

ATELIER 4

Qualité de l'éducation et rôle clé des enseignants

Co-organisation et co-financement : **Internationale de l'éducation (IE)**

Participants au panel, modérateur et rapporteur : **la liste sera distribuée à la conférence**

Document d'aide au débat : **BIE, en collaboration avec l'IE et l'UNESCO**

Document complémentaire : **Internationale de l'éducation**

Ce document est actuellement disponible en français sur le site de la CIE : www.ibe.unesco.org (Organisation/ateliers).



DOCUMENT COMPLEMENTAIRE

Une éducation de qualité : le rôle capital des enseignants

1. Introduction

Le Forum mondial de l'éducation qui a eu lieu à Dakar en 2000 a souligné non seulement la nécessité de réaliser l'éducation pour tous, mais également celle d'améliorer la qualité de l'éducation. Le Forum a fait la recommandation suivante : *“Améliorer sous tous ses aspects la qualité dans l'éducation et garantir son excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables - notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul, ainsi que l'aptitude et les compétences à se prendre en charge.”* (Article 7 du Cadre de Dakar, Forum mondial de l'éducation, 2000). L'article 28 de la Convention relative aux droits de l'enfant garantit le droit de l'enfant à l'éducation et affirme le devoir de l'Etat à assurer au moins l'enseignement primaire gratuit et obligatoire. L'article 29 de la même Convention demande aux Etats parties de reconnaître que l'objectif de l'éducation est de favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons, à préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie active d'un adulte, à inculquer à l'enfant le respect des droits humains fondamentaux et à développer le respect de ses propres valeurs nationales et culturelles, ainsi que celles des autres (Nations Unies, 1989).

Sur la base des recommandations du Cadre d'action de Dakar, de la Convention relative aux droits de l'enfant et de celles d'un certain nombre d'autres conventions internationales, on peut conclure que toute personne doit bénéficier non seulement du droit à une éducation, mais aussi à une éducation de qualité. Un système éducatif de qualité doit apporter aux enfants et aux jeunes une éducation complète, doublée d'une préparation adéquate à la vie active, à la vie en société et à la vie privée. Cet objectif doit être réalisé sans aucune distinction, qu'elle se base sur le revenu des parents, sur la couleur de peau, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou autre, l'origine nationale ou sociale.

Ce document examine le rôle capital des enseignants dans la dispense d'une éducation de qualité. Il commence par un court paragraphe au point 2 concernant la définition de la qualité et traite également brièvement au point 3 de la raison pour laquelle nous avons tellement souligné l'importance de la qualité dans l'éducation dans les discussions au cours des dernières années. Le point 4 focalise sur la description d'un bon enseignant, et le point 5 sur ce que peuvent faire les enseignants pour améliorer la qualité de l'éducation. Le point 6 traite des formes de soutien que les gouvernement et autorités éducatives peuvent apporter aux enseignants dans les efforts qu'ils déploient pour améliorer la qualité. Le point 7 aborde la question de savoir comment les syndicats d'enseignants peuvent améliorer la qualité dans l'éducation. Le point 8 enfin résume toute la problématique soulevée.

2. Qu'est-ce que la qualité ?

Parler de qualité dans l'éducation, implique de réfléchir sur ce que l'on entend par qualité. De nombreux éducateurs, chercheurs et politiciens ont tenté de définir ce terme et la documentation en comporte diverses définitions.

2.1. Diverses définitions

La définition la plus classique est celle que donne Coombs (1985) dans son livre *“Les crises mondiales dans l'éducation dans les années 80”*, quand il souligne : *“...la dimension qualitative signifie bien davantage que la qualité de l'éducation telle qu'elle est habituellement définie et jugée par la performance des élèves en termes traditionnels de programmes et de normes. La qualité (.....) dépend également de la pertinence de ce qui est enseigné et appris - comment ceci répond aux besoins actuels et futurs des apprenants concernés, compte tenu de leurs circonstances et perspectives particulières. Elle fait également référence aux changements significatifs apportés au système éducatif lui-même, à la nature de ses apports (étudiants, enseignants, infrastructures, équipement et matériel); ses objectifs, les technologies éducatives et de programmes; et son environnement socio-économique, culturel et politique.”* (Coombs, 1985, p. 105)

La Banque mondiale a elle-même essayé de définir la qualité. Dans son rapport *“Priorités et stratégies pour l'éducation”* (1995), elle a traité des questions de politiques éducatives et fait, à propos de la qualité, les observations suivantes : *“La qualité dans l'éducation est aussi difficile à définir qu'à mesurer. Une définition adéquate doit inclure les résultats des élèves. La plupart des éducateurs aimeraient aussi y inclure la nature de l'expérience éducative aidant à produire de tels résultats – l'environnement de l'apprentissage.”* (Banque mondiale, 1995, p. 46).

Il existe aussi un grand nombre d'autres rapports et publications traitant de la qualité du point de vue de l'assurance de qualité et de l'amélioration de la qualité. Spanbauer (1992) parle de la nécessité pour les écoles d'avoir une politique en matière de qualité et utilise l'exemple de la politique du Collège technique de Fox Valley : *“La politique du Collège technique de Fox Valley est de fournir un enseignement et des services de qualité conformes aux normes éducatives les plus élevées. Nous nous efforçons d'offrir un service et un enseignement précis, prompt et courtois à nos étudiants, à tous, ainsi qu'aux employeurs qui engagent nos diplômés et utilisent nos services.”* (Spanbauer, 1992, p.11). Morgatroyd et Morgan (1994) énumèrent trois définitions principales concernant la qualité: 1) *“l'assurance de qualité se rapporte à l'adoption de normes, de méthodes appropriées et de conditions de qualité par un organe expert, accompagnée d'un processus d'inspection ou d'évaluation qui examine dans quelle mesure la réalité est conforme à ces normes.”* 2) *“... la conformité au contrat, dans laquelle certaines normes qualitatives ont été spécifiées au cours des négociations précédant la signature du contrat.”* 3) *“La qualité du service à la clientèle se rapporte à une notion de qualité dans laquelle ceux qui doivent recevoir un produit ou service précisent leurs attentes concernant le produit ou service et la qualité est définie de manière à répondre ou à aller au-delà des attentes des clients.”* (Morgatroyd & Morgan, 1994. p. 45 - 46). Morgatroyd et Morgan estiment que le concept de la qualité est en train d'évoluer, passant de ce qu'on appelait *“l'assurance de la qualité”* à la *“conformité au contrat”* et, plus important encore, à la perspective du *“service à la clientèle”*. Ce genre d'approche est influencé par les théories économiques. Il est souvent frappant de constater que cette documentation ne traite pas du concept de qualité lui-même, mais des méthodes et des modèles d'organisation. Nous reviendrons à cette question au point 3 lorsque nous aborderons les raisons qui se cachent derrière l'intérêt croissant pour la qualité dans l'éducation.

Un autre aspect de la manière de définir la qualité dans l'éducation est de savoir si elle n'est qu'une question de bien apprendre les choses. On peut estimer qu'il est aussi extrêmement

important d'examiner ce qu'on apprend. De ce point de vue, la qualité signifie d'apprendre les bonnes matières et de bien les apprendre. Il ne suffit pas de les apprendre approximativement. On peut observer que dans de nombreuses parties du monde l'éducation n'enseigne pas ce qu'on appelle quelquefois l'aptitude et les compétences pour se prendre en charge. Pour de nombreux enfants, par exemple en Afrique, une éducation de qualité devrait inclure une connaissance du VIH/SIDA et de comment s'en protéger.

2.2. La définition donnée par les syndicats d'enseignants

Les syndicats d'enseignants ont également discuté de la question de la qualité dans l'éducation. L'Internationale de l'Education en a débattu au cours de plusieurs conférences. En Europe, une grande partie de ces discussions a été publiée dans une publication du CSEE "*La qualité dans l'éducation*" (2002). Sur la base d'une définition de la qualité de l'éducation élaborée par un groupe de travail au sein de l'IE-Europe et du CSEE, les observations suivantes peuvent être faites :

- La qualité dans l'éducation est un concept qui évolue rapidement avec le temps, mais qui varie en importance selon les différents secteurs éducatifs nationaux, selon les cultures et les différentes parties prenantes dans le système éducatif – étudiants, enseignants, décideurs politiques, monde des affaires, syndicats, etc.
- D'une manière ou d'une autre, l'éducation prépare toujours les personnes pour l'avenir. Il faut qu'elle donne aux enfants et aux jeunes les instruments nécessaires afin de pouvoir gérer les diverses tâches qu'ils auront à accomplir dans leur vie. Il faut les aider à être prêts non seulement pour leur vie privée, mais aussi à participer à la vie économique, politique et culturelle de leur société. L'éducation doit aider les enfants et les jeunes à se développer en tant que personnes. Ils doivent posséder les capacités et les connaissances essentielles leur permettant de prendre part à la vie économique. En tant que citoyens, ils doivent apprendre à être critiques et responsables. Dans le monde actuel, il faut également préparer les enfants et les jeunes à comprendre les activités sur le plan international et à y participer.
- Il est important de reconnaître que la raison d'être de l'éducation n'est pas seulement de préparer les individus au marché du travail et de faire en sorte qu'ils deviennent des citoyens, mais qu'elle est aussi un bien en elle-même.
- Le défi de l'éducation est de poser les bases du changement tout en conservant les meilleures qualités du présent. Chaque nouvelle génération doit apprendre comment améliorer et développer la société, mais dans le même temps elle doit être capable de fonder ces réformes sur les traditions et les acquis de la société. L'éducation doit encourager les capacités des jeunes dans une société qui doit reconnaître toutes ces capacités avant de les utiliser. Il existe une relation interdépendante complexe entre l'éducation et la société. L'éducation en est, en quelque sorte, le miroir, mais elle exerce également une influence sur le développement de la société.
- Une éducation de qualité est celle qui s'adapte le mieux aux besoins présents et futurs des apprenants et de la communauté, compte tenu de la particularité des circonstances et des perspectives. Le concept de qualité doit également englober le développement du potentiel de *chacun* des membres d'une nouvelle génération.

