

# Principes directeurs

pour un profil  
de compétence  
national

des enseignants  
du primaire

Basés sur la recherche “Éducateurs de Qualité:  
Une Étude Internationale des Compétences et  
Normes des Enseignants”



Oxfam Novib et l'Internationale de l'Éducation ont le plaisir d'introduire les "Principes Directeurs pour un Profil de Compétence National des Enseignants du Primaire" ci-joint, basés sur la recherche *Éducateurs de Qualité: Une Étude Internationale des Compétences et Normes des Enseignants*. Initiée en 2010, la recherche a été publiée en 2011. S'articulant sur une recherche documentaire et huit études de cas, répartis sur quatre continents et impliquant un large spectre d'acteurs en éducation, l'étude avance des conclusions utiles aux décideurs politiques, aux praticiens et aux activistes du secteur de l'éducation.

Par le lien entre la théorie et la pratique, les Principes visent à guider les acteurs engagés dans les politiques d'éducation basées sur les compétences. Ils sont particulièrement pertinents pour tout qui cherche à développer des profils de compétences nationaux de la profession enseignante au primaire. Nous ne doutons pas que les Principes permettront aux utilisateurs d'éviter les erreurs du passé et de tirer leçon de l'expertise construite par ceux qui ont travaillé à la réalisation de la qualité de l'éducation dans leur pays.

Tant l'étude documentaire que les études de cas confirment une approche globale pour le développement de profils de compétence d'enseignant et par conséquent de politiques d'éducation basées sur les compétences, prenant en compte le contexte et l'action collective. L'étude ne cesse de mettre l'accent sur l'importance d'une vision commune des objectifs de l'éducation pour guider la formulation des compétences et du besoin d'un processus participatif et inclusif. Un autre point qui émerge régulièrement, en particulier dans les études de cas est la demande de cohérence au sein du spectre complet de l'éducation des enseignants et du développement professionnel (formation initiale et continue, développement professionnel, évaluation et suivi ...).

Il faut remarquer que tant l'étude documentaire que les études de cas ne prêtent pratiquement aucune attention aux situations spécifiques des enseignantes ni à l'impact possible sur leur compétence.

En général les Principes n'ont pas mission d'être un jeu de principes immortels. Les présents Principes veulent être outil dynamique testé et débattu au départ d'expériences concrètes. L'Internationale de l'Éducation et Oxfam Novib encourageront le feedback et la fertilisation croisée d'idées en provenance du terrain où les compétences sont pratiquées en classe.

Celles et ceux qui utilisent les présents Principes –en particulier les syndicats, les organisations de la société civile et les décideurs politiques- sont dès lors instamment invités à partager leurs expériences du quotidien. Ceci permettra en temps voulu de mettre à jour et d'améliorer les présents Principes afin de mieux répondre aux besoins de tout qui veut améliorer la qualité de la pratique enseignante et de l'éducation dans ses diverses fonctions.

Le Groupe de Projet de cette initiative conjointe EI/ON s'engage à accompagner le suivi des Principes pour en faire un instrument promotionnel évolutif en vue de promouvoir la promotion des politiques d'éducation basées sur les compétences des enseignants.

The Project Leaders  
Liana Gertsch (ON)  
Gaston De la Haye (EI)



Principes  
directeurs  
pour un profil  
de compétence  
national  
des enseignants  
du primaire

Basés sur la recherche "Éducateurs de Qualité:  
Une Étude Internationale des Compétences et  
Normes des Enseignants"

## Table des matières

Introduction: A propos de ces principes directeurs	1
<i>Arrière-plan: un bref historique de l'éducation des enseignants basée sur la compétence (EEBC)</i>	2
Principes directeurs pour le développement d'un profil de compétence national	5
<b>PRÉPARATION</b>	7
Toute initiative doit s'assurer d'un large support	7
Apprendre des autres pays mais rester sélectif sur ce qui convient à votre propre système et adapter la connaissance existante	7
Éviter les tensions dans la formulation de la vision commune	7
Planifier une stratégie de communication	8
Dans la définition du processus, assurer dès le départ l'équilibre des genres	8
<b>DÉVELOPPEMENT</b>	9
Impliquer les Enseignants et les acteurs de l'éducation dans un processus de décision participatif	9
Inclure les femmes et considérer les implications relatives au genre	9
Prendre un vue holistique	10
Prêter attention au contexte	10
<b>IMPLÉMENTATION</b>	11
Reconnaître que l'implémentation est un effort collectif	11
Tenir à l'œil les implications relatives au genre	11
Éviter de retomber sur l'approche liste de contrôle	12
Prendre en considération le secteur de l'éducation non formelle	12
<b>ÉVALUATION ET SUIVI</b>	13
En plus du processus, du développement et de la performance il est aussi important de prêter attention aux indicateurs qualitatifs et aux réalités de classes	13
Soutenir et s'impliquer dans les institutions d'assurance de qualité	13
Rechercher la cohérence entre formation, guidance de la pratique de classe et l'évaluation	14
Suivi avec feedback, soutien et opportunités de développement.	14

## Introduction: A propos de ces principes directeurs

Ces principes directeurs portant sur le développement, l'implémentation et l'évaluation des profils de compétences<sup>1</sup> trouvent leur inspiration dans une recherche entreprise par le projet *Éducateurs de Qualité pour Tous* (Quality-ED, un partenariat entre l'Internationale de l'Éducation et Oxfam Novib), *Éducateurs de Qualité: Étude Internationale des compétences et normes régissant la profession Enseignantes*. Ils ont pour objectifs d'apporter un soutien aux acteurs impliqués dans le secteur de l'éducation et le développement professionnel des éducateurs, en ce y compris les organisations syndicales d'enseignants, les OSC, les planificateurs d'éducation, les directions d'écoles, les instituts de formation des maîtres, les services d'inspection et les organes d'évaluation.

