



Série **Pestalozzi** n° 1

Former les enseignants au changement

La philosophie
du programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe

Publishing
Editions



Former les enseignants au changement

**La philosophie du programme Pestalozzi
du Conseil de l'Europe**

Coordination de série Josef Huber

**Edité par
Josef Huber
Pascale Mompont-Gaillard**

Auteurs
Saloméja Bitlieriūtė
Liutauras Degėsys
Pavlina Hadjitheodoulou Loizidou
Richard J. Harris
Josef Huber
Arthur R. Ivatts
Ildikó Lázár
Danielle Leclercq
Claudia Lenz
Pascale Mompont-Gaillard

Série Pestalozzi du Conseil de l'Europe n° 1

Editions du Conseil de l'Europe

Edition anglaise :

*Teacher education for change – The theory behind the Council of Europe
Pestalozzi Programme*

ISBN 978-92-871-7020-0

Les vues exprimées dans cet ouvrage sont de la responsabilité des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe.

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être traduit, reproduit, enregistré ou transmis, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CD-Rom, internet, etc.) ou mécanique, photocopie, enregistrement ou de toute autre manière – sans l'autorisation écrite préalable de la Division de l'information publique, Direction de la communication (F-67075 Strasbourg Cedex ou publishing@coe.int).

Conception de la couverture : Atelier de création graphique, Conseil de l'Europe

Mise en page : Jouve, Paris

Editions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

<http://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-7019-4

© Conseil de l'Europe, novembre 2011

Imprimé dans les ateliers du Conseil de l'Europe

Remerciements

Nous sommes reconnaissants pour les contributions reçues et tout le soutien dont nous avons bénéficié. Les coordinateurs de la publication souhaitent en particulier remercier :

- les auteurs pour leur travail et leurs échanges de vues approfondis tout au long de la préparation de cet ouvrage ;
- le réseau de formateurs du programme Pestalozzi pour les débats nombreux et stimulants qu'ils nous ont offerts, ainsi que pour le signalement des incohérences et des questions non résolues ;
- M^{me} Ólöf Olafsdóttir, directrice de l'éducation et des langues, pour son soutien constant au fil des années ;
- nos collègues du programme Pestalozzi pour leur assistance et leur engagement sans faille en faveur du programme.

Table des matières

Remerciements	3
Avant-propos	7
<i>Ólöf Ólafsdóttir</i>	
Introduction	11
<i>Josef Huber et Pascale Mompoin-Gaillard</i>	
Chapitre 1 : Education et société	17
Le rôle fondamental de l'éducation au service de sociétés démocratiques durables.....	19
<i>Claudia Lenz</i>	
Education contre éducations.....	29
<i>Arthur R. Ivatts OBE</i>	
« Savoirs » et valeurs contre thèmes – Composantes transversales de l'enseignement pour le renforcement des sociétés démocratiques	41
<i>Pascale Mompoin-Gaillard</i>	
L'éducation : une libération de soi – Principes et concepts de l'apprentissage et de l'enseignement dans le programme Pestalozzi.....	51
<i>Liutauras Degésys</i>	
Chapitre 2 : Principes et fondements du programme Pestalozzi	63
Les fondements pédagogiques du programme Pestalozzi	65
<i>Danielle Leclercq</i>	
Autres éléments pour la réflexion pédagogique – Influences et inspirations ...	75
<i>Josef Huber et Saloméja Bitlieriūtė</i>	
Faire faire... pour faire réfléchir.....	85
<i>Danielle Leclercq</i>	
Vers une communauté de pratique : soutenir le travail collaboratif.....	89
<i>Pascale Mompoin-Gaillard</i>	

Chapitre 3 : Action en faveur du changement	97
Surmonter les résistances	99
<i>Richard Harris et Ildikó Lázár</i>	
Comment amener des changements ?	113
<i>Richard Harris et Ildikó Lázár</i>	
Les avantages du travail en réseau : l'exemple de Chypre	125
<i>Pavlina Hadjitheodoulou Loizidou</i>	
Conclusion	143
Faire la différence	145
<i>Josef Huber</i>	
A propos des auteurs	155

Avant-propos

Quel est le principal rôle des enseignants aujourd'hui ? A-t-il changé ces dernières décennies ? Pourquoi le Conseil de l'Europe s'intéresse-t-il à l'éducation, et en particulier à la formation des enseignants ? Le but de la présente publication est de fournir des réponses à ces questions et à bien d'autres. Avant tout, elle entend contribuer au débat actuel, plus nécessaire que jamais, sur le rôle des enseignants et de la formation des enseignants dans le contexte plus vaste de l'enseignement et de l'apprentissage pour une société démocratique durable.

Pour comprendre de quel type d'éducation nous avons besoin en Europe, il faut commencer par réfléchir au type de société que nous souhaitons voir dans l'avenir. Les travaux du Conseil de l'Europe en matière d'éducation reposent sur l'idée selon laquelle l'éducation devrait promouvoir les valeurs fondamentales de notre Organisation, et en particulier contribuer au développement de la culture démocratique sur notre continent. Une telle culture est caractérisée par la connaissance et la compréhension des droits de l'homme, la participation démocratique et le développement de compétences pour établir un dialogue interculturel constructif et ouvert. En d'autres termes, le développement d'une culture démocratique va de pair avec le développement de compétences transversales chez tous les apprenants.

Qu'est-ce que cela implique pour la formation des enseignants en Europe ? Il est clair que les enseignants ont un rôle très important à jouer dans la création d'une culture démocratique, ne serait-ce qu'en raison du temps qu'ils passent avec les jeunes générations à l'école ou dans d'autres contextes d'apprentissage. Comme par le passé, les enseignants doivent transmettre des connaissances aux apprenants, et doivent donc être bien formés aux matières qu'ils enseignent. Cependant – et c'est un fait généralement admis aujourd'hui – il ne suffit pas, pour être un bon enseignant, de transmettre des connaissances spécifiques. Tout enseignant doit également avoir les savoirs, savoir-faire et savoir-être transversaux qui lui permettent de devenir un « facilitateur » ou un « guide » capable d'orienter le processus d'apprentissage de ses élèves. Les enseignants doivent encourager l'indépendance des apprenants, leur créativité, leur autonomie et leur capacité d'autocritique, ils doivent leur apprendre à débattre et à négocier, ainsi qu'à prendre part aux décisions. Car l'éducation n'est pas qu'une question de savoir, mais également de savoir-être et de savoir-faire. Si nous considérons ce principe comme acquis, le rôle des enseignants devient alors très exigeant : à l'évidence, ils ne peuvent être formés de manière définitive au cours de leurs quelques années de formation initiale. Au contraire, ils auront besoin de suivre des stages de perfectionnement tout au long de leur vie professionnelle.

Cela fait de nombreuses années que le Conseil de l'Europe œuvre pour la défense de ses principes et valeurs dans et par une formation des enseignants axée sur les compétences transversales. Il propose pour cela un outil spécifique, sous la forme d'un programme de formation continue des enseignants appelé programme Pestalozzi. Tous les Etats membres participent à ce programme par l'organisation de séminaires de formation. C'est dans ce cadre que les enseignants et autres professionnels de l'éducation examinent comment mettre en pratique les politiques éducatives en classe et faire en sorte qu'elles aient un impact positif en termes d'apprentissage. Pour les enseignants qui participent au programme Pestalozzi – lequel privilégie l'interactivité, le travail en collaboration pour la construction de savoirs et le partage d'expériences entre pairs dans le contexte de l'Europe élargie –, ces séminaires constituent en soi une expérience très enrichissante dans le domaine du dialogue interculturel et de la démocratie. Ils s'appuient sur les connaissances et l'expérience de ceux qui y participent ; interactifs et centrés sur l'apprenant, ils permettent un apprentissage par l'action et un travail en commun. La plupart des participants au programme Pestalozzi étant des formateurs d'enseignants, il existe de multiples possibilités d'extension et de poursuite du programme dans les Etats membres. Un réseau d'agents de liaison nationaux de tous les Etats membres participant à ce programme se réunit régulièrement, pour évaluer le travail et les progrès réalisés et jeter les bases des évolutions futures.

Les idées précitées, qui sont examinées de manière plus approfondie dans la présente publication, ne sont pas nouvelles. Cela fait des décennies, voire des siècles, que des pédagogues défendent des approches similaires. Cependant, elles n'ont jamais été mises en pratique à une échelle globale. Nos systèmes éducatifs continuent de reproduire des modes d'éducation principalement axés sur la transmission de connaissances et la préparation au marché du travail, oubliant que les objectifs de l'éducation sont également la préparation à mener une vie de citoyen actif, l'épanouissement personnel et le maintien, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, d'une base de connaissances étendue et avancée. Les établissements d'enseignement continuent de perpétuer les normes sociales. Les responsables de ces établissements hésitent à adopter une gouvernance démocratique, par crainte de ne plus pouvoir exercer ce qu'ils jugent être la « bonne » discipline. Pourtant, il est bien établi que les valeurs et attitudes démocratiques ne peuvent pas s'apprendre au sein de structures non démocratiques.

En juin 2010, le programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe a reçu un soutien appuyé des ministres européens de l'Education réunis à la 23^e session de leur conférence permanente en Slovénie, autour du thème « L'éducation au service

de sociétés démocratiques durables : le rôle des enseignants ». Les ministres ont adopté une déclaration dans laquelle ils approuvent plusieurs des idées exposées ci-dessus. Ils ont également adopté une résolution spéciale relative au perfectionnement du personnel enseignant dans le cadre du programme Pestalozzi. Dans ce texte, ils s'engagent à renforcer leurs réseaux d'agents de liaison nationaux, à soutenir la mise en place de réseaux nationaux de professionnels de l'éducation en relation avec le programme Pestalozzi et à appuyer la participation des professionnels de l'éducation aux activités de formation proposées dans le cadre du programme. Pour la Direction de l'éducation et des langues, il s'agit d'une évolution très encourageante. Nous nous efforcerons de respecter au mieux ces engagements.

En attendant, nous espérons que le plus grand nombre possible de professionnels de l'éducation prendront connaissance de nos travaux dans le domaine de la formation des enseignants. Cette publication est la première d'une série visant à expliquer ce que nous faisons et comment nous le faisons. Nous vous souhaitons une agréable lecture.

Ólöf Ólafsdóttir, directrice
Direction de l'éducation et des langues

Introduction

Josef Huber et Pascale Mompoin-Gaillard

Le programme Pestalozzi¹ du Conseil de l'Europe s'inscrit dans une longue tradition de coopération entre les Etats membres de l'Organisation dans le domaine de l'éducation et de la formation des enseignants. Parti d'un système d'attribution de bourses de formation aux enseignants, il a été développé en vue de relever les défis identifiés en 2005 par le 3^e Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement du Conseil de l'Europe. Les responsables réunis dans le cadre de cet événement ont appelé à un effort concerté du Conseil de l'Europe pour veiller à ce que ses valeurs fondamentales – le respect de la démocratie, des droits de l'homme et de l'Etat de droit – soient au cœur de la pratique éducative des Etats membres. Ils ont également insisté sur le rôle capital des professionnels de l'éducation dans ce processus. Le plan d'action qu'ils ont adopté pour les années à venir dispose que « le Conseil de l'Europe renforcera toutes les possibilités de formation des éducateurs dans les domaines de l'éducation à la citoyenneté démocratique, des droits de l'homme, de l'histoire et de l'éducation interculturelle »².

