



La formation des enseignants en Europe
Document politique du CSEE

La formation des enseignants en Europe

Document politique du CSEE

Adopté par le Bureau exécutif
du 14 avril 2008



ETUCE - EUROPEAN TRADE UNION COMMITTEE FOR EDUCATION
CSEE - COMITE SYNDICAL EUROPEEN DE L'EDUCATION

Préambule	5	Coopération entre enseignants de classe et enseignants spécialisés	37
Chapitre 1 : Résumé	7	Chapitre 4 : Formateurs des enseignants	39
Chapitre 2 : Une politique pour la formation des enseignants en Europe	11	Rôle et profils des formateurs des enseignants dans la formation initiale des enseignants	41
Une politique qui évolue	12	Qualifications et compétences des formateurs dans la formation initiale	41
Recrutement des enseignants et maintien des effectifs	13	Environnement du travail pour la formation initiale des enseignants	42
Qualifications et compétences	15	Conseillers pédagogiques dans la phase d'intégration dans la profession	42
Développement professionnel continu	16	Formateurs de formation en cours de service et de développement professionnel	43
Une formation des enseignants pour tous	16	Développement professionnel et conditions de travail des formateurs des enseignants	43
<i>Encadré A : Évolution de la politique de l'UE en matière de formation des enseignants</i>	17	Chapitre 5 : Recruter et maintenir les enseignants en service	45
<i>Encadré B : OCDE et la formation des enseignants dans l'UE</i>	18	Le statut des enseignants	47
Rapports et équilibre entre les établissements d'enseignement supérieur et les écoles	19	Formation des enseignants au niveau master	48
Chapitre 3 : Formation initiale des enseignants	21	Conditions de travail	48
3.0 Considérations générales	22	Environnement de travail	50
La qualité de la formation des enseignants	22	Chapitre 6 : Développement professionnel continu des enseignants	51
La formation des enseignants au niveau master	22	L'apprentissage tout au long de la vie	52
Cadre institutionnel et durée	25	Développement professionnel continu – le statut quo	52
Théorie et pratique	26	Développement professionnel continu – Politique du CSEE	53
<i>Encadré C: Lien entre la théorie et la pratique dans la formation des enseignants basée sur la recherche en Finlande</i>	27	<i>Encadré E : Le développement professionnel continu des enseignants est garanti par une convention collective au plan national dans le secteur de l'éducation en Bulgarie</i>	55
Rapports entre les établissements de formation initiale des enseignants et les écoles	28	Phase d'intégration dans la profession	56
La formation des enseignants et les TIC	28	Conseillers pédagogiques	57
Appropriation par les enseignants de la qualité de la formation des enseignants	28	<i>Encadré F : Paiement assuré d'une phase d'intégration à la profession d'un an à tous les enseignants ayant suivi une formation initiale d'enseignants en Ecosse</i>	58
La formation des enseignants et le processus de Bologne	29	Mobilité des enseignants	59
Identifier le profil des compétences et des compétences de l'enseignant	29	Chapitre 7 : La formation des enseignants et la société d'aujourd'hui et de demain	63
La formation des enseignants et le processus «Éducation et formation 2010»	30	Les enseignants dans la société	64
3.1 Les enseignants du secteur de l'éducation de la petite enfance	31	Un environnement en mutation	64
Relèvement du statut des enseignants de la petite enfance	31	Modifications des schémas familiaux	65
Une profession rassemblant des personnels qualifiés	32	Personnes ayant des capacités différentes	65
<i>Encadré D: Nouvelles filières de formation d'enseignants dans l'enseignement supérieur pour les candidats enseignants de l'EFPP en Autriche</i>	32	Le mouvement vers la société de la connaissance	65
Développement professionnel continu	33	Facteurs sociaux	66
Questions touchant aux genres	34	Economie et technologie	67
3.2 Enseignants et formateurs de l'enseignement et de la formation professionnels	34	Répondre aux attentes sociétales	67
Identité professionnelle	34	Scolarité obligatoire et apprentissage tout au long de la vie	68
Connaissance tacite	34	Nouveaux programmes pour la formation des enseignants	68
La qualité dans l'enseignement et la formation professionnels	35	Équité dans l'apprentissage	69
3.3 Les enseignants dans le secteur de l'éducation répondant à des besoins spéciaux	36	Intégration de l'éducation	69
Formation aux besoins spéciaux dans la formation initiale des enseignants	36	Éducation interactive	70
Formation spécialisée dans l'éducation répondant à des besoins spéciaux	36	Éducation à la diversité	70
		La diversité au sein de la formation des enseignants	71
		Passer de la parole aux actes	72
		Bibliographie	73

Préambule

En 2004, le CSEE a lancé la campagne "L'Europe a besoin des enseignants!". Cette campagne a constitué une excellente plateforme pour le CSEE pour attirer l'attention sur la formation des enseignants au niveau de l'UE en recommandant trois principaux domaines prioritaires d'action:

- Améliorer la formation initiale des enseignants pour assurer une formation pédagogiques et professionnelle de haute qualité pour les nouveaux enseignants
- Recruter et retenir une offre suffisante d'enseignants qualifiés afin de maintenir et d'améliorer la qualité de la profession d'enseignant.
- Veiller à ce que le développement professionnel soit un droit pour les enseignants et soit intégré dans la profession d'enseignant.

En juin 2006, le CSEE a créé un groupe de travail dont l'objectif était de mettre à jour la publication du CSEE sur la formation des enseignants datant de 1994. A la lueur des nouveaux développements en matière de politiques de formation des enseignants au niveau international – notamment au niveau de l'UE – et des réformes entreprises dans les programmes de formation des enseignants dans de nombreux États membres de l'UE depuis 1994, le CSEE a estimé qu'il était nécessaire d'actualiser sa politique en matière de formation des enseignants. Le processus intergouvernemental visant à créer l'Espace européen de l'enseignement supérieur (le processus de Bologne), lancé en 1999, rassemble aujourd'hui 46 pays participants et aura vraisemblablement une forte incidence sur la formation des enseignants. Le processus « Education et Formation 2010 » de l'UE s'est intéressé dès le début à la question de la formation des enseignants. Le discours du Commissaire européen pour l'Education, M. Jan Figel, prononcé à l'occasion de l'Audition du CSEE sur la formation des enseignants en janvier 2005, témoigne du souci de la Commission d'améliorer la qualité de la formation des enseignants : « L'Europe a besoin d'enseignants hautement qualifiés et motivés. Et nous ne pouvons atteindre cet objectif que si nous investissons dans la formation des enseignants ». A ce jour, cet engagement a trouvé son expression dans la communication de la Commission européenne d'août 2007 sur l'amélioration de la qualité des études et de la formation des enseignants et dans les conclusions qui découlent de la réunion du Conseil des ministres

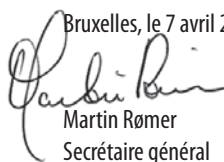
de l'Education de novembre 2007. Le CSEE a participé à ces travaux dans les groupes d'experts de la Commission.

Le présent document politique sur la formation des enseignants expose la vision du CSEE en matière de formation des enseignants au 21ème siècle. Le premier chapitre constitue un résumé tandis que le chapitre 2 expose le contexte politique et les raisons qui ont incité le CSEE à élaborer une nouvelle politique en matière de formation des enseignants ; quant aux chapitres 3 à 6, ils analysent en détail, respectivement, la formation initiale des enseignants, la situation des formateurs des enseignants, la politique de recrutement et de maintien en service des enseignants et le développement professionnel continu des enseignants. Enfin, le chapitre 7 est consacré aux défis spécifiques que doit relever la formation des enseignants dans la société d'aujourd'hui, qui est multiculturelle et repose sur la connaissance.

En mars 2008, la ville de Bled en Slovénie a accueilli une conférence fort importante consacrée au débat sur le projet de document de politique sur la formation des enseignants. Cette conférence a rassemblé 80 représentants de 27 pays européens, une participation qui garantit que le contenu du document résulte d'un large consensus entre les représentants des syndicats d'enseignants de l'ensemble de l'Europe.

A l'occasion de la présentation de ce document, je suis très heureux d'exprimer mes remerciements aux membres du Groupe de travail du CSEE sur la formation des enseignants pour l'effort impressionnant et le travail difficile effectué pour élaborer ce document : Paul Bennett, UCU (Royaume-Uni), Maria Braganca, FNE (Portugal), Odile Cordelier, SNES (France), Charlotte Engel, DLF (Danemark), Marjatta Melto, OAJ (Finlande), Jorunn Dahl Norgård, UEN (Norvège) et Rudy Van Renterghem, COC (Belgique). J'adresse également des remerciements particuliers à Annemarie Falktoft, du Secrétariat, pour son incessante activité de synthèse.

Bruxelles, le 7 avril 2008



Martin Rømer
Secrétaire général







Le présent document de politique du CSEE expose la perception qu'a le CSEE de la formation des enseignants dans la société actuelle. Il met en évidence le lien intrinsèque entre une formation initiale de haute qualité pour les enseignants, la qualité de l'enseignement fourni aux enfants et aux jeunes à tous les niveaux du secteur de l'éducation et l'attrait que présente la profession enseignante proprement dite et le statut qui y est lié. Les travaux de recherche démontrent que la qualité de l'enseignement est le facteur le plus important propre à l'école qui influence la performance des étudiants. Le document de politique contient des recommandations détaillées sur la manière d'assurer un enseignement de haute qualité et de préparer les enseignants à relever les défis significatifs auxquels sont confrontés les systèmes d'éducation et de formation dans l'UE.

Pour que les enseignants puissent répondre à ce que l'on attend d'eux aujourd'hui, le CSEE a la ferme conviction que tous les enseignants devraient recevoir une formation de niveau master. La connaissance approfondie des matières, des connaissances pédagogiques de pointe, la pratique réflexive et l'aptitude à adapter l'enseignement aux besoins de chacun et aux besoins du groupe d'apprenants dans son ensemble sont autant d'exigences qui rendent indispensable une formation de haut niveau pour les enseignants, qui doivent en outre recevoir les moyens d'intégrer les connaissances et de traiter la complexité au niveau qui caractérise les études de niveau master.

En résumé, le CSEE plaide pour que la **formation initiale des enseignants se situe au niveau master**, qui :

- donne des qualifications approfondies dans toutes les matières pertinentes, notamment la pratique pédagogique et l'enseignement des compétences transversales ;
- est le fruit de la recherche, se situe à un niveau académique élevé tout en ayant ses racines dans la réalité quotidienne des écoles ;
- comporte un important volet de recherche et produit des praticiens réflexifs ;
- donne aux enseignants les compétences nécessaires pour faire preuve d'un haut degré d'autonomie professionnelle et de jugement afin qu'ils soient en mesure d'adapter leur enseignement aux besoins de chaque groupe d'apprenants et de chaque enfant ou de chaque jeune ;
- présente la combinaison appropriée de théorie et de

pratique pédagogique et bénéficie des partenariats entre les établissements de formation des enseignants et les écoles ;

- encourage la mobilité des enseignants dans les différents niveaux et secteurs du système d'éducation, pour autant que la requalification appropriée soit acquise.

Le CSEE est également d'avis qu'il y aurait lieu d'accorder davantage d'attention au **rôle et au profil des formateurs d'enseignants**, spécifiquement en agissant sur les points suivants :

- recrutement en nombre suffisant de formateurs d'enseignants titulaires d'un diplôme de master et, de préférence, d'un diplôme de docteur dans l'éducation ou dans toute autre matière ayant un lien étroit avec l'éducation ainsi qu'une expérience pratique de la réalité du travail en classe ;
- garantie d'un bon environnement de travail et de bonnes conditions de travail pour les formateurs d'enseignants, notamment un ratio enseignants/étudiants raisonnable, des possibilités de coopération entre formateurs d'enseignants à l'échelon local, au plan national et au plan international, des moyens de recherche disponibles dans l'établissement de formation des enseignants, des possibilités de mobilité, l'accès au matériel moderne d'éducation, une échelle barémique compétitive, l'accès au développement professionnel continu ;
- renforcement du rôle des établissements de formation initiale des enseignants par le biais de programmes de développement professionnel continu offerts à tous les enseignants.

Dans la perspective de **recruter et de maintenir en service un effectif suffisant d'enseignants qualifiés**, le CSEE demande :

- l'accroissement des efforts consentis afin de relever le statut des enseignants, en agissant spécifiquement sur les points suivants : renforcement/préservation de l'autonomie professionnelle des enseignants, regain de confiance envers la profession enseignante, garantie que les autorités responsables de l'éducation ont les compétences nécessaires, diffusion d'un message positif sur la profession enseignante ;
- amélioration des conditions de travail et de l'environnement de travail des enseignants, spécifiquement en agissant sur les points suivants : inciter toutes les organisations d'enseignants à élaborer des stratégies ayant pour but d'améliorer les conditions de travail des enseignants, inviter les employeurs

- à offrir de bonnes conditions d'entrée en fonction aux nouveaux enseignants et améliorer les dispositions applicables aux enseignants plus âgés ; assurer aux enseignants des possibilités de développement, notamment le développement professionnel continu et l'éducation continuée, assurer à tous les enseignants une rémunération attrayante et des possibilités de progression dans la carrière, en veillant notamment à ce que la rémunération soit proportionnelle à la durée de la formation et aux développements professionnels de carrière comparable dans la société, garantir aux enseignants un bon environnement de travail sous l'angle des conditions matérielles comme sous l'angle des conditions psychologiques, assurer aux enseignants le soutien de la direction et le respect de la fonction d'enseignant, garantir un temps de travail correspondant aux exigences et aux ressources, veiller à ce que les enseignants puissent influencer sur les décisions qui concernent leurs conditions de travail et participer à la prise de décisions dans ce domaine ;
- les gouvernements, les employeurs, les établissements de formation des enseignants et les enseignants par le biais de leurs syndicats doivent être associés à la planification globale des effectifs afin que les effectifs d'enseignants restent suffisants ;

Le **développement professionnel continu** de haute qualité doit faire partie intégrante de la vie professionnelle de tous les enseignants, et ne doit pas être considérée comme un supplément :

- il convient de donner aux enseignants suffisamment de temps pour leur garantir un développement professionnel ;
- chaque partie doit prendre ses responsabilités, les enseignants en reconnaissant qu'ils doivent acquérir de nouvelles connaissances, et les autorités/employeurs en garantissant que le développement professionnel continu est un droit des enseignants ;
- le développement professionnel continu doit être pris en charge financièrement par les employeurs ; aucun coût financier ne doit être imputé à l'enseignant qui doit s'engager dans un développement professionnel continu obligatoire ;
- des enseignants de remplacement pleinement qualifiés doivent pouvoir prendre la relève de leurs collègues absents lorsqu'ils suivent une formation de développement professionnel continu, lorsque celle-ci n'a pas été planifiée de manière à ne pas perturber l'horaire de cours des enseignants en question ;
- l'expérience et les connaissances acquises par le biais du développement professionnel continu doivent être officiellement reconnues et se voir attribuer le crédit correspondant, en fonction du contenu et du niveau ;
- tout système d'évaluation ou d'appréciation doit se fonder sur la confiance et sur l'acceptation et la coopération des enseignants ;
- le lien entre la recherche et les écoles ainsi que les autres centres d'éducation doit être renforcé, et prévoir notamment pour les enseignants la possibilité de participer à des projets de recherche ; par ailleurs, il y a lieu de renforcer les partenariats entre les établissements de formation des enseignants et les écoles ;
- il y a lieu d'élargir les possibilités de mobilité ; bien qu'elle doive être un acte volontaire, la mobilité doit être considérée comme faisant intégralement partie du développement professionnel continu ;
- le rôle des syndicats d'enseignants dans le développement professionnel continu doit être renforcé.

Le CSEE souligne que la **phase d'intégration à la profession**, qui doit durer au moins un an, doit comprendre la mise à disposition d'un encadrement et d'un soutien aux nouveaux enseignants, et cette année doit être pour l'enseignant nouvellement qualifié à la fois un droit auquel il peut prétendre et une obligation à laquelle il doit se soumettre. Pour les enseignants nouvellement qualifiés, cette phase d'intégration doit :

- prévoir un horaire de cours réduit sans diminution correspondante de la rémunération ;
- comprendre la participation à un programme d'encadrement obligatoire ;
- offrir un accès aux sources de soutien appropriées ;
- présenter les possibilités de mettre systématiquement en application les théories apprises ;
- recevoir le soutien des conseillers pédagogiques et des autres collègues.

Les **conseillers pédagogiques** de la phase de formation initiale et de la phase d'intégration à la profession doivent être des enseignants spécialisés pleinement qualifiés et expérimentés. Les employeurs doivent donner les moyens par lesquels les savoir-faire des conseillers pédagogiques et leurs caractéristiques professionnelles pourront être établies, évaluées et renforcées adéquatement, en particulier en veillant à ce que :

- des incitants appropriés soient disponibles afin de recruter et de maintenir en service des conseillers pédagogiques qualifiés ;

-
- tous les conseillers pédagogiques se voient offrir un salaire et/ou un bonus de temps correspondant à la charge de travail découlant des exigences et des responsabilités incombant aux fonctions qui leur reviennent;
 - les conseillers pédagogiques aient le droit et l'obligation d'entreprendre un développement professionnel continu ;
 - l'expérience et les connaissances acquises par le développement professionnel continu soient reconnues.

Le dernier chapitre du présent document de politique replace la formation des enseignants dans le contexte économique et social élargi qui est celui où doivent opérer les enseignants et le système d'éducation. Le CSEE souligne que les enseignants et leurs syndicats sont des acteurs importants au sein de la société et contribuent à donner forme aux attitudes et politiques sociales. Il est important pour les enseignants de ne jamais se dissocier de cette prise de conscience de leur rôle social proactif dans leurs activités professionnelles quotidiennes. Le dernier chapitre se veut dès lors une réflexion sur diverses questions sociétales auxquelles les enseignants sont confrontés aujourd'hui ; émergence de la société de la connaissance, son incidence sur l'équité dans l'éducation, élargissement de la diversité culturelle dans la société et promotion de l'égalité des chances pour tous les apprenants, quel que soit le cadre social, économique, culturel et racial auxquels ils appartiennent et quelle que soit leur orientation sexuelle.

Bien que le document de politique consacre des sous-chapitres à la description des spécificités de la formation des enseignants propre aux différentes catégories d'enseignants, par exemple les enseignants de la petite enfance et les enseignants de l'enseignement et de la formation professionnels, les recommandations contenues dans le document portent sur toutes les catégories d'enseignants.

Une politique pour la formation des enseignants en Europe





Une politique qui évolue

La formation des enseignants est "le fondement du système pédagogique". Cette affirmation faite dans la publication du CSEE "La formation des enseignants en Europe", en 1994, est toujours vraie aujourd'hui. Une formation des enseignants de haute qualité est essentielle pour la qualité et l'adéquation de l'enseignement à tous les niveaux, et pour le prestige de la profession d'enseignant. Pour ces raisons, le mouvement syndical des enseignants manifeste un intérêt élevé et soutenu pour la formation des enseignants. Cet intérêt et ces préoccupations dont nous faisons état depuis longtemps sont maintenant partagés par des structures politiques européennes et internationales : en effet, l'Union européenne et l'OCDE s'attèlent désormais activement au programme identifié par les syndicats d'enseignants (voir encadrés A et B sur les développements au sein de l'UE et de l'OCDE). Ils sont souvent d'accord avec nous sur les problèmes auxquels nous sommes confrontés, mais pas toujours sur les solutions. En outre, d'autres développements européens ou paneuropéens globaux, tels que la stratégie de Lisbonne ou le processus de Bologne auront certainement un impact important sur la formation des enseignants. Par conséquent, le CSEE estime que le moment est bien choisi pour publier notre vision de la formation des enseignants pour le 21ème siècle.

Au cours des 14 années qui se sont écoulées depuis la préparation de notre prise de position précédente, un certain nombre de tendances majeures se sont manifestées dans la salle de classe et dans la communauté scolaire qui ont renforcé l'importance de la formation des enseignants. La révolution des technologies de l'information joue un rôle central dans la salle de classe et a transformé certains aspects des programmes; la mondialisation et la prise de conscience des problèmes mondiaux, ainsi que l'évolution de la politique au sein même de l'UE, jouent maintenant un rôle plus important dans la vie scolaire. On attend désormais des écoles qu'elles s'attèlent de façon plus directe à toute une série de problèmes sociaux, y compris le fait de vivre dans des sociétés multiculturelles, les problèmes de genre et de sexualité, ainsi que les différentes opportunités d'apprentissage ouvertes par les TIC. Le processus d'apprentissage lui-même est confronté à des approches et influences radicalement nouvelles.

Les enfants eux aussi ont des exigences encore plus élevées vis-à-vis de l'éducation et développent des compétences plus autonomes. Les pressions tant des enfants que de leurs parents augmentent pour développer au maximum leur potentiel scolaire,

avec un pourcentage plus élevé que jamais d'élèves aspirant à l'enseignement supérieur. Les gouvernements nationaux et les institutions européennes sont désormais conscients du fait qu'une population jouissant d'un niveau élevé d'éducation est un élément clé du succès économique et de la durabilité. Dans certains pays, les gouvernements ou autres pouvoirs publics exigent de nouvelles mesures des performances ou de nouveaux classements en matière d'enseignement, ce qui non seulement occasionne de nouvelles tâches pour les enseignants mais ajoute aussi au stress de leur profession. Suite à ces pressions sociétales croissantes, on exige toujours plus des enseignants. Les nouvelles demandes d'accès à l'enseignement supérieur, qui font croître la population étudiante tant en nombre qu'en diversité, ont également un impact important et difficile sur l'enseignement et la vie académique dans l'enseignement supérieur.

Tous ces phénomènes sont reflétés dans le fait qu'au cours des 15 dernières années, la place réservée à l'enseignement général, initialement en marge de l'agenda européen, a évolué et qu'elle occupe maintenant une position centrale. La stratégie de Lisbonne pour une Europe de la connaissance dépend du rôle de l'éducation et des enseignants si elle veut être couronnée de succès, et elle constitue seulement un volet de l'intérêt croissant de l'Union européenne pour l'éducation. L'UE est un des acteurs du processus de Bologne, un processus interministériel couvrant 46 pays et visant à parvenir à un modèle cohérent pour l'enseignement supérieur européen, dépassant les frontières de l'UE et évoluant beaucoup plus rapidement par accord intergouvernemental que l'UE n'a été capable de le faire.

Quant au CSEE, il collabore maintenant avec les institutions de l'Union européenne pour s'attaquer à une gamme bien plus vaste de problèmes en matière d'éducation, et bien plus en profondeur, que jamais auparavant. La formation et l'offre d'enseignants sont sans doute les questions les plus importantes et celles qui ont le plus d'impact. Il s'agit également de questions capables d'unir la profession et de renforcer son sentiment de poursuivre un but commun. La présente publication vise à passer en revue la politique du CSEE pour la formation des enseignants pour le 21ème siècle, en tenant compte des tendances identifiées ci-dessus.

Un concept clé en matière de formation des enseignants est celui de l'enseignant en tant que professionnel jouissant d'un certain prestige: possédant des qualifications du niveau enseignement supérieur, avec une gamme de compétences professionnelles

reconnues, capable d'exercer un degré important d'autonomie et de jugement professionnels, et dont l'on attend qu'il assume la responsabilité de son propre développement professionnel continu et qu'il contribue au développement de la profession dans son ensemble et au développement de la politique et de la pratique en matière d'éducation. On attend de la formation initiale des enseignants et de la période d'initiation à la profession qu'elles posent les fondements de cette carrière à statut élevé.

Une formation des enseignants de haute qualité, fondée sur un système intégré de formation initiale, d'intégration dans la profession et de développement professionnel continu est plus que jamais nécessaire pour répondre aux demandes constantes adressées aux enseignants et au rythme accru du changement et des nouvelles exigences auxquelles ils devront faire face au cours de leur carrière. Une base initiale solide est essentielle pour armer les nouveaux enseignants avec le savoir, les compétences, les savoir-faire, les attitudes, la conscience de ce qui les attend et la confiance nécessaires pour l'enseignement, pour qu'ils soient proactifs et gèrent les changements de façon professionnelle dans un environnement soumis à des mutations rapides. Nous nous faisons l'écho de l'accent mis par la publication de 1994 sur la nécessité d'intégrer le développement professionnel continu dans la carrière de tous les enseignants dès le départ pour s'assurer qu'ils seront à même de faire face aux défis professionnels continus qui les attendent. Il est raisonnable de présumer que les défis et changements auxquels les nouveaux enseignants entrant dans la profession aujourd'hui seront confrontés seront au moins aussi importants que ceux rencontrés par la génération actuelle. Il nous faut doter nos enseignants des compétences qui leur permettront de remplir leur rôle en tant que dirigeants et modèles dans une société soumise à des changements radicaux.

Il ne fait aucun doute que les améliorations à la formation des enseignants prônée dans le présent document de politique imposeront d'augmenter considérablement les ressources. Etant donné l'incidence positive que ces mesures auront sur la qualité de l'éducation et sur les résultats des étudiants, cet investissement mérite assurément d'être fait.

Recrutement des enseignants et maintien des effectifs

L'importance de la formation des enseignants dans le cadre plus vaste de l'offre d'enseignants ne peut être ignorée, ce qui, à son

tour, couvre des questions plus vastes telles que, par exemple, la démographie de la profession, les décisions politiques concernant la taille des classes dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire et l'attrait de la carrière d'enseignant. Au cours des années qui se sont écoulées depuis la publication du rapport de 1994, le CSEE a vraiment mis l'accent sur les problèmes de recrutement et de maintien des effectifs car l'enseignement a perdu du terrain au profit d'autres professions et carrières et certains pays connaissent maintenant de graves pénuries d'enseignants. Le CSEE a insisté auprès des pouvoirs publics pour qu'ils s'attaquent à ces problèmes de pénurie, plus particulièrement en améliorant l'attrait de la profession d'enseignant en renforçant le statut, le salaire, les conditions d'emploi et les perspectives de carrière. A ce jour, trop peu de mesures ont été prises pour éviter ce problème qui prend de plus en plus l'allure d'une crise dans les pays les plus gravement touchés.

Actuellement, l'offre d'enseignants est confrontée à un nouveau défi dans un certain nombre de pays européens avec l'approche de l'âge de la retraite pour les enseignants de la génération du "baby boom", nés au cours de la décennie suivant la seconde guerre mondiale. Cette génération a accédé à la profession d'enseignant au cours des années 60 après que la reconstruction d'après guerre ait été achevée, lors d'une période de grand optimisme et d'expansionnisme dans l'éducation dans de nombreux pays. A un moment où les opportunités d'accès à l'enseignement supérieur général étaient plus limitées qu'elles ne le sont actuellement, dans certains pays, suivre une formation d'enseignant c'était également un moyen de poursuivre leurs études pour de nombreux jeunes qui sinon n'auraient pas eu accès à l'enseignement supérieur. Dans de nombreux pays, des combats ont été menés et gagnés pour garantir à la formation des enseignants sa place légitime au sein de l'enseignement supérieur.

La taille de la génération du "baby boom", les valeurs qu'elle a défendues et l'expérience qu'elle a accumulée ont eu une influence profonde sur l'éducation au cours des 40 dernières années. Les arrivages ultérieurs d'enseignants ont souvent été confrontés à de plus grandes incertitudes, des changements rapides et une remise en question de la place des enseignants dans l'éducation et la société. La perte des "baby boomers" peut être vue comme un changement d'orientation supplémentaire, l'abandon de vieilles certitudes pour aller vers un avenir plus complexe et plus difficile.

Dans l'avenir immédiat, la profession devra recruter et maintenir en poste des enseignants à un rythme beaucoup plus élevé qu'elle ne



l'a fait ces dernières années si elle veut remplacer ceux qui partent à la retraite et ceux qui seront perdus à d'autres causes. Les autorités publiques et les écoles devront s'attaquer aux problèmes qui surviendront avec la perte d'un pourcentage élevé de leurs enseignants les plus expérimentés, souvent chargés de responsabilités spéciales pour l'élaboration et la délivrance des programmes, la formation professionnelle continue des enseignants ou la direction des écoles.

Le CSEE défend aussi la thèse selon laquelle la politique de recrutement devrait refléter l'éventail complet de la société du point de vue du sexe, de la classe sociale, de l'origine ethniques ou des convictions, de l'orientation sexuelle ou des handicaps: après tout, les écoles sont des microcosmes de la société. Nous nous sommes particulièrement inquiétés du fait que dans un certain nombre de pays, l'enseignement, surtout au niveau primaire, se transforme en une profession féminine à une écrasante majorité. Nous estimons qu'il faut faire plus pour attirer et conserver des enseignants provenant de tout l'éventail social, et plus particulièrement des enseignants masculins. Les gouvernements doivent agir par anticipation et promouvoir des politiques de recrutement inclusives, supprimant tous les obstacles, formels ou informels, qui s'opposent à l'accès à la formation d'enseignant résultant de convictions ou de comportements racistes, sexistes ou homophobes.