- La qualité ne peut être considérée comme un concept statique. La qualité et ses normes sont en fait des questions *relatives* - en particulier par rapport au temps, au lieu, aux apprenants et à leurs circonstances. Un aspect important de la qualité est son rapport aux matières enseignées et aux objectifs de l'éducation. Une éducation de qualité fournit aux élèves les instruments leur permettant de trouver des solutions aux défis auxquels l'humanité est confrontée. Dans un monde en transformation, cela signifie que ce que l'on considérait hier comme étant une éducation de qualité risque de ne pas répondre aux normes de qualité de demain. Cela est particulièrement vrai actuellement si l'on songe à sa rapide évolution due aux nouvelles technologies. Il nous faut sans cesse redéfinir ce concept.
- Les aptitudes de base, dont la lecture, l'écriture et l'arithmétique, doivent être considérées comme des parties essentielles de toute éducation de qualité. La maîtrise des compétences fondamentales est indispensable avant de pouvoir progresser au sein d'un système de qualité.
- Des valeurs telles que la démocratie et les droits humains doivent être perçues comme les fondements de base d'une éducation de qualité. Les enseignants doivent enseigner les valeurs non seulement de par le contenu de leur enseignement, mais aussi en utilisant des méthodes éducatives qui reprennent la démocratie, l'interaction, l'égalité, le respect et la coopération en tant que parties intégrales du travail des écoles et des institutions. Dans ces domaines, les enseignants doivent assumer le rôle de modèles. Cela n'est possible que lorsque leur statut professionnel est reconnu et qu'ils reçoivent le soutien approprié pour remplir leur tâche.
- L'éducation de qualité ne devrait pas être considérée comme un processus de consommation, mais comme un processus d'interaction entre enseignants et étudiants. L'éducation devrait offrir à ces derniers l'occasion d'un développement personnel et d'une plus grande confiance pour s'adapter aux nouvelles situations, voire les changer quand ils l'estiment nécessaire. L'éducation ne peut jamais être un processus neutre ; elle fonctionnera toujours sur la base des valeurs. L'équilibre entre les "faits" objectifs et le questionnement de ces faits représente un grand défi à l'enseignant professionnel. (ETUCE, 2002)

3. Pourquoi cette discussion sur la qualité ?

La "Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle" de l'UNESCO, (souvent appelée la Commission Delors d'après le nom de son président, l'ancien membre de la Commission européenne Jacques Delors) a publié en 1996 un rapport intitulé "*L'éducation, un trésor est caché dedans* ", dans lequel elle conclut que : "...une plus grande attention portée à la qualité est désirable partout, même dans les pays où tous les enfants sont inscrits dans l'éducation de base" p.120). On peut noter que depuis les années 80 la qualité est devenue un concept clé dans les discussions sur l'éducation. Tout le monde veut améliorer la qualité dans l'éducation et il est pertinent de se demander pourquoi elle est tellement mise en exergue dans les cercles éducatifs. Il peut y avoir au moins trois raisons à cela :

- Certains mettront en cause une baisse de la qualité dans l'éducation au cours des dernières décennies.

- D'autres diront qu'il s'agit d'une expression de l'inquiétude croissante relative à l'éducation, à la qualité de l'éducation et à la meilleure façon de dépenser l'argent dans l'éducation.
- D'autres encore diront que cela fait partie du processus de restructuration du secteur public, de la restriction des dépenses publiques et de l'introduction de solutions privées (Snyder, Fredriksson & Taube, 2004).

3.1. La nécessité d'améliorer la qualité

En étudiant un certain nombre de rapports sur la qualité de l'éducation dans différents pays, nous pouvons obtenir une image de la situation actuelle. La qualité de l'éducation peut naturellement être mesurée de diverses manières et il existe aussi de nombreuses controverses concernant la meilleure façon de mesurer la qualité de l'éducation. Un critère minimum pourrait être que les enfants doivent au moins recevoir des compétences de base pratiques en lecture, en écriture et en arithmétique.

Le projet SACMEQ (Southern Africa Consortium for Measuring Educational Quality), qui couvre cinq pays d'Afrique australe (l'Ile Maurice, la Namibie, la Zambie, Zanzibar et le Zimbabwe), a révélé que le niveau des élèves en lecture était très bas. Dans deux pays sur cinq seulement, au Zimbabwe et à l'Ile Maurice, au moins la moitié de leurs élèves ont acquis ce que l'on considère comme étant les aptitudes de base en lecture. Il n'y a qu'au Zimbabwe que plus du tiers des élèves atteignent le niveau de lecture désiré (SACMEQ, 1998).

Au Ghana, les autorités éducatives organisent avec le soutien de l'USAID (l'Agence des Etats-Unis pour le développement international) un projet d'évaluation ambitieux en anglais et en mathématiques. Suivant les objectifs du programme scolaire, un test a été élaboré et, sur la base du jugement d'un groupe d'enseignants expérimentés, une sorte de niveau de maîtrise a été fixé que les élèves doivent atteindre pour être considérés comme ayant réalisés les objectifs du programme scolaire. Les premiers tests ont été effectués en 1992. Ils furent répétés en 1993, 1994, 1995 et 1996. Chaque échantillon correspondait à environ 5% de tous les élèves de sixième année d'école primaire. Les résultats ont été très médiocres. Un tout petit nombre d'élèves a atteint le niveau de maîtrise dans les deux disciplines. En 1992, 2% ont atteint ce niveau en anglais et 5,5% en 1996. En mathématiques, le pourcentage ayant atteint le niveau de maîtrise en 1992 était de 1,1% et en 1996 de 1,8% (Quansah, 1997).

Au Nigeria, dans le cadre du projet MLA (Monitoring Learning Achievement Project), une étude a examiné les aptitudes à la lecture, les connaissances en mathématiques et l'aptitude et les compétences à se prendre en charge chez les élèves de quatrième année. En moyenne, les élèves ont pu effectuer correctement 32% des tâches en mathématiques, 25% des tâches en lecture et 33% de celles relatives à l'aptitude et aux compétences à se prendre en charge. L'un des tests consistait pour les élèves à copier un texte de cinq lignes. Seuls 8% des élèves ont réussi à le faire correctement, tandis que 40% d'entre eux n'ont pu recopier correctement un seul mot (Chiejine, 1999). Une autre étude sur les aptitudes à la lecture chez les élèves de première année du secondaire supérieur au Nigeria a révélé que les résultats n'étaient pas très impressionnants et qu'ils étaient spécialement médiocres dans les écoles rurales, qui constituent la majeure partie de toutes les écoles du pays (Tswana, 1997).

Dans un rapport sur l'enseignement primaire en Inde (Banque mondiale, 1997), la Banque mondiale a examiné un certain nombre de documents de recherche dont il est ressorti que la

qualité de l'éducation dans les écoles indiennes était médiocre. Les élèves de cinquième année n'avaient souvent appris que la moitié de ce qu'ils étaient supposés maîtriser en quatrième année. Dans l'Etat du Mahdya Pradesh, 70% des élèves de quatrième année et 60% des élèves de cinquième année, provenant de ce que l'on appelle les "zones urbaines privilégiées", n'avaient pas atteint le niveau requis par le programme scolaire de deuxième année en hindi et en mathématiques. Le programme n'était dispensé pratiquement que par les livres scolaires trop théoriques, n'ayant pratiquement aucun rapport avec la réalité de la vie des élèves.

Des études ont également été effectuées au Bangladesh pour mesurer ce que les élèves avaient réellement appris à l'école. Dans un rapport (Greaney, Khandker & Alam, 1998) sur les aptitudes de base parmi la population défavorisée en milieu rural qui avait terminé le cycle primaire, on a découvert que 28% avaient atteint le niveau minimum requis en lecture, 13% en écriture et 38% en mathématiques. Un rapport de CAMPE (Campaign for Public Education) au Bangladesh a révélé que seuls 29,6% des élèves atteignaient le niveau de base requis à l'école primaire (CAMPE, 1999).

Les pays industrialisés souffrent également de problèmes de qualité dans l'éducation. Le nombre d'élèves qui quittent définitivement l'école sans certificat, communément nommés abandons scolaires, est alarmant. 10-12% des élèves des pays de l'UE dans le groupe d'âge des 15-16 ans n'ont obtenu aucun certificat à la fin de leur scolarité obligatoire ou n'ont pas terminé leur éducation de manière normale (Commission européenne/Eurydice, 1994). Le niveau des aptitudes de base, telles que la compréhension de la lecture, n'est pas suffisamment bon parmi de larges pans de la population dans plusieurs pays industrialisés. Un rapport de l'OCDE affirme que plus de 20% des adultes dans certains des pays les plus riches du monde sont incapables de lire et écrire en dehors du niveau le plus élémentaire (OCDE/Human Resources Development Canada, 1997).

Il existe de bonnes raisons de penser que la situation n'est pas très différente en ce qui concerne la qualité de l'éducation dans de nombreux pays autres que ceux mentionnés ci-dessus. On peut présumer que bon nombre d'enfants quittent l'école sans avoir acquis des aptitudes de base suffisantes en lecture et en écriture. Selon la Banque mondiale, le niveau de qualité inadéquat est le problème majeur de nombreux systèmes éducatifs : *“La qualité dans l'éducation est médiocre à tous les niveaux dans les pays à bas et à moyen revenu. Les élèves des pays en développement ont une moyenne de taux de réussite en dessous de celle des pays industrialisés et leur performance révèle une plus grande différence dans la moyenne.”* (p. 3). Il est difficile de juger si ce problème s'est aggravé ou non, mais il suffit déjà d'observer l'énorme besoin d'une amélioration de la qualité de l'éducation dans de nombreux pays.