Cet appel lancé par les dirigeants lors du sommet souligne combien il importe d'établir des liens avec les praticiens du domaine de l'éducation. En effet, les valeurs et principes fondamentaux de l'Organisation ne doivent pas seulement être reflétés dans la politique éducative, ils doivent également influencer la pratique quotidienne de l'éducation dans les salles de classe à travers le continent. C'est là une condition indispensable pour que nos sociétés européennes puissent conserver le niveau de démocratie et de respect des droits de l'homme qu'elles ont atteint et devenir encore plus démocratiques et durables, afin de relever les défis du XXI^e siècle.

Le programme Pestalozzi s'efforce de construire et de préserver ce lien entre la théorie et la pratique. Il étudie la meilleure manière de transposer les politiques éducatives en classe, afin que les changements souhaités se fassent sentir dans l'expérience quotidienne de tous les apprenants. Il reconnaît le rôle essentiel des professionnels de l'éducation dans ce processus de changement et s'appuie sur la convergence des compétences : les compétences spécialisées et spécifiques à chaque matière doivent être complétées par des savoirs, savoir-faire et savoir-être

1. En référence au pédagogue suisse Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

2. Plan d'action, 3^e Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement du Conseil de l'Europe, Varsovie, 16-17 mai 2005 (CM(2005)80 final 17 mai 2005).

transversaux si nous voulons que l'éducation porte ses fruits et aboutisse à la construction de sociétés démocratiques et durables au plan politique, social, économique et environnemental dans l'Europe d'aujourd'hui et, surtout, de demain.

Par le biais des diverses activités qu'il propose, le programme Pestalozzi cherche à offrir aux professionnels de l'éducation un espace au sein duquel ils pourront, ensemble, acquérir de nouvelles connaissances³ et concevoir des réponses adaptées à leurs différents environnements de travail, réponses basées sur les valeurs fondamentales du Conseil de l'Europe.

Chaque année, le programme propose toute une gamme d'activités de formation paneuropéennes destinées à différentes catégories de professionnels de l'éducation (enseignants, formateurs d'enseignants, chefs d'établissements scolaires et autres acteurs ayant une responsabilité éducative) ainsi qu'aux parents, qui jouent eux aussi un rôle important dans l'éducation. Au total, une cinquantaine d'événements paneuropéens de formation destinés à environ mille participants provenant des 50 Etats parties à la Convention culturelle européenne, mais aussi d'autres pays⁴, sont organisés chaque année. Ils comprennent :

- des ateliers européens proposés et organisés dans différents pays ;
- des séminaires européens coorganisés par le secrétariat et des institutions partenaires (Académie de Bad Wildbad, Bade-Wurtemberg, Allemagne ; Centre européen Wergeland, Oslo, Norvège) ;
- des modules européens de formation de formateurs organisés par le secrétariat avec le soutien de certains Etats membres ;
- une coopération et une assistance ciblées (stages de formation destinés aux enseignants dans le cadre de programmes conjoints avec la Commission européenne, par exemple).

Outre ces activités de formation, le programme Pestalozzi propose également une plate-forme pour l'échange d'expériences, la collecte de bonnes pratiques, la réflexion collective sur la pratique et la conception de réponses réalistes aux défis qui se posent, réponses fondées sur les valeurs du Conseil de l'Europe.

La conduite et le suivi du programme sont assurés par le Comité directeur de l'éducation et sa mise en œuvre par le secrétariat, en coopération avec un réseau de

3. Dans cet ouvrage, les termes « formation », « éducation » et « renforcement des capacités » s'entendent au sens d'« opportunités d'apprentissage ».

4. Depuis plusieurs années maintenant, le programme Pestalozzi ouvre certaines de ses activités aux pays du sud de la Méditerranée afin de favoriser le dialogue interculturel dans le domaine de l'éducation.

contacts nationaux (agents nationaux de liaison – ANL)⁵ et des institutions et organisations partenaires⁶. Il est financé par le budget ordinaire du Conseil de l'Europe (Direction de l'éducation et des langues) et des contributions volontaires des Etats membres, sous la forme d'un soutien financier direct ou de l'accueil d'activités⁷.

Le programme Pestalozzi sert à faire entendre la voix du Conseil de l'Europe dans la pratique de l'éducation, par la promotion de ses valeurs et normes pertinentes, ainsi que d'une pédagogie appropriée⁸.

Le Conseil de l'Europe a choisi de baptiser son programme de formation des professionnels de l'éducation du nom de Johann Heinrich Pestalozzi pour affirmer la priorité donnée au développement de méthodes pédagogiques durables, qui placent les besoins de l'individu au cœur du processus d'apprentissage. Johann Heinrich Pestalozzi a en effet conçu une pédagogie globale centrée sur le développement de toutes les facultés de l'élève : intellectuelles, affectives et manuelles (« la tête, le cœur et la main »). Ses principes pédagogiques s'articulent autour des concepts suivants : le développement des capacités d'observation de l'élève, la formation de l'individu pris dans sa totalité et le rôle de soutien de l'enseignant – « la bienveillance de l'enseignant à l'égard de l'apprenant ».

La présente publication entend apporter des éclaircissements sur ces principes, en répondant à plusieurs questions : Pourquoi faisons-nous les choses de cette manière ? Quels sont les fondements théoriques et les concepts de base du savoir et de la compréhension ? Parmi les courants de pensée en pédagogie qui orientent l'approche de la formation, de l'enseignement et de l'apprentissage, quels sont ceux que le programme Pestalozzi essaie de rassembler en un tout cohérent ? En d'autres termes, elle examine à quoi pourrait ressembler une pédagogie qui s'inspirerait des valeurs du Conseil de l'Europe : une culture de la démocratie et du respect des droits de l'homme et de l'Etat de droit.

Après la création du réseau de formateurs du programme Pestalozzi et sa première réunion en novembre 2008, tenue à Oslo en coopération avec le Centre européen Wergeland (EWC), un groupe de formateurs s'est réuni deux fois en 2009 avec le secrétariat et des représentants de l'EWC pour examiner le contenu de la publication et préparer les contributions.

5. Voir la liste des agents de liaison nationaux sur le site www.coe.int/pestalozzi.

6. Académie de Bad Wildbad, Bade-Wurtemberg, Centre européen Wergeland, Oslo, Norvège, Fondation Anna-Lindh, et autres.

7. On trouvera plus d'informations sur le programme à l'adresse www.coe.int/pestalozzi.

8. Du grec παιδαγωγέω (*paidagōgēō*), où παιδ (*paid*) signifie « enfant » et ἄγω (*ágō*) « direction » ; littéralement, cela signifie « diriger l'enfant ».

Cette publication a un double objectif : clarifier l'approche pédagogique et méthodologique du programme Pestalozzi, et offrir une première contribution à un débat attendu depuis longtemps dans le domaine de la formation des enseignants en Europe.

Le chapitre 1 donne plusieurs points de vue sur le contexte dans lequel se déroule la formation des enseignants aujourd'hui et sur les principes et concepts qui constituent les fondements du programme Pestalozzi. Claudia Lenz utilise le concept de « monde » d'Hannah Arendt pour expliquer comment notre conception de la pédagogie doit être guidée par la vision d'une société future adaptée à tous. Arthur Ivatts examine le contexte politique et éducatif dans lequel se joue une bataille féroce entre les matières pour que chacune ait sa part dans le programme, et se demande comment intégrer dans les programmes existants l'éducation aux droits de l'homme, à la démocratie et à la compréhension mutuelle. Partant des trois savoirs – savoir, savoir-faire et savoir-être –, Pascale Mompoin-Gaillard étudie les valeurs sur lesquelles reposent les conceptions de l'éducation et examine comment les enseignants devront les prendre en compte pour développer la motivation nécessaire pour acquérir les compétences transversales dont ils ont besoin pour aider les jeunes à devenir des citoyens informés et actifs, qui croient en la démocratie et attachent de la valeur à la diversité. Pour Luitauras Degésys, il faut opérer un changement de philosophie éducative et passer de l'éducation de type classique (qui fonctionne sur le principe qu'une transmission de connaissances suffisante permettra aux jeunes d'appréhender leur réalité) à une vision qui tienne compte du fait que les processus d'apprentissage sont indissociablement liés à l'activité sociale et que les processus d'enseignement nécessitent par conséquent une intersubjectivité et une interactivité constantes.

Le chapitre 2 dégage les fondements théoriques du programme Pestalozzi. Danielle Leclercq, Saloméja Bitlieriūtė et Josef Huber présentent les pédagogues qui sont à l'origine des philosophies de l'éducation dont s'inspire le programme pour définir sa propre méthodologie, axée sur l'apprentissage par l'action et sur le travail coopératif. Pascale Mompoin-Gaillard explique comment le réseau Pestalozzi évolue peu à peu vers une communauté de pratique de professionnels de l'éducation en Europe.

Le chapitre 3 se concentre sur l'action en faveur du changement. Sur la base de travaux de recherche sur l'éducation et d'observations menées dans le domaine de la formation des enseignants en histoire et en langues étrangères, Richard Harris et Ildikó Lázár présentent une vue d'ensemble des obstacles au changement qui existent dans la formation des enseignants en Europe aujourd'hui,

et proposent des moyens d'amener ce changement. Un exemple détaillé décrit par Pavlina Hadjitheodoulou Loizidou (Chypre) montre comment le programme Pestalozzi soutient des initiatives dans les Etats membres, en construisant la formation des enseignants autour des concepts et méthodologies décrits dans la présente publication.

Dans la conclusion, Josef Huber fait la synthèse des actions entreprises ces quatre à cinq dernières années pour améliorer l'efficacité du programme Pestalozzi et présente les axes de développement pour les prochaines années, qui renforceront la capacité du programme Pestalozzi à changer les choses pour tous les élèves et étudiants dans les instituts de formation ou dans les établissements scolaires en Europe.

Strasbourg, septembre 2010

Chapitre 1

Education et société

Le rôle fondamental de l'éducation au service de sociétés démocratiques durables

Claudia Lenz

La pluralité est à la fois la condition de la vie humaine et la condition qui permet aux humains d'accéder au sens, car les humains ne peuvent connaître du sens que parce qu'ils peuvent se parler et donner un sens aux autres et à eux-mêmes.

Arendt, 1958, p. 8

La routine et les défis quotidiens de la pratique éducative nous font souvent perdre de vue la question de savoir ce qu'englobe l'éducation et le type d'entreprise sociale qu'elle représente. Cependant, si l'on s'y intéresse de plus près, on prend immédiatement conscience de l'impact immense qu'a l'éducation sur le « vivre ensemble » au sein de nos sociétés, aujourd'hui et pour les générations futures. De fait, l'éducation n'est rien moins qu'un investissement de la société dans son avenir. Sous toutes ses formes, elle apporte aux membres d'une société les savoirs, les savoir-faire et savoir-être dont ils ont besoin pour pouvoir participer à la vie sociale, économique et politique. Les sociétés n'étant pas des entités statiques – car elles connaissent des mutations constantes et des évolutions rapides –, l'éducation est d'autant plus nécessaire pour apprendre à faire face à la réalité. De tout temps, l'éducation a servi à présenter aux « nouveaux venus » d'une société, c'est-à-dire à la jeune génération, le mode de fonctionnement de la société (ses principes, ainsi que les règles et attitudes nécessaires à son maintien), pour leur permettre de devenir les futurs porteurs de la vie sociale et politique. Dans le monde moderne, la notion de « changement » (progrès, innovation) a pris une place plus importante, ce qui a ajouté une nouvelle dimension au concept et à la fonction de l'éducation : elle doit trouver un juste équilibre entre continuité et changement. Personne, pas même les défenseurs des idées les plus conservatrices, ne contestera que les jeunes générations sont les acteurs du changement et de la modernisation. Peut-être le changement n'est-il pas beaucoup plus radical aujourd'hui qu'il ne l'a été il y a quelques siècles, mais on constate que les idées et les attentes liées à l'accélération des évolutions techniques et sociales à l'échelle globale inspirent actuellement la plupart des cultures occidentales, y compris dans leurs théories et pratiques éducatives. Être membre d'une société démocratique, c'est devenir un acteur du développement et du changement, et non seulement s'adapter passivement aux circonstances. La conception de l'éducation doit donc être guidée par la vision d'une société future souhaitable pour tous.