Les établissements et programmes de formation des enseignants constituent des outils clés pour le recrutement des enseignants – en fait, ils sont la vitrine de la profession pour de nombreux jeunes envisageant la carrière d'enseignant. Leurs programmes d'étude doivent être pertinents, passionnants et attrayants. Ils doivent trouver le juste équilibre entre la théorie, les connaissances et les compétences et doivent prévoir des exercices pratiques supervisés pour s'assurer que les nouveaux arrivants dans la profession seront capables de combiner efficacement les éléments clés de leur formation dans la salle de classe.

En outre, à la différence d'il y a 40 ans, les programmes de formation des enseignants doivent également tenir compte du fait que les compétences acquises par les enseignants les dotent des atouts nécessaires pour entrer dans un certain nombre d'autres carrières professionnelles, et qu'un certain nombre des futurs enseignants opteront pour ces autres carrières dès qu'ils auront obtenus leurs qualifications ou après seulement quelques années d'expérience en classe. De même, des étudiants ayant choisi des programmes menant à d'autres professions seront peut-être

attirés par l'enseignement et passeront à des programmes de formation des enseignants. Cette fluidité dans les deux sens est inévitable, et a été encouragée par la tendance de faire étudier les futurs enseignants aux côtés d'autres étudiants dans des établissements offrant un large éventail de formations. Il s'agit là d'un autre changement intergénérationnel – s'éloignant des certitudes et rigidités d'une "carrière pour la vie" et reflétant les modèles changeants de la société du 21^{ème} siècle. L'accès à la profession d'enseignant par des individus mûrs provenant de carrières toute différentes qu'ils ont pratiquées avec succès dans un autre domaine devrait être encouragé dans certaines circonstances moyennant une requalification appropriée et le maintien des normes de qualification. Il s'agit là non seulement d'une source d'enseignants de haute qualité, mais c'est un moyen de renforcer les liens entre l'enseignement et d'autres domaines de la société et de l'emploi. Ces étudiants doivent aussi être encouragés à aborder la carrière d'enseignant grâce à des programmes qui répondent à leurs besoins. Les autorités publiques ne devraient pas se retrancher derrière l'élaboration de programmes offrant d'autres possibilités d'accès, plus souples, à la profession enseignante, pour réduire les investissements en faveur de la formation des enseignants ou se servir de ces programmes pour trouver des solutions faciles aux crises de recrutement les plus immédiates.

Un problème actuel, qui a pris beaucoup d'ampleur dans certains systèmes nationaux, est celui du "réservoir d'enseignants inactifs" – des personnes qui ont reçu une formation d'enseignant mais qui, pour diverses raisons, ont quitté la profession. Nombre de ces personnes travaillent peut-être dans d'autres professions mais d'autres sont économiquement inactives. Il existe un potentiel pour les attirer et pour qu'ils réintègrent les rangs des enseignants actifs. Néanmoins, pour ces enseignants inactifs comme pour d'autres enseignants potentiels, il faut réunir les bonnes conditions – en particulier l'attrait de l'environnement scolaire et de la profession en tant que carrière bien reconnue, d'un statut élevé et bénéficiant du développement professionnel approprié, notamment le développement professionnel ayant spécifiquement pour but de leur apporter un appui au moment de réintégrer la profession après une pause. Il faut reconnaître qu'un nombre sans cesse croissant d'enseignants actifs dans d'autres professions souhaiteront vraisemblablement utiliser avec plus de souplesse leurs schémas d'emploi. Cette situation se répercutera sur le nombre d'enseignants à recruter et à former.

Dans toute l'Europe, le défi de l'offre d'enseignants et du maintien des effectifs a été résolu en partie en recrutant des enseignants dans d'autres pays, y compris en dehors de l'Europe. On constate également une tendance croissante à la mobilité des enseignants au sein de l'Europe. Ces évolutions ont soulevé des problèmes pratiques et éthiques complexes, notamment la nécessité de protéger ces nouveaux arrivants de toute exploitation, de prévoir des mesures pour les intégrer dans les écoles d'accueil et de s'assurer que leur formation professionnelle répond aux besoins du système d'accueil, et aussi la nécessité de protéger les systèmes éducatifs de leurs pays d'origine d'une perte de cadres de professeurs formés. Dans les meilleures conditions, l'emploi d'enseignants provenant d'autres pays peut créer une situation "win-win" mais il faut délibérément rechercher cet objectif si l'on veut l'atteindre. Les nouveaux arrivants auront des besoins spécifiques en matière d'intégration dans la profession et de réorientation, besoins auxquels les systèmes de formation des enseignants des pays d'accueil devront répondre. Le CSEE affirme avec force que l'UE devrait apporter son appui au développement de protocoles et accords internationaux mettant hors la loi le recrutement actif dans les pays moins développés tout en offrant aux enseignants des possibilités de développement professionnel mutuel prenant la forme de possibilités de travailler dans d'autres pays et d'autres cultures.

Enfin, les directeurs d'écoles et autres personnes ayant des activités de gestion et d'administration proviennent principalement des rangs des enseignants. Nous insistons sur le fait que c'est la bonne solution et qu'elle doit être maintenue pour des raisons de progression de carrière mais aussi afin d'assurer l'intégrité professionnelle et la collégialité des écoles et de leur direction. Mais cela signifie que la politique d'offre d'enseignants doit tenir compte de ce facteur qui va éloigner un certain nombre d'enseignants de l'enseignement direct, entièrement ou partiellement; et cela signifie également que la formation des enseignants et les stratégies de recrutement et programmes ne doivent pas oublier qu'une minorité importante de nouveaux enseignants devront à un stade ultérieur de leur carrière assumer des postes à responsabilités. La qualité globale de la profession d'enseignant doit être maintenue pour s'assurer qu'un cadre d'effectifs ayant la capacité d'assumer des rôles de direction, de gestion et d'administration est disponible.

Qualifications et compétences

L'enseignement est une profession exigeante qui requiert un ensemble complexe de connaissances et de compétences. Dans la plupart des pays européens, les qualifications octroyées par la formation des enseignants sont entièrement reconnues comme faisant partie de l'enseignement supérieur. Le CSEE soutient complètement le statut d'enseignement supérieur pour les qualifications dispensées par la formation des enseignants et résistera à toute tentative de réduire ce statut. Le CSEE résistera à toute tentative de diluer ou raccourcir les cours, par exemple dans le cadre du processus de Bologne et des durées prescrites pour les différents cursus. Nous défendons fermement le point de vue selon lequel l'objectif pour tous les enseignants devrait être une formation professionnelle se situant au moins au niveau du master dans le système de Bologne. La durée des cours de formation des enseignants a évolué, ce qui est dû, dans une certaine mesure, à toute une série de circonstances dans l'éducation et la société: nous n'avons pas l'intention d'être normatifs en ce qui concerne la durée de telles qualifications mais il est clair que la durée totale des études initiales, couvrant la matière et les études professionnelles ainsi que la pratique, devra être au moins égale à celle requise pour un diplôme de master.

Dans un certain nombre de pays, toute une série de cours, de programmes d'études et d'exercices pratiques différents mènent désormais à la carrière d'enseignant afin de refléter les besoins d'une gamme de plus en plus diverse de nouveaux arrivants. Cette évolution est la bienvenue mais nous insistons fortement pour que cette flexibilité bien accueillie ne réduise pas le niveau qui doit être atteint par les nouveaux arrivants pour devenir des enseignants qualifiés.

Les partenariats pour la formation des enseignants, le développement professionnel et le maintien d'une profession régie par ses propres principes présentent un aspect essentiel: l'existence de structures professionnelles statutaires et/ou reconnues publiquement, responsables et redevables essentiellement envers les enseignants mais répercutant également l'opinion des autres parties intéressées. La responsabilité d'une telle structure pour le développement et le maintien à niveau de normes professionnelles réduit les possibilités pour les gouvernements d'intervenir directement par le biais de propositions à courte vue et/ou mal étayées régissant la profession enseignante.



Les cours de formation des enseignants doivent couvrir la théorie de l'éducation, la pédagogie et la didactique, ainsi que le contact avec toute une série de matières connexes y compris la psychologie enfantine et le droit concernant l'éducation. En outre, les cours doivent intégrer de façon adéquate la pratique de l'enseignement dans les écoles, dans des conditions contrôlées avec conseiller pédagogique (parrainage) et encadrement. Tout ceci vient s'ajouter aux connaissances dans la matière choisie. En outre, comme la société subit des mutations, les pouvoirs publics ajoutent régulièrement de nouvelles exigences à la charge de travail des enseignants, telles que l'éducation multiculturelle, ou des applications des technologies de l'information dans la classe; il faut tenir compte de ces nouveaux éléments dans la formation des enseignants. Les étudiants qui suivent cette formation doivent être capables d'absorber cette vaste gamme de nouvelles connaissances et compétences et d'y réfléchir, et ils doivent être soutenus dans ce processus.

La recherche dans l'éducation devrait être renforcée afin de faire passer la formation initiale des enseignants au niveau master. L'apprentissage et l'enseignement doivent mieux connus en Europe, de même que la recherche interdisciplinaire dans ces domaines. De plus, il faudrait que les formateurs d'enseignants titulaires de diplômes du troisième cycle en éducation soient plus nombreux pour assurer la formation des étudiants dont l'éducation est la principale matière au niveau master.

La formation initiale des enseignants doit être reconnue comme constituant seulement le premier stade important de la formation d'un enseignant. Plus particulièrement, elle doit être articulée avec soin avec l'intégration des enseignants dans la profession. La formation initiale doit également bien inculquer le principe selon lequel les enseignants ont le droit et la responsabilité de participer à un développement professionnel continu tout au long de leur carrière.

Développement professionnel continu

L'un des éléments clés de la prise de position du CSEE de 1994 était l'accent mis sur le développement professionnel continu – elle soulignait que “ au cours de la carrière des enseignants, les hypothèses concernant la nature et le but de l'apprentissage et de l'éducation, les systèmes de valeur des écoles et de la société, ainsi que les intérêts, les capacités et les ambitions des enfants et des

adolescents seront très différentes des hypothèses qu'ils émettaient au début de leur profession. Ayant bénéficié d'une formation professionnelle, les enseignants s'adaptent aux changements de circonstances et d'exigences avec différents degrés de sensibilité et d'acceptation, mais il n'est pas raisonnable de ne dépendre que de cela. Les employeurs des enseignants et les enseignants eux-mêmes doivent reconnaître leur responsabilité consistant à faire en sorte que tout au long de leur carrière, les enseignants soient capables d'adapter et de mettre à jour leurs compétences professionnelles”.

Cette affirmation est encore plus vraie aujourd'hui compte tenu du rythme accru du changement et des nouvelles demandes faites aux enseignants. Les hypothèses concernant les droits et responsabilités des enseignants en matière de développement professionnel continu doivent être intégrées dans toutes les phases de la formation des enseignants, y compris la formation initiale.

Une formation des enseignants pour tous

La présente publication concerne les enseignants à tous les niveaux. Des programmes de formation des enseignants sont nécessaires pour les enseignants dans l'enseignement post scolaire et dans des domaines spécialisés d'enseignement tout autant que pour les enseignants de l'enseignement pré-primaire, primaire et secondaire. Ce qui ne signifie pas “qu'un modèle unique convient à tous”: par exemple, les enseignants de l'enseignement supérieur, dont la plupart auront étudié jusqu'au niveau du troisième cycle ou du doctorat, et dont l'emploi comporte encore une composante de recherche majeure, auront besoin de modèles différents de formation que les enseignants des écoles primaires et secondaires. Les enseignants qui assument des fonctions de gestion, de direction ou d'orientation dans l'éducation à quelque niveau que ce soit, ou qui modifient leur rôle d'enseignant d'autres façons, auront également besoin d'une formation professionnelle sur mesure. Le CSEE estime que la formation des enseignants doit élaborer une diversité de programmes et de façons d'appliquer ces programmes afin de répondre à la vaste gamme de besoins se présentant dans le système éducatif ; la planification de ces programmes et l'offre correspondante ne doivent cependant pas servir de prétexte à l'abaissement des normes de formation des enseignants, tous groupes confondus.

Encadré A

Évolution de la politique de l'UE en matière de formation des enseignants

Au niveau de l'UE, la coopération entre les États membres en ce qui concerne la formation des enseignants a augmenté ces dernières années dans le contexte de la coopération politique renforcée dans le domaine de l'éducation depuis le lancement de la stratégie de Lisbonne en 2000. L'amélioration de la formation des enseignants et des formateurs a été identifiée comme l'un des objectifs clés pour améliorer la qualité globale des systèmes d'éducation et de formation dans l'UE. En 2002, la Commission a mis sur pied un groupe d'experts comprenant des représentants des États membres, des partenaires sociaux et d'autres parties prenantes pour appuyer la réalisation de cet objectif, notamment en identifiant des problèmes clés et en procédant à des échanges de meilleures pratiques. En 2004, la Commission a été mandatée par le Conseil des Ministres pour commencer à élaborer des Principes européens communs en matière de compétences et qualifications des enseignants, un cadre commun pour soutenir les réformes portant sur la politique de formation des enseignants dans les États membres. Le groupe d'experts a élaboré un ensemble de principes communs qui ont été présentés en 2005, mais ce n'est qu'en août 2007 que la Commission a présenté officiellement les résultats de ses travaux sur la formation des enseignants dans une Communication : "Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants".

Dans ses travaux sur la politique concernant les enseignants, la Commission utilise des données à la fois de l'OCDE et d'Eurydice: en 2002-2004, Eurydice a publié quatre rapports faisant partie d'une étude globale sur "La profession d'enseignant en Europe: Profil, métier et enjeux". Dans le contexte de l'élaboration d'indicateurs de l'UE dans le domaine de l'éducation, l'UE a également entamé une coopération officielle avec l'OCDE pour la collecte des données. Les données seront collectées via l'enquête TALIS qui, officiellement, fournit la base pour un indicateur de l'UE sur le développement professionnel continu des enseignants. Cet indicateur viendra s'ajouter aux trois indicateurs existants sur les enseignants au niveau de l'UE qui, depuis

longtemps, étaient jugés insuffisants car concernant seulement la problématique des pénuries/excédents d'enseignants.

La Communication de la Commission "Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants", finalisée en août 2007, présente une analyse des défis auxquels la formation des enseignants est confrontée aujourd'hui et propose des mesures à appliquer au niveau national et au niveau de l'UE. Contrairement aux travaux en cours en 2004-2005, ici, on place moins l'accent sur la définition du "profil" des enseignants et plus sur les mesures nécessaires pour relever les défis actuels. La Communication met notamment l'accent sur l'accès limité au développement professionnel pour les enseignants dans de nombreux États membres, et sur le manque de cohérence et de continuité entre la formation initiale des enseignants, leur intégration dans la profession et leur développement professionnel continu.

Dans sa communication, la Commission suggère un certain nombre de mesures, notamment l'apprentissage tout au long de la vie pour les enseignants, y compris une intégration et un parrainage adéquats, des discussions sur les besoins en matière de développement entre les enseignants et les chefs d'établissements, et la disponibilité de ressources adéquates à cet effet. D'autres mesures consistent à vérifier que les enseignants possèdent les compétences nécessaires pour déterminer les besoins de chaque apprenant et pour les aider à devenir des apprenants entièrement autonomes, pour travailler dans des environnements multiculturels et pour aider les jeunes à acquérir les compétences clés. En outre, les enseignants devraient être encouragés à continuer à entretenir une réflexion continue et systématique sur leur profession et à mener des activités de recherche au niveau de la classe. La Commission recommande aussi que les programmes de formation des enseignants soient disponibles au niveau du Master et du Doctorat (aussi bien qu'au niveau de la licence) dans l'enseignement supérieur.



Encadré B

L'OCDE et la formation des enseignants dans l'UE

L'OCDE a lancé une enquête sur la politique concernant les enseignants dans 25 pays membres en 2002. Sur base de rapports nationaux soumis par chaque pays ainsi que d'enquêtes externes portant sur 10 pays, l'OCDE a soumis un rapport en 2005 sur Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Ce rapport fait des suggestions en matière de politique à suivre dans un grand nombre de domaines concernant les enseignants. Comme raisons de cette enquête, l'OCDE mentionne les exigences de plus en plus complexes adressées aux écoles et aux enseignants ainsi que des travaux de recherche indiquant que la qualité des enseignants est sans doute le domaine où des mesures politiques ont le plus de chances de déboucher sur des améliorations substantielles des performances des étudiants. Depuis 2005, l'OCDE est en train de préparer, en guise de suivi, une vaste enquête avec un questionnaire destiné aux enseignants et aux chefs d'établissements – TALIS. Cette enquête doit avoir lieu au printemps 2008. Dix-huit pays de l'UE participeront à l'enquête qui récoltera des données sur les convictions et comportements des enseignants, sur leur développement professionnel et sur la gestion des écoles.

Dans ses suggestions en matière de politique à suivre dans Le rôle crucial des enseignants, l'OCDE déclare que la toute première priorité pour les pays devrait être d'avoir un profil clair et concis de ce que les enseignants devraient connaître et être capables de faire, ainsi que des normes de performance pour déterminer ce qu'est un bon enseignement. L'OCDE souligne que le profil devrait être établi sur base de preuves et avec la participation active de la profession enseignante pour définir les compétences et les normes de performance.

Deuxièmement, l'OCDE souligne l'importance d'envisager le développement des enseignants comme un continuum et un apprentissage tout au long de la vie. L'OCDE note que, dans la plupart des pays, on met surtout l'accent sur la formation initiale des enseignants, mais il recommande que, lorsqu'ils débattent de la durée de la formation des enseignants, les pays accordent plus d'importance à l'accroissement des ressources consacrées

à l'intégration et au développement professionnel plutôt que d'allonger la durée de la formation initiale. En tant que mesures de politique à suivre pour assurer le développement professionnel des enseignants, l'OCDE souligne que le profil de l'enseignant devrait comprendre un ensemble clair d'attentes concernant la responsabilité propre des enseignants pour leur développement continu. En outre, il recommande la combinaison de trois stratégies qui constitueraient le modèle le plus complet pour intégrer le développement professionnel pendant toute la carrière: i) des droits obtenus par négociations collectives; ii) des augmentations de salaires fondées sur des mesures incitatives liant le développement professionnel à des besoins identifiés par un système d'évaluation et/ou dépendant du développement professionnel; iii) lier le développement professionnel aux besoins d'amélioration de l'école.

Les suggestions en matière de politique à suivre pour la formation initiale des enseignants portent principalement sur "plus de flexibilité et de réactivité". Notamment, en offrant des possibilités de recevoir une formation d'enseignant après avoir complété d'autres études; en augmentant les composantes communes de la formation des enseignants pour les différents niveaux d'enseignement afin d'accroître les possibilités pour les enseignants de changer de niveau d'enseignement au cours de leur carrière; en prévoyant des passerelles vers l'enseignement pour ceux qui désirent changer de carrière à mi-parcours; et aussi en prévoyant des programmes de recyclage et de mise à niveau pour les enseignants en exercice afin qu'ils obtiennent de nouvelles qualifications pour enseigner dans d'autres types d'écoles ou dans d'autres matières. L'amélioration de la sélection à l'entrée pour accéder à la formation d'enseignant apparaît également comme cruciale, surtout dans les pays qui connaissent une pénurie d'enseignants, vu le risque d'avoir plus de diplômés pas réellement motivés pour accéder à la profession d'enseignant si l'admission à la formation d'enseignant se fait sans restriction. En ce qui concerne le contenu des programmes de formation des enseignants, l'OCDE note que l'impression générale recueillie à l'examen des rapports des pays ayant participé à l'enquête est que des inquiétudes subsistent. En ce qui concerne les enseignants du primaire, on se demande s'ils possèdent des

Rapports et équilibre entre les établissements d'enseignement supérieur et les écoles

connaissances suffisantes des matières à enseigner et s'ils possèdent les aptitudes pour un développement continu, tandis que dans le cas des enseignants du secondaire, on s'inquiète plutôt d'un manque de compétences pédagogiques, surtout dans le cas des enseignants débutants. Des préoccupations sont également émises concernant la coopération limitée entre les enseignants ainsi que le partage insuffisant d'expérience entre les enseignants en exercice et les formateurs des enseignants. Par conséquent, l'OCDE réclame de façon générale une amélioration du domaine pratique d'expérience au cours de la formation initiale, et surtout plus d'expérience pratique au début du programme; elle réclame aussi une amélioration des programmes d'intégration et plus de partenariats entre les écoles et les établissements de formation des enseignants, ainsi que des mesures pour encourager les écoles à se développer en tant qu'organisations d'apprenants.

Sur base des commentaires ci-dessus, il est clair que la profession d'enseignant doit être une profession hautement qualifiée, jouissant d'un statut élevé. La formation des enseignants doit également être à même de tirer profit de – et de contribuer à – la recherche en matière d'éducation: il est nécessaire d'avoir un courant bidirectionnel entre l'enseignement et ses activités connexes et la recherche portant sur tous les aspects de l'enseignement/du processus d'apprentissage. Nous sommes convaincus que les universités et autres établissements d'enseignement supérieur doivent avoir la responsabilité de la formation des enseignants. La tendance que nous avons constatée au moment de la publication précédente du CSEE sur la formation des enseignants, au début des années 90, s'est poursuivie: l'évolution selon laquelle la formation des enseignants, dispensée auparavant par des établissements mono techniques, est désormais dispensée par des universités ou autres établissements offrant une plus grande gamme de disciplines. Dans la plupart des pays d'Europe, la formation des enseignants est désormais enseignée au moins en parallèle avec d'autres disciplines et, dans de nombreux cas, elle fait partie intégrante d'universités qui enseignent dans une série de disciplines plus ou moins complète et y mènent des travaux de recherche.

Cette évolution est la bienvenue tant que les caractéristiques clés de la formation des enseignants sont protégées: cette formation doit être reconnue comme faisant partie du processus continu au cours duquel les enseignants renouvellent leurs connaissances et compétences tout au long de leur carrière: les établissements d'enseignement supérieur doivent assurer cette formation en coopération étroite avec les écoles dans lesquelles les étudiants bénéficiant de cette formation acquièrent une expérience de première main. De telles écoles partenaires devront travailler avec les universités pour déterminer l'équilibre exact à atteindre dans la formation des enseignants entre les programmes enseignés dans ces deux environnements.

Ces questions seront examinées plus en détail dans les chapitres suivants.



Chapitre 3

Formation initiale des enseignants





3.0 Considérations générales

La qualité de la formation des enseignants

La qualité de la formation des enseignants est devenue une question clé ces dernières années. La dimension professionnelle de la formation initiale des enseignants figure en bonne place dans l'agenda européen et, dans certains pays, les programmes de formation des enseignants, tout comme les établissements de formation des enseignants font l'objet d'un réexamen. Un intérêt croissant se manifeste pour les façons de définir les compétences et les qualifications exigées pour être admis en tant que membre qualifié de la profession. Cependant, en dépit des réformes introduites récemment dans différents pays, la formation initiale des enseignants, sous de nombreux aspects, ne prépare toujours pas adéquatement les enseignants à faire face à la complexité qui caractérise aujourd'hui la carrière d'enseignant. Dans le présent chapitre, le CSEE définit sa vision politique de la formation initiale des enseignants : si elle est mise en œuvre, non seulement elle apportera des améliorations significatives à la qualité de l'enseignant mais elle contribuera également à rétablir le statut social élevé et le respect que mérite la profession enseignante. Le CSEE est fermement convaincu que la durée et le contenu des programmes de formation des enseignants ont une incidence forte sur la qualité des enseignants. Le statut des enseignants doit être déterminé par les qualifications, les savoir-faire et les compétences.

La formation des enseignants au niveau master

Enseigner est une tâche exigeante. Des exigences élevées sont posées aux enseignants et pour être des professionnels qualifiés, ils doivent maîtriser un large éventail de connaissances, d'aptitudes et de compétences et prendre en charge la multiplicité des tâches dont la réalisation leur est confiée. Dans la société actuelle, les enseignants assument de plus en plus de responsabilités, que ce soit dans leur classe ou dans l'environnement scolaire élargi. Les écoles et d'autres établissements d'éducation fonctionnant de plus en plus comme un environnement d'apprentissage ouvert, les enseignants ne travaillent plus uniquement avec leurs pairs mais ils collaborent également avec des représentants d'autres professions et membres de la communauté. Ils maintiennent des contacts avec les parents,

les établissements d'enseignement supérieur dans leur pays et à l'étranger. Par ailleurs, on attend des enseignants qu'ils prennent en charge les problèmes sociaux et personnels complexes que peuvent connaître les enfants et les jeunes, les incitant à se détourner de l'école et les entraînant dans des problèmes d'apprentissage, voire les poussant à adopter un comportement anti-social et violent à l'école.

La formation initiale des enseignants doit avoir une structure et une durée telles qu'il soit possible de donner des qualifications approfondies dans toutes les matières concernées, notamment la pratique pédagogique. Pour que l'enseignant réponde à tous les critères en vigueur aujourd'hui, le CSEE est fermement convaincu que l'objectif devrait être de former tous les enseignants au niveau master. Les exigences auxquelles doivent répondre les enseignants d'aujourd'hui en termes de connaissances approfondies des matières, de capacités pédagogiques pointues, de pratiques de réflexion et de capacités à adapter l'enseignement aux besoins de chaque enfant/élève/étudiant ainsi qu'aux besoins du groupe d'apprenants considéré dans son ensemble, exigent que les enseignants soient éduqués à un niveau très élevé et soient aptes à intégrer la connaissance et à gérer la complexité au niveau qui caractérise les études de niveau master. Dans les paragraphes qui suivent, les éléments essentiels de la formation des enseignants seront abordés de manière plus détaillée.

Récemment, les ministres de l'Éducation de l'UE ont proposé une recommandation conjointe visant à ce qu'au cours de leur formation initiale, les enseignants atteignent un niveau de compétences élevé. Les principaux aspects de cette recommandation correspondent à la vision adoptée par le CSEE en matière de formation des enseignants. Ces compétences comprennent : l'enseignement des compétences transversales, la mise en place d'un environnement scolaire sûr et attrayant, l'enseignement effectif dans des classes hétérogènes rassemblant des enfants issus de différents milieux sociaux et culturels et présentant un large éventail de capacités et de besoins, le travail en étroite collaboration avec les collègues, les parents et la collectivité, le développement de nouvelles connaissances, l'innovation par la participation à des travaux pratiques et de recherche fondés sur la réflexion, l'évolution vers la qualité d'apprenant autonome dans leur propre développement professionnel tout au long de leur carrière.¹ Selon le CSEE, la mesure que les ministres devraient prendre ensuite consiste à positionner la formation des enseignants au niveau master.

¹ Conclusions du Conseil des ministres de l'Éducation sur la Communication Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants, novembre 2007

Bien que les enseignants de l'enseignement primaire ne soient formés au niveau master que dans seulement six pays de l'UE aujourd'hui (Estonie, Finlande, Allemagne, Pologne, Portugal et Slovénie), on note une évolution en ce sens en Europe. La Serbie a récemment introduit un programme d'étude de niveau master pour les enseignants de l'enseignement primaire, tandis qu'en Islande le ministre de l'Éducation a proposé un projet de loi qui imposera le niveau master pour tous les enseignants, y compris les enseignants de l'éducation de la petite enfance. Il ne fait pas de doute que l'attrait de la profession enseignante en Finlande, le haut degré de professionnalisme qui la caractérise et le niveau social qui l'accompagne tiennent au fait que depuis des années la formation des enseignants se fait au niveau master ; l'ensemble de ces éléments explique le succès remarquable que rencontre le système scolaire finlandais.

» Qualifications approfondies dans toutes les matières pertinentes, notamment le stage pratique

La formation initiale des enseignants doit être de haute qualité. Elle doit être le fruit d'une recherche et satisfaire à des normes académiques élevées tout en étant ancrée dans la réalité quotidienne des écoles. Les enseignants doivent être familiarisés avec les travaux de recherche les plus récents et être en mesure de les utiliser tant dans leurs matières respectives et disciplines pertinentes que dans les connaissances pédagogiques pour donner un enseignement de qualité élevée. Il est essentiel d'établir des liens étroits entre la théorie propre à la formation des enseignants et la pratique en classe.

La formation initiale des enseignants doit fournir aux enseignants toutes les qualifications requises au plan des matières et du stage pratique. La formation des enseignants doit combiner les connaissances propres aux matières aux connaissances et compétences relatives aux sciences pédagogiques, à la méthodologie et à la didactique. L'étude du développement de l'enfant (développement psychologique, émotionnel, social, cognitif, etc.) doit faire partie intégrante des sciences pédagogiques. En parallèle, les futurs enseignants doivent développer leurs compétences sur le plan des relations humaines, de la communication, du travail en équipe, de la prévention et de la gestion des conflits, qu'il s'agisse d'adultes ou encore d'enfants et d'adolescents, et ils doivent être en mesure de soumettre leur propre pratique à la réflexion, de s'adapter et d'innover.

