzada en Educación), Santiago, Chile
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP; an institution that falls under the Ministry of Education of Chile), Santiago, Chile
- CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), Brasília, Brazil
- CNV-Onderwijs, Utrecht, the Netherlands
- Colegio de Profesores, Santiago, Chile
- DIET (District Institute of Education and Training), Southern District of Delhi, India
- Escola de Ceilândia, Distrito Federal, Brasília, Brazil

- Escola estadual Professor Natalino Ferreira Mendes, Cáceres, State of Mato Grosso, Brazil
- Escola Gran Geraldo Napoleão de Sousa, Silvânia, State of Goiás, Brazil
- Escuela España, Santiago, Chile
- Escuela Marcela Paz, Santiago, Chile
- ESTUS (Education, Science and Culture Trade Union of Slovenia), Ljubljana, Slovenia
- HVA (Hogeschool van Amsterdam-Pabo), Amsterdam, the Netherlands
- Institut Aminuddin Baki (National Institute of Educational Management and Leadership), Genting Highlands, Malaysia
- Jamia Millia Islamia University, New Delhi, India
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, the Hague, the Netherlands.
- Ministério Da Educação, Brasilia, Brazil
- Ministrstvo za šolstvo in šport (Ministry of Education and Sport), Ljubljana, Slovenia
- Ministry of Education Malaysia, Competency Development and Assessment Division & Teacher Education Division, Cyberjaya & Putrajaya, Malaysia
- NCERT (National Council of Educational research and Training), New Delhi, India
- NCTE (National Council for Teacher Education), New Delhi, India
- Nigam Pratibha School, New Delhi, India
- NUTP (National Union of the Teaching Profession), Kuala Lumpur, Malaysia
- PROFES (forum for teachers of federal universities), Brasilia, Brazil
- SBL: Stichting Beroepskwaliteit Leraren, Utrecht, the Netherlands
- Senado Federal Consultoria Legislativa, Brasilia, Brazil
- SJK (C) Lai Chee (primary school), Kuala Lumpur, Malaysia
- SJK (T) Thamboosamy Pillai, Kuala Lumpur, Malaysia
- SMK (P) Air Panas (secondary school), Kuala Lumpur, Malaysia
- SMK Puteri Titiwangsa (secondary school), Kuala Lumpur, Malaysia
- TSG, Technical Support Group Ministry of Human Resource Development, Department of School Education & Literacy, New Delhi, India
- Universidade Católica de Brasília, Brasilia, Brazil
- Universidade Federal de Goiás, State of Goiás, Brazil
- Universidade Federal MS (Mato Grosso do Sul), Campo Grande, State of Mato Grosso do Sul, Brazil
- Univerza v Ljubljani Pedagoška fakulteta (University of Ljubljana Faculty of Education), Ljubljana, Slovenia
- Zirkon, International Research and Education, Amsterdam, the Netherlands

REFERENCES

- ¹ **Roth, D. & W. Scott Swail (2000).** Certification and Teacher Preparation in the United States. Educational Policy Institute, Washington
- ² **Coolahan, J. (2003).** Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Country Background Report for Ireland; Roth, D. & W. Scott Swail (2000). Certification and Teacher Preparation in the United States. Educational Policy Institute, Washington
- ³ **UNESCO (2008).** Regional overview: sub-Saharan Africa, for the Education for all global monitoring report 2009: Overcoming inequality: why governance matter. Available: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001784/178418e.pdf> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ⁴ **ETUCE (2008).** Teacher Education in Europe. ETUCE Policy Paper
- ⁵ **UNESCO (2010).** EFA Global Monitoring Reports. Reaching the marginalized. Paris: UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606e.pdf> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ⁶ **UNESCO (2010).** EFA Global Monitoring Reports. Reaching the marginalized. Paris: UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606e.pdf> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ⁷ **Schwille, J. & M. Dembélé (2007).** Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice. UNESCO/IIEP: Paris
- ⁸ **UNESCO-BREDA (2009).** Universal Primary Education in Africa: The Teacher Challenge, Pôle de Dakar Education Sector Analysis, pp. 115-117, Dakar: UNESCO-BREDA; Krueger, A.B. (1999). Experimental Estimates of Education Production Function. The Quarterly Journal of Economics, Vol.14, No.2, pp. 497 – 532
- ⁹ **UNESCO (2006).** Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015. Montreal: UNESCO Institute of Statistics; Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher Professional Development: An International Review of the Literature. In USAID, Professional Development and Quality: Perspectives of Namibian Teachers. American Institutes for Research under the EQUIP LWA, with Academy for Educational Development; Goldhaber (2002). The Mystery of Good Teaching. Education Next.
- ¹⁰ **Rivkin, S., E. Hanushek & J. Kain (2000).** Teachers, schools, and academic achievement. Working paper #6691, revised. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research
- ¹¹ **ADEA (Association for the Development of Education in Africa) (2005)** The Challenge of Learning: Improving the Quality of Basic Education in Sub-Saharan Africa. Paris: ADEA; Leu, E. (2005) The Role of Teachers, Schools, and Communities. In Quality Education: A Review of the Literature. Washington, DC: AED, Global Education Center; Leu, E., F. Hays, D. Kay LeCzel & B. O'Grady (2005) Quality Teaching: Building a Flexible and Dynamic Approach. Washington, DC: AED, Global Education Center; UNESCO (2004) EFA Global Monitoring Report 2005. Education for All - The Quality Imperative. Paris: UNESCO