La réalisation de cette ambition ne dépend pas uniquement de ce que l'on enseigne et de ce que l'on apprend, mais aussi de la manière d'enseigner et d'apprendre.

L'éducation est un terrain de développement personnel et d'expériences sociales. L'éducation formelle et informelle fait vivre aux apprenants des expériences qui les préparent à participer à la vie dans la société. Les systèmes éducatifs peuvent donc en quelque sorte être considérés comme des « modèles » de la société qu'ils entendent créer. C'est pourquoi, dans les styles d'enseignement autoritaires, l'éducation prend la forme d'une technologie disciplinaire et d'un endoctrinement. Dans ce cas, les établissements d'enseignement ont pour but d'« enseigner » aux citoyens à accepter des structures données et à suivre les règles et doctrines existantes sans émettre de critiques. Il n'est pas difficile, pourtant, de se distancier des concepts éducatifs qui nuisent ouvertement à l'autonomie des individus et à leur capacité à vivre dans l'égalité. Mais c'est précisément là que la pratique éducative, même nourrie de bonnes intentions, échoue dans de nombreux cas.

L'éducation, basée sur des idées humanistes, doit viser l'autonomie personnelle et la solidarité humaine, sans considérer les deux comme s'excluant mutuellement ou comme étant subordonnées à une quelconque raison d'Etat. Comme l'affirme la philosophe germano-américaine Hannah Arendt⁹ (1958), l'existence humaine se définit comme telle par sa pluralité – autrement dit, chaque être humain est unique et en même temps égal à tous les autres du fait qu'il partage avec eux cette condition préalable. Cette pluralité est à l'origine de la capacité et du besoin de créer un domaine d'existence commun, le « monde » dans la terminologie d'Hannah Arendt.

« Le monde » en tant qu'espace habité par l'homme est le résultat de l'action et de l'interaction humaines¹⁰.

9. Hannah Arendt (1906-1975), philosophe d'origine allemande et juive, a élaboré une théorie politique reposant sur l'idée selon laquelle la caractéristique la plus importante de l'existence humaine est la capacité d'agir au plan politique et d'établir et de maintenir des structures politiques. De son point de vue, seule la participation aux processus de construction de la sphère politique permet de vivre une existence humaine pleinement aboutie. La création du « monde », c'est-à-dire une réalité construite et maintenue par la communication égalitaire, et la réalisation du potentiel d'un individu en tant qu'être humain sont, du point de vue d'Arendt, mutuellement constitutives (Arendt, 1958).

10. Cette notion de « monde » n'a rien à voir avec les concepts liés à la matérialité et à l'objectivité de la géographie, à savoir que le « monde » est la totalité de l'espace habité par l'homme ou du globe. Dans l'utilisation qu'Arendt fait de ce terme, la tradition phénoménologique est prédominante, ce qui entraîne le paradoxe suivant : des personnes habitant le même monde matériel peuvent devenir « sans monde » par la perte de l'espace politique commun.

Dans ce sens, Arendt considère que l'existence humaine est essentiellement politique, ce qui renvoie pour elle à la capacité de prendre part à la construction des modes et des conditions du « vivre ensemble ». Selon Arendt, l'éducation a pour fonction de permettre aux êtres humains, et en particulier aux « nouveaux venus » dans la chaîne des générations, de participer activement au maintien et à la poursuite du « monde » et donc de réaliser leur potentiel humain. Par conséquent, si elle doit être au service de l'avenir et des visions d'une société souhaitable, l'éducation doit également être reliée au passé et s'appuyer sur ce dernier, c'est-à-dire sur toutes les expériences de communication et d'action humaines. Arendt prend très à cœur la responsabilité des éducateurs en tant que médiateurs « entre le passé et le futur » :

Vis-à-vis des jeunes, les éducateurs font ici figure de représentants d'un monde dont, bien qu'eux-mêmes ne l'aient pas construit, ils doivent assumer la responsabilité, même si, secrètement ou ouvertement, ils le souhaitent différent de ce qu'il est. Cette responsabilité n'est pas imposée arbitrairement aux éducateurs ; elle est implicite du fait que les jeunes sont introduits par les adultes dans un monde en perpétuel changement.

Arendt, 1961, p. 184

Cette vision des éducateurs en tant qu'« adultes » initiant les « jeunes » dans la sphère des affaires humaines communes peut sans doute faire l'objet d'une interprétation plus symbolique, où ils seraient considérés comme les plus expérimentés. Ainsi, un individu pourrait, dans certains contextes, être un éducateur – lorsqu'il a acquis une expérience significative et qu'il est capable de la partager avec les moins expérimentés – et dans d'autres, un apprenant. On peut alors concevoir l'éducation comme un processus associant tous les membres d'une société à la construction, à la reconstruction et au maintien permanents de la vie sociale, politique et culturelle.

Il se pose ici la question fondamentale de savoir quel type d'éducation peut contribuer à une société dans laquelle tous les membres sont capables de réaliser leur potentiel humain et participatif – c'est-à-dire de vivre ensemble en égaux, dans des conditions créées collectivement. En d'autres termes : comment l'éducation peut-elle être au service d'une société démocratique durable ? Quels devraient être les structures institutionnelles et les processus d'apprentissage qui offrent aux apprenants l'expérience d'une démocratie vivante ? Il n'y a bien entendu pas de réponse définitive à ces questions, mais il existe des indicateurs permettant de déterminer, dans un contexte ou un environnement donnés, quels aspects de l'éducation sont réalisables et quelles conditions sont nécessaires pour faire de l'éducation un espace où l'on prépare, crée et expérimente la démocratie vivante.

Apprendre à apprendre – Apprentissage tout au long de la vie

Comme cela a été mentionné dans les premiers paragraphes, les sociétés modernes sont préoccupées par la rapidité des évolutions technologiques et sociales. Si l'éducation doit favoriser la participation égalitaire de tous les citoyens à la société, elle doit aller au-delà de certaines conceptions traditionnelles de l'apprentissage tout au long de la vie. Il y a quelques décennies encore, l'une des idées prédominantes était que les établissements d'éducation – principalement les écoles – devaient enseigner aux élèves une version « canonisée » du savoir « pour la vie », accompagnée d'un ensemble de valeurs prédéfinies. Suivie de la formation professionnelle, l'école préparait les élèves au marché du travail. Aujourd'hui, les sociétés du « village global », reliées entre elles par les technologies de l'information, la mobilité et les migrations, ont besoin d'un système éducatif qui prépare les apprenants « à la vie », de diverses manières. Le sociologue Richard Sennett (1998) affirme que les citoyens du monde moderne auront à renouveler leur « base de connaissances » plusieurs fois au cours de leur vie professionnelle, en raison des changements sociaux et technologiques permanents. Nos sociétés sont qualifiées de « sociétés de l'information », ce qui signifie que le traitement de l'information a aujourd'hui un statut différent de celui qu'il avait jusqu'à une époque récente. Les nouveaux médias (et peut-être plus particulièrement les « médias sociaux » en ligne) ont un impact considérable sur la façon dont les groupes et individus voient le monde ; ils constituent même des formes d'appartenance sociale indépendantes de la proximité géographique.

Cette possibilité apparemment illimitée d'exprimer des points de vue et de diffuser des informations donne lieu à de nouveaux débats et fait l'objet de nouvelles formes de censure. Les individus ne manquent pas d'informations accessibles ; au contraire, ils sont envahis par un flot d'informations difficiles à comprendre. Les compétences en matière de traitement de l'information (sélection et évaluation) sont devenues essentielles pour participer à la vie culturelle et politique.

Pour donner aux citoyens les moyens d'agir, aujourd'hui et demain, le processus éducatif doit englober les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être liés à toutes les questions précitées.

En particulier, la capacité à identifier, à obtenir et à traiter les informations provenant de différents types de médias est indispensable pour une participation sociale et politique active. Etant donné que la communauté de pratique de cette participation

active dépasse les frontières nationales (que ce soit dans le cadre de structures supranationales, telles que l'Union européenne, ou d'une « citoyenneté globale »), les informations du monde entier deviennent pertinentes pour la construction des visions du monde, des attitudes et des choix individuels. Par conséquent, il faut pouvoir distinguer les informations valables de celles qui le sont moins. Cette aptitude, dite « littératie » (ou « maîtrise de l'information »), inclut des compétences techniques et cognitives, mais également des compétences réflexives. L'éducation, qui vise la formation de citoyens actifs, doit donner aux apprenants les compétences nécessaires pour maintenir à niveau leurs capacités d'obtention et de traitement de l'information, ainsi que leur stock de connaissances. Elle doit leur enseigner l'art d'apprendre, et faire de l'apprentissage une entreprise personnelle gratifiante.

Autonomie, réflexivité et empathie

Pour vivre ensemble dans une démocratie, c'est-à-dire en égaux ayant les mêmes droits et les mêmes opportunités en matière de participation à la vie sociale et politique, les citoyens doivent prendre conscience de leur dignité personnelle et de leur autonomie, mais aussi être sensibilisés aux notions de reconnaissance et de respect mutuels.

Cela présuppose des environnements d'apprentissage qui renforcent la confiance en soi et invitent les individus à rencontrer l'autre sans méfiance, sans avoir peur de faire des erreurs ou d'être contraint de changer de point de vue. L'équilibre entre autonomie individuelle et socialité doit être vécu et appris au sein d'un espace protégé où les individus peuvent explorer et développer différentes facettes de leur personnalité par le biais de rencontres avec les autres, pour se faire une idée d'eux-mêmes et de l'autre. Cette réflexivité ne peut prendre forme que dans des contextes et établissements d'éducation qui promeuvent les valeurs d'autonomie et d'empathie à un niveau structurel et dans leur pratique. Les élèves ne peuvent acquérir les attitudes et capacités essentielles pour une culture démocratique durable que dans des contextes institutionnels où ils apprennent qu'ils ne sont pas que les objets, mais également les sujets de leur propre expérience d'apprentissage, et où ils sont encouragés à faire preuve de solidarité les uns envers les autres.

Multiperspectivité et jugement critique

Une culture démocratique est une culture pluraliste. Pour cela, il faut que les citoyens soient capables de voir les choses sous des angles différents, sans pour

autant plonger dans un relativisme total. La capacité à participer aux processus multipartites de création et de négociation d'un sens est la base de l'intégration sociale et politique dans une démocratie délibérative.

Apprendre à vivre au sein d'une culture démocratique, c'est apprendre à affronter des « vérités différentes » en appliquant certains critères.

Une éducation qui vise la création de sociétés démocratiques durables doit donner aux apprenants la capacité de faire face à la relativité de la vérité. La pratique éducative doit informer les apprenants et tenir compte du fait que nous participons constamment à la construction sociale d'un sens, et que nous en faisons une question de contexte culturel et de changement historique. Pour pouvoir négocier – sur le plan social et politique – le sens sur lequel s'appuie la prise de décisions démocratique, il faut un ensemble de compétences fondamentales : d'une part, la capacité de prendre conscience des différents systèmes de vérité et visions du monde et de les comprendre, et, d'autre part, la capacité à faire une distinction entre des éléments probants et peu probants pour formuler des jugements indépendants.

