

ANNUAIRE 2005 DE L'ETF
RÉSUMÉ
ENSEIGNANTS ET FORMATEURS
PROFESSIONNELS ET ACTEURS
DANS LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELS

Ce premier chapitre de l'Annuaire de l'ETF 2005 est une synthèse du document complet. Ce document, qui peut être consulté à l'adresse www.etf.eu.int ou commandé en version imprimée sur papier auprès de la Fondation européenne pour la formation, a été publié en anglais en octobre 2005 sous le n° ISBN 92-9157-451-1.

1. ENSEIGNANTS ET FORMATEURS: PROFESSIONNELS ET ACTEURS DANS LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELS

*Peter Grootings
Søren Nielsen*

1

INTRODUCTION¹

Combinant la fonction d'acteurs et de professionnels, les enseignants ont un double rôle à jouer dans la réforme de l'enseignement et de la formation professionnels: telle est la thèse autour de laquelle s'articule le présent Annuaire. C'est, en effet, en les impliquant dans l'apprentissage de politiques axées sur la réforme systématique des systèmes d'enseignement et de formation professionnels que les enseignants seront les plus aptes à développer une nouvelle identité professionnelle. L'intégration dans la réforme des enseignants de l'enseignement et de la formation professionnels des pays en transition en tant qu'acteurs principaux pourrait, en réalité, contribuer à la mise en œuvre des nouveaux concepts et des nouvelles pratiques d'apprentissage qui sont aujourd'hui à la base des réformes de l'enseignement et la formation professionnels dans plusieurs États membres de l'UE.

Un défi majeur pour les pays en transition en proie à des réformes systémiques de l'enseignement et la formation professionnels consiste à accumuler et à renforcer leurs propres capacités de formulation et de mise en œuvre de politiques de réforme nationales. Les réformes fondamentales de l'enseignement et de la formation professionnels dans les pays en transition (à l'instar, du reste, de tout type de

réforme majeure dans un pays) ne pourront réussir et être durables que si le développement, la formulation et la mise en œuvre des politiques s'intègrent bien dans les institutions existantes qui en assument largement la responsabilité. Le concept de l'apprentissage de politiques est le reflet de cette conception. Il a été élaboré dans le cadre d'une discussion critique des approches plus traditionnelles de la communauté internationale des donateurs, qui sont fortement axées sur le transfert et l'imitation des politiques. L'apprentissage des politiques insiste non seulement sur l'implication, mais aussi et surtout sur l'engagement actif d'acteurs nationaux dans le développement de leurs propres solutions politiques et part du principe qu'il n'existe aucun modèle universel à transposer d'un contexte vers un autre ou à reproduire simplement. Il existe au mieux une richesse d'expériences internationales, bien que spécifiques à chaque contexte, qui peuvent être partagées au moment de traiter des questions politiques similaires².

L'approche de l'apprentissage des politiques exige que l'on se concentre intensivement sur des moyens permettant d'organiser dans les pays des plateformes et des environnements d'apprentissage des politiques de façon à permettre à une masse critique d'acteurs principaux et de parties prenantes clés d'acquérir progressivement une compréhension de la politique de réforme de l'enseignement et de la formation professionnels, ainsi qu'une

¹ Nous remercions le comité de rédaction de l'EFT pour les remarques qu'il a formulées sur une version antérieure de ce chapitre.

² Voir l'annuaire 2004 de l'ETF pour un examen plus approfondi de la vision de l'ETF et de son rôle dans l'encouragement et le soutien de l'apprentissage des politiques chez ses partenaires

compétence dans celle-ci. À ce jour, les débats sur la réforme dans la majorité des pays ayant toujours été dominés par les approches de transfert et d'imitation des politiques, le concept d'acteurs a été fortement influencé par le modèle, et en réalité l'idéologie, à transférer ou imiter. Un élément clé de la réforme de l'enseignement et de la formation professionnels est l'implication des employeurs, de l'industrie privée ou (selon les termes de l'UE) des partenaires sociaux. Il est un fait que dans une économie de marché, les gouvernements ne peuvent plus être seuls responsables de l'enseignement et de la formation professionnels. L'implication des entreprises dans lesquelles les diplômés chercheront un emploi apparaît également requise de par l'essence même de la réforme systémique qui prône l'adaptation de l'enseignement et de la formation professionnels à la liberté du choix éducationnel, à l'entreprise privée et aux marchés du travail. Ceci semble certes logique.

La réalité du processus de réforme dans de nombreux pays en transition a toutefois donné naissance à toute une série de contradictions intéressantes. Alors que l'implication du secteur privé ou du partenaire social a été présentée comme une condition *sine qua non* de tout système d'enseignement et de formation professionnels basé sur le marché, dans la pratique, les gouvernements se sont vu opposer un désintérêt important de la part du secteur privé (employeurs et syndicats réunis) face à une telle implication. Plusieurs raisons justifient cette attitude. L'une d'elles est le manque de représentation organisée au niveau national. Une autre raison est que les partenaires sociaux ne disposent pas de la capacité professionnelle requise pour s'occuper de questions en rapport avec l'enseignement et la formation professionnels dans le contexte de la réforme. Le résultat est – et ceci est bien souvent toujours le cas aujourd'hui – que les gouvernements éclairés doivent reprendre les intérêts du secteur privé dans leur propre exercice de réflexion politique. La politique de réforme reste, par ailleurs, dépendante de la politique de parti compte tenu de l'absence d'organisme professionnel

représentant les fonctionnaires au sein de l'appareil ministériel.

Les autorités chargées de l'éducation publique restent, dès lors, la force motrice de la réforme de l'enseignement et de la formation professionnels, certainement au niveau national. L'implication d'acteurs de l'industrie est un facteur qui n'est pas présent depuis le début, mais doit être développé dans le cadre du processus de réforme lui-même. On notera avec intérêt que lorsque des syndicats ont été impliqués dans les débats sur la politique de la réforme de l'éducation nationale, il s'agissait, en général, de syndicats enseignants. Ces syndicats se sont montrés davantage concernés par la défense du statut social et matériel de leurs membres que par le contenu de la réforme de l'enseignement, ce que l'on peut éventuellement comprendre compte tenu de l'état des budgets publics et des pressions croissantes exercées pour réduire les dépenses publiques dans de nombreux pays en transition. Ceci a eu pour effet, qu'en raison du comportement de leurs syndicats, les enseignants ont fini, d'une manière générale, par être considérés comme des obstacles majeurs à la réforme, ce qui, à son tour, peut parfois avoir conduit en réalité au développement de politiques destinées à briser le pouvoir de la communauté enseignante plutôt que d'engager celle-ci d'une manière plus positive³.

Depuis peu cependant, on prend de plus en plus conscience du fait que les enseignants et les formateurs devraient être inclus dans la masse critique des acteurs de la réforme. Cette prise de conscience résulte principalement d'une meilleure compréhension des raisons pour lesquelles tant de réformes de l'enseignement dans le monde ont échoué dans le passé.

³ De telles politiques incluent un déplacement de ce que l'on appelle un contrôle des productions et des moyens de production (basé, entre autres facteurs, sur les qualifications de l'enseignant) vers des mécanismes de contrôle des produits, basés sur des normes professionnelles et éducationnelles tout en négligeant les processus d'apprentissage qui devaient conduire à la réalisation de ces normes. Dans pareils cas, l'évaluation de la réalisation de la norme a souvent remplacé l'enseignement et la formation en soi.

1. ENSEIGNANTS ET FORMATEURS: PROFESSIONNELS ET ACTEURS DANS LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELS

L'exclusion des enseignants en tant qu'acteurs du processus de réforme s'est souvent soldée par l'incapacité des politiques nationales de réforme à amorcer un quelconque changement au sein des établissements d'enseignement et des classes. En leur capacité professionnelle d'organisateur de l'apprentissage, les enseignants et les formateurs sont désormais reconnus comme des agents essentiels au fonctionnement des réformes, et on a pris clairement conscience aujourd'hui que l'implication des enseignants ne se limite pas à fournir à ceux-ci une information sur ce que l'on attend d'eux, ni même à les former à la mise en œuvre les nouvelles politiques. En tant que professionnels, les enseignants savent mieux que quiconque ce qui fonctionnera dans le contexte spécifique de leur propre environnement scolaire et de leurs classes, connaissant notamment les besoins d'apprentissage particuliers de la population d'étudiants dont ils s'occupent. Leur expertise constitue, dès lors, une ressource importante pour transposer des initiatives de politique générale en situations concrètes très divergentes. Une meilleure compréhension des raisons de l'échec de nombreuses réformes de l'enseignement a, dès lors, des implications non seulement pour la mise en œuvre de politiques de réforme, mais aussi pour le processus de développement et de formulation de politiques en soi.

Les responsables politiques nationaux dans le domaine de l'enseignement trouvent dans la communauté de l'enseignement et de la formation un allié naturel. Les enseignants et les formateurs sont des professionnels de l'enseignement et la majorité d'entre eux sont entièrement dévoués à leur profession. Mais le fait de ne compter que sur la communauté de l'enseignement et de la formation comporte également des risques. Un désavantage particulier est que les enseignants et les formateurs, dont le nombre va croissant dans de nombreux pays en transition, ne disposent que d'un bagage purement éducatif ou théorique sans la moindre expérience pratique et n'ont généralement aucune connaissance des spécificités des environnements de travail dans lesquels évolueront leurs étudiants lorsqu'ils auront quitté l'école. Ceci peut être

fatal au projet de réforme, en particulier dans le contexte du pays en transition où l'un des principaux objectifs est précisément d'établir un lien plus efficace entre l'enseignement et la formation professionnels et les besoins de qualification des entreprises. Ce risque peut cependant aussi se transformer en opportunité, notamment dans des situations où il est apparu très difficile d'impliquer les entreprises et leurs représentants au niveau national. Ceci pourrait être accompli en offrant aux écoles locales la possibilité, voire en leur imposant l'obligation, de s'ouvrir aux entreprises et de permettre aux enseignants et formateurs de prendre l'initiative d'établir des partenariats et des réseaux locaux dans le domaine de l'éducation, de la formation et de l'emploi. Ceci impliquerait toutefois une stratégie de réforme alliant la décentralisation verticale à la création d'un réseau horizontal au niveau communautaire. Ceci impliquerait également la participation des écoles en tant qu'organisations professionnelles à la place des enseignants en tant que professionnels individuels⁴.

