



CEDEFOP

Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle



DG Éducation et culture

Programme pour l'éducation et
la formation tout au long de la vie

FR

Améliorer les compétences en améliorant la qualité de l'enseignement et la direction des établissements

Résultats des visites d'étude 2008/2009





Améliorer les compétences en améliorant la qualité de l'enseignement et la direction des établissements

Résultats des visites d'étude 2008/2009



De nombreuses autres informations sur l'Union européenne sont disponibles sur Internet via le serveur Europa (<http://europa.eu>).

Une fiche bibliographique figure à la fin de l'ouvrage.

Luxembourg:
Office des publications de l'Union européenne, 2010

ISBN 978-92-896-0646-2
doi:10.2801/28429

© Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2010
Tous droits réservés.

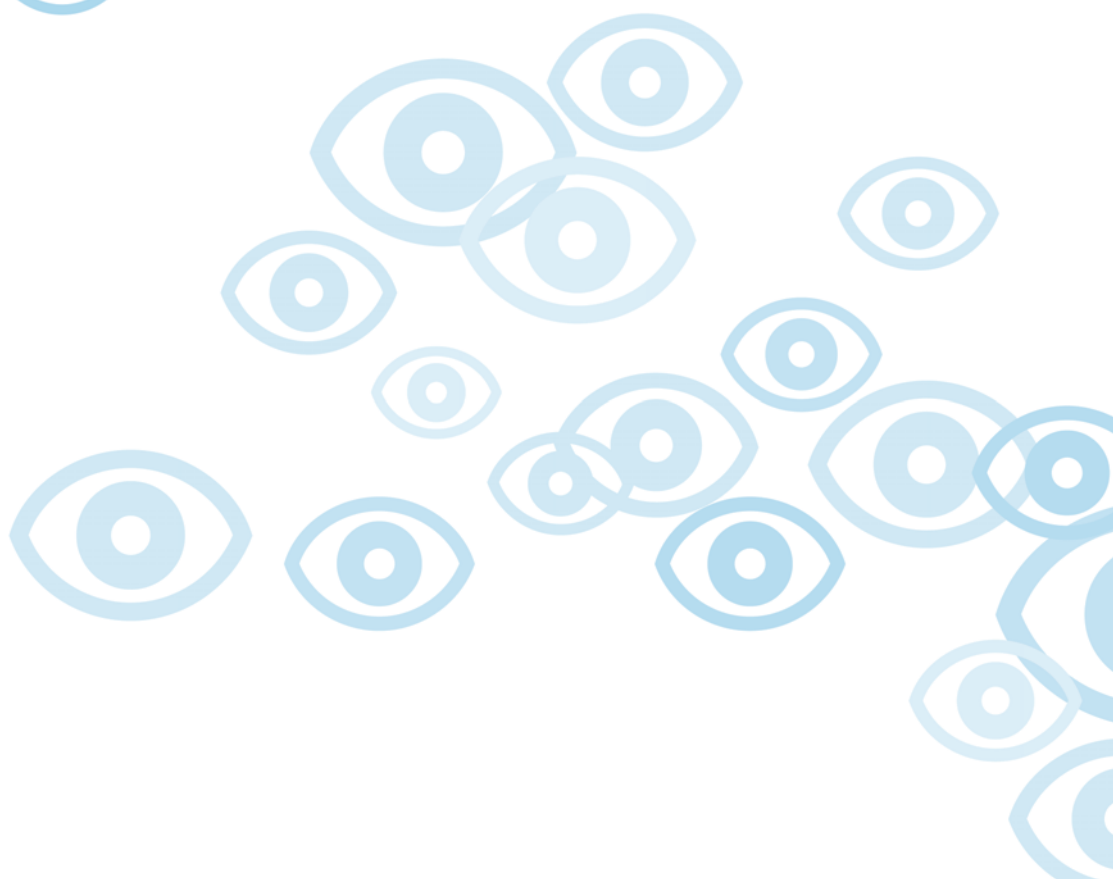
*Designed by Christopher Adam / ArtDirector – Greece
Printed in the European Union*

**Le Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle** (Cedefop) est le centre
de référence de l'Union européenne pour la formation
et l'enseignement professionnels. Nous livrons des informations
et des analyses sur les systèmes et les politiques de formation
et d'enseignement professionnels, ainsi que sur la recherche
et la pratique dans ce domaine. Le Cedefop a été créé en 1975
par le règlement (CEE) n° 337/75 du Conseil.

Europe 123, 570 01 Thessaloniki (Pylea), GRÈCE
Adresse postale: PO Box 22427, 551 02 Thessaloniki, GRÈCE
Tél. +30 2310490111, Fax +30 2310490020
E-mail: info@cedefop.europa.eu
www.cedefop.europa.eu

Cedefop – Study Visits
Tél. +30 2310490154, Fax +30 2310490044
E-mail: studyvisits@cedefop.europa.eu
<http://studyvisits.cedefop.europa.eu>

Aviana Bulgarelli, *Directrice*
Christian Lettmayr, *Directeur adjoint*
Peter Kreiml,
Président du Conseil de direction



Avant-propos

Depuis 2008, le Cedefop coordonne le programme de visites d'étude pour spécialistes de l'éducation et de la formation professionnelle, qui est l'une des actions clés du programme communautaire pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2007-2013). Après avoir géré pendant plus de 20 ans les visites d'étude pour spécialistes de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) avec une efficacité reconnue, le Cedefop a entrepris de relever le défi de coordonner un programme transversal à tous les domaines de l'éducation et de la formation. Cette coordination a été fructueuse et, comme nous l'avions espéré, elle a offert de nouvelles possibilités de développer le programme en intégrant l'EFP, l'enseignement général, l'enseignement supérieur et l'éducation des adultes dans une perspective globale d'apprentissage tout au long de la vie.

Le programme de visites d'étude est une plate-forme efficace pour le développement des politiques d'éducation et de formation professionnelle et pour la coopération dans ce domaine en Europe. Il fournit d'excellentes possibilités de discussion, de partage des connaissances, d'échange d'idées et de pratiques, de travail en réseau et de coopération future à un large éventail de spécialistes et de décideurs de l'éducation et de la formation professionnelle, dont les partenaires sociaux.

La présente publication rend compte des résultats d'une centaine de visites d'étude organisées en 2008/2009 et portant sur l'amélioration de la qualité et de l'efficacité, l'une des priorités du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020»), et plus spécifiquement sur les trois composantes thématiques de cette amélioration: acquisition de compétences clés, défis pour les enseignants et formateurs, et nouvelles approches en matière de direction et de gestion. Les résultats des échanges qui ont lieu durant les visites d'étude sont consignés dans les rapports de groupe et fournissent de nombreuses informations intéressantes et pertinentes pour les décideurs et spécialistes du domaine, tout particulièrement des exemples pratiques de mise en œuvre des politiques au niveau national, régional et local.

Le Cedefop s'est fixé pour priorité de compiler et d'évaluer les résultats des visites d'étude et de les diffuser auprès d'un public plus large. La présente publication montre que les résultats des visites d'étude sont porteurs d'éléments précieux pour étayer la coopération stratégique et le développement des politiques. En coopération avec les acteurs clés à l'échelon européen et national, le Cedefop s'emploie à stimuler la réflexion et le débat grâce à des analyses des pratiques et à un apprentissage mutuel sur les problématiques au niveau européen et à diffuser les connaissances ainsi générées. Nous espérons que cette publication contribuera aussi à rapprocher les établissements d'enseignement général et les prestataires d'EFP et à développer d'intéressants projets de coopération.

Aviana Bulgarelli
Directrice du Cedefop

Remerciements

La présente publication est le fruit des efforts des nombreux acteurs qui ont pris part à la préparation et au déroulement des visites d'étude. Il convient de remercier les participants des visites d'étude organisées en 2008/2009, et tout particulièrement les rapporteurs de groupe qui ont mis en lumière dans leurs rapports les initiatives et projets présentés ici, les organisateurs des visites d'étude et les représentants des institutions d'accueil, qui ont élaboré le contenu des visites, et enfin les agences nationales qui coordonnent les visites d'étude au niveau national et qui nous ont aidés à nouer des contacts avec les institutions d'accueil et à recueillir les informations. Il convient aussi de remercier ceux qui ont présenté avec enthousiasme des exemples de bonnes pratiques durant les visites d'étude et lors d'un séminaire de synthèse organisé par le Cedefop les 1^{er} et 2 février 2010 à Thessalonique, et qui ont fourni les descriptions reprises dans la présente publication, ainsi que tous les collègues du Cedefop qui ont contribué et participé à ce séminaire.

Le Cedefop souhaite également remercier Irina Jemeljanova et Angela Musca, de l'équipe des visites d'étude, qui ont rassemblé et analysé les résultats des visites d'étude, organisé le séminaire de synthèse, rédigé le texte et préparé la documentation pour la présente publication. Enfin, il y a lieu de remercier Christine Nychas, du Cedefop, pour l'assistance technique qu'elle a apportée à la préparation de cette publication.

Table des matières

Avant-propos	1
Remerciements	2
Introduction	4
Chiffres clés 2008/2009	6
Apprendre à apprendre – Défis pour les apprenants (acquisition de compétences clés, développement de l'ouverture d'esprit et de la conscience sociale)	8
Projet Comenius «Amitié et paix universelle» (2005-2007), Italie	13
Centres ruraux pour l'innovation dans l'éducation (CRIET) et activités des médiateurs culturels, Espagne	14
Enseignement précoce des langues, Pologne	15
Dimension européenne grâce à l'enseignement et à l'apprentissage de l'anglais, Chypre	16
Enseignement des sciences en anglais, Pologne	17
EMILE pour la sensibilisation culturelle, sociale et environnementale, Pologne	18
Éducation aux loisirs, Lettonie	19
Expérience linguistique en situation réelle, Turquie	20
Conseil scolaire environnemental et civique, Portugal	21
Multiculturalisme dans et par l'éducation, Roumanie	22
Apprendre à enseigner – Défis pour les enseignants	23
Gestion d'établissements scolaires par les futurs enseignants dans le cadre de leur formation, Norvège	27
Année d'initiation pour les enseignants nouvellement diplômés, pays de Galles	29
Programme d'enseignants experts, Écosse	30
Dialogue entre université et municipalités, Suède	31
Bénéfices de l'enseignement en équipe, Norvège	32
Formation continue des enseignants, Pays basque	33
Certification duale en langue et matière non linguistique, Pologne	34
Formation d'enseignants EMILE pour les établissements engagés dans un projet spécifique de langues étrangères, Espagne	35
Soutien à EMILE et à l'enseignement bilingue dans les Asturies, Espagne	36
Apprendre à diriger – Défis pour les cadres de direction de l'éducation	37
Gestion d'établissements à Tromsø, Norvège	41
Perfectionnement des personnels d'encadrement dans la commune de Järfälla, Suède	42
Assurance qualité et diplôme de cadre de l'éducation, Malte	43
Activités d'une association de petits établissements, Finlande	44
Activités des groupements d'établissements, Belgique	46
Projet de recherche <i>Is small beautiful?</i> , Autriche	47
Comment inverser la mauvaise réputation d'un établissement – histoire d'un directeur, Suède	48
Système d'autoévaluation des établissements scolaires, Finlande	50
Système administratif d'une école électronique, Turquie	51
Partage des connaissances, valorisation des résultats: expérience du séminaire de synthèse	52
SISSI – <i>Strategic initiative for small schools international</i>	54
Sources et références utiles	56

Introduction

Le programme de visites d'étude destiné aux spécialistes et décideurs de l'éducation et de la formation professionnelle fait partie de l'action transversale du programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. À ce titre, il a pour objet de soutenir, au niveau européen, le développement et la coopération en matière de politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie ⁽¹⁾. Depuis 2008, à la demande de la Commission européenne, le Cedefop coordonne le programme de visites d'étude au niveau européen. Des avancées significatives ont déjà été réalisées pour faire de ce programme une action véritablement transversale, inscrite dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie et faisant le lien entre tous les niveaux d'éducation et de formation, en termes de couverture thématique comme de participation.

Ce programme, qui est par essence un modèle d'apprentissage entre pairs, s'adresse à un large éventail de décideurs et de praticiens de l'éducation et de la formation professionnelle. Il offre aussi à ceux qui ne participent pas à des groupes de travail et groupes thématiques (*clusters*) à l'échelon européen l'occasion de pratiquer l'apprentissage mutuel, d'explorer les nouvelles tendances et évolutions dans le domaine de l'éducation et de la formation et de prendre part à la coopération européenne en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie. Durant l'année académique 2008/2009, les groupes de participants les plus importants ont été les suivants: professeurs principaux et formateurs d'enseignants (25 %), directeurs d'établissements d'éducation ou de formation et de centres d'orientation et de validation (15,6 %) et représentants des autorités locales, régionales et nationales (11,5 %) ⁽²⁾. Dès lors, le programme de visites d'étude offre aux cadres de direction de l'éducation et aux responsables des politiques d'éducation et de formation professionnelle de réelles possibilités d'échange, de mobilité et de travail en réseau. Cela est mentionné dans les conclusions du Conseil du 26 novembre 2009 ⁽³⁾ comme l'un des moyens d'améliorer la qualité du perfectionnement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement. Ce programme met en contact les cadres de direction et les décideurs de l'éducation et leur offre une plate-forme pour échanger leurs points de vue avec les représentants du monde du travail (les partenaires sociaux représentent 6,3 % des participants).

Les visites d'étude abordent des thèmes très divers, qui sont en cohérence avec les priorités de la politique européenne d'éducation et de formation. En 2008/2009, environ un tiers des visites d'étude ont été consacrées à l'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'éducation et de la formation. Dans ses conclusions du 12 mai 2009, le Conseil de l'Union européenne réaffirme que l'un des défis majeurs est de doter tous les citoyens de compétences clés. Pour relever ce défi, il convient de veiller à la haute

⁽¹⁾ Parlement européen; Conseil de l'Union européenne (2006). Décision 1720/2006/CE du Parlement européen et du Conseil du 15 novembre 2006 établissant un programme d'action dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. *Journal officiel de l'Union européenne*, L 327, du 24.11.2006, p. 45-68. Disponible sur Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:fr:PDF> [cité le 28.5.2010].

⁽²⁾ Les autres groupes cibles incluent les partenaires sociaux, les inspecteurs de l'enseignement général et de la formation professionnelle, les chefs de département, les conseillers pédagogiques ou d'orientation, les représentants de réseaux et associations d'éducation et de formation, de services éducatifs, d'agences pour l'emploi ou de centres d'orientation, et les chercheurs (voir aussi Figure 1).

⁽³⁾ Conseil de l'Union européenne (2009). Conclusions du Conseil du 26 novembre 2009 sur le perfectionnement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement. *Journal officiel de l'Union européenne*, C 302, du 12.12.2009, p. 6-9. Disponible sur Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:FR:PDF> [cité le 28.5.2010].

qualité de l'enseignement, en offrant aux enseignants et aux formateurs une formation initiale et un perfectionnement professionnel continu adéquats, d'améliorer l'encadrement dans l'éducation et la formation et d'élaborer des systèmes efficaces d'assurance qualité ⁽⁴⁾. Les résultats des visites d'étude résumés dans la présente publication sont regroupés sous trois rubriques thématiques qui reflètent les éléments essentiels pour améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation: apprendre à apprendre, apprendre à enseigner et apprendre à diriger.

Il ressort des rapports de groupe que les participants sont très satisfaits de la qualité des discussions et des possibilités de travail en réseau offertes par les visites d'étude. Ils apprécient les possibilités d'apprendre au contact de collègues d'autres pays qui leur sont offertes par les programmes européens d'éducation destinés aux spécialistes et décideurs de l'éducation en Europe. Cet apprentissage confère à l'éducation et à la formation une dimension européenne et les visites d'étude établissent des liens de coopération entre établissements d'éducation et établissements de formation dans l'ensemble de l'Europe. Par exemple, à la suite de la visite d'étude consacrée au perfectionnement professionnel des enseignants en Écosse (groupe 290, février 2009), des liens étroits ont été noués entre des établissements de formation des enseignants et des partenaires de l'éducation en Allemagne et en Écosse, afin d'aider les enseignants/formateurs, déjà en poste ou encore en formation initiale, à repenser leur mission au regard des priorités éducatives actuelles.

L'information de base utilisée pour cette publication, qui a été rassemblée par l'équipe des visites d'étude du Cedefop, provient essentiellement des rapports de groupe préparés par les participants aux visites qui se sont déroulées en 2008/2009. Ces rapports fournissent une riche somme d'informations sur les pratiques d'éducation et de formation dans les pays participants. Plus d'une centaine de stratégies, initiatives et projets ont été décrits par les participants en tant qu'exemples de bonnes pratiques sur des thèmes spécifiques. Cette sélection ne représente qu'un petit échantillon des initiatives identifiées et présentées lors du séminaire de synthèse qui s'est tenu les 1^{er} et 2 février 2010 à Thessalonique (Grèce). Le lecteur pourra se reporter au site web des visites d'étude, qui contient de nombreux autres exemples de bonnes pratiques:

 <http://studyvisits.cedefop.europa.eu>

Les initiatives présentées dans cette publication sont replacées dans leur contexte spécifique, qui peut être national, régional ou local, afin de mettre en lumière les raisons pour lesquelles elles ont été prises et les problèmes qu'elles visaient à résoudre et de susciter une réflexion sur leur transposition éventuelle à d'autres contextes. Les descriptions ont été fournies par les intervenants qui les ont présentées durant les visites d'étude, ainsi que lors du séminaire de synthèse du Cedefop (pour plus de détails, voir p. 52) où elles ont été discutées et validées. Avec chacune des descriptions sont également fournies les coordonnées de l'institution d'accueil ainsi que d'une personne de contact pour le cas où le lecteur souhaiterait en savoir plus ou nouer des contacts.

⁽⁴⁾ Conseil de l'Union européenne (2009). Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020»). *Journal officiel de l'Union européenne*, C 119, du 28.5.2009, p. 2-10. Disponible sur Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:FR:PDF> [cité le 28.5.2010].