- ¹² **Darling-Hammond, L. (1997).** The Right to Learn. In UNICEF (2000) *Defining Quality in Education. Working Paper Series.* New York: UNICEF
- ¹³ **Korthagen, F.A.J. (2004).** In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education.* 20, 77–97
- ¹⁴ **Hopkins, D. & D. Stern (1996).** Quality Teachers, Quality Schools: International Perspectives and Policy Implications. *Teaching and Teacher Education, Vol. 12, No. 5,* p501-517
- ¹⁵ **Korthagen, F.A.J. (2004).** In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education.* 20, 77–97
- ¹⁶ **Pantić, N. & T. Wubbels (2010).** Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education.* Vol. 26, 694-703
- ¹⁷ **Tomlinson, P. (1995).** Can Competence Profiling Work for Effective Teacher Preparation? Part I: General Issues. *Oxford Review of Education, Vol. 21, No. 2,* pp. 179-194;
- ¹⁸ **Merriënboer, J.J.G. van, M.R. van der Klink & M. Hendriks (2002).** Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers. Den Haag: Onderwijsraad
- ¹⁹ **Kouwenhoven, W. (2003).** Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University. (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente
- ²⁰ **Kouwenhoven, W. (2003).** Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University. (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente
- ²¹ **Edwards, M., L. M. Sánchez-Ruiz & C. Sánchez-Díaz (2009).** Achieving Competence-Based Curriculum In Engineering Education In Spain. *INGENIO (CSIC-UPV) Working Paper Series 04*
- ²² **Kouwenhoven, W. (2003).** Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University. (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente
- ²³ **Smith, M. K. (1999).** Competence and competency: What is competence? How has it been reduced to competency? What is the impact on education and training? In Mark K. Smith: *Infed (the informal education homepage)*
- ²⁴ **Merriënboer, J.J.G. van, M.R. van der Klink & M. Hendriks (2002).** Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers. Den Haag: Onderwijsraad
- ²⁵ **Quinn, R., S. Faerman, M. Thompson & M. McGrath (2003).** *Becoming A Master Manager: A Competency Framework.* John Wiley & Sons, USA
- ²⁶ **Betancourt, J., A. Green & E. Carrillo (2002).** Cultural competence in health care: Emerging frameworks and practical approaches. The Commonwealth Fund
- ²⁷ **cf. Mulder, M., J. Gulikers, H. Biemans, & R. Wesselink (2009).** The new competence concept in higher education: error or enrichment? *Journal of European Industrial Training,* 33, 8/9, pp. 755-770

- ²⁸ **Fitzsimons, P. (1997).** The governance of teacher competency standards in New Zealand. *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 22, No. 2
- ²⁹ **Smith, M. K. (1999).** Competence and competency: What is competence? How has it been reduced to competency? What is the impact on education and training? In Mark K. Smith: Infed (the informal education homepage)
- ³⁰ **cf. Sleurs (2008).** Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes. Comenius 2.1 project 118277-CP-1-2004-BE-Comenius-C2.1; IAU – International Association of Universities (2006), Selected bibliography on education and sustainable development.
- ³¹ **Audigier, F. (2000).** Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship. Strasbourg, Council for cultural co-operation
- ³² **UNESCO (2006).** ICT competency standards for teachers: Policy framework. UNESCO
- ³³ **Shores, R.E. et al (1973).** Competency Based Special Education Teacher Training. *Exceptional Children*, Vol. 40, No. 3, pp. 192-7; Creamer, J.J. & J.T. Gilmore (1974). *Design for Competence Based Education in Special Education*. Syracuse University, Teacher Education, Division of Special Education and Rehabilitation, School of Education, Syracuse, New York
- ³⁴ **Biemans, H. & R. Poell (2003).** Investigating competence-based VET in The Netherlands: backgrounds, pitfalls and implications. Paper presented at the ECER Conference, September 2003, Hamburg, Germany
- ³⁵ **Tomlinson, P. (1995).** Can Competence Profiling Work for Effective Teacher Preparation? Part I: General Issues. *Oxford Review of Education*, Vol. 21, No. 2, pp. 179-194
- ³⁶ **Smith, M. K. (1999).** Competence and competency: What is competence? How has it been reduced to competency? What is the impact on education and training? In Mark K. Smith: Infed (the informal education homepage)
- ³⁷ **cf. Kouwenhoven, W. (2003).** Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University. (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente
- ³⁸ **cf. Korthagen, F.A.J. (2004).** In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 20. 77–97
- ³⁹ **Toohy, S., G. Ryan, J. McLean, & C. Hughes (1995).** Assessing Competency-Based Education and Training In Kerka, S., (1998). *Competency-Based Education and Training: Myths and Realities*. Centre on Education and Training for Employment, The Ohio State University College of Education
- ⁴⁰ **Hager, P. (1995).** Competency Standards - A Help or a Hindrance? In Kerka, S., (1998). *Competency-Based Education and Training: Myths and Realities*. Centre on Education and Training for Employment, The Ohio State University College of Education
- ⁴¹ **Tomlinson, P. (1995).** Can Competence Profiling Work for Effective Teacher Preparation? Part I: General Issues. *Oxford Review of Education*, Vol. 21, No. 2, pp. 179-194;

- ⁴² **Conway, P.F. R. Murphy, A. Rath & K. Hall (2009).** Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: A nine-country cross-national study. Teaching Council, Ireland
- ⁴³ **Pantić, N. & T. Wubbels (2010).** Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 26, 694-703
- ⁴⁴ **Griffin P., T. K.C. Nguyen & S. Gillis (2004).** Developing and validating primary school teacher standards in Vietnam. Melbourne: University of Melbourne
- ⁴⁵ cf. **Delors, J. et al. (1996).** Learning: The Treasure Within. Paris, UNESCO.
- ⁴⁶ **Edwards, M., L. M. Sánchez-Ruiz & C. Sánchez-Díaz (2009).** Achieving Competence-Based Curriculum In Engineering Education In Spain. INGENIO (CSIC-UPV) Working Paper Series 04
- ⁴⁷ **Kouwenhoven, W. (2003).** Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University. (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente
- ⁴⁸ **Atkin, J. M., & J.D. Raths (1974).** Changing patterns of teacher education in the U.S. In Zeichner (1993) Traditions of practice in U.S. pre-service teacher education programmes. *Teaching and Teacher Education*. Volume 9, Issue 1, Pages 1-13
- ⁴⁹ **Douglas Bowles, F. (1973).** Competency-Based Teacher Education? The Houston Story. *Educational Leadership*; Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3-9, 1993; Biemans, H., L. Nieuwenhuis, R. Poell, M. Mulder & R. Wesselink (2004). Competence-based VET in the Netherlands - backgrounds and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 56, 4, 523-538; Armstrong, M. (1995). Demystifying Competence. *Human Resources*, pp 49-50.
- ⁵⁰ **Mulder, M., J. Gulikers, H. Biemans, & R. Wesselink (2009).** The new competence concept in higher education: error or enrichment? *Journal of European Industrial Training*, 33, 8/9, pp. 755-770; Bowden (2002). Competency-Based Education—Neither a Panacea nor a Pariah
- ⁵¹ **Smith, M. K. (1999).** Competence and competency: What is competence? How has it been reduced to competency? What is the impact on education and training? In Mark K. Smith: Infed (the informal education homepage)
- ⁵² **Kouwenhoven, W. (2003).** Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University. (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente
- ⁵³ **Chisholm, L. & R. Leyendecker (2008).** Curriculum reform in post-1990s sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*. 28, 195–205
- ⁵⁴ **Smith, M. K. (1999).** Competence and competency: What is competence? How has it been reduced to competency? What is the impact on education and training? In Mark K. Smith: Infed (the informal education homepage)