3.2. La qualité, l'assurance de la qualité et la privatisation

Une mauvaise qualité peut ne pas être la seule raison de discuter de la qualité dans l'éducation. Comme indiqué plus haut, une autre raison peut être de plaider pour de profondes réformes du système éducatif. Ainsi qu'il est apparu dans les citations au point 2 de Spanbauer et Morgatroyd & Morgan, la qualité est quelquefois discutée en de tels termes que les élèves sont décrits comme des clients et l'éducation comme un produit vendu sur le marché. Cette perspective amène à ne plus parler de la manière d'améliorer la qualité comment assurer un certain niveau de qualité. Il est souvent fait allusion à des *“indicateurs”* et à des *“points de référence”*. Ceci semble refléter ce que Power appelle *“la société d'audit”* (Power 2002). Selon Power, le Royaume-Uni a démontré un intérêt croissant pour *“un certain ensemble*

d'attitudes ou d'engagements culturels pour la résolution des problèmes.” (p. 4). On peut raisonnablement penser que d'autres pays ont également vécu le phénomène de cet intérêt accru. La responsabilité, l'évaluation, le contrôle et la qualité en sont les éléments centraux. La pratique de l'audit dans le secteur public a “*reçu un stimulant décisif depuis les années mi-80 par l'engagement des programmes à la réforme de l'administration du secteur public*” (p. 52). Power souligne le rôle important de la qualité des audits dans ce contexte: “*La surveillance des niveaux de qualité est utilisée car cette dernière doit être mesurable. Comme les systèmes deviennent les points centraux pour les inspecteurs et les auditeurs, les difficultés techniques qu'entraîne l'évaluation des performances deviennent invisibles. Un nouveau marché des services de l'assurance a émergé qui demande une étroite association entre la performance de qualité, quelle qu'en soit sa définition, et les processus pour s'assurer que cette performance est visible à une grande audience, que celle-ci soit le client, le régulateur ou même le client en tant que régulateur. 'Rendre la qualité vérifiable par audit' est en quelque sorte une 'gestion des impressions' dans laquelle le but n'est plus de vérifier les opérations mais un système de contrôle des opérations. Sans audit et la certification qui s'ensuit, la qualité reste une affaire trop privée. On peut en conclure qu'il n'y a pas de qualité sans assurance de qualité.*” (p. 60).

Quand la qualité est utilisée de la manière décrite par Power, l'objectif est souvent d'introduire des réformes orientées vers le marché et même la privatisation. Selon un argument souvent utilisé dans ce contexte, les écoles privées ont de meilleurs résultats que les écoles publiques à un moindre coût. La plupart des “preuves” soutenant cette opinion ont un défaut majeur – dans la majorité des cas le recrutement fonctionne très différemment dans les écoles publiques et dans les écoles privées. Les écoles publiques doivent accepter tous les enfants, alors que les écoles privées peuvent choisir leurs élèves. Dans le projet MLA, on a observé que : “*Les écoles privées produisent traditionnellement des élèves ayant un taux de réussite élevé. Les infrastructures scolaires sont en général meilleures, les enseignants sont mieux formés (et souvent mieux payés) et l'environnement éducatif familial est généralement plus élevé. Au niveau de l'éducation de base dans la plupart des pays, les écoles privées ont tendance à attirer les enfants de familles appartenant à un milieu socio-économique relativement plus élevé et provenant de zones urbaines ou semi urbaines.*” (Chinapah, 1997, p. 76). Au Chili, où le gouvernement a décentralisé et privatisé le système éducatif et a introduit un système de bons d'études, la performance des élèves en mathématiques et en espagnol a été contrôlée lors des examens nationaux en 1982, 1988 et 1990. Cette évaluation a révélé que les réformes ont contribué à augmenter les inégalités sans améliorer le niveau général de la qualité (OIT, 1996, p. 32-33).

Dans les discussions entre enseignants et au sein de leurs organisations, il ressort un consensus selon lequel l'éducation est une activité unique et que la relation entre l'élève et l'enseignant ne peut être réduite à celle d'un client et d'un vendeur. Un regard sur l'histoire démontre que les enseignants célèbres du passé ne se sont jamais perçus comme des vendeurs d'éducation. Socrate ne se voyait certainement pas vendant de l'éducation à ses disciples, mais il considérait son enseignement comme un échange unique entre enseignant et étudiants contribuant au développement des deux. **L'éducation de qualité ne doit pas être vue comme un processus de consommation, mais comme celui d'une interaction entre enseignants et élèves.**

Dans la plupart des pays, les enseignants sont d'accord sur le fait que la qualité de l'éducation doit être améliorée. Les réformes éducatives sont le moyen d'améliorer la qualité ; réformes

qui permettent aux enseignants bien formés d'améliorer et de développer leur travail en classe. Les points suivants traitent des divers aspects de cette question.

4. Quelles sont les caractéristiques d'un bon enseignant ?

Pour revenir sur les tentatives d'une définition de la qualité de l'éducation, abordée au point 2, il est important de se pencher sur la question de ce qui est exigé de l'enseignant pour dispenser une éducation de qualité. Il a été tenté à plusieurs reprises d'énumérer les caractéristiques d'un bon enseignant. Ces listes ont parfois tendance à donner une image d'un superman ou d'une superwoman et peuvent être plus décourageantes qu'utiles aux enseignants. Malgré ce risque, il est intéressant d'examiner les tentatives les plus éclairées qui ont été faites pour décrire un bon enseignant.

4.1. Diverses descriptions d'un bon enseignant

Le rapport de l'OCDE *“La qualité dans l'enseignement”* (1994) définit la qualité de l'enseignant articulée autour de cinq dimensions :

- *« connaissance de larges domaines et contenus ;*
- *aptitudes pédagogiques, y compris l'acquisition et la capacité d'utiliser un répertoire de stratégies d'enseignement ;*
- *réflexion et capacité à l'autocritique, marque du professionnalisme de l'enseignant ;*
- *empathie et engagement à la reconnaissance de la dignité de l'autre ;*
- *compétences de gestionnaire, les enseignants devant assumer une série de responsabilités de direction, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe ».* (OCDE, 1994, p. 13-14)

Le rapport ajoute que : *“Ces dimensions de la qualité de l'enseignant ne doivent pas être considérées en termes d'étroites compétences de comportement, mais davantage en termes de dispositions. La qualité de l'enseignant doit être vue comme un concept holistique, c'est-à-dire comme une gestalt des qualités, plutôt qu'une série discrète de comportements mesurables à développer de manière indépendante les uns des autres. L'intégration des compétences dans toutes ces dimensions de la qualité de l'enseignant est considérée comme étant la marque d'un enseignant exceptionnel.”* (OCDE, 1994, p. 14).

Une autre approche intéressante pour décrire un bon enseignant est celle des dix compétences identifiées par Perrenoud (1999), à savoir :

- Organiser des opportunités d'apprentissage pour les élèves
- Gérer la progression de l'apprentissage des élèves
- Traiter l'hétérogénéité des élèves
- Développer la motivation des élèves envers l'étude et l'apprentissage
- Travailler en équipes
- Participer au programme scolaire et au développement organisationnel
- Promouvoir l'engagement des parents et de la communauté envers l'école
- Utiliser les nouvelles technologies dans leur pratique quotidienne
- Assumer les responsabilités professionnelles et les dilemmes éthiques
- Gérer leur propre développement professionnel.

4.2. Les différentes perspectives relatives au bon enseignant

La qualité peut être vue de différentes perspectives. Pour de nombreux élèves, la qualité est un système équitable par lequel leurs aptitudes sont récompensées et leur réussite est reconnue (MacBeath et al, 1996). Par exemple, voici comment un élève écossais de 2/3ème année voit un bon enseignant : “...est très intelligent, ne crie pas, vous aide tous les jours, n'est pas autoritaire, a confiance en vous, est drôle, patient, bon au travail, vous explique clairement ce qu'il faut faire, vous aide quand vous faites des erreurs, note votre travail, vous aide à lire, vous aide à épeler et a du courage.” (MacBeath et al., 1996, p. 55). Pour les parents, la qualité est une école où les élèves sont en sécurité et où ils peuvent apprendre dans un environnement stimulant (MacBeath et al, 1996). Pour de nombreux enseignants, la qualité est une école où les élèves désirent apprendre et où les conditions de travail sont bonnes (MacBeath et al., 1996).

4.3. Le bon enseignant en lecture

Partant du principe que la lecture a été qualifiée d'essentielle pour parvenir à la qualité de l'éducation au point 2.2, il peut être intéressant de définir ce qui caractérise un bon enseignant en lecture. Le grand projet de recherche “*Reading Literacy*”, que l'IAE (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) a organisé dans 32 systèmes éducatifs en 1990-91, a analysé les facteurs importants qui soutiennent le développement des élèves en une bonne capacité de lecture. Lundberg et Linnakylä font le portrait d'un bon enseignant comme suit : “*Un bon enseignant pour les enfants de 9 ans dans ce contexte international est en général une femme. Elle a plusieurs années d'expérience. En dehors de l'école, le bon enseignant lit beaucoup, tant dans le domaine professionnel, sur l'éducation, que de la littérature. Elle ou il est resté avec cette classe depuis que les enfants ont entamé leur apprentissage de la lecture et de l'écriture, et a suivi de près leurs progrès par des méthodes d'évaluation à la fois informelles et plus formelles. Le bon enseignant offre aux élèves de nombreuses occasions de lire de manière indépendante et silencieuse en bibliothèque, celle-ci étant bien approvisionnée, et elle a souvent des discussions avec les élèves au sujet des livres qu'ils ont lus. Les enfants élèves d'un bon enseignant sont encouragés à lire en dehors de l'école et à utiliser souvent la bibliothèque. Pendant les leçons de lecture, les enfants sont guidés vers une interaction active avec le texte en faisant le lien entre leur propre expérience et ce qu'ils lisent, en prédisant les événement qui vont arriver au cours de la lecture et en faisant des généralisations et des déductions. Le bon enseignant en lecture tient également compte de l'intérêt des élèves lors de la sélection du matériel de lecture. L'approche d'une orientation vers l'élève tout en se concentrant clairement sur les stratégies de compréhension n'empêche pas le bon enseignant d'utiliser de temps à autres des éléments phoniques dans son enseignement pour répondre aux besoins particuliers des élèves ou lorsque que ceux-ci rencontrent de nouveaux longs mots, des noms, par exemple.*” (Lundberg & Linnakylä, 1993, p. 92).