Chiffres clés 2008/09

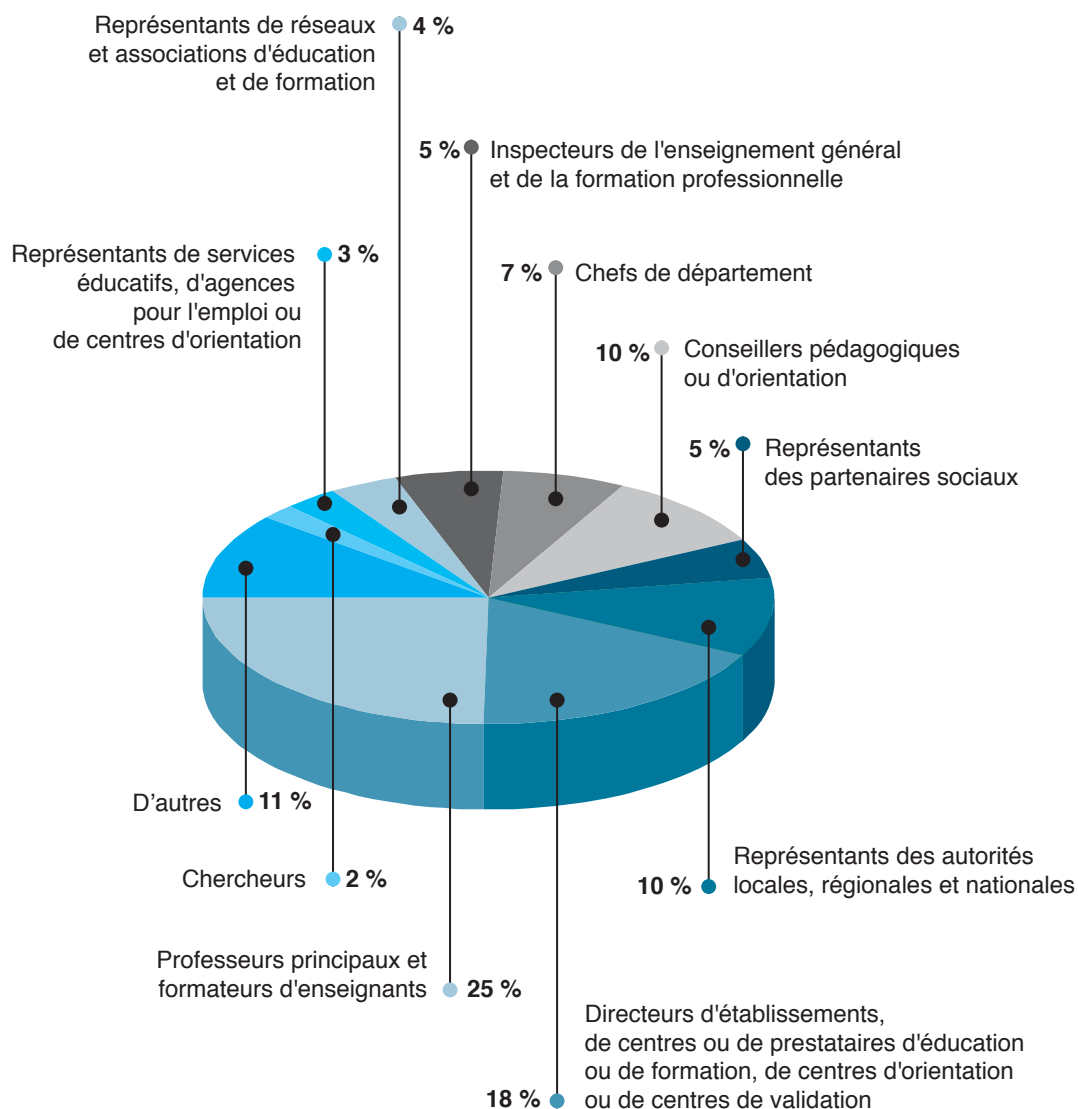
Tableau 1. **Visites d'étude 2008/2009, par catégorie**

Visites d'étude	Nombre de visites
enseignement général	128
enseignement et formation professionnels (EFP)	41
perspective d'éducation et de formation tout au long de la vie	77
Total	246

Tableau 2. **Visites d'étude 2008/2009, thèmes sélectionnés**

Thème	Nombre de visites
Apprentissage précoce des langues	3
Enseignement et apprentissage des langues	7
Apprentissage d'une langue dans une perspective professionnelle	1
Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE)	4
Égalité des chances pour les apprenants défavorisés dans les systèmes d'éducation et de formation professionnelle	13
2008 – Année européenne du dialogue interculturel	10
2009 – Année européenne de la créativité	3
La dimension européenne dans l'éducation	11
Équité entre les sexes dans les systèmes d'éducation et de formation	3
Citoyenneté active par l'éducation et la formation	3
Développer l'esprit d'entreprise des jeunes et des adultes	9
Rendre l'enseignement des sciences plus attractif	5
Les TIC dans l'éducation et la formation	16
La profession enseignante: défis pour les enseignants et formateurs	13
Nouvelles méthodes pédagogiques pour améliorer les compétences en littératie	2
Gestion des établissements scolaires	13
Assurance qualité dans l'éducation et la formation professionnelle	10
Contrôle et évaluation de l'éducation et de la formation	4
Mesures préventives contre l'échec et le décrochage scolaires	8
Vie scolaire: rôle et participation des parents	2
Présentation des systèmes nationaux d'éducation et de formation professionnelle	32

Figure 1. **Participants 2008/2009 par catégorie** (nombre total de participants: 2532)



Apprendre à apprendre – Défis pour les apprenants (acquisition de compétences clés, développement de l'ouverture d'esprit et de la conscience sociale)

L'un des participants à une visite d'étude a souligné que les établissements scolaires doivent aujourd'hui préparer les élèves à «un monde que nous ne connaissons pas encore». Ce que doivent apprendre les élèves est l'une des premières questions auxquelles tout pédagogue s'efforce de répondre. Que devraient-ils être capables de faire après l'école? Les diplômés seront-ils capables d'utiliser facilement leurs apprentissages scolaires lorsqu'ils entreront dans le monde du travail et aborderont leur vie d'adulte? Seront-ils prêts et motivés pour apprendre tout au long de leur vie?

Les récents travaux de recherche font apparaître une tendance, dans l'ensemble de l'UE, à une conception de l'enseignement et de l'apprentissage basée sur les compétences et sur les résultats de l'apprentissage (ce qu'un apprenant sait, comprend et est capable de faire) ⁽⁵⁾, qui relève d'une approche innovante de l'enseignement et de l'apprentissage ⁽⁶⁾. Les pays européens ont bien avancé dans le développement de programmes scolaires faisant une plus large place à la transdisciplinarité et aux applications «en situation réelle», propices à la construction des compétences clés nécessaires à l'épanouissement personnel, à la citoyenneté active et à l'employabilité. Bien que des efforts soient encore à faire pour améliorer les niveaux de littératie et les compétences de base, une attention croissante est accordée aux compétences transversales (compétence numérique, compétences sociales, capacité de coopération et capacité d'apprendre), qui font également l'objet d'une demande croissante de la part des employeurs ⁽⁷⁾.

Les deux catégories de compétences examinées dans la présente publication, à savoir la communication en langues étrangères et les compétences sociales et civiques, sont importantes pour élargir les horizons des individus, renforcer leur prise de conscience et leur compréhension de la diversité des cultures et des perspectives, développer leurs compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles et, partant, leur permettre de participer à la vie sociale et professionnelle.

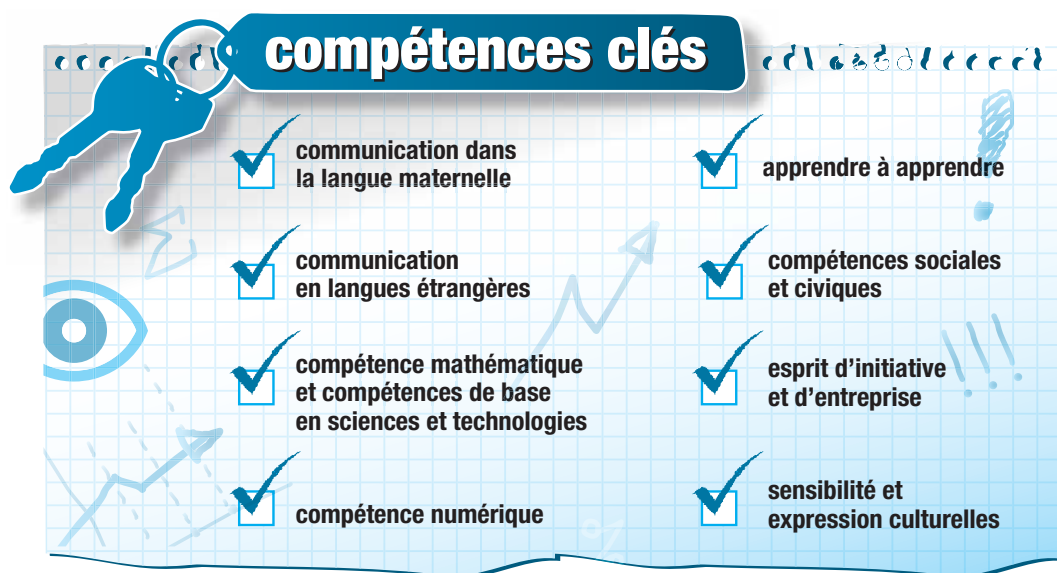
Au cours des visites d'étude, les participants ont pu observer une grande variété d'approches, de méthodes et de supports pédagogiques intéressants et efficaces, propices à un meilleur développement des compétences en langues étrangères et des compétences sociales et civiques. L'acquisition des compétences, qu'il s'agisse des compétences de base ou des compétences transversales, est en outre facilitée par un apprentissage précoce, qui se prête à des formes ludiques et qui contribue à accroître la confiance en soi et l'ouverture d'esprit ainsi qu'à améliorer les compétences en communication. En Pologne, par exemple, l'ensemble du système d'enseignement primaire a été remanié pour assurer un apprentissage précoce des langues.

⁽⁵⁾ Commission européenne (2009). *Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des Régions. Les compétences clés pour un monde en mutation. Projet de rapport conjoint du Conseil et de la Commission sur l'état d'avancement de la mise en œuvre du programme de travail «Éducation et formation 2010»*. Bruxelles, 25.11.2009, COM(2009)640 final. Disponible sur Internet: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/joint10/com640_en.pdf [cité le 28.5.2010].

⁽⁶⁾ Cedefop (2009). *The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe*. Luxembourg: Publications Office. Disponible sur Internet: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3054_en.pdf [cité le 20.4.2010].

⁽⁷⁾ Conseil de l'Union européenne (2009). *Council conclusions on new skills for new jobs. Anticipating and matching labour market and skills needs. In 2930th Employment, Social Policy, Health and Consumer Affairs Council meeting. 6479/09, Brussels, 9.3.2009*. Disponible sur Internet: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/lsa/106549.pdf [cité le 16.4.2010].

Cedefop (2010). *Skills supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020*. Luxembourg: Publications Office. Disponible sur Internet: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3052_en.pdf [cité le 20.4.2010].

Figure 2. **Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie**

Source: Parlement européen; Conseil de l'Union européenne, 2006 ⁽⁸⁾.

Doter les élèves des compétences de base nécessaires pour une citoyenneté active et leur dispenser une éducation interculturelle est une préoccupation que l'on retrouve dans la plupart des systèmes d'éducation et de formation en Europe. Il importe de soutenir et de motiver les jeunes (y compris les très jeunes), au niveau de l'école, pour qu'ils participent aux processus démocratiques. Ce qui ressort à cet égard des visites d'étude est que l'éducation à la citoyenneté est essentiellement dispensée aux élèves du secondaire.

Le développement de ces compétences est intégré au programme scolaire et/ou intervient dans le cadre d'activités hors programme et périscolaires qui font partie intégrante de la philosophie de l'établissement (plans d'activités). L'**application «en situation réelle» des compétences acquises** est extrêmement importante et efficace pour motiver les élèves et pour donner sens à l'apprentissage. Associer les parents à des activités langagières, interculturelles et sociales, ainsi qu'à des tâches de médiation et de traduction, contribue efficacement à valoriser la langue maternelle, à encourager la prise de parole et à construire des communautés propices à l'apprentissage.

En Turquie, une école d'hôtellerie et de tourisme (voir p. 20) offre à ses élèves la possibilité d'appliquer leurs compétences en anglais et leurs compétences professionnelles à la réception, dans le

⁽⁸⁾ Parlement européen; Conseil de l'Union européenne (2006). Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. *Journal officiel de l'Union européenne*, L 394, du 30.12.2006, p. 10-18. Disponible sur Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:fr:PDF> [cité le 5.6.2010].

service de chambre, au centre sportif et en cuisine et de constater les bénéfices qu'apporte la connaissance d'une langue étrangère pour l'employabilité. Au Portugal, les élèves améliorent et appliquent leurs compétences sociales dans le cadre de l'assemblée véritablement démocratique d'un conseil scolaire environnemental et civique et apportent une contribution significative à l'amélioration de leur établissement et de leur communauté locale (voir p. 21). En Espagne, les centres régionaux pour l'innovation dans l'éducation (CRIET) offrent aux élèves et aux enseignants des établissements scolaires situés dans les zones rurales des possibilités de rapprochement qui débouchent sur de précieuses expériences de communication et d'intégration sociale; des médiateurs interculturels interviennent auprès des élèves et des parents, afin de les aider à comprendre les missions et les valeurs de l'école et à résoudre les difficultés qu'ils rencontrent (voir p. 14). En Roumanie, les enfants de diverses origines culturelles se retrouvent après les heures de classe dans le cadre d'activités portant sur l'apprentissage de langues et de la culture roumaine (voir p. 22). En Lettonie, les élèves développent leurs talents et leurs compétences clés par le biais de l'éducation aux loisirs, qui est un dispositif subventionné par l'État (voir p. 19).

Les approches les plus efficaces en matière d'enseignement des langues se fondent sur des **méthodologies de communication**, sur l'**apprentissage transdisciplinaire** et sur l'**apprentissage actif**, comme les techniques de «réponse physique totale». L'apprentissage d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) suscite des commentaires positifs de la part des praticiens et recueille l'adhésion des autorités éducatives comme des chefs d'établissement. Les pratiques et les options de type EMILE varient d'un pays à l'autre, selon les politiques locales en matière de langues, le nombre d'heures qui y sont allouées, les contenus qui y sont intégrés, le soutien fourni aux enseignants, etc. Dans le primaire, l'offre de type EMILE dans les établissements scolaires ordinaires et les projets pilotes prend essentiellement la forme d'activités créatives ou ludiques, tandis que dans l'enseignement général secondaire, les matières le plus fréquemment enseignées par ce biais sont les sciences et les sciences sociales (géographie, histoire). La langue étrangère le plus souvent enseignée dans ce cadre est l'anglais. Un projet sur le recours à EMILE pour la sensibilisation culturelle, sociale et environnementale dans les pays européens présenté en Pologne utilise l'histoire, la biologie, le sport et les TIC pour améliorer l'apprentissage de l'anglais (voir p. 18).

Chaque fois que possible, l'apport d'informations sur différentes cultures doit être soutenu par des situations réelles de communication, d'échange et d'activités communes. Les **échanges d'apprenants**, réels et virtuels, développent la compréhension et le respect des cultures et modes de vie différents et contribuent à préparer les élèves à une citoyenneté européenne responsable. Les programmes de l'UE pour la mobilité et la coopération entre les établissements d'éducation et de formation facilitent la concrétisation d'idées intéressantes développées durant les visites d'étude, telles que l'amitié et la paix universelle en Italie (voir p. 13) ou l'enseignement des sciences en anglais en Pologne (voir p. 17).

Les TIC sont largement utilisées pour promouvoir l'apprentissage des langues; elles permettent aux élèves d'utiliser la langue qu'ils apprennent en situation réelle et de partager des ressources, elles offrent des possibilités de collaboration virtuelle, telles que des plates-formes sur Internet, des blogs et des plates-formes de blogs. À Chypre, des salles de langues sont mises à la disposition des enseignants et des élèves dans les établissements d'enseignement secondaire pour leur permettre d'effectuer des recherches, d'organiser les informations recueillies et de faire des ex-

posés sur des questions présentant une pertinence commune pour les États membres, telles que l'environnement, l'immigration, le chômage ou les relations interculturelles (voir p. 16).

Les participants aux visites d'étude ont observé que l'utilisation de nouvelles approches **fait évoluer la formation des enseignants et améliore la coopération entre les enseignants**, qu'ils enseignent une même matière ou des matières différentes, et ce dans un même pays comme au niveau transnational. Le **cadre européen commun de référence pour les langues** ⁽⁹⁾ est considéré comme un outil de référence commun utile par les enseignants de langues étrangères, qui l'utilisent pour définir des niveaux d'objectifs précis. En Pologne, les établissements de formation des enseignants offrent systématiquement à leurs étudiants la possibilité d'acquérir une certification duale, disciplinaire et linguistique (voir p. 34). En Espagne, dans les Asturies, l'autorité éducative apporte un soutien aux enseignants intervenant dans l'enseignement de type EMILE, qui collaborent pour concevoir et produire de nouveaux supports, partagent les ressources (en ligne et imprimées) et reçoivent une formation spécifique (voir p. 36).

Dans sa communication intitulée «Les compétences clés pour un monde en mutation» ⁽¹⁰⁾, la Commission européenne souligne aussi la nécessité d'améliorer les compétences des enseignants et d'actualiser les méthodes d'évaluation, lesquelles devraient être alignées sur les programmes et permettre de mesurer aussi l'acquisition des compétences clés aux divers niveaux de l'éducation et de la formation. L'étude comparative du Cedefop sur les liens entre les acquis de l'éducation et de la formation et les programmes d'EFP et d'apprentissage ⁽¹¹⁾ met en évidence qu'un enjeu majeur dans les États membres est de mettre la formation des enseignants et l'évaluation des élèves en cohérence avec le développement de programmes axés sur les compétences.

En outre, la Commission européenne (2009) insiste sur la nécessité d'accorder une plus grande attention aux compétences clés dans l'EFP et dans l'éducation et formation des adultes, et d'offrir à ceux-ci de réelles possibilités de développer et de mettre à jour leurs compétences tout au long de leur vie (par exemple en apprenant une langue étrangère ou en se familiarisant avec les nouvelles technologies).

Les résultats des visites d'étude montrent que le développement des compétences clés des apprenants, qui est une priorité stratégique de l'UE, est désormais au cœur des systèmes éducatifs dans les pays participants où les établissements scolaires et les organismes de formation sont à la recherche de méthodes et d'approches innovantes et efficaces. Les exemples mis en lumière par les visites d'étude sont pertinents non seulement pour les travaux du Cedefop et de la Commission européenne sur l'examen des réformes des programmes et de l'évaluation, mais aussi pour identifier les défis posés. En outre, ces résultats révèlent un lien étroit entre l'évolution des programmes et des méthodologies et la nécessité d'améliorer la qualité de l'enseignement. Ce dernier point sera développé dans le chapitre suivant.

⁽⁹⁾ Voir : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_FR.asp [cité le 30.5.2010].

⁽¹⁰⁾ Commission européenne (2009). *Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des Régions. Les compétences clés pour un monde en mutation. Projet de rapport conjoint du Conseil et de la Commission sur l'état d'avancement de la mise en œuvre du programme de travail «Éducation et formation 2010»*. Bruxelles, 25.11.2009, COM(2009)640 final. Disponible sur Internet : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/joint10/com640_en.pdf [cité le 28.5.2010].

⁽¹¹⁾ Cedefop (à paraître). *Learning outcomes: approaches in VET curricula*. Luxembourg: Publications Office.

Figure 3. Pourquoi a-t-on besoin de compétences clés?



Source: Résultats d'un atelier lors du séminaire de synthèse tenu les 1^{er} et 2 février 2010 à Thessalonique.

Projet Comenius «Amitié et paix universelle» (2005-2007), Italie



M^{me} **Giuliana Crocetti**
Enseignante
crocetti.giuliana@tiscali.it

Liceo Classico Stabili Trebbiani
Viale Vellei 10
63100 Ascoli Piceno, Italie
Tél. et Fax +39 736259154

Le *Liceo Classico Stabili Trebbiani* mène depuis de nombreuses années des activités destinées à promouvoir et à diffuser la culture européenne. Il a notamment participé à un projet Comenius intitulé «Amitié et paix universelle», conduit entre 2005 et 2007 par des établissements scolaires de Turquie, de Belgique et d'Italie, qui visait à promouvoir la résolution pacifique des conflits et le respect de toutes les cultures, langues et religions.

Ce projet a donné lieu à la création d'un site web (www.comeniusforpeace.eu), à la publication d'un recueil de poèmes et à l'organisation, en 2008, d'une visite d'étude intitulée «Les couleurs de la paix». En 2007, le site web a été couronné du prestigieux prix eLearning décerné par Schoolnet. Le *Liceo Stabili Trebbiani* a produit de nombreux supports d'enseignement, qui sont également disponibles sur le site web du projet.

Après notre participation à ce projet, nous avons constaté une amélioration générale des performances scolaires des élèves, tout particulièrement en langues étrangères et en maîtrise des TIC, qui sont aussi devenus profondément conscients d'être des citoyens européens et des ambassadeurs de paix. Quant aux enseignants, ils ont appris à travailler en équipe et à utiliser les TI, ils sont devenus plus ouverts aux nouvelles méthodes et techniques d'enseignement, et ont en outre tiré parti des possibilités de mobilité intégrées au projet. Les chefs d'établissement se sont familiarisés avec d'autres systèmes éducatifs et en ont retiré de nou-

velles idées pour améliorer leur établissement et motiver leurs enseignants et leurs élèves.

Durant la visite d'étude, les participants venus de Belgique, de France, de Norvège, de Roumanie, d'Espagne et de Turquie sont convenus de la nécessité d'intégrer la paix et les droits de l'homme dans le programme de toutes les matières et des partenaires de Belgique et d'Allemagne ont développé un autre projet Comenius («L'école de la paix») visant à créer une école internationale de la paix où les élèves prendront conscience de l'Union européenne, du multilinguisme et des bénéfices apportés par l'apprentissage de langues étrangères. Ce projet débouchera sur la publication d'un manuel d'enseignement transdisciplinaire en quatre langues (allemand, anglais, français et italien), qui fera le point sur les bonnes pratiques et les approches positives.

Centres ruraux pour l'innovation dans l'éducation (CRIET) et activités des médiateurs culturels, Espagne



M. Luis Ángel Torres López

Conseiller pédagogique

latorres@aragon.es

Servicio Provincial de Educación

C/ San Vicente de Paul, 3

44002-Teruel, Espagne

Tél. +34 978641257, Fax +34 978641602

Trois centres ruraux pour l'innovation dans l'éducation (CRIET) ont été mis en place en 1983 afin d'améliorer l'enseignement obligatoire en compensant les graves désavantages sociaux et géographiques des établissements scolaires situés dans les petits villages et les localités isolées des zones rurales de la province de Teruel. Les élèves de ces établissements ont souvent peu d'échanges sociaux avec d'autres élèves de leur âge, ce qui entrave le développement de leurs compétences sociales et civiques. Cela est dû non seulement à la difficulté pour les établissements d'accéder aux ressources mais aussi et surtout à leur isolation.