- ⁵⁵ **Harris, R., H. Guthrie, B. Hobart & D. Lundberg (1995).** *Competency-Based Education and Training: Between a rock and a whirlpool.* Macmillan, Melbourne; Griffin P., T.K.C. Nguyen & S. Gillis (2004). *Developing and validating primary school teacher standards in Vietnam.* Melbourne: University of Melbourne; Kouwenhoven, W. (2003). *Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University.* (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente
- ⁵⁶ **Korthagen, F.A.J. (2004).** In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education.* 20. 77–97
- ⁵⁷ **Zeichner (1993).** Traditions of practice in U.S. pre-service teacher education programmes. *Teaching and Teacher Education.* Volume 9, Issue 1, Pages 1-13
- ⁵⁸ **In Zeichner (1993).** Traditions of practice in U.S. pre-service teacher education programmes. *Teaching and Teacher Education.* Volume 9, Issue 1, Pages 1-13
- ⁵⁹ **Zeichner (1993).** Traditions of practice in U.S. pre-service teacher education programmes. *Teaching and Teacher Education.* Volume 9, Issue 1, Pages 1-13
- ⁶⁰ **Douglas Bowles, F. (1973).** *Competency-Based Teacher Education? The Houston Story.* Educational Leadership; Kouwenhoven, W. (2003). *Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University.* (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente
- ⁶¹ **Kerka, S. (1998).** *Competency-Based Education and Training: Myths and Realities.* -Centre on Education and Training for Employment, The Ohio State University College of Education
- ⁶² **Douglas Bowles, F. (1973).** *Competency-Based Teacher Education? The Houston Story.* Educational Leadership; Kouwenhoven, W. (2003). *Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University.* (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente
- ⁶³ **Laosa, L.M. (1974).** *Towards a research model of Multicultural Competency-Based Teacher Education.* Paper prepared for the American Association of Colleges for Teacher Education, Multicultural Education/Competency-Based Teacher Education
- ⁶⁴ **Douglas Bowles, F. (1973).** *Competency-Based Teacher Education? The Houston Story.* Educational Leadership
- ⁶⁵ **Korthagen, F.A.J. (2004).** In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education.* 20. 77–97
- ⁶⁶ **Collins, M. (1991).** *Adult education as vocation.* In Kouwenhoven, W. (2003) *Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University.* (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente
- ⁶⁷ **Korthagen, F.A.J. (2004).** In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education.* 20. 77–97
- ⁶⁸ **Smith, M. K. (1999).** *Competence and competency : What is competence? How has it been reduced to competency? What is the impact on education and training?* In Mark K. Smith: Infed (the informal education homepage)

- ⁶⁹ **Valli, L. & P. Rennert-Ariev (2002).** New standards and assessments? Curriculum transformation in teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 34, no. 2, 201-225
- ⁷⁰ **Valli, L. & P. Rennert-Ariev (2002).** New standards and assessments? Curriculum transformation in teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 34, no. 2, 201-225
- ⁷¹ **Tuxworth, E. (1989).** Competence based education and training: background and origins. In J.W.Burke (Ed.), *Competency based education and training*. London: The Falmer Press; Kouwenhoven, W. (2003). *Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University*. (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente
- ⁷² **Valli, L. & P. Rennert-Ariev (2002).** New standards and assessments? Curriculum transformation in teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 34, no. 2, 201-225
- ⁷³ **Biemans, H., L. Nieuwenhuis, R. Poell, M. Mulder & R. Wesselink (2004).** Competence-based VET in the Netherlands - backgrounds and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 56, 4, 523-538
- ⁷⁴ **Griffin P., T. K.C. Nguyen & S. Gillis (2004).** Developing and validating primary school teacher standards in Vietnam. Melbourne: University of Melbourne; Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 20. 77-97; Pantig, N. & T. Wubbels (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 26, 694-703
- ⁷⁵ **Velde, C. (1999).** An alternative conception of competence: implications for vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 51: 3, 437-447
- ⁷⁶ **Crocker, R. & D. Dibbon (2008).** *Teacher Education in Canada: a baseline study*. Kelowna, BC: Society for the Advancement of Excellence in Education (SAEE)
- ⁷⁷ **Velde, C. (1999).** An alternative conception of competence: implications for vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 51: 3, 437 — 447
- ⁷⁸ **Kerka, S. (1998).** *Competency-Based Education and Training: Myths and Realities*. Centre on Education and Training for Employment, The Ohio State University College of Education
- ⁷⁹ cf. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc64_en.htm (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ⁸⁰ **Conway, P.F, R. Murphy, A. Rath & K. Hall (2009).** Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: A nine-country cross-national study. Teaching Council, Ireland
- ⁸¹ **Mulder, M., J. Gulikers, H. Biemans, & R. Wesselink (2009).** The new competence concept in higher education: error or enrichment? *Journal of European Industrial Training*, 33, 8/9, pp. 755-770
- ⁸² **Wesselink, R., H.J.A. Biemans, E. van den Elsen & Mulder, M. (2005).** Conceptual framework for competence-based VET in the Netherlands