Les sociétés démocratiques durables ont besoin de citoyens qui soient conscients de la relation entre savoir et pouvoir, et qui participent aux processus de négociation et de définition du « monde » au sens qui en est donné par Hannah Arendt. Par conséquent, l'éducation doit considérer les apprenants non seulement comme des récepteurs, mais également comme des producteurs de savoir. Elle doit être un espace au sein duquel les apprenants reçoivent des outils qui leur permettent d'examiner et de négocier le savoir.

Précisons, pour clarifier les choses, que la relativité de la vérité dont il est question ici ne doit en aucun cas être interprétée à tort comme l'absence totale de critères permettant de distinguer le faux du vrai (cela ouvrirait la voie à tous types de techniques de manipulation et de propagande). De la même manière, il ne faut pas confondre la tolérance, induite par une attitude relativiste, et l'indifférence. Au contraire, si aucune voix autorisée ne définit une vérité indiscutable, chacun est d'autant plus responsable de sa propre opinion forgée sur la base d'un jugement critique. Cela ouvre la voie à ce qu'Hannah Arendt appelle l'« acosmisme » (*worldliness*), généré par des processus de communication égalitaires. Une culture démocratique a besoin de citoyens compétents et capables de négocier des vérités différentes.

Autonomisation et démocratie vivante

Les processus d'apprentissage peuvent contribuer au développement des capacités individuelles nécessaires à une participation active dans une société démocratique et pluraliste. Les expériences acquises dans différents contextes éducatifs et établissements d'enseignement, en premier lieu dans les écoles, ont un impact considérable sur la capacité de l'individu à jouer un rôle dans les processus de changement social et politique tout au long de sa vie. Cela dépend en partie de la manière dont les capacités individuelles de l'apprenant sont reconnues et encouragées. D'où la nécessité d'une démocratie institutionnelle.

Les valeurs et attitudes démocratiques ne peuvent être acquises au sein de structures non démocratiques. Des citoyens actifs et engagés doivent avoir une base d'expériences encourageantes et positives – l'expérience de la négociation et du débat, et l'expérience de la participation aux décisions qui les concernent.

Les structures institutionnelles sont primordiales pour faire l'expérience de la démocratie vivante, et en particulier se familiariser avec les notions de droits et d'obligations. L'école et les autres milieux d'éducation peuvent initier les apprenants au principe démocratique de la primauté du droit. L'éducation, lorsqu'elle repose sur les principes et les objectifs de la démocratie durable, est un domaine où la communication égalitaire et la pratique sociale participative peuvent être apprises par l'expérience.

Les établissements d'éducation peuvent renforcer l'apprentissage démocratique par la gouvernance scolaire et la gestion des classes. Autrement dit, les principes qui structurent l'enseignement et l'apprentissage, les méthodes d'apprentissage et les attitudes qui guident la vie quotidienne à l'école doivent s'appuyer sur des idées démocratiques. L'école doit être un lieu où les jeunes peuvent vivre la démocratie « en direct », notamment en assumant la responsabilité de leur propre apprentissage et des règles d'un « vivre ensemble » qui soit le meilleur possible au sein de la communauté.

Apprentissage et cohésion sociale

L'éducation (on entend par là l'ensemble des établissements d'éducation et la pratique quotidienne de l'enseignement et de l'apprentissage) peut contribuer pour beaucoup à la cohésion sociale, fondement d'une culture démocratique

ouverte à la diversité, d'une vaste participation démocratique et d'un esprit de solidarité entre les citoyens. Pour ce faire, les écoles comme les établissements de formation initiale et continue doivent être accessibles à tous les membres de la société. On crée ainsi des espaces de rencontre protégés qui dépassent les clivages sociaux, ethniques et religieux, où l'on peut débattre des questions de diversité culturelle et de justice sociale et favoriser le dialogue entre différents groupes sociaux, mais aussi entre soi et les autres. Cela évite l'émergence d'identités de groupe fermées, et permet aux individus d'acquérir un sentiment d'appartenance multiple. L'éducation peut donc jouer un rôle important dans le processus de changement durable. La pratique quotidienne de l'enseignement et de l'apprentissage peut donner une dimension de terrain aux processus démocratiques de prise de décision.

L'éducation fait le lien entre le passé et l'avenir pour promouvoir le développement de l'autonomie personnelle et la capacité de vivre avec d'autres en égaux (voir Rösen, 2008). Par ce biais, elle se sert d'expériences utiles (que ce soient les traditions démocratiques nées de l'histoire ou les processus d'apprentissage liés aux traumatismes du passé) pour faire face à l'évolution de nos sociétés modernes et pluralistes. Les métaphores « espace d'expérience » et « horizon des attentes » développées par l'historien allemand Reinhart Koselleck (2004) sont utiles pour mettre en évidence le type d'éducation nécessaire à la construction de sociétés démocratiques durables. Koselleck affirme en effet que nos expériences passées (symbolisées par l'« espace » formant notre mémoire et nos orientations) forment nos attentes futures : elles influent sur la manière dont nous abordons l'horizon ouvert de l'avenir et dont nous nous préparons à devenir les acteurs de nos vies futures. Les expériences d'apprentissage telles que nous les avons décrites précédemment peuvent donner aux individus les attentes et les capacités nécessaires pour participer activement à la négociation et à la prise de décisions concernant tous les aspects de leur vie – en tant que travailleurs et citoyens, membres de groupes ethniques, religieux ou politiques, mais également en tant qu'apprenants, tout au long de leur vie.

Le programme Pestalozzi considère les enseignants et les formateurs d'enseignants comme des apprenants « tout au long de leur vie », et leur propose des expériences d'apprentissage qui leur permettent de guider à leur tour leurs élèves dans leur apprentissage au service de démocraties durables ; pour reprendre la pensée d'Hannah Arendt, les activités du programme Pestalozzi visent la constante (re-)construction d'un monde partagé par des individus égaux.

Références

Arendt H., "The crisis in education", in *Between past and future*, Viking, New York, 1961, p. 173-196.

Arendt H., *The Human Condition*, University of Chicago Press, Chicago, 1958.

Koselleck R., *Futures past: on the semantics of historical time*, Columbia University Press, New York, 2004.

Rüsen J., *Historische Orientierung: Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*, Wochenschau-Verlag, Schwalbach, 2008.

Sennett R., *The corrosion of character: The personal consequences of work in the new capitalism*, W. W. Norton, New York, 1998.

Education contre éducations

Arthur R. Ivatts OBE

L'année 2006 a marqué le début du troisième volet du programme Pestalozzi, avec le lancement de « modules européens » offrant aux formateurs d'enseignants la possibilité d'être formés en tant que « multiplicateurs » des principaux thèmes du programme dans les Etats membres. Près de 100 formateurs d'enseignants, tous originaires de pays ayant ratifié la Convention culturelle européenne, sont aujourd'hui associés aux modules européens. Ce contexte est au cœur de la philosophie du programme, sous toutes ses formes. Les modules européens s'étendent maintenant à plusieurs domaines clés des savoirs, des valeurs, des savoir-faire et de la compréhension parmi lesquels l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, l'éducation interculturelle, l'enseignement de l'histoire pour des sociétés démocratiques durables, la diversité linguistique et culturelle, l'éducation aux médias et l'éducation aux nouveaux médias basée sur les droits de l'homme, ainsi que la prévention des crimes contre l'humanité. Des séminaires ont également porté sur l'apprentissage coopératif, l'image de l'autre et la gouvernance démocratique des écoles.

Ces thèmes sont en rapport direct avec les principes fondamentaux et la philosophie du Conseil de l'Europe, qui sont de protéger et de promouvoir la démocratie pluraliste, la paix, l'Etat de droit et les droits de l'homme. Ces idéaux et mots doux restent d'actualité, compte tenu de la place persistante, dans la mémoire collective européenne, du déplorable bilan historique de notre continent au cours du siècle dernier, et en particulier de la seconde guerre mondiale, avec son lot de destructions et de violations flagrantes de la démocratie et des droits de l'homme. Depuis ces événements tragiques, le tissu de notre histoire européenne a de nouveau été sali par des génocides et une violence intermittente découlant de la haine raciale et de l'intolérance. Si la plupart des sages et des visionnaires se sacrifieraient pour défendre le « vivre ensemble » tel que le prône le Conseil de l'Europe, il existe d'autres forces, prêtes à oublier les conséquences désastreuses que pourrait avoir l'abandon de ces nobles principes.

Tous ceux qui aspirent à un monde humainement riche et gratifiant pour les enfants de leurs enfants et qui œuvrent en faveur de cet objectif seront réconfortés par la lecture des intitulés des modules européens, dont les thèmes sont sans doute plus importants encore pour l'évolution et le bien-être de l'homme aujourd'hui qu'ils ne l'étaient dans les années 1930. En effet, la connaissance

publique du monde est indéniablement plus fine à l'heure actuelle, en raison des développements rapides des médias ces cinquante dernières années. On observe également de nombreux autres changements, en particulier le développement permanent d'armes de destruction massive et la diversité croissante de la société, due à la mondialisation, aux migrations massives et à la mobilité des individus à une échelle sans précédent dans l'histoire humaine (PNUD, 2009).

Là encore, la plupart des professionnels éclairés dans le domaine de l'éducation conviendraient de l'importance de ces thèmes, qui doivent être inclus dans les programmes scolaires pour tous les enfants et jeunes, partout. La majorité d'entre eux adhérerait à l'idée selon laquelle ces ingrédients de l'éducation sont essentiels pour le maintien de la cohésion sociale, voire la survie de l'homme. Mais c'est là aussi que les obstacles surgissent.

La première difficulté est qu'il n'y a pas suffisamment d'heures dans une journée et une semaine d'école pour aborder les gigantesques ensembles de savoirs, de valeurs, de savoir-faire et de compréhension – si intéressants fussent-ils – que tous les enseignants et élèves devraient, selon nous, expérimenter et comprendre, et dont ils devraient profiter et s'imprégner. La concurrence pour l'intégration des thèmes dans le programme scolaire est rude ; c'est un problème à résoudre pour ne pas faire perdre aux parents et aux élèves leur intérêt pour l'éducation et éviter les conséquences négatives d'un « matraquage » caractérisé par une inévitable superficialité qui efface et rend confus les messages réellement importants. Deuxièmement, il y a de véritables tensions à propos des stratégies d'apprentissage des enseignants stagiaires et des élèves, en particulier sur la question de savoir si l'éducation doit être basée sur des compétences ou sur des matières. Ces arguments ont trait à la propriété du savoir, ainsi qu'au contrôle et à la réglementation exercés sur l'expertise professionnelle (Jones *et al.*, 1993).

Ce débat est certes important, mais la première question – celle de la concurrence pour un « espace de savoir » – entre plus légitimement dans le cadre du présent article.