Spécifiquement, la formation initiale doit donner aux enseignants les dispositions et les savoir-faire nécessaires pour apporter une contribution active au travail collégial à tous les niveaux de l'école. Au cours des dernières années, l'accent a heureusement été mis sur l'importance que revêt le développement des compétences transversales des élèves (apprendre à apprendre, compétences sociales et civiques, etc.)², et il est tout aussi primordial que les candidats enseignants travaillent dans l'interdisciplinarité au cours de leurs études en développant leurs propres compétences transversales (apprendre à apprendre, réflexion critique, justice sociale, etc.) à mesure qu'ils atteignent des objectifs transversaux dans les résultats des apprentissages de leurs élèves dans les matières des programmes et thèmes traditionnels. Comme indiqué par la Commission européenne, les enseignants sont de plus en plus souvent invités à « développer des approches davantage fondées sur la collaboration et plus constructives en matière d'enseignement » et ils sont également de plus en plus souvent « invités à aider les jeunes à devenir des apprenants pleinement autonomes en acquérant des compétences clés plutôt qu'en mémorisant des informations ».³ De même, le fait qu'un certain nombre de pays européens se sont engagés dans l'élaboration de programmes de cours fondés sur les compétences et sur les résultats pour les écoles⁴ devra inévitablement être pris en considération par les établissements de formation des enseignants, et il faudra adapter les programmes de cours en conséquence.

En outre, il est essentiel que l'enseignement des matières académiques au cours de la formation des enseignants se fasse dans le contexte de la formation des enseignants. L'acquisition de la connaissance d'une matière au cours de la formation des enseignants doit être considérée comme une partie intégrale de l'acquisition des savoir-faire pour le transfert de la connaissance de cette matière aux futurs apprenants.

» Variété des méthodes d'enseignement

La formation des enseignants doit donner aux futurs enseignants les connaissances et compétences pratiques leur permettant de se faire une opinion sur les méthodes d'enseignement qui s'avèrent le plus en phase avec les besoins des groupes d'enfants/d'élèves/

² Voir la recommandation du Conseil de l'Éducation et du Parlement européen sur les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie (2006)

³ Communication de la Commission européenne: Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants, août 2007.

⁴ Document de travail des Services de la Commission accompagnant le rapport d'avancement conjoint 2008 du Conseil et de la Commission sur Education et Formation 2010, p. 47.



d'étudiants et de l'enfant/du jeune considéré individuellement. Les enseignants doivent avoir la connaissance et les savoir-faire se situant dans l'ensemble d'approches pédagogiques dont ils disposent et notamment, à titre exemplatif, l'éventail sans cesse plus vaste des médias et des approches devenues disponibles par l'évolution des TIC. Une des tâches les plus complexes mais aussi les plus gratifiantes de l'enseignant est de réconcilier les besoins d'apprentissage de l'ensemble de la classe avec ceux des élèves qui la composent. A cette fin, les enseignants doivent disposer de connaissances issues de la recherche qui leur donnent la grande autonomie de jugement indispensable pour adapter leurs méthodes pédagogiques à chaque situation.

» Importance de la composante recherche

Le CSEE appuie fermement le principe selon lequel le développement de l'éducation doit reposer sur des données probantes et est d'avis par conséquent qu'il ne suffit pas que les futurs enseignants acquièrent une connaissance approfondie des travaux de recherche les plus récents dans leurs secteurs de compétences : la formation initiale doit aussi prévoir une composante importante axée sur les activités de développement et les projets de recherche ; les candidats enseignants doivent acquérir des connaissances théoriques et des compétences pratiques en méthodologies de recherche afin d'organiser, de mettre en œuvre et d'analyser les travaux de recherche et de développement, généralement, dans leurs propres classes ou dans leurs propres écoles et partout ailleurs. Ceci est essentiel pour que les enseignants soient des praticiens réfléchissant à leurs pratiques tout au long de leur carrière, capables d'évaluer et d'améliorer leur enseignement ; de cette manière, les enseignants seront davantage en mesure de mener des travaux de recherche sur leurs propres pratiques et de coopérer avec les instituts de recherche sur des projets de recherche, cet exercice s'intégrant dans leur carrière d'enseignant. Les modèles de recherche utilisés se fondent sur le concept de l'enseignement en tant que pratique et exigent des étudiants ou des enseignants qu'ils confrontent à leur pratique quotidienne les théories qu'ils adoptent et réciproquement.

Aujourd'hui, la composante de la recherche est loin d'être adéquate dans la formation des enseignants telle qu'elle est pratiquée dans la plupart des Etats membres de l'UE. Le CSEE escompte que des améliorations significatives pourront être constatées dans ce domaine très prochainement, en particulier dans la foulée de l'accent que les ministres de l'Education de l'UE ont placé récemment sur la nécessité

pour les enseignants aujourd'hui de « développer de nouvelles connaissances et d'être novateurs par la participation à la pratique et la recherche réflexives ».⁵

» Des étudiants qualifiés et motivés

Les programmes de formation des enseignants doivent être en mesure de recruter les candidats les plus qualifiés. Donner à coup sûr aux enseignants une formation élevée est un des moyens les plus importants pour attirer et recruter les étudiants les plus qualifiés (voir chapitre 5 sur le recrutement et le maintien en service des enseignants). C'est également pour cette raison que le CSEE rejette l'idée, exprimée par l'OCDE, selon laquelle plutôt que de prolonger la formation initiale des enseignants, les gouvernements devraient investir dans le développement professionnel continu.⁶ Si la formation initiale des enseignants n'atteint pas un niveau suffisamment élevé, le programme de formation n'attirera pas les candidats les plus qualifiés. En outre, la formation initiale doit donner aux enseignants les compétences et les savoir-faire qui leur sont nécessaires pour devenir des praticiens réflexifs et qui sont dès lors motivés pour s'engager dans le développement professionnel continu et en tirer pleinement profit. Le fait qu'en Finlande les établissements de formation des enseignants reçoivent quatre fois plus de candidatures qu'ils ne peuvent en accepter, témoigne à suffisance de l'attrait que présente le programme de formation des enseignants au niveau master.

Au début du programme menant à l'obtention du diplôme et tout au long de celui-ci, les établissements de formation des enseignants doivent définir clairement leurs orientations et les attentes qu'ils placent dans les efforts et les performances des étudiants, et mettre tout en œuvre pour que les candidats enseignants conservent leur motivation et s'engagent véritablement dans la profession enseignante. Des conseils doivent aider à un stade précoce les étudiants qui ne progressent pas de manière satisfaisante dans leurs études.

» Encourager la mobilité des enseignants entre les différents secteurs du système éducatif

Teacher education must provide prospective teachers with enough La formation des enseignants doit donner aux futurs enseignants suffisamment d'expertise afin d'encourager la mobilité entre les

⁵ Conclusions du Conseil sur Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants (novembre 2007)

⁶ OCDE 2005

différents secteurs et les différentes professions du secteur de l'éducation. Des liens étroits et des possibilités de mobilité devraient exister entre les différents niveaux de la profession enseignante, depuis l'éducation de la petite enfance jusqu'au niveau universitaire, sous réserve d'un recyclage approprié. La formation des enseignants doit ouvrir la possibilité de mener des études post-universitaires, et la formation des enseignants au niveau doctoral doit être possible de sorte que les enseignants ayant un master puissent développer leur expertise et améliorer leur niveau de qualification s'ils le souhaitent.

Une formation initiale à large spectre permet de préparer les enseignants à faire face aux changements permanents du marché de l'emploi et aux défis de la mobilité. Le CSEE souligne également combien il est important d'examiner les qualifications des enseignants dans le contexte du Cadre européen des qualifications et des cadres nationaux de qualifications. Les qualifications des enseignants doivent se situer au niveau approprié tant dans les cadres nationaux de qualifications que dans le cadre européen.

» L'autonomie professionnelle de l'enseignant

Une profession exigeant de hautes qualifications est garante du bon équilibre entre l'autonomie professionnelle des enseignants et leur responsabilisation publique et sociale. L'autonomie professionnelle des enseignants revêt une importance de premier plan dans le développement de la qualité dans l'éducation. L'autonomie professionnelle dépend de la reconnaissance des droits des enseignants à contribuer au développement de la politique de la planification et de la pratique à tous les niveaux du système d'éducation et de façonner l'éducation donnée aux élèves dans le cadre des lois nationales/régionales, le programme de cours, la politique des établissements ainsi que ses objectifs et plans d'action. La formation des enseignants doit développer les savoir-faire que doivent posséder tous les enseignants pour travailler en collaboration au sein même de leur école et en dehors de celle-ci. L'autonomie professionnelle signifie que c'est l'enseignant qui choisit les méthodes et les modalités pratiques de l'apprentissage en se fondant sur ses connaissances professionnelles et sur les connaissances qu'il a de chacun des apprenants. La confiance dans l'expertise professionnelle des enseignants doit être totale. Des personnes étrangères à la situation prévalant dans la classe ne sauraient imposer les méthodes d'enseignement à appliquer en classe. C'est à la profession enseignante et aux pédagogues qu'il revient de suggérer de nouvelles méthodes de travail fondées sur les résultats de la recherche. Ceci ne

signifie toutefois pas que les autorités ne peuvent suggérer de nouvelles méthodes d'enseignement par le biais de la formation en cours de service, du développement professionnel et d'autres voies. Il est à la fois important et nécessaire que les enseignants se voient offrir des approches et des modèles d'enseignement différents, mais il ne faudrait pas qu'ils se voient dicter les méthodes à mettre en œuvre.⁷

Cadre institutionnel et durée

La formation des enseignants est dispensée dans de nombreux établissements différents portant de nombreux noms différents. Elle peut être dispensée dans des universités, des établissements d'enseignement supérieur ou des établissements spécialisés. Sa durée varie d'un pays à l'autre. Les programmes de formation des enseignants du secteur primaire durent 3 ans dans 8 pays de l'UE/AELE, 4 ans dans 15 pays et approximativement 5 ans dans 7 autres pays. Deux pays, l'Irlande et la Roumanie ont des programmes de formation des enseignants qui s'étendent sur 3 ans et sur 4 ans.⁸ Au Royaume-Uni, l'Écosse a des programmes de formation des enseignants de 4 ans et de 5 ans. Dans le secteur secondaire inférieur, la durée moyenne de la formation des enseignants est de 4,5 ans et dans le secteur secondaire supérieur, la moyenne est de 4,8 ans.⁹ La tendance générale est à un allongement de la formation initiale des enseignants et à notre avis, ceci va dans le sens de l'appel que nous avons lancé afin que la formation des enseignants se fasse au niveau du master. Dans de nombreux pays, la formation des enseignants du primaire a été portée à 4 ans car elle est devenue de niveau universitaire, et la préparation des enseignants du secondaire a augmenté d'un an et est devenue une qualification post-universitaire.

La structure des études débouchant sur les qualifications des enseignants varie en Europe. Deux modèles dominants existent : le modèle simultané et le modèle consécutif. Dans le premier modèle, la théorie et la pratique sont combinées au cours de la formation initiale. Dans le second, la qualification de l'enseignant est atteinte au terme d'études/d'une formation pédagogique suivant la formation initiale. De même, un enseignant peut obtenir une qualification supérieure ou une qualification permettant d'accéder à un autre poste d'enseignement en suivant des études supplémentaires au cours de sa carrière.

7 Voir CSEE : La qualité de l'éducation, 2002.

8 Eurydice: Données clés de l'éducation 2005, p. 206-207 (données 2002/2003). La durée enregistrée inclut la phase de qualification sur le terrain ou la phase d'intégration dans la profession.

9 Ibid., p. 208-211.



En termes de structures, la formation des enseignants au niveau master peut être organisée de plusieurs manières. Dans la plupart des cas, la formation est menée d'une des manières suivantes : a) en combinant les études pédagogiques et les études centrées une matière dans le même établissement ou dans le même département d'une université ; b) en combinant les études pour un diplôme de niveau master en éducation et dans des matières spécialisées dans le même département ou dans des départements différents de l'université/établissement d'enseignement supérieur non universitaire ; ou c) en combinant les études pédagogiques dans un département spécifique de l'université/établissement d'enseignement supérieur non universitaire et les études pour l'obtention d'un diplôme de niveau master dans une matière spécifique, dans un autre département de l'université/établissement d'enseignement supérieur non universitaire. Dans d'autres cas, les étudiants ayant un diplôme dans une matière spécifique reçoivent ensuite une formation pédagogique qui exige des étudiants les mêmes qualités que celles requises pour obtenir le diplôme d'enseignant, comme c'est le cas par exemple pour les enseignants du niveau secondaire supérieur.

Le CSEE affirme depuis de nombreuses années que la formation des enseignants doit être menée à bien dans un établissement d'enseignement supérieur. Cependant, demander que la formation de tous les enseignants se fasse au niveau master n'implique pas que la formation des enseignants ait nécessairement pour cadre les universités ; elle peut se faire également dans des facultés universitaires ou dans d'autres établissements d'enseignement supérieur.

Les gouvernements nationaux doivent financer la formation initiale des enseignants ; il ne faut pas escompter des futurs enseignants qu'ils financent le coût de leur formation. Les autorités publiques reconnues doivent mettre en place des normes de qualité pour les programmes aboutissant à l'obtention d'un diplôme ainsi que les mécanismes appropriés d'assurance de la qualité. Dans les pays où plusieurs schémas de formation des enseignants coexistent, il convient de prendre des mesures afin d'assurer leur conformité à une norme commune de haut niveau et qui aide à assurer la mobilité des enseignants dans leur domaine.

Théorie et pratique

Un des éléments clés de la formation des enseignants consiste à garantir la combinaison adéquate entre la théorie et la pratique.

Ceci inclut également qu'il faut veiller à arriver au juste équilibre entre la pratique de l'enseignement en tant qu'élément dans les programmes d'éducation formels au sein de l'établissement de formation des enseignants et la pratique de l'enseignement organisée selon des périodes distinctes passées au sein de l'école. Le temps consacré spécifiquement à la formation professionnelle n'est pas uniforme sur l'ensemble de l'UE. Les données les plus récentes dont on dispose montrent que, lorsque la formation des enseignants est donnée au niveau universitaire, la part réservée à la formation professionnelle varie de 13% à 70% (pour les enseignants d'école primaire), les pays y réservant la part la plus importante étant l'Irlande, la Hongrie, Malte, la Finlande et la Slovaquie. En ce qui concerne les enseignants du secteur secondaire inférieur, le temps consacré à la formation professionnelle est généralement moindre ; il varie de 9,1% à 58,3%, trois pays seulement dépassant 50% : la Belgique (Communauté française, l'Allemagne et Malte). Pour le secteur secondaire supérieur, le temps consacré aux compétences pédagogiques (théoriques et pratiques) dans la formation professionnelle dépasse rarement 30%, sauf en Allemagne, à Malte, au Royaume-Uni et, dans une moindre mesure, en Italie, au Luxembourg et en Autriche, qui dépassent tout juste les 30%. Dans la plupart des autres pays de l'UE/AELE, la proportion varie entre 14 et 30%.¹⁰

Les programmes de formation des enseignants devraient fournir une formation solide en ce qui concerne la connaissance de la matière et les disciplines théoriques pertinentes ainsi qu'une expertise méthodologique et de pratique de l'enseignement. La pratique à l'école semble parfois déconnectée des travaux de cours de la formation des enseignants. La combinaison de la théorie et de la pratique dans la formation des enseignants doit être améliorée pour faciliter l'enseignement.

La tendance visant à établir des partenariats spécifiques entre les écoles et les établissements d'enseignement supérieur ou universités, partenariats qui créent des liens entre les travaux de cours et la pratique à l'école, gagne du terrain (OCDE 2005 : 108). Pour être efficaces, ces partenariats doivent fonctionner tant au niveau du système qu'au niveau de chaque école. Les enseignants qui encadrent les étudiants au cours de leur stage pratique doivent être reconnus comme partenaires professionnels dans le processus.

¹⁰ Ibid., p. 206-211 (données 2002-2003)

Encadré C

Lien entre la théorie et la pratique dans la formation des enseignants basée sur la recherche en Finlande

En Finlande, les efforts consentis afin de rapprocher autant que possible la théorie et la pratique dans le contexte de la formation des enseignants au niveau master ont débouché sur un système dans lequel chaque faculté de formation de l'université est reliée à une école fréquentée par les élèves des quartiers proches et où les formateurs d'enseignants sont les enseignants. Dans ces écoles, les candidats enseignants pratiquent l'enseignement sous la direction des enseignants et d'autres experts professionnels de l'université en matière d'apprentissage, d'enseignement et d'éducation et dans des matières spécifiques. En outre, les enseignants donnent des cours également dans d'autres écoles, sous l'égide d'enseignants expérimentés ayant reçu une formation spécifique.

Le but recherché est que les candidats enseignants obtiennent les connaissances requises en relation avec les matières, l'éducation et les compétences et les capacités pédagogiques et soient en mesure d'utiliser les connaissances et les méthodes les plus pointues lorsqu'ils enseigneront dans un environnement scolaire, quel qu'il soit. Le but des études pédagogiques est de créer des occasions d'apprendre l'interaction pédagogique, d'apprendre comment développer ses propres savoir-faire sur le plan de l'enseignement et d'apprendre comment planifier, enseigner et aussi évaluer l'enseignement sous l'angle des programmes de cours, de la communauté scolaire, de l'âge des élèves et de leurs capacités d'apprentissage. Les étudiants doivent également apprendre comment coopérer avec d'autres enseignants, avec les parents et d'autres partenaires et représentants de la société. Le but de la pratique encadrée est de soutenir les candidats enseignants dans les efforts qu'ils consentent afin d'acquérir les savoir-faire professionnels nécessaires à la recherche, au développement et à l'évaluation des processus d'enseignement et d'apprentissage. Par ailleurs, les étudiants doivent être en mesure de procéder à une réflexion critique sur leurs propres pratiques et leurs propres compétences sociales dans les situations d'enseignement et d'apprentissage. Au cours des études pratiques encadrées, il convient que les étudiants rencontrent des élèves et des étudiants issus de divers milieux sociaux et ayant des orientations psychologiques différentes, et qu'ils aient également l'occasion de leur donner un enseignement conforme aux programmes de cours.

Le système concerne les enseignants de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire inférieur et supérieur, à quelques différences

près. Les enseignants du secteur primaire ont comme matière principale les sciences de l'éducation (125 ECTS), et l'obtention du diplôme (300 ECTS) exige une thèse de niveau master. Le thème de cette thèse peut être en relation avec des questions fortement liées à l'école et concerne souvent des projets de recherche.

Les enseignants de l'enseignement secondaire inférieur et supérieur terminent un « major » (cours principal) dans les matières académiques enseignées et un « minor » (cours facultatif ou à option) dans la pédagogie (300-à 350 ECTS au total). Leurs études sur le plan éducatif sont axées sur la didactique et comprennent la pratique (au moins 60 ECTS). Aujourd'hui et dans la plupart des cas, les études dans le domaine de l'éducation s'achèvent en même temps que les études académiques dans le domaine du « major ». Seuls quelques étudiants saisissent la possibilité d'étudier la pédagogie au cours d'une seule année après avoir mené d'autres études. 60 ECTS d'études pédagogiques sont obligatoires pour la qualification en tant qu'enseignant.

En Finlande, les études à orientation pédagogique comportent notamment un but important, à savoir former les enseignants qui seront en mesure d'étudier et de développer leurs propres pratiques basées sur la recherche, d'identifier et d'analyser les problèmes auxquels ils sont susceptibles d'être confrontés dans leurs tâches futures. Des travaux de recherche donnent l'occasion de mener à bien un projet authentique, au cours desquels les étudiants doivent formuler un problème dans le domaine de l'éducation, être en mesure de rechercher par eux-mêmes des informations et des données se rapportant au problème, les placer dans le contexte des travaux de recherche les plus récents dans ce domaine et faire la synthèse des résultats, à présenter sous la forme d'une thèse écrite. Ils apprennent à étudier activement et à intégrer la démarche de recherche tout au long de leurs travaux.

La responsabilité de la formation des enseignants de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire a été transférée aux universités dès 1971 en Finlande. Une réforme de la formation des enseignants a été mise en œuvre dans les années 1980 ; elle prévoit que tous les candidats enseignants doivent obtenir un diplôme de master.¹¹

¹¹ Ritva Jakkuri-Sihvonen, Hannele Niemi, *Research-Based Teacher Education in Finland*, 2006.



Rapports entre les établissements de formation initiale des enseignants et les écoles

Le CSEE estime qu'il est nécessaire de créer de meilleurs liens entre les programmes de formation des enseignants et la pratique à l'école. Pour le CSEE, les écoles constituent également des environnements d'apprentissage pour la formation des enseignants car les enseignants les plus expérimentés (agissant en tant que conseillers pédagogiques) jouent un rôle important pour aider les futurs enseignants à analyser leur pratique en salle de classe. Ce qui signifie également que les conseillers pédagogiques devraient avoir un développement professionnel adéquat (reconnu le cas échéant par le biais de qualifications) et un accès à la recherche pour remplir leurs tâches. Le CSEE estime que des systèmes de parrainage (conseiller pédagogique) devraient être développés au sein des écoles. (Voir chapitres 4 et 6).

La mise en place de partenariats améliorés entre les établissements de formation initiale des enseignants et les écoles est de nature à contribuer dans une large mesure au développement des écoles en tant que communautés d'apprentissage en générale. Outre qu'elles donnent une formation pratique aux candidats enseignants, les écoles sont également des communautés d'apprentissage permettant aux enseignants, aux formateurs d'enseignants et aux autres parties prenantes de l'éducation permettant de mettre leurs idées en pratique. Il faut certes approfondir la recherche afin de définir les conditions les plus favorables pour de tels partenariats, mais l'expérience montre que les enseignants qui sont partie prenante à des partenariats de ce type acquièrent un sens plus développé de la participation au développement et possibilités sur le plan de l'éducation afin de mettre à jour leurs connaissances et leurs savoir-faire, tandis que les établissements de formation des enseignants bénéficient spécifiquement des contacts avec la vie quotidienne dans les écoles et tirent des enseignements des bonnes pratiques constatées dans les écoles.¹² L'expérience montre également qu'une des principales conditions au bon fonctionnement d'un partenariat est que le rôle de chaque partenaire soit clairement défini dès le début.

La formation des enseignants et les TIC

Les futurs enseignants devraient se voir offrir l'opportunité de maîtriser les TIC d'un point de vue technique et pédagogique. Une

¹² Voir Kari Smith, Présentation sur les Partenariats, Séminaire de l'IE/CSEE sur la formation des enseignants, Bled, mars 2008

étude menée récemment par l'UE fait apparaître que plus de 90% des enseignants de classe ont recours aux ordinateurs pour préparer leurs cours, tandis que 74% les utilisent également comme aide pédagogique, bien qu'il existe des différences entre les pays : 95% au Royaume-Uni, 35% et 36% respectivement en Grèce et en Lettonie. L'enquête a également établi que les enseignants du secteur primaire sont de manière générale moins compétents que ceux du secteur secondaire supérieur et de la formation et de l'enseignement professionnels. L'enquête ne donne cependant aucune précision sur la mesure dans laquelle il a été fait usage des TIC pour des objectifs pédagogiques spécifiques.¹³ Dans une récente enquête du CSEE, la grande majorité des réponses indique que les TIC sont officiellement intégrés dans les programmes de formation des enseignants ; cependant, la moitié des réponses indique que les ressources économiques réservées aux TIC dans la formation des enseignants ne sont pas encore suffisantes.¹⁴

Pour le CSEE, il est important d'encourager et d'appuyer les enseignants afin qu'ils développent leurs compétences professionnelles dans l'usage des TIC. Seuls les enseignants hautement qualifiés peuvent utiliser leurs compétences et connaissances professionnelles pour déterminer quelles sont les utilisations pédagogiques des TIC qui seront les plus efficaces pour leurs élèves et leurs étudiants. Toutefois, les enseignants doivent conserver leur rôle clé dans le processus d'apprentissage. Le CSEE insiste sur le fait que les TIC ne sont pas là pour remplacer les enseignants. Par conséquent, le CSEE recommande fortement que l'on prévoie une formation adéquate aux TIC pour les enseignants au cours de leur formation initiale, de leur formation continue et de leur développement professionnel. Tout cela doit être appuyé par le développement de la recherche en matière d'éducation en vue d'analyser les différentes façons pédagogiques d'utiliser les TIC.¹⁵

Appropriation par les enseignants de la qualité de la formation des enseignants

Pour relever la qualité de la formation initiale des enseignants, il est essentiel de tirer pleinement profit de l'expérience des enseignants actifs. Les enseignants et leurs syndicats doivent être étroitement

¹³ Empirica (2006) "Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006". Cf. Document de travail des Services de la Commission: Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and Benchmarks (2007), p. 95

¹⁴ Enquête du CSEE: Les tendances qui se dégagent dans la formation des enseignants: enquête menée en 2006, p. 16

¹⁵ Voir également le document de politique du CSEE sur les TIC dans l'éducation (2006)

associés au développement de la formation initiale et au développement professionnel continu, ainsi qu'à la définition des normes professionnelles, afin que leur expertise et leur expérience soient vraiment prises en compte, et aussi pour qu'ils puissent s'approprier dans une plus large mesure la notion de qualité, s'agissant de la formation initiale des enseignants débutants tout autant que du développement professionnel des enseignants confirmés.

Une manière privilégiée de mettre en place de tels partenariats dans la formation des enseignants et dans le développement professionnel consiste à élaborer des structures professionnelles publiques et/ou officiellement reconnues, qui soient responsables envers les enseignants et auxquels elles aient à rendre compte au premier plan, mais où les autres parties prenantes pourraient également faire entendre leurs voix. La responsabilité d'une telle structure auto-régulée vis-à-vis du développement et du maintien à niveau des normes professionnelles renforce le professionnalisme en garantissant la continuité.

La formation des enseignants et le processus de Bologne

L'impact du processus de Bologne sur la formation des enseignants est une question à laquelle le CSEE continue à s'intéresser et qu'il continue à analyser plus avant. En fait, ce processus, qui a débuté en 1999, s'est transformé au cours des années en un mouvement de réforme majeur associant 45 pays. Il est caractérisé par la mise en œuvre d'une structure des diplômes en trois cycles qui a débouché sur l'introduction de programmes d'études fondés sur trois cycles principaux (baccalauréat/master/doctorat), sur une reconnaissance plus efficace des diplômes et des périodes d'études et sur la promotion de systèmes d'assurance qualité.

Une récente étude commandée par la Commission européenne sur la réforme des programmes de cours dans l'enseignement supérieur s'est attachée particulièrement aux dernières réformes visant à mettre en application dans la formation des enseignants la structure des diplômes prévue par le processus de Bologne. Les chercheurs ont été confrontés à des difficultés spécifiques lorsqu'ils ont étudié ce domaine car il n'existait pas jusqu'à présent de suivi ou de coordination systématique entre les établissements de formation d'enseignants en ce qui concerne la mise en application des réformes de Bologne. La diversité des cadres institutionnels et structurels des programmes de formation des

enseignants a en outre pour conséquence que la formation des enseignants peut être adaptée aux cycles de Bologne de diverses manières ; l'étude a établi que d'une manière générale, la plupart des pays « en sont encore à tâcher d'adapter la formation des enseignants à la structure prévoyant la délivrance d'un diplôme au bout de deux cycles ». ¹⁶

Il convient de noter que, dans certains pays, la mise en œuvre du processus a été utilisée comme prétexte pour réduire le contenu et la durée des programmes de formation des enseignants alors qu'en fait le processus de Bologne ne donne aucune instruction à cet égard. Le CSEE réaffirme que ce processus ne devrait pas mener à une dilution des qualifications de la formation des enseignants ni à un raccourcissement des cours.

Pour le CSEE, la formation des enseignants doit être donnée dans les trois cycles de l'enseignement supérieur afin de garantir que la formation des enseignants répond au niveau le plus élevé.

Identifier le profil des compétences et des compétences de l'enseignant

La tentative d'identifier les aptitudes et compétences que devraient posséder les enseignants, vu l'évolution de leur rôle dans la société de la connaissance, est une tendance générale que l'on peut constater dans de nombreuses réformes en matière de politique de l'éducation concernant les programmes de formation initiale des enseignants. Pour les décideurs, cette approche consiste à élaborer des profils et normes professionnelles qui offriront un cadre pour guider non seulement la formation initiale des enseignants mais aussi leur intégration dans la profession et leur certification. Il est préoccupant de constater que dans certains cas, cette approche a été utilisée comme un moyen de limiter le professionnalisme des enseignants plutôt que, comme ce devrait être le cas, de renforcer leurs aptitudes à exercer leur réflexion critique et à prendre des décisions éclairées par les fruits de la recherche.

Certaines définitions de « profils » sont utilisées pour refléter de manière adéquate les tâches que l'on attend des enseignants. Par conséquent, l'accent n'est pas tellement mis sur le contenu effectif des programmes mais sur les compétences dont les enseignants

¹⁶ The Extent and Impact of Higher Education Reforms Across Europe. Rapport final à la DG Education et Culture, préparé par le Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), Pays-Bas (2007), p. 39-42



sont capables de faire preuve au cours de leur carrière. L'accent qui portait sur une certification fondée sur la maîtrise des programmes porte désormais sur une certification fondée sur les compétences. On attend des nouveaux enseignants accédant à la profession qu'ils fassent la preuve qu'ils ont atteint le statut d'enseignants qualifiés en satisfaisant à une vaste gamme d'exigences, y compris les connaissances, les savoir-faire et les compétences, les valeurs et la pratique professionnelles. Les compétences décrites ne doivent pas être des spécifications de connaissances et d'actions de faible niveau définies dans un contexte comportementaliste manquant d'ampleur ; au contraire, il doit s'agir de déclarations de caractéristiques largement définies balisant les différentes étapes de la carrière des enseignants. Elles doivent se fonder sur un concept d'enseignement considéré comme de la pratique, et dans lequel la théorie, la pratique et l'aptitude à mener une réflexion critique sur sa propre pratique et celle des autres s'avèrent mutuellement enrichissantes, plutôt que d'être un concept d'enseignement considéré comme l'acquisition de savoir-faire techniques. Toutefois, il faut établir nettement que l'enseignant ne peut acquérir certains savoir-faire et qualifications avant d'avoir entamé son travail d'enseignant. C'est pourquoi la formation initiale des enseignants doit être considérée et conçue comme le socle inébranlable du développement professionnel continu des enseignants (voir chapitre 6).

