



## **Le nouveau métier d'enseignant**

### ***Winds of change in the teaching profession***

Actes du colloque européen organisé au siège du Conseil  
de l'Europe les 18 et 19 juin 2001

*Acts of the european workshop held to the council of Europe  
18 and 19 June 2001*

**COMMISSION NATIONALE FRANCAISE  
POUR L'UNESCO**  
*French National Commission for UNESCO*

**LE NOUVEAU METIER  
D'ENSEIGNANT**

*Winds of change  
in the teaching profession*

**ACTES DU COLLOQUE EUROPEEN  
ORGANISE AU SIEGE DU CONSEIL  
DE L'EUROPE LES 18 ET 19 JUIIN 2001**

*Acts of the european workshop  
held to the Council of Europe  
18 and 19 June 2001*

Impression : Atelier d'impression de l'IIEP

Institut international de planification de l'éducation  
7-9 rue Eugène Delacroix, 75116, Paris, France

© UNESCO 2002

**PRESENTATION  
DU COLLOQUE**

*Presentation of the workshop*

## Origine du projet

La Commission française pour l'UNESCO, dans le cadre de ses activités de réflexion sur le développement de l'éducation, a procédé au cours des trois dernières années, à des travaux sur le thème du «Nouveau métier d'enseignant». Un groupe de réflexion a été constitué dont le rapport a été soumis à un panel de personnalités.

L'ensemble de ces travaux, qui s'inscrivent dans le prolongement du rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXIème siècle présidée par M. Jacques Delors, a fait l'objet d'une publication parue au cours du second semestre 2000. La réflexion s'appuie sur une problématique qui place l'enseignant au coeur des changements et en fait l'un des premiers acteurs.

Le Conseil de l'Europe, pour sa part, a mené dans le cadre de plusieurs projets (y compris au niveau universitaire) une réflexion sur la formation des enseignants, notamment dans le contexte du développement des nouvelles technologies, et géré un programme européen de formation continue du personnel éducatif. Cette thématique est au centre d'un nouveau projet sur le thème «Apprendre et enseigner dans la société de la communication» dont le colloque a été une première étape.

C'est sur cette base que le Conseil de l'Europe et la Commission française pour l'UNESCO ont pris l'initiative d'organiser en partenariat une rencontre européenne qui soit un cadre privilégié d'échanges d'informations et d'expériences et de propositions.

## Objet du colloque

L'objet de la rencontre a été:

- de faire connaître les propositions et les pistes de travail émanant des travaux du Conseil de l'Europe et de la Commission française pour l'UNESCO ;
- d'en débattre à la lumière de l'expérience de différents pays européens et des analyses et propositions des experts participants ;
- de formuler un certain nombre de suggestions susceptibles :

- d’être adressées aux pays de la région Europe en vue de formuler des politiques nouvelles,
- de favoriser le développement des projets du Conseil de l’Europe dans le domaine de l’éducation,
- de stimuler les activités futures de l’UNESCO sur des questions essentielles pour le développement de l’Education pour tous à travers le monde.

## Les thèmes de travail

Ont été proposés à la réflexion des experts les thèmes suivants :

### **1. Enseignants et société**

- milieu social nouveau,
- demande sociale exprimée par les partenaires de l’Ecole : parents, associations, collectivités locales, entreprises ;
- évolution technologique modifiant la communication du savoir,
- dimension interculturelle de l’école et de la société.

### **2. Nouveaux rôles des enseignants dans la transmission du savoir : l’enseignant médiateur**

- Prise en compte d’une éducation pour tous tout au long de la vie dont l’éducation initiale est un premier palier ;
- développement des relations triangulaires enseignants-médiateurs | banques de données électroniques | élèves ;
- aptitude de l’élève à trouver l’information : rôle conjoint de l’enseignant et des technologies pour développer cette capacité d’auto-formation ;
- mise en question de la structure unique de la classe impact sur l’architecture scolaire et l’utilisation de l’espace dans l’école ;
- l’enseignant et les nouvelles ressources d’enseignement à distance.

### 3. Les stratégies

Compte tenu du nouveau contexte sociétal, technologique et éducatif, quelles devraient être les bonnes stratégies en matière :

- d'accès des enseignants à leur futur métier (compétences académiques et pédagogiques, aptitudes et motivations) ;
- de préparation au métier :
  - \* formation initiale (apprentissage et pratique de l'inter- disciplinarité, préparation à l'écoute des élèves, à la guidance et à l'interactivité),
  - \* découverte du monde économique et notamment des entreprises (stages),
- de déroulement de leur vie professionnelle (valorisation du métier, mobilité et accès à d'autres emplois, formation continue) ;
- de soutien, notamment en début de carrière (tutorat),
- de conditions nouvelles de service qu'appelle l'élargissement des tâches des enseignants ?

### Les participants

Ont été réunis à l'initiative du Conseil de l'Europe et de la Commission française pour l'UNESCO :

- des formateurs d'enseignants et des responsables d'institutions de formation initiale et continue d'enseignants ;
- des décideurs des systèmes éducatifs, en charge des politiques de recrutement et de formation des enseignants ;
- des inspecteurs, ayant en charge l'observation et l'évaluation «sur le terrain ;
- des chercheurs dans les domaines de l'éducation et de la formation.

## Déroulement des travaux

La rencontre s'est déroulée à Strasbourg les 18 et 19 juin 2001 au siège du Conseil de l'Europe. Se sont tenues en alternance des séances plénières d'introduction à chacun des trois thèmes et des ateliers d'approfondissement et de propositions.

Un atelier francophone, un atelier anglophone et un atelier avec traduction simultanée ont été ainsi offerts pour la réflexion des participants.

La séance de clôture a été consacrée à la présentation des rapports des ateliers et à l'adoption des conclusions, présentées par Bernard Cornu, professeur d'Université (France) qui a animé, au sein de la Commission française, la réflexion sur le métier d'enseignant.

## Background

The French Commission for UNESCO, within the framework of its activities for the development of education, has, during the last three years, focussed its interest on the topic «The Winds of Change in the Teaching Profession». A working group was thus set up and the report submitted to a panel of experts.

The overall results of these reflections, which are part of the report of the International Commission on Education for the 21st Century, chaired by Mr Jacques Delors, were the object of a study published during the second half of 2000. This survey dealt with teaching and the dramatic changes the profession is faced with, *bringing teachers into the forecourt of debate.*

The Council of Europe has, on its side, undertaken research on teacher-training by conducting several projects (including at university level) notably within the context of the development of new technologies : it has also carried out a European programme on lifelong education. This is the theme of a new project launched this year entitled “Learning and teaching in a society of communication”, which will be the first subject on the Workshop’s agenda.

It is in the above context that the Council of Europe and the French Commission for UNESCO took the initiative to form a partnership and jointly organise a European Workshop which will be the forum for exchanges of information and experiences, and also the occasion to make propositions.

## Objectives of the Workshop

The objective of the Workshop was :

- To make known the propositions and avenues of research of the Council of Europe and the French Commission for UNESCO,
- To hold a debate, taking into consideration the experiences of the different European countries and the analyses and views of the experts taking part,
- To formulate a certain number of ideas which could :

- be addressed to countries of the European Region with a view to their formulating new policies,
- encourage the development of projects by the Council of Europe in the of education,
- stimulate UNESCO's future activities on questions of utmost importance for the development of "Education for All" throughout the world.

## Working Topics

The following topics were proposed for debate :

### **1. Teachers and society**

- Newly-emerging social classes,
- Demands expressed by school partners : parents, associations, local councils, enterprises,
- Technological evolution modifying the knowledge-based society,
- Inter-cultural dimension concerning schools and society.

### **2. The new role of teachers in the transmission of knowledge : teacher-mediator**

- Taking into account "Lifelong Education for All" : basic education the first step,
- Development of triangular relations among teachers-mediators/electronic databases/students,
- Aptitude of students to find information : joint role of teacher and technologies to develop self-learning capacities,
- Debate concerning school space : impact on scholastic architecture and utilisation of space in schools,
- The teacher and the new resources for distance education.

### 3. The strategies

Taking into account the new social, technological and educational context, what would be the best strategies to adopt as concerns :

- access of teachers to their future profession (academic and pedagogical skills, aptitudes and motivations),
- in preparing for the profession :
  - \* initial training (apprenticeship and practice in all subjects, preparation for learning from the students, guidance and inter-activity),
  - \* discovery of the economic world and notably enterprises (in-service training course),
- advancement in professional life (valorisation of the profession, mobility and access to other jobs, lifelong training,
- support, notably at the beginning of a career (tutoring),
- new conditions of service which call for a broader conception of teaching tasks.

### The participants

Were invited by the Council of Europe and the French Commission for UNESCO :

- those who train teachers and those responsible in training institutions for basic and lifelong education,
- decision-makers for education systems, in charge of recruitment policies and teacher training,
- inspectors, being responsible for monitoring and evaluation in the field,
- researchers in the field of education and training.

## Agenda

The Workshop took place in Strasbourg on 18 and 19 June 2001 at the headquarters of the Council of Europe. Introductory plenary sessions for each of the three topics were organised and working groups were set up for in-depth discussions and the formulation of proposals.

There were a Working Group for French-speaking participants, one for English-speaking participants and another with simultaneous translation.

The Closing Session was dealt with the presentation of the Working Group reports and the adoption of the conclusions, presented by Mr Bernard Cornu, professor of University (France), who directed, within the french Commission, the reflexion concerning «Winds of change in the teaching profession».

# **SEANCE D'OUVERTURE**

*Opening Session*

**Interventions**

## **INTERVENTION DE MONSIEUR GABRIELE MAZZA**

Directeur de l'Education et de l'Enseignement  
supérieur au Conseil de l'Europe

1. Permettez-moi tout d'abord de vous souhaiter au nom du Secrétaire général du Conseil de l'Europe, Monsieur Walter Schwimmer, la bienvenue dans la maison du Conseil de l'Europe.

Votre présence en ce lieu n'est pas anodine, d'autant plus que nous pouvons aujourd'hui et depuis l'adhésion à la Convention culturelle du Conseil de l'Europe de la Fédération de Yougoslavie en février de cette année nous réjouir d'avoir enfin atteint l'objectif qui était celui des Pères fondateurs en 1949 de couvrir l'ensemble des Etats européens dans le domaine de l'Education et de la Culture.

2. Je tiens également à souligner et à me réjouir de la collaboration exemplaire avec la Commission nationale française pour l'UNESCO dans l'organisation de ce séminaire.

Cette coopération s'inscrit d'ailleurs de façon générale dans d'excellents rapports de travail avec l'UNESCO, et les différents organes qui y sont reliés.

Je rappelle d'ailleurs que ce n'est pas le premier séminaire que nous mettons en oeuvre avec la Commission française, puisque récemment un séminaire similaire a eu lieu à Strasbourg dans le domaine de l'Enseignement supérieur et dans le passé à plusieurs reprises des activités communes ont pu être menées, notamment dans le cadre de la préparation de la Conférence Internationale de l'Education organisée par le Bureau International de l'Education.

3. Le thème du présent séminaire fait écho à plusieurs incitations politiques récentes des différents organes politiques du Conseil de l'Europe.

Lors de la session solennelle du Comité des ministres du Conseil de l'Europe qui a eu lieu en mai 1999 à Budapest, celui-ci avait adopté une déclaration relative à une politique européenne des nouvelles technologies de l'information.

Une place toute particulière a été réservée dans le cadre de cette déclaration de politique générale à la maîtrise des nouvelles techniques de l'information par tous les citoyens et partant à l'importance de l'Éducation, et plus particulièrement des enseignants, et de la formation initiale et continue de ceux-ci.

4. Plus récemment, lors de la 20<sup>ème</sup> session de la conférence permanente des ministres européens de l'Éducation, qui a eu lieu à Cracovie en octobre 2000, les ministres avaient souligné la nécessité de développer l'apprentissage et l'utilisation de nouvelles technologies d'information et de la communication à l'école et dans l'extra-scolaire, et la nécessité de redéfinir dans ce contexte les rôles nouveaux des enseignants dans un système éducatif ouvert sur son environnement économique, politique, culturel et technologique.
5. C'est dans ce cadre que le Comité de l'éducation et le Comité de l'enseignement supérieur et de la Recherche ont lancé cette année un nouveau projet intitulé « Apprendre et enseigner dans la société de la communication » dont le présent séminaire est d'ailleurs la première activité concrète, et en constitue en quelque sorte le point de départ conceptuel et opérationnel.
6. L'objectif principal de ce projet sera de définir le nouveau rôle des enseignants dans le nouvel environnement éducatif qui s'esquisse sous nos yeux et dont nombreux aspects sont encore imprévisibles.

Les nouvelles technologies jouent bien sûr dans ce nouvel environnement un rôle important, mais nous avons considéré qu'il convenait également de prendre en compte l'ensemble des mutations en cours ou prévisibles concernant l'évolution du savoir et de la relation des citoyens au savoir, les implications de la mondialisation et de l'accélération de la circulation des biens, des personnes et des idées, ainsi que la nouvelle demande sociale croissante, adressée à nos systèmes éducatifs afin qu'ils participent au développement d'une citoyenneté démocratique et active.

7. Il est évident, dans cette perspective, que le métier d'enseignant ou autrement dit la profession enseignante est aux premières lignes, afin d'assurer la mise en oeuvre harmonieuse de nouvelles méthodes, de nouvelles pédagogies, en même temps qu'une nouvelle conception de la gestion du système éducatif dans son ensemble.
8. Et il va de soi que ces nouveaux rôles ne pourront être réellement mis en oeuvre sans que l'on en ait clairement défini les composantes, et sans

que leurs conséquences en termes de formation initiale et surtout continue des enseignants ne soient clairement établies.

9. Ce projet est ambitieux et difficile. Heureusement, nous pouvons d'ores et déjà nous baser sur le premier travail réalisé par la Commission française pour l'UNESCO qui a conduit à la première publication sur le nouveau métier d'enseignant, qui est joint au dossier de la présente réunion.

Par ailleurs, plusieurs activités menées dans le cadre du Comité de l'éducation et du Comité de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe, ont également permis de dégager quelques pistes à suivre.

A Jurmala en Lettonie en 1999, un premier symposium sur les technologies de l'information à l'école a permis de mettre en évidence quelques-unes des fonctions nouvelles de l'enseignant dans le futur en particulier l'aide au développement de l'esprit critique et des capacités de traitement des données et de synthèse des savoirs acquis à partir d'origines diverses.

Une réflexion approfondie dans le domaine particulier de l'enseignement de l'histoire a eu lieu en Andorre en 1999 également, qui a permis, là aussi, de façon pragmatique de montrer, comment en particulier, l'accès à la diversité des sources était à la fois une opportunité nouvelle et, pour être pleinement féconde, l'occasion du développement de capacités de choix et de synthèse dans laquelle le rôle de l'enseignant est essentiel.

De même, dans le domaine de l'enseignement supérieur, un atelier a eu lieu à Catane en avril 2000 sur la liaison entre le développement des nouvelles technologies et la mise en oeuvre de politiques d'enseignement tout au long de la vie, ouvrant ainsi une réflexion originale quant au rôle et à la formation des formateurs d'adultes en particulier.

10. C'est dire Mesdames, Messieurs, que nos efforts dans ces 2 jours seront décisifs pour le futur développement de nos travaux dans le domaine si passionnant, mais aussi si difficile de l'évolution de nos systèmes éducatifs dans les années à venir. Enfin, je tiens à souligner que c'est une considération permanente du Conseil de l'Europe quant à la mise en oeuvre des réformes éducatives, que celles-ci ne peuvent l'être dans aucun de nos systèmes éducatifs sans la participation, l'engagement et la consultation des enseignants.

Faut-il rappeler que ceux-ci constituent la cheville ouvrière de l'action éducative et de la fonction éducative des sociétés européennes.

L'expérience montre également que toute réforme menée en consultation avec les enseignants à toutes les chances de réussir, souvent même indépendamment des conditions matérielles et sociales qui caractérisent leur statut.

L'engagement professionnel au-delà des obligations statutaires est un constat général du monde enseignant dans tous nos Etats membres. Mais ce constat ne devrait pas néanmoins conduire à ne pas considérer sérieusement, à côté des questions de formation initiale et continue des enseignants, la question de leur statut social qui est urgente et dont les implications peuvent être dramatiques pour nos sociétés européennes.

11. Je voudrais conclure en me réjouissant encore une fois de la présence de nos collègues de l'UNESCO, de l'OCDE et de l'Union européenne ainsi que de plusieurs organisations non gouvernementales.

Je ne doute pas que nous montrerons à l'occasion de ce premier séminaire, que la synergie entre les organisations intergouvernementales d'une part, et entre celles-ci et la société civile d'autre part, peut-être plus qu'une simple déclaration d'intention, mais la condition et l'occasion de discussions créatives.

## INTERVENTION DE MONSIEUR JEAN-PIERRE REGNIER

Secrétaire général adjoint  
de la Commission française pour l'UNESCO,

au nom de MONSIEUR JEAN FAVIER, Président

Le Président de la Commission Française pour l'UNESCO, Monsieur Jean Favier, avait, de longue date, prévu de participer à cette rencontre, organisée conjointement avec le Conseil de l'Europe. Il a dû, à son grand regret, pour des raisons personnelles, y renoncer récemment.

Aussi m'a-t-il chargé de souligner, en son nom, plusieurs points qui lui tiennent à coeur.

D'abord sur la question même du métier d'enseignant.

Il s'agit d'une question de société, qui concerne l'ensemble des citoyens et pas seulement l'école et les enseignants.

- Comment remettre l'école au coeur de la cité ?
- Comment prendre en compte la diversité ?
- Quels savoirs, compte-tenu des profondes mutations de la pensée liées aux nouvelles technologies, faut-il faire partager pour préparer à quelle citoyenneté, nationale, européenne, planétaire ?
- En quoi la société de la communication modifie-t-elle profondément le rapport au savoir et donc l'apprentissage et l'exercice du métier de ceux destinés à le faire partager ?

La question d'un nouveau métier d'enseignant ne concerne pas seulement l'Europe et les pays développés. L'objectif d'éducation pour tous, que s'est fixée l'an passé à Dakar la Communauté Internationale, ne saurait faire l'économie d'une réflexion portant sur la formation initiale et continue des enseignants et plus largement des formateurs, portant aussi sur leur rôle, sur leur statut, sur l'évolution de leur vie professionnelle, une telle réflexion préparant les changements nécessaires.

Le deuxième point porte sur le rôle des commissions nationales pour l'UNESCO.

La réflexion que nous avons engagée sur le métier d'enseignant ainsi que beaucoup d'autres travaux que nous avons menés ces dernières années, entre autres sur l'éducation des adultes, sur le droit à l'éducation, sur l'enseignement supérieur à distance, sur «technologies et éducation», illustre bien la mission qui revient à une commission nationale, organisme d'interface entre le niveau national et l'échelon international, chargé de faire remonter vers ce dernier des travaux prospectifs, des réflexions d'étape ou encore des synthèses sur des grands sujets éducatifs, culturels et scientifiques. L'échelon international dont je parle, c'est au premier chef, l'UNESCO qui a prévu dans son Acte Constitutif la création de Commissions Nationales et avec laquelle nous avons de ce fait un partenariat permanent.

Pour ce qui nous concerne, ce rôle d'observatoire, cette démarche de réflexion à partir de l'expérience nationale mais aussi de celle d'autres pays, cette activité de caractère synthétique, nous entendons la poursuivre et si possible, la développer, en partenariat avec d'autres organisations.

Aussi, faut-il, et ce sera mon dernier point, souligner la coopération si forte et si dense qui a pu s'établir avec le Conseil de l'Europe à l'occasion de la préparation de cette rencontre. Ce fut, en tous points, - sur le contenu comme sur l'organisation - un travail mené à bien dans un excellent esprit de dialogue et d'amitié.

C'est en forgeant un tel partenariat qu'a pu être atteint l'objectif de rassembler aujourd'hui au Conseil de l'Europe, haut-lieu des droits de l'homme et de la réflexion sur l'éducation et la culture, des experts de toute l'Europe et des représentants de nombreuses organisations internationales gouvernementales et non gouvernementales.

Notre gratitude va vers le Conseil de l'Europe.

Notre attente et nos vœux de réussite sont tournés vers vous tous.

## OPENING REMARKS BY MR. JOHN DANIEL

### Assistant Director General for Education, UNESCO

Presented by M.R. HALPERIN, Chief of the Unit of teacher policy, section for teacher Education, UNESCO.

1. I very much regret that I cannot participate personally in this workshop organized jointly by the Council of Europe and the National Commission of France to UNESCO. On the 18th and 19th of June, I will be meeting in Paris with the heads of UNESCO field offices, in an activity which was scheduled months ago.
2. I am especially pleased that UNESCO staff will nevertheless participate actively in the workshop. We are proud of our long cooperation with the Council of Europe. In fact, the Council is the only inter-governmental organization outside the UN system with which UNESCO has adopted a joint legal instrument : the Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region (the Lisbon Convention). We are proud, too, to have worked so long and so dynamically with the French National Commission. To cite one illustration, among hundreds : Ms. Suzy HALIMI, of the National Commission, served as brilliantly as the Rapporteur of the World Conference on Higher Education as the Chair of its International Follow-up Committee.
3. Indeed, today's workshop can be viewed as a major follow-up to the World Conference on Higher Education, whose World Declaration committed Member States and UNESCO to making «adequate provision for research and for updating pedagogical skills, through appropriate staff development programmes...» (Article 10A).
4. It can also be viewed as follow-up to the World Education Forum at Dakar. In the Dakar Frameworks for Action, governments and organizations pledged to «enhance the status, morale, and professionalism of teachers» (Article VII.9). They did this because without qualified motivated teachers, the world cannot achieve basic quality education for all by the year 2015. Only teachers can best provide the quality in quality education.

5. I would like to share with you some of my hopes for your deliberations over these two days :
  - A. I hope that you treat the *métier* of teachers not as necessarily a new *métier* but rather a renewed *métier*, which must respond to the challenges offered by the burgeoning of new technologies, new populations, new content-areas. These new dimensions will change the potentials of teaching, they will change the methodologies of teaching, but they will not—I hope—change the essential intangible act of imparting knowledge and imparting the thirst for knowledge, which remains at the heart of the teaching profession.
  - B. I hope that you keep in mind the opportunities to the teaching profession of the new technologies, but that you do it keeping firmly in mind the fact that each new use demands adequate staff training. A major strand of our forthcoming two-year strategy at UNESCO is devoted to this type of staff training, which our experience has shown us is most effective when designed with inputs from the social science, culture, and communications sectors of society.
  - C. Regarding the challenges to the teaching profession prompted by the new technologies, I hope that your deliberations focus on the fact that good teaching should build socialization - socialization within the group of pupils, and socialization between the group of pupils and their teacher. We know already that screens can isolate children as easily they can connect-sometimes more easily. We must study the research emerging from the widespread use of screen-driven instruction and self-instruction, to determine the best appropriate use of ICTs, and to take a good hard look at its cost-effectiveness, pedagogic effectiveness, and impact on social cohesion. In this «we», I include not only IGOs and governments but teachers' organizations ; which are well represented at this colloquium.
  - D. Finally, I hope when you discuss such teacher-education issues as renovation of learning-environments, or the curriculum-reform of sensitive subjects like environmental education or health education, that you use pragmatically the United Nations policy guidelines concerning teachers and their involvement in educational reform processes. These guidelines are set forth in the 1966 ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers and the complementary 1997 Recommendation concerning higher-education teaching-personnel, copies of which will be made available to you.

6. I look forward to collaborating with you on aspects of the projects which emerge from this colloquium and which carry forward UNESCO's programme. I look forward as well to helping you share the outcomes with all 188 of UNESCO's Member States. During these two days, we will have much to learn from each other and much to teach each other. Thank you for inviting UNESCO to participate in this teaching and learning process.

**PRESENTATION DES TRAVAUX  
DU CONSEIL DE L'EUROPE  
ET DE LA COMMISSION FRANCAISE  
POUR L'UNESCO  
SUR LE THEME DU  
NOUVEAU METIER D'ENSEIGNANT**

par Madame Suzy HALIMI

*Summary of the work carried out  
by the Council of Europe  
and the French National Commission  
for UNESCO on the topic of the meeting*

by Mrs Suzy HALIMI

Le colloque qui nous réunit aujourd'hui est le résultat d'une coopération fructueuse entre le Conseil de l'Europe et la Commission nationale française pour l'UNESCO. Ce n'est pas la première fois. Sans remonter trop loin, il y a déjà eu une manifestation conjointe entre la Commission et le Comité «Enseignement Supérieur et Recherche» en 1998, pour préparer ensemble la Conférence mondiale sur l'Enseignement supérieur organisée par l'UNESCO. Et dans quelques mois, nous travaillerons à nouveau une coopération dans le cadre de la Conférence finale du programme consacré par le Conseil de l'Europe à l'Education tout au long de la vie. On ne peut que se réjouir de cette collaboration entre deux organismes qui ont les mêmes missions - oeuvrer au respect des droits de l'homme, de l'état de droit et de promotion d'une culture de la paix - et qui tous deux considèrent, à juste titre, que l'éducation est un des piliers de cette construction.

Quelques mots de rétrospective sur le cheminement du Conseil d'Europe et la Commission française, qui les a amenés à l'organisation conjointe de ce colloque sur «le nouveau métier d'enseignant».

- La Commission française - son Comité «Education et Formation» - a mis en place depuis plus de trois ans un groupe de travail sur ce thème, groupe présidé par le Professeur Bernard Cornu, qui a été directeur de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Grenoble, et qui, depuis la fin de son mandat est Conseiller d'établissement au Ministère. Ce groupe de travail a présenté ses conclusions lors d'une table ronde à laquelle participait Jacques Delors fin 1999, puis dans une publication parue l'an dernier. Après quoi, le programme a été réorienté pour étudier surtout le lien technologie - éducation, procédant d'audition d'experts et de décideurs, entre autres Clara Danon, en charge de ce secteur au Ministère de la Technologie, Philippe Quéau, responsable du même dossier à l'UNESCO. Nous en sommes au stade de la rédaction de premières recommandations. Bernard Cornu présentera le rapport final de nos travaux.
- Au Conseil de l'Europe, un programme intitulé «Enseigner et apprendre dans la société de l'information et de la communication» a été initié par les deux comités de l'éducation et de l'Enseignement supérieur, affirmant par là que le thème traité concerne l'ensemble du système éducatif, du préscolaire aux adultes en formation *continue*.

Chacun des comités apporte d'ailleurs dans la corbeille le fruit de ses travaux antérieurs. Le Comité «enseignement supérieur et recherche» achève

cette année un programme de trois ans qui a été consacré à l'éducation tout au long de la vie : d'où il ressort que, dans la perspective d'une formation continue, l'enseignant se trouve désormais devant un public diversifié auquel il doit surtout apprendre à apprendre. Et pour cela, il doit compter de plus en plus avec les technologies qui tantôt simplifient tantôt compliquent sa tâche, mais de toute façon modifient sa pratique et ses habitudes en profondeur.

Quant au Comité «éducation», il a déjà une riche expérience en la matière. Il gère depuis plusieurs années un programme de formation continue d'enseignants largement soutenu par les contributions volontaires de plusieurs Etats membres. Par ailleurs, quand, au Sommet de 1997, les chefs d'Etat et de gouvernement ont décidé de faire des technologies de l'Information et de la Communication (TIC) une priorité pour la politique et l'action culturelle du Conseil de l'Europe, le Comité a initié un important travail de réflexions qui a conduit, entre autres, au Symposium de Jurmala (8-10 juillet 1999) dont les conclusions sont présentées dans le très riche rapport général de Jean-Joseph Scheffknecht.

Voici donc, brossé à grands traits, le chemin qui conduit les deux comités du Conseil de l'Europe et la Commission nationale française pour l'UNESCO à organiser ensemble le colloque qui nous réunit pour ces deux jours.

### **Votre problématique : « Le nouveau métier d'enseignant ».**

Dans le rapport qu'il a remis à l'UNESCO en 1996, intitulé «L'éducation : un trésor est caché dedans», Jacques Delors s'exprime ainsi :

*« L'importance du rôle que joue l'enseignant en tant qu'agent de changement, favorisant la compréhension mutuelle et la tolérance n'a jamais été aussi patente qu'aujourd'hui. Ce rôle sera sans doute encore plus décisif au XXIème siècle (p. 157) ».*

Nous sommes à l'aube du XXIème siècle et déjà nous sentons - nous constatons - que le métier d'enseignant - le plus beau métier du monde - est en train d'évoluer à vive allure, et ce, à tous les niveaux de la chaîne du savoir.

Les raisons de cette évolution ?

- un contexte nouveau,
- de nouveaux publics,
- des attentes, des exigences nouvelles de la société,
- des outils nouveaux,
- de nouveaux partenaires.

## 1. Un contexte nouveau

- 1) La mondialisation dont on parle tant, et qui est en passe de devenir, comme la langue d'Esopé, la meilleure et la pire des choses, est certes source de prospérité, de croissance, de coopération mais aussi de compétition internationale, où il devient vital, pour chaque pays, d'avoir des ressources humaines accédant au plus haut degré de qualification possible. Il s'agit d'un contexte où l'on a tendance à considérer le savoir comme une marchandise et où un grand marché mondial de l'e-education se met déjà en place.
- 2) Les problèmes de notre société ont franchi les grilles de l'école, de l'université, considérées jusqu'ici comme des lieux protégés : pauvreté, violence, drogue, intolérance. Les jeunes en perdent leurs repères et d'aucuns parlent d'une crise des valeurs dans le monde d'aujourd'hui, monde du «tout tout de suite», monde du «jetable». Cela rend l'enseignement plus difficile.
- 3) Les technologies de l'information et de la communication sont désormais une donnée quotidienne dans la vie des enseignants et des apprenants. Le monde est à leur portée, mais le cyberspace avec la masse d'informations auxquelles il donne accès est parfois déroutant. Les médias concurrencent et parfois contredisent ce que les jeunes apprennent à l'école. On doit noter une perplexité et un certain vertige : il a fallu 38 ans pour que 50 millions de personnes accèdent à la radio, 13 ans seulement pour la télévision ; Internet a effectué la même révolution en moins de 4 ans ! Il existe, on le sait, un danger réel de voir se creuser un fossé entre ceux qui ont accès à ces TIC et les autres, ce que l'on appelle désormais le «fossé numérique».
- 4) Enfin, le plafonnement des ressources investies dans l'éducation est prévisible malgré la hausse spectaculaire des budgets consentis dans tous les pays acquis à une démocratisation de l'accès au savoir. Cela pose plusieurs problèmes, notamment : - «le rapport qualité - prix» dont l'évaluation du système y compris celle des ressources humaines - la nécessaire mise en commun - mutualisation - des ressources et des moyens.

Dans ce contexte en évolution, le public auquel a affaire l'enseignant change aussi.

## 2. De nouveaux publics

Ils sont nouveaux en termes quantitatifs et qualitatifs.

- La démocratisation de l'enseignement, à tous les niveaux, se traduit par une augmentation du nombre d'enfants scolarisés, du nombre d'étudiants :
  - l'accès de groupes jusqu'ici sous représentés,
  - l'allongement de la scolarité.
- En même temps, ces publics sont moins homogènes : âges, origines socio-culturelles, attentes et besoins ; arrivée d'adultes en nombre croissant à l'université en quête de qualification, d'une mise à niveau de leurs connaissances ou tout simplement d'activités culturelles pour une meilleure qualité de vie.