- ⁸³ **Kerka, S. (1998).** Competency-Based Education and Training: Myths and Realities. Centre on Education and Training for Employment, The Ohio State University College of Education
- ⁸⁴ **Kouwenhoven, W. (2003).** Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University. (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente
- ⁸⁵ **Biemans, H. & R. Poell (2003).** Investigating competence-based VET in The Netherlands: backgrounds, pitfalls and implications. Paper presented at the ECER Conference, September 2003, Hamburg, Germany
- ⁸⁶ **Anderson, M.G. & G.C.Webb-Johnson (1995).** Cultural contexts, the seriously emotionally disturbed classification and African American learners. In B. A. Ford, F. E. Obiakor, & J. M. Patton (Eds.), *Effective education of African American exceptional learners* (pp. 153-188). Austin, TX: Pro-ed
- ⁸⁷ **cf. Woodroffe, A. (2007).** Societal Cultural Competence and Cultural Community Well-Being. Forum on Public Policy; Anderson, M.G. & G.C.Webb-Johnson (1995). Cultural contexts, the seriously emotionally disturbed classification and African American learners. In B. A. Ford, F. E. Obiakor, & J. M. Patton (Eds.), *Effective education of African American exceptional learners* (pp. 153-188). Austin, TX: Pro-ed
- ⁸⁸ **Rathje, S. (2007).** Intercultural Competence: The Status and Future of a Controversial Concept. In LAIC (Journal for Language and Intercultural Communication) Vol.7, Nr. 4, 2007, S. 254-266
- ⁸⁹ **Mulder, M., T. Weigel & K. Collins (2006).** The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59,1, 65-85
- ⁹⁰ **Freire, P. (1970).** *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder
- ⁹¹ **Mulder, M., T. Weigel & K. Collins (2006).** The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59,1, 65-85
- ⁹² **Davies, M. & F. Bryer.** Developing Emotional Competence in Teacher Education Students: The Emotional Intelligence Agenda [online]. In: Bartlett, B. et al (Eds). *Reimagining Practice: Researching Change: Volume 1*. Nathan, Qld.: Griffith University, School of Cognition, Language and Special Education, 2003: 136-148. Available: <http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=006949505492474;res=IELHSS> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ⁹³ **Brackett, M.A., R. Palomera & J. Mojsa (under way)** Emotion regulation ability, burnout and job satisfaction amongst secondary school teachers. In Palomera, R., P. Fernandez-Berrocal & M.A. Brackett, *Emotional Intelligence as a Basic Competency in Pre-Service Teacher Training: Some Evidence*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vo. 6 No. 2 p437-454
- ⁹⁴ **Palomera, R., P. Fernandez-Berrocal & M.A. Brackett (2008).** Emotional Intelligence as a Basic Competency in Pre-Service Teacher Training: Some Evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vo. 6 No. 2 p437-454

- ⁹⁵ **Palomera, R., P. Fernandez-Berrocal & M.A. Brackett (2008).** Emotional Intelligence as a Basic Competency in Pre-Service Teacher Training: Some Evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vo. 6 No. 2 p437-454
- ⁹⁶ **Kouwenhoven, W. (2003).** Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University. (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente; Conway, P.F., R. Murphy, A. Rath & K. Hall (2009). Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: A nine-country cross-national study. Teaching Council, Ireland
- ⁹⁷ **Kouwenhoven, W. (2003).** Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University. (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente
- ⁹⁸ **Jerald, G.D. (2009).** Defining a 21st century education. Center for Public Education
- ⁹⁹ cf. **Conway, P.F., R. Murphy, A. Rath & K. Hall (2009).** Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: A nine-country cross-national study. Teaching Council, Ireland; **Pantiç, N. & T. Wubbels (2010).** Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 26, 694-703
- ¹⁰⁰ **Keating-Chetwynd, S. (ed) (2009).** How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences. Council of Europe Publishing
- ¹⁰¹ **Pratham (2009).** ASER 2009. Annual Status of Education Report. New Delhi, Pratham
- ¹⁰² **Pearce, C., S. Fourmy & H. Kovach (2009).** Delivering Education for All in Mali. Oxfam International Research Report
- ¹⁰³ **Kruijer, H. (2010).** Learning how to teach. The upgrading of unqualified primary teachers in sub-Saharan Africa. Lessons from Tanzania, Malawi and Nigeria. Brussels: EI
- ¹⁰⁴ **Hyland, T. (1994).** Competence, Education and NVQs: Dissenting Perspectives. London, Cassell
- ¹⁰⁵ **Velde, C. (1999).** An alternative conception of competence: implications for vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 51: 3, 437 - 447
- ¹⁰⁶ **Becker, B., M. Kennedy & S. Hundersmarck (2003).** Communities of scholars, research, and debates about teacher quality. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL
- ¹⁰⁷ **Biemans, H., L. Nieuwenhuis, R. Poell, M. Mulder & R. Wesselink (2004).** Competence-based VET in the Netherlands - backgrounds and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 56, 4, 523-538
- ¹⁰⁸ **Pantiç, N. & T. Wubbels (2010).** Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 26, 694-703
- ¹⁰⁹ **Gonczi, A. (1996).** Reconceptualising Competency-based Education and. Training: with particular reference to education for occupations in Australia. University of Technology, Sydney

- ¹¹⁰ **Raina, V.K. (1999).** Indigenizing teacher education in developing countries: The Indian context. *Prospects*, vol. XXIX, no. 1
- ¹¹¹ **Tomlinson, P. (1995).** Can Competence Profiling Work for Effective Teacher Preparation? Part I: General Issues. *Oxford Review of Education*, Vol. 21, No. 2, pp. 179-194
- ¹¹² **Delors, J. et al. (1996).** *Learning: The Treasure Within*. Paris, UNESCO
- ¹¹³ **See:** http://hrd.apeec.org/index.php/21st_Century_Competencies (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹¹⁴ **OECD (nd).** Developing teachers knowledge and skills pointers for policy development. Available: <http://www.oecd.org/dataoecd/12/0/45399491.pdf> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹¹⁵ **cf. OECD (2009).** *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD
- ¹¹⁶ **cf. UNESCO (2006).** *ICT competency standards for teachers: Policy framework*. UNESCO
- ¹¹⁷ **Jonnaert, P. et al. (2006).** Revisiting the concept of competence as an organizing principle for programmes of study: from competence to competent action. Geneva: IBE/UNESCO. (IBE working papers on curriculum issues, no. 4. Available: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/ORE_English.pdf (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹¹⁸ **Prospects (2007).** Curriculum change and competency-based approaches: a worldwide perspective ?*Prospects*; XXXVII, 2/142. Available: <http://www.ibe.unesco.org/en/services/publications/prospects.html> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹¹⁹ **See Tuning website:** <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹²⁰ **European Commission, Directorate-General for Education and Culture (2005).** *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Presented at the European Testing Conference on Common European Principles for teacher competences and qualifications. 20-21 June 2005, Brussels. Available: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹²¹ **Brett, P. et al (2009).** How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences. Council of Europe Publishing
- ¹²² **Ildiko L., M. Huber-Kriegler, D. Lussier, G. S. Matei & C. Peck (2008).** *Developing and assessing intercultural communicative competence - A guide for language teachers and teacher educators*
- ¹²³ **UNESCO (2009).** *The basic education in Africa programme: A Policy paper - Responding to demands for access, quality, relevance and equity*. Paris: UNESCO/IBE. Available: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Thematic_studies/BEAP_policy_paper_09_en.pdf (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹²⁴ **See:** <http://www.tessafrica.net/> (last checked by the author on the 10th of November 2010)