Les savoir-faire propres à l'enseignement ne sont pas des éléments statiques, ils évoluent au cours des différents stades de la carrière d'un enseignant et font partie d'un processus continu. De même, les qualifications ne doivent pas être considérées comme un ensemble statique : nombreux sont les enseignants qui obtiennent un complément de qualifications tout au long de leur carrière, par exemple en approfondissant leur spécialisation. Il est possible de promouvoir la continuité d'une carrière d'enseignant par le recours à une structure commune pour les cadres de compétences utilisés à différents stades. Toutes les normes doivent impliquer le développement d'une connaissance et d'une compréhension de niveau professionnel, de savoir-faire professionnels, de valeurs et d'engagement professionnels. Cependant, il ne suffit pas de développer uniquement ces trois aspects : leur développement en interaction doit garantir l'action professionnelle.

La formation des enseignants et le processus «Éducation et formation 2010»

Dans le contexte du processus «Éducation et formation 2010», la Commission a publié en octobre 2005 un document de travail s'inti-

tulant «Principes européens communs concernant les compétences et les qualifications des enseignants». Ce document expose les tâches de l'enseignant et les valeurs qui y sont attachées ; l'enseignant est une personne capable de :

- Travailler avec les autres : les enseignants exercent une profession qui devrait se fonder sur les valeurs de l'inclusion sociale et le développement du potentiel de tout apprenant. Ils doivent disposer de connaissances relatives à la croissance et au développement de l'homme ;
- Manier les connaissances, les technologies et l'information : les enseignants doivent utiliser divers types de connaissances. Leurs compétences pédagogiques devraient leur permettre de construire et de gérer des environnements d'apprentissage en conservant la liberté intellectuelle, de faire les choix qu'ils souhaitent quant à la transmission de l'éducation ;
- Travailler dans la société et avec elle : les enseignants préparent les apprenants à assumer globalement leurs responsabilités en tant que citoyens de l'UE.¹⁷

Ce document met également pour la première fois en avant un ensemble de quatre principes qui sont, en fait, des recommandations aux décideurs politiques au niveau national ou régional. Il est clair que l'accent doit être mis prioritairement sur les compétences et les qualifications des enseignants. Néanmoins, rien n'est dit en ce qui concerne la durée des programmes de formation des enseignants.

- «Une profession dûment qualifiée: des systèmes éducatifs de haute qualité exigent que tous les enseignants soient diplômés de l'enseignement supérieur et que ceux qui s'occupent de formation professionnelle initiale soient eux-mêmes des professionnels hautement qualifiés dans leur domaine d'activité et aient des compétences pédagogiques appropriées. ...»
- «Une profession qui se situe dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie : les enseignants devraient recevoir le soutien dont ils ont besoin pour poursuivre leur développement professionnel durant toute leur carrière ...»
- «Une profession mobile : la mobilité devrait être un élément central des programmes de formation initiale et continue des enseignants ...»
- «Une profession reposant sur le partenariat: les établissements d'enseignement et de formation pour enseignants devraient

¹⁷ Principes européens communs concernant les compétences et les qualifications des enseignants, document rédigé par le Groupe de travail A de la Commission, 2005

placer l'organisation de leur travail sous le signe de la collaboration et du partenariat avec les écoles, les milieux professionnels locaux, les fournisseurs de formation professionnelle et autres acteurs. ...”

Le CSEE souscrit pleinement à ces principaux principes communs car ils présentent la profession d'enseignant comme étant une profession dûment qualifiée qui est vue comme un continuum incluant la formation initiale des enseignants, l'intégration et le développement professionnel continu. Toutefois, ces principes européens communs sont vastes et ne peuvent être utilisés que comme lignes directrices de la politique à suivre. Il est difficile d'évaluer leur impact sur certaines des réformes qui ont été mises en œuvre dans la politique en matière de formation initiale des enseignants.

En 2007, la Commission européenne a publié une Communication intitulée Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants qui, sous de nombreux aspects, constitue une analyse satisfaisante des défis que doit relever aujourd'hui la formation des enseignants. Au contraire de ce qui se faisait 2004-2005, l'accent est mis ici moins sur la définition d'un « profil » d'enseignant et davantage sur les mesures politiques nécessaires dans les pays et au niveau de l'UE, compte tenu des défis relevés. Dans sa réponse, le CSEE a constaté avec satisfaction que l'attention accordée par la Communication aux défis qui doivent être relevés, s'agissant des faibles possibilités d'accès au développement professionnel qui sont le lot des enseignants dans de nombreux États membres, du faible niveau des investissements consentis en faveur du développement professionnel dans l'ensemble de l'UE, ainsi que du manque de cohérence et de l'absence de continuité entre la formation initiale et la période d'intégration dans la profession et le développement professionnel continu. Alors que le Conseil des ministres, dans ses conclusions données en réponse à la Communication, approuvait l'analyse des défis actuels faite par la Commission, le CSEE pour sa part a déploré que les ministres n'aient pas réussi à proposer un engagement ferme au sujet du relèvement du niveau de qualification et du degré d'expérience pratique de la formation des enseignants. Les ministres ont confirmé leur intention générale d'encourager les enseignants à acquérir un niveau élevé de compétences au cours de leur formation initiale, comme indiqué plus haut, sans toutefois formuler aucune recommandation de fond quant à la nécessité de relever le niveau réel de qualification des enseignants.

3.1 Les enseignants du secteur de l'éducation de la petite enfance

Le terme d'« enseignant » utilisé dans cette section, qui concerne les enseignants du secteur de l'éducation de la petite enfance, désigne les professionnels qualifiés dans l'éducation de la petite enfance. La tradition et l'histoire propres à chaque pays diffèrent considérablement, ce qui a pour conséquence que la terminologie dans le secteur de l'éducation de la petite enfance et les professions concernées varient également dans de notables proportions d'un pays européen à l'autre, tandis qu'un large éventail de personnels participent à l'éducation de la petite enfance aujourd'hui, s'étendant de personnel peu ou pas qualifié aux professionnels dûment formés en tant qu'enseignants (du secteur pré-primaire), d'éducatrices ou de pédagogues. Ce domaine est, d'une part, étroitement rattaché au concept d'apprentissage et d'enseignement tout au long de la vie et, d'autre part, est également lié au secteur de la prise en charge caractéristique d'une société moderne.

Relèvement du statut des enseignants de la petite enfance

Il est bien admis aujourd'hui que l'éducation de la petite enfance revêt une importance considérable, tant pour ce qu'elle représente intrinsèquement que du fait qu'elle jette les bases de l'apprentissage ultérieur et du succès d'un individu dans les différentes phases de sa vie. Et cependant dans de nombreux systèmes, les enseignants du secteur de la petite enfance ne bénéficient pas du même statut que les enseignants actifs dans d'autres secteurs de l'éducation. Depuis de nombreuses années, le CSEE propose que les enseignants actifs dans les premières phases de l'éducation bénéficient du même niveau de qualification et du même statut, des mêmes droits et de la même reconnaissance que les enseignants des autres secteurs de l'éducation.¹⁸ Il va sans dire que l'appel du CSEE visant à ce que tous les enseignants bénéficient d'une formation de niveau master s'applique également aux enseignants du secteur de la petite enfance.

¹⁸ CSEE : La formation des enseignants en Europe, 1994



Une profession rassemblant des personnels qualifiés

La formation des enseignants du secteur de la petite enfance a des liens étroits avec le secteur de la formation des enseignants actifs à d'autres niveaux de l'éducation, et devrait être considérée comme totalement intégrée dans la profession enseignante. Les enseignants actifs dans le secteur de l'éducation de la petite enfance devraient bénéficier d'un niveau élevé de formation initiale et avoir accès au développement professionnel continu de haut niveau. La mobilité entre les différents secteurs de la profession enseignante, de l'éducation de la petite enfance au niveau universitaire, devrait être assurée par des liens étroits et des possibilités directes, pour autant que le niveau de qualification correspondant soit acquis à chaque étape.

Les tâches et les rôles des enseignants du secteur de la petite enfance font appel à des connaissances et à des compétences hautement spécialisés, notamment des compétences partagées avec d'autres professions. Les besoins des jeunes enfants et les programmes qu'ils suivent exigent que la formation des enseignants du secteur de la petite enfance soit axée sur les aspects touchant à la psychologie, au développement et à l'expression que l'on retrouve dans l'éducation. L'éducation de la petite enfance ne saurait se réduire à une simple prise en charge. Alors que l'approche centrée sur les enfants devrait éclairer toutes les phases de l'éducation scolaire, elle revêtira une importance particulière pour la formation des enseignants du secteur de la petite enfance. Les enseignants actifs dans ce secteur devront également avoir des capacités particulières de communication avec les parents et développer des liens étroits avec eux.

Dans la plupart des pays de l'UE/AELE, la formation initiale des enseignants du secteur de la petite enfance se fait au niveau tertiaire, sauf en Autriche et à Malte, où elle est assurée au niveau secondaire supérieur et au niveau post-secondaire autre que le troisième degré, comme c'est d'ailleurs le cas également en République tchèque et en Slovaquie, où cette formation est assurée à la fois au niveau secondaire supérieur et au niveau tertiaire. En Belgique, en France, à Chypre, au Portugal et au Royaume-Uni, la formation des enseignants du secteur de la petite enfance est semblable à celle des enseignants qui se destinent à l'enseignement primaire. La formation des enseignants du secteur de la petite enfance prend généralement de trois à quatre ans, en ce compris la phase finale de qualification sur le terrain, sauf en France, en Pologne et dans certaines régions du Royaume-Uni (Angleterre, Pays de Galles

et Irlande du Nord), où cette formation s'étend sur cinq ans. La formation initiale est assurée suivant le modèle simultané appliqué dans tous les pays sauf en France, où il se situe dans le modèle consécutif, où toute la formation professionnelle théorique aussi bien que pratique se fait après les cours généraux. Au Royaume-Uni, le modèle simultané existe tout comme le modèle consécutif.¹⁹ Les données auxquelles il est fait référence ici renvoient à la formation des enseignants du secteur de la petite enfance prenant en charge les enfants dès l'âge de trois ans.

Dans la plupart des pays, les personnes qui n'ont pas les qualifications d'enseignant peuvent être affectées à des emplois d'assistant pour la prise en charge des enfants et elles jouent un rôle précieux, distinct de celui des enseignants. Elles ne sauraient remplacer les enseignants. Il est vital que les enseignants soient suffisamment nombreux, et que ce soient eux qui soient responsables au premier chef de l'éducation des enfants. Le CSEE souligne que les gouvernements doivent reconnaître leurs responsabilités s'agissant non seulement de relever le pourcentage d'enseignants du secteur de la petite enfance mais aussi d'améliorer leur efficacité en offrant aux assistants et aux autres personnels du secteur de la petite enfance n'ayant pas de qualifications professionnelles correspondantes une formation obligatoire et en la rendant obligatoire.

En 2002, les chefs d'Etat et de gouvernement de l'UE ont fixé des objectifs spécifiques aux Etats membres de l'UE afin d'assurer d'ici à 2010 la prise en charge d'au moins 90% des enfants dans la tranche d'âge s'étendant de trois ans à l'âge de la scolarité obligatoire, et d'au moins 33% des enfants de moins de 3 ans. En 2005, 85,7% de tous les enfants âgés de 4 ans sur l'ensemble de l'UE fréquentaient l'école, mais la part revenant à l'éducation de la petite enfance varie considérablement d'un pays à l'autre dans l'UE. En ce qui concerne les enfants âgés de 4 ans, le taux de participation s'étend de l'accès quasi universel en France, en Belgique, en Italie, au Royaume-Uni et en Espagne à des pourcentages faibles tels que ceux enregistrés en Pologne (38,1%), en Finlande (46,7%), en Irlande (45,4%) et en Grèce (57,8%).

Les chiffres cibles concernant la participation se répercutent sur le recrutement et le maintien en service d'enseignants du secteur de la petite enfance, ainsi que sur la qualité de leur travail. Le CSEE constate donc avec satisfaction que les ministres de l'Education de l'UE, dans leurs conclusions d'une réunion informelle sur l'éducation de la petite enfance, « attachent une importance particulière à la qualité

¹⁹ Eurydice : Données clés de l'éducation 2005 (données 2002-2003), p. 201-205

de la formation des éducateurs du secteur de la petite enfance ainsi qu'au développement de programmes de cours, en soulignant la nécessité de donner aux établissements assurant l'éducation de la petite enfance le personnel et les fonds appropriés ».²⁰

Développement professionnel continu

Si l'accès au développement professionnel continu doit être développé pour toutes les catégories d'enseignants, certains indicateurs démontrent que les enseignants du secteur de la petite enfance ont encore moins de possibilités de développement professionnel tout au long de leur carrière. Les gouvernements doivent consentir les investissements appropriés non seulement dans le secteur de l'éducation initiale mais aussi dans le développement professionnel continu. Comme c'est le cas pour d'autres secteurs, on constate également pour les enseignants du secteur de la petite enfance la nécessité de resserrer les liens entre les établissements assurant le développement professionnel continu et ceux qui offrent aux enseignants leur formation initiale. Le CSEE estime que la formation devrait se fonder sur une recherche axée sur l'éducation de la petite enfance, et entretenir un lien avec celle-ci, de même qu'il est d'avis que les enseignants du secteur de la petite enfance doivent avoir la possibilité d'être associés à la recherche orientée sur la pratique ou d'entreprendre d'autres études. Il est également particulièrement important que les possibilités de carrière s'offrent aux enseignants du secteur de la petite enfance soient renforcées, par exemple en ayant recours à différentes formes de leadership dans le contexte de l'éducation de la petite enfance.

Questions touchant aux genres

La grande majorité des enseignants du secteur de la petite enfance sont des femmes. Cette situation suscite de graves questions quant aux politiques de recrutement et à la nécessité d'attirer un plus grand nombre d'hommes dans la profession, mais elle fait également apparaître des questions concernant l'inégalité des genres et en particulier au plan de la rémunération. Les professionnels du secteur de la petite enfance sont souvent sous-payés, et le statut de même que le barème salarial des professionnels du secteur de la petite enfance est dans de nombreux pays inférieur à ceux qui sont offerts aux autres catégories d'enseignants.

²⁰ *L'éducation rapproche les hommes – Conférence des ministres de l'Éducation, Heidelberg, 1er – 2 mars 2007: COMMUNIQUE FINAL*

3.2 Enseignants et formateurs de l'enseignement et de la formation professionnels

On peut affirmer que d'une certaine manière tous les enseignants, à tous les niveaux du système d'éducation, remplissent différentes tâches qui, dans une certaine mesure, exigent des qualifications et des compétences différentes par rapport à d'autres enseignants. A cet égard, les enseignants de l'enseignement et de la formation professionnels sont tout aussi semblables ou tout aussi différents que les autres enseignants. Cependant, ce qui les distingue, c'est leur « double compétence ». Les enseignants de l'enseignement et de la formation professionnels doivent avoir des compétences élevées dans leur activité professionnelle et dans leur formation professionnelle, et doivent également être en mesure de transmettre ces connaissances aux apprenants. Le type d'éducation dont un enseignant de l'enseignement et de la formation professionnels a besoin ou doit impérativement avoir varie d'un pays à l'autre en Europe, varie également en fonction des matières et aussi en fonction des domaines d'activité et des professions.

Dans certains domaines et dans certains pays, l'enseignement et la formation professionnels font partie de la responsabilité des entreprises, dans d'autres pays, il s'agit d'une responsabilité du secteur public et dans d'autres pays encore, l'enseignement et la formation professionnels incombent à la fois au secteur public et au secteur privé. On établit généralement une distinction entre les enseignants de l'enseignement et de la formation professionnels et les formateurs de ce secteur, de même qu'entre les enseignants de ce secteur ayant une formation académique et les enseignants de ce même secteur ayant une expérience dans une autre profession. Il est dès lors difficile de situer la formation des enseignants de l'enseignement et de la formation professionnels, en termes d'années ou de niveau de formation.

Identité professionnelle

Les enseignants du secteur de l'enseignement et de la formation professionnels sont généralement au départ des travailleurs qualifiés. Ils ont des qualifications qui leur donnent une identité ou qui se rapporte à leur activité ou activité artisanale originale. Il peut s'agir par exemple de la profession de coiffeur, d'électricien, de boulanger, et on pourrait citer d'autres exemples encore. Dans les pays où l'enseignement et la formation professionnels sont



intégrés dans le système d'éducation publique, et où il existe un système d'apprentissage comme celui qui prévaut en Allemagne ou en Norvège, il est courant que les enseignants prennent en charge la formation des apprenants à l'école, tandis que les formateurs prennent en charge la partie de la formation où les apprenants sont en entreprise. Ceci démontre que tant les enseignants que les formateurs de l'enseignement et de la formation professionnels ont un point de départ différent dans leur profession. Ils disposent déjà de leur identité de travailleurs professionnels qualifiés dans leur domaine d'activité.

Connaissance tacite

En plus de l'enseignement, l'enseignant du secteur de l'enseignement et de la formation professionnels doit suivre des cours théoriques, assimiler la perspective pédagogique et maintenir à niveau la pratique de sa propre profession. Nombreux sont les enseignants de l'enseignement et de la formation professionnels à estimer que cette dernière exigence représente l'aspect le plus important de leur travail. En plus des cours théoriques obligatoires assurés à l'école, l'enseignement et la formation professionnels doivent également se fonder sur une identité professionnelle forte. C'est l'une des tâches principales dont l'enseignant de ce secteur doit prendre conscience et transmettre aux apprenants. Dans de nombreuses professions, c'est ce que l'on appelle la connaissance tacite, c'est-à-dire qu'il n'est écrit nulle part en quoi elle consiste ou comment elle est pratiquée, il n'y a pas moyen de l'apprendre en lisant un livre et il ne s'agit pas davantage d'un ensemble de règles faciles à adopter. Cette connaissance s'acquiert essentiellement par la pratique, l'observation et la mise à l'essai, et le rôle de l'enseignant consiste ici à guider l'apprenant et à corriger ses erreurs. Cette question constitue une part très importante de la voie vers l'obtention de la qualité d'enseignant dans le secteur de l'enseignement et de la formation professionnels, et il y aurait lieu d'en tenir dûment compte.

La qualité dans l'enseignement et la formation professionnels

La formation des enseignants est peut-être l'élément, voire le moyen, le plus important permettant d'assurer la qualité de l'enseignement et de la formation professionnels. La « double compétence » qui est requise d'un enseignant de ce secteur met l'accent en particulier sur ses compétences. Bien qu'il s'impose d'apprécier à sa

juste valeur l'expérience pratique propre aux enseignants de l'enseignement et de la formation professionnels dans leur profession et de la promouvoir, le CSEE est convaincu que les enseignants de l'enseignement et de la formation professionnels actifs dans les écoles de formation initiale de l'enseignement et de la formation professionnels devraient eux aussi bénéficier d'une formation de niveau master. L'enseignement et la formation professionnels de niveau initial ne se limitent pas à donner aux étudiants les qualifications propres au métier qui sera le leur, ils doivent également leur fournir un éventail large et sans cesse plus étoffé de connaissances générales et de compétences. Les établissements d'enseignement et de formation professionnels de niveau initial jouent également un rôle de premier plan dans la lutte contre l'exclusion sociale et le décrochage scolaire. Les enseignants de l'enseignement et de la formation professionnels doivent être préparés de manière adéquate à assumer ces tâches et le CSEE estime qu'une telle exigence implique que la possibilité leur soit donnée d'obtenir un diplôme de niveau master.

Le taux élevé des décrochages scolaires dans l'enseignement et la formation professionnels est commun à la quasi-totalité des pays européens. Il est essentiel de discuter ici des compétences aussi bien des enseignants que des formateurs, au moment d'aborder cette question importante.

Une troisième condition préalable importante pour atteindre un niveau de qualité élevé dans l'enseignement et la formation professionnels est le lien qui s'établit entre la tâche de l'enseignant et ses rapports avec les partenaires sociaux à tous les niveaux, de même que la coopération appropriée. Une coopération étendue entre établissements/enseignants et entreprises s'avère déterminante pour assurer la qualité de l'enseignement et de la formation professionnels et sa pertinence avec la pratique. Par ailleurs, il est nécessaire pour les enseignants de l'enseignement et de la formation professionnels de renouveler leurs compétences professionnelles en ayant la possibilité de travailler dans le secteur professionnel pour lequel ils enseignent ; le congé sabbatique doit leur offrir cette possibilité.

En quatrième lieu, il est particulièrement courant que les enseignants de l'enseignement et de la formation professionnels, en particulier dans les secteurs où les élèves sont peu nombreux ou encore là où les enseignants qualifiés font défaut, enseignent également des matières ou des professions connexes.

Le CSEE veut s'engager :

- pour l'amélioration de l'enseignement et de la formation professionnels en général ;
- pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la formation professionnels donnés aux enseignants et aux formateurs ;
- pour l'amélioration des conditions d'emploi des enseignants de

l'enseignement et de la formation professionnels ;

- pour l'intégration de la perspective des enseignants de l'enseignement et de la formation professionnels dans le débat sur les enseignants en général ;
- pour l'appui à l'initiative visant à développer les informations et les activités de recherche sur les questions touchant à l'enseignement et à la formation professionnels.

Encadré D

Nouvelles filières de formation d'enseignants dans l'enseignement supérieur pour les candidats enseignants de l'EFP en Autriche

En octobre 2007, de nouveaux types d'établissements appelés universités pédagogiques « Pädagogische Hochschulen - PH » ont été inaugurés en Autriche ; ils ont pour mission de former tous les enseignants des écoles primaires et de l'enseignement secondaire inférieur. Ils prennent également en charge la formation des enseignants pour les matières pratiques de l'EFP dans les écoles professionnelles à temps partiel réservées aux apprentis, les « Berufsschulen » (système dual), ainsi que dans les écoles et instituts professionnels, les « Berufsbildende mittlere und höhere Schulen - (BMHS) ». Ces nouveaux établissements PH ont le statut d'universités validant les périodes d'étude dans le cadre de l'ECTS.

Jusqu'en 2007, l'admission à la formation d'enseignants de l'EFP dans les anciennes « Pädagogische Akademie » était possible sans que les étudiants aient acquis le « Matura », c'est-à-dire le certificat d'accès à l'enseignement supérieur, parce que les « Pädagogische Akademie » avaient seulement le statut d'établissement d'enseignement post-secondaire et pas le statut d'université. Pour y être admis, il suffisait d'être titulaire d'une qualification professionnelle de haut niveau en produisant la preuve de réussite de l'examen de maître artisan ainsi que plusieurs années de pratique professionnelle à un niveau élevé, mais il n'était pas nécessaire d'avoir réussi le « Matura ».

Comme les nouveaux établissements d'enseignement PH ont désormais le statut d'universités, le candidat doit impérativement

réussir l'examen d'accès à l'enseignement supérieur, c'est-à-dire le « Matura », en plus de posséder les qualifications professionnelles qui viennent d'être évoquées, afin d'être accepté comme étudiant. Mais la plupart des étudiants recrutés dans les milieux de travail ne sont pas détenteurs du « Matura ».

A l'initiative du syndicat des enseignants autrichien « GÖD-Lehrer », ces étudiants peuvent entamer leurs études dans les PH sans être titulaires du « Matura ». Les programmes de cours du PH au cours des deux premiers semestres leur permettent d'acquérir le « Matura » tout en poursuivant le programme d'étude ordinaire. Ceci évite à ces étudiants toute perte de temps, puisqu'ils ne sont pas contraints d'acquérir le « Matura » à l'avance et en suivant des cours dans un autre établissement.

Les candidats enseignants de l'EFP ont donc la possibilité de terminer leurs études en obtenant non seulement le niveau bachelier mais aussi le « Matura ». Ceci élimine toute discrimination future tout au long de leur carrière et au plan salarial, et leur évite également d'être mal considérés par leurs collègues en raison de leur statut.

En outre, les candidats sont en mesure de poursuivre leurs études à l'université afin d'obtenir le diplôme de master.



3.3 Les enseignants dans le secteur de l'éducation répondant à des besoins spéciaux

Actuellement, 2,2% de la population scolaire en âge de scolarité obligatoire dans l'UE suit un enseignement adapté en raison de ses besoins spécifiques sur le plan de l'éducation. Ce chiffre moyen n'a pas connu d'évolution entre 1999/2001 et 2004/2006. Cependant, on constate des différences entre pays et si le pourcentage d'élèves suivant un enseignement adapté diminue dans 11 pays, il augmente par contre dans 12 des 25 pays pour lesquels des données sont disponibles. Sur l'ensemble des pays, le pourcentage varie de 0,5% (par exemple en Italie, au Portugal, en Suède et en Norvège) à près de 4% et même 5% (par exemple en Belgique, en République tchèque, en Estonie, en Finlande, en Lettonie et en Slovaquie).²¹ On trouvera dans la présente section l'énoncé de la politique du CSEE en matière de formation à donner aux enseignants prenant en charge des élèves présentant des besoins spécifiques dans l'enseignement spécialisé et dans les écoles ordinaires.

Formation aux besoins spéciaux dans la formation initiale des enseignants

Le CSEE recommande vivement que tous les enseignants, dans le cadre de leur formation initiale, soient formés à enseigner à des élèves ayant des besoins spéciaux, car la plupart des enseignants seront confrontés à de tels cas, à l'un ou l'autre stade de leur carrière. L'Agence européenne pour le développement de l'éducation pour les élèves ayant des besoins particuliers suit l'évolution de la situation, s'agissant de la préparation des enseignants aux activités avec des enfants ayant des besoins particuliers en matière d'éducation. Dans tous les pays, les futurs enseignants reçoivent sous l'une ou l'autre forme, au cours de leur formation initiale, une formation obligatoire portant sur les élèves ayant des besoins spécifiques, mais l'Agence constate que celle-ci varie considérablement en termes de durée, de contenu et d'organisation, sur l'ensemble de

l'Europe. Les différences que l'on peut constater quant au contenu de la formation initiale des enseignants reproduisent également dans une certaine mesure les disparités concernant les politiques d'inclusion. L'Agence fait comme suit la synthèse de la situation : « la formation initiale de l'éducation aux besoins particuliers est assurée de trois manières différentes :

- en donnant une information générale, ce qui est le cas pour tous les pays, mais semble être d'une faible utilité pour les futurs enseignants ;
- en donnant une formation sur des matières spécifiques dans certains des pays ; cette solution semble assurer une meilleure connaissance des besoins particuliers même si les différences en termes de contenu et de durée sont considérables d'un pays à l'autre ;
- en parcourant toutes les matières, ce qui est le cas dans un petit nombre de pays (Pays-Bas, Norvège, Angleterre et Pays de Galles).²²

L'Agence européenne pour le développement de l'éducation pour les élèves ayant des besoins particuliers souligne que, dans la plupart des pays, la formation de base que les futurs enseignants reçoivent en matière d'éducation des personnes à besoins particuliers est souvent trop générale, vague ou insuffisante. Le CSEE partage cette analyse et souligne qu'il faudrait en tout cas que tous les futurs enseignants reçoivent au cours de leur formation initiale des connaissances appropriées sur les procédures à suivre pour identifier et évaluer les besoins en matière d'éducation des élèves à besoins particuliers dans le contexte de l'éducation ordinaire, et répondre à ces besoins. Par ailleurs, tous les enseignants doivent avoir accès au développement professionnel continu afin d'améliorer leur expertise pour enseigner aux élèves ayant des besoins spéciaux qui fréquentent les écoles ordinaires.

Formation spécialisée dans l'éducation répondant à des besoins spéciaux

Les enseignants désireux de se spécialiser dans le travail avec les élèves ayant des besoins spécifiques, soit dans des écoles spécialisées ou d'autres centres d'éducation soit dans les écoles ordinaires, doivent avoir accès à une formation complémentaire. Elle est assurée le plus souvent après la formation initiale. Ce n'est

²¹ Commission européenne : Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training – Indicators and Benchmarks, chapitre sur « Improving Equity in Education and Training », octobre 2007, p. 36 - 37

²² "Les besoins éducatifs particuliers en Europe, 2003", un rapport de l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes à besoins particuliers, page 30.

que dans quelques rares pays que cette formation complémentaire est obligatoire : dans la plupart des pays, elle constitue pratiquement un pré-requis à l'embauche dans une école spécialisée ou en qualité d'enseignant spécialisé dans une école ordinaire. La durée et le type de cette formation complémentaire varient dans une grande mesure d'un pays à l'autre. La plupart des pays offre une formation complémentaire concernant aussi bien un handicap spécifique (d'une durée d'un an en général) que l'acquisition d'une spécialisation plus large (d'une durée de 2 à 4 ans). Dans certains pays, l'enseignant doit avoir une expérience professionnelle dans l'enseignement avant de suivre une telle formation complémentaire spécialisée.²³

Selon que cette formation complémentaire soit de nature générale ou porte sur un handicap spécifique, le CSEE souligne que cette formation devrait couvrir une combinaison appropriée des matières suivantes : techniques d'enseignement, adaptation du programme des cours, difficultés d'apprentissage, problèmes comportementaux, connaissances spécifiques de handicaps particuliers (par exemple handicap de la vue, de l'ouïe, des facultés intellectuelles) faisant appel à des techniques spécifiques comme le langage des signes. Les enseignants actifs dans le secteur de l'éducation des personnes à besoins spécifiques doivent également avoir accès au développement professionnel continu tout au long de leur carrière.