## 3. Des attentes, des exigences nouvelles de la société

Il convient de rappeler le rôle de l'éducation souligné dans le rapport de Jacques Delors et ses quatre fonctions principales : apprendre à faire, à être, à apprendre, à vivre ensemble.

Tous ces rôles doivent-ils être remplis par l'enseignant ?

- Communication du savoir, des connaissances :
  - \* tout en sachant que ces connaissances sont vite périmées et ont besoin d'une mise à jour permanente.
- Former des acteurs de la vie économique :
  - \* préparer les jeunes, les moins jeunes à leur insertion professionnelle,
  - \* développer leur aptitude d'emploi (employabilité).
- Former des citoyens
  - \* projet du Conseil de l'Europe sur «éducation à une citoyenneté démocratique»,
  - \* futur programme «Diversité culturelle et cohésion sociale» : apprendre aux jeunes à vivre ensemble malgré leur grande diversité.

Les attentes sont stressantes pour l'enseignant qui voit se multiplier ses responsabilités.

#### **4. De nouveaux outils à sa disposition ? les TIC**

- Les technologies sous toutes leurs formes - radio, TV, Internet - changent profondément les conditions d'enseignement et d'apprentissage et la relation enseignant - apprenant :
  - Accès d'information plus facile : peut améliorer la qualité d'enseignement...
  - L'apprenant impose son rythme, ses choix...
  - Possibilité de s'occuper de chaque apprenant. Les cursus standardisés imposés, cèdent la place au parcours individualisé.
  - Disparition du modèle unique : des outils nouveaux impliquent une refonte de la pédagogie, des programmes.

Et que dire des universités virtuelles ?

#### **5. De nouveaux partenariats**

L'école, l'université sont désormais ouvertes sur le monde environnant.

L'enseignant a eu jusqu'ici un métier assez solitaire. Il se trouvait seul pour passer ses examens de qualification :

- dans sa classe,
- pour corriger ses copies.

Ce qu'on attend de lui, de plus en plus, c'est de s'insérer dans un travail d'équipe : partenariat avec les familles,

- partenariat avec ses collègues (pluridisciplinarité),
- partenariat avec les collectivités territoriales,
- partenariat avec les instances internationales avec une attente particulière pour les partenariats avec les pays en développement.

#### **CONCLUSION**

L'enseignant a une tâche exaltante, inquiétante parfois, marquée tantôt par l'enthousiasme, tantôt par le malaise.

#### **QUELQUES QUESTIONS**

- Allons-nous vers une «démultiplication» du métier d'enseignant ? (cf. aides éducateurs placés déjà auprès des enseignants en service).

- Faut-il revoir leur formation ... tout au long de leur vie, leur carrière, leur statut ?
- La recommandation de l'UNESCO du 5 octobre 1996 est-elle toujours valable, faut-il la réactualiser ?

### **QUELQUES REMARQUES**

Besoin d'échanges de bonnes pratiques.

Développer la recherche sur le nouveau métier d'enseignant au XXIème siècle.

Quoi qu'il en soit, l'enseignant est au coeur des évolutions majeures de notre temps. Il convient de l'associer pleinement à la réflexion, à la production des nouveaux outils, rendre pleinement hommage au rôle irremplaçable qu'il joue dans la formation des futures générations, des citoyens du monde de demain.

# **RAPPORTS DES ATELIERS**

*Reports of the working groups*

# **ATELIER 1**

Rapporteur : M. Dominique RAULIN (France)

*Cet atelier s'est déroulé en français.*

## THEME 1

### Enseignants et société

Le titre peut laisser croire à une interaction symétrique entre enseignants et société. Il n'en est rien : les propos tenus vont tous dans le sens de l'expression des attentes et des exigences de la société vis-à-vis des enseignants, une société dont les transformations devraient influencer sur le comportement des enseignants.

Cette tendance ressort dans l'atelier francophone de quatre façons :

#### **(a) L'enjeu commercial**

Depuis peu, il est courant d'affirmer que l'éducation est devenue un enjeu commercial ouvert : on parle ainsi de marché de l'éducation. Il est important de noter que ce marché ne porte pas sur les enseignants qui sont maintenus à l'écart de ce marché. C'est des matériels qu'il s'agit : manuels et cartables électroniques, e-learning, campus universitaires virtuels...

La seule exception notable réside dans l'attraction qu'opèrent les pays occidentaux pour les enseignants formés dans les pays d'Europe centrale et de l'est : les salaires, les conditions de vie, l'émulation sont autant d'éléments qui poussent ces derniers à venir exercer leur profession dans les pays occidentaux. Il est évident que ce n'est pas sans conséquence sur le développement de leur pays d'origine.

#### **(b) L'impact des changements de société sur le métier de l'enseignant**

Sans forcer le trait, on peut considérer que jusqu'au début des années 80, on était dans un monde prévisible dans lequel l'Ecole avait une fonction de reproduction et de transmission des symboles.

Ce n'est plus le cas aujourd'hui :

- la demande sociale est imprévisible : préparer à un métier, à changer de métier, à gérer le temps libre, à ne pas exercer d'activité professionnelle ...
- non seulement les demandes changent, ce qui n'est pas fondamentalement nouveau, mais surtout le rythme des changements

ne permet pas de retrouver un point d'équilibre entre deux changements successifs.

Cette nouvelle situation a pour conséquence une évolution du métier de l'enseignant où chacun cherche à trouver individuellement des réponses à ces nouvelles exigences. On évolue ainsi vers une sorte de profession libérale «latente».

### **(c) Le type d'école voulu**

Le souhait de privilégier une Ecole respectueuse des besoins et des attentes de ses élèves amène à avoir une Ecole qui a pour objectif d'intégrer ses élèves dans un modèle commun ou au contraire de respecter les spécificités culturelles (au sens large) de chaque groupe. L'enjeu n'est pas simplement structurel, il est sociétal puisque, selon le choix opéré, on a un système d'éducation unifié ou bien qui risque de se morceler. Ce qui à l'origine est une demande individuelle éducative devient une question politique.

### **(d) Le corps enseignant**

La diversité des valeurs de référence que l'on constate dans la société se retrouve chez les enseignants. Alors que jusqu'à une époque récente, le corps enseignant était assez homogène, il devient de plus en plus difficile de le décrire, son évolution étant mal définie. Les attentes exprimées sont très diverses, parfois contradictoires vis-à-vis d'un milieu de plus en plus hétérogène. Le (seul) trait commun des enseignants est plus souvent le lieu d'exercice de leur métier qu'une vision commune de celui-ci.

En conclusion, quand on aborde la question du lien ou de l'interaction entre enseignants et société, il ressort que l'absence de points fixes aussi bien dans la société que dans l'Ecole rend la recherche de la réponse particulièrement délicate. C'est bien une reconsidération des missions de l'Ecole et du pilotage de celle-ci qui est en jeu.

## **THEME 2**

### **Nouveaux rôles des enseignants dans la transmission du savoir : l'enseignement médiateur**

A l'occasion de ce colloque, mais plus largement à l'époque actuelle, la question de l'enseignement médiateur est posée en raison du développement

des technologies de l'information et de la communication. Il faut toutefois noter en préalable qu'elle n'est pas intrinsèquement liée aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC).

Par ailleurs, sans pouvoir détailler ici cet aspect, on ne peut ignorer totalement l'investissement intellectuel très coûteux que représente le développement de logiciels interactifs, de cédéroms... et donc la pression économique qui en découle. L'importance donnée actuellement à la question des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Éducation (TICE) s'explique certainement en partie pour cette raison.

Ces deux éléments de contexte étant précisés, l'intérêt et la possibilité d'évoluer vers un enseignant médiateur plus que dispensateur de savoirs ont été maintes fois prouvées. Les médiations réussies sont très nombreuses, mais elles sont en général peu exploitées. Différentes raisons peuvent l'expliquer :

- l'absence de recherches probantes et exploitables en sciences de l'éducation ou en didactique : la preuve doit porter non seulement sur les résultats obtenus mais aussi sur les conditions nécessaires à réunir pour réussir (part du subjectif et de l'objectif, part relevant de la personnalité de l'enseignant ...) ;
- la distance entre les recherches universitaires et les pratiques de terrain. Les recherches sont souvent si ponctuelles qu'elles deviennent inexploitablement par l'enseignant qui doit gérer une progression sur l'année au milieu de contraintes telles que son programme, les procédures d'évaluation, le lien avec ses collègues d'autres disciplines ... ;
- la difficulté à faire le lien entre les recherches universitaires et les décisions politiques : l'incompatibilité entre le « temps politique » et celui de la recherche rend délicate une articulation que les uns et les autres appellent régulièrement de leurs vœux ;
- la formation des enseignants est souvent présentée comme étant la meilleure façon, voire la seule, pour diffuser les résultats de la recherche : ceci amène à s'interroger sur l'organisation et les contenus de la formation. Cette situation, présente à des degrés divers dans les différents pays, doit être étudiée avec la plus grande attention. Il est en effet difficile d'expliquer pourquoi les enseignants seraient les seuls « cadres » à ne pouvoir bénéficier d'une formation professionnelle adaptée. Les réponses avancées portent sur le contenu lui-même, la rapidité du changement, l'absence de formateurs, les moyens prévus ... mais aussi le nombre d'enseignants,

la diversité des situations d'enseignement, la multitude des lieux d'exercice ...

Outre le constat précédent qui porte de façon générale sur la mise à disposition des résultats de la recherche, en se focalisant dans un deuxième temps sur le cas particulier des TIC, la discussion a fait ressortir la nécessité d'élucider différentes questions :

- La nature de l'évolution des savoirs (savants) et des savoirs scolaires induite par l'utilisation des TIC ; par exemple, certains n'hésitent pas à avancer que la culture scolaire peut être menacée par cette évolution ;
- L'autonomie laissée à l'enseignant dans l'utilisation des TIC. Quelle que soit la décision prise, elle comporte des risques :
  - en l'absence de contraintes, une proportion d'enseignants qu'on ne peut pas prévoir se servira peu de ces matériels et donc leurs élèves n'y seront que peu formés,
  - dans le cas contraire, on exige un comportement professionnel de la part de personnels dont la maîtrise actuelle relève plutôt de l'amateurisme.
- La nature des transformations pédagogiques et didactiques provoquées par l'utilisation des TIC. Deux types d'attitude sont décrits :
  - les TIC vont amener une évolution fondamentale dans l'organisation de la classe, des établissements...,
  - une banalisation de l'instrument qui peut s'intégrer sans difficulté à des pratiques habituelles.

Sans pouvoir conclure de façon définitive, on constate une volonté unanime d'assumer le développement des TIC dans les pratiques de classe en reconsidérant éventuellement différents aspects organisationnels, mais aussi les curricula pour y intégrer par exemple l'éducation à l'image et par l'image, la question de l'accès dirigé vers des sites repérés par la mise en place de portails.

## THEME 3

### Les stratégies

Le dernier temps de travail a été l'occasion de revenir une nouvelle fois sur des questions déjà abordées dans les premiers ateliers et de faire émerger de nouvelles interrogations :

- Indépendamment du développement des TICE, la question de l'évolution du métier aurait-elle été posée, dans la période actuelle ? La réponse à cette question est plutôt positive, ce qui impose donc de s'interroger sur ce qui peut expliquer cela et sur les leviers du changement : par exemple, le changement d'organisation est-il préalable ou pas à une évolution du métier ?
- Sans vouloir trouver une échappatoire dans l'élargissement de la question traitée, il semble utile de (re)définir les missions de l'Ecole : l'objectif de démocratisation a été pendant la deuxième moitié du XXème siècle la référence par rapport à laquelle s'est construite l'identité professionnelle des enseignants. Quel nouvel objectif peut-on donner à l'Ecole aujourd'hui, qui aurait la même qualité structurante ?

Enfin, au moment de définir de nouvelles stratégies de changement, il est rappelé avec insistance qu'il ne faut pas oublier ce qui se passe en dehors des systèmes éducatifs et que les évolutions internes ne peuvent être envisagées de façon isolée : l'accélération des mutations dans les sociétés ne laisse pas indemne les systèmes d'éducation et les établissements scolaires ! Cette situation rend difficile la compréhension de la cohérence d'ensemble des réformes menées au coup par coup : souvent celles-ci se surajoutent les unes aux autres aboutissant à un ensemble incompréhensible.

## **WORKING GROUP 2**

Rapporteur : Mrs SALLY GEAR (Royaume-Uni)

*This working group was conducted in english.*

## THEME 1

### Teachers and society

Technological changes and social and economic changes linked with globalisation have resulted in increasing expectations being placed on the teacher to fulfil a number of roles in addition to their individual subject expertise and traditional teaching competencies... The pressures on teachers are such that they are increasingly required to be able to obtain a considerable number of new skills. This situation is occurring\* and is not unrelated, to a period where many European countries face an ageing teaching population and a recruitment crisis.

The discussion within the working group therefore focused on themes which incorporated an understanding of the context within which teachers were situated. This aimed to provide a slight shift in emphasis from a focus on the teacher as an individual having to respond and change to the impact of societal and technological changes.

#### **Organisation of Teacher Training**

The curriculum and structure of teacher training institutions could allow for more space for teacher education in the broadest sens. That is allowing for teachers to reflect on their role in the school's socialisation (as well as educational) task. This support and training should be provided to teachers in addition to the traditional focus on pedagogical and technical issues. The impact of the media on the lives of young people and their ability to filter and control this experience was a particular area highlighted within the working group.

Training of teachers working in higher education institutions was identified as an oft-neglected area in any discussion on teaching. However with increasing numbers of students continuing to HE institutions, the focus on the importance of life-long learning and the increasing lack of «homogeneity» within the student group. It was suggested that this is an area which requires greater attention in planning and education policy development. However the setting up of formal teacher training system for the higher education sector would have to take into account the specificity of the role of HE and account for the possible conflict between the setting of general standards and the concept of «academic freedom» which has traditionally underpinned work within academic institutions.

## Strategic Planning

In terms of the management of change and the continual professional development of teachers, it was felt that policy making in this area should take a strategic approach based on a more long term understanding of how educational systems change.

## Partnerships

The notion of partnerships refers both to partnerships within the classroom and between the school and other social institutions in the local community. The role of other adults within the classroom in addition to teachers the role of voluntary or paid assistance from individuals with specific skills (IT etc) could greatly enhance the learning experience of students and could be wider recognised and integrated more formally into national education policy making. An example was given from France of the «aide-educator» scheme.

## THEME 2

### The new role of teachers in the transmission of knowledge : teacher-mediator

The demands on teachers resulting from the revolution in ICT has created both exciting opportunities for teaching and learning for students as well as providing new challenges for teachers. Themes identified in the workshop in relation to this «new role» for teachers were as follows :

- *Consultation\* «social dialogue» (ILO)*

Consultation with teachers - through teachers unions/professional associations is required at the early stages of national strategies to incorporate the use of ICT to enhance teaching and learning. This should be institutionalised at the ministerial level for the planning and assessment of reforms relating to teachers and the use of ICT. Lessons could be learnt internationally on ways to achieve a negotiated solution to ensure that teachers are closely involved with the way that ICT is introduced and developed. The emphasis therefore is not only on the content of an educational ICT strategy but the way it is formulated and implemented. An example was given from Finland where teachers themselves were involved in the transfer of «traditional» teaching resources to ICT based resources.

- *Sustainability*

Many examples were provided of the phenomenon of the «unopened cardboard box» IT hardware stored, unused in school cupboards. The importance of ensuring that on-going time is given within the curriculum for teachers professional development in the use of IT was addressed with the aim to provide continual up-dating on new software available but also to provide sufficient time for teachers to critically reflect on the value of new resources. The distribution of the allocation of resources for ICT has (to date) largely been focused on the provision of equipment rather than human resource development and research and evaluation (see below).

- *Research and Evaluation*

There was emphasis on the importance of more objective evidence-based research relating to the positive and negative contribution to teaching and learning. It was noted that the ways of using ICT would also differ depending on subject specialism and student ability and individual learning style. More research is therefore required to have greater understanding of these issues and how to develop a national strategy for the use of ICT taking into consideration these issues of differentiation.

This research could be used to contribute to a better-informed «social dialogue» with teachers (see above).

The above two sections have included recommendations/strategies which emerged from the dialogue within the working group throughout the three themed sessions. Therefore the following section provides additional strategies read alongside the recommendations already discussed.

## **1. International research projects : suggested topic areas**

- *The Impact of Decentralisation as Regards the Role of the Teacher :*

Many European governments have recently moved to a decentralised education system with greater autonomy for individual schools and local authorities. However this has raised issues concerning to the preservation of basic standards for teachers and students which requires greater understanding.

- *Stake-holder Approaches to Changing School Environments*

The importance of institutionalising dialogue with teachers at the early stages of reform was discussed in relation to ICT in an earlier section of this report. A research project around this theme could draw together international experience in this area and be used to inform national practice through international bodies such as UNESCO and the ILO.

## **2. Teacher training ITT and on-going professional development**

- *School Leadership*

A specific focus by national governments on the important role of effective school management should be developed. Specific resources could be targeted for specialist training for future and existing educational senior managers and head teachers.

- *Funding Priorities of International Donor Agencies*

An example was provided of the World Bank involvement in Turkey, where most of the resources for ICT development in education was focused on the provision of equipment rather than training for teachers.

The importance of allocating sufficient resources to training and research alongside the provision of equipment is an issue that must also be addressed by international donor agencies funding the development of ICT in education. This is of particular relevance to countries who are aid-dependent for the development of their national educational systems.

- *Life-long teachers professional development*

This approach should inform initial and continuous training for teachers the example of a professional non-academic «doctorate» was provided from Latvia as a possible model for different approaches to teacher training. The ability to learn from best practice international for teachers themselves was also cited. These types of approaches could form part of national and international strategies aimed to address the declining social status of teachers.

## **WORKING GROUP 3**

Rapporteur : Mr KLAUS EICHNER (Germany)

*This working group was conducted in french and in english  
(with translation).*

## THEME 1

### Teachers and society

Complex, changing, challenging context for schools and teachers (often dialectically opposed ... dilemmas) :

- School public institution clear mission /task function within legal framework, accountable to public (parliamentary authority - yet development of responsibility (autonomy) to individual school, wide scope of methodology, including choice of staff, partnerships, cooperation with region
- Childhood subjected to curricular norms, assessment, need to be qualified - yet emphasis on individual needs, emancipation of education, often young adults under influence of «clandestine» education (media, consumer policies, without educational support of family).

#### **Consequence on teachers :**

- Acting under «insecurity», need to justify,
- de-solidarisation, demotivation, burn out,
- exposed to transformation process becoming less and less predictable at the same time,
- expanding - contracting educational systems (birth rates, demand for qualifications, migration of public investment) with increasing demand for efficiency, accountability, rate of return,
- ageing of profession, changing employment corridors,
- need for definition of new professionalism.

## THEME 2

### Role of teachers in transmission of knowledge

*With ICT :* Learning about and learning with the new media —> new competences, self-learning, teamwork, cooperation.

*Teacher :* Designer, trainer, team coordinator, advisor, monitor, specialist, assessor.

*But despite emerging e-learning market*

- No standard ICT pedagogy, need to select for particular tasks by teacher material (software often not reusable / transferable), loss of control for teacher ICT develop faster than can be absorbed by user.

*Besides ICT new demands for necessary skills*

- european dimension (languages, polyvalent qualification awareness of european cultural diversity, intercultural communicative competences),
- laying foundations for life long learning,
- self learning strategies, cross-curricular understanding.

*Consequence on teacher*

- To become ICT literate,
- to develop wider competences beyond (traditional) academic subject professionalism,
- to develop methods to evaluate own performance ideally in teacher-team approaches.

*Besides*

- Cope with problems of pupil motivation, acts of violence, social/class cohesion, prevention and solving of conflicts, educating for and practice of democratic citizenship.

## THEME 3

### Strategies

Public authority needs to acknowledge essential, crucial role of teachers - essentially invest in recruiting and training.

While teacher training in principle will comprise :

- initial, academic training of universities,
- a second qualifying phase (preparatory service of state supervised) for institutions,
- in-service, further training.

These phases need to be revised, consolidated and more systematically linked, special modifications seem to be necessary for in-service training (including e.g. periods spent in other professions, teaching abroad, acquisition of other teaching profiles and education related qualifications) leading to performance related pay systems.

**SYNTHESE DES TRAVAUX  
DU COLLOQUE**

*Symposium report Synthesis*

**Bernard CORNU, rapporteur général**

Les travaux de ce colloque le montrent clairement : le métier d'enseignant change profondément. Le contexte social et les transformations technologiques font de ce métier un « nouveau métier ». Mais en même temps qu'il se transforme et se complexifie, le métier d'enseignant se diversifie. C'est ce qui conduit à parler « des nouveaux métiers d'enseignant » plutôt que « du nouveau métier d'enseignant ».

Lors de ce colloque, quelques idées fortes ont été exprimées et devront être prises en compte dans les réflexions et les recommandations ultérieures.

1. Le métier d'enseignant ne s'exerce pas seulement dans une classe ou un établissement. Il s'exerce au sein d'un système plus complexe et plus large. On n'est plus simplement l'enseignant d'un groupe d'élèves, d'une classe ; on est enseignant dans un système : un système scolaire, un pays, une société, on est enseignant dans un « système éducatif international », on est en quelque sorte « enseignant du monde ».

C'est ce que nous rappellent des textes comme ceux issus du cadre d'action du Forum de Dakar, ou encore de la réunion récente des ministres de l'OCDE. L'enseignant est invité à prendre pleinement conscience de la dimension planétaire de son métier.

L'enseignant doit pouvoir se situer, envisager son rôle, dans le contexte de la mondialisation, dans le contexte de la marchandisation du savoir. Non pas pour les subir, mais au contraire pour les maîtriser sans les ignorer, pour être le garant du savoir comme bien public, de l'éducation comme service public.

Les évolutions de la société influent sur l'école et sur l'enseignant : il y a en quelque sorte une « communauté de destin » entre la société et l'école.

Le rapport de la Commission pour l'Éducation au XXI<sup>ème</sup> siècle, présidée par Jacques Delors, nous rappelait les « quatre piliers de l'éducation » : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble, apprendre à être, et situait l'éducation dans une société où s'exercent de fortes tensions. Le document « Le nouveau métier d'enseignant », élaboré par la Commission nationale française pour l'UNESCO, a précisé les attentes fondamentales de la société envers les enseignants. Le Forum de Dakar a fortement insisté sur le développement de « l'Éducation pour tous » : « *Faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles et les enfants en difficulté ou issus de minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme* ». Les recommandations des ministres de l'éducation de l'OCDE, ou encore le rapport du conseil des ministres européens de l'éducation, ont également mis en avant les exigences envers l'école.

2. Les enseignants ont un rôle majeur à jouer dans la société, dans l'évolution de la société. Ils contribuent à « transformer les gens ». Ils doivent non seulement prendre en compte les changements de la société, mais les anticiper, faire en sorte que l'école ne se contente pas de « suivre » ces changements.

Les enseignants sont des agents clefs de la lutte contre la fracture numérique. Et cette fracture ne se situe pas seulement au niveau mondial, entre pays riches et pays pauvres. Elle se creuse localement, dans chaque commune, dans chaque quartier, dans chaque école, entre ceux qui ont facilement accès aux technologies nouvelles et ceux qui n'y accèdent pas aisément, que ce soit pour des raisons économiques ou pour des raisons intellectuelles ou techniques. La fracture numérique est aussi une fracture culturelle.

Ces enjeux nouveaux renforcent la nécessité de maintenir le caractère public de l'école.

3. Non seulement l'éducation, les enseignants, les savoirs, les technologies de l'information et de la communication, sont de plus en plus complexes. Mais surtout, ce sont les liens entre savoirs et enseignants, entre TIC et éducation, entre TIC et savoirs, qui se complexifient.

Les savoirs changent, et de nouveaux savoirs apparaissent. L'accès au savoir change. Le risque se fait grand, avec les technologies de l'information et de la communication, de confondre information et savoir, qui sont pourtant fondamentalement différents. Le savoir et l'accès au savoir sortent de l'école, et cela induit des changements forts. A l'école, dans les programmes, dans les manuels, le savoir a été « pédagogiquement pré-digéré ». Dans la société, il se trouve à un état plus brut, et le rôle de la pédagogie est alors à la fois plus complexe et plus important.

Les savoirs nécessaires à la vie sociale ne peuvent plus se réduire à une juxtaposition de disciplines, de programmes découpés entre des matières. Comme l'indique Edgar Morin (« Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur »), il ne suffit pas d'enseigner les disciplines traditionnelles. Il faut désormais :

- enseigner les cécités de la connaissance : l'erreur et l'illusion ;
- enseigner les principes d'une connaissance pertinente ;
- enseigner la condition humaine ;
- enseigner l'identité terrienne ;
- affronter les incertitudes ;

- enseigner la compréhension ;
- enseigner l'éthique du genre humain.”

4. Les technologies nouvelles permettent d'élaborer de nouveaux environnements d'apprentissage.

Les technologies de l'information et de la communication ne sont pas faites simplement pour apprendre seul : elles facilitent le développement de véritables communautés d'apprentissage. Elles développent l'intelligence collective, qui ne se réduit pas à l'addition ou à la juxtaposition de nos intelligences individuelles (*“ Internet est essentiellement un instrument, le plus récent qu'on ait trouvé, pour perfectionner notre intelligence par la coopération et l'échange ... La vraie révolution d'Internet n'est pas du tout une révolution de machines, mais de communication entre les êtres humains... Internet est un instrument qui perfectionne notre capacité d'apprentissage et d'intelligence collective... Chaque communauté réalise tout d'un coup qu'elle est une des dimensions de la production de sens humain... Internet nous oblige à expérimenter de nouvelles manières d'être ensemble ... L'éthique de l'intelligence collective, qui consiste à entrelacer les points de vue différents, se manifeste largement dans le cyberspace »*). (Pierre LEVY, 2000).

« A nouvelles technologies, nouvelles pédagogies ». Les TIC développent des pédagogies fondées sur le constructivisme : pédagogies de projets, travail en équipe, collaboration et coopération, auto-apprentissage, apprentissage à distance, etc. Il n'y a pas de « TIC-pédagogie » standard, mais au contraire une diversité croissante de stratégies pédagogiques possibles.

Les TIC transforment l'enseignement, et posent de manière nouvelle la question de la consultation et de la participation, la question de la “durabilité” en matière d'école et de pédagogie.

Dans un contexte de changement permanent, il n'y a plus de “contrat implicite” clair entre un pays et ses enseignants ; la question de l'établissement d'un tel contrat est posée.

5. Le rôle de l'enseignant change, sa tâche s'accroît, son métier est de plus en plus complexe. L'enseignant joue un rôle clef dans la société du XXIème siècle. Il est de manière privilégiée un “agent du changement”.

Et pourtant, le décalage semble s'accroître entre les attentes de la société, plus nombreuses et plus complexes, et l'image et le statut social de l'enseignant dans la société.

On charge l'enseignant de responsabilités de plus en plus lourdes, et qui ne sont pas simplement pédagogiques. On exige de l'enseignant des compétences de plus en plus nombreuses et de plus en plus complexes. On lui demande à la fois de faire acquérir des savoirs et de préparer les citoyens de demain. Face à l'accumulation incessante des compétences attendues des enseignants, on prend vite conscience qu'il sera de moins en moins possible de trouver et de former des enseignants possédant la totalité de ces compétences. Nécessairement, il convient désormais de parler de la compétence des enseignants comme une compétence collective, et comme une compétence évolutive. Collective, car on a besoin d'équipes possédant l'ensemble des compétences. Evolutive, car c'est tout au long de sa carrière que l'enseignant doit continuer de se former, d'acquérir des compétences nouvelles.

Et aux côtés de l'enseignant, d'autres métiers de l'enseignement apparaissent, que préfigurent certains dispositifs (emplois-jeunes, aides-éducateurs, assistants pédagogiques, etc.).

Un "nouveau professionnalisme" de l'enseignant se fait jour.

6. Quels sont les leviers d'action face à ces questions ? Plusieurs ont été proposés lors de ce colloque :

- Les infrastructures scolaires, qui doivent favoriser les nouveaux modes de travail, les nouveaux modes d'exercice du métier, qui doivent développer notamment l'usage des technologies nouvelles, qui doivent faciliter l'organisation des systèmes éducatifs en concordance avec les nouvelles exigences.
- Les partenariats, nécessaires à tous les niveaux, de l'établissement scolaire au niveau international.
- L'innovation, qu'il convient d'encourager comme un élément du métier d'enseignant et surtout de valoriser, afin de pouvoir transposer les "médiations réussies".
- La recherche et le développement, qu'il faut encourager et amplifier considérablement pour valider et maîtriser les évolutions.
- La formation des enseignants, de tous les enseignants. Il ne s'agit pas seulement de les former comme des individus compétents, mais aussi de les préparer à leur rôle d'agents de systèmes éducatifs et d'organisations, de les préparer aux partenariats, au travail en équipe. Il a été souligné qu'en matière de formation d'enseignants, les méthodes de formation comptent autant que les contenus, dès lors que les enseignants, plutôt

que d'appliquer ce qu'on leur enseigne, ont tendance à reproduire, plus ou moins consciemment, la manière dont on les a formés. L'articulation entre la formation initiale et la formation continue a également été soulignée, car la formation continue ne peut plus être considérée comme un "luxe facultatif" pour les plus motivés : elle est partie intégrante du métier d'enseignant, qui doit se former tout au long de la vie, qui doit sans cesse développer ses compétences professionnelles. Les "recommandations" élaborées par la Commission nationale française pour l'UNESCO, relatives aux technologies de l'information et de la communication et au métier d'enseignant, sont à considérer comme des principes essentiels pour la formation des enseignants.

- Le recrutement des enseignants qui, dans un contexte de fort renouvellement de la population enseignante, ne se fait pas toujours avec l'attention nécessaire, qui ne garantit pas toujours que les enseignants recrutés sont pleinement compétents, qui se fait selon des critères pas toujours adaptés aux compétences recherchées (par exemple, recrutement sur les seules compétences disciplinaires dans plusieurs pays). Des "profils de recrutement" devraient être systématiquement élaborés, tant au plan national qu'au niveau des établissements scolaires.
- *L'évaluation, qui devrait être plutôt considérée comme « benchmarking », mesurant les avancées réalisées, fixant des objectifs pour aller plus loin, prenant en compte non pas l'enseignant idéal ou le système idéal, mais accompagnant la réalité de notre terrain éducatif.*
- La nécessité de politiques claires, précises, publiées et lisibles, démocratiquement élaborées, à plusieurs niveaux : dans chaque établissement, au niveau local, au niveau national, au niveau international et mondial. Ces politiques à des niveaux différents sont toutes nécessaires, et doivent être articulées, cohérentes.

Enfin, ce colloque a clairement rappelé que quelles que soient les technologies, aussi performantes et efficaces soient-elles, elles ne sont que des techniques, et ne peuvent en aucun cas se substituer à la dimension humaine de l'enseignement et de l'apprentissage. C'est un être humain qui apprend, c'est un être humain qui enseigne, jamais l'ordinateur ne pourra remplacer l'enseignant ! Ce sont les êtres humains qui comptent le plus, au bout du virtuel, aux nœuds des réseaux, il y a des hommes et des femmes.