Cette « accumulation » de thèmes méritant d'être inclus dans les programmes de formation à la fois des enseignants stagiaires et des enfants et jeunes d'âge scolaire n'est pas un problème nouveau dans le domaine de l'éducation. En effet, les débats sur l'éducation de l'ère gréco-romaine et des époques antérieures révèlent la même dynamique de concurrence entre ceux qui se disputaient le pouvoir politique

et militaire, pour la promotion de leurs théories et idées. Cette concurrence existe dans l'esprit des enseignants stagiaires et des élèves, « absorbeurs de savoirs », et elle est inévitable compte tenu de l'évolution des réalités, et bien sûr de la découverte de nouveaux savoirs. On considère, à juste titre, que ce sont les enfants et les jeunes qui tiennent la barre des activités humaines. Depuis plus d'un siècle, du fait de la complexité croissante de la technologie de l'écologie humaine, il est de plus en plus important que l'Etat lui-même influe sur les modes de pensée des enfants, qui sont l'avenir de la société et de sa prospérité économique. Le développement des sociétés industrielles a nécessité un changement fondamental du contenu et de la direction de l'éducation pour des populations entières, de la même manière que les gens ordinaires ont aspiré, après la seconde guerre mondiale, à un accès sans distinction de classe à des soins de santé de meilleure qualité et à un logement décent. Plus récemment, la chute des régimes communistes en Europe et l'émergence d'une démocratie fragile dans de nombreux pays européens ont entraîné des changements radicaux. Ces événements font naître des besoins spécifiques en termes de changement dans le programme de formation des enseignants stagiaires, des enfants et des jeunes.

La découverte de nouvelles connaissances n'a pas toujours un impact immédiat sur les appels au changement et à l'adaptation de l'éducation. Les nouvelles connaissances ont ceci d'intéressant qu'elles peuvent être stockées par une société prévenante en vue d'une utilisation ultérieure. Toutefois, les investissements dans des recherches pouvant sembler peu importantes restent rarement sans fruits. Par la place qu'elle occupe depuis des siècles dans le discours humain, la philosophie en est un exemple : si elle a été considérée pendant des centaines d'années comme un exercice utile pour une élite d'élèves, ses valeurs intrinsèques – raisonnement, réflexion et compréhension logique – sont maintenant considérées comme des outils précieux que les élèves doivent maîtriser, car il leur est demandé de donner un sens à la somme de connaissances à laquelle ils sont confrontés en cette ère de communication de masse. Un autre exemple représentatif est le travail approfondi des premiers anthropologues sociaux, qui ont conduit toute l'humanité à comprendre pourquoi les schémas culturels et comportementaux de l'homme présentent de telles différences sur l'ensemble du globe, dans l'hémisphère Nord comme dans l'hémisphère Sud. L'augmentation des migrations humaines et la diversité croissante des sociétés, qui sont une réalité dans la plupart des Etats européens, ont fait entrer dans la compétition une autre composante essentielle pour les programmes de formation des enseignants et les programmes scolaires : l'éducation interculturelle (Conseil de l'Europe, OSCE, 2009).

Le processus d'élaboration des programmes scolaires est un processus organique qui reflète les évolutions sociales.

Certaines connaissances nouvelles, cependant, sont si importantes pour les besoins immédiats de l'écologie humaine qu'elles sont rapidement adoptées à grande échelle, ce qui exerce une immense pression sur les emplois du temps. Tel a été le cas notamment des produits de la révolution technologique de ces trente dernières années. Les TIC (technologies de l'information et de la communication), par exemple, sont aujourd'hui au programme de la plupart des écoles et lycées.

Depuis que l'éducation est publique, les trois forces décrites précédemment sont en concurrence pour s'approprier en totalité ou en partie l'offre de formation proposée aux enseignants stagiaires et aux élèves des écoles et lycées. L'histoire de l'éducation retrace l'évolution de l'humanité et des sociétés humaines, avec ses hauts et ses bas.

Le processus d'élaboration des programmes scolaires est un processus organique qui reflète les évolutions sociales. Peu d'enseignants retraités en Europe se retrouveraient dans les emplois du temps des écoles modernes et les programmes de travail actuellement mis en œuvre dans la plupart des établissements. L'idée d'un changement organique laisse entendre, toutefois, que ce processus se déroule de manière automatique, passive, neutre et pacifique. La réalité est quelque peu différente. La compétition, si elle est généralement considérée comme une dimension saine de l'activité humaine, englobe également les notions d'énergie, de créativité et, parfois, de conflit. La conception et la mise en œuvre des programmes scolaires ne sont pas pour les âmes sensibles. Elles constituent plutôt un champ de bataille, où s'affrontent les demandes concurrentes des gouvernements et d'un ensemble de groupes d'intérêts et de groupes de pression parmi lesquels les parents, les enseignants, les formateurs d'enseignants et autres professionnels de l'éducation, les groupes religieux et séculaires, ainsi que – littéralement – des milliers d'autres parties prenantes. C'est également là qu'ont lieu les débats évoqués précédemment sur le contrôle politique du savoir et de l'expertise et que se joue la différence entre une éducation basée sur les compétences et une éducation basée sur les matières. La pensée libérale – avec son amour gratuit du savoir – et les ambitions de rentabilité économique déshumanisée n'ont jamais fait bon ménage. Mais sortons de ce conflit pour revenir à notre débat initial. Les pressions visant à inclure un point particulier dans un programme scolaire peuvent porter sur la prévention routière pour les enfants à vélo aussi bien que sur la prévention de la violence domestique ou du VIH/sida.

Le travail de conception et de formulation des programmes scolaires est, par sa nature hautement concurrentielle, l'otage perpétuel d'une lutte acharnée entre partis politiques, pour obtenir la suprématie des valeurs qu'ils jugent importantes. Toutes ces forces et dynamiques jouent un rôle essentiel dans les décisions relatives à ce que les enfants et les jeunes doivent apprendre pour tirer un bénéfice de leur présence à l'école ou au lycée.

Le travail éducatif du Conseil de l'Europe, qui par ses nombreux thèmes louables vise à armer les jeunes pour mener une existence heureuse et réussie, en paix avec les autres dans des sociétés harmonieuses et cohésives – ce qui, faut-il le préciser, ne doit pas se faire au prix d'inégalités au plan international ou de violations des droits fondamentaux ailleurs –, est lui-même victime de la concurrence que l'on observe pour l'obtention d'un espace adéquat dans le programme scolaire classique. En effet, tous ces beaux concepts et principes semblent en concurrence directe avec l'acquisition des compétences de base en langues, en mathématiques et sciences – qui exigent un temps considérable –, sans compter toutes les autres disciplines traditionnelles, comme l'histoire, la géographie, l'éducation physique et les langues vivantes, pour n'en citer que quelques-unes. De nouveaux sujets « hybrides » viennent aujourd'hui rejoindre cette bagarre compétitive.

Les enseignants et autres professionnels de l'éducation sont toujours proactifs pour élaborer et défendre des changements de programme dans leur propre discipline. Prenons l'exemple de l'histoire. La recherche de données et leur analyse, qui relèvent de la compétence traditionnelle de l'historien, sont maintenant considérées comme une aptitude (ou une compétence) que les enfants doivent acquérir dès l'école primaire ; les cours d'histoire semblent aujourd'hui bien éloignés des exigences d'apprentissage interminable de faits historiques que nous avons pu connaître lorsque nous-mêmes étions à l'école. Dans le même domaine, le Conseil de l'Europe lui-même a demandé que les programmes d'histoire européens intègrent l'Holocauste des Roms et que ce dernier se voie attribuer un statut similaire à celui de l'Holocauste des Juifs durant les dramatiques décennies trente et quarante du XX^e siècle.

Comme toujours, des pressions se font sentir. Comment résoudre le dilemme des « éducations concurrentes » ? Tout d'abord, revenons sur la qualité et les résultats du programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe.

Les thèmes des modules et séminaires européens du programme Pestalozzi peuvent être comparés à un mobile pour enfant, comportant un certain nombre d'objets suspendus en équilibre et reliés entre eux par de fines branches et cordelettes.

Ces objets sont en fait de véritables bijoux, dus à la créativité singulière qui caractérise ces activités depuis leurs débuts. Le Conseil de l'Europe peut en être fier. Toutefois, leur structure conceptuelle pose un certain nombre de difficultés d'ordre pratique et philosophique, qui doivent être résolues pour apporter une cohérence aux nombreux éléments du programme et lui donner des fondements théoriques permettant de garantir son influence à long terme et sa cohérence académique. Cet exercice, loin d'être vain, s'avère au contraire primordial si l'on veut offrir aux enfants et aux jeunes de l'Europe d'aujourd'hui les outils, les savoirs, les savoir-faire, les valeurs et la compréhension essentiels qui les aideront à diriger leurs vies – tant sur le plan individuel que collectif – dans les générations à venir, et à éviter la répétition des erreurs et désastres du passé.

Les questions qui doivent être examinées dans ce chapitre sont nombreuses et complexes. La première (la compétition pour l'obtention de temps dans le programme scolaire) est au cœur de tout débat dans ce domaine. Mais les seules contraintes de temps n'autorisent pas à demander et/ou à accorder la prééminence aux défenseurs d'un thème, d'un sujet ou d'une discipline donnés, quelles que soient l'utilité et la légitimité revendiquées. Au contraire, il y a lieu d'identifier les synergies ou de définir des indicateurs et compétences communs, point sur lequel nous reviendrons ultérieurement. L'orientation du débat sur ces questions entraînera inévitablement une polémique, liée à un éventuel bouleversement de la hiérarchie des indicateurs et des compétences communs identifiés, polémique qui sera sans doute intensifiée par les différences marginales qui existent entre ces différents volets et la confusion possible entre les compétences transversales (« communes ») et les compétences propres aux disciplines (notion de « territoire »). Il faudra donc rechercher un consensus général pour mettre fin à la « concurrence » dangereuse et trouver le « terrain d'entente » et les stratégies adéquats pour intégrer les compétences de base dans l'offre de programmes proposée à tous les élèves dans l'ensemble des Etats membres du Conseil de l'Europe.

Trois principes de base doivent être posés pour la recherche de solutions au problème des éducations concurrentes décrit ci-dessus. Premièrement, il s'agit de déconstruire l'idée selon laquelle le « programme scolaire » correspond à un créneau horaire fixe durant lequel les enfants et les jeunes sont assis à leurs tables et attendent volontairement et passivement que des blocs de connaissances ou d'aptitudes/de compétences leur soient administrés, avant de les « digérer ». Cette idée n'aide en rien à résoudre notre problématique, d'autant plus qu'elle repose sur l'hypothèse fautive selon laquelle toute éducation utile se produit en classe. La notion de « programme scolaire » devrait laisser la place à celle, plus vaste, de

« programme d'éducation ». Si cette dernière est adoptée, la concurrence se fera moins rude, puisque l'acquisition des savoirs, savoir-faire, valeurs et compréhension souhaités et convenus pourra se faire dans le contexte bien plus large de la société, de la communauté, de la famille et de l'école ou du lycée. Par exemple, si une société et ses dirigeants affichent ouvertement un comportement pacifique et équitable à l'égard de leurs citoyens et de leurs voisins, s'ils montrent qu'ils sont résolus à éviter les conflits armés et s'interdisent la perpétration et la complicité d'actes de torture et de violations de droits de l'homme, tout en dissuadant d'autres de le faire, alors les enfants et les jeunes de cette société auront eu leur première leçon d'éducation à la paix. On peut également citer l'exemple – à plus petite échelle, mais tout aussi parlant – d'une école ou d'un lycée qui est gouverné à la base par des principes démocratiques, y compris en termes d'enseignement et d'apprentissage : indirectement, tous les élèves de cet établissement bénéficieront d'un cours d'éducation à la citoyenneté démocratique.