Coopération entre enseignants de classe et enseignants spécialisés

Le CSEE estime, comme l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes à besoins particuliers, que les enseignants de classe devraient être davantage soutenus dans la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques, afin d'assurer à tous les élèves les meilleures conditions d'apprentissage dans le cadre d'un système d'éducation inclusif.²⁴ Il est important dans ce contexte d'avoir à l'esprit le rôle essentiel que jouent les enseignants de classe vis-à-vis des élèves ayant des besoins spécifiques qui suivent l'enseignement ordinaire. Le soutien aux élèves ayant des besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire est le plus souvent assuré par un enseignant spécialisé en classe ou en dehors de la classe, et quelquefois en coopération avec d'autres

groupes professionnels, par exemple l'équipe médicale ou thérapeutique. L'enseignant spécialisé travaille quelquefois à temps plein à l'école, mais il peut arriver également qu'il travaille pour une école spécialisée ou un autre centre d'éducation offrant des services de soutien aux écoles ordinaires. Cet encadrement est le plus souvent axé sur l'élève, et ne vise que dans une moindre mesure à apporter un appui à l'enseignant de classe.

²³ "Les besoins éducatifs particuliers en Europe, 2003", un rapport de l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes à besoins particuliers, page 30.

²⁴ Ibid., p. 33 - 35



Formateurs des enseignants





Rôle et profils des formateurs des enseignants dans la formation initiale des enseignants

Le rôle et le profil professionnels des formateurs des enseignants en Europe varient beaucoup d'un pays à l'autre et d'un groupe d'enseignants à l'autre. Les différents profils des formateurs d'enseignants incluent:

- le personnel académique dans les établissements d'enseignement supérieur qui sont des professeurs de pédagogie ou des matières enseignées ;
- des chercheurs de l'éducation ;
- d'autres professeurs de didactique ou de cours généraux ;
- des responsables chargés d'encadrer la pratique dans les écoles, étroitement liés aux établissements de formation initiale des enseignants ;
- des enseignants formés et expérimentés encadrant la pratique dans d'autres écoles ;
- tuteurs (conseillers, coordinateurs, conseillers pédagogiques, membres d'un service d'orientation, etc.) encadrant les futurs enseignants lors de la phase de qualification «sur le terrain» ;
- des réseaux de supporters lors de la phase de qualification «sur le terrain».

Les formateurs enseignent la théorie et/ou font de la recherche sur une matière ou des connaissances pédagogiques ou enseignent la pratique de différentes compétences dont les enseignants ont besoin pour leur travail à l'école. L'objectif de combiner la théorie et la pratique a été résolu de différentes façons en Europe. La formation des enseignants est fournie par les universités (facultés d'éducation et certaines autres facultés), par des établissements équivalents et par la pratique dans certaines écoles en coopération avec les établissements.

Il existe deux modèles principaux pour organiser les études: le modèle simultané et le modèle consécutif. Certains pays offrent les deux options. Dans le modèle simultané, les études professionnelles débutent en même temps que les études portant sur la matière choisie dès le début, et dans le modèle consécutif, on distingue une seconde phase consacrée aux études professionnelles après les études consacrées à la matière choisie.

Dans quelques pays dans le cas de l'enseignement primaire et dans de nombreux pays dans le cas de l'enseignement secondaire, la

formation des enseignants se termine par une phase de qualification «sur le terrain» ou par une période d'intégration qui pourrait être définie comme une période de transition entre la formation initiale des enseignants et leur entrée dans la vie professionnelle en tant qu'enseignant à part entière. Cette étape peut constituer la phase finale de la formation initiale. Au cours de cette étape, le futur enseignant est encadré par un tuteur (conseiller, coordinateur, conseiller pédagogique, membre d'un service d'orientation, etc...).²⁵

Les améliorations à apporter à la formation des enseignants varient d'un groupe à l'autre et d'un pays à l'autre: certains insisteront plus sur les connaissances dans la matière choisie, d'autres plus sur la pédagogie, d'autres encore sur l'articulation des études. Le travail de perfectionnement est absolument indispensable et il est nécessaire de mettre plus l'accent sur les liens avec la recherche. Des possibilités de faire de la recherche devraient exister pour tous les formateurs des enseignants. La recherche entre facultés est également nécessaire.

Étant donné que les formateurs des enseignants sont des personnes clés pour fournir et améliorer une formation des enseignants de haute qualité, l'Union européenne et les États membres devraient accorder plus d'attention à leur recrutement, leurs qualifications, leur maintien dans leur emploi, leurs conditions de travail et opportunités de développement professionnel et d'actualisation professionnelle.

Qualifications et compétences des formateurs dans la formation initiale

Il est certain que les formateurs des enseignants doivent être hautement qualifiés dans leur domaine professionnel étant donné que l'on exige de plus en plus des enseignants dans notre société actuelle, mais il est également essentiel que les formateurs d'enseignants aient une connaissance approfondie du terrain et aient des contacts étroits avec la réalité quotidienne des écoles, afin que la connaissance de la théorie et la connaissance pratique ne soient pas dissociées mais au contraire s'influencent réciproquement, dans le cadre de la formation donnée aux futurs enseignants. Les enseignants devraient acquérir des compétences et des connaissances qui leur permettent de réfléchir au processus d'apprentissage et d'enseignement grâce à une pratique continue

²⁵ Eurydice : Données clés de l'éducation 2005, p. 201-211

des connaissances dans une matière donnée, du contenu des programmes, de la pédagogie, de l'innovation, de la recherche, des dimensions sociales et culturelles de l'éducation et de la politique nationale et internationale en matière d'éducation – et qui leur permettront de travailler dans des environnements scolaires de plus en plus complexes. Les formateurs des enseignants devraient être à même de dispenser une formation centrée sur l'étudiant en coopération étroite avec d'autres collègues. Comme exposé dans le chapitre précédent, le CSEE souligne que tous les enseignants doivent être formés au niveau master dans l'enseignement supérieur et il va de soi que les formateurs d'enseignants doivent avoir les qualifications indispensables pour enseigner à ce niveau.

Dans sa communication «Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants» (3.8.2007), la Commission a également estimé que les personnes chargées de la formation des enseignants (et de la formation des formateurs des enseignants) devraient disposer d'une expérience pratique de l'enseignement et avoir atteint un très haut niveau pour ce qui est des aptitudes, de la mentalité et des compétences exigées des enseignants. Le CSEE se félicite de cette déclaration. Les formateurs des enseignants pour les études professionnelles doivent faire partie du corps enseignant et posséder des qualifications adéquates pour l'enseignement.

Malheureusement, actuellement, dans la plupart des États membres, de nombreuses universités ne prévoient pas les études du plus haut niveau en matière de formation des enseignants. En fait, tous les formateurs des enseignants devraient avoir la possibilité d'être formés à l'université pour répondre aux exigences élevées qui leur sont imposées. Tous ceux qui sont employés spécifiquement en tant que formateurs d'enseignants doivent avoir la possibilité de devenir titulaires d'un doctorat en sciences de l'éducation ou dans une autre matière étroitement liée à l'enseignement et de bénéficier d'un soutien à cette fin. Les tuteurs et autres personnels d'encadrement ou enseignant la pratique devraient, à l'avenir, être titulaires d'un master. Il est nécessaire de leur offrir les possibilités de répondre à ces exigences. La formation professionnelle a besoin de formateurs qui travaillent comme conseillers pédagogiques sur le lieu du travail. Ils doivent avoir des compétences dans leur matière et sa pédagogie.

Les qualifications idéales n'ont pas encore été établies partout en Europe mais elles devraient constituer un objectif afin de garantir l'amélioration de la formation des enseignants. Actuellement, il est nécessaire de recruter des formateurs des enseignants qui

répondent au moins aux exigences actuelles. Dans un proche avenir, de nombreux formateurs des enseignants partiront à la retraite et devront être remplacés ; par conséquent, il faut former et recruter un beaucoup plus grand nombre de formateurs des enseignants. Il faut tenir compte de cette situation à la fois au niveau de l'UE et dans les États membres.

Environnement du travail pour la formation initiale des enseignants

Un bon environnement de travail, avec un équipement moderne, est nécessaire pour rendre l'enseignement plus efficace et l'apprentissage plus facile. Le ratio enseignants/étudiants doit être raisonnable afin de permettre une approche individuelle lors de la formation.

Les différentes coopérations attendues entre les formateurs au plan local, dans les pays et dans l'ensemble de l'Europe seront seulement possibles si l'on dispose de ressources adéquates et d'opportunités bien organisées. Des réseaux locaux, nationaux et européens sont nécessaires pour travailler ensemble avec des collègues d'autres établissements et d'autres secteurs.

Conseillers pédagogiques dans la phase d'intégration dans la profession

Le CSEE est d'avis que des programmes systématiques et obligatoires d'orientation et de soutien des enseignants nouvellement formés au cours de la première année de leur vie professionnelle devraient être à la fois un droit et une obligation pour le nouvel enseignant. Les programmes obligatoires d'orientation doivent se dérouler dans un contexte de collaboration étroite réunissant le nouvel enseignant, l'école/l'atelier et l'établissement de formation des enseignants. Néanmoins, au moment de mettre en application les politiques correspondant à la phase d'intégration dans la profession, il est bien évidemment nécessaire de tenir compte des cultures et des politiques qui diffèrent d'un pays à l'autre et de respecter les différences propres à chaque système d'éducation. Ce principe vaut pour le développement professionnel continu en général.

Les conseillers pédagogiques, souvent en coopération avec le chef d'établissement et d'autres enseignants expérimentés, devraient prendre en charge la période d'intégration dans la profession. Ils doivent apporter un appui aux enseignants nouvellement formés



engagés dans un exercice de réflexion et de planification de leur développement professionnel. Un modèle d'intégration dans la profession enseignante exige la participation et la coopération de différentes parties prenantes : le chef d'établissement, le conseiller pédagogique, l'enseignant et l'établissement de formation de l'enseignant. Le conseiller pédagogique doit être le partenaire le plus proche de l'enseignant nouvellement formé et il lui revient d'apporter le soutien requis en vue de son adaptation et de son développement personnel. L'enseignant est responsable du développement professionnel de son élève et pour sa part l'établissement de formation des enseignants devrait organiser la formation des conseillers pédagogiques et des séminaires correspondant aux programmes de soutien offerts aux nouveaux enseignants.

Les conseillers pédagogiques engagés dans la phase initiale et dans la phase d'intégration dans la profession devraient être des enseignants spécialisés pleinement qualifiés et expérimentés. On devrait en attendre qu'ils donnent la preuve de posséder les savoir-faire, la compréhension et les caractéristiques professionnelles escomptées, et que ces connaissances soient à jour. On peut escompter également qu'ils aient une connaissance suffisante des meilleures pratiques afin qu'ils puissent assumer les responsabilités qui leur sont confiées pour le développement du personnel enseignant. Pour cette raison, les employeurs doivent fournir les moyens par lesquels ces savoir-faire, cette compréhension et ces caractéristiques peuvent être définies, évaluées adéquatement et renforcées.²⁶ Les conseillers pédagogiques ne sont pas nécessairement les enseignants ayant la plus longue carrière : il peut s'agir au contraire d'enseignants plus jeunes mais expérimentés, pourvu qu'ils aient intégré avec succès leur formation d'enseignants et la pratique, et qu'ils soient en mesure de faire partager leurs connaissances et leur enthousiasme aux nouveaux enseignants.

Formateurs de formation en cours de service et de développement professionnel

Dans la plupart des cas, la formation en cours de service et la formation continue ne sont pas prévues par les établissements de formation initiale. Dans certains cas, les formateurs chargés des programmes de développement professionnel sont des enseignants qui ne travaillent que temporairement en tant que formateurs des enseignants.

²⁶ Voir également le chapitre 6 sur la phase d'intégration et le rôle des conseillers pédagogiques

La situation idéale serait d'intégrer le développement professionnel des enseignants aux établissements de formation initiale – à savoir les universités ou instituts de formation des enseignants. De cette manière, les formateurs disposeraient des qualifications et compétences appropriées et les enseignants auraient la possibilité de se mesurer à des défis intellectuels et de renforcer leur réflexion critique sur leur propre pratique en prenant connaissance des travaux de recherche les plus récents dans leur domaine. Il est évident qu'il est très précieux d'avoir des enseignants chevronnés offrant des programmes de développement professionnel continu. Il est important de veiller à maintenir pour les enseignants un équilibre dans l'accès aux différents programmes offerts par les formateurs d'enseignants d'une part, et par les enseignants chevronnés travaillant temporairement en tant que formateurs d'autre part. Ces méthodes formelles pourraient toutefois être complétées par des options informelles. En outre, la coopération au niveau européen devrait être renforcée en matière d'éducation continuée.

Développement professionnel et conditions de travail des formateurs des enseignants

Afin de répondre aux exigences imposées à la profession, tous les formateurs des enseignants, en ce compris les conseillers pédagogiques dans les écoles devraient avoir l'occasion d'avoir accès à l'apprentissage tout au long de la vie. Le développement professionnel continu est absolument nécessaire. Il faudrait prévoir à la fois du temps et un financement à cet effet. Des accords doivent être conclus afin de permettre une année sabbatique pour le développement professionnel. Pour cela il faut prévoir du personnel de remplacement qualifié. Les formateurs eux aussi doivent avoir accès au sein de l'établissement de formation des enseignants aux infrastructures de recherche pour développer leurs connaissances individuelles et générales en matière d'éducation et de formation.

L'évolution des carrières devrait être possible, ainsi que l'occasion d'avoir une mobilité horizontale dans la profession.

Dans le contexte européen, il est nécessaire de disposer de programmes pour des échanges et études à long terme dans les pays de l'UE /AELE et il doit y avoir une coopération européenne générale dans ce domaine. Le nouveau programme d'apprentissage tout au long de la vie va accroître le soutien à la mobilité des enseignants

et aux projets de coopération entre les établissements de formation des enseignants.

Le programme Comenius prévoit des possibilités de mobilité, de coopération d'études et de réseaux pour les enseignants, et certaines de ces possibilités concernent aussi les formateurs des enseignants. Les formateurs des enseignants et leurs établissements doivent également exploiter les programmes Erasmus et Leonardo da Vinci pour le développement personnel, le travail en réseau et la coopération.

De plus, la mobilité individuelle devrait être possible pour les formateurs: travailler à l'étranger et revenir chez soi avec des connaissances et une expérience accrues et des idées, sans rencontrer de problèmes pratiques. La mobilité favorise l'échange de connaissances.

Les conditions de travail et le statut des formateurs des enseignants dans les universités et instituts de formation des maîtres doivent être compétitifs et leur carrière doit être attrayante. S'agissant des conseillers pédagogiques, le CSEE cherche à garantir que les incitants appropriés soient disponibles afin de recruter et de maintenir en service des conseillers pédagogiques qualifiés, en leur offrant un salaire et/ou un horaire correspondant à la charge de travail résultant des exigences et des responsabilités liées au rôle de conseiller pédagogique, une politique salariale rendant compte de l'accroissement de la charge de travail et des responsabilités, et la reconnaissance de l'expérience et des connaissances acquises tout au long du développement professionnel continu.



Chapitre 5

Recruter et maintenir les enseignants en service





Le recrutement des enseignants pose un problème croissant dans un certain nombre de pays européens. De nombreux enseignants vont partir à la retraite dans les 5 à 10 prochaines années et il est difficile pour la profession d'enseignant de recruter suffisamment d'enseignants qualifiés pour répondre à la demande. En même temps, la tendance révèle qu'un plus grand nombre d'enseignants quitte la profession après quelques années, ce qui constitue un gros problème dans certains pays.

La Commission européenne estime²⁷ qu'au cours des 10 prochaines années, l'UE devra attirer 1 million de nouveaux enseignants qualifiés, simplement pour remplacer ceux qui partent à la retraite. Les chiffres de l'UE indiquent également que la grande majorité des enseignants prennent leur retraite dès qu'ils en ont l'occasion.

Bien qu'il existe de grandes différences entre les Etats membres et en leur sein, on estime que les taux de naissance dans l'UE-27 vont augmenter au cours des 10 prochaines années et que le nombre d'étudiants dans les systèmes éducatifs va augmenter dans l'ensemble si les objectifs des jeunes achevant leur éducation dans le secondaire supérieur se réalisent. Voir les indicateurs et points de référence de l'UE.²⁸ On escompte également que les migrations vers l'Europe augmenteront le nombre d'enfants et de jeunes entrant dans le système d'éducation.

Les Etats membres et les autorités publiques devront élaborer des systèmes de planification qui permettront d'anticiper les exigences auxquelles les enseignants devront satisfaire pour pouvoir prendre en charge les évolutions démographiques et pour pouvoir prendre les décisions politiques qui s'imposeront, telles que la diminution du nombre d'élèves par classe, tout en veillant à ce que tous les étudiants attirés par la formation des enseignants puissent être acceptés afin de satisfaire ces prévisions et ces plans fondés sur les résultats de la recherche. Le CSEE tient à mettre en garde contre une forte pénurie d'enseignants dans plusieurs Etats membres et exige des gouvernements qu'ils planifient les admissions à la formation des enseignants en tenant compte des besoins. Le CSEE n'est cependant pas d'avis qu'un système de recrutement fondé sur des quotas constitue la solution appropriée. Les gouvernements, les autorités fournissant l'emploi, les établissements de formation des enseignants et les enseignants par le biais de leurs syndicats

doivent tous être associés à une planification globale des effectifs, afin que les enseignants soient toujours en nombre voulu et qu'ils puissent effectuer des stages de haute qualité dans les écoles au cours de leurs études.

Une enquête réalisée par le CSEE en 2006²⁹ indique que 57% des organisations membres participantes reconnaissent qu'attirer des candidats qualifiés pour la formation des enseignants pose problème. On signale surtout des problèmes en Europe du Nord (à l'exception de la Finlande) et en Europe Centrale et moins souvent dans l'Europe du Sud et de l'Est. L'enquête énumère également certaines des raisons citées pour les difficultés d'attirer des candidats qualifiés: bas salaires, faible statut, mauvaise réputation/publicité, possibilités limitées de faire carrière, mauvaises conditions de travail et chômage pour certaines matières.

Outre le problème général d'attirer et de maintenir en poste des enseignants qualifiés, une majorité de pays représentés au CSEE ont également des difficultés à attirer des étudiants masculins et des étudiants issus des minorités vers la profession. En 2002, plus de 70% du personnel enseignant dans les écoles primaires de l'ensemble des pays de l'UE (à l'exception du Luxembourg) étaient des femmes, quatre pays (Italie, Lettonie, Lituanie, Slovaquie) comptant même plus de 95%. Au niveau de l'enseignement secondaire inférieur, le pourcentage d'enseignantes est moins marqué tout en restant supérieur à celui des enseignants, alors que dans l'enseignement secondaire supérieur, le pourcentage d'enseignantes varie entre 34% (Malte) et 76% (Lettonie).³⁰ Il convient de mettre en place une politique de recrutement cherchant à attirer un corps enseignant qui soit le reflet de toutes les composantes de la société en termes de genre, de classe, d'origine ethnique, de religion, de sexualité et de niveaux d'aptitude.

Si la profession ne réussit pas à attirer de nouveaux enseignants et ne parvient pas à retenir le personnel chevronné déjà en exercice dans les écoles, de nombreux pays souffriront d'une pénurie d'enseignants ce qui entraînera l'emploi d'enseignants non formés dans les écoles. Les résultats des recherches démontrent³¹ que la qualité des enseignants et de leur enseignement est le facteur le plus important par rapport au bénéfice que retirent les étudiants de leur éducation. L'école figure en tête de l'agenda politique partout en Europe, ainsi que la nécessité d'accroître la qualité et le profession-

27 Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training, p 6 du document de travail des Services de la Commission, 2006.

28 Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training, p 14 du document de travail des Services de la Commission, 2006.

29 Tendances qui se dégagent de la formation des enseignants, p. 8-9. CSEE, 2006.

30 Eurydice 2005, p. 234-236

31 OCDE: Le rôle crucial des enseignants, p. 12. OCDE, 2005.

nalisme des systèmes éducatifs. Par conséquent, il est vital que la profession puisse recruter et retenir des enseignants qualifiés.

Certains pays sont déjà confrontés au défi des enseignants « inactifs » (qui ne travaillent pas ou travaillent en dehors de la profession). Etant donné que la formation initiale des enseignants donne aux diplômés un ensemble de compétences qui sont également très utiles dans d'autres professions, il est inévitable que certains diplômés de l'enseignement choisissent dès le début d'embrasser une carrière en dehors de l'enseignement. Il est possible que certains d'entre eux souhaitent devenir enseignants à un stade ultérieur de leur carrière. De même, les étudiants suivant des programmes d'études menant à d'autres professions peuvent se sentir attirés par l'enseignement et vouloir suivre des programmes de formation des enseignants. Des professionnels chevronnés ayant reçu une autre formation peuvent eux aussi être attirés par la profession enseignante et souhaiter se recycler dans la profession enseignante. Ainsi, il devrait être possible pour des personnes matures ayant réussi dans d'autres secteurs professionnels que celui de l'éducation d'entamer une carrière dans l'éducation pour autant qu'ils obtiennent les requalifications appropriées. Cette mobilité bidirectionnelle est inévitable et il est indispensable que la politique de recrutement en tienne dûment compte. Bien entendu, le problème se pose lorsqu'un pays est confronté à une pénurie d'enseignants qualifiés. Cette situation a souvent pour conséquence qu'un nombre croissant de postes d'enseignant sont occupés par des personnes n'ayant pas les qualifications requises, ou entraîne une réduction du nombre de postes d'enseignant, ce qui à son tour fait augmenter le ratio enseignants-élèves. Dans certains cas, les gouvernements ont choisi de raccourcir la durée de la formation des enseignants pour faire face à la pénurie d'enseignants. Bien évidemment, toutes les mesures à court terme de ce genre détériorent encore la qualité de l'éducation. Le CSEE souligne également que la mise en place de programmes offrant des solutions de rechange et des solutions plus souples pour accéder à la profession enseignante ne doit pas servir aux pouvoirs publics de prétexte pour réduire les investissements dans la formation des enseignants ou se débarrasser du problème de la crise à court terme du recrutement.

Mais comment inciter les enseignants à réintégrer la profession une fois qu'ils l'ont quittée? Que faut-il faire si l'Europe veut recruter et retenir les enseignants sur une grande échelle? Et que peut faire le CSEE pour renforcer ce domaine ?

Le statut des enseignants

Le fait que le statut des enseignants dans la société décline est un problème généralisé en Europe bien qu'entre les Etats membres de l'UE il existe de grandes différences quant au statut accordé aux enseignants.

Dans les « anciens » États membres de l'UE, de nombreux enseignants sentent que l'Etat a moins confiance dans le travail professionnel qu'ils effectuent. Depuis les années 1990, de nombreux pays ont assisté à une centralisation accrue de la réglementation du secteur de l'éducation, avec une priorité plus grande à une assurance qualité réglementée de manière centralisée dans tout le secteur de l'éducation. De nombreux enseignants voient cela comme un contrôle de leur travail, souvent inexact et/ou motivé par des intérêts politiques étroits, et un manque de confiance en eux en tant que professionnels.

Cet accent accru mis sur l'assurance qualité et l'amélioration de l'efficacité a débouché sur de nouvelles législations dans de nombreux pays, y compris l'introduction de tests nationaux et la publication des résultats entraînant un classement simpliste des performances des écoles.

Un exemple: modèle pour la formation des enseignants et l'enseignement

Le ministre danois de l'éducation a établi une série de modèles pour attirer les jeunes vers le métier d'enseignant. 40 étudiants et enseignants débutants feront office d'ambassadeurs pour la formation des enseignants et de l'enseignement auprès des écoles secondaires et de la communauté locale. Leur tâche consistera notamment à mettre la formation des enseignants et l'enseignement à l'ordre du jour en parlant de cas spécifiques d'enseignants professionnels.



Au cours des dernières années, le rôle d'enquêtes internationales, telles que PISA, s'est accru dans le débat concernant l'école et les enseignants. Les médias mettent souvent l'accent sur les problèmes dans les écoles et les centres d'éducation et sur les cas négatifs plutôt que sur les cas positifs, ce qui peut être un des facteurs contribuant à la perte d'intérêt pour la profession d'enseignant. Dans certains nouveaux États membres de l'UE, la tendance est à une décentralisation de la gestion, notamment dans le secteur de l'éducation où elle est confiée au niveau local. Dans certains cas, on s'aperçoit ainsi que les collectivités locales ne disposaient pas des compétences nécessaires pour remplir les nouvelles tâches. Si une formation appropriée n'a pas été donnée dans le cadre du processus de décentralisation, il se peut que les dirigeants locaux n'aient que peu d'expérience en matière de délégation des responsabilités, de reconnaissance du professionnalisme et d'appui collégial et, en même temps, il est probable qu'ils n'aient pas une connaissance détaillée du secteur de l'éducation, de son cadre concret et de ses conditions. Ce qui peut déboucher sur une "déprofessionnalisation" du secteur de l'éducation.

En coopération avec les organisations nationales d'enseignants, le CSEE va œuvrer pour

- un renforcement/préservation de l'autonomie professionnelle des enseignants ;
- un accroissement de la confiance vis-à-vis de la profession d'enseignant ;
- une diffusion des histoires positives concernant la profession d'enseignant ;
- s'assurer que les personnes responsables du secteur de l'éducation possèdent les compétences nécessaires ;
- reconnaître et encourager la mobilité, au sein de, et en dehors de la profession enseignante ;
- faire connaître les raisons responsables de la perte de statut des enseignants.

Formation des enseignants au niveau master

On peut faire valoir que le relèvement du niveau de qualifications des enseignants est l'un des moyens les plus importants pour améliorer le statut et l'attrait de la profession enseignante. Comme exposé au chapitre 3, le CSEE est fermement convaincu de ce que la complexité du travail de l'enseignant aujourd'hui rend indispensable pour tous les enseignants une formation atteignant en tout cas le niveau master.

Pour attirer des candidats qualifiés vers la formation d'enseignants, il faut cependant également avoir à l'esprit que la formation des enseignants constitue une valeur intrinsèque. En plus de garantir le caractère attrayant de la carrière d'enseignant, la formation des enseignants doit être attrayante en soi, en tant que cycle d'études.

Conditions de travail

De nombreux enseignants débutants ont un choc lorsqu'ils commencent à travailler à l'école et sont confrontés à toute la réalité de la profession d'enseignant. En dépit des périodes de pratique pendant leurs études, le fait de se retrouver seul avec la responsabilité d'une ou de plusieurs classes donne l'impression d'être confronté à une tâche insurmontable. C'est un gros problème de voir un nombre croissant d'enseignants quitter la profession après une brève période de temps.

Une partie de ce « choc pratique » peut être évitée en offrant une assistance aux nouveaux enseignants lorsqu'ils sont engagés. Cette assistance pourrait prendre la forme d'accords d'intégration, de systèmes de mise à disposition de conseillers pédagogiques, de tutorat, d'encadrement ou de réseaux (voir chapitre 6).

L'OCDE³² indique que les mauvaises conditions de travail sont souvent la raison pour laquelle les enseignants quittent la profession. C'est souvent dû à une quantité excessive de travail, au manque de ressources, de temps et de soutien et des rapports avec des élèves et parents difficiles. Il ne fait aucun doute que l'amélioration des conditions de travail des enseignants, plus particulièrement l'allègement de leur charge de travail, permettrait de renforcer dans de fortes proportions l'attrait de la profession enseignante.

Afin d'attirer et de retenir les enseignants dans la profession, le métier d'enseignant doit ouvrir des possibilités de développement de la carrière. Le développement de la carrière peut porter en partie sur l'avancement à un poste plus élevé, par exemple en tant que dirigeant, en partie sur le fait de faire carrière dans sa matière. C'est important car le développement professionnel peut être motivé par un désir de gravir professionnellement les échelons dans sa matière, mais tout autant par un désir de quitter la profession ou la salle de classe pour la direction de l'école.