D'autres arguments en faveur d'un rôle plus important pour les enseignants et les formateurs (en tant qu'individus et membres du personnel d'organismes professionnels) sont fournis par les fameuses nouvelles théories de l'apprentissage qui prônent l'engagement actif de ceux et celles qui apprennent dans la régulation de leurs propres progrès d'apprentissage. Ces théories d'apprentissage s'inspirent de nouvelles idées issues d'une diversité de disciplines, notamment des sciences pédagogiques, de la psychologie et de la recherche cérébrale, qui portent sur la façon dont les personnes traitent les nouvelles informations et dont elles développent de nouvelles connaissances et compétences. Ces idées avancent comme arguments que pour être retenues, les nouvelles informations doivent être compréhensibles et que les informations compréhensibles sont toujours développées dans des contextes concrets. Les nouvelles théories d'apprentissage sont également devenues populaires pour des raisons très pratiques. Les nouvelles connaissances et les changements arrivent sur le lieu de travail à

⁴ Cf. chapitre 2 relatant l'expérience de l'ETF sur ces points.

une vitesse telle qu'il est devenu beaucoup plus difficile pour les intéressés d'acquérir toutes les connaissances et les capacités dont ils ont besoin à un stade bien déterminé de leur vie. Quant à l'apprentissage tout au long de la vie, il exige des compétences essentielles propres telles que la capacité d'apprendre et d'agir dans des situations de résolution de problèmes et des environnements basés sur l'équipe. D'un autre côté, l'augmentation rapide qui intervient au niveau des sources alternatives de connaissances suite à des développements dans les technologies de l'information et de la communication est telle que l'acquisition d'un maximum d'informations apparaît secondaire tant que les intéressés ont la capacité de trouver ces informations et de sélectionner ce qui leur convient dans une situation concrète. Ceci ne signifie pas que les enseignants sont devenus inutiles, mais implique plutôt que leur rôle est en train de changer.

Les nouvelles théories de l'apprentissage préconisent donc non seulement de nouvelles façons d'aider les individus à acquérir de nouvelles connaissances, mais avancent également que les intéressés doivent développer de nouveaux types de compétence. Ces développements inspirent des discussions sur le profil professionnel changeant des enseignants et, en particulier, sur la nécessité pour ceux-ci de troquer leur fonction traditionnelle de transmission de connaissances et de compétences spécialisées contre celle de la facilitation et de la surveillance des processus d'apprentissage. Par ailleurs, l'accent mis sur des contextes significatifs entraîne une remise en question de la classe au sein d'un établissement scolaire en tant qu'unique environnement d'apprentissage dans l'enseignement et la formation professionnels. Des questions critiques sont également soulevées en ce qui concerne le lieu de travail en tant que lieu d'apprentissage effectif, étant donné que les tâches professionnelles portent souvent ombrage à l'apprentissage. Ni la classe ni le lieu de travail ne sont des sites idéaux d'apprentissage et l'idée d'impliquer les enseignants et les formateurs dans la conception d'environnements d'apprentissage adéquats qui contribuent au développement de compétences est jailli au

décours des discussions sur leur rôle professionnel. Les enseignants vont donc de plus en plus être reconnus comme des acteurs de la réforme de l'enseignement et leur rôle professionnel changeant constitue précisément un élément clé des réformes en cours.

Ce chapitre introductif étudie certains aspects du double rôle de la profession d'enseignant. Il se concentre sur les défis qui se présentent aux pays où l'ETF participe à la réforme de l'enseignement et de la formation professionnels face au contexte des débats actuels sur les enseignants et la formation des enseignants dans les pays de l'UE.

Les chapitres suivants examinent plus en détail les expériences concrètes de pays partenaires. Le dernier chapitre explore ces expériences dans un contexte d'apprentissage de politiques et présente certaines options qui permettent de lier les réformes en cours de l'enseignement et de la formation professionnels dans des pays partenaires aux débats internationaux actuels sur le rôle des enseignants et de la formation dans les systèmes modernes d'enseignement et de formation professionnels. Certaines caractéristiques de base des réformes de l'enseignement et la formation professionnels au sein de l'UE et des pays en transition sont discutées. La façon dont l'accent exclusif sur les résultats de l'apprentissage basés sur la norme a progressivement ouvert la voie vers une plus grande concentration sur la qualité des processus d'apprentissage sera, en particulier, soulignée. Tout ceci s'est accompagné d'une vue plus holistique de la compétence et d'un repositionnement des enseignants et des formateurs au centre de la scène en tant qu'éducateurs professionnels. Le nouveau débat sur la professionnalisation ne peut se comprendre que sur la toile de fond du nouveau paradigme de l'apprentissage. Il est ensuite argué que les nouveaux rôles pour les enseignants et les formateurs s'inscrivent uniquement dans le cadre du changement paradigmatique global dans l'enseignement et la formation, ce qui englobe également d'autres aspects, notamment la gouvernance, la gestion et l'innovation. Principalement motivés par des

1. ENSEIGNANTS ET FORMATEURS: PROFESSIONNELS ET ACTEURS DANS LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELS

préoccupations économiques, ces autres aspects ont, en réalité, dominé plusieurs initiatives de réforme à ce jour, mais doivent à présent être mis en corrélation avec notre compréhension actuelle de l'apprentissage basé sur les compétences; ces points seront abordés ci-après. Tous ces développements pris ensemble ont des implications profondes pour la contribution que les enseignants devraient, selon toutes attentes, apporter à l'apprentissage. Les nouvelles compétences de l'enseignant requièrent, dès lors, une reconcentration des systèmes et des établissements de formation des enseignants. Il s'ensuit une discussion de certaines de ces implications à laquelle font suite, au dernier chapitre, des remarques conclusives sur le double rôle des enseignants et des formateurs dans la réforme.

CHANGER LE CADRE OU LES ACTEURS DU SYSTÈME DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELS?

Un problème fondamental de la poursuite des discussions sur la réforme de l'enseignement dans les pays en transition est la recherche du levier stratégique du changement. Faut-il changer les structures ou faut-il habiliter les acteurs impliqués dans l'enseignement et la formation? La réponse à cette question centrale sera probablement les deux. Dans la pratique cependant, les stratégies de réforme ne se sont souvent concentrées que sur un levier et ont négligé l'autre. Compte tenu des façons dont les stratégies de réforme ont été mises en œuvre, il est, en outre, improbable depuis le début que des réformes affectent le système tout entier. Le choix d'un changement structurel s'est généralement accompagné d'une approche descendante centralisée, alors que les rares tentatives pour habiliter les acteurs ont normalement obéi à une approche ascendante. Alors que l'approche descendante n'a, quasiment par définition, accordé aucune attention suffisante à l'implication et à l'engagement des principaux acteurs aux niveaux les plus bas du système d'enseignement, l'approche ascendante s'est généralement limitée à un

petit nombre de projets pilotes expérimentaux qui n'ont eu aucun impact au niveau du système dans son ensemble (Viertel et Grootings 2000 et Parkes et coll. 1999). Dans les deux cas, le résultat a été que les enseignants et les formateurs, ces personnes mêmes qui devraient réaliser la réforme au niveau de l'école et de la classe, ont été exclues du processus de la réforme en tant que participants et acteurs actifs.

Ceci reflète une discussion plus large, se déroulant sur la scène internationale, concernant la configuration des systèmes changeants de l'enseignement et de la formation professionnels. On distingue deux approches principales: d'un côté, un modèle basé sur les aptitudes ou les compétences et, de l'autre, un modèle basé sur la qualification et le programme scolaire. Les systèmes anglo-saxons d'enseignement et de formation professionnels (comme ceux du Royaume-Uni, des États-Unis, d'Irlande et d'Australie) sont des exemples de la première de ces approches qui est régie par des normes et des tests de produits, le contenu éducationnel (programme scolaire) et les méthodes pédagogiques (enseignement et apprentissage) étant d'intérêt mineur. L'accent est mis sur les compétences d'action qui sont définies, en particulier, en tant qu'aptitudes mesurables dans des termes en grande partie comportementaux à l'aide d'«objectifs», de «normes» et de «tests d'évaluation». L'évaluation et la certification des qualifications par des organismes certificateurs n'impliquent pas l'agrément des programmes de cours ou des dispositions d'apprentissage qui sont, dès lors, laissés en grande partie à la libre appréciation des enseignants et des formateurs. L'évaluation semble souvent avoir pris la place de l'enseignement et de la formation proprement dits⁵.