Si ce premier principe fondamental est universellement accepté, tous les acteurs concernés – responsables des politiques éducatives, concepteurs des programmes de formation et enseignants – devront considérer le programme scolaire comme s'inscrivant dans un contexte social bien plus vaste, pour la transmission de savoirs, savoir-faire, valeurs et compréhension aux apprenants et aux jeunes. Cette nouvelle approche contribuerait à déstabiliser les structures traditionnelles et auto-entretenuës de conception et de mise en œuvre de programmes scolaires, qui reflètent les structures de pouvoir, avec un intérêt particulier à maintenir la propriété du savoir. Elle élargirait les responsabilités de la société dans le choix des savoirs, savoir-faire, valeurs et compréhension à transmettre aux enfants et aux jeunes dans une société donnée et à un moment donné, ce qui permettrait également d'enrichir le contenu des programmes grâce à une participation bien plus démocratique et une meilleure prise en compte de la diversité de la société dans les processus d'élaboration de ces derniers.

Le deuxième principe fondamental est celui de la « perméation du savoir ». La meilleure façon d'expliquer cette notion est peut-être de repartir du constat précédent, établissant que les disciplines traditionnelles étudiées à l'école et au lycée s'adaptent et évoluent en permanence, selon un processus organique naturel, vers de nouveaux concepts, connaissances et interprétations des sujets. Il en résulte généralement des connaissances plus précises et plus adaptées aux besoins de la société. Cette évolution est également bénéfique pour ses acteurs, qui renforcent ainsi leur amour et leur respect pour le statut et l'intégrité de leur discipline. L'architecture de la discipline est donc aujourd'hui largement façonnée par ses protagonistes intellectuels.

La notion de « perméation du savoir » renvoie au fait qu'il est possible de relier entre elles les disciplines traditionnelles des programmes scolaires, telles que les langues/la littérature et la communication, les mathématiques, les sciences, l'histoire, la géographie, l'art, le théâtre, les langues vivantes, l'éducation physique, la musique, les technologies de l'information et de la communication, etc. Ce processus consiste à enrichir indirectement les matières traditionnelles par des savoirs, savoir-faire, valeurs et compréhension supplémentaires dont nos enfants ont besoin en améliorant la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage sans porter atteinte à l'intégrité de la matière en question.

Quelques exemples s'imposent pour expliquer ce modèle théorique¹¹. Prenons celui d'une école primaire dans laquelle des filles et des garçons de 10 ans étudient le français. Lors d'une leçon sur les synonymes, l'enseignant leur demande des équivalents du terme « thé ». Les élèves répondent en disant « infusion », « tisane » ou « boisson chaude ». Si l'enseignant est suffisamment bien informé, il peut faire le lien entre le terme « thé » et le mot hindi *chai* et relier l'histoire des Romains à celle du sous-continent indien. Outre le fait que cela remplit les objectifs d'apprentissage de la leçon, cela donne également l'occasion d'enseigner aux élèves que les Romains avaient leur propre langue ancienne et que le terme utilisé en français reflète les dérivations lexicales et les emprunts linguistiques interculturels. En plus du thème de la leçon, l'enseignant aura également apporté une contribution très utile à l'éducation interculturelle et à l'éducation à la diversité linguistique et culturelle. Prenons un autre exemple, celui de lycéens âgés de 16 ans qui étudient l'histoire de l'Holocauste. L'enseignant aide les élèves à comprendre les processus sociaux et politiques qui ont conduit une société à commettre un génocide. A l'aide de questions bien formulées, il demande aux élèves s'il y a des écrits ou des preuves dans l'histoire de France d'une complicité de génocide. Il pourra ainsi informer le groupe que durant le régime de Vichy, une législation a été adoptée contre les Juifs. Des milliers de personnes ont été déportées car elles étaient juives. Une intervention de ce type, bien construite, apporterait une contribution intéressante à la connaissance de l'histoire par les élèves, mais également à l'enseignement de l'histoire dans des sociétés démocratiques durables et à l'éducation aux droits de l'homme.

Notre troisième exemple sera celui d'un enseignant qui demande à ses élèves de 7 ans d'élaborer une liste de dix règles de vie en classe. Il organise des discussions en petits groupes pour exprimer les attentes de chacun en la matière.

11. NdT : les deux premiers exemples ci-dessous ont été adaptés au contexte français.

Chaque groupe fait part de ses conclusions au reste de la classe, et les propositions sont inscrites au fur et à mesure sur le tableau blanc interactif pour que tous puissent les voir. Les élèves débattent ensuite de la pertinence des différentes propositions et leur attribuent une note en fonction de leur intérêt relatif à être intégrées dans le règlement final. Outre ses objectifs d'apprentissage légitimes – le développement des compétences communicationnelles et langagières de base que sont l'écoute, la parole, la lecture et l'écriture –, cette leçon permet de faire passer bien d'autres messages, et notamment d'éduquer les élèves aux questions morales et éthiques, aux principes de l'antiracisme et de la non-discrimination, aux processus démocratiques et à la gestion de la diversité sans perte de droits (par exemple le droit à l'égalité de traitement entre les sexes). Peut-il y avoir meilleure expérience pour ces élèves sur le plan de la compréhension du fonctionnement durable des sociétés démocratiques ?

Le troisième principe fondamental consiste à intégrer dans des catégories de « compétences » les éléments essentiels de chacun des principaux thèmes de travail du Conseil de l'Europe en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Si on lui consacre suffisamment de temps et d'échanges, ce processus permettra de dégager un « terrain d'entente », c'est-à-dire des « compétences génériques »¹².

Plutôt que de « terrain d'entente », il est peut-être plus approprié de parler ici de « compétences génériques », car cette notion sous-entend une neutralité partagée et convenue, ce qui nous épargne les difficultés de terminologie liées aux concepts de « terrain » ou de « territoire » et la diplomatie requise pour faciliter la négociation et le règlement des différends.

Ces compétences génériques ne sont pas gravées dans le marbre. Au contraire, elles doivent être régulièrement réexaminées en vue d'une éventuelle modification à la lumière des nouvelles connaissances et/ou de l'évolution des choses ; on peut considérer qu'elles ont la même nature organique que les disciplines scolaires traditionnelles.

Par exemple, il pourrait y avoir lieu de procéder à une révision complète des compétences génériques dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté démocratique, aux médias et aux droits de l'homme, non pas tant en raison de leur nature que de l'urgence de les appliquer dans les systèmes scolaires européens, compte tenu de la montée rapide des partis politiques d'extrême droite dans de

12. Sur la question des « compétences génériques », voir également le chapitre suivant : « "Savoirs" et valeurs contre thèmes ».

nombreuses sociétés européennes, certains allant même – apparemment sans rencontrer de véritable opposition – jusqu'à faire des déclarations préconisant une « solution finale » pour les communautés roms d'Europe.

Ces questions extrêmement préoccupantes mènent automatiquement à l'examen des processus de changement requis dans l'éducation pour garantir l'application durable des messages fondamentaux pour tous les gouvernements européens et leurs citoyens. Les médias nous rappellent quasiment tous les jours les affaires sociales, économiques et politiques du monde qui donnent un caractère de plus en plus urgent et pertinent à tous les thèmes de formation du programme Pestalozzi. Ces derniers doivent avoir une résonance spontanée dans les cœurs, les esprits et les consciences de toutes les jeunes générations, dans l'ensemble des Etats membres du Conseil de l'Europe. Les problèmes très réels des éducations concurrentes concernent tout autant les programmes de formation initiale des enseignants que les programmes scolaires, qui sont soumis à des pressions excessives comme nous l'avons vu plus haut. Pour assurer la diffusion en cascade du programme Pestalozzi, il faut que le Conseil de l'Europe – par son influence sur le ministère de l'Education de chaque Etat membre – soutienne les efforts des « multiplicateurs » du programme dans les établissements de formation des enseignants. Pour ce qui est de la formation initiale des formateurs, la question de la concurrence doit être abordée comme nous l'avons préconisé plus haut, en considérant le temps de programme dans le contexte institutionnel le plus vaste possible et en définissant des compétences génériques de base dont on assurera la perméation dans les modèles existants des disciplines traditionnelles. Cela dit, compte tenu de l'urgence de bon nombre de ces thèmes, il pourrait également être nécessaire de rendre certains cours obligatoires pour les enseignants stagiaires. Dans le contexte de la mondialisation, l'un des thèmes qui nous vient naturellement à l'esprit ici est l'éducation interculturelle.

L'intégration de tous les thèmes requis dans les programmes d'éducation généraux nécessitera également un investissement considérable dans la formation continue des enseignants. Pour favoriser la participation à ces formations, il faudra peut-être envisager des mesures incitatives supplémentaires sous la forme d'un statut prioritaire, établi et soutenu par les ministères de l'Education et les services de l'éducation des municipalités locales, ainsi que d'avantages financiers pour les enseignants participants.

Si la formation des enseignants est un point de départ essentiel, il est également primordial de proposer ce même type de formation aux autres acteurs majeurs

de l'éducation, parmi lesquels les responsables des politiques éducatives, les concepteurs des programmes et les enseignants, y compris les aides-enseignants.

Les parents ne devraient pas non plus être exclus. En effet, ils peuvent opposer une résistance à l'intégration dans le programme scolaire de domaines de connaissances qu'ils ne comprennent pas. Dans un processus éducatif démocratique, ils devraient être associés à la formulation et à la mise en œuvre des programmes scolaires. Il est souvent demandé aux directeurs d'école (et quelquefois aux principaux et proviseurs) de gérer les questions relatives aux communautés parentales, comme l'ignorance et le racisme de certains parents qui menacent de retirer leurs enfants d'une école qui accueille des élèves roms. La plupart des thèmes examinés ici intéressent tous les acteurs concernés par une telle situation.

Toutefois, leur mise en application et leur durabilité sont sérieusement menacées par les faiblesses opérationnelles inhérentes à toute activité humaine, qui peuvent prendre deux formes. La première est que les « messages », comme toutes les informations, sont par définition immédiats et tendent à perdre de leur force et de leur impact au fil du temps. « La familiarité engendre le mépris », pourrait-on être tenté de dire. Afin d'empêcher un tel affaiblissement du message, il faut que le programme de mise en œuvre soit conçu pour le long terme, avec une « amplification » périodique de volume pour contribuer au maintien de la force du message dans le temps.

Le second écueil est celui de la transmission d'un message « édulcoré » et superficiel. Les contraintes logistiques liées à la concurrence entre les matières font courir un grave risque que les thèmes importants soient traités comme une simple liste à cocher. Nous devons, d'une manière ou d'une autre, apprendre à gérer cette réalité humaine car si nous l'ignorons, c'est à nos propres risques et périls.

Références

Commissaire aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe, OSCE, *Recent Migration of Roma in Europe, 2009*. Disponible à l'adresse : <https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?id=1536357> (page consultée le 26 janvier 2011).

Jones L. et Moore B., "Education, competency and the control of expertise", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 14, n° 4, 1993, p. 385-397.

PNUD, *Human Development Report 2009 – overcoming barriers: human mobility and development*, PNUD, New York, 2009.

« Savoirs » et valeurs contre thèmes

Composantes transversales de l'enseignement pour le renforcement des sociétés démocratiques

Pascale Mompoin-Gaillard

Les écoles ne sont pas investies de la seule mission de transmettre un savoir aux jeunes ; elles sont aussi, inévitablement, un lieu de transmission de valeurs. Nous voulons espérer que ces valeurs sont des valeurs démocratiques. Les enseignants ont un rôle essentiel à jouer pour promouvoir l'apparition et le maintien d'une culture démocratique (Brett *et al.*, 2009). Intervenant quotidiennement et pendant plusieurs années auprès de jeunes issus des milieux les plus divers, ils sont en mesure de façonner notre avenir commun. Les élèves, quant à eux, devront acquérir les compétences (savoirs, savoir-faire, savoir-être et dispositions) nécessaires au développement de sociétés démocratiques durables. On peut donc affirmer que la réussite de l'éducation pour des sociétés démocratiques durables repose en grande partie sur la profession d'enseignant.