Lors de discussions sur les caractéristiques d'un bon enseignant, il est important de garder à l'esprit que personne n'est né enseignant hors pair. C'est l'éducation, la formation et l'expérience qui engendrent un bon enseignant. Les deux paragraphes suivants traitent de ce que peuvent faire les enseignants pour améliorer leur travail et de ce que peuvent faire les gouvernements et autorités éducatives pour aider les enseignants à améliorer la qualité de l'éducation.

5. Comment les enseignants peuvent améliorer la qualité

Que peuvent faire les enseignants pour améliorer la qualité ? Dans ce paragraphe, trois questions sont abordées :

- la conscience de la qualité
- l'éthique professionnelle
- la liberté professionnelle

5.1. Conscience de la qualité et autoévaluation

Afin qu'ils puissent améliorer la qualité de l'éducation, il est important pour les enseignants d'être capables de réfléchir à leur propre enseignement, d'examiner d'un oeil critique les méthodes utilisées et de chercher d'autres manières d'enseigner (comme indiqué au paragraphe 4.1 ci-dessus). Amener une plus grande "conscience de la qualité" parmi les enseignants et les aider à améliorer leur méthodologie et compétences d'enseignement est primordial pour améliorer la qualité dans l'éducation. Une des principales façons de le faire est d'évaluer systématiquement leur propre enseignement et ses résultats. L'évaluation est un terme général utilisé pour décrire toute activité dans laquelle la qualité de ce qui est dispensé devient le sujet d'une étude systématique. Il existe différents moyens d'organiser le processus d'évaluation dans l'éducation dans divers pays. Dans certains pays, l'objectif principal semble être d'évaluer tout le système éducatif, alors que dans d'autres l'accent semble être mis sur l'évaluation de chaque école, ou même de chaque individu. Plusieurs risques sont liés aux développements actuels en matière d'évaluation. L'un des plus importants est que l'évaluation devienne trop axée sur les résultats facilement mesurables de l'école, sans tenir compte de la réalité complexe au sein des écoles. A ce sujet, le risque existe de voir les enseignants mis sur la touche lors du processus d'évaluation et devenir les simples objets de ce processus.

Afin de faire de l'évaluation un outil que les enseignants peuvent utiliser pour améliorer la qualité de l'éducation, il est nécessaire de trouver d'autres méthodes d'évaluation permettant de prendre en considération la complexité de l'environnement scolaire et donnant aux enseignants la possibilité de prendre part au processus. Un concept souvent employé est l'évaluation basée sur l'école, ce qui signifie un processus par lequel les enseignants discutent de leur école comme un groupe de professionnels de telle manière à améliorer la qualité de l'éducation.

Le projet pilote de l'UE sur l'évaluation de la qualité dans les écoles a joué un rôle important en démontrant comment les enseignants peuvent prendre part à l'évaluation et l'utiliser pour améliorer l'éducation. Il faut dire que cette approche avait été d'abord testée à grande échelle lorsque qu'en 1995 NUT (National Union of Teachers in England and Wales) a commandé à John MacBeath une étude pour déterminer si le modèle d'autoévaluation adopté en Ecosse pouvait fonctionner en Angleterre et au Pays de Galles. Le rapport publié, intitulé "*Schools speak for themselves*" ("Les écoles parlent pour elles-mêmes", MacBeath et al, 1996), faisait partie de ce travail. Le modèle d'autoévaluation a eu d'énormes répercussions en Angleterre et au Pays de Galles. Plus de 30 autorités éducatives locales l'ont adopté dans leurs écoles afin que directeurs d'école et enseignants rassemblent des informations et les utilisent pour améliorer l'école.

Au cours de l'année académique 1997/98, l'UE a lancé un projet pilote sur l'évaluation de la qualité dans l'éducation scolaire qui s'est inspirée des projets du Royaume-Uni (celui d'Ecosse et celui de NUT en Angleterre et au Pays de Galles). Ce projet a impliqué 101 écoles secondaires dans 18 pays. Au début du projet, on a demandé aux écoles de se situer par rapport à chacun des douze aspects suivants : 1. Réussite académique, 2. Développement personnel et social, 3. Destination des élèves, 4. Le temps en tant que ressource pour l'apprentissage, 5. Qualité de l'apprentissage et de l'enseignement, 6. Soutien aux difficultés d'apprentissage, 7. L'école en tant que lieu d'apprentissage, 8. L'école en tant que lieu social, 9. L'école en tant que lieu professionnel, 10. L'école et la maison, 11. L'école et la communauté, et enfin 12. L'école et le travail. Pour ce faire, on a utilisé une échelle de quatre points, partant du positif vers le négatif, et une échelle indiquant le changement, de l'amélioration à l'aggravation. Sur la base de cet exercice, il a été demandé aux écoles d'identifier les questions qu'elles désiraient contrôler et évaluer de plus près au cours de l'année à venir.

Les écoles ont reçu les conseils d'amis critiques nommés en dehors du cercle des écoles, qui ont offert un soutien au niveau de l'école individuelle et à un niveau national. Ils ont aussi encouragé le développement d'un réseau entre écoles. Tout en jouissant des apports bénéfiques du réseau au sein de leur propre pays, les écoles ont eu en outre l'avantage d'échanger de bonnes idées et pratiques avec des écoles d'autres pays, par courrier électronique et Internet, ainsi que grâce à plusieurs conférences organisées dans le cadre du projet. Le projet a pris fin en 1999. L'UE a tenu une conférence en novembre 1998 à Vienne sur le projet pilote et l'évaluation de la qualité dans l'éducation scolaire. Il a été conclu que le projet avait accru la conscience de la question de la qualité dans les écoles. Il a également été observé que le projet avait permis d'améliorer la qualité de l'éducation au cours de cette période. La Commission européenne a travaillé avec les experts concernés à résumer les expériences du projet et à en tirer les conclusions. Un rapport final a été publié en juin 1999 (MacBeath, Meuret, Schratz, & Jakobsen).

Le Système de points de repère de la qualité dans l'éducation européenne (The European Education Quality Benchmark System - 2EQBS) est un projet qui utilise des méthodes similaires à celles du projet du Royaume-Uni et à celles du projet pilote de l'UE. Son objectif est de fournir aux éducateurs des instruments leur permettant d'améliorer la qualité dans les écoles. Les méthodes utilisées dans le projet 2EQBS montrent en particulier comment les écoles peuvent adapter les principes et philosophies en matière de qualité qui serviront de référence pour construire un environnement soutenant le développement des jeunes, plutôt que de s'occuper uniquement de l'inspection des normes (Snyder, Acker-Hocevar, Snyder, 2000).

Ces exemples démontrent comment les enseignants peuvent être impliqués dans l'évaluation et l'amélioration de leur propre travail. La discussion de nouvelles méthodes d'enseignement représente une part importante de l'évaluation. Le choix de la meilleure méthode est un sujet de discussion très fréquent parmi les enseignants. En général, une méthode a rarement prouvé être franchement meilleure qu'une autre. L'efficacité des diverses méthodes semble être liée de près aux circonstances spécifiques, à l'élève et à l'enseignant. Il faut donc en conclure que les enseignants doivent avoir le droit d'essayer différentes méthodes pour choisir eux-mêmes quelle est la meilleure à adopter dans une situation spécifique. Ceci nous amène au point principal suivant – la liberté professionnelle des enseignants.

5.2. Liberté professionnelle

La liberté professionnelle de l'enseignant joue un rôle crucial dans le développement de la qualité dans l'éducation. La liberté professionnelle ne signifie nullement que l'enseignant(e) puisse faire ce qu'il (elle) veut, mais que l'enseignant, qui connaît les étudiants, est la personne la plus compétente pour décider quelles méthodes utiliser en vue d'instaurer une situation d'apprentissage optimale. Les libertés professionnelle et académique des enseignants sont également d'une importance capitale si l'on veut que l'enseignement soit indépendant de toute influence politique, économique, idéologique ou religieuse, et ce, afin que les jeunes continuent de jouir du droit à la créativité critique et qu'ils puissent l'exercer démocratiquement. La créativité de l'enseignant doit faire l'objet d'une initiative générale. Des personnes ne fréquentant pas les salles de classe ne devraient jamais être en mesure de décider la manière dont l'enseignement doit être dispensé au sein de la classe. Cela ne signifie pas que les autorités doivent s'abstenir de suggérer de nouvelles méthodes pédagogiques par le biais de la formation continue, du développement professionnel ou d'autres moyens. Il est important et nécessaire d'offrir aux enseignants plusieurs approches et différents modèles d'enseignement, mais cela ne doit jamais devenir un moyen de dicter les méthodes à utiliser.

Au même moment, vu que les décisions relatives aux responsabilités budgétaires sont décentralisées dans de nombreux pays, les objectifs des programmes scolaires sont, dans certains cas, formulés plus précisément et de manière plus stricte. Certains gouvernements ont même essayé d'imposer aux enseignants une méthode d'apprentissage de la lecture qu'ils devaient suivre en classe. De telles pratiques pourraient réduire les possibilités offertes aux enseignants de décider eux-mêmes comment traduire les objectifs du programme en un enseignement concret en classe.

On court un risque dans les cas où certaines décisions relatives aux programmes sont renvoyées à différentes autorités locales et conseils d'établissement à la suite de processus de décentralisation. Il se peut que les administrateurs et hommes politiques locaux ne soient pas conscients de la nécessité de respecter la liberté professionnelle des enseignants. Pressés d'exercer leur pouvoir de décision récemment acquis, ils pourraient parvenir à des conclusions en matière de cours, de matériel pédagogique, de manuels, etc. sans qu'ils aient pour autant jugé nécessaire de consulter les enseignants et leurs organisations.