Quality-ED investit dans le développement de profils de compétences qui servent de base au renforcement de l'éducation des Enseignants, à leur développement professionnel et aux systèmes de soutien pour les Enseignants du primaire dans une sélection de pays, en commençant par le Mali et l'Ouganda, où le projet travaille en étroite partenariat avec les partenaires locaux y compris les Ministères d'Éducation, les organisations syndicales et les organisations de la société civile. En plus de l'examen de ces deux pilotes, la recherche comprend des études de cas en profondeur basées sur des entretiens de terrain avec une gamme d'acteurs de l'éducation dans six pays (Brésil, Chili, Inde, Malaisie, les Pays-Bas et la Slovénie) et complétée par une recherche documentaire exhaustive sur les expériences d'autres pays.

L'idée d'utiliser des profils de compétences dans l'éducation des enseignants est a une longue histoire qui a parfois une réputation négative ; les raisons de cette attitude sont développées dans la section suivante. Toutefois un profil de compétences bien conçu peut être un instrument puissant dans le débat actuel sur la qualité dans l'éducation. Les profils de compétences peuvent améliorer les pratiques éducatives dans les classes en fournissant un cadre de discussion sur la qualité de l'acte éducatif et peuvent aussi guider l'évaluation des enseignants, leur capacité d'action et leur développement professionnel. Ils peuvent aussi contribuer à résoudre la dégradation globale du statut des enseignants qui se traduit en difficultés de recrutement et de rétention.

Une partie de la mission des chercheurs dans les pays était de rassembler les vues des acteurs pour savoir s'il serait utile de formuler un profil international de compétences des enseignants. Enseigner, c'est plus que « donner un cours ». Tous les enseignants doivent avoir certaines compétences pour être capables d'enseigner aux enfants, faire face à la diversité des apprenants et développer l'intelligence sociale et émotionnelle dans des classes socialement complexes. Alors que la plupart des répondants sont en principe favorables à l'idée, il est apparu dans la pratique que de nombreuses compétences sont définies par le contexte et les conditions locales. Sur un total de 29 compétences considérées

<sup>1</sup> Bien le terme "competency" soit utilisé aux USA, le terme "competence" est plus commun au Royaume Uni. En général, tant dans la littérature que la pratique, le terme « competence » est utilisé. Dans la recherche et dans ces lignes directrices nous utilisons exclusivement le terme "competence".

par les acteurs entendus comme « essentielles » dans au moins un des six pays, 18 sont uniques à un seul pays.

Au vu de ces divergences de vue entre les pays et régions, le Comité Directeur de Quality-ED a décidé qu'à ce stade il y aurait plus d'avantage pratique à définir les principes permettant de soutenir le travail des partenaires dans la mise en œuvre effective d'une éducation des enseignants basée sur la compétence dans leur propre contexte national plutôt que de promouvoir un profil universel, générique basé sur des éléments partagés. . Tel est l'objectif de ce document. Toutefois il est intéressant de noter que la vaste majorité des enseignants interviewés sont convaincus que la profession partage certaines compétences essentielles et communes, indépendantes de la localisation, même si les compétences ainsi définies peuvent mettre des accents variant selon les différents contextes locaux et nationaux.

### ▷ *Arrière-plan: un bref historique de l'éducation des enseignants basée sur la compétence (EEBC)*

Dans l'éducation et la formation le concept de compétence a une longue histoire, mais il n'y a toujours pas de consensus sur sa définition. En termes généraux une « compétence » est quelque chose qu'une personne est capable de faire, mais ceci peut être considéré dans un sens étroit ou large. La définition étroite considère la compétence comme une capacité et une connaissance spécifique facilement observable et vérifiable en référence à une liste de contrôle. La définition large –adoptée dans ces principes directeurs – englobe également des attitudes et des valeurs, et reconnaît que la compétence est un effort collectif : l'efficacité du processus éducatif et les performances de enseignants dépendent du fonctionnement du système éducatif dans son ensemble, en particulier des écoles et des communautés qui ont l'impact le plus direct sur les enseignants.

Lorsque l'éducation des Enseignants basée sur la compétence devint populaire dans les années 60, l'approche étroite prévalait. Fortement influencée par les idées de la psychologie du comportement, l'EEBC était basée sur l'idée que des événements observables dans la performance des enseignants pouvaient former la base de leur classification comme enseignant bon ou compétent. Il est souvent fait référence à cet étroit paradigme de l'EEBC comme « Comportemental » ou comme « approche par liste de contrôle ». Sa popularité a diminué vers la fin des années 70 et 80 vu que beaucoup se sont rendus compte qu'il s'agissait de la promotion d'une approche beaucoup trop simpliste de l'acte d'enseignement ou d'un instrument conçu en premier lieu pour contrôler les enseignants.