- ¹²⁵ **Universidad Católica del Uruguay.** Diploma en diseño y desarrollo curricular. Available: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2010/IBE-UCU_Diploma/DIPLOMACURRÍCULOUCU-OIE_final.pdf (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹²⁶ **Werquin, P. (2010).** *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices.* OECD
- ¹²⁷ **Dedefop (2009).** *European guidelines for validating non-formal and informal learning.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- ¹²⁸ **Colardyn, D. & J. Bjornavold (2004).** Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, Vol. 39, No. 1
- ¹²⁹ **Werquin, P. (2010).** *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices.* OECD
- ¹³⁰ **Pearce, C., H. Kovach & S Fourmy (2009).** *Delivering Education For All in Mali,* Oxfam International
- ¹³¹ **UNESCO (2003).** *EFA Global Monitoring Report 2004: Gender and Education for All – The Leap to Equality.* Paris: UNESCO.
- ¹³² **Sandkull, O. (2005)** *Strengthening Inclusive Education by Applying a Rights-based Approach to Education Programmemeing.* Bangkok: UNESCO
- ¹³³ **Leu, E. & A. Price-Rom (nd).** *Quality of Education and Teacher Learning: A Review of the Literature.*
- ¹³⁴ **Worldconnectors (2010).** *Worldconnectors statement. Gender And Diversity. Justice and solutions for all: through gender and diversity. Result of Worldconnectors Working Group, the Worldconnectors Round Tables of 28 May and 23 September 2009.* Available: http://www.worldconnectors.nl/upload/cms/617_NCDO_statement_gender.pdf (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹³⁵ **UNESCO (2003).** *EFA Global Monitoring Report 2003/4. Education for All - Global Monitoring Report. Gender and Education for All. The leap to equality.* Paris: UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132513e.pdf> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹³⁶ **Arnot, M. (2002).** *Reproducing Gender? Critical essays on educational theory and feminist politics,* London: Routledge Falmer; UNESCO (2003). *EFA Global Monitoring Report 2003/4. Education for All - Global Monitoring Report. Gender and Education for All. The leap to equality.* Paris: UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132513e.pdf> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹³⁷ **Marshall, H. & M. Arnot (2008).** *Globalising the School Curriculum: Gender, EFA and Global Citizenship Education.* RECOUP Working Paper No. 17. DFID.
- ¹³⁸ **Leu, E. (2002).** *Increasing Girls' Participation in Education: The Role of Curriculum and Teacher Development.* Paper presented at Comparative and International Education Society Annual Conference in Orlando
- ¹³⁹ **Colclough, C., S. Al-Samarrai, O. Rose & M. Temborn (2003).** *Achieving schooling for all in Africa: cost, commitment and gender.* Aldershot, Ashgate

- ¹⁴⁰ **Pearce, C., H. Kovach & S. Fourmy (2009)**. Delivering Education For All in Mali, Oxfam International
- ¹⁴¹ **Marshall, H. & M. Arnot (2008)**. Globalising the School Curriculum: Gender, EFA and Global Citizenship Education. RECOUP Working Paper No. 17. DFID.
- ¹⁴² **Worldconnectors (2010)**. Worldconnectors statement. Gender And Diversity. Justice and solutions for all: through gender and diversity. Result of Worldconnectors Working Group, the Worldconnectors Round Tables of 28 May and 23 September 2009. Available: http://www.worldconnectors.nl/upload/cms/617_NCDO_statement_gender.pdf (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹⁴³ **Department of Education (2000)**. Norms and Standards for Educators, Government Gazette no 20844
- ¹⁴⁴ **Fraser, W.J., R. Killen & M.M. Nieman (2005)**. Issues in competence and pre-service teacher education. Part 1. Can outcomes-based programmes produce competent teachers? South African Journal of Higher Education, vol. 19, no. 2, pp. 229-245. Available: <http://www.unisa.ac.za/default.asp?Cmd=ViewContent&ContentID=20128> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹⁴⁵ **Parker, B. (2001)**. Roles and responsibilities, institutional landscapes and curriculum mindscapes: a partial view of teacher education policy in South Africa, 1990 to 2000. Paper presented at the Multi-Site Teacher Education Research project, Pretoria, 5–7 April. In Robinson, M. (2003). Teacher Education Policy in South Africa: the voice of teacher educators. Journal of Education for Teaching, Vol. 29, No. 1
- ¹⁴⁶ **Kruss, G. (2009)**. Curriculum restructuring in context: 1994-2007. In: Kruss, G. (ed). Opportunities & challenges for teacher education curriculum in South Africa. Cape Town: HSRC Press. 17-30
- ¹⁴⁷ **Welch, T. & J. Gultig (2002)**. Becoming competent: Initiatives of the improvement of teacher education in South Africa 1995 to 2002. Presented to Pan-Commonwealth Conference, Durban, South Africa
- ¹⁴⁸ **Parker, B. (2002)**. Roles and Responsibilities, Institutional Landscapes and Curriculum Mindscapes: a partial view of teacher education policy in South Africa, 1990-2000. MUSTER Discussion Paper No 30
- ¹⁴⁹ **Parker, B. (2002)**. Roles and Responsibilities, Institutional Landscapes and Curriculum Mindscapes: a partial view of teacher education policy in South Africa, 1990-2000. MUSTER Discussion Paper No 30
- ¹⁵⁰ **Department of Education (2000)**. Norms and Standards for Educators, Government Gazette no 20844
- ¹⁵¹ **Ministry of Education (2000)**. South African Government Information. Available: <http://www.info.gov.za/speeches/2000/000229249p1003.htm> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹⁵² **NAPTOSA 25 November 2010** – personal communication
- ¹⁵³ **OECD (2008)**. Reviews of National Policies for Education: South Africa 2008, OECD Publishing