Ces CRIET sont stratégiquement répartis dans les zones défavorisées où les élèves, le plus souvent d'âges hétérogènes, manquent de réels échanges sociaux avec leurs pairs. Chaque centre offre aux élèves et aux enseignants de plusieurs petits établissements scolaires la possibilité de partager leurs expériences, éducatives et autres, pendant une semaine chaque trimestre (soit trois semaines par an au total) au travers d'activités relevant du programme scolaire (travaux pratiques, théâtre, sports, excursions, éducation aux médias, etc.). Durant leur séjour au centre, les élèves vivent ensemble et sont répartis par groupe d'âge. Les activités sont conçues par des équipes mixtes composées d'enseignants du CRIET et d'instituteurs des établissements locaux. Ce travail coordonné garantit la parfaite cohérence entre les objectifs d'apprentissage de ces semaines et les programmes scolaires des établissements. Les CRIET offrent aux élèves des contextes éducatifs propices au développement des compétences sociales et civiques, apportent un soutien aux insti-

tuteurs dans les matières spécialisées et encouragent les approches innovantes. Durant ces semaines, les horaires traditionnels sont entièrement remplacés par des activités thématiques et des approches centrées sur l'apprenant. Il s'agit de proposer des apprentissages transdisciplinaires et des contextes propices au développement des compétences sociales. Des enseignants et autres personnels spécialisés sont présents pour aider les élèves et élaborer des programmes innovants. Tous sont hébergés en pension complète au centre. Pour accroître l'efficacité du processus, les établissements scolaires et le CRIET tiennent des réunions d'évaluation périodiques afin de garantir que les objectifs des programmes officiels ont été atteints. À la fin de l'année scolaire, tous les élèves qui ont séjourné ensemble durant ces trois semaines se retrouvent à l'occasion d'une grande fête à laquelle sont également conviés leur famille et leurs enseignants.

Le service de médiation interculturelle pour l'éducation a été créé par le ministère de l'éducation, de la culture et des sports du gouvernement d'Aragon. Ce service a essentiellement pour but d'épauler la communauté éducative dans l'accueil et l'intégration scolaire des immigrés.

Dans l'ensemble de la région, on compte 10 médiateurs culturels, dont les activités sont coordonnées par le CAREI (*Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural* – Centre aragonais de ressources pour l'éducation interculturelle); ils font partie d'un réseau de services publics d'appui destiné à aider les établissements scolaires à renforcer les compétences interculturelles, interpersonnelles et sociales. Ces médiateurs viennent des principaux espaces culturels dont sont originaires les immigrés (Amérique du Sud, Europe de l'Est, Maghreb, Chine). Ils intercedent pour résoudre les conflits dus aux différences culturelles, ils soutiennent les centres éducatifs où sont scolarisés des immigrés et contribuent à améliorer les relations entre les familles et les établissements scolaires, etc. Ce service est bien perçu par la communauté éducative et compte désormais dix médiateurs à temps partiel, contre trois il y a cinq ans.

Enseignement précoce des langues, Pologne



M^{me} **Melanie Ellis**

Enseignante, formatrice d'enseignants
melanie@ellis.pol.pl

Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych (NKJO)

Plac Warszawski 6
 41-800 Zabrze, Pologne
 Tél. et Fax +48 322785836

Depuis septembre 2008, les enfants débutent l'apprentissage des langues étrangères dès l'âge de 6 ou 7 ans (et non plus à 10 ans, comme auparavant). En 2009, un nouveau tronc commun a été introduit au niveau national. Afin de préparer la mise en œuvre de ce nouveau dispositif, les enseignants généralistes de l'éducation préprimaire et les enseignants de langues ont suivi une formation en cours d'emploi et bénéficié d'un soutien spécifique.

Durant leur formation initiale à l'institut de formation des enseignants (NKJO) de Zabrze, les futurs enseignants suivent un module de 30 heures les préparant à l'enseignement auprès des jeunes enfants et effectuent 20 heures de pratique dans des classes d'éducation préprimaire.

Les enseignants généralistes ont suivi une formation en langue, avec pour objectif d'atteindre le niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues, et, à l'issue d'un programme de 270 heures approuvé par le ministère de l'éducation, ils se sont vu délivrer une certification complémentaire qui les habilite à l'enseignement précoce d'une langue étrangère auprès des enfants âgés de six à neuf ans. Les établissements de formation des enseignants (tels que le NKJO de Zabrze) proposent aux enseignants généralistes de l'éducation préprimaire des programmes de formation à temps partiel préparant à l'enseignement des langues, afin de leur permettre de continuer à travailler tout en étudiant.

En parallèle, les enseignants de langues qui exercent déjà assistent à des cours, des ateliers et des conférences consacrés à l'enseignement précoce des langues (par exemple, pour se familiariser avec les activités de conte ou de théâtre

ou se former à l'enseignement de type EMILE). Des programmes postuniversitaires portant sur l'enseignement précoce des langues, qui s'adressent tant aux enseignants généralistes qu'aux enseignants de langues, ont également été mis en place.

Un projet sur l'apprentissage précoce des langues, cofinancé par le Centre national pour la formation continue des enseignants de Varsovie, le British Council et le Goethe Institute, a été mis en œuvre en 1999-2002 afin de préparer en cascade des formateurs pour l'enseignement précoce de l'anglais et de l'allemand et de produire des supports pédagogiques pour les enseignants, notamment des cours sur cassettes vidéo et des supports de formation.

L'apprentissage des langues dès le plus jeune âge est considéré comme faisant partie intégrante de l'éducation holistique propice au développement intellectuel, émotionnel, social, physique, esthétique et éthique de l'enfant. Il s'agit de développer chez l'enfant une attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage des langues et de l'encourager à poursuivre cet apprentissage, grâce à des débuts précoces et à la création d'un environnement propice et stimulant. Il va sans dire que les programmes d'apprentissage précoce des langues devraient être adaptés aux besoins individuels des enfants, ainsi qu'à leur stade et à leur niveau de développement.

Dimension européenne grâce à l'enseignement et à l'apprentissage de l'anglais, Chypre



M^{me} **Stella Conti-Theocharous**

Inspectrice d'anglais
stellat@cytanet.com.cy

Cyprus Ministry of Education and Culture

Kimonos & Thoukidides str.
1434 Nicosia, Chypre
Tél. +357 22800773/609, Fax +357 22800862

En 2009, le ministère chypriote de l'éducation et de la culture a organisé une visite d'étude visant à souligner l'importance de la dimension européenne dans le système éducatif, en particulier dans l'enseignement des langues et plus spécifiquement de l'anglais. Il importe non seulement de connaître notre histoire et notre culture mais aussi d'entrer en contact avec l'histoire et la culture des autres. Cette visite d'étude a suscité l'enthousiasme de tous ceux qui ont pris part à cette aventure, à ce «voyage à Ithaque».

L'une des innovations saluées par le groupe est celle des salles de langues, mises en place en 2000. Une salle de langues est une salle de classe multifonctions, dotée d'équipements et de ressources adaptés aux divers besoins, intérêts et styles d'apprentissage des élèves, organisée en quatre sections: visualisation, écoute, multimédia et lecture. Les élèves travaillent par groupes de cinq ou six sur un même thème mais à des activités différentes. Ils doivent effectuer leurs tâches dans des délais prédéfinis et désignent des porte-parole pour présenter les produits finals au reste de la classe. L'enseignant est un médiateur d'apprentissage: il fournit des instructions, aide à la constitution des groupes et assigne et supervise les tâches. Les salles de langues encouragent l'apprentissage autonome, la participation active, l'initiative, la négociation, la coopération, la créativité et la réflexion critique.

Des supports (présentations, plans de cours, etc.) préparés avant et durant la visite d'étude ont été partagés avec des inspecteurs de langues, des enseignants, des élèves et des étudiants lors de réunions, séminaires, ateliers et cours informels. Les enseignants se sont montrés disposés à intégrer la dimension européenne dans leurs cours. Ces efforts ont reçu le soutien du ministère et sont poursuivis à tous les niveaux, du préprimaire à l'enseignement universitaire.

Dans le cadre de mes fonctions, j'ai pu constater que les établissements scolaires collaborent et échangent les supports élaborés par les enseignants à partir de manuels scolaires et de ressources Internet, ainsi qu'à partir des modèles de cours présentés durant la visite d'étude. Les enseignants sont désormais conscients que l'intégration d'une dimension européenne dans leur enseignement, même si elle n'est pas obligatoire, est une nécessité pour tous.

Enseignement des sciences en anglais, Pologne



M^{me} **Sylvia Piekarczyk**

Professeur d'anglais, coordinatrice Comenius
spiekarczyk82@gmail.com

Gimnazjum im. Ojca Ludwika Włodarczyka

ul. Krzywa 18, 41-922 Radzionków, Pologne
 Tél. et Fax +48 323898727

Inspirée par l'expérience et les enseignements que j'ai retirés d'une visite d'étude à Majorque en 2008, j'ai commencé en septembre 2009 d'enseigner les sciences en anglais dans l'établissement scolaire où je travaille. Cette pratique est encore au stade expérimental et s'adresse aux élèves de 15 et 16 ans qui sont volontaires. Elle a pour but d'améliorer les performances des élèves en anglais et dans la matière concernée mais aussi de leur faire comprendre les bénéfices des compétences en langues étrangères pour les études et le travail et d'améliorer leur maîtrise des technologies pour l'apprentissage, y compris l'apprentissage indépendant.

Pour organiser cet enseignement, je travaille en coopération avec les professeurs de sciences, dès lors qu'en Pologne il est plutôt rare que les enseignants des diverses matières maîtrisent une langue étrangère. Nous décidons tout d'abord du contenu à enseigner aux élèves, que je traduis ensuite en anglais, puis je prépare mes propres supports pour les élèves, tels que des présentations Power Point, des photocopiés, des mots croisés, des descriptions d'expériences, etc. J'ai créé un blog sur le web où les élèves sont aussi les auteurs et peuvent publier les tâches, les travaux et les expériences qu'ils réalisent: <http://www.spiekarczyk.blogspot.com/> [cité le 16.3.2010].

Les résultats à ce jour sont positifs: les élèves participent avec enthousiasme à ces cours et leurs notes semestrielles en anglais sont bien meilleures que l'année précédente. En outre, notre chef d'établissement a compris l'importance de ces cours et a décidé de les intégrer l'année prochaine au programme obligatoire de deux classes soigneusement sélectionnées. L'enseignant percevra une rémunération pour ce travail, qui est pour l'heure effectué bénévolement.

EMILE pour la sensibilisation culturelle, sociale et environnementale, Pologne



M^{me} **Sylwia Piekarczyk**

Professeure d'anglais, coordinatrice Comenius
spiekarczyk82@gmail.com

Gimnazjum im. Ojca Ludwika Włodarczyka

ul. Krzywa 18, 41-922 Radzionków, Pologne
Tél. et Fax +48 323898727

Un projet Comenius, intitulé *CLIL for social, cultural and environmental awareness* a été mené par des enseignants de diverses matières de République tchèque, d'Espagne, d'Italie, de Pologne et de Finlande durant près de deux ans (il s'achève en 2010). Les partenaires ont élaboré et partagé des supports destinés tant aux élèves qu'aux enseignants et se sont rendus à l'étranger pour apprendre à connaître la culture et les habitudes de divers endroits d'Europe.

Il s'agit de mettre en œuvre de nouvelles pratiques d'enseignement et d'apprentissage (telles que des cartes conceptuelles) pour développer les compétences de communication et d'autoapprentissage des élèves et pour intégrer ceux qui ont des problèmes d'ordre social, culturel ou linguistique. Nous utilisons des contenus destinés à sensibiliser les élèves aux questions environnementales et/ou à la diversité sociale et culturelle.

Au *Gimnazjum* de Radzionków, les élèves des niveaux intermédiaires (13 à 16 ans) participent à des activités de projets avec les élèves des pays partenaires, dans le cadre d'un dialogue multiculturel et en appliquant leurs savoirs scolaires. Les élèves ont déjà à leur actif le développement d'une plate-forme de communication internationale (du nom de *Moodle*) et la production d'un guide historique international des villes et cités historiques des pays partenaires, dans leur langue nationale et en anglais. Accompagnés de leurs professeurs, ils ont visité la République tchèque, l'Italie, la Pologne et la Finlande et élaboré des cartes conceptuelles décrivant leurs expériences. Une autre activité intéressante a été un parcours d'orientation du-

rant la visite en Pologne: les élèves, répartis en groupes internationaux, devaient résoudre des énigmes encodées en différents endroits, à l'aide d'une carte et d'indices laissés dans la forêt. Dernière réalisation mais non des moindres, les élèves ont monté et enregistré une pièce scolaire, en anglais, et ont présenté les résultats de cette expérience durant le voyage en République tchèque. Le résultat le plus enrichissant pour les élèves, outre les progrès linguistiques, a été de découvrir les différentes interprétations de cette pièce dans les pays partenaires.

Tous les résultats, documents et photos sont disponibles sur le site web du projet:

<http://www.comeniusclil.com/>.

Éducation aux loisirs, Lettonie



M^{me} **Valda Liekne**
Spécialiste de l'éducation
valda.liekne@iecava.lv

iecava Community Council
Skolas iela 4, Iecava, Lettonie
Tél. +371 63941601, Fax +371 63941991
www.iecava.lv

En Lettonie, l'éducation aux loisirs a pour but de répondre aux besoins et aux aspirations des individus, dans le respect de l'âge et du bagage éducatif de chacun (Loi sur l'éducation, art. premier).

L'éducation aux loisirs, financée par l'État et les municipalités, est coordonnée par le Centre des contenus de l'éducation nationale (sous la tutelle du ministère de l'éducation et des sciences), qui fournit également un soutien et une formation en cours d'emploi aux enseignants qui en sont chargés.

L'éducation aux loisirs contribue à une éducation inclusive. Elle s'adresse en effet aux enfants particulièrement doués comme aux enfants issus de familles défavorisées, à faible revenus ou nombreuses, aux «enfants des rues», aux enfants ayant des besoins spéciaux, aux jeunes inscrits aux fichiers de l'inspection des mineurs et des services de liberté conditionnelle des mineurs ou encore aux mineurs incarcérés et aux enfants appartenant à des minorités ethniques.

Diverses activités sont proposées dans les domaines de la musique, des arts, de la recherche et de la créativité technique et peuvent prendre des formes très diverses: concours, concerts de chorales scolaires, fanfares et groupes de théâtre scolaires; festivals de chants et danses folkloriques pour les enfants et les jeunes; activités créatives pour les enfants et les jeunes ayant des besoins spéciaux; jeux à caractère environnemental; camp «Alfa» pour les lauréats des Olympiades des matières scolaires et des concours de recherche scolaire; conférence de

recherche des élèves lettons; concours de modelisme de voitures/avions/bateaux, photographie; colonie de vacances pour les responsables des administrations scolaires autonomes (les «académies de démocratie»).

La plupart des chorales, fanfares et groupes de chants et danses folkloriques formés dans le cadre de l'éducation aux loisirs participent au festival letton de chants et danses scolaires qui se déroule tous les cinq ans à Riga depuis 1960. En 2003, cette tradition a été proclamée chef-d'œuvre du patrimoine oral et immatériel de l'humanité par l'Unesco et, depuis 2008, elle est inscrite à la liste représentative du patrimoine culturel immatériel de l'humanité.

Près de 80 % des élèves participent à l'éducation aux loisirs dispensée dans les établissements d'enseignement général et professionnel, les structures d'éducation aux loisirs (centres pour l'enfance et la jeunesse, centres de travail technique créatif, centres d'éducation à l'environnement), les établissements préscolaires et les écoles spécialisées (d'enseignement musical, artistique ou sportif). L'éducation aux loisirs permet non seulement aux apprenants d'utiliser judicieusement leur temps libre mais aussi de développer leur expression personnelle et leurs talents, de se socialiser, d'enrichir les savoirs et les compétences acquis dans l'éducation formelle et de se préparer à leur future carrière.

Expérience linguistique en situation réelle, Turquie



M. Kasim Toraman

Directeur

e111559@hotmail.com

**Giresun Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek
Lisesi**

(École d'hôtellerie et de tourisme)

Aksu Seka Mah. Fizik Tedavi Yanı

28100 Giresun, Turquie

Tél. et Fax +90 4542258797, +90 5058248303

Les enseignants constatent que les élèves sont plus motivés qu'auparavant et qu'ils apprennent mieux la langue cible hors de la salle de classe. En outre, les enseignants eux-mêmes sont plus inspirés et s'investissent davantage dans leur travail.

L'école d'hôtellerie et de tourisme de Giresun est une école professionnelle d'État qui accueille des élèves de 14 à 18 ans et les forme aux métiers du tourisme. L'école compte actuellement quelque 200 élèves et accueille 60 nouveaux élèves chaque année. L'idée d'offrir aux élèves un environnement et des expériences authentiques qui les motivent et les engagent plus activement dans leur formation est née il y a environ deux ans. Toutefois, c'est seulement il y a trois mois, après avoir déménagé dans un nouveau bâtiment, que cette idée a été mise en pratique. Le nouveau bâtiment dispose de chambres d'hôtel, d'une cuisine et d'un jardin.

Nous avons décidé de dispenser 25 % des cours hors de la salle de classe. Dans l'hôtel et le restaurant, les élèves apprennent à présenter l'hôtel, à accueillir les clients et à répondre à leurs réclamations. À la réception, ils pratiquent les procédures d'arrivée et de départ et répondent au téléphone depuis les chambres et depuis l'extérieur. Au centre de sports, ils se familiarisent avec les activités de loisirs d'intérieur et de plein air et discutent des règles et des équipements liés aux divers sports disponibles. À la cuisine, ils apprennent à utiliser les équipements et ustensiles, décrivent les boissons et les plats, discutent des responsabilités du personnel et, bien sûr, apprennent des recettes de cuisine. Cette nouvelle approche permet aux élèves d'utiliser l'anglais dans un environnement professionnel semblable à celui où ils sont appelés à travailler et gagner leur vie.

Conseil scolaire environnemental et civique, Portugal



M. Rui Costa
Principal
rui.sss@sapo.pt

Agrupamento de Escolas de Abrigada
Rua General Humberto Delgado, Portugal
Tél. +351 2637698180
Fax +351 2637698186

Le «conseil environnemental et civique» (*Conselho Cívico Ambiental*) est probablement le projet le plus ancien et le plus abouti développé par le groupe scolaire d'Abrigada. Cette initiative a débuté en 2002 sous la forme d'un conseil environnemental avec pour principal objectif de réduire le volume des déchets dans l'établissement. En 2005, la nouvelle équipe du conseil d'établissement a décidé de remanier le projet et de modifier le regard porté sur l'établissement par les élèves, les enseignants, les personnels non enseignants et les parents.

Quelque 900 élèves de 6 à 15 ans, voire plus âgés pour ceux des filières professionnelles, participent à ce projet. La première semaine de chaque mois, un groupe d'enseignants, constitué par roulement, s'entretient avec chacun des délégués de classe (au nombre de 21 au total) des aspects positifs, des problèmes et des possibilités d'amélioration au sein de l'établissement. Les délégués retournent ensuite dans leur classe et informent les autres élèves de ce que le conseil a proposé à la direction pour améliorer la qualité de l'établissement. La direction se compose du principal, du principal adjoint et de deux assistants de direction. La classe examine les propositions et prépare des suggestions pour la réunion suivante. Le principal et son équipe répondent tous les mois aux observations des élèves.

Cette pratique a développé une culture scolaire basée sur l'autoresponsabilité ainsi qu'un sentiment d'appartenance à l'établissement. Les élèves ont organisé des «brigades vertes» qui surveillent le comportement écologique de leurs

camarades durant les récréations, une «banque de travail volontaire» dans le cadre de laquelle les parents viennent apporter leur aide pour effectuer des travaux de rénovation et améliorer les conditions de travail et une «collecte sélective des déchets» à laquelle participe la communauté locale en apportant les vieux papiers, les huiles usées et le plastique, que la direction revend à des usines de recyclage – ce qui est bon pour l'environnement et génère des revenus. Les élèves s'investissent dans l'organisation de leur établissement; ils décident de ce qui est le mieux pour celui-ci et pour eux-mêmes. Les parents aussi apprécient ce projet car ils y prennent part et aident la direction à réaliser ses objectifs et à accomplir ses missions.