Plus récemment il y a eu un intérêt renouvelé pour le concept de compétence dans l'éducation; l'OCDE, l'UNESCO, l'Union Européenne et le Conseil de l'Europe ont tous tenté de définir les compétences des citoyens et des apprenants estimées nécessaires pour vivre au 21<sup>ème</sup> siècle. La plupart des initiatives récentes ont tendance à refléter l'approche plus large – également appelée com-



pétences holistiques, ou relationnelles intégrées. Vue de façon holistique, la compétence est la possession et le développement d'une combinaison complexe de capacités, connaissance, attitudes et valeurs intégrées dont les enseignants ont besoin pour contribuer à un enseignement et apprentissage effectif et déployées dans le contexte de leurs conditions spécifiques en classes scolaires.

Dans la vue holistique de la compétence des Enseignants, l'accent porte plus sur le processus et les résultats de l'enseignement que sur les entrants, plus sur l'apprentissage de comment apprendre et l'application de la connaissance que sur la simple transmission de la connaissance. En termes académiques, l'influence a glissé de la psychologie comportementale vers le constructivisme social, c.à.d. l'idée que l'on construit sa compréhension par l'interaction avec les autres.

Ce récent renouveau de l'intérêt pour l'éducation des Enseignants basée sur la compétence a suscité des critiques. Les critiques portent sur le risque de compromettre les traditions humanistes fondamentales de la profession enseignante, basées sur la croyance de valeurs non instrumentales de l'éducation. Ils craignent que des aspects importants de ce qui fait un bon enseignant, comme le dévouement professionnel et l'affinité avec les enfants, difficilement mesurables, pourraient ainsi être négligées ou que la valeur des compétences en relation entre elles pourrait être réduite à la simple considération de compétences isolées. Toutefois, pareilles craintes semblent s'appliquer à l'approche étroite, comportementale plutôt qu'à la conception plus récente, holistique des compétences.

En effet, beaucoup de résistance semble être associée au terme « compétence ». Les entrevues dans les études de cas des pays confirment que de nombreux acteurs rejettent le concept de « compétence » comme étroit, stricte, technique, rigide et laissant peu d'espace à différentes interprétations. En même temps, toutefois, de nombreux acteurs accueillent l'idée de

### Flash de la recherche : Competence profiles in practice

La recherche internationale de Quality-ED inclut la revue de la littérature sur les profils de compétence et les interviews des acteurs dans les six pays des études de cas. Parmi les constats nous notons :

Dans la plupart des pays qui ont des normes de compétence pour les enseignants, la compétence s'entend avec au minimum a) connaissance, b) capacités et c) quelque chose d'autre. En quoi consiste ce « quelque chose d'autre » ? En **Afrique du Sud**, cela inclut sur les valeurs professionnelles. En **Nouvelle Zélande**, les relations professionnelles font parties des compétences. A Alberta, **Canada**, on parle d'attributs. Les modules Pestalozzi du Conseil de l'Europe parlent d'attitudes. Au **Pays-Bas**, l'introspection, les vues professionnelles et les traits de caractère sont mentionnés. Dans tous ces exemples, du moins sur papier, les approches « comportementales de la liste de contrôle » des normes de compétence sont rejetées.

La **Malaisie** est un pays où les enseignants se débattent contre l'approche « comportementale de la liste de contrôle ». Les compétences sont évaluées au travers de tests purement focalisés sur le contenu ou la connaissance et les capacités. L'observation d'un des acteurs est révélatrice : « Un enseignant peut être excellent en classe mais échouer dans les tests d'évaluation. C'est une des faiblesses du système. »

De nombreux interviewés en **Inde** rejettent la notion de compétence comme étroite et restrictive, une opinion qui est également partagée en Amérique latine. Pourtant ils accueillent le cadre national indien des enseignants, qui considère « l'enseignant total » lequel dispose de la connaissance et de la compréhension, des capacités, des attitudes positives, des habitudes et des valeurs et est à même de réfléchir. Pareille définition s'ajustera fort bien dans une approche holistique des compétences des enseignants.

définir et d'évaluer la qualité d'une façon qui dans les faits reflète l'approche holistique de la compétence : par exemple, des normes de performance avec des critères et indicateurs qui sont pertinents et valables pour la vie réelle du contexte de classe.

Un certain scepticisme est toutefois justifié. Même lorsque les compétences sont conçues de façon holistique dans les principes, l'étude démontre que dans la pratique elles sont souvent spécifiées et évaluées de façon trop étroite. L'application ou l'adaptation d'un cadre de compétence au contexte spécifique est parfois négligée, et « l'emprunt » de politiques d'autres contextes est pratiqué. Ceci résulte en une liste de choses déconnectées que les enseignants devraient faire, étrangères au contexte de la classe scolaire, et dans le pire des cas, cette liste est utilisée comme liste de contrôle en référence à laquelle les enseignants sont redevables. Ou comme le formule un des acteurs, « concept, implémentation et évaluation sont trois îles différentes ».