⁵ Il est utile de faire remarquer cependant qu'alors que les approches anglo-saxonnes antérieures, basées sur les aptitudes ou la compétence, entre autres, étaient encouragées en tant que méthode rendant l'apprentissage moins dépendant des contributions des enseignants, le passage du contrôle des productions et des moyens de production au contrôle des produits a, en même temps, conféré à l'établissement d'enseignement un degré plus grand d'autonomie pour développer des approches alternatives à l'enseignement et a également forcé la profession d'enseignant à revoir ses propres statut et avenir

De nombreux systèmes d'enseignement et de formation professionnels européens continentaux, notamment ceux de la plupart des pays partenaires de l'ETF, mettent traditionnellement davantage l'accent sur les éléments d'entrée et de traitement du système. Il existe un grand nombre de stipulations spécifiant les éléments tels que le programme scolaire, l'infrastructure éducative et les qualifications que doivent avoir les professeurs dans des programmes d'enseignement et de formation professionnels qui délivrent des titres officiellement reconnus. Il existait naguère des différences entre ces pays selon que les stipulations qu'ils utilisaient étaient liées à l'emploi et au marché du travail (normes professionnelles) ou à l'accès à des niveaux supérieurs d'enseignement, général pour la plupart (normes éducatives), et déterminaient, dès lors, si les certificats avaient une valeur sur le marché du travail (qualifications) ou dans le système d'enseignement (diplômes). Certains pays ont combiné ces deux approches.

L'élément intéressant des débats actuels sur la réforme dans de nombreux pays de l'UE est la tentative qui est faite de compenser les lacunes de chacune de ces deux approches, dont la mise en œuvre remonte aux années 1980 et au début des années 1990. Dans de nombreux pays qui ont appliqué l'approche de l'évaluation basée sur les aptitudes, l'attention se porte davantage aujourd'hui sur la qualité des processus d'apprentissage qui contribuent au développement d'individus compétents. Par opposition, des pays qui établissaient naguère une hiérarchisation des moyens de production et des processus s'intéressent davantage aujourd'hui à la pertinence des produits de l'apprentissage. Les approches actuelles basées sur la compétence sont nettement moins simplistes et moins comportementalistes que les approches antérieures basées sur les aptitudes. Elles incluent aussi des compétences dites métacognitives ou fondamentales telles que la capacité d'apprendre et de travailler en

professionnels. Ceci a donné lieu à un nouveau discours innovateur qui renforce actuellement l'attention renouvelée sur la qualité des processus d'apprentissage et le rôle des enseignants dans ceux-ci.

équipe. Elles cherchent également à améliorer l'intégration de connaissances théoriques et d'aptitudes pratiques plus larges. De même, les approches traditionnelles basées sur les programmes scolaires se sont nettement assouplies, autorisant les variations locales et les approches modulaires, par exemple. Elles sont, en outre, nettement moins concernées aujourd'hui qu'hier par des connaissances théoriques spécialisées et recherchent une meilleure intégration de la théorie et de la pratique par le biais de nouvelles formes d'apprentissage telles que des projets ou l'apprentissage basé sur des situations concrètes. Les deux approches soulignent également les connaissances et les expériences acquises en dehors du système éducatif officiel. Un point commun de la plupart des débats actuels sur la réforme de l'enseignement et de la formation professionnels est une préoccupation fondamentale concernant à la fois la qualité et la pertinence de processus d'apprentissage pour les étudiants et les résultats positifs dans le contexte de marchés de l'emploi en changement plus rapide et de populations estudiantines de plus en plus diversifiées.

Aujourd'hui, de nombreux pays de l'UE mettent cependant l'accent sur des structures et des cadres variables plutôt que sur l'habilitation d'acteurs et de parties prenantes en innovant dans l'organisation des processus d'apprentissage. Tel a été le cas à la fois pour les réformes traditionnelles qui visaient les cadres des programmes scolaires et pour les approches qui visaient la mise en œuvre de la formation basée sur les aptitudes et les compétences. Cette dernière a, en fait, principalement refusé de reconnaître un quelconque rôle décisif ou une quelconque contribution décisive aux enseignants et aux processus d'apprentissage. Il est intéressant de constater que l'enseignement et l'apprentissage innovants n'étaient pas non plus un objectif de la déclaration de Copenhague de l'UE en 2002⁶. D'un autre

⁶ Déclaration des ministres européens de l'enseignement et de la formation professionnels et de la Commission européenne, réunis à Copenhague, les 29 et 30 novembre 2002, sur la coopération européenne améliorée dans l'enseignement et la

1. ENSEIGNANTS ET FORMATEURS: PROFESSIONNELS ET ACTEURS DANS LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELS

côté, ces dernières années, l'UE (et l'OCDE) accorde, en réalité, une plus d'attention à l'amélioration de l'éducation des enseignants et des formateurs, ainsi qu'à la formulation de politiques et de mesures qui doteront la profession enseignante de moyens lui permettant de se conformer au nouvel agenda du changement éducationnel. À ce jour, cependant, ces initiatives internationales n'ont conduit à une action nationale au sein des États membres que de manière occasionnelle⁷.

Ce n'est que très récemment qu'une plus grande attention a été accordée à la concentration sur la qualité de l'enseignement et à la préoccupation pour le positionnement des enseignants dans le but de promouvoir cette qualité. Cette évolution reflète avant tout la préoccupation croissante, parmi les responsables politiques de l'enseignement, liée au fait que la profession d'enseignant a perdu une part trop importante de son attrait. Il en résulte qu'il est de plus en plus difficile de recruter des enseignants et de les garder. Même si l'enseignement et la formation d'enseignant restent populaires chez les étudiants avant de pratiquer, nombreux sont les diplômés qui finissent, en réalité, par se désintéresser de la profession. Le corps enseignant est vieillissant dans de nombreux pays. Un manque sévère d'effectifs se fait déjà ressentir et il est difficile de combler les postes vacants. Certains pays ont initié des politiques alternatives de recrutement et de formation qui permettent à des adultes possédant une certaine expérience du travail d'entrer dans le monde de l'enseignement tout en suivant des cours et une formation basés sur l'emploi⁸. Le parcours traditionnel a consisté jusqu'ici - et dans l'ensemble, consiste toujours - à suivre un enseignement post-secondaire ou supérieur avant d'entrer dans la profession.

Une autre évolution se reflète dans l'attention croissante portée au rôle des

formation professionnels, «La déclaration de Copenhague» (cf. www.europa.eu.int) et OCDE

⁷ Cf. également chapitre 6.

⁸ Cf. les développements concernant un système double pour l'enseignement des enseignants en pré-service aux Pays-Bas et les discussions critiques qui ont jailli des préoccupations concernant les niveaux professionnels d'«entrants latéraux».

enseignants dans la dispense d'un enseignement de qualité. Une nouvelle compréhension de l'apprentissage, de ce qu'il contient et de la façon dont les intéressés qui apprennent en réalité émerge actuellement. Cette évolution est toutefois moins nette et laisse toujours entrevoir plusieurs tendances contradictoires. Les approches traditionnelles restent prédominantes. Tant l'approche traditionnelle basée sur le programme scolaire que les premières approches alternatives basées sur les aptitudes voient l'apprentissage, *grosso modo*, en termes de produit: l'apprentissage ajoute une quantité supplémentaire «de bribes et de morceaux» ou des données plus complexes à ce que l'on a déjà en tête (Hager 2004). D'une manière générale, l'approche basée sur le programme scolaire considère ces ajouts en termes de connaissances propositionnelles suivant des théories cognitives de l'apprentissage. L'approche basée sur les compétences les voit, quant à elle, en termes de faisceaux d'aptitudes distinctes (dans le cas des traditions comportementalistes antérieures des années 1980) ou comme des portions de connaissance appliquée (que peuvent faire les intéressés avec leurs connaissances ?) dans le cas des initiatives plus récentes du début des années 1990⁹.

Dans certains pays, un déplacement récent s'est produit vers l'accentuation des processus d'apprentissage suite à l'apparition de nouvelles idées sur la nature de l'apprentissage et sur la façon dont une personne apprend. Celles-ci ne considèrent pas tant l'apprentissage comme un produit, mais plutôt comme un processus et sont basées sur des théories d'apprentissage constructivistes qui se sont, elles-mêmes, développées à partir d'une critique de

⁹ Cette façon de voir l'apprentissage comme un produit a également contribué à la grande confusion de la discussion sur les approches modulaires et l'apprentissage basé sur la pratique. L'approche des modules d'aptitudes employables (MES) de l'OIT est un exemple d'une compréhension de l'apprentissage en tant qu'accumulation de portions d'aptitudes (comportementalistes). Il en est de même pour une grande partie de l'intérêt courant dans l'apprentissage basé sur le travail. Tout dépend des hypothèses d'apprentissage qui guident la conception et l'utilisation de méthodes et d'environnements d'apprentissage particuliers.

théories comportementalistes et cognitives traditionnelles¹⁰. Les théories constructivistes ont concentré leur critique sur un nombre d'hypothèses critiques qui sont partagées, malgré leurs autres différences, par des théories d'apprentissage traditionnelles considérant l'apprentissage comme une accumulation constante d'entités discrètes de connaissances ou d'aptitudes. Hager (2004, p. 411) cite cinq de ces hypothèses.

- Il n'y a qu'une seule bonne façon d'apprendre.
- L'apprentissage est une activité essentiellement individuelle.
- L'apprentissage non transparent est moins bon.
- L'apprentissage est centré sur ce qui est stable et durable.
- L'apprentissage peut être répliqué.