Ces dernières années, les alentours de l'établissement, les bâtiments et les équipements ont été entièrement rénovés et renouvelés, avec l'aide de tous les membres de la communauté locale. Les idées et intérêts des élèves ont abouti à d'autres initiatives. Par exemple, dans le cadre d'un projet d'entrepreneuriat, les élèves ont décidé de lancer une gamme de produits touristiques locaux pour résoudre un problème régional. Ils ont trouvé des produits de haute qualité (miel, vin, gelées bio, herbes aromatiques bio, etc.), élaboré une «marque» dans le cadre d'une matière d'enseignement spécifique et ont commencé à commercialiser ces produits, avec l'aide de l'association locale des parents d'élèves. Ont également pris part à ce projet la mairie, d'autres associations de parents d'élèves, une association d'agriculteurs et des producteurs locaux.

Multiculturalisme dans et par l'éducation, Roumanie



M^{me} Christine Manta-Clemens

Inspecteur en chef adjoint

kriklemens@yahoo.de, officeisj@yahoo.com

Inspectoratul Scolar Judetean Sibiu

(*Inspection académique du comté de Sibiu*)

Berariei 2, Sibiu 550173, Roumanie

Tél. +40 269210466, Fax +40 269210817

La diversité linguistique et culturelle est une caractéristique de la vie quotidienne dans le comté de Sibiu, qui compte au moins quatre communautés linguistiques et nationales (Roumains, Roms, Hongrois et Allemands) et au moins sept obédiences chrétiennes (orthodoxes, catholiques romains, catholiques grecs, luthériens, calvinistes, fidèles de l'Église d'Arménie, néoprotestants) ainsi que des juifs.

En 2009, l'inspection académique du comté de Sibiu a organisé une visite d'étude pour montrer comment les établissements scolaires parviennent à maintenir vivantes les traditions roumaines et celles des minorités et comment ils coopèrent dans ce but.

Le respect du droit constitutionnel des enfants appartenant à des minorités à recevoir une éducation dans la langue de leur communauté (ou nationalité) est assuré sous diverses formes: écoles unilingues qui acceptent les élèves de toutes les communautés, écoles multinationales dotées de sections hongroise, roumaine et allemande; centres ludiques qui accueillent les enfants de toutes langues, etc. Bien que le nombre d'élèves soit parfois très faible, les établissements appliquent ce droit. Par exemple, une école organise un ramassage par minibus des enfants hongrois dans toute la ville afin qu'ils puissent assister aux cours dispensés en hongrois. Des places scolaires sont réservées aux enfants de la minorité rom, que ceux-ci les utilisent ou non.

D'autres activités ont été considérées comme de bonnes pratiques par le groupe de visite d'étude, par exemple:

- l'organisation d'activités culturelles gratuites après l'horaire scolaire pour les enfants de toutes origines, portant par exemple sur l'apprentissage de langues et la culture traditionnelle roumaine;
- le travail auprès d'enfants d'âge préscolaire de quatre communautés et de leurs parents;
- les cours sur l'interculturalisme et les droits de l'homme en anglais;
- les concours destinés à améliorer l'estime de soi et les échanges européens.

Les participants aux visites d'étude ont découvert que les établissements scolaires roumains participent à de nombreux projets européens, les enseignants étant réellement désireux de collaborer avec des collègues d'autres pays. L'une des retombées de cette visite d'étude est un projet Comenius développé par un établissement scolaire en janvier 2010.

Les participants ont noté qu'«en termes de gestion du multiculturalisme, les autres pays européens auraient beaucoup à apprendre de l'exemple roumain».

Apprendre à enseigner – Défis pour les enseignants

La motivation, les aptitudes et les compétences des enseignants et la qualité de la direction des établissements sont des facteurs déterminants pour garantir la haute qualité des résultats de l'apprentissage ⁽¹²⁾. Afin de garantir une meilleure qualité de l'enseignement et de la formation, il faut que les enseignants et les formateurs assument un plus large éventail de fonctions et qu'ils acquièrent davantage de compétences que par le passé.

La perception du rôle de l'enseignant (formateur) s'est modifiée ces dernières années et l'on attend désormais davantage des enseignants mais aussi des établissements en général. Acteurs clés du soutien au processus d'apprentissage des élèves/étudiants, les enseignants et les formateurs doivent assumer davantage la responsabilité d'actualiser et de développer leurs propres savoirs et compétences ⁽¹³⁾ et adapter leurs compétences comme leurs pratiques de travail à un contexte en mutation. Les enseignants doivent désormais intervenir auprès de groupes plus hétérogènes et mieux intégrer les élèves désavantagés dans l'éducation et la formation ordinaires. Les enseignants et les formateurs sont tenus de maîtriser, de développer et d'appliquer de nouvelles approches de l'enseignement et de la formation et des modes de pensée réflexifs. Cela exige en outre des démarches d'enseignement et d'apprentissage plus individualisées, de solides compétences en communication, des méthodes de travail en équipe, une gestion démocratique de la scolarité et des mécanismes qui se prêtent à l'évaluation des élèves comme des établissements. Les enseignants devraient s'investir plus activement dans les processus d'amélioration de la vie scolaire.

Les enseignants dotés d'une solide formation, ayant des approches méthodologiques et des outils actualisés, jouent un rôle essentiel dans la promotion de l'apprentissage et dans la qualité des acquis d'apprentissage des élèves. À cet effet, une interconnexion est nécessaire entre tous les stades de la formation des enseignants, de la formation initiale et des programmes d'initiation ⁽¹⁴⁾ au perfectionnement professionnel continu, afin d'en faire un ensemble plus cohérent ⁽¹⁵⁾. Il convient de faire de l'enseignement une profession dûment qualifiée, dotée d'enseignants et de formateurs de l'EFP hautement qualifiés dans leur domaine professionnel respectif et possédant les compétences pédagogiques nécessaires. Certains pays exigent des qualifications de niveau plus élevé lors de l'entrée en fonction et certains (Bulgarie, Allemagne, Portugal et Roumanie) ont d'ores et déjà mis en place un programme de master qui fait partie intégrante de la formation initiale des enseignants.

Les résultats des visites d'étude font apparaître le **besoin d'enseignants dotés de savoirs et de compétences intégrés** et de qualifications multiples. Par exemple, dans certains pays, l'enjeu est de recruter des enseignants habilités à enseigner à la fois une matière linguistique et une matière non

⁽¹²⁾ Présidence suédoise du Conseil de l'Union européenne (2009). *Informal meeting for Ministers for Education. Presidency summary*. 24.9.2009. Disponible sur Internet: http://www.se2009.eu/polopoly_fs/1.16329!menu/standard/file/Conclusions%20med%20logg%20eng.pdf [cité le 16.4.2010].

⁽¹³⁾ Conseil de l'Union européenne (2009). Conclusions du Conseil du 26 novembre 2009 sur le perfectionnement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement. *Journal officiel de l'Union européenne*, C 302, du 12.12.2009, p. 6-9. Disponible sur Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:FR:PDF> [cité le 28.5.2010].

⁽¹⁴⁾ Dans la présente publication, le terme «initiation» désigne, conformément à la définition contenue dans les conclusions du Conseil du 26 novembre 2009 sur le perfectionnement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement (voir note n° 13 ci-dessus), «tout programme structuré d'accompagnement offert aux nouveaux enseignants après qu'ils ont achevé leur programme formel de formation initiale à l'enseignement et dès leur premier contrat conclu en tant qu'enseignants dans un établissement scolaire». (NdT)

⁽¹⁵⁾ OCDE (2006). *Le rôle crucial des enseignants – Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, OCDE.

linguistique, afin de dispenser des enseignements de type EMILE. En Pologne, la formation initiale des enseignants peut être sanctionnée par une certification duale, linguistique et non linguistique, qui permettra aux diplômés d'enseigner leur discipline dans une langue étrangère (voir p. 34). En Catalogne (Espagne), une formation en langue étrangère préparant à l'enseignement de type EMILE a été mise en place pour les enseignants de matières non linguistiques du primaire et du secondaire et permet aux établissements de se porter candidats à un projet de langues étrangères (voir p. 35).

La **formation initiale** devrait être davantage orientée vers la pratique et centrée sur les méthodologies et non plus sur les contenus, afin d'équiper les futurs enseignants d'outils plus pratiques pour diversifier leur enseignement et la gestion de leurs classes. Les formateurs d'enseignants devraient faire à leurs étudiants la démonstration de méthodes d'enseignement diversifiées et actualisées. En Norvège, les établissements de formation des enseignants travaillent en collaboration avec les établissements scolaires, créent des partenariats et rapprochent théorie et pratique. Les enseignants en formation «font tourner» l'ensemble d'un établissement scolaire durant une courte période, ce qui les met en contact avec les réalités de la vie scolaire et leur permet d'acquérir une expérience professionnelle pertinente; durant cette période, les enseignants en poste quittent l'établissement pour participer à des actions de formation continue (voir p. 27-28).

Un bon départ dans la profession d'enseignant est perçu comme très important, tout spécialement les programmes d'initiation et de stage destinés à familiariser les nouveaux enseignants avec leur environnement de travail. Au pays de Galles, par exemple, durant son année d'initiation, l'enseignant nouvellement diplômé établit, avec son tuteur, un programme personnalisé (voir p. 29), tandis qu'en Écosse, la semaine de travail du nouvel enseignant durant sa période d'initiation est répartie en temps de contact avec la classe (70 %) et réflexion et dialogue sur le programme scolaire et la pédagogie (30 %). Il convient de noter que la Commission européenne prépare actuellement un guide à l'usage des décideurs politiques concernant le développement de programmes cohérents d'initiation des nouveaux enseignants.

Afin de préparer les élèves et étudiants à devenir des apprenants autonomes, motivés pour apprendre tout au long de leur vie, **les enseignants et formateurs devraient donner l'exemple de l'apprentissage tout au long de la vie**. Il faut pour cela que leurs apprentissages soient reconnus et valorisés; en fait, l'apprentissage permanent devrait faire partie intégrante de leur carrière. Le faible statut dont jouit le corps enseignant dans de nombreux pays est un obstacle de poids à l'évolution des systèmes d'éducation et de formation. Une solution intéressante consiste à lier le perfectionnement professionnel à l'évolution de carrière des enseignants, ce qui incite ceux-ci à l'autoréflexion, leur permet de mieux identifier leurs besoins d'apprentissage et encourage une attitude d'appropriation et de responsabilité vis-à-vis de leur apprentissage tout au long de la vie. En Écosse, par exemple, le programme de formation d'enseignants experts (*chartered teacher programme*; voir p. 30) est assorti d'un engagement contractuel à la formation continue entre chaque enseignant et un organisme professionnel, le Conseil général de l'enseignement (*General Teaching Council – GTC*). Le GTC est un organisme auquel les enseignants adhèrent volontairement et à leurs frais, dont les missions vis-à-vis de ses membres sont de promouvoir activement leur statut professionnel, d'établir des indicateurs de qualité, de gérer et d'actualiser les normes professionnelles ainsi que de fixer et de faire respecter des règles de bonne conduite. Il est attendu des enseignants experts qu'ils servent d'exemples au sein des établissements scolaires par la haute qualité de leurs compétences professionnelles.

Les rapports des visites d'étude font apparaître que la **formation en cours d'emploi des enseignants** est dispensée dans tous les pays et qu'elle fait appel à des méthodes diverses, allant des cours

de brève durée portant sur les stratégies et les priorités aux programmes plus longs conduisant à des certifications complémentaires, en passant par des cours visant à améliorer les compétences pédagogiques. Le perfectionnement professionnel continu devrait tenir compte des besoins individuels des enseignants mais aussi de la formation initiale qu'ils ont reçue et du stade où ils se trouvent dans leur carrière. Les résultats révèlent que les méthodes traditionnelles de formation en cours d'emploi sont complétées par de nouvelles formules, telles que la formation à distance et l'apprentissage entre pairs.

Au Pays basque, la formation en cours d'emploi des enseignants est depuis plus de 10 ans une vitrine des visites d'étude (voir p. 33). Les centres pédagogiques offrent aux établissements scolaires et aux enseignants une large gamme de prestations: des informations, des ressources pédagogiques, des formations, des cours, des séminaires et des possibilités d'échange d'expériences; ils encouragent l'apprentissage entre pairs et organisent, sous la supervision de conseillers (anciens enseignants), des activités gratuites en lien avec les tâches quotidiennes de la pratique de l'enseignement.

L'observation entre pairs et l'apprentissage entre pairs sont considérés comme extrêmement intéressants et motivants pour maintenir la haute qualité de l'enseignement. En Norvège, l'enseignement en équipe (voir p. 32) permet des approches flexibles du programme officiel, le regroupement d'élèves, ainsi qu'une organisation de l'apprentissage et de l'enseignement fondée sur la concertation entre les enseignants, dans un environnement d'apprentissage où les élèves sont mis en confiance et ont à leur disposition plusieurs adultes référents. La collaboration entre les enseignants pour élaborer des supports d'enseignement est considérée comme un élément essentiel de la réussite des programmes éducatifs. La coopération entre les enseignants de langues et les enseignants de matières non linguistiques dans le cadre d'EMILE s'est révélée efficace. En Espagne, par exemple, cette coopération est soutenue par des dispositifs spécifiques, tels que des congés rémunérés offerts aux enseignants pour développer des supports d'enseignement et d'apprentissage (voir p. 35). Le partage des ressources sur Internet devient une pratique courante. En Suède, les représentants des directions d'établissement, les responsables de la formation initiale des enseignants au sein des universités et les coordinateurs des stages pratiques des nouveaux enseignants réfléchissent ensemble aux moyens d'améliorer les équipes enseignantes (voir p. 31).

Les enseignants et formateurs devraient être encouragés à tirer parti des expériences de mobilité dans d'autres pays européens. Les participants aux visites d'étude soulignent la nécessité pour les enseignants d'apprendre des langues étrangères afin de participer à la mobilité, à l'apprentissage tout au long de la vie et à la coopération européenne et internationale. Une préoccupation importante dans la plupart des pays est de créer des possibilités de **mobilité des enseignants** vers les pays où sont parlées les langues qu'ils enseignent. Il importe d'intégrer des programmes d'échange dans la formation initiale des enseignants, afin que les futurs enseignants puissent effectuer une partie de leur formation pratique dans un autre pays, en particulier dans un pays où est parlée la langue qu'ils sont appelés à enseigner.

Les résultats des visites d'étude permettent de mieux comprendre quelles politiques et pratiques sont efficaces pour améliorer la qualité de l'enseignement, et par voie de conséquence l'apprentissage, dans les pays participants, dans la perspective de programmes basés sur les compétences. Pour améliorer l'apprentissage, il est indispensable que les enseignants aient suivi une formation initiale de haut niveau et de haute qualité et qu'ils bénéficient d'un perfectionnement professionnel continu sur mesure et actualisé, qui contribue également à les retenir dans la profession. L'apprentissage mutuel et les échanges d'idées durant les visites d'étude permettent aux chefs d'établissement et aux décideurs d'apporter une contribution significative aux efforts pour améliorer la formation initiale et continue des enseignants et pour la mettre en phase avec les exigences actuelles.

Figure 4. Qu'est-ce qui fait un bon enseignant?



Source: Résultats d'un atelier lors du séminaire de synthèse tenu les 1^{er} et 2 février 2010 à Thessalonique.

Gestion d'établissements scolaires par les futurs enseignants dans le cadre de leur formation, Norvège



M. Tim Hope

Directeur de l'unité de formation des enseignants
tim.hope@uia.no, lu-post@uia.no

Teacher education unit University of Agder

Service box 422
 N-4604 Kristiansand, Norvège
 Tél. +47 38141000, Fax +47 38141191
www.uia.no/lu

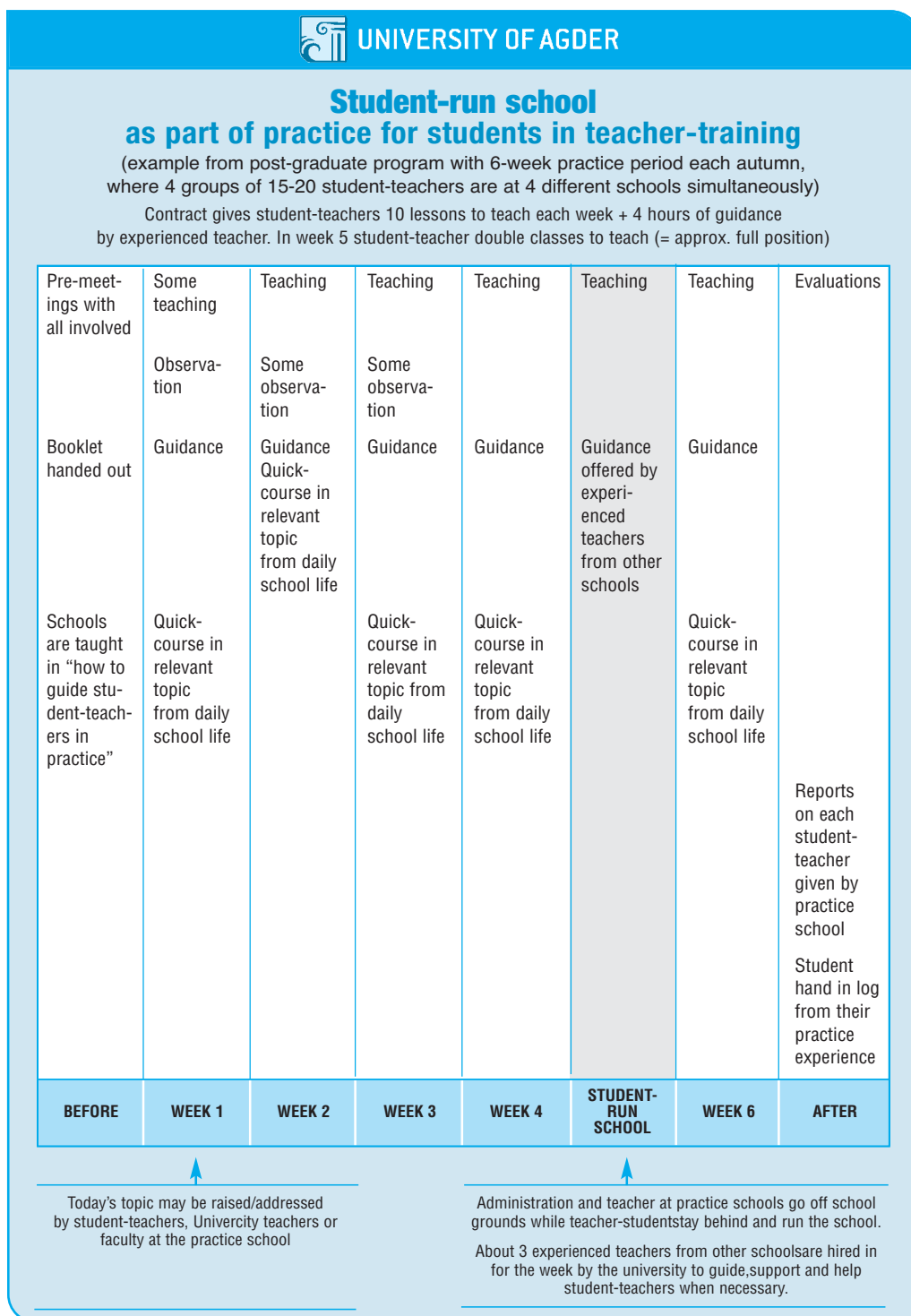
Tous les étudiants inscrits dans le programme de 2^e cycle préparant au certificat d'aptitude pédagogique à l'université d'Agder effectuent six semaines de stage pratique, dont la cinquième consiste à gérer leur établissement d'accueil, plus ou moins par eux-mêmes. Durant cette cinquième semaine, les enseignants en poste quittent l'établissement pour assister à des conférences, à des formations en cours d'emploi et à des activités de travail en équipe, ce qui permet aux enseignants stagiaires d'acquérir une expérience beaucoup plus réaliste de la vie d'un enseignant à plein temps. En outre, les enseignants de l'université délocalisent certains de leurs cours magistraux et séminaires pour les dispenser au sein de l'établissement, faisant ainsi le lien entre théorie et pratique. 70 enseignants stagiaires, le corps enseignant et l'administration des établissements scolaires d'accueil des stagiaires, ainsi que les enseignants concernés et l'unité de formation des enseignants de l'université participent à ce programme.

Au cours des semaines précédant l'expérience de gestion de l'établissement, les enseignants stagiaires prennent part à toutes les activités scolaires: enseignement (environ 10 heures par semaine), réunions du corps enseignant, réunions de parents d'élèves, surveillance des élèves durant les récréations, etc., tout en étant guidés par leurs tuteurs. Durant la cinquième semaine, ils ont une charge d'enseignement à temps plein (environ 20 heures) et apprennent à gérer d'autres aspects de la vie

scolaire. Trois ou quatre enseignants expérimentés détachés d'autres établissements ainsi qu'un ou deux enseignants de l'université sont là pour les épauler si nécessaire. Lorsque les enseignants habituels reprennent leur poste dans l'établissement, les stagiaires partagent leurs expériences avec eux. Les stagiaires sont évalués et déclarés admis ou ajournés, en fonction du rapport de leurs tuteurs et du rapport final d'évaluation établi par leurs enseignants, qui porte sur six domaines prédéfinis. Si l'établissement est trop grand pour pouvoir être géré par les stagiaires, la gestion peut porter sur une seule année de scolarité, voire sur une seule matière (classes d'anglais, par exemple).