The papers presented at this symposium clearly showed that teaching is a profession that has profoundly changed. The current state of society and technological advances have made it a totally new profession. Whilst teaching is changing and becoming more complex, this profession is becoming more diversified. That is why we refer to it as the new teaching profession in the plural rather than in the singular.

During this symposium, several interesting ideas were put forward and should be taken into account in the future recommendations.

1. Teaching doesn't only take place in classes or in institutions, but in a larger and more complex system. Teachers no longer simply teach a group of students in a class but do so within a system: an educational system, a country, a society and an international educational system which make them «Teachers of the world».

This brings us to the reports of those of the Dakar Forum and to the recent meeting of the OECD Ministers. The teacher is obliged to become more aware of the global dimension of teaching.

The teacher has to take a stand in the context of globalisation and the merchandising of knowledge. He must not succumb to this knowledge but on the contrary act as guarantor of public property and education as a public service.

Evolution in society has an effect on both schools and the teacher, and in the way they all evolve together.

The report of the Commission for Education in the twenty first century, chaired by Jacques Delors, reminded us of «the four pillars of education»: learn to recognise, learn to do, learn to live together, learn to be, and placed education in a society with conflicting forces. The report «The new way of teaching» set out by the French National Commission for UNESCO has outlined the fundamental goals awaited by society, concerning teachers. The Dakar Forum strongly insisted on developing «Education for All» stating that «by 2015 all children, notably girls and disadvantaged children or those from ethnic minorities, have access to quality, compulsory and free primary education whilst having to complete it». The recommendations set out by the Ministers of Education from OECD and the Ministers of the Council on Education have equally outlined responsibilities towards schools.

2. Teachers play an important role in society and in its evolution. They help people to evolve. Not only do they have to take into account changes in society but they have to foresee them by making schools pro-active rather than reactive.

Teachers are essential in limiting the gap created amongst people due to new technologies. This global gap between rich and poor countries, locally in every community, every district in all schools and between those who do and do not have easy access to new technologies, whether this be for economic, intellectual or technical reasons, this gap is also a cultural gap.

These new challenges highlight the need to keep schools public.

3. It is not just education, teachers, knowledge, information technology, and communication which are becoming more and more complex it is notably the relationship between knowledge and teachers which is becoming more and more complex: ITC and Education, ITC and knowledge.

Our knowledge changes, new fields of knowledge arrive. The access for this knowledge is changing. There is a major risk with ITC of blurring the clear distinction between knowledge and information. Knowledge and access to this knowledge, no longer come from schools and as a result, there is an obvious change. In schools, curricula and school books have been prepared beforehand whereas in society it is not pre-meditated, and so, it is more complex, thus more important.

The knowledge needed in society cannot simply be divided into subject matters. As Edgar Morin stated in the «Seven types of knowledge needed for education in the future», it is not enough to teach traditional subjects. From now on we have to :

- «teach the blind spots of knowledge: the common errors and illusions
- teach the principles of relevant knowledge
- teach the human condition
- cope with uncertainties
- teach comprehension
- teach ethics»

4. New technologies enable the setting out of new training environments. Information technology and communication are not simply meant for individual learning in a given community. New technology develops our collective knowledge which is not a result of combined individual knowledge. («Internet is essentially only a tool, the most recent that has been found for improving collective knowledge through co-operation and exchange ... The real Internet revolution is not that of the machine, but that of communication between human beings ... Internet is an instrument which improves our capacity to learn and our capacity to gain collective knowledge ... Each community suddenly becomes aware that they contribute to human development ... Internet

forces us to experiment with new ways of living together... The ethics of collective intelligence, which consist of weaving together different points of view, is pervasively evident in cyberspace») (Pierre LEVY,2000).

«New technologies give rise to new methods of teaching». The ITCs develop teaching methods based on constructivism: project orientated methods, teamwork, collaboration and co-operation, self-learning, long distance learning, etc...There is not a standard ITC teaching methods but on the contrary an increasing range of different teaching strategies.

The ITC have transformed teaching and once again highlighted the question of consultation and participation, as well as the question of durability in regarding schools and teaching methods.

In an ever changing environment, mutually implicit contracts no longer exist, which is understandable between a country and its teachers; the question is whether or not to have such contracts.

5. The role of the teacher is changing, his or her workload is increasing, the job is becoming more and more difficult. The teacher plays a major role in the 21st century society. The teacher has, in a way, the privilege of being an instigator of change.

And yet, the gap seems to be increasing between the expectations of society, which are becoming more numerous and complex, and the image and social status of teachers in society.

Teachers find themselves burdened with greater and greater responsibilities and these responsibilities are not only of a pedagogical nature. The teacher is asked to have more and more skills. Teachers are not only asked to acquire knowledge but they also have to fashion the citizens of tomorrow. They are faced with this incessant need for skills, consequently, it will be more and more difficult to find and train teachers who possess all the required skills. It is now necessary to refer to the skills of teachers as being collective whilst also evolving at the same time. Collective, because we need teams with all the necessary skills. Evolving the teacher needs to continue is training throughout his entire career in order to acquire new skills.

And alongside the teacher, teaching positions are appearing such as to the recent introduction of youth employment, teacher aids, pedagogical assistants.

A new professionalism is emerging.

6. What are the levers of action in regards to this question. Several proposals have been put forward during this symposium:

- The educational infrastructures must facilitate new ways of working, new ways of teaching, have to promote the use of new technology, and also facilitate the setting up of the educational system according to new requirements.
- Partnership necessary at each level, from the individual school to the international level.
- Innovation should be encouraged as an important part of the teaching profession and should be particularly given its full value in order to re-apply «successful mediations».
- Research and development needs to be encouraged and developed considerably in order to validate and master these changes.
- Teacher training for all. It's not only a question of training them to be competent individuals but also actors in educational systems and organisations, and preparing them for partnerships and teamwork. It has been emphasised that when it comes to training teachers, training methods are as important as content. Teachers have a tendency to reproduce more or less consciously the methods by which they have been taught rather than applying what they have been taught. The link between initial training and «on the job training» has been emphasised for the latter can no longer be considered as an optional luxury for the highly motivated. On the job training is an integral part of the job of a teacher who has to commit to lifelong training and must continually improve his skills. Recommendations made by the French Commission for UNESCO concerning ITC and the teaching professions must be considered as basic principles for teacher training.
- With a high turn over in the teacher population, the hiring of teachers is not always done with the necessary care which do not always guarantee the newly hired teachers are fully competent; criteria do not always correspond to the competencies required, for example, in certain countries teachers are only recruited for their mastery of their subject matters. «Recruitment profiling» need to be systematically set out at the national level as well as the individual school level.

- Evaluation which ought rather to be considered as «benchmarking» measuring, the steps which have been so far achieved, determining objectives for going further, not based on an ideal teacher or ideal system but following the reality of our educational terrain.
- The necessity of policies which are clear, precise, published comprehensibly, and democratically developed on several levels : in each school on the local level, on the national level and on the international and global levels. These policies on different levels are all necessary and have to be connected and coherent.

Finally, this symposium has shown clearly that technologies, however efficient and effective they may be, are only techniques and can in no case replace the human dimension of teaching and learning. It's a human being who learns and a human being who teaches, and the computer will never take the place of the teacher. It's human beings who matter; behind the virtual, in the hubs of the Net, there are men and women.

# **CONTRIBUTIONS**

## ALLEMAGNE / GERMANY

M. Klaus Eichner

### Conference concerning coordination for education and cultural affairs among the 16 Länder, Bonn

#### 1. General

There is growing awareness that societies - public, professional, official and social partners alike - need to engage in a debate on a current and future *Leitbild* of the teaching profession as to promote the quality of education and prepare the young generation for its future individual and social challenges.

It is this context that the Ministers of Education of the Council of Europe, in a declaration adopted at the 20th session of their Standing Conference in Cracow, Poland, 15-17 October 2000, committed themselves *inter alia* 'to improve the social status of teachers focussing on the changes required in the teaching profession and consequently in initial an in-service teacher training'.

#### 2. Current German approaches

A recent report by the Kultusministerkonferenz (coordinating education and cultural affairs among the 16 Länder) and a joint declaration with the major teaching unions analyse the situations as follows :

- **Future tasks of education**

The developing role of education is marked by :

- change towards a knowledge-based society and the new media,
- accelerating the progress of science and research,
- awareness of a European dimension,
- dynamics of global and intercultural interdependencies,
- importance of social and ecological sustainability,
- ensuring equality in life and education,
- strengthening of individual identity and social integrity,
- safeguarding peace and non-violence.

- **Mission and Competences**

Teachers plan, organise, conduct and evaluate in a systematic and scientifically based way school-based and subject-orientated learning processes. This implies - besides academic subject qualification, high pedagogic, psychological and diagnostic competences as well as motivating communicative skills.

Educating implies 'empathy' and understanding of the individual pupil and his/her personal disposition. To form and influence personalities proceeds from credible value orientation to convincing practice (role model : Vorbild).

In judging pupils' needs and abilities, assessing performance, conferring qualifications and thereby influencing and advising on future life and career chances, teachers hold a vital position in any social environment. Adequate and modern realisation of these tasks significantly establish ethos, prestige and public esteem of the teaching profession.

- **Schools**

Increasingly schools are managed and evaluated by a closer partnership between the various parties involved. Teachers along with school governing bodies are called upon to create an adequate school 'climate', to set - within the framework of legislation - a strategy for school development and to evaluate school performance.

- **Teacher training**

New teachers are and will be required to be university graduates in their (normally two) specialist subjects (first state exam, possibly in future also BA and MA - degree courses, of 3-5 years duration depending on type/level of school, for which teaching qualification is intended).

This is and will be followed by a second qualifying phase (2 years preparatory service : second state exam) at special state seminars with attachments to local schools covering theory and practice of education including the teaching a limited timetable under supervision. While this two-phase qualifying system will in principle be maintained, both training institutions will be required to provide for a more systematic linkage and transition between the two training periods.

Professional competence needs to be consolidated during the first teaching post so that a special induction period will have to be provided as special

school staff support and foundation for systematic further in service training.

This in turn is to develop into schemes for particular teaching profiles modified, career structures and performance-related pay systems.

- **Outlook**

Education is among the top priorities in Germany for which government responsibility rests with the Länder. Besides providing equal access and chances for the individual fulfilling its potential, the aim is to raise educational standards to levels that compare favourably in any international and European context. As part of continuing reform processes in adjusting to new challenges public policy is aware of the necessity to enhance the status and quality of the teaching profession.

Education policy and administration must ensure that teachers can work under appropriate framework conditions so that they can justify the high expectations set in them. They should be correspondingly supported in their work, their professional climate should be improved and their professional motivation should be promoted. The respect and the recognition of their activities in society are decisive preconditions for teachers to master their difficult mission in the long run.

## BULGARIE / BULGARIA

Professeur Assistant  
Valkanova Vladimira

Département d'information et de formation continue  
des enseignants, Université de Sofia

### *Les nouvelles technologies d'information et de communication au service de l'école bulgare*

L'intégration des Nouvelles Technologies d'information et de communication au processus éducatif fait partie des Priorités du gouvernement bulgare dans le domaine de l'éducation. Elle s'inscrit dans le processus de réforme du système éducatif bulgare. Il s'agit d'une réforme profonde des structures éducatives et du contenu scolaire. C'est un essai de renouvellement du système compte tenu de l'élargissement européen.

Le Ministère de l'éducation et de la science travaille suivant un Programme de l'enseignement des technologies d'information et de communication à l'école bulgare et leur application au processus éducatif (1999-2005).

En 1989 le Ministère de l'éducation et de la science adopta une Stratégie nationale des technologies d'information et de communication, accompagnée d'un Programme de réalisation.

Après avoir constaté la situation suivante :

- dispositif technique insuffisant ;
- programmes scolaires n'assurant pas une maîtrise informatique de tous les élèves bulgares ;
- existence d'une discipline scolaire intitulée «informatique» et manque d'intégration des NTIC aux autres disciplines ;
- manque de professeurs de diverses disciplines, formés dans les NTIC ;
- réalisation de quelques projets concernant les NTIC (le programme LEARN de la fondation «Société ouverte» ; le projet commun d'IBM-Europe, le Ministère de l'éducation et de la science et la fondation «Société ouverte» : "Initiative éducative d'IBM pour la Bulgarie" ; les programmes du British council «Train the trainer» et

«Cross-cultural studies» ; le programme VIFAX sur l'enseignement du français intégrant les NTIC) ;

le Ministère de l'éducation et de la science tend à résoudre les problèmes suivants :

- perfectionnement du contenu et des méthodes scolaires de l'enseignement des NTIC et leur application à la base des nouveaux standards éducatifs d'Etat ;
- préparatif des professeurs et des cadres dirigeants pour les changements éducatifs du point de vue de l'intégration des NTIC à l'école ;
- réglementation des documents législatifs liés à l'intégration des NTIC à l'école ;
- développement d'un système de travail avec les élèves doués ;
- création d'une infrastructure d'aménagement du processus d'intégration des NTIC à l'école.

On cherche à résoudre les problèmes énumérés ci-dessus à travers les activités suivantes :

- Le Ministère vient d'adopter les **Exigences éducatives d'Etat** (standards) **de contenu scolaire et de fourniture de matériel, technique et informatique** ;
- Le Ministère fournit le dispositif technique aux écoles suivant un programme d'étape qui prévoit l'équipement technique de toutes les écoles bulgares jusqu'en 2005 pour qu'on ait un ordinateur connecté à l'Internet par 14 élèves ;
- Elaboration de software éducatif et d'un serveur contenant des bases de données et des ressources pédagogiques suite aux concours sous la tutelle du Ministère ;
- On aide les écoles cherchant à trouver des sponsors pour la réalisation de projets NTIC ;
- Le Ministère prévoit de fonder des centres d'assistance pédagogiques régionaux ;
- Une attention particulière est réservée à la formation des professeurs (d'informatique et de diverses disciplines) :

- \* la formation des professeurs s'inscrit dans la tendance de former à un niveau national quelques spécialistes par disciplines scolaires qui multiplieront l'acquis à un niveau régional ;
- \* les professeurs se forment en dehors de leurs obligations scolaires ;
- \* les stages ont un caractère cyclique pour maintenir et approfondir l'appris ;
- \* les professeurs peuvent choisir le temps et le lieu de formation (en Bulgarie existent trois institutions de formation continue des enseignants à Sofia, à Stara Zagora et à Varna) ;
- \* les divers types de formation sont certifiées ;
- \* un rapport est établi entre les résultats de la formation continue dans le domaine des NTIC et le remboursement des professeurs.

*Pour le moment un projet qui reflète les idées mentionnées ci-dessus est en train de se réaliser - «Les NTIC au service de l'enseignement du/en français». C'est un projet commun de l'Institut français à Sofia et des trois institutions de formation continue des enseignants sous la tutelle du Ministère de l'éducation et de la science. Il s'agit d'une formation de deux ans d'un groupe de 50 professeurs de français et de disciplines enseignées en français de toutes les régions de Bulgarie qui après cette formation exhaustive joueront le rôle de personnes ressources pour les professeurs de français et le rôle de formateurs en NTIC pour leurs collègues de toutes les disciplines. Le département d'information et de formation continue de Sofia prend part à un projet Comenius sur les NTIC et la formation continue collaborant avec des institutions similaires à Dijon, Copenhague, Barcelone et Berlin.*

- Un perfectionnement de la documentation du point de vue législatif est à nouveau mis en oeuvre, avec :
  - \* des programmes scolaires en cours de préparation qui contiendront des modules intégrant les NTIC ;
  - \* des programmes pour les écoles supérieures préparant les futurs professeurs assurant une maîtrise adéquate des NTIC pour leur application à l'école ;
  - \* des préférences pour l'achat de dispositif technique ;
  - \* des préférences à niveau législatif pour les sociétés voulant subventionner les institutions éducatives.

- Un travail supplémentaire avec des élèves doués dans le domaine des NTIC (formes facultatives, concours, bourses, échanges, matériel spécialement conçu) ;
- Procuration de l'information nécessaire à la société bulgare concernant les changements dus aux NTIC et leur intégration à l'école (via les médias et sur Internet à l'adresse suivante : <http://www.minedu.government.bg/informationbg/ict%20programme1.htm>, ainsi que par des liens sur la plupart des moteurs de recherche bulgares ;
- Des recherches sur les changements de l'opinion publique vis-à-vis de la réalisation des activités énumérées.

Les résultats attendus en 2005 sont ambitieux : contenu scolaire moderne basé sur l'utilisation des NTIC ; maîtrise des NTIC par tous les élèves bulgares, dispositif technique suffisant et moderne ; formation adéquate des enseignants, relation fructueuse avec les entreprises ; intégration des NTIC à toutes les disciplines scolaires ; software éducatif de haute qualité ; commensurabilité de l'application des NTIC en Bulgarie et aux autres pays européens. Leur réalisation dépend beaucoup de la formation des professeurs bulgares dans le domaine des NTIC. Vu les programmes des écoles supérieures et les tendances, les futurs professeurs auront moins d'obstacles à surmonter. Les professeurs d'aujourd'hui sont invités à rattraper le manque de formation de base dans la maîtrise des NTIC et dans le domaine de l'exploitation didactique des NTIC.

## CANADA

Thérèse Laferrière (Université Laval),  
Robert Bracewell et Alain Breuleux  
(Université McGill), Gaalen Erickson (UBC),  
Mary Lamon (IEPO/UT)  
et Ron Owston (Université York)

*La formation du personnel enseignant  
oeuvrant dans la classe en réseau*

### INTRODUCTION

La classe branchée en réseau caractérise le milieu de travail d'un nombre accru d'enseignantes et enseignants. Au Canada, les efforts visant à brancher les écoles et les salles de classe ont débuté il y a presque 10 ans. On a alors assisté à la mise en place de matériel et de logiciels capables de traiter les textes, les images, les sons et les vidéos. Dans les esprits, le perfectionnement de la technologie dans les écoles va de pair avec la société du savoir et l'économie mondiale. Soucieuse de contrebalancer les intérêts de type commercial, la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants prône la prudence et met l'accent sur la diversité des besoins des enfants ainsi que sur le mérite d'avoir un meilleur rapport enseignants/élèves. Aujourd'hui, alors que le branchement des écoles et des salles de classe se poursuit (Internet et intranet), de nombreux enseignants et enseignantes expérimentent des méthodes pédagogiques assistées par ordinateur, des dispositifs sans fil et des ordinateurs portatifs. Des cadres novateurs donnent des résultats étonnants (McGillis, 1994 ; Bracewell et al., 1998 ; etc.) et posent au personnel éducatif des problèmes de mise en oeuvre, de durabilité et de variabilité dimensionnelle (entendre le développement d'une masse critique).

Les ministères de l'Éducation provinciaux révisent à l'heure actuelle les attentes en ce qui concerne les habitudes de pensée, les aptitudes sociales et les compétences techniques des apprenantes et apprenants (programme d'études de l'Alberta sur les technologies de l'information et des communications, 2000 ; Learner Expectations and Assessment, Ontario Knowledge Network for Learning, 2000 ; réforme de l'Éducation au Québec, 2000). Dans un rapport

qu'il a récemment remis au Ministère de l'éducation, le Conseil supérieur de l'éducation au Québec (2000) insiste sur la dimension pédagogique de l'intégration des TIC dans les programmes d'études. Différentes approches pédagogiques, dont le constructivisme et le socioculturisme, ont servi à justifier l'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage. Le rapport Delors (1996), qui met l'accent sur les compétences professionnelles, est cité pour légitimer l'intégration des technologies de l'information et des communications dans l'éducation.

Le parti que l'enseignement et l'apprentissage tirent des technologies de l'information et des communications augmente quand le personnel enseignant applique une pédagogie entraînant les élèves à véritablement résoudre des problèmes et à comprendre en profondeur (Bracewell et al., 1998). Les progrès accomplis dans les sciences cognitives fournissent une base théorique pour faire participer les apprenantes et apprenants de manière active et authentique (Resnick, 1987 ; Brown et Campione, 1994 ; Scardamalia et Bereiter, 1994 ; Bransford, Brown et Cocking, 1999). Les premiers résultats positifs, hormis l'acquisition de compétences techniques générales, qu'ont donné l'utilisation des ressources et d'outils en ligne dans l'apprentissage et l'enseignement indiquent que le personnel enseignant et les élèves seront amenés à jouer des rôles plus complexes (Haughey, 2000 ; Jefferson et Edwards, 2000 ; Daigle, 2001 ; McGhee et Kozma, 2001). L'insertion de nouveaux modes de perfectionnement professionnel, de matériel et d'un appui technique s'impose donc dans les plans d'intégration des technologies dans les écoles.

Les écoles, qui sont de plus en plus conscientes de l'importance que revêt l'acquisition continue de compétences et d'une compréhension approfondie de la matière par les élèves des niveaux primaire et secondaire, ont besoin du soutien de leurs collègues et des décideurs locaux et provinciaux de l'éducation (Liebermann et Miller, 2000 ; Anderson et Dexter, 2000). Des programmes de formation initiale à l'enseignement qui favorisent une intégration bien pensée et efficace des technologies de l'information et des communications s'imposent également. Sinon, le programme d'études des écoles changera peut-être en apparence, mais un autre, caché, continuera probablement de viser la conformité au lieu de la créativité, d'encourager des aptitudes d'apprentissage individuelles et concurrentielles plutôt que coopératives et de privilégier la tradition à l'innovation. Ainsi, les méthodes d'évaluation mises au point pour répondre aux demandes du public ont tendance à rétrécir le programme d'études, car la majorité du personnel éducatif réagit en enseignant d'après ce que comprendront les tests soumis aux élèves (participants à l'Institut d'été 2000 du Knowledge Forum, <http://kf.oise.utoronto.ca/si2000poster/index.htm/>).

Nos travaux de recherche reposent sur l'hypothèse qu'une nouvelle infrastructure socio-technique de l'enseignement et de l'apprentissage fait son apparition, entraînant dans son sillon quelques gains et pertes, comme tend à le faire tout grand changement progressif ou transformatif. Ici, nous montrons l'importance qu'il y a à ce que le personnel enseignant et les élèves se livrent à des projets et à des travaux d'apprentissage sortant davantage de l'ordinaire tout en étant profitables pendant les heures d'école. Nous abordons quatre sujets :

1. La classe en réseau (au primaire, secondaire ou postsecondaire) en tant que lieu de travail.
2. Les rôles du personnel enseignant et des apprenantes et apprenants dans des salles de classe reconceptualisées comme des communautés de construction de connaissances.
3. Des expérimentations de devis en matière de formation professionnelle du personnel enseignant qui allient des interactions en face-à-face et en ligne, conçus dans des universités et écoles canadiennes.
4. Un cadre de formation intégrée présentant des possibilités novatrices en ce qui concerne l'initiation à l'enseignement et le perfectionnement professionnel du personnel enseignant.

### **Les classes branchées en réseau**

Pour les besoins de cette étude, on a retenu une définition large de la classe branchée en réseau, celle-ci englobant les écoles où les apprenantes et apprenants ont un accès élevé ou faible à Internet et/ou à intranet à un moment ou à un autre de leur scolarité. Toutefois, la classe en réseau ne se caractérise pas seulement par une connectivité électronique de base. Les écoles primaires et secondaires ainsi que les établissements postsecondaires intègrent les technologies de l'information et des communications dans l'enseignement et l'apprentissage afin de renouveler leurs pratiques. Un nombre croissant de salles de classe, aujourd'hui reliées de manière permanente avec le monde extérieur, permettent l'établissement de communications bi-directionnelles. Pelgrum et Anderson (1999), Becker (2000a) et d'autres montrent l'ampleur du phénomène.

Quand elle a affaire aux processus scolaires et aux résultats de l'apprentissage, la directionnalité des connexions entre la classe et le monde extérieur mérite d'être étudiée. Les méthodes de communication émergentes

repoussent non seulement les frontières intra-muros des classes, mais remettent aussi en question la hiérarchie des rôles et des processus dans l'enseignement élémentaire-secondaire. En fonction des convictions, des valeurs, des connaissances et de la compétence de l'enseignante ou de l'enseignant, la classe tire plus ou moins parti de ce lieu d'apprentissage qu'est la classe en réseau. Sept modes sont identifiés (Breuleux et al., 2001) :

1. **Le mode télédébit.** Une communication unilatérale est établie depuis le monde extérieur jusqu'à la salle de classe et l'enseignante ou l'enseignant se sert plus ou moins de l'ordinateur branché comme d'un poste de télévision pour offrir des leçons juste-à-temps (Owston et Wideman, 1998).
2. **Le mode télé-tuteur.** La communication est organisée au préalable pour répondre à la demande d'une ou d'un élève et la réponse est plus ou moins adaptative. L'ordinateur est plutôt utilisé comme un cédérom ou un manuel (The Learning Equation Mathematics, 9e année, voir Macnab et Fitzsimmons, 1998).
3. **Le mode réalisation du projet.** La communication est établie à la fois depuis le monde extérieur jusqu'à la salle de classe, surtout en réponse aux demandes des élèves participant à un projet, et de la salle de classe jusqu'au monde extérieur lors de la production et de la publication du projet sur le site web (Judy Harris, 1998 ; Hyper Studio Teacher Community, Le programme Rescol à la source (<http://www.rescol.ca/aliasource/f/index.asp>).
4. **Le mode consultation quotidienne.** La communication est lancée à partir de la salle de classe vers le monde extérieur ; le site web de la classe publie en partie sur la toile ce qui se disait jadis intra-muros (<http://www.protic.net>).
5. **Le mode simulation.** Une communication est établie de l'intérieur, l'enseignante ou l'enseignant souhaitant démontrer ou illustrer un principe précis, une notion difficile ou une pratique sociale lors d'une présentation à toute la classe ou à un petit groupe. La communication parvient ensuite de l'extérieur à la salle de classe. La communication peut être établie par une ou un élève (<http://can.brainium.com>).
6. **Le mode collaboration.** Les communications sont bi-directionnelles de façon à créer un espace virtuel de collaboration permettant de travailler à la création d'un artéfact conceptuel (une idée, une théorie ou un savoir inconnus de la communauté d'apprentissage), et ce

grâce à un discours qui transforme progressivement la connaissance des uns et des autres lors des discussions qui se tiennent en face-à-face mais aussi dans cet espace de conception collaboratif et multimédia (p. ex. Knowledge Forum).

7. **Le mode co-construction de connaissances.** Les communications sont bi-directionnelles et exigent l'utilisation d'un espace de collaboration virtuel, ce qui permet de créer un artéfact conceptuel (une idée, une théorie ou un savoir inconnus de la communauté d'apprentissage), et ce grâce au discours qui progresse en face-à-face ou dans l'espace de conception collaboratif et multimédia (p.ex: Knowledge Forum(, CSCL, CSILE : <http://csile.oise.utoronto.ca>).

L'application des modes décrits ci-dessus est à la hausse. De nombreuses personnes du milieu de l'éducation jugent important de s'adapter aux besoins des élèves dans un monde où la diversité de ces derniers est de plus en plus marquée et de choisir des approches souples convenant à l'apprentissage continu. La classe branchée en réseau offre (voir la notion de co-constitucionalité en phénoménologie) une plus grande variété d'activités d'apprentissage. Dans la classe en réseau, des processus comme la communication, la prise de décisions, l'interrogation, la construction du savoir et la prise en charge de rôles dépendent beaucoup de la pédagogie de l'enseignante ou de l'enseignant (Bracewell, Breuleux et Le Maistre, sous presse ; Caswell et Lamon, 1998 ; Haymore Sandholtz, Ringstaff et Dwyer, 1997 ; Laferrière, 2000 ; Reeve et Lamon, 1998 ; Owston, 1998 ; Scardamalia et Bereiter, 1996 ; Schofield, 1998 ; etc.). Une enseignante ou un enseignant bien informé, doué d'imagination et ayant un esprit créatif sait organiser le temps, l'espace et les ressources et fait réaliser à ses élèves des activités d'apprentissage stimulantes. L'intégration des technologies de l'information dans l'enseignement et l'apprentissage rend le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant encore plus complexe.

### **Rôles du personnel enseignant et des apprenantes et apprenants**

Dans le cadre d'une étude nationale, Ravitz, Becker et Wong (2000) indiquent que :

- 1) les enseignantes et enseignants constructivistes utilisent Internet beaucoup plus que leurs collègues attachés à la tradition,
- 2) que les classes de mathématiques d'un niveau supérieur utilisent des logiciels perfectionnés alors que les classes de faible niveau utilisent davantage de jeux.

Il n'existe toujours pas au Canada d'étude comparable à celle disponible aux Etats-Unis, mais l'équipe de recherche sur la formation des pédagogues du RCE-TA détient aussi des preuves que le rôle qu'assument les enseignantes ou enseignants et les apprenants dans les classes en réseau reflète une perspective constructiviste. Certains de nos projets ont documenté les changements survenus depuis cinq ans dans des classes bien équipées en TIC (ex. : ordinateurs multimédia en réseau connectés à Internet et dotés des périphériques de règle - imprimantes, cédéroms, numériseurs et caméras numériques). Dans ces salles de classe, les activités scolaires diffèrent généralement beaucoup de celles d'une classe traditionnelle. Pour illustrer ce point, le site web suivant (<http://www.telelearning-pds.org/tlpds/theme7/roles.html>) présente des vignettes de nouvelles pratiques observées dans différentes écoles du Canada. Ces vignettes soulignent certains thèmes et questions clés, probablement liés à la réussite ou non de la mise en oeuvre de ces pratiques dans des écoles particulières. Elles traitent plus précisément de l'engagement de l'élève à l'égard de l'apprentissage, du transfert de pouvoir à l'élève par l'enseignant et de la co-construction d'un savoir autour de problèmes authentiques ou mal définis. En voici quelques extraits :

#### *L'engagement de l'élève dans son apprentissage*

Ils ont décidé qu'ils voulaient construire un château et donc... je suis allée chercher une boîte en carton. Immédiatement, tous les élèves se sont mis à créer un château en trois dimensions, doté d'un pont-levis et de la table ronde. Et c'est ainsi que nous avons fait toutes nos maths, en construisant un château. Les enfants ont fait des recherches sur Internet, dans des livres, auprès d'élèves plus âgés qui les ont aussi quelque peu aidés dans leurs tracés ou pour taper au clavier. Mais, dans l'ensemble, ce sont eux qui ont fait le travail. A la fin de l'année, il sont préparé une exposition de ce qu'ils avaient appris et ont également composé le texte.

#### *Apprentissage authentique*

Divisés en six groupes (fonctionnaires, industriels, ingénieurs, environnementalistes, Amérindiens et pleinairistes) qui représentent les utilisateurs et les défenseurs de la forêt, les élèves disposaient d'une quinzaine de jours pour se préparer à un débat au cours duquel ils devaient faire valoir leur position quant aux problèmes et enjeux entourant la préservation de la forêt au Canada.

### *Transfert de pouvoir de l'enseignant à l'élève*

Les élèves travaillaient à l'ordinateur, en groupes, à des projets de sciences et de sciences sociales. L'enseignante passait d'un groupe à l'autre pour évaluer les progrès accomplis et faire des suggestions sur les ressources à consulter. Le projet de l'un des élèves portait sur la géographie physique de l'Europe et l'enseignante lui a suggéré de préparer une carte indiquant les principales chaînes de montagnes.