- ¹⁵⁴ **Welch, T. & J. Gultig (2002).** Becoming competent: Initiatives of the improvement of teacher education in South Africa 1995 to 2002. Presented to Pan-Commonwealth Conference, Durban, South Africa
- ¹⁵⁵ **Christie, P. (1997).** Global Trends in Local Contexts: a South African perspective on competence debates. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 18: 1, 55-69; Breier, M. (ed.). (2001). *Curriculum Restructuring in Higher Education in Post-apartheid South Africa*. Bellville, South Africa: University of the Western Cape (Education Policy Unit); OECD (2008). *Reviews of National Policies for Education: South Africa 2008*, OECD Publishing; Kruss, G. (2009). *Curriculum restructuring in context: 1994-2007*. In: Kruss, G. (ed). *Opportunities & challenges for teacher education curriculum in South Africa*. Cape Town: HSRC Press. 17-30
- ¹⁵⁶ **Harley, K., F. Barasa, C. Bertram, E. Mattson & K. Pillay (2000).** "The Real and the Ideal": Teacher Roles and Competences in South African Policy and Practice. *International Journal of Educational Development*, 20 (4): 287-304; Kruss, G. (2009). *Curriculum restructuring in context: 1994-2007*. In: Kruss, G. (ed). *Opportunities & challenges for teacher education curriculum in South Africa*. Cape Town: HSRC Press. 17-30
- ¹⁵⁷ **Department of Education (2000).** Norms and Standards for Educators, Government Gazette no 20844
- ¹⁵⁸ **Welch, T. & J. Gultig (2002).** Becoming competent: Initiatives of the improvement of teacher education in South Africa 1995 to 2002. Presented to Pan-Commonwealth Conference, Durban, South Africa
- ¹⁵⁹ **OECD (2008).** *Reviews of National Policies for Education: South Africa 2008*, OECD Publishing
- ¹⁶⁰ **Welch, T. & J. Gultig (2002).** Becoming competent: Initiatives of the improvement of teacher education in South Africa 1995 to 2002. Presented to Pan-Commonwealth Conference, Durban, South Africa
- ¹⁶¹ **Department of Education (2000).** Norms and Standards for Educators, Government Gazette no 20844
- ¹⁶² **Fraser, W.J., R. Killen & M.M. Nieman (2005).** Issues in competence and pre-service teacher education. Part 1. Can outcomes-based programmemes produce competent teachers? *South African Journal of Higher Education*, vol. 19, no. 2, pp. 229-245. Available: <http://www.unisa.ac.za/default.asp?Cmd=ViewContent&ContentID=20128> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹⁶³ **Parker, B. & R. Deacon (2004).** *Theory and Practice: South African teacher educators on teacher education*. Centre for Policy Development (CEPD)
- ¹⁶⁴ **Robinson, M. (2003).** *Teacher Education Policy in South Africa: the voice of teacher educators*. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 29, No. 1; OECD (2008). *Reviews of National Policies for Education: South Africa 2008*, OECD Publishing
- ¹⁶⁵ **See:** <http://www.pmg.org.za/node/8709> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹⁶⁶ **Department of Education (2005).** *Report of the Ministerial Committee on Teacher Education: a National Framework for Teacher Education*, Department of Education, Pretoria. In OECD (2008). *Reviews of National Policies for Education: South Africa 2008*, OECD Publishing

- ¹⁶⁷ **NAPTOSA 25 November 2010** – personal communication
- ¹⁶⁸ **Arends, F. & M. Phurutse (2009)**. Beginner teachers in South Africa: school readiness, knowledge and skills. Teacher Education in South Africa Series. Cape Town: HSRC Press
- ¹⁶⁹ **Cf. Arends, F. & M. Phurutse (2009)**. Beginner teachers in South Africa: school readiness, knowledge and skills. Teacher Education in South Africa Series. Cape Town: HSRC Press
- ¹⁷⁰ **Department of Education (2005)**. Report of the Ministerial Committee on Teacher Education: a National Framework for Teacher Education, Department of Education, Pretoria
- ¹⁷¹ **Department of Education (2005)**. Report of the Ministerial Committee on Teacher Education: a National Framework for Teacher Education, Department of Education, Pretoria
- ¹⁷² **Arends, F. & M. Phurutse (2009)**. Beginner teachers in South Africa: school readiness, knowledge and skills. Teacher Education in South Africa Series. Cape Town: HSRC Press
- ¹⁷³ **OECD (2008)**. Reviews of National Policies for Education: South Africa 2008, OECD Publishing
- ¹⁷⁴ **Arends, F. & M. Phurutse (2009)**. Beginner teachers in South Africa: school readiness, knowledge and skills. Teacher Education in South Africa Series. Cape Town: HSRC Press
- ¹⁷⁵ **NAPTOSA 25 November 2010** – personal communication
- ¹⁷⁶ **NAPTOSA 25 November 2010** – personal communication
- ¹⁷⁷ **Morrow, W.E. (2007)**. Learning to teach in South Africa. HSRC Press, Cape Town, South Africa
- ¹⁷⁸ **OECD (2008)**. Reviews of National Policies for Education: South Africa 2008, OECD Publishing
- ¹⁷⁹ Ibidem
- ¹⁸⁰ Ibidem
- ¹⁸¹ Ibidem
- ¹⁸² Ibidem
- ¹⁸³ Ibidem
- ¹⁸⁴ **New Zealand Education Review, 1997, p. 7 in Fitzsimons, P.** The governance of teacher competency standards in New Zealand. Australian Journal of Teacher Education Vol. 22, No.2
- ¹⁸⁵ **Fitzsimons, P. The governance of teacher competency standards in New Zealand.** Australian Journal of Teacher Education. Vol. 22, No.2
- ¹⁸⁶ Ibidem
- ¹⁸⁷ **Ministry of Education (1999)**. Professional Standards: Criteria for Quality Teaching – Secondary School Teachers and Unit Holders. Wellington: Ministry of Education
- ¹⁸⁸ **Shaw, C., P. Lind & J. Thomas (2006)**. The role of standards in the professional learning of teachers and in setting benchmarks for registered teacher status in New Zealand. Paper presented at the NZPPTA Professional Conference: Quality Teaching, Leading the Way. 19-21 April 2006, Wellington
- ¹⁸⁹ **Ministry of Education (1999)**. Professional Standards: Criteria for Quality Teaching – Secondary School Teachers and Unit Holders. Wellington: Ministry of Education