Malgré ces écueils, lorsque les profils de compétence fonctionnent bien ils peuvent être un instrument extrêmement efficace dans le débat et l'évaluation de la qualité des enseignants et dans la guidance de leur développement professionnel. Les profils de compétence peuvent et devraient permettre une gradation de compétences qui correspondent aux différents stages de la carrière d'un enseignant, et qui peuvent être liés aux niveaux de qualification. Ceci peut s'avérer particulièrement intéressant pour améliorer la qualité professionnelle des enseignants moins qualifiés qui travaillent dans des contextes difficiles et cela peut permettre aux enseignants non formels de mettre à niveau leur qualification et d'obtenir une position dans le système d'éducation formelle et ce faisant rehausser leur statut.

Les profils de compétence peuvent accroître la capacité des Enseignants – mais seulement à condition que leur processus de développement soit inclusif et participatif et les aider à mieux fonctionner. Ce qui signifie également que les profils de compétence ne sont pas immuables: ils doivent être considérés comme des cadres évolutifs qui devront être évalués et reconsidérés régulièrement afin de répondre aux contextes, demandes et besoins changeants de l'environnement éducatif - y compris le rôle grandissant des nouvelles technologies et la diversité croissante dans les classes scolaires.



## Principes directeurs pour le développement d'un profil de compétence nationale

Ce qui se fait avant et après la formulation effective d'un PC est un élément déterminant du succès du développement d'un système d'éducation des enseignants basée sur la compétence. Les pages suivantes présentent aux acteurs intéressés dans l'introduction d'un cadre de compétences, les principes directeurs, distillés de la recherche internationale réalisée par Quality-ED et des expériences pratiques en cours. Si dans les principes ci-dessous une attention explicite est accordée aux questions liées au genre, ce n'est pas pour diminuer l'importance de la diversité en général mais pour dénoncer dans les profils de compétences l'absence notoire de la dimension genre dans les différents sites.

<http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Quality%20Educators.pdf>

<http://www.oxfamnovib.nl/Redactie/Downloads/Rapporten/Final%20CP%20document.pdf>

### PRÉPARATION

- Toute initiative doit s'assurer d'un large support
- Apprendre des autres pays mais rester sélectif sur ce qui convient à votre propre système et adapter la connaissance existante
- Éviter les tensions dans la formulation de la vision commune
- Planifier une stratégie de communication
- Dans la définition du processus, assurer dès le départ l'équilibre des genres

### DÉVELOPPEMENT

- Impliquer les Enseignants et les acteurs de l'éducation dans un processus de décision participatif
- Inclure les femmes et considérer les implications relatives au genre
- Prendre une vue holistique
- Prêter attention au contexte

### IMPLÉMENTATION

- Reconnaître que l'implémentation est un effort collectif
- Tenir à l'œil les implications relatives au genre
- Éviter de retomber sur l'approche liste de contrôle
- Prendre en considération le secteur de l'éducation non formelle

### ÉVALUATION ET SUIVI

- En plus du processus, du développement et de la performance il est aussi important de prêter attention aux indicateurs qualitatifs et aux réalités de classes

Soutenir et s'impliquer dans les institutions d'assurance de qualité  
Rechercher la cohérence entre formation, guidance de la pratique de  
classe et l'évaluation  
Suivi avec feedback, soutien et opportunités de développement.

## ▷ PRÉPARATION

### *Toute initiative doit s'assurer d'un large support*

L'idéal est que l'initiative d'un profil de compétence national émerge des praticiens et des acteurs de terrain. Mais construire une large base de soutien est la première tâche de toute initiative. Les meilleurs profils de compétences sont le résultat d'un processus inclusif, transparent et participatif dans leur développement, implémentation et évaluation. Commencer le processus de cette façon accroît la probabilité d'induire un changement au niveau du terrain s'inscrivant dans la durée.

Ceci implique un travail de terrain tel que recherche et collection d'information, y compris l'analyse des rapports de forces afin de s'assurer que le processus ne sera pas récupéré par des acteurs avec un agenda caché.

Il est vital de s'assurer dès le départ du soutien du Ministère de l'Éducation ainsi que des autorités locales, des syndicats d'enseignants, des institutions de formation des enseignants et des autres acteurs si on désire que le profil de compétence retenu soit intégré dans le secteur de l'éducation.

### *Apprendre des autres pays mais rester sélectif sur ce qui convient à votre propre système et adapter la connaissance existante*

De nombreux pays disposent d'une expérience dans le développement et la gestion de profils de compétence. Il est important d'apprendre de ces exemples de bonnes pratiques, mais s'embarquer dans la copie d'un système qui semble bien fonctionner dans un autre pays sera contreproductif. Un profil de compétence national doit être fait à la mesure des besoins spécifiques du pays, en tenant compte les compétences éthiques universelles ainsi que des réalités existantes de la diversité sociale et des relations de forces (et des genres).