(...) L'élève a pris l'initiative de presque toute l'interaction, l'enseignante le guidant, la responsabilité des travaux scolaires étant dès lors partagée et divisée d'un commun accord.

### *Co-construction de connaissances*

Dans une salle de classe axée sur la construction du savoir, les élèves fondent leurs centres d'intérêts personnels en choisissant leurs propres livres de façon à faire des recherches et à travailler en collaboration avec d'autres élèves et à comprendre la perspective du genre.

Le compte rendu de lecture d'Ashley a provoqué 27 réactions de la part des autres élèves. Parmi celles-ci, beaucoup comptaient des questions qui donnaient plus de poids à l'analyse, le contenu du livre devenant secondaire par rapport aux idées relatives à la religion et au réalisme magique ou aux explications sur la causalité.

L'enseignante ou l'enseignant, plutôt que d'organiser les activités d'apprentissage de l'élève, soit directement par un enseignement didactique soit indirectement en lui donnant des devoirs et des travaux, organise l'apprentissage en le répartissant entre les élèves, ces derniers assumant une plus grande part de responsabilité vis-à-vis de leur propre apprentissage et de celui des autres. Un certain nombre de facteurs appuie la gestion de cette activité : transfert de pouvoir de l'enseignant à l'élève, prise en charge par les élèves de leur rôle d'agents, formation des élèves grâce à un apprentissage en coopération et en collaboration et application de ces deux dernières compétences pour progresser dans leurs travaux scolaires, temps libre dont dispose le personnel enseignant pour conseiller les élèves individuellement et en groupe, intégration de l'évaluation formative et de l'apprentissage, de façon à ce que le premier oriente le second, et enfin accès aux technologies de l'information et des communications pour permettre aux élèves d'être plus indépendants et productifs. L'utilisation efficace des technologies repose sur la convergence de tous ces facteurs (Bracewell, Breuleux et Le Maître, sous presse ; Bracewell et Lajoie, 2000).

En raison de ces changements, la situation en salle de classe diffère radicalement pour l'enseignant et pour les élèves de celle d'une classe traditionnelle, les responsabilités et attentes des participants sont plus complexes et variées et les enseignants et les élèves échangent expertise et connaissances. Et surtout, les activités des enseignantes et enseignants pour stimuler l'apprentissage des élèves sont de nature très différentes par rapport à celles d'une salle de classe traditionnelle.

Ces résultats proviennent toutefois d'un milieu protégé, en ce sens que les enseignantes et enseignants sont des bénévoles qu'un enseignement s'appuyant sur les TIC intéresse et qui ont de l'expérience en la matière, que le travail jouit d'un statut d'initiative spéciale et reconnue et que des groupes de recherche dans les universités financent et apportent un appui technique aux classes. La variabilité dimensionnelle pose un nouvel enjeu quant à l'utilisation efficace des TIC en classe : comment ces pratiques efficaces entreront dans les classes qui ne sont pas protégées, où les enseignantes et enseignants n'ont pas le même enthousiasme à l'égard des TIC ou des connaissances approfondies sur ces dernières, où l'enseignement assisté par les TIC est considéré routinier et où l'école est responsable de fournir les ressources en TIC ? Blumenfeld, Fishman, Krajcik et Marx (2000) et Fishman (2000) demandent que les problèmes de variabilité dimensionnelle fassent l'objet d'une approche «systématique», c'est-à-dire une approche qui tienne compte du contexte, soit de la politique et des méthodes de gestion des écoles et des conseils scolaires, de leur capacité à mettre en oeuvre les innovations et à les soutenir (p. ex. : ressources en ce qui concerne le perfectionnement professionnel, ressources techniques) et de la culture du personnel enseignant et des écoles (p. ex. : philosophies et pratiques de l'enseignement et de l'évaluation).

Les chercheurs, conscients de l'importance de ces facteurs contextuels, adoptent une approche théorique plus sophistiquée à l'égard de la mise en place de pratiques efficaces dans un enseignement et un apprentissage assistés par les TIC. Nous nous appuyons sur la théorie des systèmes d'activité (TSA) - (Cole et Engeström, 1993 ; Engeström, 1987) pour analyser les rôles émergents du personnel enseignant et des élèves ainsi que les processus qui seront nécessaires pour que ces derniers assument ces nouveaux rôles. Nous expliquons également les raisons pour lesquelles certaines pratiques faisant appel aux technologies de l'information et des communications prennent leur envol dans une école alors qu'elles n'appareillent jamais dans une autre (p.ex.: Bracewell et Renaud, 2001). Les concepts fondamentaux de la théorie des systèmes d'activité nous aident à cerner les éléments des pratiques existantes et prévues, et servent par conséquent à mettre en lumière ceux qui faciliteront et ceux qui feront obstacle aux nouvelles pratiques faisant appel aux TIC.

Collins (1991) a souligné un certain nombre de changements que le personnel enseignant, y compris les formateurs d'enseignants, doivent d'abord accepter avant d'intégrer avec compétence les nouvelles technologies dans l'exercice de leur profession. Ces changements sont les suivants :

- 1) passer d'un enseignement dispensé à toute la classe à un enseignement à des petits groupes ;
- 2) passer de l'exposé et de la récitation à l'encadrement ;
- 3) travailler avec des élèves faibles plutôt qu'avec les élèves forts ;
- 4) se consacrer davantage aux élèves qui font preuve d'un fort engagement ;
- 5) passer d'une évaluation se fondant sur les résultats obtenus aux tests à une évaluation axée sur les produits, les progrès et les efforts ;
- 6) passer de structures sociales se fondant sur la concurrence à des structures sociales privilégiant la coopération ;
- 7) passer d'un enseignement où tous les élèves apprennent la même chose à un système où différents élèves apprennent des choses différentes ;
- 8) passer d'un système où la pensée verbale a la primauté à l'intégration de la réflexion verbale et visuelle.

Depuis une décennie, les chercheurs adeptes du constructivisme qui s'intéressent essentiellement à l'éducation des sciences et des mathématiques ont donné des exemples :

- 1) d'enseignantes et enseignants compétents dans l'art de mener des dialogues auxquels les élèves participent très activement ;
- 2) d'élèves qui se préoccupent sérieusement de comprendre ;
- 3) de preuves, qu'au cours de l'épisode, la compréhension conceptuelle des élèves s'est quelque peu améliorée (Driver, Asoko, Leach, Mortimer et Scott, 1994 ; Cobb, 1994).

Lorsqu'une enseignante ou un enseignant considère l'élève comme un «chercheur» (Bruer, 1994; Marx, Blumenfeld, P.C., Krajcik et Soloway, 1997) et quand toute la classe est reconceptualisée comme une communauté vouée à la co-construction des connaissances (Scardamalia et Bereiter, 1994) ou comme une communauté d'apprenants (Brown, 1994 ; Bransford, Brown et Cocking, 1999), la classe branchée en réseau devient une partie homogène du milieu d'apprentissage.

Dans les 12 études de cas exemplaires menées dans le cadre de la SITES-M2, McGhee et Kozma (2001) font remarquer que :

*Bien que le personnel enseignant ait conservé nombre de ses rôles traditionnels (p.ex. : dirigeant de la classe, conférencier, animateur de discussions), il a assumé en classe de nombreux rôles nouveaux, appliquant pour ce faire des méthodes novatrices assistées par la technologie. Les nouveaux rôles du personnel enseignant que nous avons circonscrits sont les suivants : concepteur de designs pédagogiques, entraîneur, collaborateur, coordonnateur d'équipe, conseiller et spécialiste en matière de veille et d'évaluation.*

Aussi importantes que soient les pratiques exemplaires pour les praticiens, les chercheurs et les décideurs, les personnes au courant du rôle que jouent dans les classes en réseau des enseignantes et enseignants réfléchis et compétents dans l'apprentissage des élèves ne perdent pas de vue les problèmes de durabilité et de variabilité dimensionnelle. Selon Cuban (2000), qui a souvent critiqué la technologie de l'éducation, un perfectionnement professionnel solide et durable ainsi qu'un appui administratif sont essentiels si l'on veut que les ordinateurs «ne soient pas survendus et sous-utilisés» (voir aussi la discussion de Becker (2000b) sur les points de vue philosophiques divergents à propos de l'enseignement).

Notre recherche repose sur le postulat selon lequel des enseignantes et enseignants constructivistes (rôle nouveau), celles et ceux qui incitent les élèves à être des apprenants autonomes, capables de travailler en équipe et des constructeurs de connaissances (nouveaux rôles) et à bien connaître les TIC (nouvel outil), sont indispensables si l'on veut que la technologie tienne ses promesses, à savoir préparer des citoyennes et citoyens qui savent participer ainsi que des travailleurs du savoir (rôle nouveau). Ces rôles et ces outils nouveaux font toutefois l'objet d'un vif débat. «Les normes établies, soit l'individualisme, l'isolationnisme et la protection de la vie professionnelle privée», comme le font remarquer Liebermann et Miller (2000) et Lortie (1975), «ne suffisent plus ; le personnel enseignant doit mettre au point de nouveaux moyens pour exercer et envisager sa profession».

De nouveaux outils, normes et règles, qui marqueraient une scission par rapport à l'enseignement traditionnel, sont à peine en train d'apparaître, cependant, et ce dans l'hypothèse la plus optimiste (voir aussi Tardif, 2000). De plus, la possibilité que la nouvelle technologie précipite la déqualification de la profession enseignante, mérite d'être étudiée. La Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE, 2001 ; Moll, sous presse) s'intéresse particulièrement à ce problème. La possibilité de la déqualification de la profession enseignante inquiétait déjà un groupe pancanadien d'éducatrices et d'éducateurs qui a élaboré un énoncé prospectif sur les apprenants du XXI<sup>ème</sup> siècle (Henchey et al., 1996). Parmi les facteurs contributifs à la

possibilité de déqualification, citons la pénurie d'enseignantes et enseignants, la montée en flèche du coût des services de santé dans les budgets provinciaux, la diversité croissante des besoins des enfants et des adolescents, la demande de plus en plus grande en programmes éducatifs et le vaste nombre d'enseignantes et enseignants (plus de 300000) qui ont besoin d'un perfectionnement professionnel adapté.

Le premier et le deuxième mode d'interaction dans la classe en réseau, soit le mode télédébit et le mode télé-tuteur, ajoutent quelque peu foi à la théorie de la déqualification de la profession enseignante. Quand une communication unidirectionnelle est établie du monde extérieur jusqu'à la salle de classe, un ordinateur branché ne peut qu'offrir au mieux aux élèves des leçons juste à temps. Une enseignante ou un enseignant qui intéresse ses élèves à des travaux d'apprentissage stimulants trouvera peut-être pratiques des activités ainsi débitées, mais il se peut aussi qu'elles en viennent à jouer un rôle d'enseignant suppléant. Même chose pour le mode télé-tuteur. Nous savons que la capacité interactive de l'ordinateur (nouvel outil) ne cesse d'augmenter et que des activités d'apprentissage engageantes (nouvelles normes ?) font de plus en plus partie de la réalité virtuelle. Le rôle de l'enseignant est plutôt de rendre ces activités stimulantes et significatives lorsqu'il choisit de les intégrer au programme d'études de la classe.

Des expressions comme «axé sur l'élève» ou «n'importe quand - n'importe où - n'importe quoi» transmettent un message, à savoir que l'apprentissage individuel est possible à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe. Les observations de Barker et Wendel (2001) à propos des écoles virtuelles au Canada, fréquentées par des élèves qui y voient là leur deuxième chance, sont des plus instructives à cet égard. Certains processus, comme la désynchronisation et la délocalisation de la salle de classe, sont désormais plus évidents pour la profession enseignante et le public. Ainsi, des enseignantes et enseignants assument de nouveaux rôles dans l'élaboration de cours en ligne, dont ceux d'éditeurs, modérateurs ou membres d'une équipe. Les communautés d'apprentissage font des recherches sur des données et des interprétations et échangent des artéfacts. Les parents sont supportés par des activités et ressources en ligne s'ils choisissent l'enseignement à domicile. Pour que le rôle du personnel enseignant ne s'estompe pas en présence des puissants ordinateurs en réseau, et que ces derniers soient utilisés au profit des élèves et des apprenants à vie de demain, il faut des programmes cohérents de formation à l'enseignement et de perfectionnement professionnel, qui intègrent les TIC.

Nous choisissons par conséquent de dispenser un enseignement assisté par les TIC afin de répondre à un besoin, selon nous systématique et que soit

renouvelé le contenu et les processus relatifs au continuum de développement professionnel du personnel enseignant.

### **L'expérimentation de devis en matière de formation professionnelle du personnel enseignant**

Au Québec, la révision la plus récente de la définition de «compétences du personnel enseignant» comprend un élément sur l'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage. Rien n'est toutefois comparable à la California Commission on Teacher Credentialing, laquelle a adopté des normes relatives aux nouvelles technologies pour les titres de compétences des candidats à l'enseignement, ou encore aux normes nationales relatives aux TIC du programme de formation du personnel enseignant au Royaume-Uni. Cette observation se fonde sur une enquête sur les compétences que les candidates et candidats à l'enseignement doivent démontrer dans les provinces

pour obtenir leur certification en enseignement. Au Canada, la plupart des programmes de formation à l'enseignement ne sont pas tenus de satisfaire à aucune norme convenue en ce qui concerne les TIC. Plusieurs formateurs d'enseignants dans les facultés d'éducation expérimentent toutefois les technologies de l'information et des communications. D'après nous, les connaissances et les compétences professionnelles de l'enseignant doivent être tri-dimensionnelles pour que ce dernier réussisse à se servir des TIC : il doit posséder des connaissances techniques, des connaissances pédagogiques et des connaissances didactiques.

Dans le programme de recherche du RCE-TA, nous appliquons des pratiques novatrices en matière de formation professionnelle du personnel enseignant, lesquelles intègrent technologie et pédagogie. Comme on prévoit que le personnel enseignant pourra utiliser de nouveaux outils pour que les élèves prennent davantage en charge leur apprentissage et effectuent celui-ci de manière plus authentique, collaborative et intentionnelle (nouveaux rôles, normes et règles d'interaction), on a procédé à l'expérimentation de devis (Brown, 1992 ; Collins, 1999) auprès d'enseignantes et enseignants en formation et en poste. Nous présentons dans ce qui suit de brèves études de cas, à l'aide du cadre TSA.

Dans l'Ouest canadien, la CITE (Community of Inquiry in Teacher Education / communauté de recherche en réseau de la University of British Columbia), procède selon le modèle de la cohorte. La CITE est liée à trois communautés imbriquées de praticiens, soit le personnel éducatif des écoles, les formateurs d'enseignants sur les campus et une cohorte de 36 enseignantes et enseignants en formation initiale. Jusqu'à présent, les TIC ont surtout servi

à créer une structure permettant d'intégrer les éléments du programme et de connecter les enseignantes et enseignants en formation et les formateurs des enseignants de l'université et des écoles qui participent aux divers volets du programme (TSA : nouveaux outils). Ainsi, les documents des cours, les horaires, les événements et les travaux pratiques sont affichés sur un site web auquel ont accès tous les participants au programme. La deuxième phase du programme comprend la conception de méthodes pédagogiques particulières à l'aide de médias accessibles sur la toile et d'applications hypermédia. Prenons comme exemple de ces pratiques, les discussions en réseau, les journaux électroniques de nature collaborative ainsi que la publication de présentations et de travaux pratiques sur la toile (TSA : règles d'interaction émergentes).

Grâce à son approche, CITE a en particulier réussi à :

- (a) faire comprendre à la communauté les initiatives au plan technologique et à obtenir son appui au cours des discussions organisées lors des rencontres hebdomadaires de l'équipe ;
- (b) donner facilement accès aux outils technologiques, grâce à des séances en laboratoire hebdomadaires où un appui technique était offert ;
- (c) démontrer la valeur de pratiques se fondant sur les technologies quand les enseignantes et enseignants en formation incluent dans leur stage des activités d'apprentissage intégrant les technologies ;
- (d) créer des plages horaires dans le curriculum pour permettre la tenue des séances de formation technique en laboratoire, et ce en redéfinissant les objectifs d'un cours sur la communication existante ;
- (e) faire en sorte qu'une personne-ressource spécialiste des technologies travaille individuellement avec les membres de l'équipe à l'élaboration de stratégies pouvant être intégrées au programme scolaire.

La difficulté reste d'élaborer des activités et des structures comparables dans les écoles, car nous changeons maintenant de cap afin de travailler en collaboration avec les membres de la communauté scolaire (TSA : nouveaux rôles, normes et règles).

Le projet **Knowledge-building / knowledge forum** ® de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (Université de Toronto) est une communauté intersectorielle se composant d'étudiantes et d'étudiants, de membres du corps professoral, de chercheurs, de groupes sociaux et communautaires et de petites entreprises. L'objectif : créer et soutenir une communauté d'apprenants en réseau où la création de savoir du groupe principal

fait progresser ses membres, voire d'autres groupes. Scardamalia (2000) appelle cette progression symétrique du savoir «*expérimentation de devis*», car les participants sont prêts à mettre à l'essai de nouveaux modèles pédagogiques et à adhérer à des communautés en réseau ouvertes où l'activité prédominante est la recherche. Les participants s'engagent en raison de problèmes communs qu'ils veulent comprendre au lieu d'être répartis en fonction de leur secteur, âge ou appartenance (TSA : utilisation d'un nouvel outil, rôles, normes et règles d'interaction naissants).

En matière de recherche, nous nous concentrons sur les interactions des enseignantes et enseignants, des chercheurs, des futurs maîtres ainsi que des élèves du primaire. Le travail de construction de connaissances des élèves sert à faire progresser l'apprentissage des futurs enseignants et enseignantes de deux façons (Lamon, Reeve et Caswell, 1999). Tout d'abord, à leur arrivée, les enseignantes et enseignants en formation ont une opinion de l'enseignement et de l'apprentissage qui se fonde sur leur propre scolarité. La plupart de leurs idées reposent sur un modèle d'apprentissage par voie de transmission dans lequel le savoir de l'enseignante ou de l'enseignant détermine ce que les élèves apprennent. En observant le discours au sein du Knowledge Forum (des élèves du primaire dans une classe axée sur la construction des connaissances, les enseignantes et enseignants en formation se sont mis à élaborer un nouveau modèle de formation dans lequel un enseignement et un apprentissage se fondant sur la compréhension approfondie sont essentiels (TSA: rôles, normes et règles d'interaction naissants).

Ensuite, les enseignantes et enseignants en formation ont établi leur propre communauté de construction des connaissances. Ils se sont penchés sur une difficulté de compréhension dans les problèmes que les élèves du primaire tentaient de résoudre, ce qui leur a donné la possibilité de construire leur propre savoir et de comprendre les conceptions des élèves du primaire qui viennent enrichir les sciences. Ils ont ainsi observé comment utiliser la construction du savoir pour favoriser l'apprentissage et en ont discuté avec des enseignantes et enseignants en poste. Parallèlement, dans les classes, les enseignantes et enseignants et leurs élèves ont progressé grâce aux réactions des stagiaires face aux bases de données Knowledge Forum (de la classe. Les inventions de nombreux enseignants et enseignantes pour améliorer leurs méthodes ont découlé des observations des stagiaires sur les bases de données de la classe (TSA : nouveaux rôles et règles d'interaction).

D'autres communautés participantes peuvent consulter les productions placées sur le web de ces communautés (TSA : utilisation émergente d'un outil). (On peut consulter virtuellement des bases de données du Knowledge Forum (à l'adresse <http://kf.oise.utoronto.ca/VirtualTours/>).

**TACT** est une communauté d'apprentissage francophone associée à l'Université Laval à Québec. Elle combine divers modes d'interaction sociale soutenus par l'ordinateur en réseau, le contexte le plus développé et authentique d'intégration de telles activités étant un programme de type «école dans l'école» (PROTIC) d'une grande école secondaire située à six miles du campus principal de l'Université Laval. Les membres de la communauté d'apprentissage associés à cette école étudient l'intégration des TIC dans l'exercice de leur profession (TSA : utilisation d'outil, rôles et règles d'interaction émergents). TACT est également l'acronyme du site web interactif appelé «Télé-apprentissage communautaire et transformatif». Les activités d'apprentissage se déroulent dans et entre les classes, selon une nouvelle conceptualisation de la classe en tant que communauté d'apprentissage. De temps à autre, des étudiantes et étudiants de l'université jouent le rôle de mentors ou de spécialistes auprès de membres d'autres communautés d'apprentissage.

Les outils de collaboration en réseau sont les plates-formes Univirtuelle et Knowledge Forum (. La première sert à des activités d'apprentissage et de recherche (collecte d'information, discussions de thèmes, apprentissage par projet de manière collaborative, rédaction de journaux (stages de formation pratique), réflexion sur l'action et en collaboration intégrant aujourd'hui des vidéo-clips dans les forums de discussion (futurs maîtres) et d'autres activités de co-construction de connaissances, notamment la rédaction d'études de cas (TSA : rôles et règles d'interaction émergents) (voir Breuleux, Laferrière et Bracewell, 1998 ; Legault, 2000 ; Laferrière, 2000). Les enseignantes et enseignants en formation ou en poste rapportent avoir l'impression d'appartenir à une vaste communauté d'enseignants-apprenants (TACT) et avoir acquis une certaine identité de co-chercheurs. WebKnowledge Forum appuie le développement d'une masse critique de pratiques réalisées par des utilisateurs précoces (l'ABC\_W), soit par le recours à l'espace de collaboration comme un babillard, un espace multimédia animé ou un espace où consigner les enquêtes collaboratives que mènent les élèves (structure coopérative du casse-tête), auxquelles participent occasionnellement des élèves de classes différentes (TSA : utilisation émergente d'outils). Avec la version française PC du Knowledge Forum, disponible depuis février 2000, une dizaine de projets d'apprentissage ont été menés. Des classes de niveau intermédiaire (secondaire I et II) ont rédigé plus de 1500 notes sur des thèmes spécifiques, des problèmes et des hypothèses à vérifier (TSA : normes et règles d'interaction émergentes).

Ces outils servent aussi à des exercices de réflexion en collaboration et à d'autres activités de construction de connaissances, dont des recherches ethnographiques sur les artefacts produits une année précédente ou dans une autre école par des futurs enseignants. Dans ce contexte, la communauté d'apprentissage devient une communauté de pratique émergente, les membres interagissant face-à-face ou en ligne afin d'apprendre entre autres comment intégrer les TIC dans le cadre de l'apprentissage par projet de nature collaborative. La rédaction de cas (p.ex. : organisation et gestion de la classe en réseau) est une autre pratique de pointe, non seulement utile à l'auteur de l'étude de cas, mais aussi à d'autres membres de la communauté de pratique (TSA : nouveaux rôles). Voir <http://www.tact.fse.ulaval.ca>.

**McGill TL-PDS Net.** La communauté d'apprenantes et apprenants associée à l'Université McGill, qui se caractérise par sa diversité, se compose d'enseignantes et d'enseignants d'au moins 10 écoles participant activement à l'intégration des TIC, leurs pratiques collaboratives en ligne les plus poussées étant de nature interprétative. Au niveau local, ils découvrent petit à petit le côté pratique des discussions en ligne et des outils d'information (TSA : utilisation d'outils émergente). Ainsi, 70 enseignantes et enseignants, en formation et en poste, se sont lancés avec dynamisme dans des discussions électroniques sur la toile pendant et après l'Institut d'été 2000 : d'août à janvier, ils ont échangé plus de 700 messages, lesquels servaient divers objectifs, dont l'échange d'information, la constitution de groupes et la construction de connaissances. Ce personnel éducatif apprend également de façon pratique et expérientielle la manière dont se forment des communautés de construction de connaissances en ligne et ce qu'elles peuvent accomplir. Des enseignantes et enseignants de cinq écoles McGill TL-PDS Net ont créé et exercent une veille, par exemple sur leurs propres groupes en ligne d'élèves ou de collègues. Une pratique est par conséquent en train de s'établir, soit celle de la collaboration au moyen du réseau électronique, pratique qui étaye fortement l'apprentissage, et ce de maintes manières. Mais, surtout, le personnel enseignant s'approprie de plus en plus les outils, ce qui le conduit à se sentir davantage efficace lorsqu'il utilise ces derniers.

Le McGill TL-PDS Net a formé une équipe de conception intersectorielle se composant de membres du personnel enseignant et professoral ; lors des réunions et de discussions en ligne, ils élaborent la prochaine itération de la phase I et II de l'Institut d'été à l'intention des participantes et participants qui reviendront à l'été 2001. La phase II permet aux enseignantes et enseignants qui ont réussi à se familiariser avec le réseau électronique (Internet) dans leur classe de mettre au point des applications techniques de pointe. Ces applications visent essentiellement :

- (a) à réaliser une intégration plus systématique des TIC dans le nouveau programme d'études,
- (b) à utiliser les TIC pour favoriser des pédagogies de pointe, dont la co-construction de connaissances,
- (c) à ce que les enseignantes et enseignants deviennent des chefs de file de l'intégration des TIC dans leur école ou conseil scolaire (TSA : nouveaux rôles).

L'équipe de recherche s'agrandit, de façon à ce que plus de praticiennes et praticiens y participent ; l'un des projets actuellement en cours consiste à rassembler et à regrouper une série de «cas» se fondant sur les expériences des enseignantes et enseignants en tête du peloton et de préparer un site web de discussion de cas qui servira à interpréter régulièrement les pratiques émergentes (TSA : nouveaux rôles et règles d'interaction). Cette phase permet de mettre au point et de documenter de nouveaux processus socio-techniques à l'intention des communautés d'éducatrices et éducateurs, de façon à ce que ces derniers puissent circonscrire, saisir, organiser et interpréter dans les classes en réseau des paliers primaire et secondaire des exemples de pédagogies de pointe, de co-construction de connaissances et d'intégration des technologies qui se fondent pour former des pratiques émergentes et constituer le centre de recherche des participantes et participants. Ainsi, le McGill TL-PDS Net étudie la manière dont un éventail d'outils d'«enregistrement» et d'espaces d'interprétation communs (ordinateurs portables, caméscopes numériques, accès à haute vitesse à Internet, site web commun et outils de co-construction de connaissances) habilite le personnel enseignant à préparer des récits de pratique à être déposés sur le réseau afin de les partager avec une communauté d'interprétation qui en dégagera les événements critiques (AST : utilisation d'outils et de règles d'interaction émergente). Dans ce contexte, le personnel enseignant se livre à des actes de réflexion, l'enregistrement et la collecte d'artéfacts afin d'en poursuivre de manière durable l'interprétation avec d'autres personnes et donner de multiples interprétations divergentes ou convergentes. Par conséquent, les praticiens et les chercheurs se signalent leurs pratiques émergentes réciproques et les questions qu'ils se posent à propos de ces pratiques lorsqu'ils s'engagent dans un processus d'interprétation. Cette activité se situe au carrefour de la pratique réfléchie se fondant sur la narration (voir Ricoeur, 1983, 1990) et de l'apprentissage se fondant sur des études de cas. Les médias numériques favorisent le récit de pratique et l'interprétation repose sur l'utilisation de divers outils synchrones ou asynchrones en ligne permettant la construction de connaissances en collaboration. Ce projet est ancré dans des communautés de praticiens et de chercheurs en réseau et exige que ces derniers entretiennent des relations de confiance et partagent des objectifs communs en ce qui concerne leurs recherches (voir <http://www.education.mcgill.ca/olit/institute>).

## Un cadre de formation intégrée

Au Canada, l'enseignement et l'apprentissage dans les classes branchées en réseau constituent une réalité qui se dessine rapidement (Daigle, 2000). Nous avons expliqué en quoi une formation à l'enseignement et un perfectionnement professionnel du personnel enseignant propices à une compréhension en profondeur de problèmes authentiques ou mal définis et au développement d'attitudes d'apprentissage tout au long de la vie constituent la meilleure solution. Nous avons aussi fait valoir que des pratiques novatrices assistées par les technologies de l'information et des communications ne sont pas sans poser des problèmes de durabilité et de variabilité dimensionnelle.

Il est présumé que les contradictions sont à la source des changements et de l'évolution des systèmes d'activités (Cole et Engeström, 1993). Parmi ces contradictions, il y a les anciens et les nouveaux outils, les rôles bien établis et émergents, les patterns d'interaction familiers et novateurs. La similarité des pratiques existantes constitue l'un des facteurs clés qui détermine si une pratique est adoptée et son application poursuivie ou pas (Bracewell et Renaud, 2001 ; Fishman, 2000). D'autres facteurs importants sont les interactions des enseignantes et enseignants avec leur école ; les objectifs de celle-ci ; l'utilisation d'outils conventionnels par le personnel enseignant et la différenciation des rôles au sein de l'école ; les praticiens et les autres décideurs locaux et provinciaux qui s'intéressent à des établissements d'enseignement, c'est-à-dire des pratiques susceptibles d'être améliorées par l'utilisation d'ordinateurs en réseau.

Des pratiques novatrices en matière de formation à l'enseignement et de perfectionnement professionnel du personnel enseignant découlant de partenariats entre les universités et les écoles constituent ici le point de départ de l'élaboration d'un cadre de formation intégrée. On suggère un modèle réparti en trois niveaux qui fait avancer les frontières des rôles et des normes institutionnels le long du continuum d'apprentissage académique/formel expérientiel/informel :

1. formation initiale à l'enseignement sur le campus + stages pratiques dans des classes en réseau exemplaires du primaire-secondaire (p.ex. : le projet The Knowledge-Forum et TACT) ;
2. perfectionnement professionnel ancré dans la réalité de l'école + des activités qui l'extensionnent et le connectent à d'autres réalisations et ayant lieu sur un campus universitaire ou sur le web (p.ex. : McGill TL-PDS Net) ;

3. communautés de pratiques en réseau (officiellement reconnues quand elles comprennent tous les niveaux de compétences dans un domaine particulier : personnel enseignant en milieu scolaire, personnel enseignant en milieu universitaire, enseignantes et enseignants en formation (p.ex. : CITE).

Nos expérimentations de devis ont chacune permis de faire des progrès à l'un des niveaux de ce modèle et de contribuer à la délimitation des autres niveaux. De plus, les études des pratiques novatrices dans le secteur du perfectionnement professionnel du personnel enseignant au Canada (Laferrière et al., 1999 ; Colgan, Higginsson et Sinclair, 1999 ; Daigle, 2001), aux Etats-Unis (Doubler et al., 2000), en Europe (Davis et al., 1997) et en Australie (Mitchell et Mitchell, 2001) montrent qu'il existe de nombreuses initiatives dont on peut tirer parti pour explorer et structurer les possibilités de la classe branchée en réseau, possibilités dont la plupart des apprenants dans les écoles, enseignantes, enseignants et élèves confondus, feront l'expérience dans un avenir proche. Pour consulter ces travaux en cours, aller à <http://www.telelearning-pds.org/tlpds/theme7/cframe.html>.

Les possibilités et les faiblesses de la classe en réseau sont encore dans l'ensemble inexplorées. L'innovation ne dépendra pas tant des formes traditionnelles de perfectionnement des enseignantes et des enseignants que de la coopération et du dialogue dans les communautés professionnelles locales mais aussi branchées en réseau. Certains problèmes, comme ceux relatifs au contrôle et à la protection de la vie privée, prendront à coup sûr des dimensions critiques : contrôle de l'information, contrôle social et autocontrôle présenteront de nouvelles difficultés au fur et à mesure de la multiplication des classes en réseau et de leur connexion à des ressources et outils en ligne.