Du fait des évolutions récentes, telles que la mondialisation du savoir et la mobilité accrue, les écoles ne peuvent plus se contenter de perpétuer l'équilibre social existant ; les enseignants doivent repenser leur rôle et accepter le risque de voir se développer une vision différente de l'éducation.

En conséquence, « certains aspects de la culture scolaire et des pratiques scolaires sont sujets au changement (...) et évoluent » (Bîrzea *et al.*, 2005).

Comme cela a été décrit dans le chapitre précédent, nous avons assisté ces vingt dernières années au développement à grande échelle de formes d'éducation spécialisées : « éducation globale », « éducation à la paix », « éducation à la citoyenneté démocratique », « éducation interculturelle », « éducation aux valeurs » et « éducation du consommateur », pour n'en citer que quelques-unes. La formation des enseignants occupe une place de plus en plus importante, mais elle devient aussi de plus en plus exigeante (Ólafsdóttir, 2006). On demande aux enseignants d'incorporer ces nouvelles formes d'éducation dans leur enseignement, une tâche qui peut paraître insurmontable si l'on continue à considérer l'éducation pour des sociétés démocratiques durables comme une somme « d'éducatifs thématiques distinctes ». Le moment est venu de faire le bilan de notre expérience et de mener une réflexion sur les éléments communs à ces principes et visions éducatifs,

d'étudier les valeurs communes sur lesquelles se basent ces thèmes et approches, et de définir la place de la formation des enseignants dans la promotion de l'éducation pour des sociétés démocratiques durables.

Quels principes le Conseil de l'Europe entend-il promouvoir par l'éducation en vue de la construction de sociétés démocratiques durables ? Comment se traduisent-ils dans les différents thèmes développés par le programme Pestalozzi ? Comment faire apparaître ces principes et valeurs dans nos attitudes en tant que professionnels de l'éducation ? Qu'entend-on par « composantes transversales de l'enseignement pour des sociétés démocratiques durables » ? Que sont les « composantes transversales » et pourquoi sont-elles primordiales ? Le présent chapitre passe en revue ces questions et examine en particulier comment le développement professionnel des enseignants peut contribuer à des sociétés démocratiques durables.

Thèmes du programme Pestalozzi : la relation entre les principes du Conseil de l'Europe, les valeurs sous-jacentes et les thèmes de la formation des enseignants

Dans le cadre de sa mission générale, qui est de renforcer la démocratie, les droits de l'homme et l'Etat de droit, le Conseil de l'Europe a, ces dernières années, placé la culture démocratique et l'éducation au cœur de ses politiques et pratiques, en vue de construire « une Europe plus humaine et inclusive » (Conseil de l'Europe, 2005*b*). L'Organisation a été chargée (Conseil de l'Europe, 2005*a*) de veiller en particulier à la préparation des enseignants aux défis que rencontrent les démocraties. Comme dans d'autres instances internationales, le rôle de l'éducation est envisagé en tant qu'élément central d'un plan d'action visant à promouvoir la culture démocratique¹³. En 2007, les ministres de l'Education des 47 Etats membres du Conseil de l'Europe ont invité le Comité directeur de l'éducation à porter une attention particulière aux compétences clés, à « analyser et à développer les compétences essentielles à une culture démocratique et à la cohésion sociale, telles que la capacité de se comporter en citoyen responsable, l'aptitude à vivre dans un milieu interculturel et plurilingue, l'engagement social, un comportement solidaire et la faculté de percevoir les problèmes selon de nombreux points de vue différents » (Conseil de l'Europe, 2007).

13. « L'éducation a été choisie comme le moyen le plus naturel et le plus approprié de promouvoir la compréhension, la paix et la coopération internationales, car c'est par l'éducation que la nouvelle génération peut s'imprégner de ces valeurs. » Source : www.unesco.org/education/pdf/34_64.pdf (page consultée le 26 janvier 2011).

C'est dans ce cadre que le programme Pestalozzi a établi son approche thématique de la formation des enseignants. Il a mis en place des projets de formation avec les enseignants et les formateurs d'enseignants sur des thèmes aussi divers que l'éducation à la citoyenneté démocratique, l'éducation interculturelle, la diversité linguistique et socioculturelle, l'histoire et la multiperspectivité, l'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire, la prévention des crimes contre l'humanité, l'utilisation des médias, la gouvernance des écoles, l'apprentissage collaboratif, etc.

En fait, cette liste de thèmes reprend les recommandations et déclarations des organes politiques du Conseil de l'Europe ; les séries de modules mises en place constituent une réponse pratique aux orientations politiques et sont donc une composante majeure de l'action de l'Organisation pour la promotion de la démocratie et de l'Etat de droit. Notre expérience montre toutefois que l'approche thématique adoptée par le programme a des limites, que nous nous proposons d'examiner ici.

- La limite la plus évidente est que des thèmes comme l'éducation interculturelle ou la prévention des crimes contre l'humanité ne trouvent pas de débouchés effectifs dans les systèmes d'éducation européens actuels. N'étant pas intégrés au programme en tant que tels – que ce soit dans la formation initiale des enseignants ou dans les programmes scolaires –, ces thèmes sont souvent considérés par les professionnels de l'éducation comme un « ajout » à leurs responsabilités et au contenu de ce qu'ils enseignent à l'école et de ce qu'ils apprennent au sein des établissements d'enseignement supérieur. Ils sont par conséquent réticents à les intégrer dans leur enseignement.
- Certains enseignants ont le sentiment de ne pas avoir assez de temps pour couvrir les compétences de base et concepts fondamentaux de leur matière, et encore moins pour étudier les relations de cette dernière avec d'autres ou pour intégrer à leur enseignement de nouveaux thèmes tels que la citoyenneté démocratique ou l'éducation interculturelle. Par exemple, les enseignants en chimie préféreront consacrer du temps aux notions de chimie et aux compétences en la matière plutôt qu'à un autre domaine de réflexion.
- De plus, même si ces thèmes traduisent une tentative de promouvoir la paix, la coopération, la démocratie et la compréhension mutuelle par l'éducation, s'ils sont traités comme des éléments distincts, ils risquent de présenter une vision décousue de l'éducation aux sociétés démocratiques durables, similaire à celle que l'on peut observer dans de nombreuses structures d'éducation en Europe, où les programmes scolaires sont considérés comme une somme de disciplines distinctes, sans approche globale du savoir, ce qui fait qu'ils offrent aux élèves une vision « hachée » de leur monde.

Les années de pratique du réseau de formateurs du programme Pestalozzi ont démontré que ces thèmes s'appuient tous sur un certain nombre de valeurs communes : coopération, tolérance, respect, égalité, engagement, solidarité, liberté, etc. Il est intéressant d'examiner le passage de ces principes et normes (liés aux politiques et aux règles de conduite) à la question des valeurs.

Les valeurs, bien que faisant partie intégrante de notre profil cognitif, ont un lien direct avec la dimension affective et émotionnelle de nos mentalités et comportements, et sont donc importantes pour façonner notre avenir.

Pour sensibiliser les citoyens aux questions de droits de l'homme, de démocratie et d'Etat de droit, il faut faire appel à leurs systèmes de valeurs afin d'exploiter leur registre affectif. C'est pourquoi, lorsque l'on cherche à déterminer « quoi », « pourquoi » et « comment » concevoir l'éducation des enseignants pour des sociétés démocratiques durables, la question des valeurs ne peut être éludée.

Nos valeurs et attitudes affectent nos relations avec les autres et avec toutes nos activités dans notre environnement, et ont donc une influence majeure sur nos chances de réaliser un avenir durable (Unesco, 2006).

Il va de soi qu'il faut des valeurs communes pour parvenir à une meilleure compréhension entre des populations, groupes sociaux et groupes nationaux divers en vue de promouvoir la citoyenneté active et le respect des droits de l'homme. Si l'on veut que les enseignants jouent un rôle dans le renforcement des sociétés démocratiques, les communautés éducatives doivent partager un certain nombre de valeurs. Toutes ne vont pas dans le bon sens. Les valeurs spécifiques qui nous intéressent ici sont celles qui favorisent une culture de paix et de démocratie : la tolérance, l'empathie et la coopération, entre autres.

Les valeurs imprègnent les pratiques d'enseignement. L'observation nous montre que les valeurs adoptées dans nos pratiques d'enseignement ne sont pas toujours des valeurs démocratiques. Le développement de valeurs démocratiques communes permet également aux enseignants et aux formateurs d'enseignants de proposer une offre éducative (stratégies, contenu et méthodologie d'apprentissage) qui dépasse les questions de programme scolaire et d'enseignement par matière, une offre pour le développement de tous les enseignants.

Mobiliser l'affectivité est essentiel, mais ce n'est pas suffisant. L'éducation basée sur des valeurs n'est qu'une partie de la structure qui permet de construire une

éducation au service de sociétés démocratiques durables. Elle doit être complétée par d'autres éléments, que nous examinerons dans les paragraphes suivants. Si l'on part du principe que les valeurs se répercutent sur nos attitudes et notre comportement, il se pose la question de savoir comment l'éducateur peut passer de ces valeurs au développement des attitudes et comportements associés à ces valeurs. Quels sont, parmi les attitudes et comportements observables, ceux qui permettent de traduire nos valeurs et principes en une meilleure communication et une meilleure entente entre les individus, et en une citoyenneté active pour l'organisation d'un monde meilleur et plus juste ? Les formateurs du programme Pestalozzi ont entrepris, au cours de leurs années de collaboration, de mettre en place un cadre de formation des enseignants qui vise à décrire « ce qu'un enseignant doit savoir, savoir faire et savoir être » pour atteindre cet objectif.

Pourquoi travailler sur un socle de composantes transversales pour un enseignement en faveur de sociétés démocratiques durables ?

Les discussions menées au sein du réseau de formateurs du programme Pestalozzi ont mis en évidence la difficulté de faire du concept de compétences un principe organisateur des programmes de formation des enseignants, bien que l'usage de ce concept dans l'éducation soit devenu de plus en plus fréquent dans les cercles d'élaboration des politiques. Ce concept a d'abord été utilisé dans le monde des affaires et de l'entreprise. De nombreux chercheurs ont essayé de l'appliquer au contexte de l'éducation et de la formation, en particulier en rapport avec l'évaluation (Cardinet, 1982). Certains ont critiqué le caractère « faible » de ce concept, « dans ce sens qu'il ne désigne de fait encore trop souvent soit que des contenus, soit que des capacités un peu flottantes, soit même que des objectifs spécifiques » (De Ketele, 2000, p. 188). Dans quelle mesure est-il intéressant d'utiliser la notion de compétence, étant donné ses diverses interprétations dans le monde entier, et les critiques dont il fait l'objet à ce niveau (Delory, 1991) ?

Les organes internationaux et européens ont accordé une grande attention à cette question ces dix dernières années. Dans le cadre de la Stratégie de Lisbonne, la Commission européenne a élaboré les principes européens communs concernant les compétences et qualifications des enseignants. L'Unesco et de nombreuses conférences nationales et internationales se sont également penchées sur le sujet. L'obtention de données comparables par la définition de « compétences clés » pour les élèves a ainsi été l'un des objectifs de l'initiative PISA. En outre, la notion de

« compétence » recouvre une grande variété de sens dans différents contextes éducatifs nationaux. Ses définitions sont nombreuses : l'OCDE, par exemple, la définit en ces termes : « Le concept de compétence ne renvoie pas uniquement aux savoirs et savoir-faire, il implique aussi la capacité à répondre à des exigences complexes et à pouvoir mobiliser et exploiter des ressources psychosociales (dont des savoir-faire et des attitudes) dans un contexte particulier » (OCDE, 2005).