Il est important que les enseignants ne souhaitant pas occuper des fonctions impliquant de plus grandes responsabilités en termes de

32 OCDE: Le rôle crucial des enseignants, p. 199. OCDE, 2005

gestion se voient offrir également l'accès à des opportunités satisfaisantes de développement professionnel et d'évolution de leur carrière. Le désir d'enseigner et de travailler avec des enfants est donné comme la principale raison d'être enseignant dans de nombreux pays³³. Par conséquent, il est essentiel que les enseignants aient une possibilité de formation et d'évolution de carrière liée à leur expertise professionnelle et à leurs intérêts. Les possibilités d'évolution de la carrière devraient également comprendre la possibilité pour les enseignants de bénéficier de périodes de stage pratique dans les entreprises. Une telle possibilité est pertinente pour les enseignants de l'enseignement général comme pour les enseignants de l'enseignement et de la formation professionnels.

Comme mentionné ci-dessus, un grand nombre d'enseignants prendront leur retraite au cours des dix prochaines années. Afin d'assurer un nombre suffisant d'enseignants dans les écoles, il est nécessaire de mettre l'accent sur des mesures qui encourageront les enseignants expérimentés à continuer à travailler dans les écoles. Selon l'enquête du CSEE sur les tendances en matière de formation des enseignants³⁴, 68% des organisations participantes ont mis au point des stratégies pour retenir les enseignants parmi leurs effectifs. Les membres du CSEE se sont mis d'accord sur les incitants nécessaires pour maintenir les enseignants plus âgés en fonction jusqu'à l'âge de la retraite, ce qui leur permettrait de faire valoir leur expérience appréciable dans les écoles : grâce à des politiques salariales appropriées et l'amélioration des conditions de travail, par exemple des formules de travail plus souples pour ceux qui le souhaitent, notamment la réduction du temps de travail et le droit à un développement professionnel de haute qualité.

Une structure intéressante des salaires joue également un rôle décisif pour attirer et retenir les enseignants dans la profession.³⁵ Les nouvelles exigences imposées aux enseignants et la pénurie actuelle d'enseignants doivent se refléter dans le niveau des salaires et aussi dans leur progression. Dans certains pays de l'UE, le niveau des salaires est extrêmement bas – par comparaison avec le coût de la vie – pour les enseignants en début de carrière. Une telle situation influence la motivation d'enseigner et de rester dans la profession. Au cours de la période s'étendant de 1994 à 2002, les salaires relatifs des enseignants ont diminué par rapport au PIB dans

les pays de l'OCDE.³⁶ Les salaires des enseignants – tant le salaire de départ que le taux de progression et le salaire de l'enseignant chevronné – doivent être compétitifs par rapport aux salaires offerts pour des professions comparables afin d'attirer et de garder dans la profession des candidats valables. Il existe de manière générale un large fossé entre les attentes des enseignants et l'attention accordée à leurs conditions de travail et à leur rémunération. Dans certains pays, les enseignants travaillent dans des conditions très difficiles, par exemple lorsque la durée de travail hebdomadaire réelle dépasse de loin la norme légale, ou lorsque la faiblesse du salaire contraint les enseignants à prendre un second emploi, ou bien encore lorsque le nombre d'heures d'enseignement défini par la loi est à ce point élevé qu'il ne laisse aux enseignants que peu de temps pour mener à bien d'autres tâches importantes propres à l'activité d'enseignant, par exemple la préparation des cours, l'évaluation des travaux, etc. Il ne fait pas de doute que la qualité de l'enseignement en pâtit et que la profession enseignante perd une partie de son attrait lorsque les enseignants travaillent dans des conditions difficiles.

Dans certains pays, la précarité de l'emploi, notamment les contrats à durée déterminée, est une source de plus en plus vive de préoccupations, en particulier pour les enseignants débutants. Il est évident que cette situation complique encore le maintien en poste des enseignants et qu'il convient de contrer cette tendance.

En coopération avec les organisations nationales d'enseignants, le CSEE va œuvrer pour que

- les employeurs assurent un bon départ aux nouveaux enseignants ;
- toutes les organisations d'enseignants élaborent des stratégies en vue d'améliorer les conditions de travail des enseignants, y compris des stratégies pour les négociations collectives, par exemple, une charge de travail légère pour les nouveaux arrivants dans la profession ;
- toutes les organisations d'enseignants informent les enseignants de leurs droits sur le marché de l'emploi ;
- des possibilités de développement soient garanties aux enseignants, y compris la formation continue et le perfectionnement ;
- les employeurs prévoient des dispositions améliorées pour les enseignants plus anciens ;
- le niveau de salaire des enseignants corresponde à la durée de leur formation et à des évolutions de carrières professionnelles comparables dans la société ;

33 OCDE: Le rôle crucial des enseignants, p. 68. OCDE, 2005

34 Tendances qui se dégagent dans la formation des enseignants, p. 17. CSEE, 2007.

35 La Commission européenne a mentionné récemment plusieurs travaux de recherche selon lesquels le niveau des salaires jouait un rôle de premier plan dans l'attrait et le maintien dans la profession, particulièrement pour les hommes. Voir la Communication : Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants, 2007, p. 9-10.

36 OCDE 2005, p. 77



- obtenir des niveaux de salaires et des possibilités d'évolution de carrière attrayants pour les enseignants.

Environnement de travail

L'environnement du travail a une influence importante sur la satisfaction que procure le métier, et cela s'applique également à l'école. Des récits de mauvais environnements de travail influencent les jeunes qui envisagent de suivre une formation d'enseignant; ces mêmes récits peuvent aussi inciter les enseignants chevronnés à quitter leur métier. Par conséquent un bon environnement de travail joue un rôle décisif pour garantir le travail des enseignants mais également pour recruter et retenir les enseignants dans la profession.

La direction de l'école joue un rôle important pour retenir l'enseignant. Une approche collégiale de la gestion contribue à créer un environnement positif et stimulant en soutenant les enseignants et en les aidant à évoluer dans une école qui est souvent très complexe avec de nombreuses exigences et attentes qui leur sont imposées et par-dessus tout en accordant la reconnaissance voulue à la contribution qu'ils apportent au développement de l'école. L'importance de bonnes relations au sein du personnel ne saurait pas davantage être sous-estimée, et ces relations doivent bénéficier de politiques proactives. Les écoles qui rencontrent des difficultés sur ce plan devraient pouvoir bénéficier d'un soutien pour résoudre ce problème.

La plupart des enseignants et des chefs d'établissements voient leur profession avec enthousiasme – c'est bon pour la satisfaction au travail, pour les étudiants, pour le lieu du travail et, à long terme, pour la société. Mais si l'enseignant doit résister au métier, il faut qu'il y ait un espace pour la réflexion et le développement personnel. Si une personne est sans cesse sollicitée pour introduire des changements et assumer de nouvelles tâches, ces changements risquent d'être perçus comme des menaces. Ce sera d'autant plus le cas lorsque ces exigences et ces tâches sont extrapolées d'un agenda qui visent à limiter l'autonomie des enseignants et à imposer des modèles administratifs de responsabilisation, fondés sur des théories obsolètes de gestion hiérarchique ou découlant d'un agenda politique dénigrant le service public et cherchant à l'ouvrir à une marchandisation inutile.

Il est essentiel que la sécurité et le bien-être des enseignants soient pris en charge. Le stress et le surmenage (burnout) des enseignants sont les principales maladies professionnelles qui frappent le corps enseignant. Les décideurs politiques ne font que peu de cas de l'omniprésence du stress dans la profession enseignante et de son

impact sur la qualité de la vie personnelle des enseignants, sur leur travail en salle de classe et sur l'ensemble de la communauté scolaire, et un certain nombre de pays n'ont pas encore élaboré de stratégies en la matière. Le CSEE a pris récemment de nouvelles mesures visant à remédier à l'absence de telles stratégies. Dans le courant de 2007, le CSEE a mené parmi ses organisations membres une nouvelle enquête sur le stress au travail afin d'appuyer les syndicats d'enseignants dans la mise en œuvre de l'Accord-cadre intersectoriel des partenaires sociaux européens sur le stress au travail (2005). Le CSEE déplore qu'à ce jour, la question du stress au travail n'ait pas été intégrée dans la Stratégie quinquennale de la Commission européenne sur la santé et la sécurité au travail.

La possibilité de participer à et d'influencer leur environnement de travail, leur représentation dans les organes dirigeants de l'école et leur rôle dans la prise de décision collective ont un impact positif sur l'environnement de travail des enseignants et sur la satisfaction que leur procure leur métier. Une telle participation et une telle collégialité doivent être authentiques plutôt que dérisoires et de pure forme. Cela s'applique également aux élèves et aux étudiants.

De plus en plus d'enseignants sont exposés à la violence dans le cadre de leur travail. La violence peut être physique: frapper, donner des coups de pieds, mordre, jeter des objets, etc. La violence est plus souvent psychologique: menaces, harcèlement, brimades verbales, etc. Il ne faut pas accorder moins d'importance à la violence psychologique qu'à la violence physique. Tant les autorités publiques que l'école doivent veiller à ce que les enseignants soient aussi bien protégés que possible tant contre les violences physiques qu'à l'encontre des violences psychologiques et des menaces. Grâce à un financement de la Commission européenne, le CSEE mènera à bien en 2008 un projet visant à partager les expériences et à identifier les bonnes pratiques dont disposent les syndicats d'enseignants de l'UE en matière de stratégies de lutte contre la violence dans les écoles.

En coopération avec les organisations nationales d'enseignants, le CSEE œuvrera pour assurer que :

- un bon environnement de travail physique et psychologique,
- le soutien de la direction et le respect pour le métier d'enseignant soient garantis aux enseignants ;
- le temps de travail des enseignants soit en adéquation avec les exigences imposées ;
- les enseignants puissent influencer et participer à leurs conditions de travail.

Développement professionnel continu des enseignants





L'apprentissage tout au long de la vie

Il est largement reconnu que la formation initiale des enseignants ne peut leur fournir toutes les connaissances et compétences nécessaires pour faire face aux différentes tâches qui les attendent au cours de leur future vie professionnelle. Il est de plus en plus reconnu que devenir enseignant est un processus progressif ce qui signifie que la formation des enseignants doit être vue comme un processus durant tout au long de leur carrière dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie.

L'une des caractéristiques clés de la déclaration de 1994 du CSEE était l'accent mis sur le développement professionnel continu des enseignants. Vu les évolutions rapides de la société et le nombre de nouvelles attentes et défis auxquels les enseignants sont actuellement confrontés, la nécessité d'un développement professionnel continu est encore plus importante aujourd'hui, particulièrement pour relever les défis soulevés par les attentes énumérées dans la stratégie de Lisbonne.

Au cours de leur carrière, les enseignants sont confrontés à de fortes exigences pour actualiser sans cesse leurs connaissances et leurs compétences suite à l'introduction, par exemple, de nouveaux programmes, de changements dans les caractéristiques et les besoins d'apprentissage des étudiants ou de nouveaux résultats des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage. Ainsi, les enseignants ont besoin d'une formation continue appropriée qui leur permette de développer de façon constructive leur formation initiale. (Eurydice 2004, OCDE 2005).

Dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, la profession d'enseignant doit être vue comme un continuum qui inclut la formation initiale des enseignants, leur intégration et leur développement professionnel continu, et dans lequel chaque phase doit tenir compte des autres. Le concept de développement professionnel continu ne doit pas seulement se référer à l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie mais également à la cohérence entre la formation initiale et la formation continue. Le CSEE estime que des partenariats forts entre les établissements de formation des enseignants, les syndicats d'enseignants et la vie professionnelle sont nécessaires pour promouvoir une cohérence et une continuité maximales lors de toutes les phases du continuum. Il est aussi important de souligner que le développement professionnel ne

devrait pas être uniquement une réponse aux besoins du système et de l'école. Les enseignants ont eux aussi besoin de s'épanouir au plan personnel par le biais du développement professionnel.

Développement professionnel continu – le statut quo

Bien que l'on accorde de plus en plus d'importance au développement professionnel lors de l'élaboration des politiques, les mesures adoptées sont souvent encore morcelées et d'une portée limitée. La participation des enseignants au développement professionnel varie beaucoup d'un pays à l'autre mais aussi au sein d'un même pays. Dans la plupart des pays, il n'y a pas d'exigences minimales concernant le développement professionnel des enseignants. Dans les pays qui ont fixé des exigences minimales, ces exigences sont le plus souvent de 5 jours par an (OCDE, 2005). L'enquête PISA de l'an 2000 a indiqué qu'une moyenne d'environ 40% des enseignants avait participé à un programme de développement professionnel au cours des trois mois précédents. En général, la plupart des pays signalent des difficultés pour l'actualisation des compétences des enseignants (OCDE, 2005). Le rapport de l'OCDE de 2005 donne à penser qu'en fait les enseignants participeraient plus à leur développement professionnel que ce qui est impliqué par les exigences minimales. Toutefois, il est difficile d'estimer et d'analyser la participation effective des enseignants à leur perfectionnement (voir également CSEE 2007). Ceci est dû en partie au fait que le développement professionnel recouvre une vaste gamme d'activités qui peuvent être qualifiées d'activités formelles, non formelles et informelles.³⁷

Une enquête réalisée par le CSEE en 2006 indique qu'environ la moitié des organisations membres participantes considèrent que les conditions régissant le développement professionnel continu sont insatisfaisantes. Le développement professionnel continu fait partie intégrante des conditions d'emploi dans seulement la moitié des organisations, et pour 35% des organisations «dans une certaine mesure». En outre, des primes au mérite liées au développement professionnel continu sont accordées dans la moitié des pays, mais seulement 27% indiquent sans réserve que les primes au mérite font partie d'une convention collective.

³⁷ L'apprentissage formel se réfère à un apprentissage par le biais d'un programme d'instruction dispensé dans un établissement d'enseignement, de formation pour adulte ou en milieu de travail, apprentissage conduisant généralement à une qualification ou à un certificat. L'apprentissage non-formel se réfère à un apprentissage par le biais d'un programme qui n'est en général pas évalué et ne conduit pas à une certification. L'apprentissage informel se réfère à l'apprentissage découlant d'activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille, ou aux loisirs (OCDE)

La forme la plus répandue de récompense est une augmentation de salaire ou la possibilité d'évoluer dans la carrière (indirectement). L'enquête indique également que 72% des organisations participantes ont élaboré des stratégies pour le développement professionnel continu, la priorité étant de faire du développement professionnel continu un droit individuel pour l'enseignant.

La mesure dans laquelle le développement professionnel est pertinent pour l'enseignant individuel et pour l'école est une question importante. Plus de la moitié des organisations ayant participé à l'enquête du CSEE sont insatisfaites de la qualité, de la quantité et des matières offertes par la formation continue et post-universitaire. Alors que la principale préoccupation est de garantir à tous les enseignants l'accès à la formation en cours de service et la formation post-universitaire, les questions de qualité et des matières offertes s'avèrent aussi importantes. Le CSEE se félicite de l'intervention du Commissaire européen Ján Figel' lors de la conférence à Lisbonne en 2007, lorsqu'il a souligné qu'il était essentiel de disposer de ressources suffisantes pour le développement professionnel continu.³⁸

Le CSEE estime également qu'à l'avenir l'enquête de l'OCDE «Teaching and Learning International Survey» (TALIS - Enquête sur l'enseignement et l'apprentissage), permettra d'être mieux informé du développement professionnel continu des enseignants. TALIS est la première enquête internationale où l'on met principalement l'accent sur le milieu d'apprentissage et les conditions de travail des enseignants dans les écoles. Le rapport de cette enquête analysera le niveau et les types de développement professionnel entrepris par les enseignants et l'impact qu'ils représentent; le soutien reçu par les enseignants pour entreprendre leur développement professionnel; leurs besoins en matière de développement professionnel; et la façon dont le développement professionnel est inclus dans le retour d'information reçus par l'enseignant (OCDE 2007).

Développement professionnel continu – Politique du CSEE

- Le CSEE demande que tous les enseignants, y compris les formateurs et conseillers pédagogiques des enseignants sur le terrain, se voient garantir un développement professionnel continu et que le développement professionnel continu soit

systématiquement intégré dans la profession d'enseignant. En matière de développement professionnel, les enseignants employés à temps partiel doivent avoir les mêmes droits et bénéficier du même soutien que ceux qui travaillent à temps plein.

- Le développement professionnel continu de l'expertise et des compétences des enseignants devrait être à la fois un droit et une obligation pour chaque professionnel. Le développement professionnel continu doit être à la fois le résultat d'une motivation personnelle et une exigence extérieure.
- Les enseignants ayant quant à eux le droit et le devoir de se perfectionner de manière continue sur le plan professionnel, les chefs d'établissement ont le devoir d'offrir tout l'éventail des possibilités, notamment des cours et une formation post-universitaire d'un niveau d'adéquation et de qualité élevé, que les établissements de formation des enseignants doivent mettre à disposition.
- La sélection en vue du développement professionnel et l'accès à celui-ci doivent être assurés d'une manière qui prend en compte les intérêts de chaque enseignant ainsi que les priorités de l'école, et garantit que l'affectation des ressources est menée en toute honnêteté et en toute transparence. Donner le droit d'accéder au développement professionnel continu et insérer les conditions correspondantes dans des accords contractuels et dans les conditions de travail des enseignants constitue un moyen puissant garantissant à la fois que ces dispositions existent bel et bien et que les enseignants ont entre leurs mains leur propre développement professionnel.
- Il faut examiner toutes les formes et tous les modèles de développement : activités de développement pour l'ensemble du personnel de l'école, coaching personnalisé portant sur les compétences nécessaires à l'enseignement et congés sabbatiques prolongés. Le développement professionnel doit être flexible.³⁹ Les enseignants et les formateurs des écoles d'enseignement et de formation professionnels doivent pouvoir disposer de périodes de formation pratique en entreprises dans le cadre de leur développement professionnel continu.
- Les employeurs des enseignants et les enseignants eux-mêmes doivent reconnaître leur responsabilité consistant à faire en sorte que, tout au long de leur carrière, les enseignants soient capables d'adapter et de mettre à jour leurs compétences professionnelles. Les employeurs doivent créer les conditions

³⁸ Conférence de la Présidence portugaise du Conseil de l'Union européenne "Développement professionnel des enseignants pour la qualité et l'équité de l'apprentissage tout au long de la vie".

³⁹ Tiré du rapport du CSEE 1994, p. 51.



dans lesquelles la formation professionnelle peut devenir une partie normale de la carrière des enseignants.⁴⁰

- Des mécanismes d'assurance de la qualité appropriés doivent assurer la qualité des programmes de développement professionnel continu destinés aux enseignants.

Il faut qu'il y ait une compréhension mutuelle entre les enseignants, leurs employeurs et les pouvoirs publics pour faciliter l'apprentissage tout au long de la vie et le développement professionnel des enseignants. Les enseignants doivent être conscients de l'importance d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences et d'entamer un renouveau et une actualisation de leurs connaissances professionnelles. Les autorités doivent lancer des stratégies nationales cohérentes afin que le développement professionnel soit un droit acquis pour les enseignants, en pratique et pas seulement en théorie. Lorsque le développement professionnel continu devient obligatoire, il appartient au gouvernement d'en assurer le financement. Toutefois, l'amélioration de l'accès au développement professionnel continu et son financement ne peuvent se faire au détriment d'un abaissement de la qualité et du financement ainsi que de l'importance de la formation initiale des enseignants.

Les exigences de plus en plus pressantes induites par les changements sociaux et éducatifs impliquent que le développement professionnel continu fasse partie intégrante du travail des enseignants et ne soit plus un atout supplémentaire ou une priorité secondaire. Le développement professionnel continu doit être intégré dans la carrière des enseignants dès le départ. Il ne fait pas de doute que pour élaborer des méthodes d'enseignement et développer de nouvelles compétences, il faut de la pratique, un retour d'information et une formation en classe, ainsi que du temps disponible en dehors de la classe. Il est essentiel à cet égard de mettre à la disposition des enseignants le temps dont ils ont besoin pour se préparer et pour travailler en collaboration à l'élaboration de plans. Les enseignants doivent pouvoir disposer du temps requis pour réfléchir collectivement avec leurs collègues sur leurs pratiques, bien davantage que ce n'est possible aujourd'hui.

Il est essentiel que le développement professionnel continu des enseignants soit planifié de telle manière que l'absence des enseignants de l'école n'entraîne pas de conséquences négatives pour les élèves et/ou collègues. Le développement professionnel continu doit faire partie intégrale de la carrière de tout enseignant

de sorte que lors de la planification du programme de l'enseignant, du temps soit prévu à cet effet ; toutefois, si tel n'est pas le cas, un enseignant suppléant pleinement qualifié doit donner les cours en l'absence de l'enseignant concerné.

L'accès au développement professionnel doit être facilité pour tous et les possibilités de formation doivent être plus diversifiées en ce qui concerne le contenu et les méthodes. Le CSEE œuvrera en vue d'assurer que:⁴¹

- les enseignants disposent de suffisamment de temps pour assurer leur développement professionnel ;
- le développement professionnel continu est couvert financièrement par l'employeur au niveau national et/ou régional. Les enseignants n'assument aucun coût financier suite à la nécessité d'assurer leur développement professionnel obligatoire ;
- le développement professionnel continu fait partie des conventions collectives centrales et locales ;
- une formation continue de qualité fait partie intégrante de la vie professionnelle ;
- l'accès aux programmes d'apprentissage tout au long de la vie être assuré pour les enseignants ;
- la coopération entre les écoles, les établissements de formation des enseignants et/ou les centres de recherche est intégrée dans le développement professionnel ;
- tout système d'évaluation ou d'appréciation est basé sur la confiance et sur l'acceptation et la coopération des enseignants ; tout système crédible de développement professionnel évite tout soupçon de favoritisme et dès lors garantit que toute promotion au mérite, quelle que soit sa forme, le soit au terme d'un processus approuvé par négociations collectives et conventions collectives ;
- des enseignants suppléants pleinement qualifiés sont disponibles pour reprendre les classes des enseignants absents pour cause de développement professionnel continu si le développement professionnel n'a pas été planifié de manière à ne pas perturber le programme de travail de l'enseignant concerné.
- l'expérience et les connaissances acquises par le biais du développement professionnel continu sont reconnues officiellement et de façon adéquate en fonction du contenu et du niveau ;

40 Tiré du rapport du CSEE 1994, page 46.

41 Déclaration 2005 du CSEE: L'Europe a besoin des enseignants! Audition sur la formation des enseignants et CSEE 1993.

Encadré E

Le développement professionnel continu des enseignants est garanti par une convention collective au plan national dans le secteur de l'éducation en Bulgarie

Depuis 2004, la convention collective nationale en vigueur en Bulgarie couvrant les secteurs de l'éducation pré-primaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire comporte différentes dispositions en matière de développement professionnel continu des enseignants. Le texte de la convention est contraignant dans toutes ses dispositions et pour tous les organes signataires, à savoir le ministère de l'Éducation, les organisations de travailleurs et les organisations d'employeurs. En conséquence, la convention s'applique à tous les affiliés des parties signataires. Les travailleurs qui ne sont pas affiliés à un syndicat de l'éducation sont autorisés à s'associer à la convention collective si leur employeur y est partie prenante.

Le troisième volet de la convention concerne l'emploi, le développement professionnel et les qualifications des personnes actives dans le secteur de l'éducation.

Ainsi, la convention collective de 2007 prévoit-elle en son article 5 l'organisation de discussions conjointes rassemblant les trois parties à la convention, s'agissant du financement des aspects suivants :

- le développement professionnel des enseignants avant toute nouvelle année scolaire, en particulier pour ce qui concerne le développement professionnel requis avant l'application de tout nouveau programme de cours d'éducation, à mettre en œuvre au début de l'année scolaire suivante ;
- une qualification supplémentaire pour les enseignants en langues étrangères ;
- le matériel technologique et pédagogique nécessaire pour l'enseignement de tout nouveau programme de cours, en ce compris les langues étrangères et l'enseignement des TIC.

La convention collective donne dès lors aux syndicats nationaux d'enseignants le droit d'être associés à la décision portant sur les moyens financiers nécessaires à la mise en œuvre avec succès des nouveaux programmes, ainsi que sur la manière dont les moyens financiers disponibles seront utilisés dans le contexte du développement professionnel des enseignants. Une attention particulière est donnée à l'enseignement des langues étrangères et à la nécessité du développement professionnel continu pour les enseignants de langues étrangères.

L'article 6 de cette même convention collective de 2007 donne aux syndicats d'enseignants et aux employeurs le droit de recevoir des informations préliminaires du ministère de l'Éducation au sujet du nombre de postes d'enseignants qui seront supprimés. En conséquence, les partenaires sociaux nationaux ont le droit de participer conjointement aux discussions avec le ministère de l'Éducation sur des questions telles que les possibilités qui seront offertes aux enseignants concernés afin d'acquérir d'autres qualifications, dans la perspective de leur redéploiement dans le système d'éducation national.

La convention collective nationale de 2008, en cours de négociation et qui sera vraisemblablement signée, développe encore les dispositions contenues à l'article 5 de la convention de 2007. De la sorte, les discussions conjointes entre les trois parties porteront en outre sur les apports financiers à la qualification continue des enseignants responsables des TIC et au développement professionnel complémentaire des enseignants pour l'élaboration d'activités fondées sur des projets.



- les compétences pertinentes acquises par le biais de l'apprentissage non formel et informel comme les compétences acquises dans la vie pratique sont reconnues au même titre que les compétences obtenues par le biais de l'éducation formelle. Le CSEE se félicite de cette définition large donnée au développement professionnel continu car il permet aux enseignants d'apprendre de manière flexible et de la façon qui s'inscrit dans leurs besoins et intérêts professionnels ;
- des programmes d'action communs sont élaborés en coopération avec les parties prenantes, les syndicats d'enseignants, la fédération des gouvernements locaux, le ministère/autorités de l'éducation et les établissements de formation des enseignants ;
- un congé est accordé par exemple sur base d'un trimestre/ semestre tous les 7 ans ;
- le rôle que les syndicats d'enseignants peuvent jouer dans le développement professionnel continu est renforcé, par exemple par le biais de contacts avec les établissements de formation des enseignants, par l'offre de formation professionnelle, ou encore par la mise à disposition d'informations sur les possibilités de formation ; ce rôle vient s'ajouter à celui que les syndicats peuvent avoir sur le volet des conditions de développement professionnel continu des enseignants lors des négociations collectives locales, régionales ou nationales.

Le CSEE estime qu'il est essentiel de renforcer les rapports entre la recherche et les activités du système éducatif. Ainsi, le CSEE aimerait qu'un plus grand nombre d'enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire aient l'occasion de participer aux travaux de développement et d'innovation liés à leur propre travail, en coopération avec des chercheurs établis dans les universités/ établissements de formation. Ceci implique que soient assurées les conditions permettant aux enseignants de s'engager dans des activités de recherche, car on peut leur demander de se livrer à de telles activités en plus des tâches qui leur incombent dans leurs fonctions d'enseignant.

Il faut encourager les enseignants à partager leur expertise et leur expérience de façon plus systématique. On manifeste de plus en plus d'intérêt pour une cumulation des connaissances dans l'ensemble de la profession, par exemple en renforçant les rapports entre la recherche et la pratique et en encourageant les écoles à se développer en tant qu'organisations d'apprenants (OCDE 2005).

Phase d'intégration dans la profession

Le passage des nouveaux enseignants qui viennent de terminer leur formation de l'établissement de formation qui leur a fourni les bases nécessaires à un véritable environnement scolaire revêt une importance fondamentale. Leur soutien et leur orientation systématique à ce stade auront des implications cruciales sur leur engagement professionnel ultérieur, et également pour éviter que les nouveaux enseignants ne quittent la profession après quelques années seulement. Ainsi, la phase d'intégration doit être considérée comme faisant partie intégrante de leur développement professionnel (Eurydice 2002, CSEE, 1993, OCDE 2005, Einsensmith 2007).

Les mesures introduites pour faciliter la transition des nouveaux enseignants vers la vie professionnelle sont récentes et pas encore très répandues. Toutefois, depuis le début du 21^{ème} siècle, un nombre croissant d'autorités de l'éducation reconnaissent l'importance de cette phase de transition et prévoient, ou ont prévu, des programmes pour permettre aux nouveaux enseignants de s'intégrer plus facilement et avec plus de succès dans la vie professionnelle (Eurydice 2002). Néanmoins, cette évolution n'est pas encore suffisamment répandue. Seulement la moitié des pays en Europe offrent aux nouveaux enseignants une forme de soutien systématique au cours de leur première année d'enseignement. D'un système scolaire à l'autre, les dispositions diffèrent énormément pour le passage de la formation initiale à l'enseignement en tant que profession à part entière. Par exemple, la durée des programmes varie de 7 mois à deux ans. Dans la plupart des pays, des enseignants faisant office de conseillers pédagogiques, souvent en coopération avec le directeur d'école et d'autres enseignants chevronnés, sont chargés de l'intégration des nouveaux enseignants (OCDE 2005).

Le CSEE estime qu'un encadrement et un soutien systématiques des enseignants débutants au cours de la première année de leur vie professionnelle devraient constituer à la fois un droit et une obligation pour l'enseignant nouvellement qualifié. Des systèmes de suivi de haute qualité exigent un programme obligatoire d'encadrement et doivent s'appliquer en coopération étroite avec l'enseignant nouvellement qualifié, l'école/lieu de travail et l'établissement de formation des enseignants. Le CSEE estime que des partenariats étroits entre les établissements de formation des enseignants et les écoles ou d'autres centres d'éducation sont essentiels pour renforcer des programmes d'encadrement de haute

Encadré F

Paiement assuré d'une phase d'intégration à la profession d'un an à tous les enseignants ayant suivi

Tous les diplômés d'un cours de formation initiale d'enseignants inscrits dans une université écossaise, suivant le modèle simultané (bachelier en éducation) ou le modèle consécutif (diplôme de troisième niveau en éducation) sont assurés d'obtenir pour un an un poste à temps plein rémunéré d'intégration dans une école publique écossaise.