## ESTONIE / ESTONIA

### Mrs Maiki Udam Ministry of Education, Tallinn

#### *Teachers' initial and further training*

At the end of 2000, the Government adopted a decree titled Framework Requirements for Teacher Training, which establishes unified requirements for the training of teachers for kindergartens, primary, basic, upper-secondary and hobby schools, and for vocational education and applied higher education institutions and universities, regardless of the legal status of the institution.

According to the new Framework Requirements, there is more attention paid to counseling and cooperation skills, implementing inter-subject integration opportunities, multi-cultural study environments and coping with social problems. All teachers must acquire sufficient ICT competency to be able to use the Internet in their work and also be able to teach students to do the same.

The Framework Requirements also emphasize further training. All teachers are obliged, every five years, to undergo at least 160 hours of work-related training. Further training can be undertaken as an independent activity as well as a formal course. The Ministry of Education maintains a registry of further training curricula. Training that is listed in the registry is funded from the State budget and paid to the schools. Funding for further training is set as 3% of teacher salary budget.

A vocational education teacher is obliged, every three years, to undergo at least two months of work-related training. It is recommended that this takes place in an enterprise and that it is related to the subject taught. Teacher training lecturers must work, every three years, for at least 100 hours in an educational institution of a lower level.

As of 2004, graduates from teacher-training must undergo a so-called practice year, which takes place under the guidance of a mentor who has received appropriate training. The aim of the practice year is to support the

teacher in acclimatising to the school and also to provide feedback to the university regarding the effectiveness of the teacher-training curriculum.

Another provision will enter into force at the same time : all teacher-training will take place at university. Currently, kindergarten teachers are trained in one vocational education institution, as well as at university, and class teachers have been trained in applied higher-education institutions. As of July 1, 2001, all class-teacher training will be integrated with teacher-training at university and this training will be at master's level.

### **Forecasting required teacher numbers**

Over the last two years, the Estonian Ministry of Education has analysed teacher demand, so that the number of State-commissioned student places for teacher-training could be as precise as possible. The analysis included examination of the subjects taught by currently working teachers, according to age and education.

The proportion of older teachers is the greatest in scientific subjects and in Russian teaching. There are the most under-30 years old teachers in computer studies and in Estonian as a second language.

Regarding teacher qualifications according to subjects taught, there is a particularly critical situation in computer studies and in manual arts and art study, where more than half the teachers do not have specific education. Almost half the teachers need university-level training in English and in Estonian as a second language. The main reason for this is that people trained as teachers do not go on to work in schools. The situation is particularly serious in rural areas. At the State level, there have been attempts to make the teaching profession more attractive. For this reason, one of the priorities in the State budget in recent years has been on increasing teacher salaries. Many smaller schools have also been merged.

As of 2003, unqualified teachers will no longer be able to work as permanent staff in a school. If none of the candidates for a position have specialty teacher education, the school director has the right to sign a one-year employment contract with an unqualified teacher. This has meant that teachers have begun to participate actively in training. More than one third of the State-funded teacher-training places in universities in 2001 were taken by teachers with no specialty education.

To date, teachers in Estonia have been trained for one subject. According the Framework Requirements, starting in autumn 2001, the universities must

begin preparing more multi-subject teachers. Training for teachers of natural sciences for basic schools has already begun and in future such teachers must be capable of teaching at least one subject to senior upper-secondary school level. Teachers need to be more universal, to be able to teach many subjects and to relate these to each other, so this process will be continued for other fields in the future.

Estonian teacher training is becoming more and more similar to the European norm. In 2001, within a joint Finnish-Estonian project, 15 Estonian lecturers and teachers began doctoral studies at Turku University in Finland. Hopefully, this will mean that studies conducted in the teaching profession will also become more intensive.

As a result of the Recognition of Foreign Professional Qualifications Act entering into force on January 1, 2001, a unit has been established at the Ministry of Education to be the competent authority for the recognition of teacher qualifications.

## FINLANDE / FINLAND

Mrs Armi Mikkola  
Adviser for education

### *Teacher education and training for new teacher's role*

The nature and organisation of teachers' professional development is in a state of flux. Teacher education operates within a context where conceptions of the nature of learning and teaching, the expectations for education and the relationship between teaching and the wider society are rapidly changing. If developments in teacher education are to have some purposeful educational direction, and if they are to have some genuine impact on the quality of life in schools and other educational institutions, they need to be based upon an understanding of the work that teachers do and how teachers are most appropriately prepared for it. Development as a teacher must be seen as a gradual process of studies, teaching and continuing professional education. In order to maintain and develop the understanding of teachers' professional development, there is an important role for research.

The teachers' idea of man and conception of knowledge and learning are the foundation on which the teaching work is built. The teacher's idea of man creates the basis for understanding different kinds of learners. The teachers' conception of knowledge underpins their conception of learning. This is the foundation on which the teacher solves problems encountered in the line of professional duties. This is why these principles underpinning the profession must be included in all initial and further training given to teachers. Raising awareness of the fundamental issues is one of the foremost objectives in teacher education.

### **1. Redefining the concept of learning**

The concept of learning is undergoing some drastic changes along with the rapid and often unpredictable changes in the global community. It is thus necessary to determine the new learning requirements and to discover ways of promoting quality learning in education systems, working life and non-institutional learning environments. In teacher education it is important to analyse and understand how individuals and groups from different social and

cultural backgrounds confront new learning situations, including virtual environments and learning platforms.

The way teacher educators and teachers understand and define the concept of learning influences all aspects of educational practice ; it affects their vision of learning challenges and opportunities, the way they can support learning in diverse surroundings, the demands of their professional development and the evaluation and research methods in teacher education. There is a clear connection between the way teacher educators and teachers conceptualise learning and the way they design different learning environments.

### *Learning to learn*

Learning to learn is a key capability for learners of different ages in life-wide learning situations. The readiness to empower different learners and to make room for their diversity is one of the basic skills of a teacher. Her or his task is to promote learning to learn, active learning and collaboration in varying learning environments, virtual ones included. Both the educational institutions and open learning environments, virtual ones included. Both the educational institutions and open learning environments need a new teaching and learning culture in which collaborative problem-solving, knowledge creation by sharing and distributed cognition are common qualities. As new knowledge of teaching and learning has emerged, the individual growth process and the collaborative working culture of the teacher have become more important. It seems obvious that teachers themselves have to become learners in their profession.

Teaching competence combines solid content knowledge with teaching and guidance skills. In order to teach a subject a teacher needs both a breadth and depth of knowledge, a rich factual knowledge base with lots of interconnections which represents a much more thorough understanding than that which is achieved purely as a learner. In addition, teachers develop knowledge which enables them to facilitate understanding in others. This is pedagogical content knowledge. Since learners' own backgrounds vary considerably and they approach a subject with particular understanding of their own, teachers need a wide repertoire of pedagogical content knowledge to cater for learners' individual differences.

Collaborative learning is a tool for knowledge creation. Dialogue on learning and joint learning processes have become more and more important. Teacher education needs research on collaborative learning processes. Learning must to be seen not only as a rational process but also as an activity that takes in human relationships and emotional processes.

The pedagogics of learning to learn together ought to be investigated, conceptualised and developed in teacher education. Educational processes, inputs and contexts should be identified in teacher education research. Learning to learn together is a dimension that should be fostered throughout the educational system. However, it is in teacher education that this dimension most urgently needs to be developed.

### *New learning environments*

The new concepts of learning are of particular importance e.g. in view of the rapid development of ICT and the multiplying needs of society. We nowadays need learning that allows us to cope with the expansion and fragmentation of knowledge, makes learners capable of specialising while at the same time crossing disciplinary boundaries, prepares the learner for the increasingly demanding everyday practices, allows for greater than ever diversity in the capacities and profiles of individual learners and incorporates new technological tools and prepares people for online activities.

Important partners in future learning environments will be experts, business enterprises, organisations and students and teachers in other educational institutions. Learning environments will also keep opening up internationally. The opportunities inherent in ICT must not, however, alone determine the course of learning which must have a solid basis in pedagogy and equal opportunity. In virtual teaching it is important to provide learning support and guidance. The use of ICT in teaching must be an element in all teachers' pre-service and in-service education. ICT training must highlight ethical aspects. The training arrangements must take account of the fact that the development of the educational use of ICT is part of the development of the schools as a common learning process.

## **2. The social and cultural context of learning**

The general trends in society, especially the extension of information technologies to many human activities, the increasing complexity of problems, the changing nature of work and globalisation are stressing the importance of learning as a strategic social instrument.

First, the rapid changes taking place in society have transformed everyday life in a way that calls for more activity and learning in the processes of socialisation and acculturation. Second, it has been observed that learning processes other than those of the curriculum are taking place in schools and other formal educational institutions. Third, the revival of the life-long learning concept has taken the debate on learning environments outside the formal educational contexts and made the meaning of learning in these contexts a

focal question of educational policy. We can speak both of life-long and life-wide learning.

*The social conditions of learning*

The core question for teacher education is : what are the conditions for human agency and empowerment in learning ? Placing it in a more detailed framework, we can define learners as actors in different learning environments with different and unevenly distributed economic, cultural and social resources. Individuals and social groups are differently equipped to use self-directed and independent ways of learning and acquiring knowledge. The differences in learners' social and cultural backgrounds and competences can be seen as resources in the learning society. In this context, it is particularly important to remember that learning is much more than an individual cognitive process. It is a highly context-dependent, socially-determined activity. The nature and mechanisms of learning cannot be fathomed without understanding the ways in which contextual factors influence this activity. Particular attention should be paid to aspects of learning that affect, and are affected by, the norms and values of the society within which it takes place.

Being a teacher means encountering change, living with change and influencing change. Changes in learners, in their living environments and in society as a whole require sensitivity and willingness to anticipate future developments. One important skill for a teacher is to analyse changes in the environment together with the other members of the school's work community, to see them in relation to the teacher's and the school's possibilities and to determine which changes and outcomes are of the greatest relevance to the development of teaching and learning. Making such choices entails a strong pedagogic, future-oriented outlook. The foundation for this is created in teacher education.

It is characteristic of future educational institutions that they are open towards society and working life. Institutional networking provides opportunities for the learner to seek contents in different educational sectors and organisations. Teachers' professional competence is seen in their ability to make use of the learning opportunities available in the environment. In the future, being a teacher will mean willingness to take part actively in discussions concerning society and working life, an ability to influence the content of such debates and a desire to influence the direction of development.

The teacher's work has many links with society. Teachers are no longer confined merely to the classroom or educational institution. They are partners in multi-professional and cross-boundary teams. They work with stakeholders, such as parents, company representatives, cultural, health and social workers

and voluntary groups in society. In working to create the supportive learning communities and networks needed in the learning society, teachers need to be skilled in working with others. The models learned in teacher education are an important basis for this. Teacher education needs close contacts and diverse interaction with its environment in order to be able to anticipate and to influence factors which will bear upon teaching in the future. Teacher education must assume a more active social role in producing research and participating in debates. This will for its part enhance the valuation of the teaching profession. Through research on learning and teaching, teacher education can significantly contribute to the development of all educational sectors.

All teacher education must include social and cultural contents which help teachers to observe and to interpret current events and phenomena. Teachers need an ability to cope with the growing diversity of learners, multiculturalism, changes in the working life and diverse expectations emanating from the surrounding society.

#### *The moral dimension of teaching*

Teachers increasingly need to reflect what kind of moral values and norms they pass on to the learners. Teachers must gain an awareness of the ethical responsibility intrinsic to the teaching profession not only theoretically but also through experience. Teachers also have a great influence on how education for democracy is effected in the school. The models learned in teacher education are a basis for this.

The implicit in all teaching acts are certain value judgments and that in education today these may well be at odds with the basic values to which teachers - and teaching as a profession -, might wish to adhere. Part of a teacher's professional development is to enquire into what those values are, to regain control of those values and to seek to promote a closer level of agreement between values and practices. The foundation for this is created in teacher education.

#### *Teaching as encounters*

Teaching is a human relations profession in which encounters and interaction are at the very core of daily work. The new school culture and an ability to enter into dialogue with surrounding society derive from teacher education, which in turn must focus on developing human relations, interaction and communication skills. Educational institutions have growing responsibility for preventing exclusion. Social problems, learning difficulties and risk of exclusion are important challenges for teacher education. Every teacher must have basic knowledge and skills needed to identify these problems.

The particular strength of an educational institution is in its communality and co-operation. Like other organisations, educational institutions are faced with a situation where they must be able to renew, discuss, jointly cope with challenges and share and jointly solve problems. Future teaching entails an ability to influence actively the work community and to take decisions. A sense of communality is a key to preventing teachers' burn-out. Teacher education must provide a model for a communally operating organisation.

## FRANCE

M. André Lafond  
Inspecteur général de l'Education Nationale,  
Vice-Président du Comité Education  
de la Commission française pour l'Unesco

### *Nouveau métier d'enseignant, quelles stratégies*

Etant entendu que le métier d'enseignant va et doit changer, compte tenu des évolutions de la société et de l'impact des technologies de l'information et de la communication (Tic), la question se pose de savoir quelles stratégies peuvent et doivent accompagner, susciter, favoriser le changement souhaitable.

Je me propose d'aborder ce problème à travers trois interrogations :

Quel rythme et quel style de changement faut-il privilégier ?

Comment convaincre les acteurs du terrain - les enseignants - de la nécessité du changement et faire qu'ils se l'approprient et en acceptent les contraintes ?

Que doit-on attendre des institutions qui gèrent le système éducatif - qu'elles soient nationales, régionales ou locales - pour qu'elles lèvent les obstacles et qu'elles mettent en place toutes mesures pour favoriser le changement ?

### **1. Quel rythme et quel style ?**

1.1. L'évolution vers le nouveau métier d'enseignant se doit d'être prudent et progressive et non rapide, brutale et précipitée :

- Parce que le changement visé concerne essentiellement des ressources humaines - les enseignants - qu'il s'agit de modifier des pratiques, des habitudes de mentalités, et que cela prend du temps, surtout pour ceux qui ont derrière eux une longue expérience professionnelle. Le renouvellement complet du «stock» des enseignants disponibles prend une génération.

- Parce qu'on n'a pas encore exploré toutes les possibilités pédagogiques et les nouvelles situations d'apprentissage qu'offrent les TIC. La conviction légitime que les TIC représentent un potentiel positif dans ce domaine ne suffit pas. Il faut expérimenter et valider. Il faut surtout se garder de tout optimisme prématuré, visionnaire et illusoire qui risque de conduire à des désillusions coûteuses.
- Parce que l'évolution très rapide des technologies modifie sans cesse les données du problème. Sans céder à la tentation de la «paralysie technique» (attendre demain que les techniques se stabilisent), il convient cependant de se montrer prudent lorsqu'il s'agit de généraliser à grande échelle, avec les investissements correspondants, les résultats d'une expérience conduite à un moment donné.

1.2. L'évolution vers le nouveau métier d'enseignant ne peut être de style volontariste et autoritaire, reposant uniquement sur des prescriptions réglementaires, mais de style largement participatif :

- Parce que tout changement qui ne rencontre pas d'abord l'adhésion et la participation des acteurs du terrain est voué à l'échec ;
- Parce que le gisement d'innovation et de créativité en matière de pratiques pédagogiques ne se rencontre pas dans les échelons de la hiérarchie bureaucratique, mais sur le terrain, dans l'interface entre enseignants, élèves et chercheurs.

### **Comment faire des enseignants les acteurs de l'évolution de leur métier ?**

2.1. Pas de changement sans adhésion et participation active des enseignants. Mais les freins au changement, chez les enseignants eux-mêmes, sont nombreux. Cette résistance puise sa source dans de nombreuses causes :

- Difficulté de changer ses habitudes et ses pratiques et cela d'autant plus qu'on a une longue expérience professionnelle derrière soi ;
- Crainte devant les TIC. On a peur de ne pas être à la hauteur, d'être dépassé par les jeunes ;
- Recul devant les apprentissages nécessaires ; crainte d'un surcroît de travail ; confusion entre l'objectif «travailler autrement» et le refus de "travailler davantage" ;

- Scepticisme sur l'intérêt réel de l'utilisation des TIC. Les expériences déjà conduites sont mal connues ou jugées peu convaincantes malgré l'enthousiasme de leurs auteurs .

2.2. Pour venir à bout de ces résistances, il existe toute une série d'actions possibles bien connues, mais elles ne seront vraiment efficaces que si elles sont mises en place toutes ensemble selon un plan concerté. Parmi ces actions on doit citer :

- La formation initiale et continue ;
- Le développement, via internet, d'une information entre établissements et entre chercheurs et enseignants sur les réalisations en cours qui ont fait leurs preuves ;
- La mise en place d'un réseau de personnes ressources pour aider les enseignants dans le choix, la mise en place, l'utilisation et la maintenance des équipements technologiques ;
- Le choix et l'utilisation de nouvelles ressources et matériels pédagogiques ;
- Le développement de la recherche pédagogique en relation étroite avec les acteurs du terrain et une large diffusion des résultats de cette recherche ;
- L'encouragement des établissements, dans le cadre de leur autonomie, à la mise en place de travail d'équipes et de partage des ressources ;
- La mobilisation des enseignants les plus avancés pour la création de nouvelles ressources pédagogiques en association avec les techniciens et les éditeurs spécialisés.

### **3. Quel est le rôle des institutions pour favoriser l'évolution du métier d'enseignant ?**

3.1. Spontanément, on attend des institutions officielles - qu'elles soient nationales, régionales ou locales - des moyens supplémentaires financiers et en ressources humaines. Quand il s'agit du développement des applications éducatives des TIC on pense d'abord à la nécessité d'acheter des équipements en nombre suffisant. Mais cet investissement, s'il est nécessaire et important, n'est pas le plus difficile. Bien plus délicat et mobilisateur de temps, de ressources humaines et d'investissement intellectuel est le développement des activités de formation, d'information, d'animation, d'encouragement à la recherche et à la création de nouveaux matériels pédagogiques évoqués précédemment.

3.2. Mais les institutions officielles peuvent aussi contribuer à l'évolution du métier d'enseignant en modifiant un certain nombre de dispositions réglementaires qui régissent le métier d'enseignant ou qui influent sur la façon dont il est exercé. L'avantage de telles modifications c'est qu'elles peuvent être mises en oeuvre le plus souvent sans dépenses supplémentaires, ce qui ne signifie pas pour autant sans difficultés.

Au nombre de ces dispositions réglementaires qui, si elles ne changent pas, peuvent constituer des freins ou des obstacles à l'évolution nécessaire et souhaitée, on peut citer :

- Les programmes d'études et curriculum et les instructions plus ou moins précises qui les accompagnent. La définition des programmes d'études doit évoluer avec les savoirs et les conditions d'accès au savoir ;
- Les diplômes et surtout la façon dont sont conçues les épreuves d'examens. Le comportement des enseignants est largement influencé par les épreuves auxquelles ils préparent leurs élèves à plus ou moins long terme ;
- Les épreuves de qualification des nouveaux enseignants ;
- L'architecture des locaux scolaires. On peut difficilement développer le travail personnel encadré, les activités de groupe sur projet, la mission de guidance et d'écoute des professeurs, etc..., si les locaux scolaires ne sont conçus que pour accueillir les classes traditionnelles.

## FRANCE

### M. Aleth Briat Secrétaire général de l'Association des professeurs d'Histoire et de Géographie

Il faut bien prendre en considération, pour l'évolution du métier d'enseignant, un certain nombre de paramètres, qui permettront peut-être d'envisager des solutions d'avenir pour la formation des futurs enseignants.

#### Dégradation de l'image de l'enseignant dans la société

- De la part des adultes : *peu d'heures de travail par semaine*  
*trop de vacances*  
*peu payé*  
en bref, des «petits profs» (langage journalistique) ; aucune valorisation actuelle de l'individu.
- De la part des élèves : il n'existe plus de reconnaissance de supériorité  
*d'âge*  
*de savoir*  
*de compétences*  
L'élève vient consommer, de plus en plus à la carte.

#### Une demande sociale qui évolue

La fonction de l'école n'est plus claire pour personne. Le développement de l'individu, l'épanouissement de la personne, la compréhension de différentes cultures ... ce ne sont plus les réelles demandes.

L'école doit donner le diplôme final (baccalauréat par exemple) peu importe :

- la façon de travailler : passage automatique de classe de première en classe de terminale,
- la façon de se conduire : peu ou pas de sanction.

## **Un comportement nouveau des adolescents**

La spontanéité aboutit à l'impossibilité de comprendre la nécessité d'adapter sa tenue, son langage, ses réactions.

L'adolescent n'admet souvent aucun frein. Il réclame «ses droits» et il lui est difficile de faire la différence entre l'égalité des droits juridiques et l'égalité exigeant le respect.

Tout est bon pour arriver aux résultats demandés : la tricherie qui a toujours existé se multiplie avec les portables texto...

**Incohérence entre les attentes** d'un enseignement aux exigences théoriques et les outils que les élèves peuvent maîtriser.

L'écart se creuse entre le discours du professeur et la compréhension des élèves : l'écart de maîtrise de la langue est trop grand. Les élèves ont des idées, autant sinon plus qu'avant, mais le passage à la pensée, à l'abstraction est de plus en plus difficile.

## **Difficultés accrues par la massification de l'enseignement**

Tous les élèves ne sont pas aptes à recevoir le même enseignement et au même moment.

## **Difficultés accrues également par l'introduction des nouvelles technologies**

Les élèves savent s'en servir (techniquement) mieux que certains professeurs mais pour quel usage ?

Le savoir minimum requis pour se servir intelligemment de ces technologies n'est pas toujours au rendez-vous (voir ouvrage de la Commission française pour l'UNESCO sur le «Nouveau métier d'enseignant»).

Il faudrait dans la formation des nouveaux enseignants faire une place plus grande à l'étude du comportement de l'adolescent d'aujourd'hui.

Il faudrait aussi :

- réfléchir aux méthodes d'enseignement individualisé face à la massification ;
- revoir encore et encore les programmes en fonction de l'évolution des élèves, de l'interdisciplinarité ;
- redonner une meilleure image de l'enseignant dans la société. Comment ?

## GRECE / GREECE

### Mme Hourdaki Roy et Mme Diomatari Marilène Ministère de l'Education nationale de la Grèce

#### *Bref rapport sur l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement secondaire (collèges et lycées grecs)*

A partir de l'année 1996 commence, pour la première fois, en Grèce dans l'enseignement secondaire, le programme de logiciels didactiques «ODYSSEE» auquel s'impliquent volontairement 385 collèges et lycées. Il s'agit d'un réseau internet pour l'apprentissage par la recherche, pour l'enseignement, la culture et l'administration (1996-2001). Ainsi, le web et le laboratoire scolaire d'Odysée constituent un outil éducatif unique, qui habitue les élèves à un système d'enseignement tout à fait nouveau, au travail en groupe, à l'apprentissage du choix, à la recherche personnelle, à l'individualisation de la connaissance.

Cependant, aussi bien les apprenants que les enseignants, devaient accomplir une tâche très difficile : se débarrasser de l'image traditionnelle de l'enseignement, l'accumulation stérile des connaissances à travers les pages d'un manuel scolaire ou d'une encyclopédie, du statut conventionnel du professeur qui «sait tout», qui est «le bon Dieu».

#### **Dans ce contexte, le statut traditionnel du professeur a-t-il changé ?**

La réponse ne peut être qu'affirmative.

Le modèle traditionnel de l'Ecole et le cours ex-cathédra, la façon dont celui-ci fonctionne aujourd'hui, est en crise. L'apparition des nouvelles technologies en relation avec internet paraît un outil intelligent à l'aide duquel la mentalité dans l'enseignement peut changer.

Le changement de psychologie dans la société, après l'intégration de l'ordinateur dans toute sorte de travail, a préparé les pensées à l'accueil des didacticiels dans la salle de classe. D'ailleurs, on ne peut pas avoir de changement réussi dans l'école, si on n'a pas d'abord un changement dans la société elle-même.

Cette nouvelle approche dresse le nouveau modèle du professeur :

- un professeur qui n'est pas la seule source du savoir, mais le médiateur entre son public et l'acquisition des connaissances ;
- un coordinateur qui facilite le travail en groupe, qui contribue à la communication et à la bonne collaboration des membres d'une équipe ;
- une personne qui accepte le rôle de l'«apprenant», sachant qu'il y a toujours, même pour le professeur, des choses à ignorer et à apprendre ;
- un enseignant «tuteur», qui n'est, pourtant, pas «effacé» ou «mis à coté» ; par contre, c'est lui l'animateur, c'est lui qui doit susciter chez l'élève le besoin et l'envie de chercher, de choisir et d'apprendre, même en utilisant l'auto-correction.

### **Quels sont les problèmes, dans l'actualité grecque, auxquels on doit faire face ?**

- ◆ Tout d'abord, la «vieille» génération de professeurs qui approchent la cinquantaine, qui ont derrière eux une carrière «réussie», en suivant toujours le modèle traditionnel, qui ne ressentent aucun besoin de changer, ni eux-mêmes, ni leurs méthodes didactiques.
- ◆ La profession du professeur, telle quelle, qui ne permet pas toujours à l'enseignant d'être rassuré devant la technologie et ses nouvelles données (surtout les orientations théoriques).
- ◆ Le cursus scolaire qui oblige le professeur à achever la matière scolaire de sa spécialisation en une année scolaire.
- ◆ Le problème des «sites interdits» pour les élèves, qui ont la liberté désormais, de «visiter» (un problème qui peut, pourtant, être résolu par l'interdiction de quelques réseaux).
- ◆ Les sources financières qui s'élèvent à des sommes qui n'étaient pas prévues dès le début, à cause de l'intégration d'un grand nombre de professeurs aux stages de formation.
- ◆ Le risque de remplacer entièrement le cours traditionnel par des ordinateurs, ce qui conduirait à l'élimination par exemple du laboratoire pour la physique et la chimie et l'effacement total pour le professeur.

## HONGRIE / HUNGARY

Mrs Maria Nagy  
Senior researcher,  
National Institute for Public Education, Budapest

### *The winds of change in the teaching profession*

#### **1. Teachers and Society**

All the mentioned topics are relevant in the Hungarian context – as might be so in all other countries. Special circumstances, however, influence both the weight of these issues and their interplay. Some of them are :

- The way school is integrated in society (the level of decentralisation, the formal regulations and everyday practice of partnership, etc.). In Hungary, schools (directors and staff) and local municipalities have comparably large autonomy to decide in several fields (curriculum design, pupil enrolment, evaluation, teacher employment, budgetary decisions, etc.). According to legal regulations they have to negotiate massively with partners in most of these matters. Legal regulations are supported by :
- Trends in supply and demand for schooling. In Hungary, due to the demographic trends of especially the last one and half decade, there is a serious decrease of pupil numbers. Based on per capita grant financing, schools strive for pupils, which is a favourable condition of school-parent (local community) partnership.
- The dynamics of social changes (social structure, age dimension, intercultural dimension), also influence how the new challenges are met. During recent years Hungary has been undergoing radical social and economic changes (unemployment, radical restructuring of society, ageing, newly emerging social classes, new economic challenges, etc.). On the one hand, the speed and complexity of social changes are in considerable contradiction with the traditional need for stability of schools. On the other hand, however, the changing role of schools and that of teachers is broadly recognised.

- It is also important to consider how challenges are met by the society on the whole (attitudes towards change). In Hungary, the political changes of 1989/90, the new perspectives of reintegration to the European mainstream mean a favourable condition for meeting new challenges. The special importance of schools in social integration is generally recognised by teachers and school directors as well as educational administration and politics.
- 2. The new role of teachers in the transmission of knowledge, that of teacher mediator is generally accepted. Some issues for considerations :**
- Who and what helps teachers in undertaking this new role? National examples of training and professional development, support systems, school infrastructure etc. New incentives.
  - How willing teachers themselves are to undertake this new role? How the profile of the profession relates to the new tasks (problems of age, gender, economic position, social prestige, etc.)?
  - What new forms (based on new information and communication techniques) of support for the teaching profession is developed in regional or even broader international co-operation? What European incentives have been introduced?
- 3. The strategies to be followed (either in individual countries or in European organisations involved in educational development) might heavily depend on :**
- how new roles and new competencies relate;
  - what the typical forms of changes (reforms or innovations) are, “what works” in given circumstances (national projects, institutional level co-operation, European co-operation of professional associations of teachers, business support, etc.);
  - the sources available to support teacher development;
  - how relevant and sensitive analyses and recommendations on the topics involved are.

## HONGRIE / HUNGARY

### M. Sandor Brassoi Ministry of Education, Budapest

The proposed four session points help and promote the development of different topics of the teaching profession. I think, linking to this four sessions the expected debates and aims of the meeting sessions will be set up successfully.

- I agree with the main aims of the organisers of the conference, with emphasis on the following :
- Demands expressed by the school partners. I suggest to underpin the partnership between schools and the group of parents. In this context the recommendation of the last ministerial meetings of OECD is highly important.
- The enforcement of the early childhood education and the pedagogical and financial support of this branch of the educational sector is one of the greatest challenges. It would be useful to show and discuss those suggestions or already existing models which work in the fields of education successfully.
- The challenge that is described in the title «Technological evolution modifying the knowledge-based society» is one of the most important points of the discussion. In my opinion, the digital skill gap between the different stakeholders and players in the educational market are widening. If the policy-makers and the local authorities cannot balance and narrow the digital gap using the adequate resources and instruments for this, schools and teachers cannot handle the challenge of ICT. In the societies also in the most developed countries the divide will grow between the different social groups. And these are real questions.
- Reflection on the LLL : I suggest highlighting this topic. All over the world technological transfers and the market-oriented knowledge transmission have lot of preferences and advantages as well. An essential element of the teachers' life and career is the promotion of their professional development and their mobility. The INSET and the well-organised teacher-training programmes together with the career guidance

and also with the extra financial support helps the teachers to develop their professions and protect them against the burn-out syndrome.

- As regards the preparation for the profession, I suggest reflecting on this point. The access of newly graduated teachers to the teaching profession and to the school life is very difficult in some countries. I emphasize the difficulties of getting the teaching practices and the implementation of those for the school classes. Based on an experimental statement there are serious difficulties in the life of beginner teachers. This is by all means a question of tutoring. Who and how will guide the beginners practically based on the new methodology in school life? The main tasks and responses of guidance should be discussed in the light of the challenges of the XXIst century.
- Some more important views : the impact of electronic media on pupils' and students' everyday life. It is necessary to highlight the important role of schools and teachers in fighting against the aggression and violence on television or on the Internet. The introduction of a successful mechanism would be helpful for every participant.
- An interesting point could be the development of triangular relations among teachers, outside experts and students in the field of primer prevention, with particular emphasis on drug prevention, in the context of the holistic health promotion.

## ISRAEL

### M. Kamal Khawaled Ministry of Education, Jerusalem

#### *Change in the teaching profession*

One of the most outstanding characteristics of our society is its being a technological society. The rapid development of information technologies is expected to have a significant impact on the education system the world over.

The new information technologies will open up a wide variety of opportunities in the field of education. These technologies will promote flexible learning, expansion and intensification of knowledge by allowing entry into databases and learning through active inquiry.