Dans ce contexte, il est peut-être important de rappeler l'article 61 de la Recommandation de l'OIT et de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant : *Dans l'exercice de ses fonctions, le corps enseignant devrait jouir des franchises universitaires. Les enseignants étant particulièrement qualifiés pour juger des auxiliaires et des méthodes d'enseignement les mieux adaptés à leurs élèves, ce sont eux qui devraient jouer le rôle essentiel dans le choix et la mise au point du matériel d'enseignement, le choix des manuels et l'application des méthodes pédagogiques, dans le cadre des programmes approuvés et avec le concours des autorités scolaires.* (UNESCO, 1996)

5.3. Éthique professionnelle

L'éthique professionnelle des enseignants est une autre question fondamentale. L'enseignement devient une tâche toujours plus complexe. Les enseignants rencontrent un grand nombre d'enfants et de jeunes issus de milieux différents. Dans plusieurs systèmes éducatifs, les enseignants assument également de plus en plus de responsabilités. Toutes ces

évolutions mettent en évidence les questions relatives aux responsabilités et devoirs des enseignants. Cela s'est également traduit par un débat grandissant sur l'éthique professionnelle parmi les enseignants

Dans ce contexte, il est particulièrement important d'établir un lien entre l'éthique professionnelle des enseignants et la Convention des droits de l'enfant. Plusieurs articles de la convention ont des implications directes sur l'éthique professionnelle des enseignants. Il est essentiel que le corps enseignant débatte et clarifie à travers leurs organisations les manières de transcrire les dispositions de la convention dans le code de déontologie et les normes professionnelles de la profession enseignante. Par exemple, que signifie le fait de prendre en compte les intérêts supérieurs de l'enfant pour toutes les actions qui le concernent, le fait de protéger l'enfant de toute immixtion illégale dans sa vie privée, ou bien le fait de protéger l'enfant de la toxicomanie ou de l'exploitation sexuelle.

Les enseignants ont affaire à des questions d'éthique professionnelle de diverses manières en fonction des pays. Dans certains pays, les droits et obligations des enseignants sont exprimés dans des documents officiels publiés par le gouvernement; dans d'autres, les gouvernements et les organisations d'enseignants concluent des accords en la matière; et il y en a d'autres encore où les enseignants fixent eux-mêmes certaines normes professionnelles. C'est ainsi que les enseignants fixent eux-mêmes des normes en s'accordant sur un code de déontologie. Un tel document se présente habituellement sous la forme d'un ensemble de règles de base que les enseignants sont tenus de respecter afin de garantir certains standards de la profession. Indépendamment de la manière dont tout cela est traité dans un pays, il est vital que les dispositions de la Convention des droits de l'enfant soient transposées dans le code de déontologie des enseignants.

La Recommandation de l'OIT et de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant fait référence aux codes éthiques au paragraphe 73 : *Des codes d'éthique ou de conduite devraient être établis par les organisations d'enseignants, des codes de ce genre contribuant grandement à assurer le prestige de la profession et l'accomplissement des devoirs professionnels selon des principes acceptés.* Ces dernières années, de nombreuses organisations d'enseignants ont participé à ce genre de discussions. De même au niveau mondial, lorsque le Congrès mondial de l'IE, – réuni à Jomtien en 2001, – a adopté la *Déclaration sur l'éthique professionnelle* (Internationale de l'Éducation, 2001a).

Un paragraphe central de la déclaration est le paragraphe 1a qui stipule que les personnels de l'éducation doivent *justifier la confiance du public et améliorer l'estime de la profession en offrant une éducation de qualité à tous.* La déclaration de l'IE mentionne dans ses différents paragraphes l'engagement des personnels de l'éducation envers la profession (paragraphe 1), les étudiants (paragraphe 2), leurs collègues (paragraphe 3), le personnel administratif (paragraphe 4) et les parents (paragraphe 5). La déclaration fait également référence à l'engagement que la communauté doit remplir vis-à-vis de l'enseignant (paragraphe 6). Sans oublier une référence spéciale au paragraphe 2 à la Convention des droits de l'enfant et à l'engagement des enseignants à respecter les droits des enfants.

La corruption est un autre sujet lié à l'éthique professionnelle des enseignants et de plus en plus débattu. Il est nécessaire d'attirer l'attention sur la corruption parmi les enseignants, les directeurs, les proviseurs et les autres employés du secteur de l'éducation. Les enseignants doivent réfléchir à tout ce qui pourrait être considéré comme un comportement corrompu et veiller à ce que de tels comportements disparaissent de la profession enseignante. Afin

d'éradiquer la corruption, il est nécessaire de trouver des mesures visant à contrôler les processus critiques et à rendre plus transparentes la communication et l'administration en général.

6. Que peuvent faire les gouvernements pour soutenir les enseignants?

Les enseignants ne sont pas seuls responsables d'une éducation de qualité. Les pouvoirs publics doivent assumer leurs responsabilités en assurant à tous les citoyens le droit de recevoir une éducation de qualité. Un sujet aussi important ne peut être confié aux individus, aux compagnies privées ou au marché. Afin d'instaurer une éducation de qualité, il faut établir de bonnes pratiques et répondre aux demandes à tous les niveaux (la classe, l'école/institution et le système éducatif dans lequel les classes et les écoles/institutions s'insèrent). A long terme, il est impossible d'assurer en classe un enseignement de qualité si les écoles et le système éducatif dans son ensemble fonctionnent mal. Même si certains enseignants parviennent à établir de bonnes pratiques dans leur classe en dépit du dysfonctionnement des écoles/institutions et du manque de soutien de la part des autorités éducatives, cela ne peut durer que de très brèves périodes. Nombreux sont les exemples où les enseignants tentent de faire de leur mieux malgré un manque de soutien des autorités locales et nationales. De telles situations se soldent trop souvent par du stress et l'usure des enseignants. Il risque aussi d'y avoir des problèmes dans un système proposant un excellent programme scolaire, mais où les enseignants ne reçoivent pas le soutien moral et financier nécessaire pour mettre celui-ci en pratique.

Afin de soutenir les enseignants dans leurs efforts d'amélioration de la qualité de l'éducation, les gouvernements et les autorités éducatives compétentes doivent:

- offrir aux enseignants une formation et des opportunités de développement professionnel de haute qualité;
- fournir aux enseignants et aux écoles les ressources nécessaires pour assurer une éducation de qualité;
- veiller à ce que les enseignants perçoivent un traitement comparable aux autres professions requérant le même niveau de qualifications et de responsabilité; et
- s'assurer que les enseignants reçoivent la reconnaissance morale correspondant à leur niveau de qualifications et de responsabilités.

6.1. Formation des enseignants et développement professionnel

Le développement professionnel des enseignants est une garantie fondamentale d'une éducation de qualité et il doit être associé à toutes les étapes de la formation de l'enseignant et de la recherche pédagogique. Afin d'améliorer la formation des enseignants à travers le monde, les autorités éducatives, les gouvernements et les organisations intergouvernementales doivent veiller à ce que les enseignants reçoivent une bonne formation initiale au niveau universitaire pour les préparer à leur métier d'enseignant. Toute formation d'enseignants doit s'organiser autour des quatre composantes suivantes: la méthodologie, la pédagogie, la pratique et les programmes scolaires. La meilleure manière d'améliorer la qualité de l'enseignant dépendra certes des conditions dans chaque pays. Il est néanmoins essentiel de réunir toutes ces composantes si l'on veut parvenir à un équilibre entre la théorie générale et la formation à orientation professionnelle.

Dans de nombreux pays, une part importante des enseignants n'ont suivi aucune formation pédagogique ou bien ont reçu une formation qui est loin d'être suffisante. Un grand nombre de pays européens connaissent une pénurie d'enseignants. Les raisons d'une telle situation varient certes d'un pays à l'autre; toutefois, certaines similitudes apparaissent dans plusieurs pays. Le nombre d'enseignants partant à la retraite a augmenté ces dernières années et ces chiffres seront encore plus élevés dans les années à venir. Dans de nombreux pays d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine, il est nécessaire de recruter un grand nombre de nouveaux enseignants pour développer le système éducatif et pouvoir ainsi assurer l'éducation pour tous. En Afrique, le problème du recrutement de jeunes enseignants est encore plus urgent étant donné que la pandémie du HIV/SIDA a des incidences très négatives sur la profession enseignante. On s'attend à ce que de nombreux enseignants qualifiés soient victimes du HIV/SIDA dans les années à venir et il faudra trouver de nouveaux enseignants dotés de qualifications suffisantes afin d'occuper les places vacantes. Il faudrait prioritairement veiller à ce qu'un nombre suffisant de jeunes reçoivent une formation d'enseignant de qualité, établir des programmes pour remettre à niveau les enseignants non qualifiés et offrir régulièrement une formation continue à tous les enseignants.

D'après les conclusions de certaines études portant sur les facteurs qui déterminent les résultats académiques des étudiants, l'influence de variables scolaires, tels que la formation de l'enseignement, joue un plus grand rôle dans les pays en voie de développement que dans les autres pays. Dans une étude sur la qualité des écoles primaires dans quatre pays en voie de développement, on a découvert que la qualité des enseignants était l'un des facteurs qui permettaient d'établir une différence entre des écoles très performantes et celles qui le sont peu (Carron & Châu, 1996). Cela tendrait à confirmer l'importance de la formation des enseignants, particulièrement dans les pays du tiers monde. L'une des recommandations du projet *MLA* (Suivi permanent des acquis scolaires) concernant l'éducation en Afrique rappelle que : "On devrait prêter une attention particulière aux conditions de travail de l'enseignant, ainsi qu'aux besoins en formation continue et au soutien des enseignants" (Chinapah et al., 2000, p. IX). Un tel développement permettrait aussi de faire progresser dans de nombreuses écoles l'apprentissage empirique au lieu de la mémorisation et de l'apprentissage par coeur. Dans ce contexte, nous devrions nous rappeler que la formation de l'enseignant finlandais explique en partie les très bons résultats de la Finlande aux tests internationaux (Väljärvi et al., 2002).

La formation de l'enseignant ne peut se résumer à sa formation initiale, il est aussi important que les enseignants reçoivent une formation continue et des opportunités de développement professionnel au sein de la profession afin de rester en contact avec les dernières découvertes faites dans leur matière et d'obtenir un soutien permanent en faveur de l'amélioration de leurs méthodes pédagogiques. L'enseignement est un processus d'apprentissage tout au long de la vie. Les connaissances humaines sont en pleine expansion, les faits se modifient et il y a toujours un risque que l'enseignant s'accroche à de vieilles notions et répètent la matière année après année. Ce qui n'est satisfaisant ni pour les étudiants ni pour les enseignants. On doit accorder aux enseignants le soutien nécessaire pour chercher et tester de nouvelles méthodes et découvrir de nouvelles approches. Pour ce faire, il est essentiel d'organiser une formation continue et d'offrir aux enseignants des opportunités de développement professionnel afin de les soutenir dans leur recherche de nouvelles méthodes pédagogiques. Le Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des recommandations concernant le personnel enseignant faisait remarquer dans le rapport de sa 8^e session que "dans l'accent relativement nouveau mis par les gouvernements dans le monde sur l'apprentissage tout au long de la vie, les enseignants semblent avoir largement été négligés en tant que sujets de cet apprentissage"

(Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des recommandations concernant le personnel enseignant, 2003, paragraphe 30).