Afin de préparer les stagiaires et de leur expliquer les objectifs et les procédures du stage, des réunions sont organisées avec l'administration et le corps enseignant de leur établissement d'accueil ainsi qu'avec les enseignants qui interviennent dans le programme de formation des enseignants de l'université. L'unité de formation des enseignants est chargée d'organiser ces réunions, de répartir les enseignants stagiaires dans les différents établissements, de dispenser aux établissements d'accueil une brève formation à l'accompagnement des stagiaires et de remettre à chacun des participants à cette expérience un guide de gestion d'un établissement scolaire par les enseignants stagiaires.

Cette expérience permet aux enseignants stagiaires de mieux faire le lien entre théorie et pratique et de mieux prendre conscience de leurs responsabilités. Elle suscite un intérêt croissant de la part des établissements scolaires. Elle offre aux enseignants d'université l'occasion de rencontrer leurs collègues des établissements scolaires et de partager les dernières évolutions en matière d'éducation.

Figure 5. **Gestion d'un établissement scolaire par les enseignants stagiaires en Norvège**

Année d'initiation pour les enseignants nouvellement diplômés, pays de Galles



M^{me} **Pauline Morgan**
Directeur adjoint
paulinemorgan@ntlworld.com

St Teilo's High School
Llanedeyrn Road, Penylan
CF23 9DT, Cardiff, Royaume-Uni
Tél. +44 2920434700
www.stteilos.sch.uk

Le programme d'initiation pour les enseignants nouvellement diplômés (*newly-qualified teachers* – NQT) est un programme obligatoire qui s'étend sur une année scolaire et qui fait le lien entre la formation initiale et la pratique professionnelle proprement dite. Le programme de 2^e cycle préparant au certificat d'aptitude pédagogique (*postgraduate certificate of education course* – PGCE) permet aux participants, après l'évaluation finale de leurs savoirs, aptitudes et compétences professionnels, d'obtenir le statut d'enseignant certifié (*qualified teacher status* – QTS). Au pays de Galles, tous les NQT qui ont obtenu le QTS après avril 2003 sont tenus d'avoir achevé leur période d'initiation et d'avoir satisfait aux exigences de l'évaluation finale pour prétendre à un poste d'enseignant dans un établissement financé par des fonds publics.

Au début de la période d'initiation, tout enseignant nouvellement diplômé est orienté vers l'équipe scolaire intervenant dans cette initiation: chef d'établissement, tuteur de stage, responsables des programmes scolaires et responsables de grade (*heads of year*) chargés des besoins personnels des élèves. Les membres de cette équipe scolaire sont soigneusement sélectionnés en fonction de leur expertise et de leur capacité à encadrer la formation; ils sont très motivés et bien informés, ont généralement de longues années d'ancienneté et doivent impérativement posséder des compétences d'organisation et de coordination. Les représentants de l'autorité éducative locale (*Local Education Authority* – LEA) et le Conseil général gallois de

l'enseignement interviennent également dans le processus d'initiation.

Les enseignants nouvellement diplômés prennent un part active à la planification de leur programme d'initiation. Lorsqu'ils arrivent dans leur établissement d'accueil, ils mettent au point, en étroite collaboration avec leur tuteur de stage, un programme d'initiation personnalisé, adapté à leurs points forts et à leurs besoins tels qu'identifiés avec leur tuteur de l'institut/université à l'issue de leur formation initiale et consignés dans leur profil d'entrée dans la profession. Tout enseignant nouvellement diplômé définit avec son tuteur de stage des objectifs à court, moyen et long termes, en tenant compte de ses priorités personnelles mais aussi de celles du ministère et de l'établissement. Ce programme rigoureusement structuré comporte des observations régulières de la pratique de la classe, des bilans et discussions professionnels, des cours de formation, l'observation d'enseignants expérimentés et le suivi de toutes les activités.

À l'issue de leur période d'initiation, les enseignants peuvent suivre des actions de perfectionnement professionnel initial (*early professional development* – EPD) et de perfectionnement professionnel continu (*continuing professional development* – CPD).

L'accès à la profession enseignante peut effrayer et impressionner. Le programme d'initiation vise à réduire l'appréhension, à améliorer la pratique et à garantir une entrée réussie, qui sera un tremplin vers le perfectionnement professionnel.

Programme d'enseignants experts, Écosse



M^{me} **Rosa Murray**
Experte
(Perfectionnement professionnel)
rosa.murray@gtcs.org.uk

The General Teaching Council for Scotland
96 Clermiston Road
EH12 6UT, Edinburgh, Royaume-Uni
Tél. +44 1313146082
www.gtcs.org.uk
www.scotland.gov.uk

Le statut d'enseignant expert a été instauré en Écosse en 2003, suite à l'accord national entre le gouvernement écossais, les syndicats et les employeurs sur la réforme de la structure de carrière, des conditions de travail et des salaires de la profession enseignante. Cette initiative témoigne de la volonté de l'Écosse d'investir sérieusement dans la qualité de la formation et du perfectionnement professionnel des enseignants, afin d'assurer la haute qualité des apprentissages dispensés aux élèves.

Comme le stipule leur référentiel ⁽¹⁶⁾, les enseignants experts sont des professionnels accomplis, novateurs, qui mènent une réflexion sur leur pratique et qui promeuvent activement l'égalité et la justice sociale dans tous les aspects de leur travail. Ils évaluent systématiquement l'impact de leur enseignement sur leurs élèves et sur l'apprentissage, ils jouent «un rôle de premier plan dans le perfectionnement professionnel de leurs collègues» et apportent «une contribution reconnue à l'efficacité de l'éducation au sein de leur établissement et de la profession enseignante dans son ensemble». À ce jour, l'Écosse compte 979 enseignants experts (sur un total de 55 000 enseignants).

Les enseignants qui ont atteint l'échelon le plus élevé de la principale grille de salaires (en règle générale, après six années de pratique)

peuvent prétendre au statut d'enseignant expert, qui constitue un itinéraire de carrière alternatif pour ceux qui souhaitent poursuivre la pratique de la classe avec une majoration de leur salaire annuel de quelque 7 000 livres. Depuis 2008, les enseignants peuvent accéder à ce statut en suivant un programme de 2^e cycle de niveau master, qui est dispensé par neuf prestataires accrédités par le Conseil général écossais de l'enseignement (*General Teaching Council for Scotland* – GTCS).

Hormis l'augmentation de salaire attractive, les enseignants sont d'autant plus motivés pour participer à ce programme que la certification délivrée par l'organisme professionnel qu'est le GTCS confère une reconnaissance et une qualification précieuses. En outre, ce statut renforce chez les enseignants le sentiment d'autonomie professionnelle ainsi que de maîtrise de leur perfectionnement professionnel et de leurs choix de carrière. Il encourage les intéressés à garder le contact avec la pratique de la classe en encadrant les activités d'apprentissage et la pédagogie tout en percevant une rétribution financière pour cet encadrement et pour l'amélioration qu'ils apportent à la pratique de l'enseignement.

Les enseignants experts sont très satisfaits de leur promotion professionnelle et enthousiastes à l'idée de relever de nouveaux défis et de partager leur apprentissage et leur pratique avec les collègues. Comme le déclare l'un de ces enseignants, ils ont «redécouvert le bonheur d'enseigner».

⁽¹⁶⁾ The Scottish Government (2009). *Standard for chartered teacher*. Disponible sur Internet: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/285174/0086635.pdf> [cité le 15.4.2010].

Dialogue entre université et municipalités, Suède



M. Jan Nordin

Concepteur, établissement partenaire
Université Dalarna

PUD – Pedagogical development centre

(*Pedagogiskt Utvecklingscentrum*)

Högskolegatan, 2 Falun, Suède

Directeur: Gunnar Olsson

Tél. +46 23778295, Fax +46 23778080

gol@du.se

Avec l'introduction du nouveau système de formation des enseignants en 2001, des réunions de dialogue ont été instaurées pour améliorer les contacts entre le centre de formation initiale des enseignants de l'université de Dalécarlie (Dalarna en suédois) et les municipalités du comté du même nom, qui sont chargées de l'accueil des enseignants stagiaires. Ces réunions se déroulent à plusieurs niveaux: directions des établissements scolaires et responsables de la formation des enseignants à l'université; coordinateurs des stages au sein des municipalités et responsables universitaires des futurs enseignants; enseignants stagiaires et enseignants universitaires de différentes disciplines; futurs enseignants et coordinateurs et responsables au sein des municipalités.

La principale source d'informations pour préparer les réunions de dialogue est l'autoévaluation. Des questionnaires d'autoévaluation sont élaborés par un concepteur d'un établissement partenaire à l'intention des équipes de direction et des enseignants stagiaires, puis les réponses sont analysées et présentées lors de la réunion annuelle de dialogue entre les équipes de direction et l'université. L'analyse permet d'identifier les points forts et les points faibles de l'organisation et de décider des ajustements à effectuer, par exemple en accordant une plus grande attention aux épreuves d'examen ou en incitant les équipes enseignantes d'une municipalité à un meilleur centrage sur l'apprenant. Cela permet à la direction de mieux connaître

l'établissement dont elle a la charge et de détecter les problèmes avant qu'ils ne s'aggravent (des exemples de questions et de résultats sont disponibles sur le site: <http://users.du.se/~jnr>). Les chefs d'établissement, les équipes de direction et les coordinateurs complètent l'ordre du jour des réunions en posant leurs propres questions.

Dans le dernier rapport de l'agence nationale chargée de l'enseignement supérieur (*Högskoleverket*), qui passe en revue tous les modèles de partenariats universitaires concernant les stages pratiques, les universités de Dalécarlie et de Malmö sont citées comme exemples de bonnes pratiques.

Bénéfices de l'enseignement en équipe, Norvège



M^{me} **Anne Vikanes**

Directrice

anne.s.vikanes@bomlo.kommune.no,
moster.skule@bomlo.kommune.no

Moster school

5440 Mosterhamn, Norvège

Tél. +47 53423602, +47 53423601

www.bomloskulen.no

L'établissement scolaire de Moster, qui a ouvert ses portes en 2009, accueille les élèves du primaire et du secondaire inférieur, actuellement au nombre de 330. Il emploie 50 personnes, venues de deux anciens établissements scolaires et d'un centre d'accueil de demandeurs d'asile.

Ayant déjà à mon actif cinq années d'expérience de direction d'un établissement, je me suis engagée dans mes nouvelles fonctions avec l'intention de planifier et de créer une école du futur. Ce nouveau poste était d'autant plus intéressant et motivant que mon personnel et moi-même avons pu intervenir dans le processus de planification. Certains d'entre nous se sont rendus dans divers endroits de Norvège, où ils ont visité d'autres établissements scolaires nouvellement construits qui leur ont fourni de précieuses idées en matière de formes, d'architecture et de pédagogie. Nous avons opté pour la souplesse, pour des volumes offrant des possibilités multiples et pour des espaces suffisants pour que les élèves puissent apprendre, se développer et s'épanouir. Le résultat est un établissement de conception ouverte, avec de nombreuses salles de travail en petit groupe qui se prêtent à diverses formes d'enseignement. Notre choix s'explique pour partie par notre solide expérience de l'enseignement en équipe.

En Norvège, les enseignants des établissements du secondaire inférieur sont pour la plupart des généralistes. L'enseignement en équipe permet de mobiliser les talents et les intérêts de chacun et de mettre les points forts des collègues au service de tous. Les enseignants esti-

ment que l'enseignement en équipe offre de multiples avantages, notamment la complémentarité, la disponibilité d'un interlocuteur à tout moment, un meilleur échange d'expériences concernant les diverses matières et une réflexion pédagogique renforcée. Ils partagent les tâches de planification, la charge de travail et la responsabilité des élèves et ils peuvent facilement se remplacer les uns les autres. Ce mode de fonctionnement, porté par la conception architecturale de l'établissement, accroît les possibilités d'ajuster l'enseignement et l'apprentissage aux besoins individuels des élèves. L'enseignement en équipe permet davantage de souplesse dans la mise en œuvre du programme officiel, dans la répartition des élèves par groupes et dans l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage.

Il va sans dire que l'enseignement en équipe pose aussi des défis. La grande taille des groupes d'élèves demande davantage de temps ainsi que des techniques de communication et de coopération plus contraignantes. Il importe d'informer les parents des bénéfices et des pratiques de l'enseignement en équipe afin de s'assurer leur soutien et leur adhésion.

Tous les élèves sont d'égale valeur mais chacun est unique. L'école de Moster est une école inclusive: les enfants ayant des besoins spéciaux sont intégrés dans la classe correspondant à leur âge et suivent des cours en salle de classe ou dans diverses salles de travail en petit groupe. Nous aspirons à dispenser à tous nos élèves une éducation adaptée et différenciée, en fonction de leurs capacités et de leurs besoins spécifiques. L'enseignement en équipe nous permet de développer les compétences clés de nos élèves afin de les préparer à participer positivement à notre société.

Formation continue des enseignants, Pays basque



M. Martin Casado

Directeur du Centre pédagogique pour les enseignants

martincasado65@gmail.com,
arionbilbao@gmail.com

Ortuella Berritzegune

(Centre pédagogique pour les enseignants)

Urioste s/n

48530, Bizkaia, Espagne

Tél. +34 946640027, Fax +34 946641684

www.studyvisitbilbao.tk

Le Centre pédagogique pour les enseignants accueille des visites d'étude sur la formation en cours d'emploi des enseignants depuis 2001. L'idée est née après que l'un des organisateurs eut participé à une visite d'étude Arion en 1998 et pris conscience que nous pouvons toujours apprendre des autres systèmes éducatifs et partager avec eux nos bonnes pratiques.

Les centres pédagogiques (*Berritzegune*) sont des organismes publics chargés de fournir aux établissements scolaires et aux enseignants une large gamme de prestations gratuites: informations, ressources pédagogiques, formations, cours, séminaires et possibilités d'échange d'expériences. Ils encouragent l'apprentissage mutuel entre les enseignants au travers d'activités en lien avec leurs tâches quotidiennes, supervisées par des conseillers (anciens enseignants) plutôt que par des experts universitaires. L'une des clés de voûte de ces organismes est l'évaluation par les enseignants et les retours d'information de ces derniers.

Durant les visites d'étude que nous avons organisées, nous avons échangé de multiples supports, résultats et ressources avec des formateurs d'enseignants de différents pays. Cela a incité de nombreux établissements scolaires de notre région à prendre part à des projets Comenius et eTwinning (jumelage électronique), au programme de visites d'étude, etc. Le résultat le plus bénéfique est l'enseignement qu'en

ont retiré les participants et les organisateurs: ils ont pris conscience que les problèmes et les solutions en matière d'éducation sont très similaires dans l'ensemble de l'Europe et ont, par exemple, trouvé des solutions pour répondre aux besoins éducatifs spéciaux, organiser l'enseignement d'une deuxième/troisième langue, utiliser les TIC dans la salle de classe, ou encore pour résoudre les problèmes de coexistence ou de vie en commun et gérer le dialogue interculturel. Par la même occasion, ils ont appris que la plupart de ces problèmes trouvent des solutions dans les approches inclusives, dans l'adaptation des méthodologies, dans les formes de coopération entre les établissements et la communauté locale qui associent les enseignants, les élèves, les parents et les associations locales à des projets scolaires, dans l'enseignement et l'apprentissage basés sur les compétences et dans de solides structures de direction au sein des établissements.

Certification duale en langue et matière non linguistique, Pologne



M^{me} **Beata Tomaszewska**

Directrice du département d'anglais

beata.tomaszewska@onet.eu,
college@nkjo.torun.pl

Foreign Language Teacher Training College

Ul. Sienkiewicza 38

87100 Toruń, Pologne

Tél. +48 566617585, 6 +48 566617555

www.nkjo.torun.pl

L'Institut de formation des enseignants de langues étrangères de Toruń est un établissement qui propose un programme de formation en trois ans aux adultes qui souhaitent préparer un diplôme de professeur d'anglais, d'allemand ou de français, qui ont achevé au moins le secondaire et qui ont une bonne maîtrise d'une langue étrangère (niveau B2 pour l'anglais, niveau B1 pour le français et l'allemand). Ce programme comporte 1 080 heures de pratique de la langue, 510 heures de cours de littérature, linguistique et histoire, 480 heures de méthodologie et 150 heures de stage pratique. Après avoir rédigé un mémoire et réussi les examens finals, les étudiants obtiennent un diplôme de l'Institut qui les habilite à enseigner la langue concernée dans le primaire et le secondaire.

Nous avons récemment observé que les étudiants sont plus nombreux à combiner études universitaires dans une discipline et programme linguistique dans notre institut. Aussi avons-nous décidé, il y a trois ans, d'aider ces étudiants en leur proposant des formules individualisées d'études, de conseil et de soutien permanent ainsi que des cours (encore en phase de développement) via la plate-forme de communication internationale Moodle. Un autre objectif visé était de tirer profit de la combinaison de leurs connaissances disciplinaires et de leurs compétences linguistiques pour introduire des éléments de type EMILE dans nos cours, voire enseigner certaines disciplines dans une langue étrangère.

Nous avons introduit davantage d'enseignement de type EMILE dans nos cours. Nos formateurs ont modifié leurs techniques didactiques de manière à offrir un modèle aux futurs enseignants. Nous avons encouragé les étudiants à enseigner certains éléments de leur discipline dans une langue étrangère durant leur stage pratique et à choisir comme sujet de mémoire l'enseignement de type EMILE ou l'enseignement d'une matière dans une langue étrangère. Nous avons développé des supports d'enseignement et d'apprentissage et nous utilisons d'autres projets, tel que celui des étudiants en histoire faisant office de guides durant les visites d'étude à Toruń.

Chaque année, environ 90 % des étudiants obtiennent une certification duale. Certains étudiants des disciplines non linguistiques interrompent leurs études pendant un an pour rédiger leur mémoire de master puis reprennent des études de langues. Il leur est ensuite plus facile d'obtenir un poste dans un établissement scolaire. Pour autant, l'obtention d'une double certification n'implique pas nécessairement que ces enseignants seront appelés à intervenir dans l'enseignement de type EMILE. La Pologne compte encore peu d'établissements où ce type d'enseignement est pratiqué. Néanmoins, nos diplômés s'efforcent d'introduire des éléments EMILE dans les cours d'anglais ou d'élaborer des projets spécifiques afin de promouvoir cette approche.

Formation d'enseignants EMILE pour les établissements engagés dans un projet spécifique de langues étrangères, Espagne



M^{me} **Núria Carrillo Monsó**
Conseillère auprès des enseignants
ncarrill@xtec.cat

Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació
Via Augusta 202
08019, Barcelona, Espagne
Tél. +34 935516900, poste 3376,
Fax +34 932415343
www.xtec.cat/formacio/index.htm#lenguas

En 2006/2007, le ministère de l'éducation de Catalogne a lancé un plan (qui s'achèvera en 2015) visant à améliorer le niveau de compétences en langues étrangères (tout particulièrement en anglais) des élèves dans le primaire et le secondaire. Ce plan a généré une offre massive de formation en langues étrangères pour les enseignants et permet aux établissements scolaires de se porter candidats à un projet triennal de langues étrangères. Le nombre d'établissements participants a augmenté, de même que le nombre d'enseignants qui améliorent ainsi leurs compétences en langues étrangères.

Durant la première année de ce projet, les enseignants suivent une formation de 30 heures (pour partie en ligne) portant sur les principes théoriques fondamentaux de l'enseignement de type EMILE et commencent à développer des supports, des plans de cours et des activités pédagogiques qu'ils mettent en pratique au cours des deuxième et troisième années du projet. Cette formation était initialement assurée par des spécialistes de l'université de Nottingham mais, depuis 2008/2009, elle est dispensée par des formateurs locaux d'enseignants qui ont été spécialement formés à cet effet.

Au cours des deuxième et troisième années du projet, les enseignants ont droit à un congé formation rémunéré de 10 semaines pour effectuer un séjour au Royaume-Uni, à l'Institut de formation des enseignants d'anglais de Norwich (*Norwich Institute for Language Education* –

NILE), à l'université de Nottingham ou à l'université d'Aberdeen, afin de se former aux principes méthodologiques EMILE et à leur application en situation de classe et pour développer des supports d'enseignement et d'apprentissage ainsi que des plans de cours qui sont ensuite publiés en ligne par le ministère de l'éducation. Une banque de supports EMILE «prêts à l'emploi» est disponible sur le site: www.xtec.cat/cirel.