The education system will open its doors beyond the boundaries of the traditional school building and the home will become an integral part of the educational process. The teacher's role will change dramatically in the future. The role of the teacher will involve curricular design, development of learning materials, instruction and consulting.

Strong emphasis will be placed on the teacher as a supervisor and adviser in the pupil's independent and active learning process.

The teacher will need to develop the ability to deal with new technologies and unexpected situations and be able to have an intellectual and practical influence. The teacher will have to be skilled and possess an extensive, dynamic and complex background of knowledge.

This change in the perception of the teacher's role requires reform in teacher training. The teacher-training institutions must adapt themselves to the new reality, in the following domains :

1. expanding and intensifying the teacher's general education, including new subjects in liberal arts, social and natural sciences, and technology ;

2. developing a formal curriculum for pedagogic and didactic principles, with emphasis on alternative teaching methods relevant to the teacher's new role ;
3. emphasizing the management of knowledge alongside knowledge itself ;
4. reinforcing practical experience in teaching and education and adapting this to the new reality ;
5. developing a system-oriented perspective towards the socio-cultural contexts in which the education system, the school and the individual pupil function ;
6. designing a long-range teacher-training program, part of which is preservice, as a preliminary foundation only ; the other part is in-service. This is a prerequisite for developing an advanced education system that addresses the needs of a technological and multicultural society.
7. expanded training in professions that go hand-in-hand with teaching, such as counseling, assessment, educational policy, educational administration, etc.

## LUXEMBOURG

M. Jean-Pierre Kraemer  
Président  
de la Commission nationale luxembourgeoise  
pour la Coopération avec l'UNESCO

*Enseignant et société*

Depuis quelques décennies on peut observer une contradiction fondamentale entre l'importance que les sociétés accordent à l'enseignement, du moins dans les pays dits avancés, et la dégradation du statut social des enseignants, leur perte de prestige et leurs difficultés croissantes à exercer leur métier.

L'explication de cette situation paradoxale est complexe. L'école, et par ricochet les enseignants subissent de plein fouet les mutations profondes qui ont radicalement changé la société à la fin du fin du XXème siècle : l'accélération exponentielle du savoir, l'essor des nouvelles technologies de l'information et de la communication, les transformations de l'économie et du monde du travail, la démocratisation de l'enseignement, les flux migratoires et la naissance de sociétés plus ou moins multiculturelles, l'éclatement de la cellule familiale et l'émergence de nouveaux modes de vie, la perte des repères traditionnels et la crise des valeurs, les phénomènes de violence et de délinquance des jeunes...

L'école est supposée apporter une contribution fondamentale à la maîtrise de ces mutations, tout en préparant les générations futures aux problèmes cruciaux du monde contemporain et les défis du XXIème siècle. La pression de la société sur le système éducatif et ses acteurs est donc énorme.

Elle aboutira nécessairement à une conception nouvelle de la mission et du métier de l'enseignant. Il s'agira, pour les responsables politiques, les partenaires scolaires, et bien sûr les éducateurs eux-mêmes, de repenser les relations entre l'enseignant et l'enseigné ; l'enseignant et les parents d'élèves ; les enseignants et le monde politique, économique et culturel ; l'enseignant, le

savoir et la recherche ; enfin le rôle même de l'enseignant dans la transmission et l'acquisition des savoirs et des compétences fondamentales.

Tout cela suppose que la société accorde aux enseignants les moyens de la mission, à la limite du possible, dont elle les investit.

Bien évidemment, il n'y a pas et il ne peut pas y avoir de solution miracle. Et d'abord, il ne faudrait pas succomber à l'illusion de croire qu'une simple amélioration de la condition matérielle des enseignants, quoiqu'elle soit justifiée, du moins dans beaucoup de pays, entraînerait automatiquement une amélioration de la qualité de l'enseignement. Car celle-ci dépend en tout premier lieu de la qualité des enseignants.

Il restera toujours une part de vocation dans le métier d'enseignant. Aussi faudra-t-il réfléchir à des modes de recrutement mieux ciblés sur le profil de l'enseignant futur.

Ensuite, il s'agira d'attacher la plus grande importance à sa formation :

- Une formation initiale, axée sur les 4 piliers de l'enseignement dont il est question dans le Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXIème siècle, présidée par Jacques Delors ;
- Une formation continue, largement ouverte sur les réalités du monde économique, politique et social, sur le monde du savoir et de la recherche, sur les questions intellectuelles et éthiques du nouveau siècle.

L'enseignant de demain ne pourra pas s'enfermer dans une tour d'ivoire, car il est au centre de la communauté de destin que formera la société et l'école de demain.

Une communauté de destin qui devra être scellé par un nouveau pacte : un contrat scolaire régissant les droits et les devoirs de tous ses acteurs.

## MALTE / MALTA

### M. Emanuel Muscat Education Officer, Evening Classes Section

In the next five years the teaching profession in Malta will be implementing widespread reforms in the educational field.

New initiatives will be tackled by the teaching profession in the following areas :

1. Implementation of the National Curriculum ;
  2. The reform of the vocational sector in Malta ;
  3. New proposals for lifelong learning in Malta ;
  4. The use of ICT as a medium and as a tool in the classroom.
- 
1. A National Curriculum is for any country a cultural and social landmark of the highest importance. Now applicable by law to all state and non-state schools, Malta's new curriculum collects and crystallises some of the best insights of educators, parents, experts and others. We are now preparing for the implementation of these insights. The process of creating the National Curriculum in a participatory manner has taken years of consultation, meetings, drafting and redrafting work.
  2. The Malta College of Technology, Applied Arts and Sciences will be opened in October 2001. The new college will implement a holistic educational system, comprising different levels of qualification making it possible for students of one level to be promoted to higher levels. The new college will implement a modular course structure. It will be an autonomous institution. The college will incorporate the necessary quality assurance structures and business levels.
  3. The educational authorities are in the process of creating a national policy on lifelong learning. The policy developed should be one which best suits Malta. E-learning will be developed within this framework. We can no longer teach today's students with yesterday's tools and methods and still expect them to succeed in tomorrow's world.
  4. ICT has the potential to change the way children learn and teachers teach. The effective use of ICT in the classroom will give our students the

opportunity to engage in exciting, multi-disciplinary, authentic learning tasks that will enable them to gain important skills.

All the above initiatives call for a broader conception of teaching tasks.

## MONTENEGRO

### M. Radoslav Milosevic-Atos

#### *Some hints of the situation in Montenegro*

The Montenegrin Book of Changes, a result of the work of five Commissions founded a year ago, (plus the Council for Changes in Education in the Republic of Montenegro) has been discussed in detail throughout Montenegro since April 2001. Seminars and all kinds of workshops are continuously being held. I hope that they will be over by the end of June. Then it will go to the Parliament and the Government of Montenegro. The Book's promotion is becoming stronger and stronger; more and the more people get to know about its aims and strategies.

Within their framework both the Council's and the Commissions' activities for the development of education in Montenegro have, since their founding, focussed their interest also on the role of the teacher and 'the new teaching context'.

The application of new technologies is introducing new possibilities for teaching and learning and necessitates in turn more independency, innovations of curriculum contents and flexibility in order to achieve better results and follow the path of lifelong learning.

Radical transformations are expected in the field. Some roots the new strategies could have been found to some extent in the present and even older educational documents but unfortunately their introduction had remained only on paper.

## NORVEGE / NORMAY

M. Simon Michelet  
Oslo University College, Faculty of Education

### *The winds of change in the teaching profession*

Some of the challenges teacher education is confronted with are new and the result of changes in society and of the demands these have on the basic school's work and the competence of teachers. Other challenges have been present for a longer time and have also been more closely defined.

#### **1. One school for everyone**

##### *The social background*

A multi-value, multicultural school for everyone. Increasing internationalisation/globalisation, education as a condition for participating in the adult world. A society of choice where the development of one's identity is more dependent on the choice made by the individual than on choices made because of traditional norms.

##### *Challenges facing the teacher in the basic compulsory school*

- Teach less, counsel more. Create a learning situation where pupil activity is important, and where the pupil recreates in her (his) own language the content of the lessons, and this recreation is based on the pupil's own experience. Make use of co-operation between pupils, ensure that all pupils get challenges in accordance with their abilities : open - ended tasks, learning by example, both collaborative and individual obligations. In this way support the pupils' development and social and basic communicative competences.
- Provide for the pupils' learning of values and their moral development so that they are challenged to see situations where choices have to be made, form opinions and justify their choices.
- Class organisation - provide for the development of a class culture which supports the pupils' learning processes with regard to the

following : a sense of belonging, achievement, respecting differences, creating clear structures and predictability without rigidity, dealing with conflicts.

### *Challenges within teacher education*

- Making use of techniques to activate students with the same of sort of qualities which are mentioned above in relation to the basic compulsory school. Illustrate more systematically similarities and differences between the didactics of subject study and learning processes in teacher education and in schools.
- To give as much attention to work ethics as to perspectives on different subject themes and to treat as different questions and to encourage students to see, consider and give reasons for choices made within their professional lives.
- The development of corresponding qualities in the study environment of the university college: especially for pedagogics : Give priority to class organisation and culture as a professional theme. Old challenges which have become more visible in the last ten years : That students discover the professional relevance of the theoretical material in their education and that they understand the relevance between the content of the various subjects they are studying.

Consequences : cross curricular, case based forms of work in which students take descriptions of real classroom situations and base their further work on these cases. That students become qualified at the University College for observation, carry out observation tasks in their practice periods and use the results of these as a basis for studying at the college after the practice period is over.

## **2. Technological Development**

### *Sociological background*

The demands of an information society that the individual should have skills to cope with digital technology.

### *Challenges to the teacher in school*

- ◆ Pedagogical use of ICT in all subjects and at all levels. Pupils should learn to master the tools and learn to use the tools in their work with the different subjects.

*Challenges within teacher education*

- ◆ There must be a common responsibility for all subjects to contribute to :
  - administrative use of the technology in all subjects and at all levels to make teachers' and students' work more effective ;
  - pedagogical use of ICT in all subjects and at all levels to support learning processes which it would be difficult to carry out without ICT, to create more flexible forms of learning ;
  - qualifying for pedagogical use of ICT in the basic compulsory school, partly as a an independent theme and partly as an analysis of the differences and similarities between using ICT at the university college and using it in school.

The challenges mentioned above have formed the basis for the development project «Across Curricular Boundaries 2000» in the first year of general teaching education at University College, Oslo, Faculty of Education. In a number of the areas covered, students' evaluation has shown that we managed to go a few steps in the direction we hoped for. The project will be continued next year in «Across Curricular Boundaries 2001». With regard to the ICT element, more systematic exploiting of :

- students publishing and many to many communication on the Net,
- subject webpages, both cross-curricular and subject specific,
- use of databases coupled with the Net,
- digital video -filming, editing and publication.

## POLOGNE / POLAND

M. Stefan Mieszalski  
Faculty of Education, University of Warsaw

### *Some remarks on the teaching profession*

Topics proposed by the organisers of the seminar on the teaching profession provoke me to make some remarks in terms of dilemmas. Such a choice stems from conviction I share that dilemmas are an unavoidable circumstance of the teachers' work. Moreover the teacher in the course of her or his work repeatedly has to make much more difficult – sometimes even more dramatic - decisions than a theoretician or an author of pedagogical books or guides.

In other words, the practice in the teaching profession and the theory represent two different worlds, to some extent, however we keep trying to maintain close relationship between them. It is justified therefore to take into account some actual tensions present in the teachers' work if of course we are to keep a connection between our thinking and the teachers' actual experience.

Another question is what criteria we can apply to specify these dilemmas. The most promising perspective in the context of the topics proposed by the organisers of the seminar is in my opinion constructivism – a theoretical look on the nature of learning and knowledge. This point of view leads up to interesting conclusions on dilemmas and tensions present in the teachers' work. One of the basic assumptions of constructivism is that learning is the process of active by constructing knowledge. Learners construct knowledge for themselves. Another assumption is that the necessary condition of such learning is constructing meaning. There is no knowledge independent of meaning. Therefore the teacher has to focus on the learner and his or her activity. Results of the learning process finally and directly depend on what the learner does and merely indirectly depend on what the teacher does.

**1. Teachers and society.** Under such circumstances the school has to take into account its own rationale which does not necessarily fit the ideas and expectations popular among school partners – parents, local groups and organisations. On the other side the school should not disregard outside partners.

**2. The teacher's role.** The teacher should help the learner to understand surrounding reality, find out the truth but at the same time should stimulate the learner to create his or her own world. In other words, the teacher experiences tension between aspiration to teach the truth and aspiration to let the learners construct their own meanings related to the outside world. Teachers are interested in keeping a close relationship between the teaching process and the learning as they want to reach their goals but at the same time the teaching should not constrain the learning. This assumption is connected with another one – during the teaching the teacher releases and organises learning and simultaneously shapes universal ability and the desire to learn (learning to learn by autonomous learning as one of the conditions of implementing and spreading the idea of life long development).

**3. The teaching profession.** An important feature of teaching profession is the awareness of dilemmas and tensions naturally present in teachers' work and the universal ability to solve them with awareness of gains, prospects and threats.

## ROYAUME-UNI / UNITED KINGDOM

### Mrs Sally Gear UK National Commission for UNESCO

In the context of a European workshop on the changes facing the teaching profession and appropriate responses to these changes, it seems appropriate to undertake some information - sharing on some of the more recent thinking emerging from the UK government on teachers' professional development which include an international dimension.

Unfortunately this paper cannot provide a formal evaluation of the success or failure of these programmes as they are still very much in their initial stages. However hopefully the information may provide some useful input into the discussions at the Workshop relating to strategies for addressing some of the current challenges facing the teaching profession.

Towards the end of 1998, the government produced a comprehensive Green Paper entitled «Teachers - meeting the challenge for change» which launched a programme to improve leadership, rewards, training and support for the teaching profession. A section of this Paper examined teachers' professional development and contained the following assessment :

«With the approach of the millenium, schools are increasingly part of a wider international community. In a world-class service, we will need many more teachers with direct experience of other education systems. The ICT revolution is opening up communication between schools across the globe and the modern teaching force should have clear opportunities to contribute and learn from other schools' systems» (my emphasis).

In response to this analysis, the Department for Education and Employment (DfEE) provided funding for a flagship programme, administered by the British Council, the Technology Colleges Trust and the League of Exchange of Commonwealth Teachers entitled the Teachers' International Professional Development (TIPD) programme. The programme was formally launched in May 2000. The first years has just been completed with the participation - to date, of a total of 1,825 teachers. The TIPD programme allows teachers to have the opportunity to share in professional dialogue with colleagues overseas. This is achieved through their participation in a themed study visit based within the education system of another country where examples of best practice in a

specific area of teaching policy/practice has been identified. A number of teachers have been sent to English - speaking countries, however teachers have also been involved in visits to Italy, Malta, Denmark, Austria, France, Russia, Turkey, Sweden, Hungary and The Netherlands.

The evidence of the success of the programme is currently only anecdotal, as the programme is still within its early stages. The formal evaluation process will be taking place in the forthcoming months. However an impression can be gained from a reading of the reports of teachers participating in the scheme. These reports include a section on how the findings of each visit will be practically put into place within the teacher's own school in the UK. The reports indicate that every visit has resulted in a positive professional and personal learning experience for the teachers involved and concrete follow up activities were clearly identified. It is hoped that other countries want to pilot similar schemes to provide reciprocal visits in the UK.

A second potentially interesting issue emerging from the Green Paper was, for the first time, a focus on school leadership. The prioritising of leadership within schools as distinct from teaching was to recognise the need for additional support and training specifically for headteachers and senior teachers playing a management role within schools. This has resulted in the establishment of the National College of School Leadership (NCSL) the residential centre for which will be based at the University of Nottingham and a new qualification for Head teachers - the National Professional Qualification for Headship (NPQH). The British Council has been involved in the international dimension of this programme, through which senior leaders and headteachers can participate in international visits focusing on best practice in school leadership world-wide.

Inevitably there exist a number of different opinions amongst practitioners and analysts on the Green Paper itself and government's specific choice of approach to the various challenges facing the teaching profession in England. The introduction of Performance Related Pay (PPP) for example has been particularly controversial amongst the teaching unions.

Last week, we also had the announcement of the new Secretary of State of the (re)named Ministry for Education and Skills - Estelle Morris. Therefore it is likely in the forthcoming weeks that we will see further announcements relating to reforms which will affect the teaching profession.

It is clearly still early days to assess the impact of these specific programmes. However the aim was to provide some examples of contemporary British governmental thinking in relation to teachers' professional development which could perhaps raise some items for discussion within the Workshop.

## SUEDE / SWEDEN

### M. Peter Sandhal Director of Education

#### *Lifelong and lifewide learning - a summary*

The National Agency for Education has a special action programme for lifelong learning. The action programme is intended to create an overview and picture of the anatomy of lifelong learning in Sweden, to identify and analyse key issues in a strategy for lifelong learning and discuss the consequences in practical work.

#### **From recurrent education to lifelong learning**

Lifelong learning and lifewide learning are not the same as a recurrent education in the formal education system. Lifelong learning is a holistic view of education and recognises learning from a number of different environments. The concept consists of two dimensions : the lifelong dimension indicating that the individual learns throughout a life-span; the lifewide dimension recognises formal, non-formal and informal learning. Taking this as the starting point, three principal policy sectors or subsystems can be identified in lifelong learning. Lifelong learning and lifewide learning is an issue for educational policy, labour market policy and the workplace as well as civil society.

The role of the formal educational system in lifelong learning can be discussed from two vantage points. In the first, child care, compulsory school and upper-secondary school lay the foundations for lifelong learning. The ability to read, write and count are necessary but lifelong learning is also dependent on the individual's desires, motivation and attitudes to education and learning. In the second, the formal system has the important task of bringing about equal recruitment and making the importance of social background less dominant. Adult education is one way of reducing existing education gaps and breaking the trend where people end up outside lifelong learning.

The tools of labour-market policy are an important part of State investments in lifelong learning. The workplace can provide a number of opportunities for learning not only in the form of in-service training competence development

but also as a consequence of the learning potential provided by the organisation of the workplace. But the distribution of these learning opportunities is relatively unequal. For many individuals, lifelong learning has long been a reality; this group of individuals is able to take advantage of educational opportunities and has independent, demanding, varying and stimulating work tasks. Other work lacks such opportunities for further education and is monotonous without learning and individual development.

For many years civil society has been the laboratory where citizens in Sweden have learnt to apply democracy. Research shows that the world of societies and popular movements have probably contributed to social cohesion, self-confidence and firmly establishing democracy in the minds of citizens. But this part of the lifelong learning system is in fact declining. What will come instead? The decline in society's 'schools for citizens' means that foundation values and democracy will become more important in child care and the school.

### **Key issues**

Lifelong learning is not the same as the recurrent education available within the framework of the formal education system; lifelong learning 'dissolves' the boundaries between policy sectors. Educational policy, labour market policy, industrial policy, regional policy and social policy all have a common responsibility for lifelong and lifewide learning. Communication and co-ordination between ministries, authorities, institutions and organisations involved at the national and municipal levels are important. The traditional division into sectors is a structural obstacle. One challenge is to find forms and infrastructure for co-operation and co-ordination between public and private actors at the national, regional and local levels.

The division of responsibilities is changing. Lifelong or rather lifewide learning implies a shift in responsibility for education and learning from the public to the private and civil spheres. Education monopolies are being dismantled and replaced by a diversity of learning environments, actors and principal organisers. This in its turn requires directions to be determined and tasks allocated between different educational and learning environments. Subsystems should be designed in relation to each other. The direction responsibility of the formal education system should be assessed in relation to the learning taking place in other environments.

But lifelong learning also involves a shift in responsibility from the State to the individual. Putting the principles of lifelong and lifewide learning into practice is dependent on the individual and the individual's motivation and ability to look for and make use of the opportunities available in a learning landscape.

Realisation of lifelong learning project is dependent on the individual and it is the responsibility of the State to create good conditions. Vital in this respect are the attitudes of individuals to their own needs and further learning, the skill of learning what is new and attitudes to education. Subject-specific knowledge must be supplemented by the desire to learn, self-confidence, the skill of mastering change and feeling secure in situations of uncertainty.

The increased responsibility individuals take for their own learning projects can lead to social background becoming an overdetermining factor, where the consequence is increased differences between different individuals and groups of individuals. The State runs the risk of being confronted by 'bias' in recruitment patterns, a learning system with major gaps.

These are some of the key issues in lifelong and lifewide learning but they are not the only ones. What principles and models should be applied to financing? How should different learning environments outside the formal system be validated? The term 'lifelong learning' presupposes flexible education pathways, individual awareness of the opportunities available and the demands to be imposed on different forms of education. Information and guidance are other key issues. Other central issues concern follow-up and evaluation. Expansion of the education system to cover learning environments outside the formal education system does not mean that traditional goals of educational policy become irrelevant. Equivalence and gender equality remain unchanged as important goals of educational policy but in all probability these goals will become more difficult for the state to maintain.

### **Putting the individual in the centre**

Lifelong learning and lifewide learning require co-ordination, infrastructure, co-operation and coherent national strategy. But at the same time there is a limit to planning based on such rationalistic thinking. Lifelong learning cannot be implemented from above and it can hardly be controlled. Any attempt to actively steer it can have a negative effect and counteract rather than favour educational and learning environments which have developed without state intervention. State responsibility and commitment instead deal with creating conditions and incentives for individuals, companies and public actors to invest in education and learning.

The starting point must be the individual and an appreciation that different individuals have different needs which vary over time. At each moment of time in an individual's life-span, be appropriate educational opportunities. The exact form of the education or learning provided, as well as the organiser is of subsidiary importance. The contents of education and its level cannot be

based only on the individual's formal educational background but must take account of the fact that learning takes place in many different environments other than the formal educational system.

Taking this individual perspective leads to demands for study guidance and counselling, individual study plans and a variety of educational environments which can satisfy the needs and back grounds of different individuals. This also requires co-ordinating the rule system and the work of the authorities to facilitate the identification, financing and participation of the individual in the education and learning. The individual must be placed in the centre and each moment in the individual's life-span, there must be real opportunities for education and learning based on individual needs. It is the responsibility of society to create such condition and to promote access for those individuals who do not take this step.

## SUISSE / SWITZERLAND

M. Olivier Maradan

Adjoint du Secrétaire général de la Conférence  
Intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse  
Romande et du Tessin

*Fonctions actuelles :*

- Adjoint du Secrétaire général de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), responsable des dossiers de formation des enseignants, de plans d'études, de politique des moyens d'enseignement, de médias et technologies (site [www.ciip.ch](http://www.ciip.ch)).
- Président du comité de rédaction du Plan d'études cadre romand (PECARO) pour la scolarité obligatoire des cantons francophones.
- Secrétaire de la Conférence des directeurs des Hautes Ecoles pédagogiques et institutions assimilées (CDHEP) de la Suisse romande et du Tessin.
- Vice-président du groupe de travail «Formation des enseignants» (ALB) de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Membre du comité de pilotage du Serveur suisse de l'éducation ([educa.ch](http://educa.ch)).

*Fonctions précédentes :*

- Chef de projet pour la Haute Ecole pédagogique fribourgeoise
- Directeur de la formation continue des enseignants, Fribourg
- Directeur d'un centre cantonal de ressources pédagogiques

Ma réflexion personnelle sur la thématique du colloque européen découle des multiples travaux et réflexions entrepris dans les cantons suisses en général, ou dans les cantons latins en particulier, travaux auxquels nous collaborons étroitement. Citons parmi ceux-ci :

## THEME 1

### Enseignants et société

Le groupe de travail «Formation des enseignants» de la CDIP organise une réflexion en deux temps (1999-2001) sur le thème : «Société, éducation, formation des enseignants : évolution de la société et évolution de la formation des maîtres». Cette thématique est donc tout à fait à l'ordre du jour dans nos milieux également.

D'autres travaux de la même commission portent sur la définition de standards et de critères de qualité dans la formation des enseignants, en lien avec la tertiarisation, désormais généralisée au sein des Hautes Ecoles pédagogiques (HEP), de cette formation professionnelle.

Dans le cadre de la Conférence romande (CIIP), une «Déclaration politique sur les finalités et objectifs éducatifs de l'Ecole publique» a été adoptée le 18 novembre 1999 et largement diffusée. Elle devra encore trouver sa concrétisation dans l'enseignement, notamment grâce à la définition d'un nouveau plan d'études cadre intercantonal, lequel induira des ajustements et des transformations dans les plans d'études cantonaux, dans les pratiques et les moyens d'enseignement.

## THEME 2

### Nouveaux rôles des enseignants : l'enseignant médiateur

Nos commissions travaillent actuellement sur les profils de compétences des enseignants et, surtout, de leurs formateurs. Des formations postgrades sont ou seront proposées aux formateurs par les Universités.

L'intégration des TIC dans l'enseignement et dans le travail d'organisation des enseignants est aujourd'hui une dominante. Tous les cantons y travaillent et investissent. La Confédération suisse s'apprête également à développer une offensive répartie sur cinq ans pour favoriser cette intégration et surtout la formation spécifique des enseignants et des formateurs, en débloquent d'importants crédits (pour des tâches qui restent cependant, dans notre système totalement fédéraliste, du ressort des cantons).

## THEME 3

### Stratégies

Diverses réflexions sont en cours, notamment par le biais de travaux scientifiques confiés à des experts et de colloques nationaux, autour de questions comme le statut d'enseignant semi-généraliste, le soutien aux praticiens à travers la consultation, le développement de qualifications complémentaires pour le personnel enseignant, etc.

Par exemple, l'introduction d'une nouvelle politique d'enseignement des langues conduira sans doute les cantons suisses à envisager rapidement des modifications dans l'organisation de la formation et du cahier des charges des enseignants.

## TURQUIE / TURKEY

M. Hasan Simsek  
Middle East Technical University

### *Recent teacher education-related developments in Turkey*

Within the last five years, there were two important developments in Turkey on the issue of teacher education. The first is the extension of basic education from 5 to 8 years. This seemingly independent development created a critical shortage of teachers especially in the areas of preschool, classroom and science teachers at basic education level. As a response to this shortage coupled with internally accumulated problems of teacher-training institutions for the past 15 years, the Higher Education Council of Turkey restructured the teacher training system. This reform was put into effect in September 1998. It involved changes in the following areas : some departments in the faculties of education were eliminated (such as undergraduate programs in the areas of educational administration and curriculum development), some new departments were created (such as computer and instructional technology, science education for grades 6-8), training of teachers for the grades 9 through 11 - what was called the (senior) high school in the former system - has been shifted to the graduate level and the entire curriculum for each teacher training program was revised based on the needs of the country as well as recent developments in each field.

The initial implementation and experience have indicated that the reform encompassing 42 teacher-training institutions requires careful monitoring to maintain standards across the system. To do this, a new administrative body named the National Committee on Teacher Training has been formed within the Higher Education Council. This committee's tasks are to monitor the implementation of the new training system, propose and initiate changes based on the feedback from the faculties of education, develop further national policies on teacher training in collaboration with the Ministry of Education, provide incentive and grants for research and development in teacher education.

The Committees' first initiative was to engage in developing an accreditation system for the faculties of education. A subcommittee involving the academics from various teacher-training institutions was formed to work on the concept. This subcommittee completed its initial work in a short time

and six teacher-training institutions were visited as pilot sites for the proposed accreditation system during the 1999-2000 academic year. Following the revisions as a result of experiences at the pilot sites, six targeted teacher the training programs in two faculties of education were visited for a full accreditation this year. The assessors have already submitted their evaluation reports to the Higher Education Council.

## UKRAINE

M. Georgiy Kryuchkov  
Chef de Chaire, Université nationale Taras  
Chevtchenko, Kyiv

### *Tendances, difficultés et réalisations dans l'enseignement en Ukraine*

Les changements politiques survenus en Ukraine après l'accès à l'indépendance par le pays en 1991 ont considérablement modifié son aspect socio-économique. Ce phénomène a entraîné une réforme radicale dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement.

Le pays a hérité de l'époque soviétique un réseau ramifié d'établissements d'enseignement secondaire et supérieur.

Aujourd'hui, l'Ukraine possède 22.210 établissements d'enseignement secondaire dont 229 sont privés. Le nombre d'élèves est de 6.763.985 y compris 20.334 dans les écoles, lycées et collèges privés. 576.615 enseignants travaillent dans le secondaire, y compris 5.125 dans les établissements privés.

Il existe en Ukraine 979 établissements d'enseignement supérieur dont 163 sont privés. Le nombre d'étudiants est de 1.930.945, y compris 160.086 étudiants d'établissements non-étatiques. Le nombre de professeurs travaillant dans le supérieur est de 144.304, dont 12.934 sont dans les établissements non-étatiques (ces données datent de 2000).

On constate une tendance générale à la diminution du nombre d'élèves en Ukraine après 1980-1985. En outre, un nombre important d'établissements d'enseignement n'appartenant pas à l'Etat ou sous forme mixte apparaît chaque année.

Depuis 1991, le système d'enseignement est réformé mais on est encore loin de l'aboutissement de ces réformes.

Tout d'abord, le pays a réussi à dépolitiser l'enseignement qui était imprégné auparavant par la seule doctrine politique. Ont disparu, comme attribut obligatoire d'autrefois, les octobristes, les pionniers et les komsomols.

Les élèves ukrainiens ont la possibilité d'apprécier et d'assimiler les valeurs humaines de la démocratie, de la tolérance, de l'égalité et de la liberté. Aucune doctrine politique, religieuse, raciale, ou autre ne pèse plus sur les Ukrainiens. Pourtant, il y a parfois des abus dans l'historiographie nationaliste et la politique linguistique mais ce phénomène privilégiant les autochtones nous paraît temporaire.

Le principe du savoir-comprendre devient de plus en plus attractif dans les établissements d'enseignement. Grâce aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, les élèves ukrainiens ont davantage accès aux réalisations économiques, sociales, scientifiques et culturelles du monde entier.

En même temps, les difficultés qui entravent la réforme scolaire, la progression intense et les changements radicaux sont liés aux perturbations économiques, sociales et morales, à l'accroissement de la violence et de la criminalité dans le pays. Cela se reflète dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement par :

- un manque de financement pour moderniser la base technique et informatique des établissements,
- les salaires misérables des enseignants,
- l'abaissement du prestige de la profession d'enseignant,
- la violence dans les milieux scolaires.

Ces difficultés ne découragent pas les enseignants ukrainiens qui n'abandonnent pas l'enseignement dans la majorité des cas. Mieux encore, ils continuent d'enseigner et de servir en introduisant tout ce qu'il y a de meilleur dans le processus éducatif : les nouvelles méthodes à caractère communicatif.

Le caractère communicatif de l'enseignement est assuré par l'utilisation des méthodes dites humanistes connues dans les pays européens.

L'enseignant peut se voir de profil et apprécier de façon critique ses procédés et sa méthode. L'enseignant devrait aimer sa profession, avoir de la facilité et être ouvert à toute communication. D'un côté, il maîtrise parfaitement la matière qu'il enseigne (il «assure», comme disent les jeunes Français) et, d'un autre côté, il a un bon niveau de culture et de civilisation, l'esprit artistique, du talent, de l'ingéniosité (le «système D»), de l'abnégation, de la confiance en soi.