En considérant l'apprentissage comme un processus continu d'échange entre des personnes et leur environnement, les approches constructivistes avancent que les individus donnent à l'information leur propre interprétation et ce faisant, construisent leur propre compréhension de la réalité en tant que base d'intervention et d'action. Contrairement aux approches comportementalistes et cognitives, elles affirment également qu'il existe de nombreuses façons d'apprendre, que l'apprentissage est avant tout une activité sociale¹¹, en grande partie tacite, dynamique et fortement liée au contexte et que l'apprentissage réel dépend d'environnements d'apprentissage significatifs (Kolb 1984). Ces nouvelles idées concernant l'apprentissage et la façon d'apprendre sont au cœur de la réforme de l'enseignement dans des pays tels que le Danemark et les Pays-Bas. Les réformes et les discussions sur la réforme sont également centrées sur le concept des compétences. Elles ne se concentrent cependant pas sur les compétences en termes de produits de l'apprentissage distincts ou de résultats mesurés à travers la performance, comme ce fut le cas dans la

plupart des anciennes initiatives de réforme des années 1990, basées sur les compétences. Elles adoptent une vue plus holistique et accordent davantage d'attention à ce qui rend réellement compétent (les capacités, les compétences et les aptitudes à traiter des situations professionnelles critiques), ainsi qu'aux processus d'éducation, de formation et de développement qui amènent les individus à devenir des exécutants compétents. Alors qu'une personne qualifiée était considérée jadis comme une personne qui savait comment appliquer les connaissances et les aptitudes standard qui lui avaient été transmises par un enseignant ou un formateur, on considère aujourd'hui comme compétente la personne qui est capable de fonctionner et d'agir correctement dans des situations de travail non standard et critiques. Le développement de programmes d'enseignement et de formation et l'évaluation des compétences ne sont plus exécutés sur la base de jeux détaillés de normes distinctes, souvent sans lien entre elles, mais bien sur la base de tâches principales et importantes de la profession¹².

Les modèles de réforme de l'enseignement et de la formation professionnels (souvent dominés par les donateurs) dans les pays partenaires mettent aussi l'accent sur des structures variables plutôt que sur le développement de processus éducatifs de grande qualité¹³. Il est malheureux de constater qu'une grande part de l'aide et les conseils permanents fournis par des donateurs pour la réforme de l'enseignement et de la formation professionnels dans les pays en transition se fonde toujours largement sur les modèles et les approches prévalents des années 1980 et 1990 qui ont entre-temps été abandonnés dans leur pays d'origine. Un système basé sur des normes professionnelles détaillées peut, à première vue, comporter de nombreux avantages pour permettre l'établissement d'un cadre national de qualification capable de soutenir l'apprentissage tout au long de la vie. Un tel

¹⁰ Pour une présentation générale des théories d'apprentissage, cf. Driscoll (2000) et Illeris (2000).

¹¹ Pour une théorie sociale d'apprentissage, cf. Wenger (1998).

¹² De même, les normes ne sont plus fixées sur la base de l'analyse fonctionnelle, mais bien par l'identification de tâches principales de la profession

¹³ Cf. Annuaire de l'ETF 2004

1. ENSEIGNANTS ET FORMATEURS: PROFESSIONNELS ET ACTEURS DANS LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELS

système est un attrayant pour les pays en transition dont les programmes d'enseignement et de formation ne sont plus d'actualité et dont l'infrastructure d'enseignement et de formation professionnels est décadente.

Parallèlement, des obstacles sérieux, articulés par des pédagogues, existent cependant dans des pays qui ont investi dans des systèmes «basés sur les aptitudes», et ces obstacles sont importants, en premier lieu peut-être pour les pays en transition qui réforment leurs systèmes éducatifs en se basant sur d'autres logiques systémiques.

Voici quelques-uns des risques soulignés: les profils d'emploi se resserrent; les aptitudes mesurables sont trop simplistes et exprimées en des termes comportementalistes qui excluent les connaissances et les aptitudes tacites; les efforts continus pour innover et affiner les processus d'apprentissage efficaces sont négligés; et le développement de l'éducation de l'enseignant et le développement continu des compétences des enseignants sont négligés¹⁴. L'une des principales raisons pour lesquelles le système basé sur les compétences ne s'est pas développé comme prévu est précisément qu'une approche plutôt étroite, se concentrant uniquement sur la performance basée sur les compétences et ses résultats par le biais de l'évaluation, a été adoptée. On est parti du principe qu'en traitant cet aspect d'une approche basée sur les compétences, on s'occuperait automatiquement des autres aspects fondamentaux susmentionnés (les composants sous-jacents de la compétence, à savoir les capacités, les compétences et les aptitudes; les procédés de formation et de développement par l'éducation qui rendent une personne compétentes). Ceci ne s'est manifestement pas produit, essentiellement en raison du fait que l'approche des compétences était dominée par des objectifs économiques plutôt qu'éducatifs. L'approche a également été dominée en grande partie par des personnes qui disposaient d'un bagage

économique, mais n'avaient aucune compréhension et aucune expérience des questions d'éducation et étaient, dès lors, guidées par les mêmes suppositions de bon sens de l'apprentissage que celles qui caractérisaient les approches traditionnelles de l'éducation (Hager 2004). Des discussions similaires se sont déroulées aux Pays-Bas concernant la première génération du cadre national de qualification, qui s'inspirait fortement des normes professionnelles et d'un point de vue de bon sens de l'apprentissage. L'introduction aujourd'hui d'un cadre de qualification de la seconde génération, basé sur les compétences, réunit l'expertise et les intérêts économiques et éducationnels. Il confère aussi aux écoles et aux enseignants un rôle nettement plus important dans la mise en œuvre, ce qui est, bien entendu, facilité par le fait que le réseau scolaire a été réorganisé en un nombre relativement petit de grands et très grands centres d'enseignement et de formation régionaux comptant chacun jusqu'à 35 000 étudiants. La politique aspire à réduire les 700 qualifications étroites actuelles, basées sur des normes, à moins de 300 qualifications ouvertes basées sur les compétences.

La prédominance des préoccupations économiques et le traitement de style «boîte noire» des processus d'enseignement et d'apprentissage n'échapperont pas à ceux qui ont participé activement aux débats sur la réforme de l'enseignement et de la formation professionnels, ainsi qu'à la prise de décisions politiques dans les pays partenaires de l'ETF¹⁵. La principale contribution des nouvelles théories d'apprentissage a été de souligner l'approche simpliste et, compte tenu de ce que nous savons sur la façon dont fonctionnent les apprenants, la nature erronée des hypothèses de départ sur lesquelles de nombreuses approches de réforme ont été ébauchées. Ce n'est pas l'approche des compétences en soi qu'il conviendrait d'abandonner, mais plutôt la conceptualisation et la mise en œuvre étroites qui l'ont entourées suite à la prédominance des préoccupations et des conceptions économiques sur les

¹⁴ Sur l'expérience australienne, par exemple, cf. articles de Noble, C.V. et coll.; Cornford, I.R.; et de Jones, A. dans *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 51, n° 1, 1999

¹⁵ Cf. également Annuaire de l'ETF 2004, en particulier les chapitres 2 et 7

préoccupations et les conceptions éducationnelles. Il serait certes totalement faux d'affirmer que les préoccupations économiques n'ont aucun rôle à jouer dans les réformes de l'enseignement, mais il est un fait que des considérations économiques valables dans les réformes de l'enseignement ne peuvent être traitées de manière satisfaisante lorsqu'elles sont combinées à des postulats éducatifs erronés concernant l'apprentissage¹⁶. Aussi sera-t-il utile d'accorder une plus grande attention au nouveau paradigme de l'apprentissage.

LE NOUVEAU PARADIGME DE L'APPRENTISSAGE: L'APPRENTISSAGE ACTIF

L'intérêt accru pour le nouveau paradigme de l'apprentissage qui s'est manifesté à la fin des années 1990 était le résultat combiné, d'une part, de changements fondamentaux intervenus sur le marché de l'emploi, découlant eux-mêmes de modifications des productions et modes de production de certaines entreprises au profit d'un marché mondial qui se globalise et s'oriente de plus en plus vers les connaissances, et d'autre part, de nouvelles idées et de nouveaux produits de la recherche issus d'un large éventail de disciplines cherchant à savoir comment se déroule le processus d'apprentissage et d'acquisition de nouvelles informations¹⁷. Ces deux développements concourent dans l'importance qu'ils attachaient à des critères spécifiques pour les produits de l'apprentissage, dans leur concentration sur des moyens alternatifs pour parvenir à des produits de l'apprentissage similaires et sur

les modèles d'instruction pouvant être appliqués par les enseignants et les formateurs lorsqu'ils assurent la promotion de produits de l'apprentissage par l'organisation de processus d'apprentissage. Les nouvelles approches d'apprentissage confèrent à apprenants un rôle plus actif dans la gestion et le façonnage de leurs propres processus d'apprentissage en partant du principe que l'apprentissage ne peut être efficace si les apprenants ne sont que des récepteurs passifs d'informations et d'instructions¹⁸.

Afin de garantir l'employabilité dans un monde caractérisé par des exigences d'emploi en évolution rapide, les produits de l'apprentissage devraient être non seulement plus pertinents à un moment bien déterminé, mais aussi durables, souples, fonctionnels, compréhensibles, «généralisables» et orientés vers l'application. Tandis que ces critères se réfèrent à des types plus traditionnels de produit de l'apprentissage tels que des connaissances et des aptitudes propositionnelles et leur transférabilité temporelle et contextuelle, de nouveaux types de produit de l'apprentissage ont aussi gagné en importance. Il s'agit, entre autres, de la capacité d'apprendre, de réfléchir, de collaborer et de réguler. Les personnes devraient être capables de s'adapter rapidement aux situations changeantes, de résister à l'incertitude permanente et de savoir où et quand trouver les informations dont elles ont besoin pour relever les défis qui se présentent dans leur situation au travail. Ces produits de l'apprentissage sont devenus encore plus importants compte tenu de l'énorme volume d'informations nouvelles qui sont mises à disposition à des vitesses sans cesse croissantes, ce qui augmente encore l'utilité de savoir ce que les personnes sont capables de faire avec les informations au lieu d'en disposer elles-mêmes (Simons et coll. 2000, p.1-2).

Vu sous l'angle des sciences éducatives, les hypothèses sur la façon dont la mémoire se représente l'expérience et l'information et sur les types d'activité d'apprentissage

¹⁶ Pour un plaidoyer précoce en faveur de la liaison de l'économie aux théories d'apprentissage, cf. North (1990).