Les enseignants qui n'ont pas bénéficié de ce congé formation rémunéré suivent des cours de formation décentralisés dans différentes régions de Catalogne afin d'échanger leurs expériences, d'évaluer leurs propres expériences de l'enseignement de type EMILE et celles de collègues, de développer de nouveaux supports EMILE ou d'adapter des supports émanant d'autres sources. Ils peuvent également suivre une formation individuelle dans le cadre d'autres programmes.

Les enseignants qui utilisent l'approche EMILE estiment que les élèves prennent davantage de plaisir à apprendre une langue étrangère, dès lors qu'ils trouvent plus utile de pratiquer une langue étrangère en apprenant et d'utiliser une langue étrangère pour apprendre.

Soutien à EMILE et à l'enseignement bilingue dans les Asturies, Espagne



M. Gilberto Terente Fernández
Conseiller en langues étrangères et formateur
d'enseignants
gilbertotf@educastur.princast.es

Centro de Profesores de Oviedo
C/El Monticu s/n
33008, Oviedo, Espagne
Tél. +34 985240794
www.educastur.es

Les Asturies ont une longue tradition de soutien à l'apprentissage des langues étrangères. À la suite d'un projet pilote concernant l'apprentissage précoce des langues mené dans les années 90, tous les élèves de notre région débute désormais l'apprentissage de l'anglais avant leur entrée en primaire. Dans les établissements d'enseignement secondaire, l'enseignement des langues se fait par petits groupes de 15 élèves au maximum.

Nous avons débuté l'enseignement bilingue et l'enseignement de type EMILE dans notre région en 2004 dans quatre établissements secondaires pilotes. Aujourd'hui, plus de la moitié de nos établissements du primaire et du secondaire dispensent un enseignement bilingue avec l'anglais comme langue étrangère et sept établissements d'enseignement secondaire avec le français comme langue étrangère. Dans le cadre du programme régional de soutien à l'enseignement bilingue, des assistants de langue sont affectés à tous ces établissements et tous les enseignants participants ont une charge d'enseignement hebdomadaire réduite de deux séances pour pouvoir préparer des cours et d'une heure pour assister à des réunions.

Le PALE (*Programa nacional de apoyo al aprendizaje de lenguas extranjeras*) est un programme national de soutien aux enseignants du primaire et du secondaire qui interviennent dans l'enseignement de type EMILE. Il comporte 200 heures de cours, en trois phases: trois semaines de formation dans les Asturies, deux semaines

de cours en Angleterre, qui portent sur la méthodologie et la langue et qui incluent des visites d'établissements scolaires, et un atelier de 40 heures où les participants élaborent des supports pour chaque matière.
(voir: www.educastur.es)

Ces efforts ont été couronnés de succès: les élèves et les enseignants ont amélioré leur maîtrise de l'anglais et développé leurs compétences clés pour comprendre le monde du XXI^e siècle.

Depuis 2004, le centre des enseignants d'Oviedo a organisé six visites d'étude afin de partager son expérience et d'apprendre d'autres collègues européens.

Apprendre à diriger – Défis pour les cadres de direction de l'éducation

La mondialisation économique, l'évolution rapide des technologies, les changements démographiques, la migration et la mobilité accrues ainsi que les pressions politiques générées par les tests internationaux [PISA, par exemple ⁽¹⁷⁾] placent les établissements scolaires et les organismes de formation devant de nouveaux défis, exigeant d'eux qu'ils dotent les apprenants des savoirs, aptitudes et compétences adéquats, qu'ils se transforment en communautés d'apprentissage et qu'ils mettent en place avec toutes leurs parties prenantes des partenariats de gouvernance efficaces. Ces nouvelles exigences incitent les décideurs politiques et les cadres de direction des établissements d'éducation et de formation à adopter des approches beaucoup plus progressistes que par le passé et modifient le rôle des chefs d'établissement dans l'ensemble de l'Europe. Ceux-ci sont désormais des acteurs de premier plan et jouent un rôle crucial dans les efforts d'amélioration des établissements. Dans ce nouveau contexte, ils sont censés être à même de maîtriser une palette de compétences et de responsabilités plus large que par le passé. Les chefs d'établissement sont désormais appelés à devenir des « apprenants en chef », pour reprendre la formule d'un des participants à une visite d'étude, apprenants en chef et chefs apprenants.

Les participants aux visites d'étude ont observé qu'en Europe, la gouvernance et la gestion des établissements scolaires présentent des différences considérables d'un pays à l'autre. L'un des principaux facteurs de diversité est la répartition des pouvoirs entre les niveaux national et local, les systèmes pouvant être extrêmement centralisés (Turquie, Roumanie) ou au contraire fortement décentralisés (Danemark, Finlande). La plus grande décentralisation des systèmes scolaires, le renforcement de l'autonomie et l'exigence d'équité, d'efficacité et de qualité accrues de l'éducation et de la formation ont conduit à reconsidérer les modes traditionnels d'organisation et de gestion de l'éducation et de la formation et à rechercher de nouvelles approches ainsi que des styles de direction efficaces et dynamiques.

La gestion du changement n'est pas chose facile. Cela **exige des aptitudes et des compétences de direction efficaces** (y compris dans les domaines de la gestion financière, des TIC, de la motivation des personnels, de l'assurance qualité, de la communication, etc.), à la hauteur des changements et des nouveaux rôles. La plupart des rapports de groupe mettent en lumière que la gestion professionnelle des établissements scolaires exige une formation spécifique et indiquent qu'à cette fin, davantage de pays s'efforcent de mettre en place des programmes ciblés d'initiation et de formation en cours d'emploi des chefs d'établissement, d'améliorer la qualité de leur formation et d'en diversifier les contenus et les méthodes. **Les certifications et les programmes spécialisés pour les chefs d'établissement** sont jugés extrêmement utiles. C'est le cas, par exemple, d'un programme accéléré pour chefs d'établissement mis en place à l'université de Malte (voir p. 43), où les participants apprennent à concevoir des organisations apprenantes.

Les rapports des visites d'étude mentionnent la **nécessité de recruter les chefs d'établissement sur concours**. Les modalités d'accès à la fonction de chef d'établissement ont une incidence considérable sur le style de direction. Les modes de recrutement des chefs d'établissement diffèrent d'un pays à l'autre. Dans la plupart des pays, le directeur peut effectuer toute sa carrière dans le même établissement, tandis que d'autres pays fixent un nombre maximal de mandats, par exemple quatre ans en Suède ou deux mandats en Espagne. Cette limite est perçue comme garante d'une meilleure mo-

⁽¹⁷⁾ Le programme international pour le suivi des acquis des élèves (*Programme for international student assessment* – PISA) est une évaluation internationale standardisée qui a été élaborée conjointement par les économies participantes et qui est administrée aux élèves âgés de 15 ans. Voir : www.pisa.oecd.org/document/24/0,3343,en_32252351_32235731_38378840_1_1_1_1,00.html [cité le 30.5.2010].

tivation et d'une meilleure qualité de la fonction et comme un moyen de faciliter la décision de devenir chef d'établissement. Dans un nombre plus grand de pays, les candidats à un tel poste doivent présenter un projet de développement et d'amélioration de l'établissement (Espagne, Suède).

Le développement des compétences clés et le centrage sur les acquis d'apprentissage constituent une mission très exigeante pour les chefs d'établissement: ils doivent d'une part faire en sorte que leurs enseignants adhèrent à cette mission et qu'ils mettent en œuvre des méthodes d'enseignement efficaces et, d'autre part, être conscients que les élèves sont parfois mieux préparés pour le monde moderne que les enseignants (en termes de compétences en TIC, par exemple). L'un des moyens d'avancer sur la voie d'une approche basée sur les compétences est d'améliorer les partenariats entre les établissements d'éducation et de formation et le monde extérieur, tout particulièrement le monde du travail.

La décentralisation des systèmes de contrôle est l'un des grands enjeux mentionnés dans tous les rapports de groupe. L'autonomie conférée aux établissements scolaires s'est accompagnée de pressions plus fortes de la part de la société et des pouvoirs publics nationaux pour responsabiliser les établissements au moyen de **systèmes d'évaluation externe et interne** (qui s'appuient sur des normes nationales, des programmes basés sur les acquis d'apprentissage, des évaluations des élèves et une plus grande interaction entre toutes les parties prenantes de l'éducation). Il s'agit avant tout de trouver un juste équilibre entre le contrôle de l'État et l'évaluation interne de la qualité (autoévaluation).

Dans de nombreux pays, **la réflexion et l'autoévaluation pour une amélioration permanente** sont considérées comme faisant partie intégrante de la gouvernance et du fonctionnement des établissements. En Finlande, l'évaluation des activités de l'établissement et les efforts d'amélioration s'appuient entièrement sur l'autoévaluation effectuée par la direction et le personnel, qui tient compte des retours d'information des élèves et de leurs parents (voir p. 50).

Les établissements sont au centre de leur communauté locale, et cela vaut tout particulièrement pour les petits établissements qui, par essence, sont différents, ont des besoins spécifiques et apportent souvent une contribution significative au bien-être général de la population locale. En Autriche, par exemple, les municipalités entendent investir à long terme dans leurs établissements scolaires et une campagne a été lancée en vue de sensibiliser les décideurs politiques et la population à la valeur des établissements de petite taille (voir p. 47). En Finlande, les établissements d'enseignement secondaire sont créés par les collectivités locales afin de répondre à leurs besoins éducatifs et sont pour la plupart des structures de taille relativement modeste. Les activités d'une association de petits établissements (voir p. 44-45) les aident à mettre en commun leurs expériences et leurs solutions, à pratiquer l'apprentissage mutuel, à optimiser les possibilités d'apprentissage grâce à des dispositifs de téléenseignement, etc. Il est essentiel d'**adapter les compétences du directeur** à la taille de l'établissement d'enseignement ou de l'organisme de formation.

Ouvrir les établissements scolaires à leur communauté locale et au monde extérieur, en associant à la gestion toutes les parties prenantes, permet une direction mieux distribuée, fondée sur la coopération et le travail d'équipe. Les établissements d'éducation et les organismes de formation deviennent des organisations apprenantes, des communautés d'apprentissage. De nos jours, l'une des caractéristiques de la gestion de l'éducation et de la formation est la recherche collective de solutions, qui passe par la coopération avec tous les acteurs concernés – parents, entreprises, partenaires sociaux et communauté locale – mais aussi par la coopération et l'échange à l'échelon international. Un chef d'établissement efficace instaure une **culture de confiance et de dialogue** entre toutes les par-

ties prenantes, non seulement entre enseignants et parents mais aussi entre le niveau national (ministère, par exemple), le niveau local (conseil municipal) et le niveau de l'établissement. Encourager la mise en place d'équipes de gestion et le partage des tâches de direction est bénéfique pour les chefs d'établissement, en termes d'apprentissage mutuel. La participation accrue des parents à la vie scolaire ne va pas toujours de soi, mais elle fait désormais partie des règles du jeu, et du processus d'assurance qualité.

À Tromsø (Norvège), les directeurs de cinq établissements scolaires ont mis leur expérience en commun pour élaborer une nouvelle stratégie et ont associé tous les enseignants à la gestion du changement et à l'instauration d'une nouvelle culture de direction fondée sur le travail collaboratif et l'apprentissage mutuel (voir p. 41). Les problèmes graves dans les activités quotidiennes d'un établissement peuvent parfois donner l'impulsion positive nécessaire pour entreprendre un développement de l'établissement et «recharger les batteries» au niveau de la direction. En Suède, un jeune chef d'établissement a utilisé une approche participative et associé les élèves de milieux défavorisés à son projet de refonte et d'amélioration d'un établissement en situation critique (voir p. 48-49).

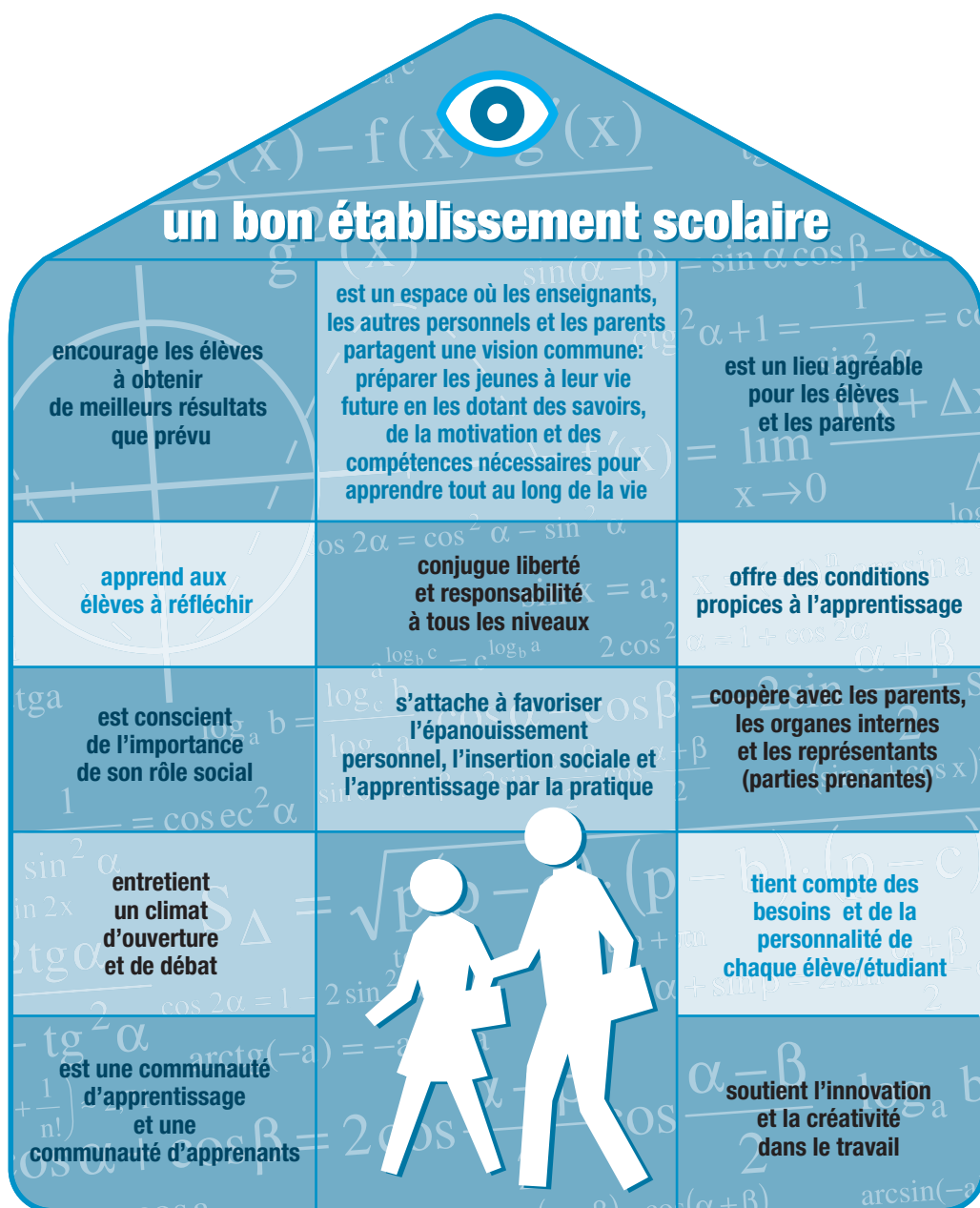
L'efficacité du travail en équipe se vérifie aussi hors de l'enceinte de l'établissement. Les réseaux de coopération et les groupements d'établissements deviennent une pratique courante et appréciée. Les groupements d'établissements en Communauté flamande de Belgique (voir p. 46) sont une illustration intéressante des dispositifs innovants fondés sur le travail en équipe de chefs d'établissement. Les résultats montrent que ce type de coopération encourage la solidarité et l'interaction entre les établissements, améliore le niveau général de connaissances et de soutien parmi les directeurs et se prête à une optimisation des ressources scolaires. Dans la commune de Järfälla, en Suède, les directeurs et directeurs adjoints d'établissement suivent des formations en cours d'emploi (aux fonctions de direction et de gestion) et se réunissent en outre une ou deux fois par mois pour discuter de questions communes et s'apporter un soutien mutuel, l'objectif étant d'instaurer un système scolaire de haute qualité (voir p. 42).

L'utilisation des technologies pour accroître l'efficacité et la responsabilisation en matière d'éducation et de formation permet de consacrer davantage de temps aux efforts d'assurance qualité. En Turquie, un système administratif global d'école électronique, qui contient les fichiers de tous les élèves, enseignants et établissements scolaires, a permis de réduire la charge de travail administratif et de concentrer les efforts sur la qualité de l'éducation (voir p. 51).

Au regard des résultats des visites d'étude, on peut avancer que le concept d'éducation et de formation tout au long de la vie est désormais solidement établi. Cela étant, beaucoup reste à accomplir pour en faire une réalité pour tous. Lors de leur réunion informelle tenue à Göteborg en septembre 2009, les ministres de l'éducation ont souligné que les chefs d'établissement devraient, au même titre que les apprenants et les enseignants, bénéficier de «possibilités transnationales de partage des bonnes pratiques et de perfectionnement de leurs compétences professionnelles»⁽¹⁸⁾. Le programme de visites d'étude s'adresse, entre autres, aux chefs d'établissement et aux responsables de l'éducation et de la formation au niveau local, régional et national et leur offre une plate-forme leur permettant d'échanger les exemples de bonnes pratiques et de trouver des solutions efficaces et innovantes aux problématiques actuelles.

⁽¹⁸⁾ Présidence suédoise du Conseil de l'Union européenne (2009). *Professional teachers – The key to successful schools: memorandum*. 27.8.2009. Disponible sur Internet: http://www.se2009.eu/polopoly_fs/1.13697!menu/standard/file/Diskussionsunderlag.pdf [cité le 16.4.2010].

Figure 6. Qu'est-ce qui fait un bon établissement scolaire?



Gestion d'établissements à Tromsø, Norvège



M^{me} **Astrid Holm**

Directrice

astrid.holm@tromso.kommune.no

Grønnåsen school

Dramsveien 197

NO-9010 Tromsø, Norvège

Tél. +47 77665700, Fax +47 77665701

Cinq établissements d'enseignement primaire et secondaire ont lancé un projet conjoint en vue d'examiner comment le mode de direction pouvait améliorer les acquis d'apprentissage des élèves. Les cinq établissements ont chacun opté pour des approches différentes de la mise en œuvre du changement. Certains ont débuté ce projet en travaillant avec un groupe d'enseignants souhaitant s'investir dans ce projet, d'autres en introduisant des changements dans une seule matière. L'enseignement de ce projet est que le mode de gestion du changement le plus efficace est celui qui associe tous les enseignants de l'établissement.

Nous avons souhaité partager les expériences des établissements qui se sont plus particulièrement attachés à gérer le changement en développant une culture de formation au poste de travail chez les enseignants et une culture d'apprentissage adapté aux besoins des élèves. L'intention était de renforcer la capacité des établissements ainsi que de mieux sensibiliser les enseignants à leur rôle dans la classe. Un bon chef d'établissement devrait se sentir moralement tenu d'améliorer les résultats des élèves, ce qui implique de comprendre le changement, d'être capable de nouer des liens et d'inciter à partager les connaissances.

Notre projet de développement a été lancé il y a trois ans et se poursuit. Le principal résultat est que nous avons amélioré les moyens de sensibiliser les élèves à leurs objectifs d'apprentissage. À cette fin, nous demandons aux enseignants d'établir des plans de cours, chaque cours étant assorti d'objectifs, nous nous

efforçons de mieux associer les élèves à l'autoévaluation et nous encourageons les enseignants à planifier ensemble leurs activités, à participer aux cours de leurs collègues et à apprendre les uns des autres.

Les stratégies de gestion que nous avons utilisées peuvent se résumer comme suit:

- préparer le terrain – concertation du groupe de gestion;
- décider des actions – établir une vision et une stratégie;
- concrétiser – communiquer, autonomiser les autres, fixer des objectifs à court terme;
- maintenir le cap – instaurer une nouvelle culture.

Grâce à ce projet, nos enseignants ont développé un sentiment d'appartenance à un groupe professionnel plus large et les chefs d'établissement ont gagné le soutien d'une équipe de gestion et l'assurance de savoir ce que les parents peuvent attendre de l'établissement.