La formation continue dispensée aux enseignants doit être de très haute qualité. On ne peut accepter que les enseignants reçoivent une formation continue qui se limite à des réunions et conférences routinières. Pour garantir un niveau élevé, la formation continue doit être organisée en collaboration avec les universités, les établissements d'enseignement supérieur ou avec d'autres institutions spécialisées dans la formation supérieure ou permanente. On doit renforcer la recherche en éducation en tant qu'instrument permettant d'améliorer la qualité de l'éducation, et les résultats d'une telle recherche devraient être communiqués plus efficacement aux enseignants. La formation continue pourrait être l'un des meilleurs moyens de transmettre de telles découvertes aux enseignants. Il est extrêmement important d'établir un rapport entre les cours en classe et la recherche. Ce rapport doit être établi dans les deux directions : d'une part, information aux enseignants sur les dernières découvertes de la recherche en éducation, en pédagogie et en psychologie, et d'autre part, information aux chercheurs sur les problèmes pédagogiques rencontrés par les enseignants. Une manière d'y arriver serait de mener des recherches-actions au sein de projets conjoints entre écoles et universités. Le défi de tous les systèmes éducatifs consiste à trouver différents forums où puisse s'échanger de telles opinions et expériences. Basée sur de telles prémisses, une recherche pédagogique renforcée pourrait constituer une étape importante dans l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Les enseignants devraient pouvoir choisir entre différents types de formation continue. Ceux qui désirent améliorer leurs méthodes pédagogiques doivent trouver des formations adéquates ainsi que ceux qui voudraient approfondir les matières qu'ils enseignent. Les enseignants doivent aussi avoir la possibilité d'accroître leurs aptitudes et d'élargir leurs connaissances afin d'obtenir les qualifications requises pour enseigner d'autres matières ou à d'autres niveaux du système éducatif. L'enseignant(e) devrait avoir le loisir de choisir le genre de formation qu'il (elle) juge la plus appropriée. Bref, l'enseignant sait mieux que quiconque ce dont il a besoin.

La formation continue doit être considérée comme un droit fondamental des enseignants. Si l'on en reconnaît l'importance à sa juste mesure, ce n'est cependant pas à l'enseignant d'organiser cette formation durant son temps libre. La formation continue devrait être organisée durant les heures de travail, et le professeur devrait pouvoir bénéficier d'une réduction d'heures d'enseignement lorsqu'il suit un cours. Quand les enseignants sont amenés à suivre une formation continue en même temps qu'ils sont supposés donner un nombre important de cours, ils risquent selon toute évidence de ne pouvoir faire convenablement ni l'un ni l'autre.

Si l'on veut rendre la profession attrayante, il est essentiel d'offrir une bonne formation à ceux qui travailleront dans la profession. Le nombre de candidats qui s'inscrivent à une formation pédagogique est en soi une bonne manière de mesurer l'attrait de la profession. Pour rendre la profession plus attrayante, il devrait y avoir plus de candidats à la formation initiale que de places disponibles. Une formation aura des attraits si elle prépare convenablement les enseignants à exercer leur futur métier avec compétence.

Pour attirer l'attention des enseignants sur les faits de corruption, tels que nous en avons discuté au point 5.3, il est nécessaire d'inclure des sujets en rapport avec les manières de combattre la corruption dans la formation des enseignants. Ce qui signifie à la fois la

formation préparatoire et la formation continue. Ceux qui étudient pour devenir enseignants doivent prendre conscience des problèmes liés à la corruption et des moyens de la combattre, mais il faut aussi le rappeler à ceux qui travaillent comme enseignants et les soutenir. La formation continue devrait traiter des questions de corruption, parfois comme sujet à part entière, mais peut-être dans la plupart des cas, en tant que sujet intégré lorsque l'on traite d'autres problèmes.

Dans un monde où les relations et connexions internationales deviennent de plus en plus importantes et complexes, il est de la plus haute importance de faire en sorte que les enseignants puissent élargir leurs perspectives et apprendre à connaître d'autres pays grâce à des voyages d'étude et des programmes d'échange.

6.2. Ressources disponibles

Sous les auspices de l'UNESCO et de l'UNICEF, un groupe de chercheurs ont examiné des écoles primaires dans certains des pays les moins développés et ont découvert que les écoles possédaient très rarement un équipement de base tel qu'un tableau noir, des armoires, des chaises et des bureaux pour l'enseignant et pour les étudiants. En Éthiopie, par exemple, 72% des étudiants ont suivi des cours dans des écoles qui nécessitaient des réparations ou qui exigeaient une reconstruction complète (Schleicher, Siniscalco et Postlethwaite, 1995). En Inde, d'après l'enquête PROBE (Rapport sur l'éducation de base, 1998), 31% des écoles visitées n'ont pas de salles de classe acceptables. Seuls 16% des écoles ne nécessitaient aucune réparation. Le projet *MLA* (Suivi permanent des acquis scolaires) a mis en évidence le fait que de nombreux pays manquaient des ressources et services permettant aux enseignants d'enrichir leur enseignement. Le projet recommandait : "de mettre un plus grand accent sur l'amélioration de l'accès des enseignants aux ressources afin de leur permettre d'influencer positivement l'environnement d'apprentissage des enfants (Chinapah et al., 2000, p.44). Le projet *MLA* notait également : "Il faut sérieusement s'attaquer aux problèmes critiques tels que la rareté de matériel pédagogique, la multiplication des horaires de cours, la grande taille de classes, les longues distances jusqu'à l'école, etc. La plupart des pays africains qui ont participé au projet en 1999 souffraient d'un manque de matériel de base nécessaire si l'on veut assurer une qualité raisonnable de l'éducation pour tous au 21^e siècle" (Chinapah et al., 2000, p. 70). Évidemment, il est difficile à un enseignant d'effectuer du bon travail s'il ne dispose pas des ressources nécessaires.

Avec l'aide des résultats du projet "Reading Literacy" de l'AIE, Postlethwaite et Ross (1992) ont tenté de montrer ce qui est nécessaire dans une classe pour soutenir le développement harmonieux de l'aptitude à lire: "Les écoles les plus efficaces possèdent une salle de bibliothèque dans laquelle chaque étudiant dispose de suffisamment de livres" (Postlethwaite & Ross, 1992, p. 44). À la lumière de ces observations, il est nécessaire d'améliorer la qualité de l'éducation en veillant à ce que tous les étudiants aient au moins un manuel ; il faut accroître le nombre de bibliothèques scolaires et faire en sorte qu'il y ait des bibliothèques de classe dans les écoles.

Les nouvelles technologies, si elles sont utilisées à bon escient, pourraient contribuer efficacement à développer la capacité des étudiants à la pensée logique et critique. Les technologies de l'information et de la communication peuvent et devraient être utilisées comme outils d'enseignement et d'apprentissage, et ce, quelle que soit la matière – en arts, en sciences humaines et sociales de même qu'en mathématiques, en science, et dans les cours

techniques. Il faut considérer les nouvelles technologies comme étant complémentaires des enseignants et comme de nouvelles manières de découvrir des méthodes didactiques où tant l'enseignant que l'équipement moderne sont des composantes importantes du processus éducatif. Les enseignants doivent recevoir une formation continue dans ce domaine afin d'être en mesure d'utiliser ces technologies de la meilleure manière qu'il soit. Il faut évaluer avec précaution les manières dont on peut utiliser les nouvelles technologies dans l'éducation.

De nombreux enseignants pourraient trouver irréel et étrange le débat portant sur les nouvelles technologies alors qu'ils vivent dans des pays où les étudiants n'ont même pas de livres, de papier et de crayons. Il existe un risque évident que les nouvelles technologies agrandissent le fossé qui sépare le nord du sud. Si l'on souhaite sincèrement que cela ne se produise pas, les gouvernements du monde entier doivent assumer une responsabilité commune en effectuant toutes les étapes nécessaires afin de transmettre à tous les pays leurs connaissances en matière de nouvelles technologies.

Les autorités éducatives et les gouvernements doivent s'assurer que les enseignants bénéficient d'un environnement de travail approprié, y compris la technologie et les ressources nécessaires à leur enseignement, de même qu'ils doivent pouvoir compter sur une réelle protection en termes de santé et de sécurité sur le lieu de travail. Les enseignants doivent pouvoir exercer leur travail dans des bâtiments scolaires équipés où les étudiants, entre autres choses, aient accès à une bibliothèque scolaire et/ou à des services Internet.

6.4. Salaires

Dans une étude sur le Ghana organisée par l'Internationale de l'Éducation, on décrivait comme suit la situation pécuniaire des enseignants : "Globalement, avec leur traitement, peu d'enseignants arrivent à la fin du mois... Lorsque tous les frais de base sont payés, il ne reste rien et dans de nombreux cas, le traitement a déjà disparu avant que ces frais ne soient payés. Pour arriver à joindre les deux bouts, la plupart des employés du secteur de l'éducation doivent chercher des revenus supplémentaires, ce qui leur laisse peu de temps pour se concentrer sur leur travail" (Fredriksson, Fumador et Nyogbe, 1999, p. 46,).

L'agence VSO (Volontaires en service outre-mer) remarquait dans trois études de cas "qu'une faible valeur absolue du traitement des enseignants était un facteur clef influençant leur motivation" (VSO, 2002, p. 25). Il est essentiel de veiller à ce que tous les employés du secteur de l'éducation perçoivent un salaire décent qui leur permette de survivre. Des traitements peu élevés et de mauvaises conditions de travail alimentent toujours la corruption.