### *Éviter les tensions dans la formulation de la vision commune*

La perception du pourquoi introduire une approche basée sur la compétence n'est pas sans importance. Est-ce pour soutenir le développement professionnel des enseignants, ou pour exercer un contrôle politique ? Pour optimiser les ressources disponibles limitées du secteur de l'éducation, ou pour couvrir les coupes budgétaires ? Quand le pourquoi de l'initiative est considéré avec suspicion, l'initiative a moins de chance de réaliser ses avantages potentiels.

Il n'y a pas de définition de la "compétence" acceptée de commun accord, en général ou dans l'éducation. La première clé du succès est donc de s'assurer, dès le départ d'une compréhension claire et commune de la compétence ou du profil de compétence. Ceci devrait être basé sur une recherche bien documentée.

Cela devrait aussi faire partie d'une vision de l'éducation partagée et plus large. Il est plus facile de développer un profil de compétence si, parmi les acteurs impliqués dans son développement il y a une vision commune sur les questions fondamentales : Qu'entend-t-on par qualité de l'éducation ? Quels sont les objectifs de l'éducation, où sont les priorités et comment les atteindre ? S'il n'y a pas de consensus sur ces questions, il y a plus de risque de tensions et de cynisme sur l'initiative et ses motifs.

### *Planifier une stratégie de communication*

Formuler une vision partagée ne suffit pas, en outre – cette vision doit aussi faire l'objet d'une communication effective, non seulement aux experts ou ceux directement concernés, mais au public au sens large qui a un intérêt dans une éducation de bonne qualité tant comme parents que comme citoyens. Une stratégie de communication effective devrait renforcer le rôle de la société civile dans le plaidoyer pour droit à une éducation de qualité. La stratégie doit être développée en vue de couvrir tout les stages du processus, de la mobilisation du soutien aux éducateurs de qualité et de l'explication des objectifs du profil de compétence en passant par le développement, l'implémentation, l'évaluation et le suivi.

### *Dans la définition du processus, assurer dès le départ l'équilibre des genres*

En s'engageant dans un système basé sur la compétence, il est critique que la parité des genres soit présente dès le départ dans la définition du processus, en prenant en compte que les hommes et les femmes rencontrent des difficultés ou des opportunités différentes dans l'exercice de la fonction enseignante. La perspective de femmes ou d'hommes peut être différente en termes de choix de compétences, de niveau de compétences, la façon de les communiquer ou de les implémenter, etc. Si une analyse de genre fait défaut à ce stage, le risque existe que les femmes continuent d'être sous représentées dans la profession parce qu'on ne s'attaque pas aux barrières. Ce qui à son tour affecte négativement le recrutement, la performance et la rétention des filles à l'école à un moment où l'achèvement de la scolarisation primaire des filles et leur accès à l'enseignement secondaire est un souci majeur.

The perspective of women and men may differ in terms of the choice of competences, the level of competences, the way they should be communicated or implemented, and so forth. If a gender analysis is missing at this stage, there is a risk that women continue to be under-represented in the profession because the barriers are not addressed. This in turn often negatively affects the enrolment, performance and retention of girls in school at a time when girls' completion of primary school and enrolment in secondary school is a major concern.



## ▷ DÉVELOPPEMENT

### *Impliquer les Enseignants et les acteurs de l'éducation dans un processus de décision participatif*

Au moment de décider de la définition du profil de compétence et de quelles compétences il devrait comprendre, les questions fondamentales soulevées dans les études de cas par pays sont : qui prend les décisions et comment sont-elles prises ? Les décisions sont-elles le résultat d'un processus participatif, négocié ? Les enseignants ont-ils le sentiment d'être impliqués dans la prise de décisions ou leur sont-elles plutôt imposées ? Il est démontré que là où le processus a impliqué peu d'acteurs dans une dynamique voulue étroite, le résultat est limité. Par exemple, bien que le Mali et l'Ouganda aient par le passé des profils de compétences, peu d'enseignants en avaient connaissance. L'outil était quasi inconnu tant comme concept que comme cadre d'action

Dans tous les pays examinés, les acteurs ont le sentiment que les compétences désirées pour les enseignants de l'école primaire devraient être formulés avec les acteurs, notamment avec les enseignants mais aussi les ministères de l'éducation, les syndicats d'enseignants, les OSC, les instituts de formation des enseignants et les universités, les directions d'écoles, les parents et les étudiants. Le changement n'est possible que si les acteurs clés en prennent la responsabilité. L'apport d'experts externes doit rester équilibré par rapport à celui des acteurs locaux qui connaissent le contexte. Dans les études de cas, on rencontre un accord général pour formuler les indicateurs de mesure des compétences par priorité en fonction des conditions locales et non pas de normes universelles.

Le développement d'un processus inclusif demande un temps considérable. Essayer d'établir un profil de compétence en un temps trop court réduira les possibilités de participation et de consultation. L'implication des enseignants est particulièrement importante parce que les définitions des compétences devraient émaner de la pratique quotidienne dans la classe : la divergence entre « l'idéal » et « la réalité » est souvent source de manque de changement.

Comme mentionné dans la section précédente, il est plus facile d'assurer des phases de développement, d'implémentation et d'évaluation inclusives et participatives si le processus commence de la sorte.