Lorsque les enseignants sont diplômés de ces cours, ils atteignent le 'Standard for Initial Registration' (ensemble de normes définissant les compétences nécessaires pour l'obtention du diplôme de fin d'étude); ils sont alors autorisés à être inscrits à titre provisoire au 'General Teaching Council for Scotland' (GTCS), organe professionnel officiel auprès duquel tous les enseignants des écoles publiques doivent être inscrits et auquel incombe la responsabilité d'homologuer tous les cours de formation d'enseignants. Au terme de l'année d'intégration à la profession, ces enseignants auront atteint le 'Standard for Full Registration' (ensemble de normes définissant les compétences nécessaires pour être reconnu comme enseignant pleinement qualifié à la fin de la phase finale qualifiante). Ces deux normes ont un format et une structure identiques, ce qui facilite la progression de la planification de « initial registration » à « full registration ». La tenue à jour de ces normes est confiée au GTCS. On y retrouve quatre éléments essentiels :

- valeurs professionnelles et engagements personnels ;
- connaissances professionnelles et compréhension de la profession;
- caractéristiques professionnelles et personnelles ;
- action professionnelle.

Tous les enseignants nouvellement diplômés au départ de la formation initiale des enseignants sont invités à compléter un simple formulaire sur lequel ils énumèrent par ordre de préférence cinq autorités responsables de l'éducation (conseils locaux) dans lesquels ils seraient désireux d'effectuer leur année d'intégration à

la profession. Tous les candidats ont la certitude d'obtenir un poste pour l'intégration à la profession auprès de l'une de ces autorités ; il n'est pas toujours possible d'offrir aux candidats l'option qui constitue leur premier choix, mais la plupart d'entre eux sont affectés auprès de l'autorité choisie en premier lieu ou en deuxième lieu.

L'année d'intégration à la profession comporte un emploi rémunéré à temps plein dans une école. Au cours de cette période, le nouvel enseignant reçoit un calendrier qui prévoit une obligation de présence en classe correspondant à 70% seulement du temps de contact contractuel maximum des autres enseignants. Ceci permet aux stagiaires d'avoir le temps et l'espace requis pour leur phase d'intégration et le développement professionnel en soutien à l'entrée dans la profession.

Des directives claires sont fournies par le GTCS sur la structure et le contenu de cette phase d'intégration à la profession. C'est à l'autorité d'éducation qui emploie l'enseignant (conseil local) qu'incombe la responsabilité de fournir ces informations, et cette démarche est accomplie par le chef d'établissement qui désigne un membre du personnel de l'école en qualité de conseiller pédagogique du stagiaire. Il incombe à ce conseiller pédagogique d'assurer que le stagiaire a accès à un large éventail de possibilités de développement professionnel, de veiller à ce que celles-ci correspondent aux besoins du stagiaire et à ses centres d'intérêt et d'observer la manière dont le stagiaire donne ses cours et en discuter avec lui. Les autorités responsables de l'éducation fournissent en outre la formation des conseillers pédagogiques et les possibilités de développement professionnel pour tous les stagiaires.

C'est le chef d'établissement qui, à la fin de la session et se fondant sur les informations qui lui auront été communiquées par le conseiller pédagogique, doit informer le GTCS de ce que le stagiaire a ou n'a pas atteint la norme pour la « full registration » (inscription pleine et entière). Le taux de succès est très élevé. Il est fait rapport



Encadré F (suite)

régulièrement au GTCS sur l'ensemble de la durée de la session afin que des mesures de soutien puissent être prises s'il s'avère que le stagiaire n'atteindra vraisemblablement pas la norme à la fin de l'année.

Cette politique est appliquée depuis 2002. L'élaboration et la mise en application du Programme d'intégration professionnelle des enseignants sont intégrées dans l'accord qui a été négocié entre les syndicats d'enseignants, les autorités locales assumant la fonction d'employeur et le gouvernement, sous le titre A Teaching Profession for the 21st Century (Une profession enseignante pour le 21^{ème} siècle).

qualité et pertinents. Comme indiqué ci-dessus, la nature/organisation de la phase d'intégration varie d'un pays à l'autre. Lorsque l'on met en œuvre les politiques pour la phase d'intégration, il est bien entendu nécessaire de tenir compte des cultures et politiques nationales différentes et il faut respecter les différences entre les systèmes éducatifs. Les solutions peuvent varier d'un pays à l'autre. La phase d'intégration à la profession ne rend pas moins importante la nécessité d'investir dans la formation initiale et de s'assurer aux nouveaux enseignants un niveau élevé de qualifications. Tout cela s'applique au développement professionnel continu en général. Les syndicats d'enseignants peuvent également jouer un rôle important d'appui aux nouveaux enseignants dans leur travail en organisant à leur intention des activités spécifiques.

Des conseillers pédagogiques nommés doivent apporter un soutien aux enseignants débutants dans la réflexion et la planification de leur développement professionnel. Un modèle d'intégration exige l'implication et la coopération de différentes parties: le directeur de l'école, le conseiller pédagogique, l'enseignant et l'établissement de formation des enseignants. Le directeur de l'école a la responsabilité de créer un environnement qui soutient l'apprentissage et le développement professionnel. Le conseiller pédagogique doit être le partenaire le plus proche de l'enseignant débutant et lui offrir un soutien pour son adaptation et sa croissance personnelle. L'enseignant est responsable de son développement professionnel et l'établissement de formation des enseignants doit organiser

des formations pour les conseillers pédagogiques et organiser des séminaires pour les programmes d'encadrement des enseignants débutants (Einsensmith 2007).

La phase d'intégration, d'une durée d'au moins une année scolaire, devrait permettre aux enseignants débutants de développer leurs compétences nouvellement acquises grâce aux mesures suivantes:

- donner moins qu'un horaire plein sans diminution de leur rémunération ;
- participer à un programme obligatoire d'encadrement ;
- recevoir le soutien de conseillers pédagogiques et autres collègues dans leurs activités journalières ;
- donner accès à des ressources de soutien appropriées dans leurs activités journalières ;
- offrir la possibilité d'établir une corrélation entre la théorie et la pratique de façon systématique.

La phase d'intégration doit être vue comme une mesure d'intérêt et de gain mutuels pour l'enseignant débutant mais aussi pour le lieu de travail et pour les établissements de formation des enseignants. Les enseignants chevronnés peuvent à la fois transmettre des connaissances en communiquant leur propre expérience et en continuant à développer leurs propres qualifications lors des réunions avec les enseignants débutants et les établissements de formation des enseignants. La formation initiale des enseignants est améliorée par la connaissance des réalités de la vie de tous les jours qu'ont à la fois les enseignants chevronnés et les enseignants débutants. En participant à l'encadrement systématique des enseignants débutants, de telles connaissances peuvent être acquises par les formateurs des enseignants et utilisées dans leur propre formation.

Conseillers pédagogiques

Les conseillers pédagogiques dans la formation initiale comme lors de la phase d'intégration devraient être des enseignants spécialisés pleinement qualifiés et expérimentés. Les enseignants ayant une fonction de conseiller pédagogique lors de l'intégration des enseignants débutants devraient pouvoir faire preuve de compétences, de compréhension et de qualités professionnelles et devraient actualiser ces connaissances et avoir une connaissance suffisante des meilleures pratiques existantes de façon à assumer leurs responsabilités en matière de développement professionnel. A cet effet, les employeurs doivent fournir les moyens permettant d'établir,

d'évaluer et d'améliorer ces compétences, cette compréhension et ces qualités.⁴²

En coopération avec les organisations nationales d'enseignants, le CSEE œuvrera pour s'assurer que:

- les mesures d'incitation appropriées sont disponibles pour recruter et retenir des conseillers pédagogiques qualifiés ;
- un salaire et/ou du temps libre proportionnel à la charge de travail occasionnée par les exigences et responsabilités découlant du rôle de conseiller pédagogique sont prévus ;
- les conseillers pédagogiques ont le droit et l'obligation de s'impliquer dans leur développement professionnel continu ;
- les politiques salariales reflètent l'accroissement de la charge de travail et des responsabilités des conseillers pédagogiques ;
- l'expérience et les connaissances acquises grâce au développement professionnel continu sont reconnues.

Mobilité des enseignants

A la fois le Processus de Bologne et la stratégie de Lisbonne ont lancé plusieurs initiatives visant à coordonner les politiques nationales en matière de formation initiale des enseignants, compétences et qualifications des enseignants⁴³. La mobilité dépend de la reconnaissance mutuelle accrue des qualifications des enseignants à la fois à l'intérieur et au-delà des frontières nationales. En supprimant les obstacles, ces mesures devraient promouvoir la mobilité chez les étudiants et les enseignants. Au vu de la tendance renforcée à la mondialisation, il est probable que les enseignants deviendront plus mobiles au niveau international au cours des prochaines années.

Si on la compare à celle d'autres professions, la mobilité générale des enseignants et des candidats enseignants entre les pays européens est très faible (GHK2006:5, EAG 2006, Smith 2007). Toutefois, en dépit du fait que les politiques prévoient des initiatives pour renforcer la mobilité des enseignants, plusieurs contraintes perdurent. Les conditions de travail et différences relatives de salaires, la législation concernant la profession enseignante du pays d'immigration et du pays d'origine, la reconnaissance des qualifications suite à des systèmes disparates de formation des enseignants, ainsi que des circonstances familiales et culturelles (barrière des langues) peuvent réduire les possibilités de mobilité offertes aux enseignants.

⁴² Ce paragraphe est tiré du rapport du CSEE 1994, p. 50. Voir également le chapitre 4 sur la formation des enseignants

⁴³ Cadre européen de référence sur les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie : cadre des qualifications européennes

Il est essentiel que ceux qui étudient ou travaillent dans un autre pays voient leur statut reconnu dans le pays d'accueil et leur participation reconnue et appréciée dans leur pays d'origine. Toutefois, cela est aussi difficile à réaliser. L'apprentissage professionnel des enseignants est dans une large mesure de nature locale et leur enseignement est lié à un contexte unique reflétant une tradition éducative et culturelle spécifique ainsi qu'une politique locale et nationale en matière d'éducation (Smith 2007). Néanmoins, en mettant l'accent sur des éléments clés dans l'enseignement qui se correspondent au-delà des frontières nationales et culturelles, il est possible de stimuler la mobilité.

Les facteurs stimulant la mobilité des enseignants sont notamment la demande en enseignants d'une matière et d'une discipline données (par exemple, l'enseignement de la langue maternelle suite à l'accroissement de l'immigration), des programmes de mobilité (orientation, soutien financier) et des déséquilibres régionaux entre la demande et l'offre dans un même pays (GHK 2006:6).

Le CSEE est convaincu que des principes communs pour les qualifications et compétences clés des enseignants renforceront la mobilité, mais ne reconnaît pas nécessairement que, par exemple, des durées différentes des cours de formation des enseignants ou des variations en ce qui concerne les compétences clés soient des obstacles à la mobilité. La reconnaissance mutuelle des qualifications des enseignants doit être encouragée sur bases de l'équivalence et il ne faut pas chercher à avoir des qualifications qui se correspondent de façon identique. Le critère clé doit être la capacité d'un individu à exercer le métier. Tout en étant un problème de mobilité, cet aspect est aussi crucial pour une politique positive de l'égalité des chances.⁴⁴ Pour améliorer la reconnaissance des qualifications au-delà des frontières nationales, il faut que davantage d'informations soient mises à disposition sur le contenu des programmes nationaux de formation des enseignants.

Le CSEE soutient la reconnaissance de la profession d'enseignant en tant que profession mobile, figurant dans la Communication de la Commission européenne:

"... la mobilité est un élément central des programmes de formation initiale et continue des enseignants ; ceux-ci sont incités à travailler ou à étudier dans d'autres pays européens à des fins de développement professionnel" (Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants, page 12).

⁴⁴ CSEE 1994



Le concept d'une profession enseignante ouvert à la mobilité doit inclure la mobilité des formateurs des enseignants, des enseignants et des enseignants élèves. Ces trois groupes ont des possibilités inégales d'avoir accès à la mobilité transnationale, les enseignants étant le groupe avec le moins de possibilités et le plus de contraintes et d'obstacles (Smith 2007). Le CSEE estime que le programme d'apprentissage tout au long de la vie (2007-2013) va accroître le soutien à la mobilité des enseignants dans un contexte européen.

S'il faut offrir aux enseignants la possibilité de chercher un autre emploi d'un pays européen à l'autre et si par ailleurs il faut supprimer les obstacles qui freinent artificiellement de tels mouvements transfrontaliers, les élèves pour leur part ont le droit de recevoir une éducation de qualité élevée correspondant à leurs besoins ; il est dès lors nécessaire que les Etats membres aient à cœur que les élèves reçoivent leur enseignement d'enseignants formés au niveau universitaire, conformément à la politique exposée ici, et il faut de même que ces enseignants soient conscients des contextes culturels et sociaux dans lesquels ils travaillent, et qu'ils maîtrisent au niveau approprié la langue dans laquelle ils instruisent leurs élèves. L'UE devrait apporter un appui aux Etats membres soucieux de développer des programmes d'évaluation et d'apprentissage des langues permettant d'acquérir la maîtrise souhaitée.

Les dernières décennies ont été caractérisées par l'afflux d'immigrants et de réfugiés dans les Etats membres de l'UE ; il s'agissait dans certains cas de personnes hautement qualifiées, et notamment d'enseignants. Il est arrivé à ces derniers d'éprouver des difficultés à obtenir un emploi dans l'Etat membre où ils se sont établis, et parfois en raison du fait que des obstacles juridiques empêchent les réfugiés de chercher un emploi car il peut arriver qu'il leur soit difficile de fournir la preuve qu'ils possèdent les qualifications et l'expérience appropriée. L'UE devrait veiller à ce que les Etats membres n'entravent pas inutilement l'accès à l'emploi, dans le cas des enseignants qui vient d'être évoqué, et elle devrait également soutenir les Etats dans leurs efforts de développement de programmes d'apprentissage des langues et offrir en outre tout soutien nécessaire aux enseignants afin qu'ils puissent travailler avec efficacité dans les écoles du pays où ils résident.

Une profession enseignante mobile doit à la fois englober la flexibilité entre les différents niveaux d'enseignement et la mobilité d'un pays à l'autre. Le renforcement de la flexibilité (d'un pays à l'autre ou entre les différents niveaux d'enseignement) est important pour

élargir les compétences des enseignants et pour les possibilités individuelles d'évolution de carrière. La mobilité apporte de nombreux avantages aux étudiants ou enseignants individuels concernés, et elle en apporte aussi aux systèmes scolaires. La possibilité de se qualifier pour travailler à différents niveaux de l'enseignement est importante pour le développement professionnel continu des enseignants.

Le CSEE estime que la mobilité fait partie intégrante du développement professionnel et doit être reconnue comme telle. La reconnaissance des connaissances et compétences acquises au cours des études ou du travail à l'étranger constitue une mesure incitative importante pour renforcer la mobilité chez les enseignants. La mobilité des enseignants pourrait permettre une offre équilibrée de postes dans toutes les régions et dans tous les pays. Malgré tout, la mobilité des enseignants doit être une démarche volontaire. Il ne faut pas que les gouvernements y voient simplement un moyen de résoudre les problèmes des besoins en enseignants qui se posent dans les niveaux de l'éducation ou dans différentes régions, ou de réduire les coûts de formation ou d'emploi des enseignants. Il ne faut pas davantage que les politiques de mobilité privent des régions économiquement défavorisées de leurs enseignants qualifiés.

Le CSEE estime que la mobilité est importante pour préparer les enseignants à faire face aux nombreux défis des classes multiculturelles, et est d'accord avec les recommandations suivantes de la Commission européenne à l'intention des décideurs nationaux et régionaux afin de renforcer la mobilité :

- "il convient de faciliter et de promouvoir les projets de mobilité pour les enseignants comme faisant partie intégrante des programmes de formation initiale et de développement professionnel continu ;
- les programmes de formation initiale et de développement professionnel continu devraient garantir que les enseignants possèdent les connaissances et l'expérience de la coopération européenne afin de leur permettre d'apprécier et de respecter la diversité culturelle et d'éduquer les apprenants pour qu'ils deviennent des citoyens de l'UE et se sentent mondialement responsables ;
- il convient d'offrir et de promouvoir l'occasion d'étudier les langues européennes, y compris l'utilisation de vocabulaire spécialisé, au cours des programmes de formation initiale des enseignants et de développement professionnel continu ;
- la priorité devrait être donnée au développement d'une plus grande confiance dans les qualifications des enseignants au sein

de l'Europe et de leur plus grande transparence pour permettre la reconnaissance mutuelle et une mobilité accrue."⁴⁵

Le CSEE, quant à lui, pourrait mettre sur pied un réseau sur la formation des enseignants, dont la tâche spécifique serait d'offrir un soutien au développement professionnel au niveau européen et, avant tout, de partager des informations sur les meilleures pratiques. Il pourrait :

- offrir des programmes de développement professionnel continu et soutenir le développement de la coopération régionale transfrontières entre les écoles et les universités / établissements de formation des enseignants ;
- offrir des campus virtuels pour l'échange de bonnes pratiques et de nouvelles idées ;
- coopérer avec les universités / établissements de formation des enseignants pour créer des cours reconnus comme faisant partie de l'offre nationale de formation des enseignants.

A moyen terme, il pourrait obtenir un financement de l'UE pour se développer.

En ce qui concerne la mobilité professionnelle des enseignants, le CSEE souligne qu'il est important de poursuivre les développements actuels pour une mise en œuvre de systèmes structurés pour la reconnaissance des compétences et de l'expérience acquises en dehors de l'éducation pour à la fois encourager une plus grande mobilité parmi les enseignants et offrir des parcours flexibles pour réintégrer la profession.

⁴⁵ Principes européens communs sur les compétences et les qualifications des enseignants. Document de travail rédigé par le Groupe des experts de la Commission européenne sur les enseignants et les formateurs (2005).



Chapitre 7

La formation des enseignants et la société d'aujourd'hui et de demain





Le CSEE est convaincu que la formation des enseignants doit préparer ceux qui la suivent à faire face adéquatement des sociétés actuelles. Le présent chapitre se démarque des autres car il constitue une réflexion plus générale sur un nombre restreint de questions spécifiques qui nous semblent se rapporter à la formation des enseignants.

Le CSEE entend situer l'avenir de la formation des enseignants en Europe dans le contexte économique et social élargi dans lequel les enseignants et le système d'éducation doivent travailler. En particulier, ce chapitre vise à définir la manière dont nous percevons les questions sous-jacentes, en particulier en ce qui concerne le changement social et la diversité sociale, et à réfléchir sur ces questions. Il faut cependant être bien conscient de ce que ce mode d'analyse n'est pas le seul mode ou n'est pas nécessairement un mode ou encore la voie appropriée à suivre : nous devons reconnaître que le débat se poursuivra sur ces questions. Il est évident que nous pouvons seulement faire le point sur l'état de la question sans livrer de conclusions définitives.

Néanmoins, il est de la plus grande importance que les formateurs d'enseignants et leurs étudiants soient confrontés à ces débats et développent les outils d'analyse nécessaires ainsi que les valeurs pour se forger des jugements équilibrés sur ces questions. Nous espérons néanmoins que ce chapitre viendra quelque peu étayer la réflexion et stimulera la lecture et l'examen.

On l'aura compris, le CSEE estime qu'il est fondamental que la formation des enseignants ne doit pas se limiter à donner les moyens d'agir face à la diversité et à la multiplication des exigences que les autres parties prenantes de l'éducation imposent aux enseignants, mais aussi recruter des étudiants reflétant la diversité de la société contemporaine, leur apporter l'appui le plus approprié et un soutien au cours de la phase initiale de leur carrière et aussi au cours de leur développement professionnel tout au long de leur carrière.

Les enseignants dans la société

Par définition les enseignants travaillent dans un environnement social, économique et scientifique caractérisé par les changements et le débat sur leur nature et leurs conséquences. Ils doivent donner à leurs apprenants les outils d'analyse et les outils de réflexion criti-

que permettant de comprendre le monde et les aider à développer l'ensemble de leurs capacités, notamment l'ouverture aux nouvelles idées et leur mise en question.

Il faut souligner le fait que les enseignants, en leur qualité de professionnels, et les syndicats qui les représentent, sont des acteurs de premier dans la société et contribuent à donner forme aux attitudes et politiques sociales. Ils ne sont en aucun cas des spectateurs passifs. Il est important pour les enseignants de transposer cette perception du rôle social proactif dans leurs activités professionnelles quotidiennes. Leurs responsabilités dans la forme que prendra la société de l'avenir sont immenses.

Un environnement en mutation

Partout dans le monde, les populations migrent vers les régions économiquement plus prospères. La migration est sans doute aussi vieille que l'humanité. Et la diversité ethnique n'est pas un phénomène récent. Comme ne le sont pas non plus l'intégration ethnique ni les conflits d'ailleurs. Si l'on examine l'histoire de l'humanité, les causes, les effets et conséquences n'ont rien d'unique. Il ne faut pas oublier non plus que les tendances générales révèlent des différences distinctes entre les régions respectives, et aussi qu'au niveau plus local il peut y avoir des évolutions spécifiques.

Au cours de son histoire récente, l'Europe a été pendant très longtemps principalement un continent d'émigration, même après la seconde guerre mondiale. Toutefois, depuis les années 60, des millions de migrants ont commencé une nouvelle vie en Europe occidentale. La plupart d'entre eux venaient de la région méditerranéenne. Au cours des années 80 aussi, les migrants sont arrivés en nombres croissants d'Asie, d'Afrique et, dans une moindre mesure, d'Amérique Latine. Après la chute du rideau de fer, les populations d'Europe de l'Est et les habitants des anciennes républiques soviétiques sont aussi arrivés à l'Ouest. Actuellement, l'Europe est un continent d'immigration mais semble réticente à admettre cet état de fait.

Si l'éducation doit préparer tous les enfants et tous les jeunes à être des citoyens appartenant à des sociétés multiculturelles, il faut veiller à ce que tous les pays disposent du nombre voulu d'enseignants en mesure de donner aux enfants issus des migrations récentes le soutien requis pour l'apprentissage de la langue dans laquelle l'enseignement est prodigué. Dans ce contexte, les

pouvoirs publics doivent reconnaître et soutenir les droits des enfants et des jeunes à développer et utiliser leur propre langue maternelle. On attend des écoles, non seulement qu'elles traitent de l'éducation dans des sociétés de plus en plus multiculturelles, mais aussi qu'elles s'attèlent de façons plus directes à la diversité et à des problèmes sociaux tels que les rapports entre individus, les questions de genre et la sexualité.

Modifications des schémas familiaux

De plus en plus d'enfants vivent dans des familles monoparentales (en générale des mères célibataires), dans des familles recomposées, des familles où les parents sont de même sexe, ou bien où leur garde fait l'objet d'accords de co-parenté, ou encore ils expérimentent d'autres formes de vie non traditionnelles. Ces formes de cohabitation ne sont pas également réparties entre les couches sociales. Les parents qui ne possèdent qu'un certificat d'enseignement secondaire inférieur sont bien plus fortement représentés dans ces catégories que les parents titulaires de diplômes de l'enseignement supérieur. Il ressort des études PISA tant de 2000 que de 2003 que le taux de succès dans les études des enfants issus de familles monoparentales est inférieur à celui des autres enfants. Les différences ne sont pas très importantes mais elles restent stables, bien que l'on constate des variations d'un pays à l'autre. Dans les pays de l'OCDE en Europe, les écarts sont les plus grands en Belgique et en Irlande ainsi que dans les pays nordiques, et ils sont moins prononcés et statistiquement négligeables en Lettonie, en République tchèque, en Slovaquie, en Autriche, en Islande et en Turquie.⁴⁶ Les travaux de recherche disponibles ne permettent pas d'expliquer intégralement l'incidence des structures familiales sur les résultats scolaires. Il est toutefois évident que dans la plupart des pays « l'incidence de la structure familiale persiste même après que celle-ci se soit adaptée à divers autres facteurs socio-économiques ».⁴⁷ La coopération entre l'école et les parents a un effet positif sur le soutien donné par les parents à leurs enfants, réduisant ainsi le risque d'échec.

Aux côtés de cette diversité croissante de formes de cohabitation, nous découvrons une diversité croissante de cadres éducatifs. La pluriformité augmente aussi dans les familles plus traditionnelles avec deux parents. La plupart des parents combinent carrière et

⁴⁶ Chiffres fournis par PISA 2000 et 2003. Cf. Commission européenne : *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training – Indicators and Benchmarks*, Chapitre « Improving Equity in Education and Training », octobre 2007, p. 48-49 (en anglais uniquement)

⁴⁷ Ibid., p. 50

responsabilités familiales. L'attention partagée entre le travail et la famille accroît l'autonomie des enfants et réduit ou modifie souvent le rôle joué par les parents dans l'éducation.

L'on attend des écoles qu'elles prennent en charge cette diversité et acceptent une plus grande partie des responsabilités liées au développement des enfants.

Personnes ayant des capacités différentes

Dans de nombreux pays, le débat a été entamé concernant l'endroit où il convient de former les personnes ayant des capacités différentes. On essaie non seulement de trouver une réponse à la question de savoir si le meilleur intérêt de l'apprenant ayant une difficulté d'apprentissage est d'être formé dans des institutions spécialisées ou dans des écoles d'enseignement général, il faut aussi déterminer quelles sont les capacités des enseignants à faire face à une pléthore de troubles d'apprentissage. Actuellement, 2,2% de la population scolaire en âge de scolarité obligatoire dans l'UE suit un enseignement adapté en raison de ses besoins spécifiques sur le plan de l'éducation. Ce chiffre moyen n'a pas connu d'évolution entre 1999/2001 et 2004/2006. Cependant, on constate des différences entre pays et si le pourcentage d'élèves suivant un enseignement adapté diminue dans 11 pays, il augmente par contre dans 12 des 25 pays pour lesquels des données sont disponibles. Sur l'ensemble des pays, le pourcentage varie de 0,5% (par exemple en Italie, au Portugal, en Suède et en Norvège) à près de 4% et même 5% (par exemple en Belgique, en République tchèque, en Estonie, en Finlande, en Lettonie et en Slovaquie).⁴⁸

Le mouvement vers la société de la connaissance

L'attrait d'une société de la connaissance performante accroît l'importance économique de l'éducation et de la formation. Dans un grand nombre de scénarios pour l'avenir, on attribue un rôle central à la connaissance. Grâce aux évolutions scientifiques et technologiques, l'étendue et le rythme de l'évolution des connaissances se sont accrus de façon spectaculaire, ce qui a un impact grandissant sur le développement économique et général des sociétés et les rend plus complexes et plus exigeantes.

⁴⁸ Ibid., p. ; p. 36-37



Une orientation vers une société de la connaissance attire l'attention sur ceux qui ne possèdent pas les compétences requises ou qui n'ont simplement aucune qualification. En ce qui concerne les jeunes quittant le système scolaire sans qualifications, différentes définitions et toute une série d'estimations et de chiffres circulent, et leur niveau de fiabilité est variable. La Commission européenne estime que dans le groupe d'âge de 25 à 64 ans en Europe, près de 80 millions de personnes n'ont qu'un faible niveau de qualifications officielles.⁴⁹ Avant tout, l'on suppose que les personnes qui n'ont pas atteint un certain niveau d'instruction ne possèdent pas de compétences suffisantes pour la société de la connaissance et le marché de l'emploi. Les gouvernements ont de plus en plus tendance à ramener l'éducation à la concrétisation de « l'employabilité » et à la satisfaction des besoins du marché. Les enseignants sont à l'avant-poste de la résistance à cette tendance.

Les enfants et leurs parents ont aussi des exigences accrues vis-à-vis de l'éducation. La pression augmente pour développer au maximum le potentiel de l'éducation, ce, parallèlement à une massification de l'enseignement supérieur

La diversité culturelle croissante, la complexité de la société de la connaissance et la vitesse croissante des changements sociétaux exercent énormément de pressions sur les individus et réduit leurs certitudes dans l'existence. La qualité de la vie dépend de plus en plus de la mesure dans laquelle ils parviennent à développer leurs compétences. La qualité de la vie peut être envisagée du point de vue limité du marché du travail, néanmoins, d'un point de vue plus large, cette qualité est aussi liée à d'autres domaines tels que profiter de la nature, la culture et les expressions artistiques, ou des relations stables. Ici, l'on s'attend aussi à ce que les écoles jouent un rôle.