- ¹⁹⁰ **Shaw, C., P. Lind & J. Thomas (2006).** The role of standards in the professional learning of teachers and in setting benchmarks for registered teacher status in New Zealand. Paper presented at the NZPPTA Professional Conference: Quality Teaching, Leading the Way. 19-21 April 2006, Wellington
- ¹⁹¹ **Shaw, C., P. Lind & J. Thomas (2006).** The role of standards in the professional learning of teachers and in setting benchmarks for registered teacher status in New Zealand. Paper presented at the NZPPTA Professional Conference: Quality Teaching, Leading the Way. 19-21 April 2006, Wellington
- ¹⁹² **Shaw, C., P. Lind & J. Thomas (2006).** The role of standards in the professional learning of teachers and in setting benchmarks for registered teacher status in New Zealand. Paper presented at the NZPPTA Professional Conference: Quality Teaching, Leading the Way. 19-21 April 2006, Wellington
- ¹⁹³ Ibidem
- ¹⁹⁴ Ibidem
- ¹⁹⁵ **See:** <http://www.teacherscouncil.govt.nz/rtc/rtcfaq.stm#hpurpose110> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹⁹⁶ **See:** <http://www.teacherscouncil.govt.nz/rtc/rtc.stm> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ¹⁹⁷ Ibidem
- ¹⁹⁸ Ibidem
- ¹⁹⁹ **See:** <http://www.teacherscouncil.govt.nz/rtc/rtcimplementation.stm> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ²⁰⁰ **NZTC (2007).** Graduating Teacher Standards: Aotearoa New Zealand. Available: <http://www.teacherscouncil.govt.nz/te/gts/index.stm> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ²⁰¹ **From:** <http://www.teacherscouncil.govt.nz/te/gts/index.stm> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ²⁰² **NZTC (2007).** Graduating Teacher Standards: Aotearoa New Zealand. Available: <http://www.teacherscouncil.govt.nz/te/gts/index.stm> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ²⁰³ **NZEI Te Riu Roa (2007).** National Executive Report 2007. Financial Reports. Te Reo Areare Report to Te Kāhui Whetu. Available: <http://www.nzei.org.nz/site/nzeite/files/annual%20meeting/2007/National%20Executive%20Report%20%20Annual%20Meeting%2007.pdf> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ²⁰⁴ **Thrupp, M. (2006).** Professional standards for teachers and teacher education: Avoiding the pitfalls. Waikato: New Zealand Post Primary Teachers' Association (PPTA)
- ²⁰⁵ Ibidem
- ²⁰⁶ **See:** <http://education.alberta.ca/parents/educationsys/ourstudents/ix.aspx> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ²⁰⁷ **Ministerial Order 016/97, Alberta Learning, June 1997.** Available: <http://education.alberta.ca/departement/policy/standards/teachqual.aspx> (last checked by the author on the 10th of November 2010)

- ²⁰⁸ **Ministerial Order 016/97, Alberta Learning, June 1997.** Available: <http://education.alberta.ca/departement/policy/standards/teachqual.aspx> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ²⁰⁹ **See:** <http://www.teachingquality.ab.ca/resources/> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ²¹⁰ **See:** <http://www.teachingquality.ab.ca/resources/> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ²¹¹ **Alberta Education. (1994).** Quality teaching: quality education for Alberta students: a discussion paper for consultations on enhancing the quality of teaching
- ²¹² **Alberta Education.** An Integrated Framework to Enhance the Quality of Teaching in Alberta A Policy Position Paper. Available: <http://www.wrsd.ca/Our%20Staff/qtframe.pdf> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ²¹³ **Alberta Education.** An Integrated Framework to Enhance the Quality of Teaching in Alberta A Policy Position Paper. Available: <http://www.wrsd.ca/Our%20Staff/qtframe.pdf> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ²¹⁴ **Ministerial Order 016/97, Alberta Learning, June 1997.** Available: <http://education.alberta.ca/departement/policy/standards/teachqual.aspx> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- ²¹⁵ **Núñez, I. (2002).** La formación de docentes. Notas históricas. In B. Avalos, Profesores para Chile. Historia de un Proyecto. Santiago: Ministerio de Educación.
- ²¹⁶ **See:** http://info.worldbank.org/etools/docs/library/211118/b_avalos.pdf (last checked by author on the 15th of August 2010)
- ²¹⁷ Ibidem.
- ²¹⁸ Ibidem.
- ²¹⁹ Ibidem.
- ²²⁰ Ibidem.
- ²²¹ **See** http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Estandares_de_desempeno.pdf or http://www.oei.es/docentes/articulos/estandares_desempeno_docente_reyes.pdf (last checked by the author on the 6th of September 2010)
- ²²² **Assaél, Jenny (1998):** Síntesis Congreso Nacional de Educación (1a Parte), in Revista Docencia N°5, Santiago, Chile. In: Jorge Inzunza Higuera. Chile Report to IDEA Research Network "Testing, Testing, Testing..." Seminar-Forum, Mexico, February 19-21, 2009. Available: <http://www.idea-network.ca/userfiles/image/file/Evaluation%20Report%20-%20Chile.pdf> (last checked by the author on the 7th of September 2010)
- ²²³ **Jorge Inzunza Higuera. Chile Report to IDEA Research Network "Testing, Testing, Testing..." Seminar-Forum, Mexico, February 19-21, 2009.** Available: <http://www.idea-network.ca/userfiles/image/file/Evaluation%20Report%20-%20Chile.pdf> (last checked by the author on the 7th of September 2010).
- ²²⁴ Ibidem. Also: <http://www.iadb.org/res/laresnetwork/files/pr300finaldraft.pdf> (last checked by the author on the 7th of September 2010).