¹⁷ Celles-ci incluent la psychologie, les sciences pédagogiques et la recherche cérébrale (OCDE, 2002). Plusieurs idées auxquelles on s'intéresse aujourd'hui, comme le nouvel apprentissage, ont manifestement fait l'objet de nombreux écrits d'innovateurs scolaires tels Dewey, Montessori, Steiner, Freinet et d'autres ces dernières années, et ont été mises en pratique dans des écoles qui sont basées sur leurs approches. Jusqu'il y a peu, les approches combinant différents produits de l'apprentissage et des méthodes alternatives d'apprentissage sont restées en marge des courants dominants de l'enseignement et de la formation.

¹⁸ Pour plus d'informations sur l'apprentissage actif, cf. Bonwell et Eison (1991), Brent (1996) et les divers sites Internet sur l'apprentissage actif.

1. ENSEIGNANTS ET FORMATEURS: PROFESSIONNELS ET ACTEURS DANS LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELS

qu'appliquent les apprenants incitent également à se concentrer sur les nouveaux produits de l'apprentissage. On distingue généralement trois types de représentation: la représentation épisodique, qui est basée sur des expériences personnelles, affectives, bien déterminées dans le temps et l'espace; la représentation conceptuelle ou sémantique, qui fait référence à des concepts et des principes et à leurs définitions; et la représentation liée à l'action, qui se réfère à ce que les informations épisodiques et sémantiques permettent de faire. Chaque individu a son mode de représentation préféré, mais en raison du fait que les formes de représentation conceptuelles et sémantiques ont toujours été considérées comme représentant un ordre (intellectuel) supérieur, les connaissances théoriques ont été réputées, de tout temps, plus importantes que les connaissances pratiques. L'apprentissage intellectuel a donc toujours supplanté l'apprentissage manuel. Les pédagogues modernes estiment cependant que pour obtenir des produits de l'apprentissage efficaces, des représentations mnémoniques riches et complexes, marquées par une forte interconnexion entre les différents modes de représentation s'imposent. Ils avancent également que ces connexions peuvent s'établir indifféremment à partir de l'un ou l'autre de ces trois modes de représentation. Certaines personnes maîtrisent la théorie en commençant par des problèmes pratiques, tandis que d'autres réussissent mieux en procédant en sens inverse. De plus, «... des représentations conceptuelles, épisodiques et basées sur l'action, marquées par un degré élevé de connectivité et de fortes interrelations produisent des résultats durables, souples, fonctionnels, compréhensibles, «généralisables» et orientés vers l'application» (Simons et coll. 2000, p.3).

Comme indiqué ci-dessus, la reformulation des produits escomptés de l'apprentissage n'est qu'un tout petit maillon de la chaîne. Il convient aussi d'examiner comment obtenir de tels produits. Si le premier maillon de la chaîne est le domaine préféré des économistes, le second est le domaine auquel les pédagogues peuvent apporter leur contribution. Pour les enseignants et les

formateurs, la question principale est alors de savoir comment promouvoir les nouveaux produits de l'apprentissage par l'organisation de processus d'apprentissage adéquats et le développement de stratégies instructionnelles¹⁹. L'on s'est aussi rendu compte que l'apprentissage ne se limite pas limité à certaines périodes de la vie ni à certains environnements officiels tels que l'école et les centres de formation. Un individu apprend toujours, où qu'il soit et quoi qu'il fasse. Un tel apprentissage peut être soit favorisé, soit empêché, valorisé ou négligé. Pour des raisons économiques, il devient de plus en plus important de promouvoir et de valoriser l'apprentissage chaque fois que l'occasion se présente et quel que soit l'endroit où elle se présente²⁰.

Bien que chacun s'accorde à le reconnaître aujourd'hui, la plupart des hypothèses d'apprentissage erronées ci-dessus continuent de dominer les réflexions éducationnelles en pratique dans de nombreux systèmes d'enseignement et de formation. Ceci explique pourquoi l'enseignement général reste majoritairement axé sur une représentation conceptuelle ou sémantique. Ceci a pour effet que les apprenants qui ne sont pas forcément moins intelligents mais qui sont plus enclins à une représentation liée à l'action ont tendance à échouer, à laisser tomber et à s'orienter en finalité vers un enseignement professionnel sans avoir eu la possibilité de relier leur représentation liée à l'action préférée à des représentations conceptuelles, et ils sont, dès lors, condamnés à s'en tenir à des niveaux d'enseignement moins élevés et à accepter des emplois moins qualifiés. Ces questions ne devraient pas se limiter à des opposés de l'enseignement théorique par rapport à l'enseignement pratique, étant donné que les deux peuvent avoir lieu à travers différents types de processus d'apprentissage (Simons et coll. 2000, p.3-15). Le problème ici est de trouver le juste équilibre entre les divers processus d'apprentissage en fonction du propre style

¹⁹ Ce point sera abordé plus en détail au prochain paragraphe de ce chapitre.

²⁰ Un argument économique pour faire valoir l'apprentissage informelle est qu'il peut fortement réduire le coût de l'enseignement et de la formation.

dominant de la personne et du type de produit de l'apprentissage à atteindre. En ce qui concerne la structure du système d'enseignement, ces idées plaident fortement en faveur d'arguments pour des parcours ouverts et pour la création de carrières d'enseignement professionnel supérieur pour les diplômés issus des circuits de l'enseignement professionnel inférieur.

Les résultats de la recherche indiquent de plus en plus que les apprenants réussissent mieux à acquérir, digérer, appliquer et récupérer de nouvelles connaissances, aptitudes et attitudes lorsqu'ils ont été activement engagés dans ces processus. L'implication active, la coopération avec les autres apprenants et le contact avec des contextes réalistes aident également à accroître le désir d'apprendre. L'apprentissage actif combine ces fils afin de fournir des environnements d'apprentissage solides et des produits de l'apprentissage positifs. De toute évidence, le nouveau paradigme de l'apprentissage a des implications considérables pour le rôle des enseignants et des formateurs et pour la façon dont ils sont préparés à leur nouveau rôle.

LE RÔLE CHANGEANT DES ENSEIGNANTS: DE L'ENSEIGNEMENT À L'AIDE À L'APPRENTISSAGE

Les rôles d'enseignant et d'étudiant sont en cours de modification dans tous les pays européens suite à l'émergence de nouvelles approches de l'apprentissage actif. Ceci implique, entre autres points, un déplacement d'une approche centrée sur l'enseignant vers une approche centrée sur l'apprenant. Ceci a pour conséquence que l'accent est mis davantage sur l'enseignant en tant que conseiller plutôt que comme conférencier. L'accentuation croissante de l'apprentissage actif s'accompagne d'un déplacement de la responsabilité de l'enseignant vers l'apprenant, le premier cessant d'être celui qui transmet des connaissances et des compétences spécialisées pour être celui qui organise et facilite les processus d'apprentissage. Les

facultés de changement et d'adaptation, de même que la capacité d'apprendre à apprendre sont devenues des compétences importantes en soi que les apprenants doivent développer. L'apprentissage autodirigé est apparemment une nécessité pour une partie de plus en plus importante de la population dans les sociétés en rapide évolution. Nous nous trouvons au milieu d'un débat sur l'apprentissage pédagogique moderne dans lequel l'apprentissage est le pivot de la planification de l'éducation, sonnante le glas des anciennes préoccupations de l'enseignement. Il existe toutefois de nombreuses théories et le concept de l'apprentissage n'est pas totalement non équivoque, en particulier lorsqu'il s'agit de ses implications pratiques. Une autre complication est le fait que le courant didactique en ce qui concerne le concept de l'apprentissage n'est, en réalité, pas bien développé. L'accent est mis sur des approches critiques et analytiques de l'apprentissage, tandis que la méthodologie proposée pour remplacer les traditions et les méthodes d'instruction existantes est peu prescriptive.

Ces vingt dernières années, l'enseignement en Europe occidentale a été marqué par une évolution rapide. Les systèmes d'enseignement et de formation professionnels se transforment à un rythme sans cesse croissant. À une ère où la société traverse de profonds changements en accélération, la profession d'enseignant est devenue un important organe de médiation pour la société puisqu'elle s'efforce de faire face au changement et aux bouleversements sociaux. En 2003, le rapport d'inventaire de la Commission européenne «Enseignement et formation 2010» a mis en évidence la pénurie d'enseignants et la nécessité d'attirer et de retenir les enseignants et formateurs les plus talentueux. L'un des outils permettant d'atteindre les objectifs de Lisbonne est formulé comme suit:

«Chaque pays devrait mettre en place, d'ici 2005, un plan d'action en matière de formation continue du personnel éducatif répondant clairement à ces enjeux: elle devrait être substantiellement renforcée, [...] mais aussi gratuite, organisée pendant le temps de travail (comme dans beaucoup

1. ENSEIGNANTS ET FORMATEURS: PROFESSIONNELS ET ACTEURS DANS LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELS

d'autres professions) et avoir un impact positif sur l'évolution des carrières.» (Commission européenne, 2005)

En mars 2002, l'OCDE a lancé une initiative majeure intitulée «Attirer, former et retenir des enseignants de qualité». Le projet a été établi dans le but d'aider les gouvernements à concevoir et à mettre en œuvre des politiques permettant d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles. Il met l'accent sur le fait que la société a un besoin urgent d'une main d'œuvre enseignante, dûment qualifiée, bien formée, engagée et efficace. Alors que les exigences imposées aux enseignants vont croissant, des signes révèlent clairement une pression sur les principaux facteurs requis pour soutenir une profession enseignante de qualité dans certains pays²¹.