La société de la connaissance accroît l'importance de l'éducation et de la formation dans la société. Les connaissances et les compétences deviennent de plus en plus importantes pour les opportunités de l'individu dans l'existence et contribuent à la protection sociale et au bien-être des sociétés. Plus que jamais nous devons être informés des opportunités d'éducation dont l'évolution est rapide et nous devons savoir comment elles sont réparties entre les groupes ou couches de nos sociétés. Les processus qui répartissent les connaissances et les compétences sont devenus le fondement de l'injustice sociale. L'éducation fait aussi partie de ces processus, tout comme les médias et l'apprentissage informel. Le lien entre la pauvreté, l'exclusion et

49 Personnes ayant le niveau d'éducation secondaire inférieure voire moins. Ibid., p. 146

les niveaux de qualification devrait faire l'objet de nouveaux travaux de recherche. De toute façon cela aura un impact sur les écoles, leur personnel et les programmes de formation.

Facteurs sociaux

Les couches sociales demeurent clairement la principale référence pour déterminer le succès scolaire. La question de savoir si le milieu ethnique a également un impact sur le processus par le biais de l'éducation est moins évidente. Certaines enquêtes régionales suggèrent que l'origine ethnique n'a pas d'impact au niveau de l'enseignement primaire. Les différences dépendent uniquement du niveau d'instruction des parents. Lorsque l'on arrive au niveau de l'enseignement secondaire, les mêmes enquêtes donnent à penser que l'origine ethnique pourrait avoir un impact indépendant sur les résultats de l'apprentissage.⁵⁰ Toutefois, cela n'est pas confirmé par l'enquête PISA de l'OCDE bien qu'une large part des écarts constatés entre les résultats des élèves de souche et des élèves de migration récente peut s'expliquer par le fait que les élèves issus de la migration proviennent en moyenne d'un milieu socio-économique plus faible que les élèves de souche. Il existe cependant des écarts significatifs d'un pays à l'autre : l'écart entre les deux groupes d'élèves est le plus faible en Suède, en Norvège, aux Pays-Bas, au Danemark et en France, et il est le plus marquant en Belgique et en Allemagne, bien que l'écart constaté en Allemagne prenne des proportions considérablement moindres lorsque que les résultats sont adaptés en fonction du contexte social.⁵¹ D'après cette enquête, le facteur sous-jacent est avant tout le milieu social.

Certaines enquêtes prétendent que l'éducation reproduit dans une certaine mesure les injustices de la société ou semble en tout cas les confirmer. Cependant, l'éducation donne l'occasion de surmonter le manque d'opportunités. L'écart entre les individus hautement et faiblement qualifiés augmente néanmoins et se manifeste par une nouvelle ligne de partage dans tous les aspects de la vie : allant des préférences culturelles et politiques, attitudes, aspirations et modèles éducatifs, au travail, revenus, santé et espérance de vie. En général, ces modèles sont bien établis lorsque l'élève atteint la fin de l'enseignement secondaire. Bien que l'environnement social, le niveau d'instruction de la mère et le contexte linguistique – l'utilisation de la langue parlée à

50 Référence: R. Van Esbrouck, et al (2007)

51 Données uniquement disponibles pour les pays de l'UE/AELE participant à PISA. Commission européenne: Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training – Indicators and Benchmarks. Chapitre "Improving Equity in Education and Training", octobre 2007, p. 51-52

l'école par opposition aux autres langues maternelles ou dialectes – aient été reconnus comme étant des facteurs ayant une forte influence, de bons résultats scolaires sont souvent considérés comme étant le résultat de l'effort et du mérite individuel. Ce qui a un impact sur la façon dont les individus vivent l'injustice sociale. Ceux dont l'éducation est un échec considèrent souvent que cette situation est due à leurs propres erreurs et lacunes. Ce qui débouche souvent sur des sentiments de culpabilité et le retrait dans des sous-cultures, renforçant les divisions existantes.

Economie et technologie

La marchandisation infiltre tous les aspects de la vie humaine. De plus en plus souvent, les pouvoirs publics transfèrent des services publics traditionnels à des entreprises commerciales. L'éducation est aussi confrontée à la menace de la marchandisation. Le fait que les pouvoirs publics ne financent pas suffisamment l'éducation est très préoccupant. Comme souligné par le CSEE depuis de nombreuses années, l'éducation est une responsabilité publique et doit être financée par des fonds publics.

La société actuelle dépend de plus en plus des technologies de l'information et des communications. Une nouvelle dichotomie se fait jour entre les personnes ayant accès aux TIC et ayant des connaissances en la matière et celles pour qui ce n'est pas le cas. À l'heure actuelle, près de 40% de la population âgée entre 16 et 74 ans dans l'UE n'ont aucune compétence informatique et plus de 30% n'ont jamais utilisé un ordinateur.⁵² Une telle situation est susceptible d'accroître les possibilités de participer à la société, notamment le lieu de travail. L'Europe ne peut se permettre d'avoir une main d'œuvre insuffisamment formée. Par conséquent, des connaissances pour tous en matière de TIC sont indispensables. C'est le rôle de l'éducation d'éduquer les apprenants à l'utilisation des TIC et de leur donner les capacités d'utiliser les TIC de manière effective, évitant ainsi que le fossé ne se creuse plus profondément dans la société.

La dernière décennie a été caractérisée par une demande sociétale croissante de durabilité, renforcée par le sentiment croissant que les activités humaines ont un grave impact sur l'environnement. Le réchauffement de la planète en est la preuve la plus flagrante. On attend de plus en plus de l'éducation qu'elle sensibilise ses apprenants à cette situation.

⁵² Ibid., p. 83-87

Répondre aux attentes sociétales

Dans la formation des enseignants, les principes de diversité vont au-delà des questions de race, sexe ou aptitudes physiques et s'étendent aussi aux différences de culture, de style de vie, âge, milieu, expérience, religion, situation économique, orientation sexuelle ou état civil. Pour le CSEE, l'inclusion est l'essence même d'un environnement pédagogique où tous les apprenants ont l'occasion de participer à la création de succès d'apprentissage, où tous les apprenants sont appréciés pour leurs compétences, leur expérience et les perspectives qu'ils apportent à la classe.

Pour soutenir leurs efforts, les écoles qui recherchent plus de diversité culturelle pourraient développer des partenariats locaux avec des organisations extérieures pour contribuer à plus de cohésion sociale. Elles devraient essayer de renforcer la diversité ethnique de leur personnel enseignant et appuyer le recrutement et l'intégration d'un personnel d'origines diverses.

Le CSEE souligne que les écoles devraient évaluer les tendances extérieures et se préparer aux changements sociaux. Elles doivent offrir des opportunités à leur personnel pour lui permettre de communiquer et de travailler efficacement avec les apprenants et les collègues issus de milieux culturels divers.

Afin de rencontrer les attentes sociétales, les établissements de formation des enseignants devraient attirer des étudiants issus d'une grande variété de milieux. Leurs programmes doivent évoluer au même rythme que la société environnante. Néanmoins, ils doivent demeurer très critiques et indépendants sur le plan de l'éducation. Ils ont également un devoir social de stimuler le débat avec la société dont ils font partie.

Les établissements de formation des enseignants devraient aussi s'atteler aux problèmes de l'inclusion. Des groupes de plus en plus importants dans la société attendent des écoles qu'elles veillent à une éducation inclusive. Les apprenants ayant besoin d'un soutien supplémentaire à l'apprentissage – qu'il soit de nature physique, psychologique, mentale ou autre – désirent de plus en plus être intégrés dans les milieux d'apprentissage ordinaires. L'équilibre entre les milieux spécialisés pour les apprenants ayant des troubles de l'apprentissage et les milieux d'apprentissage généraux fait l'objet d'un débat houleux dans de nombreux pays européens. Les enseignants devront supporter les conséquences de ces débats.



Scolarité obligatoire et apprentissage tout au long de la vie

On notera que les jeunes qui accèdent au système scolaire passent peut-être un tiers de leur vie dans le système d'éducation (à temps plein), dans une large mesure dans le contexte des exigences légales et, spécifiquement, de scolarité obligatoire. Jamais auparavant dans l'histoire ce phénomène n'avait pris une telle ampleur. Cette situation représente un nouveau défi de premier ordre pour les enseignants. Non seulement doivent-ils stimuler leurs apprenants tout au long de cette période. En outre, la société et le marché de l'emploi d'aujourd'hui impliquent un rafraîchissement constant, un maintien à niveau ou une amélioration des niveaux de formation. De nouvelles formes et de nouveaux niveaux d'éducation et de formation sont en train de se développer. Les apprenants adultes exigent d'autres approches et d'autres formes d'environnement éducatif, par exemple la vidéoconférence, l'apprentissage à distance, l'e-communication ou les cours du soir.

Nouveaux programmes pour la formation des enseignants

Au fur et à mesure que les populations des sociétés européennes d'aujourd'hui et que la population des élèves des écoles européennes se diversifient de plus en plus, les formateurs doivent réagir en faisant des efforts pour répondre aux besoins de tous les apprenants. Ils doivent élaborer des programmes tenant compte de la culture pour intégrer des points de vues multiculturels et l'histoire multiculturelle, appliquer des stratégies d'enseignement qui encouragent tous les apprenants à être performants, et revoir les politiques de l'école et des pouvoirs publics ayant trait à l'équité en matière d'éducation.

Il ressort d'une récente étude menée par Eurydice que la grande majorité des pays membres de l'UE/AELE peuvent être considérés comme adoptant une approche interculturelle dans les programmes scolaires (se définissant comme « l'ensemble des processus par lesquels les relations entre différentes cultures se construisent »). En particulier, la promotion de la diversité culturelle est omniprésente dans tous les programmes de cours. Dans la plupart des cas, l'approche interculturelle figure parmi les objectifs généraux des programmes de cours nationaux et il en est tenu compte dans les matières, les savoir-faire ou les valeurs qui doivent être développés

à travers tous les programmes de cours. L'approche interculturelle ne constitue jamais une matière en soi. Cependant, on ne dispose jusqu'à présent que de faibles évaluations de la manière dont les écoles concrétisent réellement la dimension interculturelle dans les programmes de cours. Seuls quatre pays ont entrepris une telle évaluation, ce qui pourrait être le résultat du fait que l'approche interculturelle ne figure que depuis peu de temps dans les programmes de cours.⁵³

Ce sont principalement les programmes de formation des enseignants qui sont chargés de préparer les futurs enseignants à promouvoir un apprentissage significatif et engagé pour chaque étudiant ou élève, quels que soient la race, le sexe, l'héritage ethnique ou le milieu culturel.

Les appels à l'éducation multiculturelle se font de plus en plus entendre dans l'enseignement général, cependant, dans certains pays, ils se heurtent à une opposition féroce. L'éducation multiculturelle doit son élan à une série de facteurs étroitement liés. Le premier de ces facteurs est la diversité démographique croissante des sociétés en Europe qui est (ou devrait être) reflétée dans les écoles du pays.

L'échec scolaire de nombreux étudiants faisant partie des minorités constitue une menace pour le progrès sociétal et est très préoccupant. De telles situations d'échec relatif sont dues à un ensemble complexe de causes, l'une d'elle étant le manque d'équité quant aux opportunités d'apprentissage.

L'éducation multiculturelle s'avère plus importante au vu des mauvaises conditions des relations contemporaines entre les races. Une situation qui a été révélée non seulement par des événements relativement récents en Europe Centrale mais aussi par des accès de violence raciale à Anvers (meurtres raciaux perpétrés par Van Themsche – mai 2006) ou à Londres, les émeutes dans les banlieues parisiennes ou la situation des Roms et autres minorités dans de nombreux pays européens. Mais ces évolutions négatives sont aussi démenties par une multitude d'expressions spontanées de solidarité sociale. Néanmoins, les enfants des écoles sont facilement blessés par l'existence du racisme et de la discrimination et sont très vulnérables à leurs effets.

⁵³ Eurydice : L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe (2006). Données 2003-2004, p. 57-61

Équité dans l'apprentissage

Les enseignants individuels dans les classes individuelles et les équipes dans les entités pédagogiques jouent un rôle important pour assurer l'égalité des opportunités d'apprentissage et pour réduire les effets du racisme mais lorsqu'il est question de conceptions plus globales de l'éducation multiculturelle, l'école a aussi un rôle crucial à jouer.

L'éducation multiculturelle pourrait être définie comme un effort global conçu pour accroître l'équité en matière d'éducation pour une série de groupes culturels, ethniques, socio-économiques. Ce qui donne à penser que les concepts existants en matière d'éducation sont insuffisants pour promouvoir l'équité multiculturelle. Et ce sont les mêmes concepts qui ont déterminé la formation des enseignants de par le passé. Leur formation peut avoir été caractérisée soit par le fait d'attribuer des étudiants à différents groupes ou classes, soit par des programmes fondés sur une évaluation de l'intelligence, des performances ou aptitudes, ou encore par une instruction faisant appel à une gamme limitée de styles d'apprentissage ou de programmes n'incluant pas les contributions de personnes issues de cultures diverses. La concurrence, qui implique que des résultats équitables ne sont pas possibles, est un concept sous-jacent de ce type d'enseignement.

Le CSEE souligne que l'éducation pour une société multiculturelle devrait viser l'égalité des opportunités d'apprentissage, principalement par la convergence de trois pratiques: la diversité du groupe, l'instruction interactive qui convient à une grande variété de style d'apprentissage, et un programme inclusif.

D'un point de vue multiculturel, tous les étudiants devraient recevoir un enseignement qui affirme continuellement la diversité humaine, un programme qui recouvre l'histoire et la culture de groupes minoritaires ou raciaux et qui apprend aux individus à prendre en main leurs propres destinées. En ce qui concerne l'enseignement, une perspective multiculturelle présuppose que les enseignants auront des attentes élevées vis-à-vis de tous leurs étudiants et qu'ils inciteront les étudiants emprisonnés dans un cycle de pauvreté et de désespoir à en sortir.

Cependant, ni l'expérience des futurs enseignants en matière d'éducation, ni leur milieu ou attitudes ne semblent les armer suffisamment bien pour participer à la culture de la scolarisation imaginée

pour une société de plus en plus pluraliste. Les futurs enseignants en Europe qui, dans leur grande majorité, sont blancs et issus de la classe moyenne, sont généralement unilingues et leur milieu ne leur a transmis qu'une expérience interculturelle limitée.

Intégration de l'éducation

Pour aborder ces problèmes, nous sommes confrontés à l'importance d'une intégration de l'éducation multiculturelle dans le programme de formation des enseignants. Suivant une étude menée par Eurydice, les questions associées à l'approche interculturelle sont intégrées dans les programmes de cours de formation initiale des enseignants ou dans la formation en cours de service dans tous les pays membres de l'UE/AELE, sauf en Estonie et en Bulgarie. Cependant, on constate des variations selon que cette attitude implique le développement d'une approche interculturelle par l'intermédiaire de certaines matières (par exemple langue étrangère, langue utilisée pour l'instruction, géographie, histoire) ou des modules spécifiques donnant aux enseignants une formation en vue d'une approche interculturelle, par exemple une formation permettant de gérer les relations entre élèves d'origine culturelle différente.⁵⁴ Il ne faut pas voir ces approches comme s'excluant mutuellement.

Le CSEE souligne qu'une politique efficace de formation des enseignants pour le 21^{ème} siècle doit vraiment mettre l'accent sur la formation de tous les enseignants et la composition de leur groupe doit refléter le tissu complexe de la société d'une façon qui les aidera à acquérir les compétences (connaissances, aptitudes et attitudes) nécessaires pour travailler efficacement avec des étudiants de milieux divers.

Pour devenir des enseignants efficaces et équitables, les étudiants enseignants doivent comprendre et apprécier la diversité humaine. Par conséquent, la formation des enseignants devrait inclure une vaste formation, pas seulement une formation initiale, à l'éducation multiculturelle; il faut que le multiculturalisme soit omniprésent dans tout le programme de formation des enseignants, avec à l'appui des expériences sur le terrain dans un milieu multiculturel pour tester les compétences culturelles de chaque étudiant. La tâche qui attend les programmes de formation des enseignants est énorme car il ne s'agit pas moins de préparer les étudiants à être des enseignants efficaces pour chaque élève. Cela signifie que

⁵⁴ Eurydice : L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe (2006). Données 2003-2004, p.62-65



les programmes de formation des enseignants doivent mettre l'accent sur les sensibilités culturelles, la diversité linguistique et les stratégies pour enseigner à des classes culturellement diverses. Pour s'atteler à cette tâche, il est important de comprendre que l'éducation multiculturelle est conçue pour tous les apprenants, toutes les classes et tous les établissements d'enseignement, c'est-à-dire, quelle que soit la composition démographique ou l'endroit (grandes villes, banlieues, petites villes ou zones rurales).

Education interactive

La formation des enseignants ne peut ignorer des problèmes tels que la menace croissante d'une marchandisation de l'enseignement, l'impact croissant des TIC et l'appel à la durabilité. La société ayant de grandes attentes vis-à-vis de ses écoles, les enseignants doivent être préparés à ces questions. Les enseignants jouent non seulement un rôle crucial en contribuant à une réflexion critique sur la société, ils doivent aussi préparer les apprenants à adopter une approche de réflexion similaire en ce qui concerne leur environnement. A cet égard, l'enseignement et son personnel doivent conserver leur indépendance. C'est par conséquent l'une des principales responsabilités de la société civile de financer et de protéger l'éducation en tant que service public.

Les TIC deviennent un facteur majeur dans les sociétés actuelles, et sont devenues incontournables dans la vie quotidienne des enfants et des jeunes. Elles peuvent également constituer un outil utile pour les activités d'apprentissage. Les enseignants doivent non seulement être conscients de leur impact grandissant mais doivent également utiliser de façon créative les opportunités offertes et voir d'un œil critique leurs limites. Une étude menée récemment par l'UE fait apparaître que plus de 90% des enseignants de classe ont recours aux ordinateurs pour préparer leurs cours, tandis que 74% les utilisent également comme aide pédagogique, bien qu'il existe des différences entre les pays : 95% au Royaume-Uni, 35% et 36% respectivement en Grèce et en Lettonie. Toutefois, l'étude ne fournit aucune information quant au degré d'utilisation des TIC à des fins pédagogiques spécifiques.⁵⁵

Si l'humanité espère survivre, la seule possibilité est de viser un environnement durable. Ici encore, l'enseignement doit sensibiliser les apprenants à la durabilité et les rendre suffisamment critiques

⁵⁵ Empirica (2006) « Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006 ». Cf. Document de travail des Services de la Commission européenne : Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training – Indicators and Benchmarks (2007), p. 95

vis-à-vis d'exercices de relations publiques qui ont peu à voir avec la durabilité réelle qui contribue à la survie de différentes formes de vie que nous connaissons actuellement et devrions sauvegarder pour les générations futures.

Education à la diversité

Il convient d'adopter une approche holistique pour la tâche consistant à préparer les futurs enseignants à être des enseignants efficaces pour tous les apprenants. Les formateurs des enseignants devraient mettre l'accent sur l'éducation multiculturelle pour assurer l'égalité des opportunités d'apprentissage, à la fois dans la classe où l'on forme les futurs enseignants et dans les futures classes d'élèves. Les formateurs des enseignants devraient utiliser l'éducation multiculturelle pour cibler les idées préconçues des étudiants qui touchent à l'éducation d'élèves provenant de milieux divers et aussi pour éduquer ces élèves à la diversité.

Il conviendrait d'aider les étudiants qui reçoivent une formation d'enseignant à développer un sentiment plus clair de leurs propres identités ethniques et culturelles. Il faudrait également les aider à examiner leurs attitudes vis-à-vis d'autres groupes ethniques ou culturels. Il faut leur enseigner la dynamique des préjugés et du racisme et comment s'y attaquer dans la salle de classe. La dynamique des privilèges et de l'oppression économique est également pertinente, tout comme les pratiques scolaires qui contribuent à la reproduction des inégalités sociales. Les programmes de formation des enseignants doivent aborder l'histoire et les contributions des différents groupes ethniques et culturels.

Il faut fournir des informations aux futurs enseignants sur les caractéristiques et styles d'apprentissage des apprenants mais il faudrait également leur enseigner les limites de ces informations. Le programme de formation des enseignants devrait également accorder beaucoup d'importance aux résultats de la recherche socioculturelle concernant les rapports entre langue, culture et apprentissage. Les étudiants doivent connaître les différentes procédures leur permettant d'obtenir des connaissances concernant les communautés qui seront représentées dans leurs futures salles de classe.

Les étudiants devraient savoir comment évaluer les rapports entre les méthodes utilisées en classe et les styles d'apprentissage et d'interaction privilégiés dans les foyers et les communautés de leurs élèves. Il faudrait leur enseigner comment utiliser

différentes stratégies d'enseignement et procédures d'évaluation tenant compte des ressources culturelles que leurs apprenants apportent à l'école.

Il est recommandé de donner aux étudiants des exemples d'enseignement réussi dispensé par des étudiants issus de minorités ethniques ou de langue. Tout comme l'enseignement scolaire, la formation des enseignants doit faire partie intégrante d'un cadre de groupe qui offre à la fois un défi intellectuel et un soutien social.

Le CSEE est convaincu que l'ensemble des éléments repris ci-dessus constitue une introduction à la formation des enseignants à la diversité. Mais il ne s'agit pas d'un cours complet. La formation des enseignants à la diversité ne constitue pas un domaine spécifique d'étude. Elle est liée dans une certaine mesure à la plupart des domaines tant au sein qu'à l'extérieur de l'éducation. On doit encourager les formateurs d'enseignants à faire appel à leurs propres domaines d'expertise, tels que les méthodes d'enseignement, les bases sociales, psychologiques et historiques de l'éducation, la formation à la méthode clinique, et l'histoire. On devrait également encourager les formateurs à aller à la découverte d'autres voies et de lectures complémentaires.

Pour être réellement efficace, l'éducation multiculturelle tant dans les centres de la petite enfance que dans les écoles primaires et secondaires et dans les programmes de formation des enseignants doit faire partie d'une approche globale. Cela exige énormément de planification, de collaboration, des stratégies de mise en œuvre et une évaluation. Toute économie de moyen pourrait déboucher sur des résultats insatisfaisants. Il est nécessaire de reconnaître sans restriction que les enfants dont la langue maternelle diffère des langues de la majorité en vigueur dans le pays/la région où ils vivent pourraient avoir besoin d'un soutien complémentaire ; ne pas atteindre un degré suffisamment élevé de compétences linguistiques dans la ou les langues officielles dans la région où les enfants vivent pourrait contrarier leur intégration et la réussite de leur scolarité.

Enfin, les programmes de formation des enseignants doivent être fermement ancrés dans la recherche de haut niveau. L'interaction entre l'enseignement et la recherche est essentielle pour toute forme d'enseignement supérieur, il n'y a pas de raison qu'elle le soit moins pour la formation des enseignants.

La diversité au sein de la formation des enseignants

Le CSEE estime que la politique de recrutement devrait refléter l'éventail complet de la société du point de vue du sexe, de la classe sociale, de l'origine ethnique, de la religion, de l'orientation sexuelle et des niveaux de capacités. Il est clair, comme indiqué précédemment, que les écoles sont des microcosmes de la société. Il est essentiel que les institutions de l'UE condamnent comme étant incompatibles avec les droits fondamentaux des citoyens européens les déclarations ou les actes des gouvernements des Etats membres qui ferment les yeux les comportements racistes, sexistes ou homophobes, notamment en créant des obstacles à la formation initiale des enseignants ou à l'emploi en qualité d'enseignant dans tout établissement d'éducation placé sous leur juridiction, et il convient qu'elles prennent des mesures pour lutter contre de tels agissements.

Les établissements et programmes de formation des enseignants constituent des outils clés pour le recrutement des enseignants. Souvent, aux côtés de l'expérience individuelle, ce sont eux qui constituent l'image de marque de la profession pour de nombreuses personnes qui envisagent ce métier. Les programmes des études ne doivent pas seulement être adéquats et pertinents mais doivent également susciter un certain enthousiasme et être attrayants.

Ils doivent en tout cas atteindre le juste équilibre entre la théorie, les connaissances et compétences, et la pratique encadrée pour s'assurer que les nouveaux enseignants sont capables de combiner les éléments clés de leur formation de façon efficace dans la salle de classe. Mais, surtout, ils doivent présenter suffisamment d'attrait pour les différents groupes de la société d'aujourd'hui. Ainsi, il faut éviter dans les programmes de formation des enseignants d'utiliser un langage où l'on parle d'étudiants mal préparés, culturellement défavorisés, non motivés ou en danger. Trop souvent, les programmes mettent l'accent sur la survie académique et sur l'adaptation des étudiants pour qu'ils s'intègrent aux établissements. Les programmes ne doivent pas cibler les faiblesses et les manques mais plutôt les points forts des étudiants et leur expérience.

Ainsi la question est de savoir comment développer une culture et un environnement qui attirent les étudiants et les encouragent à exceller dans leur formation d'enseignant. Il nous faut des structures institutionnelles qui offrent un degré élevé de soutien à chaque étudiant. Quel que soit son milieu, il/elle a le droit de recevoir un

encadrement intensif (conseiller pédagogique, tutorat et orientation). D'autre part, leur devoir est de réaliser tout leur potentiel. Il n'y a absolument aucune raison d'abaisser une quelconque norme académique. Ce serait contreproductif.

Passer de la parole aux actes

L'établissement de formation des enseignants devrait œuvrer pour la diversité à la fois en actions et en paroles. Par conséquent, il doit donner la priorité à l'allocation des ressources pour veiller à ce que la diversité fonctionne pour tous les étudiants. Donc, les établissements devraient essayer d'identifier autant d'obstacles institutionnels que possible et essayer de trouver des solutions pour surmonter ces obstacles. Toutes les parties prenantes peuvent contribuer aux succès académiques des étudiants et devraient les encourager.

Nous ne devrions pas oublier que notre objectif est d'accroître l'attrait, l'éducation et l'accès à l'enseignement d'étudiants qui représentent souvent la première génération de groupes ayant des revenus inférieurs à la moyenne, sous représentés et/ou souvent mal servis par la société. Nous sommes en effet confrontés à un mélange d'étudiants qui vivent aux confins de la désorganisation ou marginalisation culturelle, politique ou économique et cela représente un défi. D'autres sont soumis à des pressions familiales, sociales ou financières. Et un grand nombre d'entre eux devront surmonter leurs peurs et anxiétés individuelles.

Tout programme de formation des enseignants devrait tendre à développer un environnement académique dans lequel tous les étudiants peuvent développer leur expérience culturelle personnelle et s'engager pleinement dans tous les aspects que recouvrent les activités estudiantines. Les candidats enseignants doivent recevoir la confiance professionnelle indispensable pour maîtriser les défis de la société dont ils feront un socle sur lequel bâtir, afin que les étudiants qu'ils prendront en charge par la suite puissent développer pleinement leurs potentialités, dans un contexte de justice sociale et de valeurs partagées.

Enfin, le CSEE estime que toute recrue potentielle perdue pour la profession enseignante représente une perte de trop.

Bibliographie

Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), Pays-Bas: *The extent and impact of higher education reforms across Europe*. Rapport final à la DG Education et Culture. (2007), p. 39-42.

Eisensmith, Eva 2007: Induction and the teacher professional development : an Estonian project

CSEE: L'Europe a besoin des enseignants. Audition sur la formation des enseignants. Rapport, 2005.

CSEE 1994: La formation des enseignants en Europe.

CSEE 2002: *La qualité de l'éducation – Présentation des activités du CSEE 1995-2001*

Enquête du CSEE sur la formation des enseignants, 2007

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes à besoins particuliers (2003) : « *Les besoins éducatifs particuliers en Europe* »

Commission européenne : Principes européens communs concernant les compétences et les qualifications des enseignants (Projet 7.10.2005)

Commission européenne: *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training – Indicators and Benchmarks 2007* (octobre 2007).

Document de travail des Services de la Commission européenne accompagnant le rapport d'avancement 2008 conjoint du Conseil et de la Commission sur "Education et formation 2010" (2007), p. 47

Eurydice 2002: Formation initiale et transition vers la vie professionnelle

Eurydice 2004: L'attractivité de la profession enseignante au 21^{ème} siècle

Eurydice 2005: Données clés dans l'éducation 2005

Eurydice 2006 : L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe (2006)

GHK pour la Commission européenne : "Mobilité des enseignants et des formateurs", 2006.

OCDE 2005: Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité.

OCDE 2007: Field trial assessment plan: Proposed steps to finalize the questionnaires following the TALIS field trial. Group of National Experts for the International Survey for Teachers, Teaching and Learning.

OCDE 2007: Regards sur l'éducation 2007- Indicateurs de l'OCDE. OCDE Département de l'Education, 2007

Smith, Kari 2007: Teacher and student mobility: learning in transnational contexts.

Smith, Kari 2008: Présentation sur les *Partenariats*, Séminaire IE/CSEE sur la formation des enseignants, Bled

Union of Education Norway 2006: Excellence in teacher educations. Un document de politique du Syndicat de l'Éducation de Norvège.

Editeur responsable : Martin Römer, Secrétaire Général
Imprimé en Belgique par : Imprimerie IPEX
Mise en page : F. D. (EI)

La formation des enseignants en Europe

Document politique du CSEE

Ce rapport a été financé avec le soutien de la Commission européenne. Cette publication n'engage que son auteur et la Commission n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.



Also available in English under the title
"Teacher Education in Europe"

Publié par le Comité syndical européen de l'éducation – Bruxelles 2008