- ²²⁵ See for an overview of all dimensions, criteria and indicators <http://www.mineduc.cl/usuarios/basica/doc/200806131401530.MarcoparalabuenaenseNanza.pdf> (in Spanish. Last checked by the author on the 7th of September 2010).
- ²²⁶ Docente Más: Sistema de Evaluación Docente de Chile. See http://www.docentemas.cl/dm_sistema_eng.php (last checked by author on the 14th of July 2010)
- ²²⁷ <http://www.iadb.org/res/laresnetwork/files/pr300finaldraft.pdf> (last checked by the author on the 15th of July 2010); Jorge Inzunza Higuera. Chile Report to IDEA Research Network "Testing, Testing, Testing..." Seminar-Forum, Mexico, February 19-21, 2009. Available: <http://www.idea-network.ca/userfiles/image/file/Evaluation%20Report%20-%20Chile.pdf> (last checked by the author on the 7th of September 2010).
- ²²⁸ Ibidem
- ²²⁹ Ibidem
- ²³⁰ Ibidem
- ²³¹ Available: http://www.docentemas.cl/dm_sistema_eng.php (last checked by the author on the 10th of September 2010)
- ²³² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei (Law) n° 9.394, of the 20th of December 1996.
- ²³³ Ibidem
- ²³⁴ Lei Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, 15th of May 2006.
- ²³⁵ See http://xingu.ifpa.edu.br/arquivos/2010/IFAP_PROF_PERM_2010/Edital2_Docente_IFAP.pdf (last checked by the author on the 22 of July 2010)
- ²³⁶ See for a Sao Paulo Concurso Publico (in Portuguese) http://www.sinprosp.org.br/arquivos/concursos/Edital_concurso_publico_professor_ensinofundII_medio_24072009.pdf (last checked by the author on the 22 of July 2010)
- ²³⁷ N.K. Jangira & Ajit Singh (1982) Core Teaching Skills. The Microteaching Approach. National Council of Educational Research and Training.
- ²³⁸ The Act is available on: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/India/India_Education_Act_2009.pdf (last checked by the author on the 28th of September)
- ²³⁹ National Curriculum Framework (2005). National Council of Educational Research and Training, New Delhi
- ²⁴⁰ Ibidem
- ²⁴¹ Ibidem
- ²⁴² National Curriculum Framework for Teacher Education (2009). Towards Preparing Professional and Humane Teacher. National Council for Teacher Education, New Delhi
- ²⁴³ National Curriculum Framework for Teacher Education (2009). Towards Preparing Professional and Humane Teacher. National Council for Teacher Education, New Delhi
- ²⁴⁴ Ibidem
- ²⁴⁵ Ibidem
- ²⁴⁶ Ibidem

- ²⁴⁷ Ibidem, p.59
- ²⁴⁸ Ibidem, p.6
- ²⁴⁹ Available: <http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-english.html?sbl&artikelen&37> (last checked by the author on the 13th of October 2010)
- ²⁵⁰ Available: <http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-english.html?sbl&artikelen&100> (last checked by the author on the 13th of October 2010)
- ²⁵¹ Available: http://www.bekwaamheidsdossier.nl/cms/bijlagen/SBL_Introduction.pdf (last checked by the author on the 13th of October 2010)
- ²⁵² Ibidem
- ²⁵³ Ibidem
- ²⁵⁴ Ibidem
- ²⁵⁵ Ibidem
- ²⁵⁶ Ibidem
- ²⁵⁷ Available: <http://www.vosabb.nl/werkgevers-in-onderwijs/actueel/nieuws/item/artikel/15392/1/> (last checked by the author on the 13th of October 2010)
- ²⁵⁸ Competence requirements teachers. Draft final version 20th May 2004. Association for the Professional Quality of Teachers, SBL. Available: http://www.bekwaamheidsdossier.nl/cms/bijlagen/SBLcompetence_primary.pdf (last checked by the author on the 13th of October 2010)
- ²⁵⁹ Available: http://www.bekwaamheidsdossier.nl/cms/bijlagen/SBL_Introduction.pdf (last checked by the author on the 13th of October 2010)
- ²⁶⁰ Ibidem.
- ²⁶¹ Available: <http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-english.html?sbl&artikelen&101> (last checked by the author on the 13th of October 2010)
- ²⁶² Available: www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/mini_version_tq_slovenia.doc (last checked by the author on the 26th of October 2010)
- ²⁶³ Ibidem
- ²⁶⁴ Available (in Slovene): http://www.uradni-list.si/_pdf/2008/Ra/r2008070.pdf (last checked by the author on the 22 of October 2010)
- ²⁶⁵ Available: www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/mini_version_tq_slovenia.doc (last checked by the author on the 26th of October 2010)
- ²⁶⁶ Available: www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/mini_version_tq_slovenia.doc (last checked by the author on the 26th of October 2010)
- ²⁶⁷ Ibidem
- ²⁶⁸ Available: www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/mini_version_tq_slovenia.doc (last checked by the author on the 26th of October 2010)
- ²⁶⁹ Ibidem
- ²⁷⁰ Ibidem
- ²⁷¹ Ibidem



- ²⁷² 'Delivering Education for All in Mali'. By Caroline Pearce, Sébastien Fourmy, and Hetty Kovach. Oxfam International Research Report, June 2009.
- ²⁷³ Ibidem
- ²⁷⁴ Ibidem
- ²⁷⁵ Ibidem
- ²⁷⁶ Ibidem
- ²⁷⁷ Ibidem
- ²⁷⁸ Report 'Profile of Quality Teacher in Mali' by the Steering Group of the Quality ED Programme. August 2010. (unpublished project report)
- ²⁷⁹ Ibidem
- ²⁸⁰ Report 'Profile of Quality Teacher in Mali' by the Steering Group of the Quality ED Programme. August 2010. (unpublished project report)
- ²⁸¹ Ibidem
- ²⁸² Ibidem
- ²⁸³ Report 'Programme Quality Educators for All in Mali 2009-2012' (proposal submitted to Oxfam Novib and Education International)
- ²⁸⁴ Ibidem
- ²⁸⁵ Oxfam Novib (2010) Quality Educators Project in Uganda. Positioning the Project within the Changing Basic Primary Education Landscape. Unpublished report.
- ²⁸⁶ Ibidem
- ²⁸⁷ New Vision, 9 Dec 2010
- ²⁸⁸ Government of Uganda (2010). National Development Plan 2010/11 – 2014/15. IMF Country Report No. 10.141
- ²⁸⁹ Ibidem
- ²⁹⁰ DES (2007). Guidelines on Institutional and Self Evaluation on a Strategy to Improve Performance in Teacher Education Institutions. Ministry of Education and Sports, Kampala.



L'internationale de l'Éducation est la fédération syndicale mondiale représentant 30 millions d'enseignants, de professeurs et de travailleurs de l'éducation, du préscolaire à l'université, dans plus de 173 pays et territoires à travers le monde.

ISBN 978-92-95089-65-5 (Paperback)

ISBN 978-92-95089-66-2 (PDF)

ISBN 978-92-95089-64-8 (CD)