Il est prouvé que les principaux responsables politiques, du moins au niveau international, examinent aujourd'hui les problèmes d'un œil critique afin d'équiper la profession enseignante pour les nouveaux rôles qui lui incombent en rapport avec l'agenda émergent du changement éducatif. Ces nouveaux rôles ne résultent toutefois pas uniquement de l'acceptation croissante des nouvelles théories d'apprentissage, mais sont peut-être davantage dominés par d'autres développements à motivation plus économique. L'un des principaux défis actuellement consiste, en effet, à équilibrer les changements imposés par l'économie avec ceux qui découlent de préoccupations éducationnelles.

Les grandes tendances internationales dans l'évolution des systèmes éducatifs qui influencent directement le rôle, la position et la formation des enseignants sont présentées ci-dessous.

La quête de la qualité et sa pertinence dans l'enseignement et la formation professionnels

La plupart des systèmes éducatifs européens peuvent avoir évolué d'une

culture uniforme et hautement standardisée d'«enseignement de masse» vers une culture éducative axée sur le client. Ici, la question de la qualité se positionne tout naturellement comme une préoccupation et il ne suffit plus de concéder un droit officiel d'accès à l'enseignement et au service éducatif minimal. L'entrée dans la phase «client» change également le paradigme de l'enseignement, partant d'un enseignement piloté par l'offre à un apprentissage mu par la demande qui est devenu la caractéristique dominante de ces dernières années. L'offre et la demande dans le domaine de l'enseignement sont de plus en plus complexes. Dans l'environnement relativement stable d'antan, la qualité de l'enseignement et de la formation pouvait être attribuée presque entièrement aux aptitudes inhérentes aux enseignants et aux formateurs, mais aujourd'hui ces seules aptitudes ne sont plus perçues comme une garantie de qualité.

La relation modifiée entre l'enseignant et l'étudiant est un défi majeur pour la formation professionnelle de l'enseignant. Un glissement de critères basés sur un programme scolaire national («Que doit-on enseigner?» ou bien «Comment doit-on enseigner?») vers une approche basée sur des résultats («Que doivent-ils savoir, comprendre et être capables de faire?») et des processus («Comment aider les apprenants à devenir plus compétents?») s'est produit (Commission européenne 2003c). Les enseignants étudiants doivent être formés pour être à même de faire face à ces exigences provocatrices d'une manière professionnelle; le rôle changeant et l'identité professionnelle de l'enseignant sont des thèmes hautement prioritaires dans l'éducation de l'enseignant professionnel moderne.

Une décentralisation de la gouvernance de l'enseignement et de la formation professionnels et une plus grande autonomie des écoles

Les systèmes d'enseignement et de formation professionnels de l'ensemble des pays de l'UE ont été décentralisés ces dix à quinze dernières années. Les principes de gouvernance tels que la gestion par des objectifs ont été introduits dans plusieurs

²¹ L'édition 2002 de l'*Analyse des politiques d'éducation* de l'OCDE contient un chapitre sur «La main d'œuvre enseignante: préoccupations et défis politiques». Cf. également OCDE (2005)

pays. Le pouvoir de décision a été délégué des ministères aux établissements scolaires professionnels qui sont davantage orientés aujourd'hui vers les acteurs locaux et régionaux que vers les ministères. La gestion des écoles a été renforcée. De nouvelles mesures de financement et un plus grand nombre de mécanismes de dotation axés sur le marché ont été introduits. Les établissements scolaires professionnels de plusieurs pays offrent aujourd'hui des services sur une base commerciale. À certains endroits, les établissements scolaires professionnels se sont développés en des centres locaux ou régionaux de technologie et de compétence, offrant aux entreprises un soutien de consultance. Dans d'autres pays, les établissements scolaires professionnels se développent en centres, encourageant la création de «régions d'apprentissage» desservant une zone géographique particulière.

La décentralisation a également redéfini l'aspect didactique de l'enseignement et de la formation professionnels en imposant de nouvelles exigences et en offrant aux professeurs de nouvelles possibilités de planification locale des programmes scolaires. Les principaux acteurs ont développé presque totalement de nouveaux rôles et responsabilités. Ainsi, les ministères définissent des buts, des objectifs et des cadres, tandis que la planification de l'éducation et de l'enseignement se fait au niveau de l'établissement. Ce changement dans la philosophie du programme scolaire a été introduit afin de soutenir un changement dynamique du contenu du programme scolaire qui suit les changements intervenant sur le marché du travail et de préparer la voie pour une planification pédagogique de plus en plus innovante dans les écoles. La décentralisation exige de la part des enseignants et des formateurs de nouvelles compétences professionnelles. Les programmes de formation de l'enseignant professionnel mettent l'accent sur le développement de la capacité des nouveaux enseignants à maîtriser des fonctions de planification éducative, à acquérir des connaissances et des aptitudes méthodologiques plus solides et à améliorer leurs aptitudes d'écriture. Les futurs

enseignants sont donc formés pour travailler «au delà» de la classe au développement de programmes scolaires et d'organisation et en coopération avec les partenaires sociaux et les entreprises.

Le changement paradigmatique: de l'enseignement à l'apprentissage et la responsabilisation de l'individu à son propre apprentissage

Le «contrat culturel» sous la forme de valeurs et de cadres de référence partagés, censé soutenir l'enseignement, est à peine existant aujourd'hui dans les sociétés occidentales modernes (Rasmussen 2004). Les étudiants d'aujourd'hui sont si différents qu'il est souvent difficile de trouver un terrain d'entente dans et sur les processus d'enseignement traditionnels.

L'enseignement traditionnel et les rôles enseignant/étudiant traditionnels seuls ne permettent pas de développer les compétences culturelles et professionnelles qui sont requises des étudiants dans l'enseignement et la formation professionnels de la société moderne. Les étudiants ont à leur disposition plus d'informations et de données que jamais. Le problème premier consiste à comprendre la richesse d'informations et de sélectionner les éléments utiles. Ceci fait partie du contexte pour le glissement paradigmatique des processus d'enseignement vers des processus d'apprentissage où l'étudiant a un rôle plus actif, plus mûr et plus responsable à jouer dans ses propres processus d'apprentissage.

Ces vingt dernières années, le rôle de l'enseignant a été de plus en plus axé sur l'enseignement instrumental, ainsi que sur la motivation, le monitoring et le développement de relations amicales avec les étudiants. On s'est rendu compte de plus en plus évident que ces méthodes, d'une part, surmènent l'enseignant et, d'autre part, enlèvent aux étudiants la responsabilité de leur apprentissage. Il est vital que le rôle de l'enseignant soit redéfini de façon à transférer davantage de travail et de responsabilités aux étudiants. Le style d'enseignement responsable peut être décrit comme un effort visant à créer des «aires» où les étudiants sont autorisés à être «inquiets en toute sécurité». L'enseignant a

1. ENSEIGNANTS ET FORMATEURS: PROFESSIONNELS ET ACTEURS DANS LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELS

ici une double fonction capitale en tant que consultant, d'une part, et que «boute-en-train», d'autre part, confrontant sans cesse les étudiants à des approches et des interprétations alternatives. La principale caractéristique des approches pédagogiques basées sur la responsabilité peut se résumer en ces termes: «fiabilité de l'enseignant et responsabilité de l'étudiant».

Un nouveau «contrat» sur lequel (re)fonder les processus d'apprentissage peut être établi sur cette plate-forme. Il est impératif que les rôles et responsabilités soient clairement définis: l'enseignant a une responsabilité professionnelle et pédagogique et doit accepter et endosser activement la propriété du processus d'apprentissage, l'étudiant ayant, pour sa part, une responsabilité d'apprentissage. Le vide dans l'instruction traditionnelle centrée sur l'enseignant que les changements culturels ont créé est remplacé par la coopération et une responsabilité partagée. En fait, il n'y a que lorsque les enseignants abandonnent l'idée qu'ils ont une obligation d'enseigner pour que les étudiants soient autorisés à apprendre que les étudiants ont une chance d'apprendre comment apprendre. Dans la formation de l'enseignant professionnel moderne, ces idées sont désormais étoffées en des termes pratiques. Il ne s'agit nullement d'un processus aisé. Les enseignants éducateurs et les enseignants stagiaires ont de nombreuses années d'expérience de modèles traditionnels d'enseignement issues de leur propre scolarité²². Les réformes de programmes de formation pour enseignant professionnel dans les pays de l'UE ont cherché un meilleur équilibre entre l'enseignement théorique, les périodes d'autodidactisme et la formation pratique d'enseignant supervisée par des mentors formés dans des écoles.

Des équipes d'enseignants en tant que passerelle entre l'individu et l'école en tant qu'organisme d'apprentissage

Le concept de l'enseignant en tant que «propriétaire du processus» qui organise les environnements d'apprentissage pour les étudiants ne peut être clairement réalisé par

des enseignants individuels agissent isolément. Ces dernières années, la notion d'«équipe» est devenue un concept clé dans le débat pédagogique dans les pays occidentaux. L'organisation d'équipes d'enseignants est, dans une certaine mesure, une réponse adéquate au nouveau concept d'apprentissage décrit ci-dessus. De nombreuses écoles ont développé l'organisation en équipe. Le travail d'équipe est devenu la réponse organisationnelle à un nombre de défis pédagogiques et culturels auxquels les établissements scolaires professionnels sont confrontés aujourd'hui. Travailler en équipe présuppose une nouvelle forme de professionnalisme enseignant. Une équipe d'enseignants est un groupe interdisciplinaire très compétent qui peut organiser les processus d'apprentissage et analyser et évaluer les expériences d'apprentissage permanent des étudiants.