### *Inclure les femmes et considérer les implications relatives au genre*

Avoir des bonnes enseignantes est crucial pour attirer et retenir les filles à l'école. Il s'agit non seulement de respecter les droits de chaque fille à une éducation de qualité, mais les recherches démontrent également que l'éducation des filles conduit à un rendement socio-économique très élevé – les filles et femmes éduquées peuvent être des acteurs de changement puissants dans la société, spécialement dans les pratiques de santé et d'hygiène, et dans la réduction des taux de fertilité, de mortalité maternelle et infantile.

Que la dimension genre n'ait pas reçu d'avantage d'attention dans le développement des profils de compétence est une lacune aveugle dans les études des pays. La qualité de l'enseignement comprend la compétence de reconnaître les relations résultant des différences liées au genre dans les classes, et d'être capable d'aborder activement la diversité, assurant les environnements scolaires sécurisés, protectifs et sensibles au genre.

There should be gender parity among the stakeholders involved in developing the competence profile, and those stakeholders should explicitly consider how the nature and level of the competences being considered might affect men and women teachers differently. This is not an argument to compromise on quality but to ensure that both men and women can participate equally in the profession, if necessary by taking measures to promote women in the profession and making extra resources available for that if needed.

### *Prendre un vue holistique*

Les recherches suggèrent que le potentiel d'amélioration de l'enseignement en classe grâce aux profils de compétences dépend d'une définition holistique des compétences incluant les capacités, la connaissance, les attitudes et les valeurs. Le profil devrait comprendre des compétences spécifiques au domaine mais aussi les compétences de vie plus larges (compétences génériques), ainsi que les compétences éthiques, culturelles et socio-émotionnelles. Dans l'amélioration des pratiques d'enseignement, il est crucial de prêter attention au "indicateurs difficilement mesurables" comme les valeurs. La vue holistique est aussi importante en termes d'approche des situations locales. Selon les différentes localisations, des priorités différentes seront nécessaires pour soutenir les compétences et ce en fonction des opportunités et les défis présents.

### *Prêter attention au contexte*

Les profils de compétence devrait prêter attention à comment les facteurs contextuels et personnels sont liés aux performances de enseignants, avec une attention particulière au genre et aux différences d'âge. Selon les différents stades de vie, les homes et les femmes considèrent leur profession et job différemment selon leur vision sur le future. Les profils doivent montrer que, pour adapter leur pratique, les enseignants ont besoin d'être soutenus par leurs pairs, leurs collègues, les directions d'école, les parents et les communautés dans un effort collectif, organisé de façon systématique.

Il est important que le profil de compétence puisse accommoder différent niveaux de compétence selon les différents stades de la carrière des enseignants. Les acteurs développant le profil doivent prendre en considération comment cela sera mis en application tout au long du spectre de la formation des enseignants, de la formation initiale ou avant l'entrée en service à la certification ou qualification, le développement professionnel et l'évaluation.

Finalement, bien que l'étude approuve l'introduction d'un profil national – et la plupart des répondants croient en la validité des compétences universelles dans la profession enseignantes- il y a aussi un accord global que les indicateurs doivent être à la mesure des conditions locales.

## ▶ IMPLÉMENTATION

### *Reconnaître que l'implémentation est un effort collectif*

L'implémentation d'une initiative basée sur la compétence ne saurait dépendre des seuls enseignants. Une implémentation réussie doit couvrir l'ensemble du système, avec des plans pratiques pour mettre au point la chronologie, la préparation/travail de terrain, la programmation de l'intervention des différents acteurs au moment adéquat dans des étapes ou séquences logiques, les rôles, responsabilités et ressources. Comme élément de la stratégie de communication de l'initiative des ateliers d'orientation sont nécessaires pour s'assurer que chacun comprenne le processus en développement et son pourquoi.

Des plans clairs doivent être développés pour que les Enseignants et les écoles puissent satisfaire aux normes de compétence. Les nouveaux enseignants doivent être encadrés dans la transition de la formation à la pratique, par exemple via des programmes d'intégration ou de guidance professionnelle ou de soutien par les pairs. Ceci s'étend en général sur une certaine durée pendant une période d'essai précédant la certification complète. Pour les enseignants en service les plans de développement de compétence doivent s'appuyer sur une évaluation de la situation présente en termes de capacités, de savoir, d'attitudes et pratiques (prise en compte de l'apprentissage antérieur et des bonnes pratiques) ainsi que les lacunes à combler. Ces processus doivent pleinement impliquer les représentants de la profession enseignante ; tous les efforts nécessaires doivent être faits pour que les enseignants fassent partie intégrante de ce travail à tous les stades. L'évaluation (traitée dans la section suivante) devrait être une part essentielle de l'implémentation, mettant spécialement l'accent sur ce qui suit l'évaluation : comment le feedback est assuré, quel soutien est offert, quel accès aux cours de développement professionnel.

Pour cette raison l'implémentation doit retenir l'attention du plus haut niveau de prise de décision, y compris les instituts de formation des maîtres, les institutions de formation continue, les services d'inspection et les acteurs chargés de l'assurance de la qualité.