Récemment, la Banque mondiale a entamé un débat sur le niveau des salaires des enseignants. En se basant sur des statistiques issues de différents pays, la Banque a recommandé qu'ils n'excèdent pas 3,5 fois le PNB par habitant (Banque mondiale, 2002a; Banque mondiale, 2002b). De nombreuses raisons poussent à être sceptiques par rapport à cette manière de comparer les salaires. Une méthode plus raisonnable consiste à comparer les traitements des enseignants avec ceux d'autres professions. Malheureusement, nous ne disposons pas de beaucoup d'informations qui permettraient de comparer les salaires des enseignants avec ceux d'autres groupes professionnels. Une tentative de comparaison des salaires et des prix dans différents pays a été réalisée par UBS (Union Bank of Switzerland). La brochure « Prices and Earnings Around the Globe » [Prix et salaires dans le monde entier] est publiée tous les trois ans depuis la fin des années soixante. La dernière version date de 2003. L'étude contient,

entre autres, une comparaison des salaires pour différentes professions dans plusieurs grandes villes de tous les continents. L'enseignant de l'école primaire est l'une des professions dont on indique les salaires. On dispose des chiffres pour Nairobi entre les années 1991 et 2000. Durant toutes ces années, les travailleurs industriels qualifiés touchaient des salaires plus élevés que les enseignants de l'école primaire. Au cours de toutes ces années, les chauffeurs de bus gagnaient moins que les enseignants du primaire, mais la différence semblait s'estomper. En 1991, la différence entre le salaire d'un enseignant du primaire et d'un chauffeur de bus s'élevait à 1000 US\$, tandis que toutes les autres années, cette différence était de 100-200 US\$. Les enseignants au Kenya ont un salaire correspondant à 5,3 fois le PNB par habitant, mais ils ne gagnent pas plus qu'un chauffeur de bus et moins qu'un travailleur industriel qualifié.

Afin d'améliorer le statut de tous les enseignants à travers le monde, les autorités éducatives et les gouvernements doivent veiller à ce que les enseignants perçoivent un traitement comparable aux autres professions requérant le même niveau de qualifications et de responsabilité et s'assurer qu'ils puissent vivre dignement du salaire de leur travail et qu'ils ne soient pas forcés à prendre un deuxième ou un troisième emploi.

6.5. Le statut des enseignants

Le Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des recommandations concernant le personnel enseignant a conclu dans le rapport de leur huitième session "qu'il y a une absence manifeste d'amélioration générale de la situation des enseignants et de leurs conditions d'emploi" (Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des recommandations concernant le personnel enseignant, 2003, paragraphe 37).

Les enseignants jouent un rôle clef dans toutes les formes d'éducation. On ne peut envisager aucune mesure visant à améliorer l'éducation sans songer aux enseignants. La plupart des réformes et des stratégies d'amélioration s'occupent de ce qui se passe en classe, c'est-à-dire du travail quotidien des enseignants. Tout progrès dans l'éducation dépend en grande partie des qualifications et des capacités du corps enseignant en général et des qualités humaines, pédagogiques et techniques des enseignants en particulier.

Certaines études ont signalé l'importance de la motivation des enseignants par rapport à leur travail (Carron & Châu, 1996; OCDE, 1994). Dans un rapport de recherche sur les enseignants dans les pays en voie de développement, recherche entreprise par l'agence VSO, l'une des principales découvertes fut que la motivation des enseignants était fragile et en baisse. Le rapport indiquait : "Il y a une forte corrélation entre la motivation et les performances des enseignants d'une part et la qualité de l'éducation d'autre part, mais que l'amélioration de la motivation des enseignants ne bénéficiait pas uniformément d'une priorité au titre de préoccupation première des décideurs nationaux et internationaux" (VSO, 2002, p.2). Et le rapport ajoutait : "Aborder les facteurs qui réduisent la motivation des enseignants devrait être le souci majeur des décideurs. Ceci créerait des conditions du succès d'autres interventions en matière d'éducation" (VSO, 2002, p.2).

La capacité d'influencer ses propres conditions de travail est d'une grande importance pour la motivation. Des expériences tirées du projet "L'enseignement dans la joie" en Inde ont montré que de nombreux enseignants ne s'étaient jamais vu poser la question de savoir comment l'éducation pouvait être améliorée (Amaravati Zilla Parishad/ Département de l'Éducation

Maharashtra/UNICEF, 1997). L'étude du VSO sur la motivation des enseignants arrivait à des conclusions similaires. L'étude rapportait le fait que "la performance des enseignants à contribuer à l'enseignement est fortement déterminée par leur motivation" (VSO, 2002, p.2). Ces conclusions confirment la nécessité d'établir des structures de travail démocratiques permettant aux enseignants et à leurs organisations d'exercer une réelle influence sur les conditions de travail et les politiques éducatives tant au niveau central qu'au niveau local.

Les autorités éducatives et les gouvernements doivent s'assurer que les enseignants jouissent du droit de former et de contrôler leurs propres organisations représentatives, qu'ils aient le droit à travers leurs organisations d'entreprendre des négociations collectives globales et, si nécessaire, des actions industrielles, et qu'ils aient le droit d'être consultés et de participer au processus d'élaboration des politiques éducatives.

La relation évidente entre la motivation et les bonnes conditions de travail constitue un argument de poids pour améliorer le statut des enseignants. Afin d'améliorer le statut de tous les enseignants à travers le monde, les autorités éducatives, les gouvernements et les organisations intergouvernementales doivent s'assurer que les enseignants reçoivent la reconnaissance morale et matérielle correspondant à leur niveau de qualifications et de responsabilités.

7. Que peuvent faire les syndicats d'enseignants pour favoriser la qualité dans l'éducation?

La position des syndicats d'enseignants sur la qualité est fondée sur le principe que l'éducation doit être appropriée aux besoins des individus et de la société; et qu'elle doit être accessible à tous en tant que droit – à tout âge et indépendamment de la situation financière. Les syndicats se rendent également compte qu'il y a un rapport entre le statut des enseignants, les conditions de travail des enseignants et la qualité de l'éducation.

7.1. Une alliance de qualité entre gouvernements et syndicats

Ces dernières années, de nombreux syndicats ont activement discuté des façons d'améliorer la qualité de l'éducation. Dans certains cas, ces discussions ont mené à l'idée de créer une alliance de qualité entre le gouvernement et les syndicats. Dans un rapport sur l'éducation et l'ajustement structurel au Ghana (Fredriksson, Fumador et Nyoagbe, 1999), on a estimé qu'il serait important pour les syndicats de réfléchir sur les méthodes qu'ils peuvent utiliser pour améliorer la situation de leurs membres et de développer le système éducatif à long terme. Pour ce faire, le rapport suggérait d'adopter un programme à long terme.

Une telle approche implique de formuler une vision du développement souhaité du système éducatif. Les éléments importants dans le cadre d'une telle vision sont:

- *L'éducation pour tous;*
- *L'égalité des chances;*
- *Améliorer la qualité de l'éducation.*
- *Un système éducatif qui améliore le développement économique et démocratique en société.*

Pour commencer à réaliser cette vision, il est important d'analyser les domaines où les syndicats et les employeurs pourraient avoir des intérêts communs. Un exemple pourrait être l'amélioration de la qualité de l'éducation. Du point de vue d'un syndicat, les domaines évidents où le gouvernement pourra agir en vue d'améliorer la qualité sont:

- *Les traitements;*
- *La formation des enseignants;*
- *Les conditions de travail des enseignants.*

Les syndicats peuvent contribuer à l'amélioration de la qualité dans l'éducation:

- *En encourageant les enseignants et les employés du secteur de l'éducation à améliorer leur travail*
- *Par la présence d'un enseignant dans la classe;*
- *Grâce à des projets attrayants qui amélioreront la qualité (Fredriksson, Fumador et Nyoagbe, 1999, p. vi).*

Dans un même ordre d'idées, des arguments ont été présentés dans l'un des documents de référence au Congrès de l'Internationale de l'Éducation à Jomtien (Internationale de l'Éducation, 2001b). Les documents de référence affirmaient:

“Une alliance pour l'éducation pour tous doit être basée sur des engagements mutuels. On doit préciser ce que le gouvernement peut faire et ce que les enseignants peuvent faire. Le contenu exact d'un tel accord sera bien entendu différent dans chaque pays, mais on peut néanmoins suggérer quelques idées importantes.

Tout d'abord, le gouvernement doit mettre en place un mécanisme d'information, de consultation et de négociation entre les syndicats des enseignants et le ministère de l'Éducation. Sans l'existence de canaux de discussion appropriés et de mécanismes permettant de résoudre les conflits, il sera très difficile de maintenir un dialogue suivi. Ensuite, il est vital de résoudre les problèmes de base concernant les traitements des enseignants et le matériel scolaire. Enfin, il faut envisager des manières d'améliorer la formation des enseignants afin de les doter d'outils qui leur permettent d'améliorer et d'étendre l'éducation.