L'aspect de développement le plus prometteur de l'organisation d'équipe est peut-être le fait que la structure d'équipe est à même de répondre à la création d'établissements scolaires professionnels en tant qu'organisations d'apprentissage et de les soutenir, ces organisations se trouvant dans un processus constant de changement et de développement et à même de systématiser et d'évaluer leurs propres processus d'apprentissage. Atteindre cet objectif requiert l'existence de formes organisationnelles qui stimulent les processus d'apprentissage. Capable de recueillir, de traiter et d'évaluer les expériences pédagogiques, l'équipe constitue précisément une telle forme. On pourrait même dire que l'équipe enseignante représente une passerelle fonctionnelle entre l'apprentissage des étudiants et l'apprentissage de l'organisation scolaire. Des outils concrets à utiliser par les écoles ont été élaborés et l'applicabilité de l'«organisation de l'équipe enseignante» est en train d'être testée pratiquement dans des programmes de formation enseignante professionnelle dans certains pays. Les enseignants de l'enseignement et de la formation professionnels doivent pouvoir fonctionner en équipe; il s'agit plus ou moins d'un composant indispensable au professionnalisme de l'enseignant moderne. Ceci est aussi nécessaire pour le modèle

²² Cf. chapitre 7.

idéal (et dans certains pays, obligatoire) qui consiste à planifier les processus d'apprentissage de manière à intégrer les différents sujets, ainsi que la théorie et la pratique. Les équipes sont également une condition nécessaire à la participation à l'innovation pédagogique basée sur l'école et au travail de développement.

Théorie et pratique dans la formation des enseignants modernes en enseignement et formation professionnels

Le changement général de terminologie, de «qualification» en «compétence», dans l'enseignement et la formation professionnels va plus loin qu'un simple changement de mots. Il place essentiellement l'accent sur le développement de la capacité d'agir. Les enseignants ne devraient pas vivre un choc de réalité lorsqu'ils commencent à enseigner, mais être formés à l'avance par le biais de stages d'enseignement concrètes et pratiques faisant partie intégrante des programmes de formation des enseignants professionnels. Dans les établissements scolaires professionnels, l'ensemble du personnel pédagogique tend à être formé en tant qu'enseignants; les enseignants professionnels pratiques doivent pouvoir combiner d'une manière organique l'instruction en atelier avec la théorie correspondante sur le sujet professionnel pour que les éléments théoriques puissent être enseignés de façon inductive. La formation à la coopération entre les enseignants dans les matières générales et les enseignants dans les matières professionnelles est également fournie dans le cadre de cours de formation d'enseignants afin de promouvoir l'intégration de ces matières dans l'enseignement dans une tentative de rendre l'apprentissage de matières générales pertinent par rapport au domaine professionnel concerné.

Afin de moderniser les aptitudes d'enseignement pratique des futurs enseignants, l'enseignement de l'enseignant professionnel est souvent organisée en tant que «système double» dans lequel des cours théoriques alternent avec des cours pratiques menés sous la supervision d'enseignants expérimentés dans des

établissements scolaires professionnels. Il est reconnu que les institutions d'enseignement pour enseignant professionnel ne peuvent endosser la responsabilité complète pour l'enseignement et la formation des futurs professeurs. On privilégie, dès lors, de plus en plus de nouvelles façons d'allier la théorie à la pratique. Des partenariats officiels ont été créés entre des institutions d'enseignement pour enseignants et des écoles (Commission européenne 2003c). Afin d'optimiser les effets de l'enseignement pratique et des tâches entreprises par les superviseurs pratiques dans les établissements scolaires professionnels, l'accent est mis davantage sur des programmes éducatifs spécifiques à la formation des formateurs qui sont activement impliqués dans la formation d'enseignants professionnels. Des réunions régulières de partage d'expériences sont organisées, tout au moins dans certains pays, entre les éducateurs d'enseignants et les superviseurs/mentors d'enseignement pratique en vue d'améliorer les liens entre les matières d'apprentissage basées sur la règle, les matières basées sur les connaissances et les matières basées sur les aptitudes. Cette coopération est souvent combinée à des travaux de recherche et développement dans des établissements d'enseignement pour enseignants sur la façon dont les connaissances théoriques et explicites peuvent se combiner à des connaissances et aptitudes contextuelles implicites souvent tacites et intuitives.

L'ancienne distinction entre l'intelligence intellectuelle et l'intelligence manuelle pose de sérieux problèmes pour l'obtention des résultats combinés de l'apprentissage acquis par les étudiants professionnels. Une nouvelle configuration de l'enseignement, de l'apprentissage et des exercices de travaux pratiques est en cours d'élaboration dans les programmes d'enseignement et de formation professionnels. Un nouveau cadre conceptuel et pratique pour renforcer la capacité individuelle des étudiants à évoluer entre une compétence théorico-analytique et une compétence intuitive, davantage basée sur l'expérience, qui varie avec le contexte, est toujours requis. Il s'agit d'un défi sérieux pour les structures actuelles de formation des enseignants et formateurs

1. ENSEIGNANTS ET FORMATEURS: PROFESSIONNELS ET ACTEURS DANS LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELS

professionnels dans tous les pays de l'UE. Une façon efficace d'améliorer systématiquement cette approche intégrée consiste à encourager les établissements scolaires professionnels à devenir des fournisseurs de formation professionnelle continue. Les activités de formation professionnelle continue offertes aux travailleurs expérimentés par des entreprises locales requièrent des enseignants de l'enseignement et de la formation professionnels une capacité d'allier la théorie avec l'expérience et la connaissance (souvent tacite) des participants aux cours pour adultes.

Guidance et orientation

Dans un nombre de pays, le débat concernant les nouveaux rôles des enseignants et des formateurs s'est déjà élargi de façon à refléter le fait que les écoles ne préparent plus les individus à un emploi pour la vie. Les concepts traditionnels de guidance et d'orientation, dont la tâche principale consistait à aider les étudiants à faire des choix immédiats, ont disparu et sont en train d'être remplacés par une concentration sur les compétences clés prônées par le nouveau paradigme de l'apprentissage. Les implications pour les enseignants et les formateurs de certains de ces développements sont passés en revue en détail au chapitre 9.

Les discussions ont déjà eu un impact sur la nature des écoles, étant donné qu'en raison du concept d'apprentissage tout au long de la vie, il est de plus en plus difficile d'établir un lien exclusif entre l'école et une phase particulière et précoce du développement des compétences. Les enseignants et les formateurs sont devenus responsables des carrières de leurs étudiants à plus long terme et peuvent même revoir ceux-ci en tant qu'étudiants s'ils retournent à l'école au cours de leur future carrière professionnelle. La distinction entre les éducateurs de jeunes et les éducateurs d'adultes peut devenir rapidement archaïque et ce développement a nettement des répercussions pour la formation de l'enseignant. Les écoles professionnelles sont confrontées aux défis

de se développer en centres de carrière (toute la vie durant)²³.

La recherche, le développement et l'innovation en tant que fondements de la formation des enseignants de l'enseignement et de la formation professionnels

La recherche pédagogique, le développement et le travail expérimental jouent un rôle très important dans la formation de l'enseignant de l'enseignement et de la formation professionnels, du moins dans les pays du nord de l'Europe. Il est important que les travaux de recherche et développement soient intégrés organiquement dans les programmes de formation des enseignants professionnels, non seulement dans le sens que les résultats scientifiques font partie du programme scolaire, mais aussi d'une manière plus large: les stagiaires enseignants devraient être familiarisés avec les procédures et les exigences de la recherche et du développement. Les dynamiques de l'innovation dans la formation professionnels sont désormais basées d'une manière si étroite sur les travaux de développement et d'expérimentation locaux, basés sur l'école que ceux-ci doivent constituer un composant central de la formation de l'enseignant de l'enseignement et de la formation professionnels.

Afin de promouvoir la capacité des écoles et des professeurs à innover et entreprendre des projets pilotes, les institutions responsables de la formation des enseignants et formateurs professionnels doivent aussi entreprendre des travaux de recherche pédagogique appliquée. Les institutions de formation des enseignants de l'enseignement et de la formation professionnels devraient avoir leur propre identité et avoir la capacité institutionnelle leur permettant de poursuivre des approches de recherche plus larges que la simple étude de thèmes pédagogiques et éducatifs. Les institutions devraient disposer d'un corps d'éducateurs pour enseignants qui soient qualifiés pour mener des travaux

²³ Geurts (2004) utilise la métaphore «des usines de formation aux centres de carrière».

de recherche, et la plus grande partie des travaux de recherche doit être basée sur l'école et entreprise avec la participation d'enseignants. L'éducation des enseignants basée sur la recherche et le développement professionnel sont, en outre, un défi continu de la carrière dans l'enseignement (Commission européenne, 2003c).

IMPLICATIONS POUR LA FORMATION DE L'ENSEIGNANT

Le rôle des enseignants et des formateurs dans l'enseignement et la formation professionnels fait l'objet d'un débat. L'accent est mis partout sur les questions fondamentales: quels sont les nouveaux rôles des enseignants et des formateurs? Comment faudrait-il les former? Où et dans quelles conditions les procédés de qualification des enseignants devraient-ils être organisés?

De façon paradoxale, on sait peu de choses sur la formation de l'enseignant en enseignement et formation professionnels en Europe (ou même dans le monde). Les seules analyses comparatives dont on dispose sont anciennes et peu de travaux de recherche académique ont été entrepris dans le domaine²⁴. Ceci ne devrait cependant pas empêcher des tentatives d'identification et de formulation des principes fondamentaux de la formation des enseignants de l'enseignement et de la formation professionnels. Les qualifications de l'enseignant et du formateur pour l'enseignement et la formation professionnels, de même que les procédés de qualification, se trouvent de plus en plus au centre du désir de parvenir en Europe à un modèle social basé sur la croissance économique et une productivité élevée tout en garantissant en même temps l'inclusion sociale.