L'esprit libre et sociable de l'enseignant est inné ou acquis pendant l'enseignement. On sait bien que tout enseignement, toute éducation constituent un processus réciproque : en enseignant on apprend aussi, en éduquant on est éduqué. Mais, en même temps, il faudrait faire attention à la création d'un certain équilibre des traits de caractère et des qualités. Ainsi, l'empathie à l'égard des élèves est combiné avec l'autorité de l'enseignant. La susceptibilité, la bienveillance, la patience et la tolérance sont équilibrées grâce à l'exigence de l'enseignant. La certitude du succès, l'intérêt porté aux résultats finaux de l'enseignement se manifestent parallèlement avec la flexibilité, l'encouragement de l'activité exploratoire et créative. L'indulgence par rapport aux fautes des élèves, la prise en considération de leur amour-propre sont compensées par l'humour bienveillant et inoffensif.

L'enseignant crée le confort psychologique des élèves, stimule l'exploration et la liberté de la création et encourage la communication adéquate.

L'esprit communicatif de l'enseignant assure un enseignement efficace, mais aussi il améliore le climat psychologique dans la classe, stimule l'éducation des élèves, forme de vrais citoyens : compétents, tolérants, sociables, ouverts et bienveillants.

## Internationale de l'Éducation

Mme Monique Fouilloux  
Présidente du Comité de liaison ONG / UNESCO

### *ENSEIGNER : Un nouveau métier ?*

Depuis la recommandation UNESCO/OIT de 1966 concernant la condition des personnels enseignants, le contexte éducatif a été complètement bouleversé, surtout au niveau du secondaire. Les sociétés attendent beaucoup de leurs systèmes éducatifs et l'apport des personnels est crucial.

### **Des métiers à l'épreuve des évolutions et des attentes de la société ...**

La pression sur les métiers de l'éducation trouve son origine à l'extérieur du système éducatif dans les attentes sociales, et à l'intérieur dans le mouvement des savoirs et des modes d'apprentissage comme dans la diversification des publics accueillis.

#### *La pression économique, sociale et le devoir de réussite pour tous*

L'élévation continue du niveau d'éducation, l'accès de tous à une qualification professionnelle reconnue, à un diplôme de qualité, deviennent une exigence sociale forte. On attend de l'école qu'elle protège contre le chômage et l'exclusion, qu'elle mène à la qualification, à l'insertion et à l'emploi, qu'elle instruit, éduque et socialise à la fois. Le devoir des enseignants de faire réussir tous les jeunes, tout en élevant la qualité de l'éducation pour tous (jeunes et adultes) rend le métier plus complexe.

#### *Le mouvement des savoirs, l'exigence de métiers créatifs et l'impact des nouvelles technologies*

Enseigner c'est travailler avec des connaissances qui évoluent sans cesse, et qui sont organisées en disciplines aux frontières plus ou moins stables. Avec l'éducation tout au long de la vie qui devient une nécessité, il s'agit de transmettre les savoirs les plus pertinents, d'initier à la recherche de l'information et des connaissances à l'aide des moyens les plus modernes de communication, donner le goût de la découverte et de l'activité intellectuelle permanente, reconstruire périodiquement le socle des connaissances de base en intégrant les résultats de la recherche dans les différents domaines.

Ce qui reste essentiel dans les métiers de l'enseignement c'est que l'enseignant reste un concepteur de contenus et de situations d'apprentissage. Mais le métier ne s'arrête pas aux murs de la classe et l'enseignant doit pouvoir également participer à l'élaboration des réformes des systèmes éducatifs et à leur gouvernance.

### **... qui doivent être mieux reconnus et revalorisés**

Encore plus que dans les autres secteurs d'activités, la qualification des personnels est au coeur de l'évolution des systèmes éducatifs. Tous cela implique un professionnalisme renouvelé des divers métiers qui concourent à l'éducation des jeunes, des équipes pluriprofessionnelles capables de répondre à l'ensemble des besoins, des règles statutaires qui reconnaissent pleinement ces différents métiers.

Les métiers de l'éducation vont être de plus en plus sollicités comme porteurs d'avenir. Mais les conditions d'exercice et l'environnement scolaire, notamment la montée de la violence et des tensions, n'encouragent pas les candidats au métier. Il est décisif aujourd'hui de rendre le métier d'enseignant plus attractif en renversant la tendance à la dégradation de la condition enseignante.

UNESCO

M. Louis Marmoz  
 Professeur des Universités, chargé de mission  
 à la Division de l'Enseignement supérieur

*Le nouveau métier d'enseignant :  
 de nouveaux métiers pour l'enseignement ?*

**1. Un «nouveau métier»**

Peut-on vraiment parler d'un nouveau métier d'enseignant ?

Ou doit-on préciser la question en distinguant deux aspects éventuels dans la nouveauté évoquée, voire revendiquée :

- (a) Les considérations anciennes mais non réglées car souvent vécues comme contradictoires ; en premier lieu :
  - l'affirmation que l'enseignement est un métier qui suppose une formation professionnelle spécifique,
  - l'idée selon laquelle un enseignant doit être capable d'exercer des capacités en un autre métier, ayant une autre insertion sociale.
  
- (b) Des considérations véritablement nouvelles qu'il faut cependant relativiser ; en premier lieu :
  - le déphasage social de l'enseignant,
  - l'utilisation et/ou la concurrence des techniques nouvelles.

La nouveauté pourrait être dans le fait d'avoir à assumer ces questions plutôt que dans leur existence. Car l'interrogation sur le métier d'enseignant à une valeur permanente : la fonction d'enseignant prend-elle forme en un métier, cette forme se modifie-t-elle ou bien ce qui se modifie est-il d'abord le regard sur le métier d'enseignant :

- (a) Les regards des usagers s'expriment...
- (b) cela modifie aussi le regard de la hiérarchie...
- (c) ce qui suppose la construction d'une adaptation à ces regards et à leur traitement.
- (d) Les références théoriques sur l'enseignant et l'enseignement se multiplient ;
- (e) comment l'enseignant peut-il les maîtriser et les opérationnaliser ?
- (f) Cela suppose un travail nouveau, supplémentaire à l'enseignement direct et à sa préparation, liés en termes pédagogiques et de contenu.
- (g) Ainsi les connaissances que l'on a acquises sur le métier d'enseignant peuvent-elles être opérationnalisées ? Conduisent-elles à des contenus de formation, à des normes de recrutement ou à l'exclusion du métier de certains profils ? Ou conduisent-elles à une nouvelle précision de différents métiers ?

## 2. Les demandes faites aux enseignants...

On charge l'enseignement de gérer des évolutions sociales auxquelles il a peut-être participé ; cela doit-il se traiter dans le cadre de l'activité traditionnelle de l'enseignant, dans le cadre d'une complication du métier exercé, ou dans le cadre d'une organisation plurielle des métiers concourant à l'enseignement ?

- (a) La démocratisation de l'ouverture de l'enseignement et de la poursuite d'études plus longues ne correspond pas obligatoirement à une ouverture de leurs débouchés à tous. Les enseignants peuvent-ils assumer les tensions que cela suscite ?
- (b) La modification évoquée des savoirs fait référence à leur généralisation/précision. Le premier problème est celui de leur accumulation non hiérarchisée : il s'agit de distinguer en les respectant les différentes couches de savoir, certaines pouvant être expliquées par l'enseignant, d'autres introduites, d'autres seulement mises à disposition, c'est-à-dire en réserve, et c'est à cela que peuvent en particulier servir les outils nouveaux. Les enseignants peuvent-ils faire face à toutes ces tâches, seuls ?

L'exigence de faire acquérir des connaissances et celle de former des citoyens peuvent-elles être traitées au même moment par les mêmes personnes ? Une réponse positive conduirait à exiger d'elles des qualités extraordinaires, exceptionnelles, quoi que l'on puisse proclamer. Les attitudes et les comportements nécessaires pour porter l'un et l'autre projet peuvent correspondre à des modalités et à des moments de responsabilité différents dont une même personne n'est pas obligatoirement capable. Ces moments et

ces modalités n'ont pas à être hiérarchisés par les avantages professionnels différents que pourraient en retirer les acteurs.

Il ne s'agit plus de faire jouer les animateurs ou les documentalistes à des enseignants non formés et pas obligatoirement compétents pour cela mais bien de préciser les différents métiers de l'enseignement dont la mise en oeuvre, certes, casse l'image traditionnelle de l'enseignant ayant tout à faire, tout sachant et compétent sur tous les créneaux, contenus, relationnel, dynamisation, mais aussi peut le rendre plus heureux et plus efficace... Cela supposerait, par exemple, une véritable spécification du travail et la multiplication du nombre des enseignants-documentalistes conduisant, comme naturellement, à une modification pédagogiquement utile de la structure temporelle de l'enseignement.

Bien sûr, la notion d'équipe éducative est sans doute fondamentale ; mais elle risque de n'être que fiction, si les membres de l'équipe ne sont pas égaux, en disponibilité comme en reconnaissances financière ou symbolique. Ils ne le seront que s'ils ne sont pas partagés par des lignes statutaires nées de formations aux spécifications définitives, et s'ils peuvent à un moment ou à un autre être affectés à l'un des types de tâche qui suppose métier.

### **3. La formation est une introduction à des pratiques**

Aucune formation ne peut dominer et assurer celle nécessaire pour faire face simultanément aux différentes contraintes qui s'exercent sur le métier d'enseignant ; il s'agit donc de distinguer ces contraintes pour y préparer par des formations plus courtes et plus efficaces, permettant éventuellement l'exercice d'un type d'activité pendant un temps, puis le passage à un autre.

Face à cela, les concours de recrutement, qui supposent l'instrumentation d'une hiérarchisation de capacités aisément contrôlables permettant un tri global et rapide, ne sont-ils pas un obstacle - quasiment insurmontable - à la mise en place de ces fonctionnements ? Ne reposent-ils pas sur l'idée que l'adaptation aux tâches peut se faire «après» un recrutement lié à des critères supposés justes de sélection ? Ne relèvent-ils pas d'un «bétonnage» qui interdit les évolutions ultérieures ? Des formations courtes, bloquées, ayant une validité temporelle limitée, menées sur une base de succès antérieur à des exigences universitaires, donc des preuves de savoirs et de savoir faire, ne seraient-elles pas plus efficaces ?

Par ailleurs, le maintien dans une disposition à maîtriser le développement des connaissances - donc des contenus éventuels - dans un secteur donné est à préserver. Pour cela, tout enseignant, comme cela se fait parfois au bénéfice des médecins et de leurs clients, devrait avoir accès à une information régulière sur les progrès de la recherche dans son domaine ; cela suppose qu'il y ait eu une introduction réelle à cette formation «continue» et que ne soit pas fermée à l'enseignant la possibilité d'exercer ou d'être associé au métier de chercheur.

Toute volonté d'action sur le travail d'enseignement et la formation qui y prépare suppose aussi, faut-il le rappeler, que soit pensée la formation des formateurs d'enseignant et de leurs superviseurs. Il ne suffit pas, selon des critères qui n'ont rien à voir avec la tâche à mener, de s'instaurer - ou d'être intronisé - tel.

#### **4. Vers des métiers d'enseignant, nouveaux parmi les autres**

Au delà de cette première approche prudente, il pourrait s'agir de distinguer et de préciser les différents métiers d'enseignant (pensons aux qualificatifs qui se sont ajoutés à la qualification d'ingénieur et désignent maintenant des métiers différents).

Nous n'aurions pas alors à nous interroger sur le nouveau métier d'enseignant mais plutôt sur sa disparition comme métier unitaire et son éclatement en différents autres métiers. Ce qui met en cause les protections liées à l'unicité du métier, par ailleurs revendiquée, mais aussi facilite éventuellement l'intégration des métiers de l'enseignement aux autres de la société et l'organisation d'une carrière d'enseignant en termes d'activités clairement distinctes : on ne fait pas obligatoirement sur une même période d'activité des cours ou des activités dirigées, mais le fait d'avoir pratiqué l'une ou l'autre à une période aide certainement à la réalisation de l'autre. Il est évident que ces métiers sont complémentaires ; mais une même personne ne peut pas obligatoirement les assumer simultanément ; certains peuvent se spécialiser dans l'un d'eux, d'autres passer de l'un à l'autre.

Tout cela suppose sans doute traitement des problèmes corporatistes et mise au point des progressions de carrière selon des normes nouvelles. Ce type de démarche peut sans doute plus aisément se mettre en place dans les pays les moins gavés, et d'enseignement et de consommation, où une pauvreté certaine et l'inefficacité reconnue des moyens jusqu'à maintenant proposés obligent à agir, ou à disparaître.

Ces pays ont, en la matière, pour le reste du monde aussi, une responsabilité historique à assumer.

## UNESCO-CEPES

### Mrs Cecilia Preda

#### *Notes on change and the teaching profession*

As change is a natural process, preoccupation regarding the best way to adjust to change is also natural. Finding the correct answers becomes all the more important when considering education (and implicitly educators), that in fact is one of the vital means by which we adapt to and deal with our future.

No matter how developed a country, there always comes a moment when new conditions resulting from social, economic and political changes require modifications or even radical reforms in education. Having a good education system - one responsive to changing demands - and highly professional teachers is crucial to social and economic development.

Unfortunately, the capacity of the education systems to respond to new social needs is sometimes surpassed by the events. Their slowness to react creates major gaps between what is expected of education systems and educators and the performance of both. The greatest pressure, as the result of this dichotomy, falls on teachers.

Some of the expectations in regard to education and teachers persist ; some of them change. What never changes is the fact that teachers themselves must face change, accept it and adapt to it. And they have to act more rapidly and in a more flexible way than most of us in order to be able to explain change and to prepare new generations for it. They must prepare people to accept change as a natural phenomenon and to make the most of it, both for their own accomplishments and for the development of their nation. The need for such preparation is not only related to radical economic and political change (as in the ex-communist countries, for instance) but also to the unprecedented scientific and technological progress and the worldwide expansion of its results.

Whatever the expectations may be, they will never be properly met unless the adequate training of teachers is assured, as well as their social recognition and economic support.

Any conception of adequate education and training must imply forms of training and quality standards that address the needs of long-term professional career development for teachers based on providing them with the necessary skills to adapt to rapid and global change, i.e. to what is in fact one of the major features of contemporary society.

Social recognition - respect and appreciation for the teaching profession - is also important for the development of both society and education. When translated into coherent national education policies, clear definitions of the roles of teachers, teaching quality standards, career stimulation possibilities, strong motivation, and rewards for quality teaching, social recognition cannot but contribute to persuading good teachers to remain within the education system.

It goes without saying that, if the education sector is not properly funded, the hope that education will be able to fulfill any of the expectations that people may have with regard to it will remain vain. Rather the gap between social needs and their fulfillment will widen, developmental goals will be undermined, and individuals, groups, countries and even regions will be marginalized.

Each year, at least two international conferences focused on education and/or the teaching profession take place somewhere in the world. New networks are formed, new reflection groups are created, new surveys and studies are undertaken. This activity arises from the permanent need to redefine the teaching profession in terms of current and future concerns, priorities, and prospects. It is also the best way for the international community to identify common solutions to common issues, to spot problem areas, to plan future action (national and international programmes and policies) intended at least to reduce, if not to eliminate, discrepancies and gaps for the benefit of both individuals and society.

In my opinion, it is in this light that the mission of UNESCO and of other international organizations should be perceived and the importance of their programmes appreciated.

And it is also in this light that I am placing my expectations regarding the exchange of information and expertise to which the Strasbourg colloquium will dedicate its work.

## UNESCO-CEPES

*Project on Institutional Approaches  
to Teacher Education (within higher education)  
in the European Region :  
Current Models and New Developments*

During the 2000-2001 biennium, a twofold strategy of action in support of the teaching profession is being developed by UNESCO under the umbrella of the intersectoral project «The status of teachers and teacher education in the information society».

Its first direction is aiming at «enhancing the contribution of tertiary institutions towards adapting education and teaching methods at all levels to the changes occurring in the teaching/learning process in the context of new training methods, such as open and distance education to train larger numbers of teachers»[...].

The second one is giving priority to «assisting Member States, particularly developing countries, to formulate and implement policies and programmes aimed at addressing the challenges facing the teaching profession in the wake of the world information society».

It is within these lines of action, as well as the background of its overall mission (which is «to promote cooperation in higher education among the Member States in the European Region») that UNESCO-CEPES initiated its project on Institutional Approaches to Teacher Education (within higher education) in the European Region : Current Models and New Developments.

Before outlining this specific project, it has to be mentioned that, in the same context, UNESCO-CEPES is currently carrying out some other activities on related subjects, i.e. transnational education, virtual universities etc. Thus, given the UNESCO-CEPES focus on the complementarity of its projects, teacher education issues are approached from a specific perspective but also from the point of view of other projects.

### **1. Background and context of the project**

A strong effort is manifesting itself in the European Region to make teacher education more effective by raising the standards and the quality of the

programmes. This effort is determined by the increasing realization that institutional approaches and structures, presently being created to support initial and continuing teacher education, will be insufficient in the new century. Both the new requirements of social and economic development and new and modern means of providing education, especially those related to use of New Information Technologies (NITs), are constantly and strongly challenging the traditional models of pre-service and in-service teacher training. In the above context the following three fundamental reasons have been considered when launching this project :

- (a) Teaching at pre-primary, primary and secondary level, as well as in technical and vocational schools, increasingly demands the qualities and skills of university-level training. At the same time, in order to assure the full command of the discipline taught by the particular teacher, he/she also requires periods of in-service training. It is in this context that the place of «teacher education» within the «higher education system» is currently being redefined in a number of countries in the European Region. Thus a comparative analysis of those developments is needed.
- (b) Over the years, UNESCO has demonstrated a general commitment to consider the need for renewing the methods and models of teacher training by promoting a forward-looking vision of education and educational policy. The findings of this project would be of relevance in a better understanding of the challenges and various ways of dealing with the problems among the countries of the European Region. In addition, it should enhance the competence of UNESCO, in particular that of UNESCO-CEPES in this field.
- (c) One of the main tasks of UNESCO-CEPES is to promote, in collaboration with relevant partners, the processes of reform and innovation in higher education systems in order to strengthen their role in society. The institutional setting of «teacher education» constitutes an important element of such reforms.

## **2. Project design**

### **2.1. Objectives**

The main objective of the project is to identify and analyze current models and new developments in the European Region while reflecting on prevailing tendencies with regard to the institutional and organizational «place» of teacher education (for pre-primary, primary and secondary level teachers). At the end of the project, the exercise should have led to the identification of prevailing

trends and to the evaluation of tendencies in this field. It should also have led to the drawing of conclusions regarding the 'weight' and, if possible, also the effectiveness of present institutional approaches to teacher training within higher education systems.

## 2.2. Stages

*Stage 1* : Experts from 14 Western and Eastern European countries have been invited to take part in a planning meeting organized in Vienna by UNESCO-CEPES with the support of the *Austrian Commission for UNESCO, the Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture and «Kultur Kontakt Austria»*. The purpose of the meeting was to discuss the general background, in terms of premises and assumptions regarding institutional models of teacher education, to operationalize the guidelines that UNESCO-CEPES have already prepared for the elaboration of national case studies, and to establish a common general structure of the case studies intended to make them easier to analyze and compare.

The very interesting debates led to a set of questions and suggestions on which the authors of the case studies agreed to reflect further, collect information and include appropriate references in the texts of their reports.

Several premises have been agreed upon :

- (a) When considering the institutional organization of teacher training, one may identify several settings :
  - separate teacher education schools or colleges that act autonomously for the provision of both pre-service and in-service teacher training ;
  - schools or departments of teacher education that are attached to universities, so that while university departments provide students with a specific academic training in various fields of the academic divisions of knowledge, teacher education is viewed as professionally oriented training ;
  - teacher training modules included in curricula designed for special fields of studies (sciences, languages, etc.) also exist in certain universities.
- (b) These institutional arrangements for teacher education have evolved historically. They have, so far, proved both their strengths and their

shortcomings. In present circumstances, particularly when considering recent developments in the education systems and the challenges of the future, be they social, economic or technological, new institutional organizations are explored and developed.

- (c) All the points listed above add urgency to the matter of teacher education, making it obvious that significant progress towards its conceptualization can only be achieved through new models of provision and more flexible and open means of delivery.

*Stage 2* : 15 national case studies are undertaken by experts from Austria, Canada, Croatia, Finland, France, Germany (2 case studies, one of them on the Land of Hamburg), Hungary, Italy, the Netherlands, Poland, Romania, Russian Federation, the United Kingdom, and Yugoslavia. Their structure, established during the Vienna meeting, will include the following parts :

- (a) A brief historical background on the organization of teacher education in the national higher education system ; the situation of teacher education within the national education system ; prevailing educational doctrine concerning teacher education ; factors influencing the current national policy on teacher education. In addition, a brief description would be made of the status and employment conditions affecting the access and demand for teacher education programmes.
- (b) A description of the following aspects of the teacher training provisions :
  - the institutional forms of teacher training (in all two stages - training and re-training schemes) in the respective country and the evolution of the institutional approaches ;
  - the organization of studies and practical preparations, pedagogical and subject aspects of teacher training programmes (balance between theory and practice ; specific training related no NITs and Internet ; eventual impact of the international bodies such as the European Commission).
- (c) Evaluation of the present situation and reflection (speculation) on possible future policies and lines of action in teacher education (at national level) aimed at improving the performance and the status of teachers.

The national case studies are to be finalized before the end of June 2001 and forwarded to Professor Robert E. Moon, from the Open University, UK who agreed to elaborate the comparative analyses by responding to three specific requests :

- make an analysis of the existing state of affairs in the field by putting emphasis on the higher education institutional models for teacher education ;
- identify innovative trends in the field and the factors influencing their emergence and development ;
- provide a set of proposals for the final December meeting in Berlin.

*Stage 3* : During the July-November 2001 period, Professor Moon will carry out a comparative analysis of the 15 national case studies covering countries from all European areas. The main points of interest and directions to be analyzed and compared were established during the planning meeting in Vienna.

*Stage 4* : The fourth and final stage of the project will consist in a concluding meeting to be held in Berlin, in December 2001. The meeting, organized by UNESCO-CEPES, in cooperation with the German Commission for UNESCO and the Senate of Berlin, Department for Science, Research and Culture will gather the authors of the case studies and invite guests from international networks and organizations. The concluding discussions will focus on the findings of both the national case studies and the comparative analysis and they are expected to :

- (a) reveal the factors influencing current policies in teacher education ;
- (b) identify both innovating developments and new trends in designing institutional models of teacher training in Europe ;
- (c) provide additional information with regard to possible future policies and possible lines of action in teacher training, aimed at improving the performance and the status of teachers.

### **3. Dissemination**

The outcomes of the project will be disseminated through UNESCO-CEPES publications and Homepage within the first semester of 2002.

# Commission de l'Union Européenne

## M. Feerick Seàn Co-ordinator of Comenius Action 3

### *The Teaching Profession : Issues and challenges - Notes for reflection*

#### **1. Context**

The current paper is a personal view of some of the central issues facing policy-makers in relation to the development of a strategy for the profession of the teacher within the broad European framework. It does not represent an official position of the Commission on any of these questions. Rather it should be seen as a contribution to the ongoing process of reflection on the role of the teacher in the Knowledge Society.

#### **2. Introduction**

Any reflection on the profession and role of the teacher takes place within the broader context of the discussion of Europe's economic and social development. Access to knowledge is increasingly recognised as a major force of European competitiveness. Teachers are therefore indirectly becoming key actors of European competitiveness, while at the same time, the multiplication of access modes to information, questions the traditional function of teachers as «transmitters of knowledge».

#### **3. Strategic questions**

- (a) The role of teachers in the knowledge society is changing : nowadays, teachers functions/tasks include tutoring, teaching, counselling, course development/material design, management of the learning process, policy making/consultant (training needs analysis, use of multimedia training materials and so on). They imply a diversification of the teachers' profiles and skills.

In a lifelong learning framework, the role of teachers, lifelong learners themselves, comes into consideration not only in the transmission of knowledge but also in developing the fundamental skills relation to :

- motivation to learn,
- learning to learn,
- participative democracy,
- social inclusion,
- employability.

### **How are teachers to be supported to respond to the challenges of the knowledge society ?**

- (b) The rapidly changing new basic skills and the demand for social and personal skills create new demands on the training of teachers. ICT related issues and the e-learning initiative highlight new training needs. In particular there is a need in the European context :
- to identify the converging elements of qualifications and competencies common to teachers,
  - to consider the extent to which policy and actions can facilitate the necessary changes in the role of teachers and the acquisition of new competencies.

### **What are the generic and key competencies of teachers in a knowledge society ?**

#### **4. Key Indicators**

The recently launched Eurydice survey on Teachers (teaching and teacher profession) will provide a very rich source of information based on quantitative and qualitative data. The final report is planned to be ready by end 2002 during the Danish presidency.

- The relative part of initial and in-service training devoted to pedagogic and practical training.
- Part of the active population with teacher diplomas active in the teachers' profession on different educational levels (primary/secondary/initial training).
- Part of personnel in education and training institutions with teachers' diplomas.

## 5. Peer review

Peer reviews of good practices should be carried out especially in the following areas :

- Action to promote and develop teaching professions.
- Action to up-date generic and key competencies of teachers.

## Agence intergouvernementale de la Francophonie

M. Sidikou Hamidou Arouna  
Directeur de l'Education et de la formation  
technique et professionnelle

*Etre enseignant aujourd'hui en Afrique subsaharienne francophone*

### **Il y a bien longtemps déjà ...**

Pendant la période coloniale et au cours des vingt premières années d'indépendance, les maîtres étaient formés dans des établissements spécialisés où n'accédaient, sur concours, que les meilleures vocations : les écoles normales d'instituteurs conçues à l'image de la prestigieuse Ecole Normale William Ponty de Dakar, au Sénégal, célèbre vivier de la formation des élites « indigènes ». Admiré, parfois craint, considéré comme le détenteur et le dépositaire de savoirs pratiquement sans limites, il jouissait d'une réputation rarement égalée.

Jusqu'au début des années 80, le métier d'enseignant était certainement parmi ceux qui, en Afrique subsaharienne francophone, jouissait d'une réputation qui paraissait alors inaltérable. En dépit ou à cause de sa condition matérielle, du reste diversement appréciée selon le milieu où il sert, mais généralement considéré comme ayant épousé la Pauvreté, le maître n'en était pas moins considéré comme le symbole vivant de l'exemplarité au plan social. Ses élèves lui vouaient une admiration sans bornes, et bien peu nombreux étaient ceux qui, parmi eux, peut-être parce qu'ils sont peu au fait des autres possibilités professionnelles dans un contexte économique peu diversifié, ne s'imaginaient pas d'autres horizons professionnels que celui du métier d'enseignant.

Souvent à l'avant-garde des luttes politiques et syndicales, et parce que leur corporation était le principal pourvoyeur d'élites, de nombreux maîtres furent happés par la politique après les indépendances. Leur départ créa, dans de nombreux cas, un vide abyssal que les systèmes éducatifs qui les a sécrétés eux-mêmes, tentent de combler en ayant recours, à la faveur d'une plus grande démocratisation et massification de l'école, aux générations montantes qui n'ont ni la même perception des choses et ne défendent pas les mêmes valeurs,

ni les mêmes objectifs et ambitions. En plus, le remplacement intervient dans des contextes politiques et économiques généralement considérés comme peu favorables et plus instables et qui influent négativement sur les fondements mêmes de l'exercice du métier.

### **Aujourd'hui, le doute, l'insécurité et bien d'autres récriminations**

Dans tous les pays de la région, l'enseignement reste encore largement dans le domaine public quand bien même l'enseignement privé progresse, du fait justement des difficultés du secteur public. Le rôle principal de l'enseignant demeure toujours et avant tout la formation des citoyens et l'acquisition des savoirs. Par contre, les conditions de l'exercice du métier ont profondément changé. Les systèmes éducatifs africains sont tous en crise, sinon en faillite totale. Outre la mondialisation, les conditions de l'exercice du métier d'enseignant peuvent être caractérisées par trois termes majeurs : la dévalorisation de la fonction, la déqualification, l'insécurité et la précarisation.

- (a) *La dévalorisation de la fonction enseignante* : Les conditions politico-économiques induites essentiellement par les politiques d'ajustement structurel des années 80 ont transformé dans la plupart des pays, le métier d'enseignant, devenu de surcroît très exigeant du fait en particulier des innovations et de la diversité et de la multiplicité des besoins, en simple gagne-pain pour ceux qui ne peuvent trouver mieux ailleurs. Les vocations sont devenues rares sinon inexistantes. L'irrégularité dans la perception du salaire ternit l'image de marque du maître auprès des populations, parents d'élèves avant tout, et auxquels il est contraint de s'adresser pour subvenir à ses besoins élémentaires. Des parents d'élèves qui l'estimaient et dont il est devenu maintenant bien souvent l'obligé car ils lui concèdent des prêts d'argent ou en nature, s'ils ne se substituent pas par la force des choses à des pouvoirs publics qui n'ont plus les moyens de leur politique. Ses relations avec ses élèves s'en trouvent par conséquent modifiées au travers d'un rapport de force moral et économique qui lui est incontestablement défavorable. Bref, le maître n'est plus ce qu'il était, il a perdu ses repères et certainement beaucoup de son âme.
- (b) *La déqualification* : Les conditions de la formation des enseignants se modifient chaque jour du fait de la demande sociale en éducation de plus en plus forte, du rythme des innovations, pédagogiques notamment. Les Etats disposant de faibles moyens, la formation des enseignants s'effectue depuis une vingtaine d'années, on s'en doute, dans des conditions extrêmement difficiles. Mal sinon pas formés du tout, la qualité de l'enseignement en Afrique francophone pâtit des conditions devenues structurelles des mauvaises politiques éducatives. La baisse du niveau

des élèves, les redoublements, abandons et exclusions qui s'en suivent ne constituent que la partie visible du malaise profond qui secoue ces systèmes éducatifs en déperdition. Les enjeux de l'exercice du métier d'enseignant sont maintenant de savoir comment concilier les exigences de massification de l'enseignement que commandent le droit à l'éducation tel qu'inscrit dans la Déclaration universelle des Droits de l'Homme et du Citoyen, et les exigences non moins importantes de qualité des enseignements à travers une formation conséquente des maîtres qui ne semblent plus se trouver au centre des préoccupations des politiques éducatives.

- (c) *L'insécurité et la précarisation du métier : un sentiment largement partagé.* Le fort niveau d'endettement et les nécessités d'une bonne gestion des affaires publiques ont conduit la communauté internationale et plus particulièrement les institutions de Bretton Woods à substituer aux politiques d'ajustement structurel, une politique dite de lutte contre la pauvreté dans laquelle l'éducation constitue un des leviers principaux. Un des objectifs de cette politique qui vise à préserver les grands équilibres macro-économiques, consiste à réduire la masse salariale globale. Dans ce cadre, les Etats concernés, parmi lesquels une majorité de pays africains francophones, ont été contraints d'appliquer des solutions dites alternatives en matière de financement de l'éducation. Ces solutions consistent notamment en la suspension de tout recrutement de fonctionnaires notamment d'enseignants pendant une période donnée, au blocage des incidences financières des avancements de carrière, en la mise à la retraite anticipée par le plafonnement à 30 ans du nombre d'années de service, en l'implication des communautés dans un cadre partenarial qui leur donne un droit de regard et de contrôle sur le travail des maîtres, ou encore au recours à de nouvelles catégories d'enseignants contractualisés. Volontaires ou vacataires, sous la forme d'emplois jeunes, majoritairement publics, ces nouveaux enseignants bénéficient d'un contrat à durée déterminée, annuel en général, qui leur ouvre droit à un salaire uniforme qui les placent dans tous les cas dans une situation de précarité dangereuse pour eux-mêmes et pour la paix sociale. En effet, d'un côté, non seulement les syndicats d'enseignants dénoncent le système dans lequel ils voient une menace pour leur propre emploi, et de l'autre ces enseignants eux-mêmes s'organisent pour lutter précisément contre la précarisation de leur situation en exigeant leur titularisation... dans la fonction publique ! Ceci amène les uns et les autres à prendre le système éducatif en otage en ayant recours à différentes formes de lutte comme les grèves administratives ou pédagogiques. Quelle que soit leur forme, ces luttes ont un seul objectif : obtenir des pouvoirs publics, principal employeur, de meilleures conditions de vie et de travail, signe que celles

qui sont actuellement les leurs recèlent d'insécurité et de précarisation. Et à travers cette insécurité et cette précarisation, c'est l'avenir des pays qui sont en jeu, l'éducation étant à la fois le principal vecteur et l'aboutissement de tout processus de développement.