Si les gouvernements peuvent effectuer les étapes nécessaires en vue d'appliquer des mesures soutenant ces indications, les syndicats doivent apporter leur contribution. D'abord, si l'on considère le rapport entre la qualité et le recrutement, il y a plusieurs initiatives que les syndicats peuvent prendre afin d'améliorer la qualité de l'éducation. Ensuite, les syndicats peuvent également négocier des accords transitoires prévoyant le recrutement d'enseignants, qui permettront de résoudre les situations d'urgence existantes et à venir, de telle sorte que cela soit au bénéfice du développement à long terme du système éducatif. Enfin, les syndicats pourraient aussi jouer un rôle en mobilisant les enseignants pour qu'ils prennent part volontairement à des programmes d'alphabétisation.” (Internationale de l'Éducation, 2001b, p. 6)

7.2. Programme-phare de l'EPT en faveur des enseignants et de la qualité dans l'éducation

Le "programme-phare de l'EPT en faveur des enseignants et de la qualité de l'éducation" lancé par l'OIIT, l'UNESCO et la CSME constitue un exemple au niveau international de l'approche mentionnée au point 7.1 ci-dessus. L'objectif de ce programme "est de parvenir à une éducation de qualité pour tous les apprenants en assurant l'accès universel à l'éducation, en instaurant des environnements d'apprentissage centrés sur l'enfant et en stimulant une culture

de l'apprentissage dans les écoles et les classes" (OIT, UNESCO, IE et CSME, 2001, p. 1). Les objectifs immédiats du programme "consistent à améliorer le statut des enseignants, d'un point de vue matériel et au niveau social – y compris les conditions d'apprentissage – en mettant l'accent dans les politiques, la législation et les décisions administratives sur la réalisation et le maintien de la nature professionnelle de l'enseignant et en encourageant la participation active des enseignants aux décisions clés liées à l'EPT sous la forme d'un dialogue social et institutionnalisé dans l'éducation" (OIT, UNESCO, IE et CSME, 2001, p. 1)

Les stratégies qui seront mises en oeuvre dans le programme afin d'aborder ces points clés sont:

1. *Améliorer la qualité, la pertinence et le professionnalisme des formations initiales destinées aux enseignants et leur offrir des opportunités de développement professionnel tout au long de la vie;*
2. *Établir un processus sous-régional intersectoriel et interministériel afin de contribuer à la qualité de la réforme de la formation des enseignants dans des sous-régions dans lesquelles plusieurs ministères de l'éducation ou de l'enseignement supérieur se sont engagés à réformer en profondeur leurs programmes d'enseignement en vue d'atteindre les objectifs de Dakar;*
3. *Accorder aux enseignants des niveaux de traitements qui soient comparables aux niveaux de salaires nationaux des travailleurs qualifiés et qui soient compétitifs par rapport aux professions requérant le même niveau de qualifications et de responsabilités;*
4. *Organiser un recrutement et un déploiement d'enseignants appropriés en vue de répondre aux demandes en matière d'éducation dans toutes les zones géographiques, à tous les niveaux et dans toutes les matières, et ce, en se basant sur un système équitable d'affectation et de mobilité des enseignants, sur des primes pour travailler dans des zones peu attrayantes ou dans des matières qui connaissent une situation de pénurie, et des efforts ciblés pour traiter l'impact du HIV/SIDA et régler les déséquilibres en matière de genre;*
5. *Améliorer la qualité des environnements d'apprentissage, y compris une infrastructure adaptée, une taille de classes appropriée (ratio enseignant/élèves) qui renforce les standards d'un enseignement professionnel et l'apprentissage centré autour de l'enfant, et du matériel pédagogique en suffisance;*
6. *Élever et/ou maintenir des standards professionnels élevés, y compris le respect de la déontologie;*
7. *Renforcer et institutionnaliser les mécanismes de dialogue social entre les autorités éducatives et les organisations d'enseignants de sorte à impliquer totalement les enseignants, par le biais de leurs syndicats ou associations, afin qu'ils prennent part directement aux décisions en matière d'éducation sur les projets de l'EPT, leur réalisation et leur suivi. (OIT, UNESCO, IE et CSME 2001, p.2).*

7.3. Combattre la corruption

Une autre question que les syndicats doivent aborder, et qu'ils ont commencé à débattre de plus en plus souvent, est la manière de combattre la corruption dans l'éducation. De nombreuses organisations d'enseignants organisent différents programmes de formation pour leurs membres. Certains de ces programmes portent sur des sujets syndicaux et d'autres sur des questions professionnelles. Le thème de la corruption dans l'éducation pourrait être intégré dans ces deux types de programmes. Il existe d'autres moyens auxquels peuvent

recourir les organisations d'enseignants pour traiter ce problème. Ces dernières années, de nombreuses organisations ont participé à des discussions sur les normes et l'éthique professionnelles. Combattre la corruption est un sujet qui fait certainement partie de ce débat. Il est important que les organisations d'enseignants explorent différents types d'actions qui peuvent être prises pour lutter contre la corruption. En général, on peut suivre trois voies:

- encourager l'éthique professionnelle;
- organiser et soutenir des activités de formation; et
- agir en faveur de l'inclusion d'une formation anti-corruption dans le programme.

8. Bibliographie

- Amaravati Zilla Parishad, Département de l'éducation (Maharashtra), UNICEF (1997): *Anandadayi Praklpa (Amaravati). An Experiment in Joyful Education*. Mubai: UNICEF
- CAMPE (Campaign for Popular Education) (1999) *The Education Watch Report 1999. Hopes not Complacence. Efficiency in Primary Education State of Primary Education in Bangladesh 1999*. Dhaka: Campaign for Popular Education/University Press
- Carron, G. & Châu, T. N. (1996) *The quality of primary schools in different development contexts*. Paris: UNESCO Publishing / International Institute for Educational Planning
- Chiejine, K. M (1999) MLA Project Assesses Young Students in Nigeria. *UNICEF Education Update*, January 1999, Volume 2, Issue 1
- Chinapah, V. (1997) *Handbook on Monitoring Learning Achievement. Towards capacity building*. Paris: UNESCO/UNICEF
- Chinapah et al. (2000) *With Africa for Africa towards Quality Education for all*. Paris: UNESCO/UNICEF
- Coombs, P. H. (1985) *The World Crises in Education: The View from the Eighties*. Oxford: Oxford University Press
- Delors et al. (1996): *L'éducation: Un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le ving et unième siècle*. Paris: UNESCO
- Internationale de l'Education (2001a) *Déclaration de l'IE sur l'éthique professionnelle*. Bruxelles: Internationale de l'Education
- Internationale de l'Education (2001b) *Rapport du thème 1: Partenariat pour atteindre l'éducation pour tous*. Bruxelles : Internationale de l'Education
- CSEE (2002) *La qualité dans l'éducation: Présentation du travail du CSEE 1995 – 2001*. Bruxelles : CSEE
- Commission européenne/Eurydice (1994): *Mesures pour combattre l'échec scolaire : Un défi pour la construction de l'Europe*. Bruxelles : Commission européenne/Eurydice
- Fredriksson, U., Fumador, A., & Nyoagbe J. (1999) *Structural adjustment, education reforms, and trade union strategies: Ghana as a case study*. Lomé: Education International
- Greaney, V., Khandker, S., & Alam, M. (1998) *Bangladesh: Assessing Basic Learning Skills*. Dhaka: University Press Limited
- International Labour Office (1996): *Impact of structural adjustment on the employment and training of teachers*. Geneva: ILO
- ILO, UNESCO, EI and WCT (2001) *EFA Flagship on Teachers and the Quality of Education. Memorandum of Understanding Between Partners*. Paris: UNESCO

- Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel (2003) *Report Eight Session Paris 15 – 19 September 2003*. Paris: UNESCO/ILO
- Lundberg, I. & Linnakylä, P. (1993) *Teaching reading around the world*. Hamburg: International Association for the Evaluation of Educational Achievement
- MacBeath, J., Boyd, B., Rand, J., & Bell, S. (1996) *Schools Speak for Themselves. Towards a framework for self-evaluation*. London: National Union of Teachers
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M. & Jakobsen, L.G (1999) *Evaluating quality in school education. A European pilot project. Final report*. Brussels: European Commission
- Murgatroyd S. & Morgan C. (1994) *Total Quality Management and the School*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press
- OECD (1994) *Quality in Teaching*. OECD, Paris
- OECD / Human Resources Development Canada (1997) *Literacy Skills For The Knowledge Society. Further Results from the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), Human Resources Development Canada
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles competences pour enseigner*. Paris: ESF.
- Postlethwaite , T. N. and Ross, K. N. (1992) *Effective schools in reading: Implications for educational planner*. Hamburg: International Association for the Evaluation of Educational Achievement
- Power, M. (2002) *The Audit Society: Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press
- PROBE (1998) *Public Report on Education in India*. New Delhi: Oxford University Press
- Quansah, K. B. (1997): *Monitoring Standards in Basic Education Using Criterion-Referenced Tests*. Accra: Institute for economic Affairs Round Table Discussion Paper: July 18, 1997 /Ghana Education Service
- SACMEQ Policy Research (1998) *Reports No 1-5*. IIEP, Unesco, Paris
- Schleicher, A., Siniscalco, M. T. and Postlethwaite, N, (1995) *The Conditions of Primary Schools in the Least Developed Countries. A Report to UNESCO and UNICEF*. Paris: UNESCO
- Snyder, K.J., Acker-Hocevar, M., Snyder, K.M. (2000) *Living on the Edge of Chaos: Leading schools into the global age*. Milwaukee: ASQ Quality Press.
- Snyder, K., Fredriksson, U. & Taube, K. (2004) *Measuring quality, learning and knowledge in the knowledge society*. Paper presented at the 32nd conference of the Nordic Education Research Association. Reykjavik, Iceland. March 2004
- Spanbauer S. J. (1992) *A Quality System for Education*. Milwaukee, Wisconsin: ASQC Quality Press
- Tswana, S. K. (1997) Reading Comprehension in Nigerian Secondary Schools. The effects of school location and type of school. p. 19 - 29, *Education Today*, Vol.47, No.4, 1997
- VSO (2002) *What makes teachers tick? A policy research report on teachers' motivation in developing countries*. London: Voluntary Service Overseas (VSO)
- Välijärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P., and Arffman, I. (2002) *The Finnish Success in PISA - and some reasons behind it*. Jyväskylä: Institute for Educational Research
- World Bank (1995) *Priorities and Strategies for Education*. Washington D.C: the World Bank

- World Bank (1997) *Development in Practice. Primary Education in India*. Washington: The World Bank
- World Bank (2002a) *Financing Education for All by 2015: Simulation for 33 African countries*. Washington DC: World Bank Publications
- World Bank (2002b) *Achieving Education for All by 2015*. Washington DC: World Bank Publications
- World Education Forum (2000) *Le Cadre d'action de Dakar*. Paris: UNESCO
- UNESCO (1996) *Recommandation concernant le statut des enseignants*. Paris: UNESCO
- Union Bank of Switzerland: *Prix et salaires dans le monde*. UBS AG 1991
- Union Bank of Switzerland: *Prix et salaires dans le monde*. UBS AG 1994
- Union Bank of Switzerland: *Prix et salaires dans le monde*. UBS AG 1997
- Union Bank of Switzerland: *Prix et salaires dans le monde*. UBS AG 2000
- Nations Unies (1989) *Convention relative aux droits de l'enfant*. New York: ONU