Perfectionnement des personnels d'encadrement dans la commune de Järfälla, Suède



M^{me} **Christina Erenvidh**

Chargée de relations internationales
christina.erenvidh@jarfalla.se

Järfälla Gymnasieskolor

Mälartvägen 2,
SE-177 42, Järfälla, Suède
Tél. +46 704808589
www.jarfalla.se

La commune de Järfälla se situe à environ 25 km de Stockholm et compte une population relativement jeune, de quelque 65 000 habitants. L'offre d'éducation organisée par la municipalité va du préprimaire à l'éducation des adultes.

Depuis deux ans, tous les personnels d'encadrement des établissements relèvent de la même unité. Ils sont nommés à leur poste pour quatre ans sous contrat à durée déterminée, reconductible s'ils donnent satisfaction. La politique de recrutement de la municipalité est de faire appel à des candidats tant externes qu'internes et d'employer la personne la plus qualifiée pour le poste dans le cadre d'un contrat à durée déterminée.

Les directeurs d'établissement sont parfois assistés d'un directeur adjoint ou d'un collègue chargé du développement. Dans chaque établissement, l'équipe de direction se partage les tâches. Les personnels d'encadrement attachés aux municipalités doivent faire face à des problèmes d'influences politiques, répondre aux demandes de la population locale et gérer un fonctionnement complexe.

Les personnels d'encadrement de l'éducation doivent être des dirigeants visibles et déterminés, à même de motiver et d'inspirer les autres personnels. Ils doivent appliquer des techniques de leadership situationnel, en choisissant, pour chaque situation, la stratégie et l'approche les plus adaptées aux compétences et à l'expérience des employés concernés ainsi qu'au niveau de développement du groupe concerné.

La municipalité dispense divers programmes de formation aux personnels d'encadrement de l'éducation, notamment des programmes d'entrée en service, un programme de formation pour les agents de maîtrise et des formations aux fonctions de direction et de gestion. En outre, elle organise une importante réunion de direction à la fin de chaque semestre, des petits-déjeuners de travail, des activités de tutorat à l'échelon communal et intercommunal, ainsi que des activités en réseau/un accompagnement pour les fonctions de direction.

Assurance qualité et diplôme de cadre de l'éducation, Malte



Dr Christopher Bezzina
Secrétaire général
christopher.bezzina@gov.mt

Ministry of Education, Culture, Youth and Sport
Casa Leoni, 476, St. Joseph High Road
St. Venera, Malte
Tél. +356 21485100
www.education.gov.mt

Systèmes de contrôle de la qualité à Malte

Le département d'assurance qualité (*quality assurance department* – QAD) a pour principale responsabilité de mettre en œuvre un certain nombre de missions spécifiques de la Direction de la qualité et des normes dans l'éducation, telles que stipulées dans la loi sur l'éducation de 2006. Le QAD est chargé non seulement de veiller au respect et à l'exécution de ces missions mais aussi de fournir «un service spécialisé de soutien, de guidage, de contrôle, d'inspection, d'évaluation et de rapports concernant le processus d'enseignement dans les établissements scolaires, la mise en œuvre du programme officiel et de ses contenus, les prescriptions en matière de pédagogie, d'évaluation et d'examen, l'administration ainsi que l'assurance et le contrôle de la qualité dans les établissements d'enseignement obligatoire et postobligatoire» ⁽¹⁹⁾.

Une stratégie a été mise au point pour modifier les modalités de collaboration du QAD avec les établissements d'enseignement postobligatoire (*colleges*) et obligatoire, les deux principaux objectifs visés étant de fournir un soutien aux établissements et d'évaluer leurs pratiques afin de veiller au respect des normes et d'assurer la qualité de l'éducation. Pour réaliser ces objectifs, le QAD organisera des séances de formation ou de perfectionnement professionnels continus pour les chefs d'établissement des secteurs public et privé et élaborera divers docu-

ments destinés à aider les établissements à planifier leurs activités de développement, à conduire leur autoévaluation et à se préparer de manière adéquate aux audits externes. Bien que le processus de changement soit encore en phase initiale, il est d'ores et déjà crucial de renforcer l'autonomie des personnels, à tous les niveaux, d'assigner à tous des responsabilités et d'instaurer différents niveaux de responsabilisation.

Master de cadre de l'éducation

Ce programme de master fait actuellement l'objet d'une révision visant à le mettre en cohérence avec le réaménagement des cursus postuniversitaires dispensés par l'université de Malte. Il s'adresse aux cadres de l'éducation qui souhaitent développer leur établissement afin de relever les défis d'un monde de plus en plus marqué par la complexité et l'indépendance. La formation porte sur l'examen de la recherche de pointe et de la réflexion critique concernant la direction et la gestion de l'éducation, l'apprentissage et la création d'environnements d'apprentissage efficaces permettant de répondre aux exigences de l'ère de l'information. Les participants apprennent à concevoir, à gérer et à développer des organisations apprenantes, par le biais de modules de cours théoriques, de supports d'apprentissage ouvert et d'apprentissage par la réflexion.

Pour être admis dans cette formation, les candidats doivent justifier d'un minimum de cinq années d'expérience de l'enseignement. Au fil des années, nous avons mis un point d'honneur à intégrer des étudiants de divers horizons et de différents âges et à respecter la parité entre hommes et femmes. Cette approche s'est révélée d'autant plus efficace que l'un de nos objectifs est de permettre aux participants (20 au maximum) d'apprendre les uns des autres. En outre, cette diversité génère des dynamiques et un apprentissage intéressants.

⁽¹⁹⁾ Education Act (2006), Part II, par. 18.1. Disponible sur Internet: http://www.education.gov.mt/ministry/doc/pdf/acts/edu_laws/amendment_to_2003/Act_XIIIE.pdf [cité le 15.4.2010].

Activités d'une association de petits établissements, Finlande



M. Jukka O. Mattila
Président
jukka.o.mattila@armas.fi

The Finnish Association of Small Secondary Schools (FASSS)
Torpankuja 6
FIN-13880 Hattula, Finlande
Tél. +358 509101596

Historiquement, la plupart des établissements d'enseignement secondaire de Finlande ont été créés par des associations locales privées et non par l'État ou les municipalités. Par rapport à la moyenne internationale, les établissements finlandais d'enseignement secondaire supérieur (trois années d'études, pour les élèves de 16 à 18 ans) sont généralement de petite taille. Sur les près de 400 établissements secondaires que compte la Finlande, plus de 30 % sont de petite taille et accueillent moins de 120 élèves.

L'Association finlandaise des petits établissements d'enseignement secondaire (FASSS) a été créée en 2002. Elle regroupe à l'heure actuelle 130 établissements situés dans des zones rurales et isolées, disséminés dans l'ensemble de la Finlande, qui accueillent au maximum 120 élèves. Les établissements membres de la FASSS sont généralement dotés d'équipements d'apprentissage modernes faisant appel aux technologies de l'information, notamment du matériel de vidéoconférence et d'enseignement à distance. L'anglais est la principale langue de coopération internationale mais un large éventail d'autres langues est également disponible. Ces établissements sont ouverts sur le monde extérieur et ont de nombreux contacts avec des établissements étrangers.

Parmi les activités de la FASSS, trois méritent tout particulièrement d'être mentionnées.

Publication annuelle des

«pages jaunes des bonnes pratiques»

(voir Figure 7 ci-dessous)

Chaque établissement adhérent présente ses propres bonnes pratiques à partager avec les autres établissements à des fins de comparaison et fait part des pratiques d'autres établissements qu'il souhaiterait connaître et emprunter, concernant par exemple la pédagogie de l'enseignement à distance, les activités scolaires en réseau, la coopération avec la formation professionnelle, etc. En 2010 sera publiée la 10^e édition de cet annuaire de 60 pages.

- **Charte de gestion de la qualité**
(*quality management chart – QMC*)

La QMC, qui s'inspire des concours internationaux d'excellence, est destinée à fournir aux établissements scolaires un outil d'évaluation à 360 degrés leur permettant d'identifier les domaines à améliorer et de définir des objectifs pour améliorer leurs activités et leurs performances. Cette charte s'applique uniformément à tous les niveaux de l'enseignement général. Elle s'articule autour de huit thèmes (direction, planification stratégique, centrage sur l'apprenant et promotion de l'établissement, information et analyse, autonomisation du personnel, gestion des processus, résultats des activités, et impact sur l'environnement local), chacun décliné en exemples de bonnes pratiques. La QMC fournit une base pour la qualité de la formation en cours d'emploi du personnel enseignant. Elle permet aux établissements d'identifier des pratiques plus efficaces et éventuellement d'adopter de nouvelles approches pour leur développement. Elle comporte également un questionnaire d'autoévaluation permettant des comparaisons directes entre établissements d'un même niveau (par exemple, élémentaire ou secondaire supérieur).

• **Enseignement à distance pour les petits établissements scolaires**

Les faibles effectifs dans un cours posent souvent des problèmes aux petits établissements. Une solution est la coopération avec un établissement qui dispensera l'enseignement afin que les élèves d'autres établissements puissent suivre les cours à distance.

Les établissements membres de la FASSS ont mis en place une centaine de cours d'enseignement à distance qui sont disponibles gratuitement pour tous les adhérents. Dès lors que la distance n'est pas un problème pour les technologies de l'information, ce savoir-faire pourrait être étendu à l'échelle mondiale.

Figure 7. **Pages jaunes des bonnes pratiques** (Finlande)

Ylitornio Senior High School, Principal Sari Lantto 016 - 3402 200 / 201 / 040 - 7259 285 lukio@ylitornio.fi www.ylitornio.fi/lukio	
Welcome to get acquainted with these: ☐ Special ICE HOCKEY TRAINING since 1995 - 12 courses, coach from St. Petersburg ☐ TRANS-BORDER cooperation with the Swedish Övertorneå Gränsålv senior high school ☐ DISTANCE EDUCATION cooperation with eight other neighbouring schools and institutes ☐ School building RENOVATION in 2005	These we would like to develop further: PEDAGOGY AND TECHNOLOGY OF DISTANCE EDUCATION How to SUPPORT THE YOUNG PEOPLE to meet the changing world
Äetsä Sarkia Senior High School, Principal Seppo Holkeri 050 - 3540 212 seppo.holkeri@sastamala.fi www.peda.net/veraja/sastamala/aetsansarkialukio	
Welcome to get acquainted with these: ☐ Parallel SENIOR HIGH SCHOOL for ADULTS for already the 4th year, more than 30 students ☐ GENUINE NETWORKING COOPERATION with 6 neighbouring schools ☐ INNOVATIVE WORK SCHEDULE PRACTICE based on subject matter coupling in Maturity Examination ☐ LISTENING TO THE STUDENTS in school leadership and management	These we would like to develop further: Sastamala NETWORK SENIOR HS (with 2 other SHS) since 2009 Regional development of COOPERATION BETWEEN SHS AND VOCATIONAL EDUCATION SPREADING OF THE VIRTUAL NETWORK to the other neighbouring senior high schools

Activités des groupements d'établissements, Belgique



M. Lieven Viaene

Coordinateur en chef du groupement
d'établissements

cdir@olvgroeninge.be,

lieven.viaene@olvgroeninge.be

Scholengemeenschap OLV van Groeninge

Diksmuidekaai 6, bus 30

B-8500, Kortrijk, Belgique

Tél. +32 56444778 6 +32 56444779

www.olvgroeninge.be

Un groupement d'établissements est un réseau d'établissements scolaires encadré par un contrat de coopération de six ans. Les établissements participants dispensent le même niveau d'éducation (préprimaire, primaire ou secondaire), ils sont situés dans la même région et appartiennent à la même catégorie d'établissements du territoire flamand (par exemple établissements municipaux, écoles publiques, écoles catholiques privées, etc.), mais ils peuvent avoir un même organe de gouvernance ou de direction ou différents organes. Les groupements d'établissements ont été instaurés par le gouvernement (en 1999 pour le secondaire et en 2003 pour le primaire) afin de garantir aux élèves et aux parents un paysage transparent de l'offre éducative dans la région, les objectifs étant d'améliorer l'orientation des élèves et d'utiliser plus efficacement les ressources.

Les groupements d'établissements doivent coopérer dans plusieurs domaines, tels que l'introduction de nouveaux programmes scolaires, la sélection rationnelle des cours, l'orientation objective des élèves, les politiques du personnel, la synchronisation de l'administration, ainsi que la mise en œuvre d'activités communes telles qu'une journée contre la violence gratuite, un dialogue stratégique, etc. Les conseils d'établissement peuvent quant à eux coopérer dans d'autres domaines et offrir un réseau créatif pour mettre en commun leur expertise. La co-

opération s'effectue au travers de réunions avec les chefs d'établissement, le personnel, les parents, les élèves, les conseillers municipaux et autres parties prenantes, à des fins d'information, de conseil, de consultation et de décision. Dans de nombreux pays, la tendance est à la décentralisation de la gestion des établissements scolaires. Les réseaux locaux d'établissements contribuent à une meilleure réussite de cette décentralisation. La participation à des groupements d'établissements permet aux chefs d'établissement d'éviter certains écueils et de relever les défis suivants:

- définir des objectifs clairs et explicites pour chaque établissement et pour le réseau dans son ensemble;
- trouver un juste équilibre entre les intérêts individuels et les intérêts communs;
- répondre de manière équilibrée aux attentes de tous les partenaires;
- préserver la spécificité des établissements;
- faire des efforts collectifs avec la contribution de chacun;
- travailler ensemble efficacement.

En se constituant en réseau, les établissements renforcent leur capacité d'apprentissage collectif. Ce qui distingue un groupement d'établissements d'une hiérarchie verticale traditionnelle est que la collaboration, le retour d'information et la réflexion y occupent une place essentielle. La plupart des directeurs sont très attachés à leur établissement. Les conseils d'établissement sont capables de davantage de distance et d'une perspective plus large. Au sein d'un réseau, il est plus nécessaire et plus difficile qu'au sein d'un établissement d'établir une ligne de démarcation entre la formulation des politiques et leur mise en œuvre.

Projet de recherche *Is small beautiful?*, Autriche



Pr **Marina Grogger**, Mag. Dipl. Päd
Bureau des relations internationales
marina.grogger@phsalzburg.at

Pädagogische Hochschule Salzburg
(Université des sciences de l'éducation, Salzbourg)
Akademiestraße 23
5020 Salzburg, Autriche
Tél. +43 6644249416, Fax +43 66263881010
www.phsalzburg.at

En Autriche, les écoles primaires qui ont une, deux ou trois classes d'enfants d'âges mixtes sont appelées «petites écoles». Compte tenu du déclin démographique en Europe, le nombre de petites écoles ne cesse d'augmenter, ce qui pose des problèmes de dépenses croissantes, de faibles effectifs et, par conséquent, d'efficacité. Depuis que l'OCDE ⁽²⁰⁾ a établi à 200 le nombre idéal d'élèves dans une école, un débat est engagé sur la qualité.

Les petites écoles sont très solidement implantées dans la vie autrichienne, ce qui s'explique par la volonté des communautés locales d'avoir et de conserver leurs écoles. Ces dernières sont au centre des activités culturelles et éducatives non seulement des élèves mais aussi des adultes. Elles sont aussi des centres de musique ainsi que de TIC pour les adultes et leurs locaux sont utilisés pour diverses manifestations publiques. Grâce aux activités qu'elles proposent, elles font vivre les villages. Les Autrichiens sont convaincus que si les enfants ont la possibilité d'être scolarisés dans leur village, ils seront plus susceptibles d'y demeurer à l'âge adulte.

Le projet de recherche en deux ans sur le rôle des petites écoles dans leur communauté locale et leurs effets sur leur environnement local a été conçu en collaboration avec l'université

des sciences de l'éducation de Graz et lancé en octobre 2009. Ce projet a été développé à la suite de six visites d'étude à Salzbourg consacrées à l'amélioration de la qualité des petites écoles en Europe. Les résultats de l'enquête permettront de cerner les avantages et les problèmes des petites écoles.

En vue de répondre à la principale question de recherche, qui est de savoir comment les écoles peuvent générer un capital social pour une petite communauté, les chercheurs conduiront une enquête auprès des enseignants et des directeurs de quelque 250 petites écoles des Länder de Salzbourg et de Styrie et s'entretiendront avec les maires locaux. Le questionnaire et les entretiens porteront principalement sur le partenariat entre les établissements, les parents et la population au sens large et sur l'impact des établissements sur leur communauté locale. Cette étude dressera un état des lieux de la qualité des petites écoles et comparera les résultats entre les Länder de Salzbourg et de Styrie.

Durant la visite d'étude sur le thème «Petites écoles primaires en Europe, écoles des régions géographiquement désavantagées» (Salzbourg, mars 2009), les participants ont discuté des défis et des problèmes des petites écoles. Les conclusions ont été résumées comme suit dans le rapport de groupe :

«L'Autriche a une vision plus globale de la qualité, qui ne se limite pas aux résultats scolaires. Elle considère que la qualité de vie, les liens entre les enfants et les liens entre l'école et la communauté locale sont importants et elle met l'accent sur la collaboration plutôt que sur la concurrence dans les petites écoles. [...] de l'avis du groupe, il conviendrait de mener davantage de recherche pour concrétiser cette vision.»

⁽²⁰⁾ OCDE (2009). *OECD economic surveys: Austria 2009*. Paris: OCDE.

Comment inverser la mauvaise réputation d'un établissement – histoire d'un directeur, Suède



M. Magnus Olsson
Directeur
magnus.olsson@stromsslott.se

Ströms slott AB
Skarsjövägen 3
45932 Ljungskile, Suède
Tél. +46 706859710
www.lillaedet.se

À l'automne 2005, *Fuxernaskolan*, dans la commune de Lilla Edet, a été cité par les médias comme étant le plus mauvais établissement scolaire de Suède. Cet établissement connaissait de graves problèmes de violence et de vandalisme, affichait de très mauvais résultats scolaires et voyait un quart de ses élèves partir vers d'autres établissements. Les coûts annuels de remise en état des bâtiments dépassaient les 100 000 euros. Huit chefs d'établissement s'y sont succédé en trois ans.

En avril 2006, la municipalité m'a demandé de prendre la direction de l'établissement et j'ai accepté, sans ignorer la situation dès lors que j'avais suivi la chronique qui en était faite par les médias depuis quelques années. Bien que ma prise de fonctions fût prévue en septembre, il y avait beaucoup à faire durant l'été. N'ayant pas encore quitté mon ancien poste, je restais dans l'établissement tard le soir et les week-ends. Je remarquai un groupe d'adolescents qui passaient beaucoup de temps dans la cour de l'établissement et me liai bientôt d'amitié avec eux. Ils me parlèrent de leurs expériences scolaires et leurs récits me fournirent des informations beaucoup plus utiles que celles que j'avais obtenues de mes prédécesseurs et des enseignants. Je me rendis compte que, malgré leur rejet de l'autorité scolaire, l'école était pour ces jeunes préférable à leur environnement familial. En outre, ils admettaient avoir eux-mêmes des problèmes. Ils appréciaient que je porte un réel intérêt à leur situation. Aussi décidai-je de les associer à mes plans pour l'avenir de l'établissement.

La stratégie de changement visait à modifier l'environnement physique ainsi que les règles et les relations, à investir dans les savoirs et à créer une «image de marque» de l'établissement. Il s'agissait tout d'abord de faire disparaître les graffiti et, sachant que mes alliés en étaient les principaux auteurs, je les invitai à nettoyer l'établissement et à le préparer pour la rentrée, avec un peu d'aide du service d'entretien. Ce fut le début d'un remarquable travail de développement de l'établissement.

À la rentrée, nous avons développé plusieurs projets de coopération internationale avec des pays de l'UE, la Turquie et même la Tanzanie. Les élèves pouvaient maintenant participer à des activités hors programme, telles que l'apprentissage de la langue turque, le modélisme, le théâtre ou des activités avec les clubs sportifs locaux. Nous avons mis en place quatre nouveaux programmes d'études (sciences, études internationales, football, et musique et théâtre), qui ont attiré de nouveaux élèves les années suivantes. Nous avons débuté des activités de coopération avec des entreprises locales et les élèves ont bénéficié de soutien pour créer leurs propres entreprises, dont certaines sont de vraies réussites. Dans les couloirs, les travailleurs sociaux ont remplacé les policiers. Nous avons entrepris un travail de formation auprès des parents pour qu'ils aident leurs enfants et améliorent leurs résultats. De nombreux parents sont venus dans l'établissement aider les autres élèves à faire leurs devoirs. Un groupe d'élèves s'est chargé de l'environnement de l'établissement.

Nous avons noué de nouvelles relations avec les médias et nous avons commencé à les inviter pour qu'ils rendent compte de nos changements. C'est ainsi qu'en trois ans, notre établissement a fait l'objet de plus de 150 mentions positives dans les médias.