## Organisation internationale du travail

### *Conclusions on Lifelong Learning in the Twenty-first Century : The changing roles of educational personnel*

#### **Lifelong learning : policy, organization, financing and employment**

1. Learning, the application of knowledge, competences and skills acquired, and their transmission through the teaching and learning process, are basic human needs, integral components of the human right to education. The structural changes our societies and economies are undergoing require the permanent renewal and use of knowledge, skills and learning abilities. Shaping and managing change mandates lifelong learning ; it is essential to everyone, and must be available to all. It is a vital issue for social cohesion and sustainable development of human societies.
2. There is a consensus that lifelong learning should become the conceptual basis guiding all future education and training, and that it is at the heart of labour and social issues. Lifelong learning is taken to mean the comprehensive provision of purposeful learning opportunities throughout every individual's lifespan. Learning throughout life fulfils many social justice and sustainable economic development objectives, including preparation for democratic citizenship, living together in peace, employment, and personal and social fulfilment.
3. Lifelong learning is characterized by a learning chain whose components are interrelated and mutually supporting. Components of the learning chain, and prerequisites for a comprehensive and universally accessible system of quality education include :
  - (a) early childhood development education accessible to all children ;
  - (b) universal, free, and compulsory basic education in primary and secondary schools at least to an age that respects the Minimum Age Convention, 1973 (No. 138) ;
  - (c) increasing access for all to secondary education, training and learning opportunities in schools and/or enterprises as appropriate up to certifying completion of secondary education - general or vocational ;
  - (d) widespread opportunities to obtain further and higher education and training for all ;

- (e) accessible continuing education and training as adults («expanded chances»), according to individual and social needs, at formal educational institutions, informal learning centres, or workplaces ;
  - (f) gender balance in access to education and training opportunities ;
  - (g) access to educational opportunity for minorities and other disadvantaged populations.
4. Schools are the foundation on which further learning is constructed. Successful realization of their mission requires that teaching and learning within them :
- (a) foster a learning culture ;
  - (b) be of high quality ;
  - (c) take into consideration the social and individual needs of each learner as the centre of educational provision ;
  - (d) benefit from widespread, mutually supportive partnerships within the workplace and other institutions of society ;
  - (e) make widespread use of information and communications technologies (ICT) in classrooms and workplaces, and of distance - and open-learning opportunities. Disadvantaged and rural areas should be priorities.
5. Adequate financing of lifelong learning systems is crucial to universal access. Recognizing that education is a basic right within any society, governments have the primary responsibility to ensure adequate investment in education, with a benchmark minimum of 6 per cent of GNP. Within the context of lifelong learning, additional contributions may be made by individuals and public or private enterprises, consistent with the policies and legislation of Member States.
6. International development cooperation and assistance devoted to education has an important role to play in supplementing developing countries' efforts to finance lifelong learning.
7. To achieve universal lifelong learning, a range of financing mechanisms will be necessary. At the level of basic education, learning should be provided in compulsory, free, publicly funded schools. The range of learning opportunities at other levels, and for adults generally, will require more innovative approaches to facilitate investment decisions according to individual needs.

8. Formulation of learning policy, and any subsequent legislation regarding its organization and financing, should be based on social dialogue rooted in respect for the rights and responsibilities of all parties.
9. Within a decentralized system, partnership approaches to governance are most successful when based on democratic structures and values, the objectives are mutually negotiated and they are inclusive of all stakeholders' viewpoints - teachers, parents, students and the wider community. In decentralized systems, partnerships at governance level should take due account of the necessary linkages between different levels of education and their objectives. When the educational system is decentralized, the State should ensure that funding remains equitable for learners in all regions.

### **Roles and responsibilities of educational personnel, workplace learning facilitators and other educators**

10. Universally attainable and quality lifelong learning will depend in large part on highly qualified and dedicated teaching, administrative and support staff. Their roles and responsibilities are expected to evolve to meet needs of learners at all stages and in different venues of education and training.
11. Partnerships break down artificial barriers between schools and the outside world so as to create more dynamic relationships in favour of increased learning opportunities. Partnerships with students, parents and workplace actors should increase to enhance learning access and outcomes, while respecting the professional responsibility of teachers as the primary facilitators of learning.
12. Education and training systems must pay greater attention to the development of skills for all education personnel to plan for, administer and manage change, and to assure the quality of future learning opportunities. In that respect, more gender balance in positions of responsibility not only enhances equality of opportunity for women educators, but also has positive implications for increasing the participation of girls in education.
13. Enhanced teacher professionalism will be crucial to quality learning opportunity in the future. Elements of enhanced professionalism include, among others :
  - (a) extensive knowledge in one or more fields of learning ;

- (b) facilitating learners' acquisition of a range of generic skills which provide the essential foundation for managing one's life and further learning ;
  - (c) collaborative and team teaching ;
  - (d) research, reflection on and change as necessary in teaching practice – the teacher as learner ;
  - (e) communication and empathy with students, parents and members of the wider community ;
  - (f) a high degree of information and communications technology, as well as a general understanding of the economic and social realities of society.
14. Workplace and informal learning opportunities for all should grow in the future in response to individual and workplace needs. The State should play an important role by :
- (a) setting an example by providing lifelong learning opportunities for their own employees ;
  - (b) encouraging enterprises to understand and shoulder their fair share of support for learning opportunities ;
  - (c) validating, or overseeing the validation of, knowledge, skills and competencies within agreed recognition or qualifications systems, thereby encouraging the mobility and portability of skills.
15. Meeting the expectations for high levels of professionalism among educational personnel requires the establishment of lifelong learning for educators. Elements of a seamless system spanning the careers of teachers, administrators and teaching support staff are :
- (a) initial training or preparation for the jobs at the highest possible standards, with as a minimum a first-level university degree or its equivalent as the professional entry norm ;
  - (b) continual training and professional development throughout a career in education and training which is systematic, well funded and accessible to all ;
  - (c) professional development opportunities in exchange with enterprises, other non-school workplaces, and with other educational institutions.
16. To facilitate the greater application of information and communications technologies in an appropriate manner to learning, and reduce the learning disparities of the digital divide within and between nations, the initial

preparation, continual training and professional development components of educators' lifelong learning must develop and maintain a high level of competency in ICT skills.

17. Appraisal of teachers and other staff is crucial for professional and career development. Such appraisal should be largely diagnostic and formative, identifying weaknesses in skills and competencies so as to improve performance to the benefit of learners. Appraisal criteria should be holistic, based on all variables in the school setting which affect teaching and learning.

### **Remuneration and work in education**

18. Remuneration at levels which will attract high-quality individuals to teaching, managerial and support work in lifelong learning systems are more than ever necessary. Compensation should be related to demonstrated competencies and responsibilities, as well as educational qualifications and seniority.
19. Bearing in mind growing qualitative and quantitative shortages of teachers by geographic region and education subjects, stakeholders must combine their efforts to ensure recruitment of sufficient numbers of teachers with the necessary qualifications, experience and competencies to provide education for all at the highest possible level. Special attention is needed to ensure the recruitment of young teaching staff, and to improve recruitment of personnel in rural and socially deprived areas so as to increase participation for disadvantaged communities, people with disabilities and indigenous populations. Policies should bear in mind sensitivities relating to gender, race, age, religion and other factors inhibiting access.
20. The teaching and learning environment can be improved to meet new learning needs with the following options :
  - (a) flexible timetabling of school hours ;
  - (b) reducing overly large class sizes in many countries ;
  - (c) improved safety and health in schools and other learning sites, so as to reduce stress and eliminate violence.

### **Participation in educational decision-making and workplace learning**

21. Full involvement of individuals and workers' representatives in all educational decision-making processes and the complete range of issues facing stakeholders is a key to effective design and implementation of

reform. To this end, social dialogue is needed, based on effective respect for the rights and responsibilities established in relevant international labour standards, effective implementation of the ILO Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work and its Follow-up, the ILO/ UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers, and the UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher Education Teaching Personnel. Continuing denial of these rights in legislation and practice in many countries undermines effective involvement of workers' representatives in positive change. Real involvement in reform decisions finds its highest expression in negotiated solutions, such as those derived from collective bargaining.

22. On the basis of national standards, school-based management, such as school boards or councils with staff, student, parent and wider community participation, provides increased opportunities for greater stakeholder involvement in governance issues and permit the development of strategic visions, plans and budgets for school improvement in response to a changing external environment. Such arrangements are forums for greater democratization of education and learning sites, but they should be consistent with provisions in negotiated conditions of service for educational staff.

## **ILO**

23. With due regard to the resource limitations of the ILO, and in accordance with its strategic objectives, the Director-General is requested in preparing the future programme and budget of the ILO to take into account the activities set out below, designed to assist governments and the social partners of member States to construct lifelong learning systems, and to actively associate the International Training Centre of the ILO in Turin with these activities.

### **(a) Research**

Undertake studies on the following subjects in order of priority :

- improving access to lifelong learning, including the use of distance and open education based on ICT ;
- evaluation and validation of knowledge, skills and competencies, within portable qualification or recognition frameworks, and means by which informal and prior learning may be evaluated and recognized ;

- health and safety in schools and its impact on students and teaching personnel and the learning environment ;
- the features and financial aspects of individual learning accounts as one policy option for funding lifelong learning systems.

(b) Seminars or workshops

Organize regional seminars in cooperation with interested international, regional and national organizations on :

- the roles of teachers in fostering the growth of lifelong learning ;
- the role of distance and open education based on ICT in improving access to lifelong learning.

(c) Sectoral meeting

Convene the next international sectoral meeting for education on the theme, « The framework conditions for promoting lifelong learning, with special reference to new technologies ».

## **Liste des participants**

**ALBANIA/ALBANIE**

Dr. Afërdita CANAJ, Chef de la Section de français et des autres langues,  
Université Polytechnique de Tirana, Sheshi « Nene Tereza » Nr 4, ALB-  
TIRANA

F Tel. +355 43 68923

Fax : +355 43 61435 / +355 42 30197

E-mail: acanaj@medu.gov.al

**ANDORRA/ANDORRE**

Mme Carmen MARCHAN, Service Informatique à l'Ecole, Ministère de  
l'Education, C/ Bonaventura Armengol, Edifici Credit Centre, ANDORRA  
LA VELLA

F Tel: +376 86 65 85

Fax: +376 86 43 41

E-mail: sie.formacio.edu@andorra.ad

**ARMENIA/ARMENIE**

Mr. Nerses GEVORGYAN, Head of Foreign Relations Department, Ministry  
of Education and Science, 13 Khorenatsi Str., 375010 YEREVAN

E Tel./fax: +374 1 580403

E-mail: generses@freenet.am nerses\_gevorgyan@yahoo.com

**AZERBAIJAN/AZERBAÏDJAN**

Mr. Talyb SHARIFOV, Directeur du Lycée N° 20, Consultant national, Ministry  
of Education of Azerbaijan, 49 Khatai Str., 37008 BAKU

F Tel. +994 12938097 / 12388188 Mob. +994 12388188

Fax: +994 129 3897

E-mail: sharifov@rambler.ku

**BELGIUM/BELGIQUE**

Ms. Marjana ENGELS, Flemmish Community

Madame Nadine POSTIAUX, représentant de Madame Françoise DUPUIS,  
Ministre de l'Enseignement supérieur, de l'Enseignement de Promotion sociale  
et de la Recherche scientifique de la Communauté française de Belgique, 65 /  
9 avenue Louise, B-1050 BRUXELLES

Tel. +32 2 533 71 45

Fax : +32 2 533 71 98

E-mail : nadine.postiaux@belgacom.net

**BULGARIA/BULGARIE**

Prof. Vladimira VALKANOVA, Département d'information et de formation continue / Université de Sofia, 224, Blvd. Tzar Boris III, BG-1619 SOFIA

F Tel. +359 2 572032 (privé +359 2 9730535)

Fax : +359 2 572032

E-mail: vladimira\_bg@yahoo.fr      www.difc.multimania.com

**CANADA**

Mme Thérèse LAFERRIERE (speaker/orateur), Professeur, Université de Laval, Bur 946, Pavillon des sciences de l'éducation - Cité universitaire - Québec, G1K 7P4

Tel. +1 418 656 2131 poste 5480      Fax : +1 418 656 7347

E-mail : tlaf@fse.ulaval.ca

**CZECH REPUBLIC/REPUBLIQUE TCHEQUE**

Ms. Vera Š•ASTNÁ, Higher Education Department, Ministry of Education, Youth and Sport Karmelitská 7, CZ-11812 PRAHA 1

E tel. +420 2 57 193 617

Fax: +420 2 57 193 197

E-mail stastna@msmt.cz

**ESTONIA/ESTONIE**

Mrs Maidi UDAM, Head of the Division for Higher Education, Department of Research and Higher Education, Ministry of Education, Tõnismägi 9/11, 15192 TALLINNE

Tel. +372 628 1329

Fax: +372 628 1390

E-mail: maiki.udam@hm.ee

Mr. Hasso KUKEMELK, Ph.D. in Education Manager of the Teacher Training Project

Faculty of Education, University of Tartu, Ulikooli Str 18, TARTU 50090

E tel.+3727 375 612

Fax: +3727 376 190

E-mail : hasso@admin.ut.ee

**FINLANDE**

Mme Armi MIKKOLA, Conseillère en éducation, Ministère de l'Education, University Division

PO Box 29, FIN 00022 GOVERNMENT

Tel. +358.9.1341.7246      Fax: +358.9.1341.6988

E-mail : armi.mikkola@minedu.fi

Mr. Matti SINKO (speaker/orateur), Director - Development Unit, Finnish Virtual University, C/o Helsinki University of Technology, PB 1000, FIN-02015 HUT

E Tel. +39 358505004905

E-mail: matti.sinko@hut.fi <http://www.virtualuniversity.fi>

## **FRANCE**

Mme Aleth BRIAT, Secrétaire générale adjointe de l'Association des professeurs d'histoire et de géographie, membre de la Commission française, 19 rue Ponscarne, F-75013 PARIS

F Tel. +33 (0)1.45.83.62.76 Fax : +33 (0)1.61.73.83.77

E-mail : a.p.h.g@wanadoo.fr

M. Pierre CHAUVE, Consultant, Transferts et Acquisitions de Connaissances avec les TIC, 43a Boulevard Clémenceau, F-67000 STRASBOURG

F Tél. +33 (0)3 88 35 55 04

E-mail : pierre.chauve@wanadoo.fr

M. Bernard CORNU (Rapporteur Général), Professeur des Universités, Conseiller d'établissement d'enseignement supérieur, représentant de Mme la Directrice des enseignements supérieurs au Ministère de l'Education nationale, 30 av Marcelin Berthelot, F-38100 GRENOBLE

F Tel. +33 (0)4.76.74.73.70 fax : +33 (0)4.76.87.19.47

M. GONFROY, Président de la Conférence des Directeur d'IUFM

F Tel. +33 (0)5.55.01.76.80

E-mail: directeur@limousin.iufm.fr

Mme Suzy HALIMI (speaker/orateur), Présidente du Comité Education de la Commission française, Présidente du Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe, 116 av du Général Michel Bizot, F-75012 PARIS

F Tel. +33 (0)1.43.47.49.58 fax : +33 (0)1 431 74639

E-mail : suzy.halimi@univ-paris3.fr

M. André LAFOND (speaker/orateur), Inspecteur Général de l'Education nationale, Vice-Président du Comité Education de la Commission Française, 74 rue Dunois, F-75646 PARIS cedex 13

F Tel/fax : +33 (0)1.45.85.01.01

M. Claude LAMBERT, Recteur de l'Académie de Strasbourg

Mme Sylviane LEGRAND, Deuxième Secrétaire, Délégation permanente de la France auprès de l'Unesco, 1 rue Miollis, Paris 150  
Tél. +33 (0)1 56 69 99 35

M. Laurent MACE, Chargé de Mission, Centre des Etudes européennes de Strasbourg, 1, rue Sainte Marguerite, F-67080 STRASBOURG  
F Tél. +33 (0)3 88 21 45 53 Fax : +33 (0)3 88 21 45 41  
E-mail: mace@cees-europe.fr <http://www.cees-europe.fr>

Mme Anne-Marie PERRIN-NAFFAKH, Directrice INRP, 29 rue d'Ulm, F-75005 PARIS  
E/F Tel. +33 (0)1 46 34 92 00 Fax : +33 (0)1 43 54 32 01  
naffakh@inrp.fr

M. Dominique RAULIN, Ministère de l'Education nationale, Direction des Personnels Enseignants,  
34 rue de Chateauduse, F-75009 PARIS  
F Tél. +33 (0)1 55 55 42 83 ou 84 fax : +33 (0)1 55 55 48 50  
E-mail : dominique.raulin@education.gouv.fr

## **GEORGIA/GEORGIE**

Ms Maia TUSHURASHVILI, Deputy Director, Department of Culture, Ministry of Foreign Affairs, 4 Chitadze Str., 380018 TBILISI  
E Tél. +995 32 98 93 61 Fax: +995 32 997249  
E-mail: culture@mfa.gov.ge

## **GERMANY/ALLEMAGNE**

M. Klaus EICHNER, Oberstudiendirektor, Kultusministerkonferenz, Lennéstrasse 6, D-53113 BONN  
E Tél. +49 228 501 635 Fax : +49 228 501 777  
E-mail: europa@kmk.org

## **GREECE/GRECE**

Mme Marilena DIOMATARI, Chargée de la formation continue des Professeurs en collaboration avec le Conseil de l'Europe, Ministère de l'Education nationale et des Cultes, 15 mitropolcos, GR-101-85 ATHENES  
Tel. +30 1 3239376 Fax : +30 1 3210669  
E-mail : des.c@ypepth.gr

## **HUNGARY/HONGRIE**

Mr. Gabor BOLDIZSAR, Conseiller général d'administration, Ministère de l'Éducation, Département de la coopération et du développement international, Szalay u. 10-14,

H-1055 BUDAPEST

E/F Tel. +36 1 473 7264

Fax : +36 1 331 0599

E-mail : cdcc@om.hu

M. Sandor BRASSOI, Chef de division adjoint, Division pour le Développement de l'Éducation publique et l'évaluation, Ministère de l'Éducation, Szalay u. 10-14, H-1055 Budapest

Tel. +36.1.473.74.48

E-mail : sandor.brassoi@om.gov.hu

Mme Maria NAGY, Institut national de l'Enseignement public, Centre de recherches, Dorottya u. 8, H-1051 Budapest

Tel. +36.1.318.62.90 ou 226.02.26

E-mail : nagym@oki.hu

## **ISRAËL**

Dr Kamal KHAWALED, Ministry of Education, Department of Teacher Education, 91911 Jérusalem, Israël

Tel. +972.2.560.3670

Fax : +972 2 560 3665

E-mail : barelid@netvision.net.il

## **LATVIA/LETTONIE**

Prof. Andris KANGRO, Dean of Faculty of Education and Psychology, University of Latvia, LV- RIGA Jurmālas gatve 74/76, LV-1083 Riga

Fax: +371 2424424

E-mail: kangro@eduinf.lu.lv

## **LUXEMBURG/LUXEMBOURG**

M. Jean-Pierre KRAEMER (speaker/orateur), Président, Commission du Luxembourg pour l'Unesco - Ministère de l'Éducation, 29 rue Aldringen, L-2926 Luxembourg

M. Paul KLEIN, Secrétaire général, Commission luxembourgeoise pour la coopération avec l'Unesco - Ministère de l'Éducation, 29 rue Aldringen, L-2926 Luxembourg

F Tel. +352.478.5254

fax : +352 478 5188

E-mail : klein.paul@ci.educ.lu

**MALTA/MALTE**

Mr. Emanuel MUSCAT, Education Officer responsible for Evening Courses,  
'Dar il-Mistrieh' Joe Gasan Street, B'Bajda, Hamrun, Malta

E Tel. +356 226 012 Fax : +356 240 336

E-mail: amuscat@vol.net.mt

**MOLDOVA**

Mme Elena PRUS, Doyenne de la Faculté Langues et Littératures étrangères,  
Université Pédagogique d'Etat « Ion Creanga »

Adresse privée : Bd. Dacia 11/2 apt. 185, 2022 CHISINAU

F tél/fax : +373 2 52 73 24 Fax : +373 2 74 33 36

E-mail : prus@mail.md

**NORWAY/NORVEGE**

M. Simon MICHELET, Ass. Prof., Oslo University College, Faculty of  
Education, Pilestredet 52,

N-0167 Oslo

E Tel. +47.22.45.21.25 Fax : +47.22.45.21.35

simon.michelet@lu.hio.no

**POLAND/POLOGNE**

M. Stefan MIESZALSKI, Professeur à l'Université de Varsovie, Faculté de  
l'Education, Université de Varsovie, ul. Mokotowska 16/20, PL-00561 Varsovie

E-mail : mieszal@mail.uw.edu.pl

**ROMANIA/ROUMANIE**

Ms. Adela ROGOJINARU, National Centre for Technical and Vocational  
Education Development, 10-12, «Spiru Haret» Street, BUCHAREST

E Tel. +40 1 311 11 62 Fax: +40 1 312 54 98

E-mail: vet@vet.kappa.ro - adelaro@k.ro

**SPAIN/ESPAGNE**

M. Isidoro GONZALEZ GALLEGO, Directeur de l'Institut supérieur de la  
formation des enseignants, Ministère de l'Education, Catedratico de Didactica  
de Las Ciencias Sociales, Facultad de Educacion, Universidad de Valladolid,  
Paseo del Prado, N° 28, 6a floor, 28014 MADRID

F Tel. +91 506 56 61 / +91 506 56 62 / 983 42 34 55

Fax : +91 506 57 01 / +91 506 57 03

e-mail : isidoro.gonzalez@educ.mec.es

**SWITZERLAND/SUISSE**

Mr. Walo HUTMACHER (speaker/orateur), Université de Genève, 74 square de Montchoisy, CH-1207 GENEVE

F Tel. +41 22 786 76 26 Fax +41 22 735 53 44

E-mail: walo.hutmacher@pse.unige.ch

M. Olivier MARADAN, Adjoint du Secrétaire général de la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin, Faubourg de l'Hôpital 43, Case postale 54, CH-2007 Neuchâtel

E/F Tel. +41.32.889.86 29 Fax : +41 32 889 69 73

E-mail : olivier.maradan@ne.ch

**SWEDEN/SUEDE**

M. Peder SANDAHL, Directeur de l'éducation, Agence nationale de l'Education,

SE 106 20 Stockholm

Tel. +46.8.723.79.44 Fax: +46.8.24.44.20

E-mail: peder.sandahl@skolverket.se

**TURKEY/TURQUIE**

Prof. Dr. Hasan SIMSEK, Faculty of Education, Middle East Technical University, Ankara

E tél. +90 312 210 4038 fax : +90 312 210 1254

E-mail: simsek@tutor.fedu.metu.edu.tr

**UKRAINE**

Mr Georgiy KRYUCHKOV, Chef de chaire de l'Université Nationale Taras Chevtchenko,

64 rue Volodymyrska, UA-01017 KYIV

F tel. +380 44 224 91 22 fax: +380 44 224 91 22

E-mail: gkryuchkov@yahoo.com

**UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI**

Mrs Sally GEAR, Professeur, UK National Commission for UNESCO, The British Council, 10 Spring Gardens, UK-LONDON SW1 2BN

E Tel. +44 207 389 4683 fax: +44. 207 389 4497

E-mail: sally.gear@britishcouncil.org www.unesco.org.uk

**THE FEDERAL REPUBLIC OF YUGOSLAVIA**

Mr. Radoslav MILOSEVIC, Principal, Petar Lubarda Secondary Art School, Bul. Crnogorskih heroja 95, pf 165, 81250 CETINJE, Montenegro, Yugoslavia

E tel. +381 86 33 600 fax: +381 86 31 544 or/ou 058

E-mail: slspl@cg.yu atos@cg.yu (home)

**INTERNATIONAL ORGANISATIONS/  
ORGANISATIONS INTERNATIONALES  
(in alphabetical order/dans l'ordre alphabétique)**

**AEEMA/EAAME - Association européenne pour  
l'éducation aux médias**

M. Didier SCHRETTTER, Président, AEEMA/EAAME, Avenue Paul  
Deschanel 103,  
B-1030 BRUXELLES  
F Tel. +32 2 215 510 3  
E-mail : didier.schretter@pi.be

**Agence Intergouvernementale de la Francophonie (AIF)**

M. Sidikou HAMIDOU AROUNA, Directeur de l'Education et de la  
Formation technique et professionnelle, Agence Intergouvernementale  
de la Francophonie (AIF), 13 Quai André Citroën,  
F-75015 PARIS  
F Tel. +33 (0)1 44 37 33 42 Fax : +33 (0)1 44 37 33 34  
E-mail : hamidou-arouna.sidikou@francophonie.org

**ESIB - The National Unions of Students in Europe**

Mr. Stefan BIENEFELD, Member of the Executive Committee of ESIB, Rue  
de la Toison d'Or 17A/80, B-1050 Brussels  
E Tel. +32-2-5022362 Fax:+32-2-5117806  
E-mail: stefan.bienefeld@gmx.de

**European Commission / Commission européenne**

M. Seán FEERICK, Responsable des questions liées à la formation des  
enseignants, Commission européenne, Rue de la Loi 200, B-1049  
BRUXELLES  
Tel. +32.2.296.41.97 pas de prise en charge  
E-mail : sean.feerick@cec.eu.int

**ILO – International Labour Organisation**

Mr. Bill RATTEREE, Education Sector Specialist, International Labour  
Organization, 4, route de Morillons, CH-1211 GENEVA 22  
E E-mail: ratteree@ilo.org

**OBESSU**

Ms. Ellen EHMKE, Secretary General, OBESSU (Organizing Bureau of European School Student Unions), Westermarkt 2V, NL-1016 DK AMSTERDAM

E Tel. +31 20 623 47 13

Fax: +31 20 625 58 14

E-mail: [obessu@obessu.org](mailto:obessu@obessu.org)

<http://www.obessu.org>

## **OECD/OCDE**

Mr. Jarl BENGTTSSON, Director CERI, OECD, 2, rue André Pascal, F-75775 PARIS Cedex 16

E-mail : [Jarl.Bengtsson@oecd.org](mailto:Jarl.Bengtsson@oecd.org)

## **ONG**

### **Internationale de l'éducation,**

Mme Monique FOUILHOUX, Présidente du Comité de liaison ONG / UNESCO, B-Bruxelles

Tel. +32 2 224 0611 Fax: +32 2 224 0606

E-mail: [Monique.fouilhoux@ei-ie.org](mailto:Monique.fouilhoux@ei-ie.org)

### **CSEE**

M. Alain MOUCHOUX, Président, Regroupement ONG EDUC/CULT, CSEE, 57 Avenue H. Ginoux, F-92120 MONTROUGE

E-mail : [secretariat@csee-etu.be](mailto:secretariat@csee-etu.be)

### **UNESCO**

M R. HALPERIN, Chief of the Unit for Teacher Policy, Section for Teacher Education, Division for Higher Education, UNESCO, 7 Place de Fontenoy, F-75007 PARIS

Tel. +33 (0)1 45 68 08 23 Fax : +33 (0)1.45.68.56 26

E-mail : [rw.halperin@unesco.org](mailto:rw.halperin@unesco.org)

M. Louis MARMOZ, Prof des Universités, chargé de mission à la Division de l'enseignement supérieur, UNESCO, 7 Place de Fontenoy, F-75007 PARIS

Mme Cécilia PREDA, UNESCO-CEPES, 39 Stirbei Voda Str, R-70732 Bucharest

Tel. +40.1.313.08.39 Fax : +40.10312.35.67

E-mail : [cepes@cepes.ro](mailto:cepes@cepes.ro)

## SECRETARIAT

### COUNCIL OF EUROPE/ CONSEIL DE L'EUROPE

#### **Directorate General IV: Education, Culture and Heritage, Youth and Sport /**

#### **Direction Générale IV: Education, Culture et Patrimoine, Jeunesse et Sport**

Fax: +33 (0)3 88 41 27 06 or +33 (0)3 88 41 27 88

Mr. Gabriele MAZZA, Director of school, out-of-school and higher education/  
Directeur de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur  
Tel. +33 (0)3 88 41 26 29 E-mail gabriele.mazza@coe.int

#### **Directorate of School, Out of School and Higher Education /**

#### **Direction de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur**

#### **Division of Education Policy and the European Dimension /**

#### **Division « Politiques éducatives et dimension européenne »**

Mr. Jean-Pierre TITZ, Head of Division / Chef de la Division  
Tel +33 (0)3 88 41 26 09 E-mail jean-pierre.titz@coe.int

Mme Carole REICH, Deputy Secretary of the Education Committee / Secrétaire  
adjoindte du Comité de l'Éducation

Tel. +33 (0)3 88 41 22 45 E-mail carole.reich@coe.int

Higher Education and Research Division /

Division de l'Enseignement supérieur et de la recherche

Mr. Sjur BERGAN, Head of Division / Chef de la Division

Tel. +33 (0)3 88 41 26 43 E-mail: sjur.bergan@coe.int

Ms. Stefanka HRISTOSKOVA, Programme Advisor / Conseiller de Programme

Tel. +33 (0)3 88 41 29 45 E-mail: stefanka.hristoskova@coe.int

M. Villano QIRIAZI, Administrator / Administrateur  
Tel. +33 (0)3 88 41 36 24      E-mail villano.qiriaz@coe.int

Mme Mireille WENDLING, Assistant / Assistante  
Tel. +33 (0)3 88 41 36 49      E-mail mireille.wendling@coe.int

## **FRENCH COMMISSION FOR UNESCO/ COMMISSION FRANCAISE POUR L'UNESCO**

M. Jean-Pierre REGNIER, Secrétaire général adjoint, Commission française  
pour l'Unesco - 57 Bld des Invalides, F-75007 Paris  
Tel. +33 (0)1 53 69 37 82      Fax : +33 (0)1 53 69 32 23  
jean-pierre.regnier@diplomatie.fr

Mme Véronique FRANCESCHINI, Commission française pour l'Unesco -  
57 Bld des Invalides,  
F-75007 Paris  
Tel. +33 (0)1 53 69 39 55      Fax : +33 (0)1 53 69 32 23  
veronique.franceschini@diplomatie.fr