### *Tenir à l'œil les implications relatives au genre*

Bien que peu soit dit dans l'étude à ce sujet, il est clair que le processus d'implémentation d'un profil de compétence peut avoir des implications de genre. Les acteurs concernés dans l'implémentation doivent considérer comment leurs choix peuvent affecter différemment les hommes et les femmes enseignants, ainsi que les filles et les garçons dans les classes.

Par exemple, certains choix d'implémentation peuvent dresser des barrières pour les mères avec des enfants en bas âge, les mères allaitantes, les femmes avec des responsabilités domestiques ou avec des niveaux inférieurs en maths et science ou avec d'autres expériences de désavantage social et économique. Il peut y avoir un besoin d'action positive et des politiques progressives, y

compris la formation/guidance professionnelle, pour assurer que les femmes disposent des mêmes chances de développer leurs compétences et obtenir la qualification ou la certification.

### *Éviter de retomber sur l'approche liste de contrôle*

Même lorsque les compétences ont été définies de façon holistique, il est bien trop facile de retomber au cours de l'implémentation sur une approche de liste de contrôle ou de diviser les compétences en éléments isolés. Ceux qui sont impliqués dans l'implémentation doivent être conscients de ce danger et constamment garder en tête tant la vue d'ensemble que les compétences et besoins individuels. (Voir n° 32: « Prendre un vue holistique » et n° 33 « Prêter attention au contexte ».)

### *Prendre en considération le secteur de l'éducation non formelle*

L'approche par compétences peut être utile dans l'éducation non formelle (ENF), tant comme moyen d'évaluation de sa qualité que comme instrument pour faciliter la transition des enseignants non formels vers le secteur formel de l'éducation. Un nombre de pays, comme l'Afrique du Sud et les Pays-Bas, facilitent la mise à niveau d'enseignants non ou sous qualifiés sur base de la reconnaissance de compétences. Pour les enseignants qui disposent d'une large expérience, un système basé sur la compétence reconnaît les acquis obtenus pour compléter leur éducation ou qualification (reconnaissance des apprentissages antérieurs)

Il y a un danger que les enseignants dans le secteur non formel soient laisser à la traîne si l'implémentation ne dresse pas spécialement un cartographie de différentes voies que les différents enseignants peuvent suivre vers la qualification, et prendre en compte différentes chronologie et coûts. Tandis que certains enseignants peuvent être assez proches de la norme de qualification, d'autres peuvent en être très éloignés vu les types de contextes dans lesquels ils travaillent telles que les situations de post-conflit où l'éducation a été interrompue pendant de nombreuses années et où la délocalisation et les traumatismes touchent tant les enseignants que les étudiants. Cependant toutes les voies vers la qualification et certification des enseignants doivent respecter les normes de base de la formation des enseignants.

Il est essentiel de s'assurer du soutien du gouvernement dans l'utilisation des profils de compétence pour amener les Enseignants du non formel dans le secteur formel, éventuellement sur une base progressive en cas de contraintes budgétaires. Quoique lent, un processus est en développement au Mali par lequel les écoles communautaires sont graduellement formalisées et mises sous la responsabilité des gouvernements décentralisés. La promotion de cette transition peut exiger une stratégie de lobbying vu les implications budgétaires et les pressions sur l'emploi dans le secteur public. Le danger est que les enseignants de l'ENF qui obtiennent la qualification peuvent malgré tout être confrontés au fait que le gouvernement ne les engage pas comme enseignants formels. Ceci en retour risque d'avoir un effet désastreux sur la motivation professionnelle.



## ▷ ÉVALUATION ET SUIVI

*En plus du processus, du développement et de la performance il est aussi important de prêter attention aux indicateurs qualitatifs et aux réalités de classes*

L'évaluation est un aspect critique du développement professionnel des enseignants basé sur la compétence, pourtant la recherche internationale montre qu'elle est parfois inexistante ou de très faible qualité. Comme mentionné ci-dessus sous « Développement », il y a un large accord pour formuler les indicateurs sur les compétences en référence aux conditions locales. Si le profil de compétence national est important en termes de soutien du public et de consensus social sur les objectifs de l'éducation, les indicateurs, largement intégrés et développés dans une dynamique participative, sont le lien critique avec les véritables conditions de travail des enseignants et leur besoin de développement professionnel continu et à l'aune desquels la performance des enseignants sera évaluée

Les évaluations sont souvent fortement contestées. Les enseignants considérés comme bons par les acteurs n'obtiennent pas nécessairement un bon score dans leur évaluation. De même, des résultats élevés ne signifient pas toujours une bonne qualité d'enseignement dans la situation réelle de classe ; ils peuvent au contraire simplement être le reflet de la connaissance de ce qui est demandé dans le processus d'évaluation. Un problème commun est que des éléments essentiels de l'enseignement mais pourtant « subjectifs » comme « les valeurs et les attitudes », disparaissent de l'évaluation.