²⁴ Une étude menée dans le cadre d'une thèse de doctorat allemand, comparant la formation de l'enseignant pour l'enseignement et la formation professionnels au Danemark, en Allemagne et aux États-Unis, est la première tentative depuis des années de s'attaquer à ce domaine de recherche prometteur qui concerne un très grand nombre d'acteurs dans le domaine de la construction de la société de la connaissance. Cf. Grollmann, P., *Professionelle Realität von Berufspädagogen im internationalen Vergleich*, Bielefeld, 2005.

Il est évident que le degré accru de flexibilité au sein des organisations d'apprentissage et les opportunités plus larges de planification et de réglementation du propre enseignement et de la propre formation qui s'offrent aux étudiants individuels engendreront une discordance radicale avec la planification standardisée du programme scolaire et la didactique du passé. Un changement progressif se produit, en outre, dans la compréhension de ce que devrait être l'éducation des enseignants. Partant d'un modèle où les études théoriques dans des domaines distincts étaient considérées comme primordiales, la profession d'enseignant est considérée aujourd'hui comme une profession basée sur la pratique. L'acquisition d'une compétence d'enseignant est un processus complexe dans lequel l'expérience pratique constitue de plus en plus le point de départ et le contexte de l'apprentissage.

Les compétences et l'éducation de l'enseignant sont les facteurs clés de tous les procédés de réforme de l'enseignement et de la formation professionnels partout dans le monde. Dans les pays en transition, l'éducation à orientation universitaire des enseignants a subi très peu de changements. Elle reste centrée sur la théorie en mettant trop peu l'accent sur la compétence (aptitudes pratiques). Il sera nécessaire partout de rétablir l'équilibre entre la théorie et la pratique dans l'éducation de l'enseignant.

Le défi de former des enseignants et des formateurs professionnels est approché de différentes manières dans les pays de l'Europe de l'Ouest (et de l'Est). Lorsque l'on recherche un modèle ou un prototype, on se rend clairement compte que les institutions ont généralement été développées de façon à résoudre les problèmes du jour et qu'il apparaît difficile de mettre en œuvre de grandes réformes. Ceci n'a rien de surprenant. L'organisation de la l'enseignement et de la formation professionnels dans les différents systèmes d'enseignement varie considérablement d'un pays à l'autre. Il existe des différences dans la durée de l'enseignement obligatoire, c'est-à-dire le moment où les jeunes doivent choisir entre des options dans le secteur de

1. ENSEIGNANTS ET FORMATEURS: PROFESSIONNELS ET ACTEURS DANS LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELS

l'enseignement, les options qui sont à leur disposition, la durée des études choisies etc. La situation des enseignants et des formateurs pour l'enseignement et la formation professionnels reflète naturellement ces différences d'approche en Europe. Par ailleurs, il n'existe aucun projet disponible sur la question de la formation de l'enseignant. Les pays vont devoir se baser sur les approches d'apprentissage de politiques afin de réformer leurs systèmes et institutions de formation des enseignants, pour ce faire, ils peuvent compter sur les expériences des autres pays.

CONCLUSION: DÉVELOPPER LES PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNEMENT EN LES IMPLIQUANT EN TANT QU'ACTEURS

Le rôle de la profession enseignante dans la réforme de l'enseignement et de la formation professionnels dans les pays partenaires est le thème de cet Annuaire. Il s'agit d'un sujet important, étant donné que les professeurs jouent, sans aucun doute, un rôle central dans la réussite des réformes de l'enseignement et de la formation professionnels dans n'importe quel pays. Mais il s'agit aussi d'une question compliquée dans le contexte des discussions et des développements auxquels il est fait référence ci-dessus. Le point de départ et les conditions dans les pays diffèrent, mais ils ont un même phénomène en commun: le changement. Les systèmes d'enseignement et de formation professionnels ont traversé une période turbulente marquée par moult changements et réformes, reflétant les conditions changeantes de production et de concurrence.

Le présent est marqué par quelques caractéristiques communes, notamment une tendance commune vers une plus grande flexibilité des programmes d'enseignement et de formation professionnels basés sur un vaste concept de compétences et de liens plus étroits entre les écoles et les entreprises; l'accentuation plus forte du contrôle de la qualité et des mesures d'accréditation suite à une diversité

nettement plus large des matières éducatives; une plus grande autonomie des écoles qui doivent également étendre et élargir leur champ d'action; et la prééminence des TIC. Ces développements ont des implications profondes pour les enseignants et les formateurs dans les établissements d'enseignement et de formation, mais la plupart des pays ne sont, à ce jour, pas encore parvenus à impliquer ceux-ci en tant que participants actifs dans les procédés de changement. Les enseignants et les formateurs doivent être intégrés dans l'apprentissage de politiques qui est indispensable si l'on veut affronter ces changements complexes en tant que professionnels et acteurs principaux.

Les tendances communes de l'économie et de l'emploi se sont accompagnées d'un changement dans le paradigme de l'apprentissage. Celui-ci exige des enseignants et des formateurs une contribution fondamentalement différente. Les éléments pratiques du changement paradigmatique qui peuvent aider les enseignants et les formateurs dans leur travail quotidien doivent encore être développés davantage et intégrés dans une réforme des systèmes de formation des enseignants. Plusieurs idées provenant des nouvelles théories d'enseignement concordent bien avec ce que d'autres développements d'inspiration économique dans les systèmes d'enseignement attendent des enseignants et des formateurs. Comme indiqué ci-dessus, le défi consiste à combiner ces débats et à rééquilibrer les intérêts et la compréhension économiques et éducationnels. Ce défi ramènera également les professeurs au centre de la scène en tant qu'acteurs et que professionnels.

En réalité, deux discussions différentes sont entremêlées ici:

- le rôle changeant des professeurs et de le glissement paradigmatique de l'enseignement vers l'apprentissage;
- le rôle des enseignants dans la réforme de l'enseignement et de la formation professionnels dans les pays en transition.

Il est impossible de séparer totalement l'un de l'autre. Il n'est pas toutefois pas sensé de sauter simplement du discours international sur l'apprentissage actif aux défis des pays en transition sans réfléchir à la façon dont ces deux composants sont interconnectés ni d'en tenir compte. L'objectif est, dès lors, de se concentrer sur la sphère dans laquelle ces deux discussions se retrouvent associées: le concept de l'apprentissage de politiques.

En nous concentrant sur les enseignants, sur l'enseignement et sur les processus d'apprentissage, nous préparons le terrain pour une discussion sur la façon d'organiser les processus d'apprentissage des politiques dans le cadre des écoles d'enseignement et de formation professionnels. Le personnel enseignant et notamment les directeurs d'écoles sont de nombreuses façons, «les professionnels» des systèmes d'enseignement et de formation professionnels. En tant que principaux acteurs, les enseignants devraient développer la capacité d'aider à formuler des politiques d'enseignement et de formation professionnels et à établir des plateformes pour la discussion d'initiatives de réforme qui soient intégrées dans les écoles et cadrent dans leur contexte et encouragent, dès lors, la propriété et la pérennité de la réforme de l'enseignement et la formation professionnels.

Dans la discussion générale, l'accent placé sur les enseignants cherche, dès lors, à déterminer comment soutenir l'apprentissage des politiques dans les pays partenaires. Un objectif clair consiste à spécifier comment cette discussion de politiques pourrait être organisée et comment des plateformes d'enseignement sensées peuvent être établies et soutenues dans les établissements scolaires professionnels. Nous reviendrons sur certaines de ces questions au dernier chapitre.

Le chapitre 2 présente en détail le développement de la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage au sein de l'ETF et sur les résultats des divers projets qui ont couvert ces questions. Les chapitres 3 à 6 illustrent les questions et défis clés par une analyse de la situation dans les quatre

régions où l'ETF est impliquée en fournissant une assistance pour les réformes de l'enseignement et de la formation professionnels. Les chapitres suivants développent des aspects thématiques spécifiques, notamment le besoin d'investir davantage afin d'améliorer l'attrait de la profession auprès des jeunes apprenants (chapitre 7), le rôle des enseignants et des formateurs dans le développement social et économique local (chapitre 8), les implications de l'importance croissante de l'orientation et de la guidance pour les rôles enseignants (chapitre 9) et la contribution du programme Tempus de la CE à l'introduction de l'innovation et du changement dans la formation actuelle des enseignants dans les pays partenaires (chapitre 10). Le chapitre 11 fournit le contexte statistique pour une compréhension de la situation sociale et matérielle des enseignants et des formateurs dans les pays partenaires. Il est utile de se rappeler que cette situation s'est dramatiquement aggravée au cours de la période de transition et que l'engagement en tant qu'acteurs et le développement en tant que professionnels doivent avoir lieu dans un contexte totalement différent de celui de la plupart des pays de l'UE. Les annexes contiennent un jeu de statistiques sur les enseignants et les conditions d'enseignement qui concernent la discussion actuelle.

Le dernier chapitre présente certaines conclusions que l'on peut tirer d'une exploration des développements et discussions actuels au sein des pays de l'UE et de la situation des enseignants et des formateurs dans les pays partenaires de l'ETF. Il formule des suggestions sur la façon dont les enseignants et les formateurs pourraient être soutenus dans le développement de leur double rôle de professionnels de la classe et d'acteurs de la réforme, ainsi que sur la façon dont l'ETF peut contribuer à ce processus gémellaire de la professionnalisation et du renforcement des capacités. On y avance, en particulier, que le personnel de l'ETF, en tant que facilitateurs de l'apprentissage de politiques, a beaucoup à apprendre des débats actuels sur les nouveaux rôles professionnels des enseignants afin de développer l'expertise requise pour jouer

1. ENSEIGNANTS ET FORMATEURS: PROFESSIONNELS ET ACTEURS DANS LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELS

leur propre rôle consultatif dans le développement et la mise en œuvre de la politique de l'enseignement et de la formation professionnels.