On peut dire que cette nouvelle attitude est en soi un bon résultat, mais les améliorations ne se limitent pas à l'image de l'établissement. En trois ans, les résultats scolaires des élèves se sont également améliorés. Notre établissement accueille de nombreux visiteurs d'autres établissements, des chercheurs, des députés, et nous avons même eu la visite du directeur général qui est venu avec toute son équipe de gestion.

Il va sans dire que diriger un établissement scolaire dans une zone en proie à des problèmes sociaux est un défi de chaque instant mais, désormais, ce ne sont plus les problèmes qui nous assaillent, c'est nous qui les prenons à bras-le-corps.

Système d'autoévaluation des établissements scolaires, Finlande



M. Atso Vilokkinen

Directeur

atso.vilokkinen@suonenjoki.fi

Kaatros school

Koulukatu 19

77600, Suonenjoki, Finlande

Tél. +358 047071344

www.peda.net/veraja/suonenjoki/kaatro

Avant 1987, des inspecteurs étaient chargés de se rendre régulièrement dans les établissements scolaires pour contrôler le respect des lois et des réglementations ainsi que la qualité des activités. Depuis 1987, les pouvoirs publics ont adopté diverses lois sur l'éducation dans les établissements scolaires et prescrivent les tronc communs à mettre en œuvre dans tous les établissements. Les autorités éducatives locales ont élaboré leurs propres stratégies d'éducation, qui précisent la vision et les objectifs de l'éducation au niveau des municipalités, tandis que les enseignants ont développé des versions locales et plus adaptées des programmes, qui tiennent compte des tronc communs prescrits par l'État. L'évaluation des activités des établissements repose désormais sur l'auto-évaluation.

Dans notre établissement, les responsabilités du processus d'autoévaluation incombent au directeur de l'établissement, en sa qualité de cadre opérationnel, et au personnel enseignant. Le personnel enseignant qualifié et motivé joue un rôle déterminant dans l'exercice d'évaluation. La Finlande a beaucoup investi dans l'élévation du niveau de compétences professionnelles des enseignants et ces derniers, à tous les niveaux, sont désormais titulaires d'un diplôme universitaire. Le directeur joue un rôle important dans l'établissement et dispose de pouvoirs d'action étendus, qui sont définis dans la charte détaillée de l'établissement.

Un établissement scolaire a pour mission essentielle l'enseignement et l'apprentissage et l'autoévaluation a pour but d'établir dans quelle mesure il a rempli cette mission. La première phase de l'autoévaluation est l'évaluation des acquis des élèves. Les activités sont évaluées régulièrement par le personnel enseignant et non enseignant dans le cadre de réunions du personnel, qui sont au cœur de l'autoévaluation. En outre, les établissements collectent régulièrement des informations sur leurs activités, les analysent et les communiquent aux autorités éducatives. Cette collecte est effectuée à l'aide de fiches d'évaluation équilibrées qui répartissent les activités de l'établissement en quatre domaines: usagers (élèves et parents ou tuteurs); processus (enseignement, bien-être des élèves et autres aspects de la vie scolaire); personnel et direction; efficacité.

Après l'analyse de chacun des domaines et de l'établissement dans son ensemble, les aspects à améliorer sont identifiés et, le plus souvent, les actions à cette fin peuvent débiter immédiatement. Ce système peut parfois sembler compliqué, mais il permet de développer les activités scolaires, de résoudre les problèmes qui se font jour et, en outre, il garantit la participation au processus de tous les acteurs de l'établissement. Les résultats de l'autoévaluation sont communiqués aux parents d'élèves – ce système de communication nécessite toutefois quelques améliorations. Ces résultats ne sont pas utilisés pour un quelconque classement, dès lors que l'ensemble du système repose sur la confiance dans la validité de l'action et sur le fort engagement moral des chefs d'établissement à s'acquitter de leurs tâches.

Système administratif d'une école électronique, Turquie



M. Mehmet Emin Usta

Inspecteur

mehmeteminusta@gmail.com

Şanlıurfa National Education Directorate

Abdulkadir Karahan Cad.

63300 Şanlıurfa, Turquie

Tél. +90 5053463824

<http://sanliurfa.meb.gov.tr/>

<https://e-okul.meb.gov.tr/logineOkul.aspx>

En 2008, la direction nationale de l'éducation de Şanlıurfa a organisé une visite d'étude sur le thème «Repenser ensemble les écoles pour le futur», le but étant d'examiner avec des collègues de pays européens comment les activités de supervision administrative peuvent contribuer à améliorer la gestion de l'éducation et d'observer des exemples de bonnes pratiques gestionnaires des établissements scolaires. Le système administratif d'école électronique mis en place par le ministère de l'éducation nationale est l'une des pratiques qui a retenu l'intérêt des participants.

Le nombre total des élèves inscrits dans l'enseignement général en Turquie dépasse les 14 millions. L'école électronique est une banque de données électronique qui regroupe les dossiers de tous les élèves, pour l'ensemble du système scolaire. Il permet d'alléger la charge de travail administratif des directeurs d'établissement, de réduire la bureaucratie et, partant, de consacrer davantage de temps à la qualité de l'éducation.

Le système d'école électronique contient des données personnelles sur chacun des élèves, des renseignements sur leurs parents, leur santé, leurs inscriptions, leur assiduité et leurs changements d'établissement. Il retrace le parcours de tous les élèves, du début de leur scolarisation à l'obtention de leur diplôme.

Il y a différents niveaux de droits d'accès au système: les parents ne peuvent consulter que les données concernant leurs enfants; les directeurs d'établissement n'ont accès qu'aux fichiers des élèves inscrits dans leur établissement; les inspecteurs ont accès aux données sur les enseignants et les établissements du secteur relevant de leur compétence, tandis que le personnel du ministère de l'éducation nationale a accès à la totalité des informations, pour l'ensemble du système scolaire.

Le système d'école électronique consigne également l'assiduité, le programme hebdomadaire de cours, les matières d'enseignement, les enseignants chargés des différentes matières et classes, les dates prévues pour les examens, les résultats d'examens et les rapports de développement de chaque établissement.

Un système similaire consigne les informations concernant les inspecteurs, les directeurs d'établissement et les enseignants.

Partage des connaissances, valorisation des résultats: expérience du séminaire de synthèse

Les rapports de visites d'étude fournissent de nombreuses informations intéressantes et utiles sur les politiques et les pratiques efficaces dans les pays participants. Comme nous l'avons mentionné plus haut, environ un tiers de l'ensemble des visites organisées en 2008/2009 portaient sur l'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'éducation et de la formation et elles ont permis de réunir une somme de résultats intéressants. Les 1^{er} et 2 février 2010, le Cedefop a accueilli un séminaire afin de procéder à une synthèse des résultats de ces visites d'étude et d'en discuter. La discussion portait sur trois thèmes: développer les compétences clés, à savoir la communication en langues étrangères et les compétences sociales et civiques, assurer la haute qualité de l'enseignement et de la formation et renforcer la direction et la gestion de l'éducation.

Ce séminaire a réuni 70 participants et organisateurs de visites d'étude, représentatifs des initiatives identifiées comme exemples de bonnes pratiques durant les visites et décrites dans les chapitres ci-dessus, des experts des thèmes à l'ordre du jour et des représentants des agences nationales.

Au cours de ce séminaire, les participants ont discuté de l'importance de ces thèmes pour faire de l'éducation et de la formation tout au long de la vie une réalité ainsi que de leur pertinence pour la politique européenne d'éducation et de formation. Les participants ont également mené une réflexion concertée visant à mieux comprendre et à résoudre de façon créative les difficultés que rencontrent les élèves dans l'apprentissage de langues étrangères et dans l'acquisition des compétences sociales et civiques, les enseignants et les formateurs dans leurs efforts pour assurer le développement de ces compétences et les chefs d'établissement dans leurs efforts pour créer des communautés d'apprentissage.

Les conclusions des visites d'étude sur la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation mettent en évidence que le programme de visites d'étude apporte une contribution substantielle à la coopération et à l'apprentissage mutuel en matière d'éducation et de formation en Europe. En outre, ces conclusions trouvent un écho dans la stratégie 2020 de l'UE pour une croissance intelligente, durable et inclusive, qui souligne l'importance d'améliorer la qualité et la performance des systèmes éducatifs ⁽²¹⁾. Les discussions durant le séminaire sont en résonance avec les conclusions du Conseil «Éducation, jeunesse et culture» de novembre 2009 ⁽²²⁾ sur le perfectionnement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement, qui reconnaissent que «la motivation, les qualifications et les compétences des enseignants [...], ainsi que la qualité de la direction des écoles, figurent parmi les facteurs essentiels pour obtenir une qualité élevée au niveau des acquis de l'éducation». Les enseignants, les formateurs, les chefs d'établis-

⁽²¹⁾ Commission européenne (2010). *Communication de la Commission – Europe 2020. Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive*. COM(2010) 2020 final. Bruxelles, 3 mars 2010. Disponible sur Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:FR:PDF> [cité le 5.6.2010].

⁽²²⁾ Conseil de l'Union européenne (2009). Conclusions du Conseil du 26 novembre 2009 sur le perfectionnement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement. *Journal officiel de l'Union européenne*, C 302, du 12.12.2009, p. 6-9. Disponible sur Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:FR:PDF> [cité le 28.5.2010].

sement et les décideurs politiques devraient mieux exploiter les multiples possibilités d'échange de bonnes pratiques et de coopération offertes par le programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ⁽²³⁾.

Durant ce séminaire, les participants ont eu l'occasion de rencontrer des experts et des chefs d'établissement travaillant sur des problèmes similaires et ont souligné les perspectives de poursuite de la coopération. L'une des retombées de ce séminaire a été le lancement d'une action conjointe de collaboration internationale pour les petits établissements scolaires dans l'UE, élaborée par des participants d'Autriche et de Finlande (voir p. 54).

La documentation relative à ce séminaire est disponible sur le site web des visites d'étude du Cedefop, à l'adresse: <http://studyvisits.cedefop.europa.eu> (rubrique «Documentation»).

⁽²³⁾ Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2007-2013). Voir: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_fr.htm [cité le 5.6.2010].

SISSI – *Strategic initiative for small schools international*



M. Jukka O. Mattila
Président

The Finnish Association of Small Secondary Schools (FASSS)

Torpankuja 6
FIN-13880 Hattula, Finlande
Tél. +358 509101596
jukka.o.mattila@armas.fi



Pr **Marina Grogger**, Mag. Dipl. Päd
Bureau des relations internationales

Pädagogische Hochschule Salzburg
(Université des sciences de l'éducation, Salzburg)
Akademiestraße 23
5020 Salzburg, Autriche
Tél. +43 6644249416, Fax +43 66263881010
marina.grogger@phsalzburg.at

L'initiative stratégique internationale pour les petits établissements scolaires (SISSI) a pour objet d'offrir aux établissements de petite taille dans l'ensemble de l'UE une égide qui permettra de renforcer leurs capacités, de reconnaître leur valeur sociale ainsi que leur impact culturel sur leur environnement local et de résoudre leurs problèmes communs.

Les contextes historiques et géographiques, le climat social, et tout particulièrement la situation économique actuelle, ont suscité tant en Autriche qu'en Finlande une mobilisation en faveur des petits établissements scolaires. Cette sensibilisation accrue est pour partie dictée par des considérations économiques. Face à l'augmentation des coûts et à la diminution des effectifs, nombre de ces établissements ont fermé ou sont sur le point de le faire.

Le concept de «petit établissement scolaire» diffère selon le contexte local et selon les définitions régionales ou nationales. Dans certains pays (Autriche, Grèce, Norvège), le critère de définition d'une petite école primaire est l'importance de l'enseignement multigrade (regroupement dans une même salle de classe d'élèves de plusieurs années de scolarité) qui y est dispensé. En Finlande, les établissements d'enseignement secondaire supérieur accueillant moins de 120 élèves sont considérés comme de petite taille.

Au sens de l'initiative SISSI, est considéré comme petit tout établissement dont la survie ou les conditions de travail sont plus ou moins menacées en raison de sa taille, ce qui est souvent le cas lorsque l'établissement est situé dans une région montagneuse ou rurale isolée ou en zone insulaire.

Les activités SISSI s'inspirent de l'expérience et des bonnes pratiques qui ont déjà permis d'améliorer la qualité globale des petits établissements, ainsi que les compétences de gestion et de direction, grâce à l'échange d'informations et d'expériences et à la collaboration.

Les activités suivantes sont prévues:

- Comenius – séminaire Grundtvig du 1^{er} au 7 septembre 2010 à Salzbourg, en Autriche;
- Comenius – séminaire Grundtvig à l'automne 2011 en Finlande;
- futurs séminaires de contact Comenius: «Petits établissements scolaires en Europe, établissements en milieu rural»;
- aider les petits établissements à nouer des contacts à des fins de collaboration;
- pages web communes SISSI.

Ce projet est destiné aux enseignants et directeurs de petits établissements scolaires, aux autorités et décideurs régionaux ainsi qu'aux spécialistes des sciences de l'éducation et des études sociales.

La coordination du projet sera assurée par M. Jukka O. Mattila, président de l'Association finlandaise des petits établissements d'enseignement secondaire (FASSS) (voir aussi p. 44) et par M^{me} Marina Grogger, professeur, du bureau des relations internationales de l'université des sciences de l'éducation de Salzbourg (voir aussi p. 47).

Les petits établissements scolaires des pays de l'UE et les collectivités territoriales dont ils dépendent sont invités à participer aux activités conjointes.

Sources et références utiles

Site web des visites d'étude du Cedefop

Site web consacré au programme de visites d'étude. Sous la rubrique «Documentation», vous trouverez des informations concernant les thèmes couverts par le programme, des documents complémentaires et des liens vers les synthèses des systèmes d'éducation et de formation. Sont également disponibles sous cette rubrique les rapports de groupe, ainsi que les publications et autres documents des séminaires mentionnés dans la présente publication. En outre, ce site web sert d'outil interactif pour les participants aux visites d'étude, les organisateurs et les agences nationales chargées de gérer et de mettre en œuvre le programme.

<http://studyvisits.cedefop.europa.eu>

Direction générale de l'éducation et de la culture de la Commission européenne

Ce site web officiel de la Commission européenne présente les politiques, les évolutions et les programmes dans les domaines de l'éducation et de la formation, de la culture, de la jeunesse, du multilinguisme, de la société civile et du sport.

http://ec.europa.eu/education/index_en.htm

[cité le 13.3.2010].

Cedefop – Centre européen pour le développement de la formation professionnelle

Le Cedefop, centre de référence de l'Union européenne pour l'enseignement et la formation professionnels (EFP), est une agence européenne qui contribue à promouvoir et à développer l'EFP dans l'UE. Son site web fournit des informations mises à jour et des analyses sur les systèmes d'EFP en Europe, ainsi que sur les politiques, la recherche et les pratiques dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

<http://www.cedefop.europa.eu>

[cité le 13.3.2010].

Eurydice

Eurydice est un réseau d'information sur les systèmes d'éducation et de formation en Europe. Il fournit une large gamme d'informations, dont des descriptions détaillées sur l'organisation des systèmes d'éducation européens et leur fonctionnement.

<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/> [cité le 13.3.2010].

Système de connaissances sur l'éducation et la formation tout au long de la vie

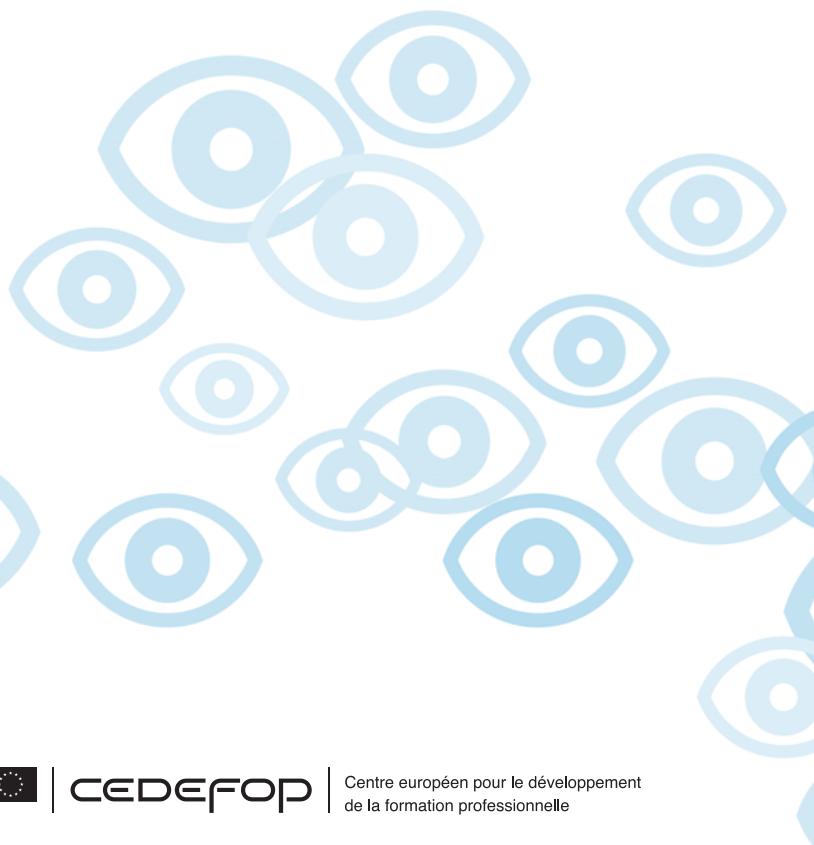
Le site web du système de connaissances sur l'éducation et la formation tout au long de la vie (*knowledge system on lifelong learning* – KSLLL) fournit des informations mises à jour sur les activités d'apprentissage mutuel en matière d'éducation et de formation en vue de développer l'éducation et la formation tout au long de la vie en Europe.

<http://www.kslll.net/> [cité le 13.3.2010].

EVE – Plate-forme électronique pour la diffusion et la valorisation des résultats

EVE est une plate-forme électronique multilingue contenant les résultats des projets financés au titre des programmes et initiatives dans les domaines de l'éducation, de la formation, de la culture, de la jeunesse et de la citoyenneté. Elle est gérée par la DG Éducation et culture dans le cadre de la diffusion et de la valorisation des résultats du programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/eve/ [cité le 13.3.2010].



CEDEFOP

Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle

Améliorer les compétences en améliorant la qualité de l'enseignement et la direction des établissements

Résultats des visites d'étude 2008/2009

Luxembourg:

Office des publications officielles
des Communautés européennes

2010 – VI, 56 p. – 17 x 24 cm

ISBN 978-92-896-0646-2

doi:10.2801/28429

N° cat.: TI-31-10-416-FR-C

Gratuit – 4093 FR



Le programme de visites d'étude pour spécialistes de l'éducation et de la formation professionnelle, qui fait partie du programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2007-2013), est une initiative de la direction générale Éducation et culture de la Commission européenne. Le Cedefop est chargé de coordonner le programme au niveau européen, tandis que les agences nationales sont chargées de sa mise en œuvre dans les États membres.

Améliorer les compétences en améliorant la qualité de l'enseignement et la direction des établissements

Résultats des visites d'étude 2008/2009

La présente publication rend compte des résultats d'une centaine de visites d'étude qui se sont déroulées en 2008/2009. Ces visites d'étude étaient consacrées à l'amélioration de la qualité et de l'efficacité dans l'éducation et la formation, qui est l'une des priorités stratégiques de la coopération européenne dans ce domaine, et plus particulièrement aux composantes importantes de cette amélioration que sont l'acquisition de compétences clés, les défis posés aux enseignants et aux formateurs et les nouvelles approches en matière de direction et de gestion.

L'information de base utilisée pour cette publication provient essentiellement des rapports de groupe préparés par les participants durant les visites d'étude. Ces rapports fournissent une riche somme d'informations sur les pratiques d'éducation et de formation dans les pays participants. Les exemples sélectionnés ici ne représentent qu'un petit échantillon des initiatives identifiées et présentées durant les visites d'étude, ainsi que lors d'un séminaire de synthèse qui s'est tenu les 1^{er} et 2 février 2010 à Thessalonique (Grèce).

Cette publication a pour but de contribuer au rapprochement des établissements d'éducation et des prestataires d'enseignement et de formation professionnels et au développement d'intéressants projets de coopération.



CEDEFOP

Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle

Europe 123, 570 01 Thessaloniki (Pylea), GRÈCE
PO Box 22427, 551 02 Thessaloniki, GRÈCE
Tél. +30 2310490111, Fax +30 2310490020, E-mail: info@cedefop.europa.eu

VISITES D'ÉTUDE: Tél. +30 2310490154, Fax +30 2310490044
E-mail: studyvisits@cedefop.europa.eu, <http://studyvisits.cedefop.europa.eu>

visit our new portal www.cedefop.europa.eu



Office des publications