Ceci souligne l'importance de concevoir l'évaluation de telle façon qu'elle évalue réellement le processus d'enseignement et d'apprentissage en classe et qu'elle soit consistante avec la formation et l'éducation des Enseignants. Ce point soulève la question de savoir si les tous enseignants doivent être évalués sur base des mêmes tests, ou s'il devrait y avoir des tests différenciés qui sont plus en rapport avec les différents types d'enseignants (p.ex. les enseignants de l'enseignement inclusif, les enseignants de l'enseignement spécial). Il y a de nombreuses plaintes sur la subjectivité et la durée limitée dans le processus d'évaluation ce qui mine la crédibilité des résultats et quelle qu'action entreprise par la suite, pour autant qu'il y en ait. Tout comme pour l'implémentation, les organisations représentatives des enseignants doivent être pleinement impliquées dans le développement de ces processus.

*Soutenir et s'impliquer dans les institutions d'assurance de qualité*

L'objectif de l'évaluation est de documenter et de renforcer le soutien et l'amélioration de la profession enseignante. Un des risques au stade de l'évaluation est que les institutions chargées de l'assurance de la qualité des enseignants ne soient pas au courant de l'implémentation du profil de compétence et continue leur travail comme d'habitude. Ces institutions doivent être ciblées dès le début dans le cadre de la stratégie de communication, et il peut s'avérer nécessaire de leur procurer orientation et appui pour s'investir dans un cadre de compétence. Des mécanismes de reddition pour les institutions d'assurance

de qualité sont essentiels afin de s'assurer que ces institutions s'inscrivent dans une ligne consistante avec les autres parts du système et soient responsives aux changements politiques tels que les réformes de l'éducation.

### *Rechercher la cohérence entre formation, guidance de la pratique de classe et l'évaluation*

Dans de nombreux pays les acteurs interviewés observent que les normes sur lesquelles les évaluations sont basées ne s'écartent pas seulement de la réalité de la classe, elles sont également largement différentes de celles dans les curricula des institutions de formation des maîtres où ils ont reçu leur formation. Il est nécessaire de revoir le spectre de l'éducation et du développement professionnel des enseignants pour s'assurer qu'une vision cohérente et totale fasse le lien entre la formation et la performance quotidienne et l'évaluation. Les visites de classes par le directeur d'école dans un objectif de guidance peuvent bien sûr être utiles mais doivent être objectives et s'inscrire dans cette vision « cohérente et totale ».

### *Suivi avec feedback, soutien et opportunités de développement.*

Il arrive que les évaluations ne reçoivent pas de suivi. Soit les enseignants ne reçoivent aucune nouvelle de leurs résultats, ou ils ne reçoivent pas le suivi ou le soutien dont ils ont besoin. Ceci suscite la suspicion que le but des évaluations est de les documenter et de les contrôler plutôt que de les soutenir et de les améliorer. Soit les cours de développement professionnel sont inexistantes ou ne sont pas de qualité consistante.

Le manque de développement professionnel est particulièrement frappant dans les pays où le système d'éducation est parvenu à augmenter la scolarisation des enseignants et le recrutement des enseignants mais où l'achèvement scolaire est toujours relativement bas et les abandons élevés dû entre autres à la qualité peu élevée de l'éducation. L'éducation des enseignants n'est pas un investissement unique ; leurs compétences doivent être bien pensées face aux circonstances changeantes. Ignorer ce fait augmente le risque que des investissements importants pour l'éducation primaire universelle ne produisent pas le rendement escompté en termes d'apprentissage effectif et gaspille des ressources appréciables. Comme l'indique l'UNESCO, en éducation les coûts de l'inefficacité en Afrique subsaharienne est élevé – financièrement, socialement et en termes de développement individuel.

Un plan doit être mis en place pour répondre aux constats, y compris un programme d'étude pour les enseignants, les ressources, ainsi qu'un travail soutenu dans les écoles tandis que les enseignants investissent dans le développement professionnel. Les acteurs préconisent des cours basés sur une approche individuelle, dans lesquels les différents besoins, niveaux et problèmes des enseignants reçoivent une attention spécifique.

Par dessus tout, l'évaluation doit prendre en compte que la qualité n'est pas la seule responsabilité de l'enseignant mais du système dans son ensemble. Le système éducationnel doit permettre aux enseignants de fournir la qualité d'éducation que la nation s'est fixé comme objectif et qui est reflétée dans le consensus social obtenu autour du profil national de compétence.



Principes  
directeurs  
pour un profil  
de compétence  
national  
des enseignants  
du primaire

Basés sur la recherche "Éducateurs de Qualité:  
Une Étude Internationale des Compétences et  
Normes des Enseignants"

ISBN: 978-92-95089-88-4 (Paperback)  
ISBN: 978-92-95089-89-1 (Pdf)

EI 2012



Education International  
Internationale de l'Éducation  
Internacional de la Educación

5, Bd du Roi Albert II  
1210 Bruxelles, Belgique  
Tél +32 2 224 06 11  
Fax +32 2 224 06 06  
[headoffice@ei-ie.org](mailto:headoffice@ei-ie.org)  
<http://www.ei-ie.org>



**Oxfam Novib**

Mauritskade 9  
Postbus 30919  
2500 GX Den Haag  
Pays-Bas  
Tél + 31 7- 342 16 21  
[www.oxfamnovib.nl](http://www.oxfamnovib.nl)