Estimant que ce concept ne peut être utile pour le groupe que si l'on peut trouver une définition acceptable et opérationnelle dans différents contextes éducatifs européens, le réseau Pestalozzi a entrepris de créer une stratégie « sur mesure ». Conscient de la difficulté qui se posait, il a commencé, à son premier forum tenu à Oslo en 2008, à avancer l'idée d'un abandon progressif de l'approche « verticale » par objectifs thématiques pour passer à une approche « horizontale » par composantes transversales. Que doivent savoir les enseignants pour mettre en place une forme d'éducation qui favorise la paix et la démocratie ? Que doivent-ils savoir faire ? Quelles sont les attitudes que l'on attend d'eux ?

Le principe fondamental de cette stratégie, compte tenu de la diversité des contextes dans lesquels les praticiens (enseignants et formateurs d'enseignants du réseau) travaillent, est de remplacer l'approche thématique de la formation des enseignants par une stratégie qui décrit ce que les enseignants doivent être capables de faire dans une situation donnée. En d'autres termes, nous avons observé que l'approche par thème ou par objectif avait tendance à fragmenter les savoirs, savoir-faire et savoir-être que nous essayions, en tant que communauté de pratique, de développer chez les enseignants. C'est pourquoi une vision plus globale de la formation des enseignants consistait à promouvoir une approche sur trois fronts, mettant l'accent sur les éléments suivants afin d'éduquer les jeunes de manière efficace pour des sociétés démocratiques durables¹⁴ :

- ce qu'un enseignant doit savoir (la dimension cognitive : connaissances ou savoirs) ;
- ce qu'un enseignant doit savoir faire (la dimension pragmatique : aptitudes ou savoir-faire) ;
- les attitudes que l'on attend d'un enseignant (savoir-être).

Dans ce qui suit, nous nous concentrerons sur le troisième élément de cette approche : le savoir-être.

14. Sur le concept de savoir-être ou « apprendre comment être », voir Rogers, 1961 ; Angers P. et Bouchard C., 1986 ; Delors, 1996.

Il ne suffit pas de « savoir » et de « savoir faire ». Un éducateur (enseignant, formateur d'enseignants, etc.) doit intérioriser ses connaissances et ses aptitudes et les appliquer de manière cohérente, en d'autres termes les expérimenter sur lui-même et en situation. C'est donc une perspective « située » de la formation professionnelle.

« (...) le développement des savoir-être passe le plus souvent par l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire. [Connaître quelque chose et savoir le faire] ne signifie pas nécessairement que ce savoir-faire soit devenu un comportement habituel, c'est-à-dire un savoir-être. L'approche par les savoir-être est donc une approche intégrative. Mais l'adopter comporte des implications importantes. (...) Puisque le « savoir-être » est de l'ordre de l'habituel et de l'intériorisé, cela suppose de travailler dans la durée et par observations répétées en situation. (...) Une telle approche ne peut se contenter d'assumer des cours : la façon de gérer la classe et l'école est indissociablement liée au développement de savoir-être et il y a donc un travail énorme à faire dans ce sens » (De Ketele, 2000).

Aujourd'hui, les modules du programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe pour les professionnels de l'éducation intègrent cette dimension et l'exigence d'une formation qui vise le développement de savoir-être. Les sessions de formation reposent sur le principe de l'apprentissage par l'action, qui est l'approche retenue pour construire des savoir-être.

Au cours des activités, l'accent est mis sur les résultats. Les participants sont invités :

- à créer un savoir contextualisé, commun et collaboratif sur ces thèmes ;
- à élaborer des stratégies d'apprentissage en situation pour atteindre les objectifs fixés dans les trois domaines de savoirs mentionnés ci-dessus ;
- à expérimenter de nouveaux modèles éducatifs dans les milieux professionnels (établissements d'enseignement supérieur, instituts de formation des enseignants, écoles, milieux non formels, etc.).

L'éducation en faveur des sociétés démocratiques durables repose sur l'idée centrale que les valeurs démocratiques ne peuvent être acquises par le seul biais de la transmission/du transfert de connaissances, mais qu'elles doivent également être mises en pratique. Elles s'acquièrent dans le cadre d'une approche globale d'« apprentissage par l'action », basée sur l'expérience. Cela ne peut se faire que par le biais d'une formation continue sur une durée suffisante pour permettre à l'enseignant de se perfectionner sur les trois fronts précités. Le paragraphe suivant décrit ces composantes transversales fondamentales¹⁵.

15. Une future publication du Conseil de l'Europe (dont la parution est prévue en 2011) sera consacrée à ces composantes fondamentales de l'éducation en faveur de sociétés démocratiques durables.

Nouveaux développements : perspectives d'avenir

Compte tenu du passage de nos sociétés de l'ère industrielle à l'ère post-industrielle, et de l'avènement des sociétés du savoir, les enseignants doivent passer de méthodes et de pédagogies non participatives à une pédagogie axée sur l'apprenant et centrée sur l'apprentissage de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être : expérimentation, pensée systémique et développement d'un savoir collectif, résolution de problèmes et pensée critique, ouverture et capacité à faire face rapidement à la nouveauté, esprit de coopération et compétences permettant de naviguer efficacement sur les réseaux du savoir en sont les maîtres mots.

« Les données montrent que c'est un gouffre qui s'ouvre. Toutes les fonctions importantes pour les jeunes existent hors de l'école, comme l'essentiel de leurs apprentissages (même si c'est de l'auto-enseignement et de l'apprentissage entre pairs). Dans le même temps, les écoles (...) ne parviennent pas à comprendre la fonction communicationnelle d'internet et, pire que tout, échouent à transmettre les aptitudes de recherche documentaire, d'évaluation des sites, de recherche et de production créative qui devraient être les plus importantes pour elles » (MEDIAPPRO, 2006).

On demande de plus en plus aux enseignants d'apporter de nouvelles réponses à l'évolution des besoins sociaux et collectifs identifiés en milieu scolaire (gestion des conflits, capacité d'adaptation culturelle, sensibilité et communication interculturelles, perspectives globales et multiples). Ces réponses ne sont ni exclusivement individuelles, ni définitives et statiques. Les enseignants doivent pouvoir s'adapter très facilement et recevoir une formation propice au développement de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes pédagogiques et non pédagogiques, incluant les valeurs démocratiques universelles, le respect de la diversité et des compétences dans le domaine de l'interculturel.

Nous sommes exigeants au regard des savoirs que nous recherchons chez les enseignants ; les politiques incitatives devraient en tenir compte et pourraient servir d'outil d'exigence de la qualité.

Si une société reconnaît le rôle central de l'éducation comme assurance de son avenir démocratique, elle doit également reconnaître ses enseignants à un niveau qui rende la profession viable et attrayante, leur donner accès à une formation de qualité tout au long de leur vie pour améliorer leur statut, et soutenir leur perfectionnement professionnel.

Références

Angers P. et Bouchard C., *L'activité éducative – Le développement de la personne*, Bellarmin, Montréal, 1986.

Brett P., Mompoin-Gaillard P. et Salema M. H., *Contribution des enseignants à l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme : cadre de développement de compétences*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2009.

Bîrzea C., Cecchini M., Harrison C. et al., *Outil pour l'assurance de la qualité de l'éducation à la citoyenneté démocratique à l'école*, Unesco, Paris/Conseil de l'Europe, Strasbourg/CEPS, Ljubljana, 2005.

Cardinet J., « Compétences, capacités, indicateurs : quel statut scientifique ? », in CEPEC International, *Actes des rencontres sur l'évaluation : Objectifs, compétences, indicateurs : Quelles implications pour l'évaluation formative ?*, Documentation internationale CEPEC, Lyon, 1982, p. 151-159.

Conseil de l'Europe, Déclaration sur les droits de l'homme et l'Etat de droit dans la société de l'information, adoptée par le Comité des Ministres le 13 mai 2005 (CM(2005)56 final), 2005a.

Conseil de l'Europe, Déclaration de Varsovie, adoptée lors du 3^e Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement, Varsovie, 16-17 mai 2005, 2005b.

Conseil de l'Europe, Déclaration finale de la Conférence permanente des ministres européens de l'Education, Istanbul, 4-5 mai 2007, 2007.

Delors J. (dir.), *L'éducation : un trésor est caché dedans*, rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, Unesco/Odile Jacob, Paris, 1996.

Delory C., « Quelle taxonomie des compétences scolaires utiliser dans une banque d'item ? », *Pédagogies* (5), 1991, p. 71-100.

De Ketele J. M., « Approche socio-historique des compétences dans l'enseignement », in Bosman C., Gérard F. M., Roegiers X. (dir.), *Quel avenir pour les compétences ?*, Pédagogies en développement, Editions De Boek, Bruxelles, 2000.

IBE/Unesco, *E-forum on the approaches by competencies, 14 November – 7 December 2005 : key aspects, 2005*. Disponible à l'adresse : <http://www.ibe.unesco.org/fr/communautes/communaute-de-pratique-cop/approches-basees-sur-les-competences/e-forum-approches-basees-sur-les-competences-2005.html> (page consultée le 26 janvier 2011).

MEDIAPPRO, *MEDIAPPRO : Appropriation des nouveaux médias par les jeunes, une enquête européenne en éducation aux médias*, avec le soutien de la Commission européenne/Plan d'action pour un internet plus sûr, 2006, www.mediapro.org/publications/finalreport.pdf (page consultée le 14 janvier 2011).

OCDE, *La définition et la sélection des compétences clés*, Projet DeSeCo, 2005, <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (page consultée le 14 janvier 2011).

Ólafsdóttir O., « Le contexte politique de la formation des enseignants dans les programmes du Conseil de l'Europe », in *La formation des enseignants en Europe : acquis, tendances et perspectives*, 4^e Forum de Prague, 21-23 novembre 2005, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2006.

ORE, *Revisiting the concept of competence as an organizing principle for programmes of study: from competence to competent action*, Observatoire des réformes en éducation (ORE), Université de Québec, Montréal, 2006.

Rogers C., *On becoming a person*, Constable, Londres, 1961.

Unesco, *Module 20: Teaching and learning for a sustainable future V 4.0, 2006*, www.unesco.org/education/tlsf/TLSF/pdf/pdf_bod.htm (page consultée le 14 janvier 2011).

L'éducation : une libération de soi

Principes et concepts de l'apprentissage et de l'enseignement dans le programme Pestalozzi

Liutauras Degésys

Education de type classique (« traditionnelle ») et éducation moderne

Jadis, l'éducation était syncrétique, rattachée aux activités ordinaires de production artisanale et à une certaine conception du monde. Le processus éducatif, intégré à la réalité sociale, formait un ensemble d'actions de communication, et non une occupation théorique distincte ou une activité indépendante spécialisée. Au mieux, il prenait la forme d'un outil théorique et rudimentaire de compréhension de la réalité physique et sociale. L'éducation reposait donc sur les principes mêmes de la communication. Eduquer, c'est communiquer : avec le monde réel, avec les autres et avec soi-même. Et communiquer, c'est être interactif et réflexif, en étroite relation avec d'autres acteurs du changement social. La communication est l'interprétation et la réinterprétation permanente de la réalité sociale, le miroir des événements et l'évaluation des changements jugés utiles pour notre réalité sociale évolutive.

La conception dite classique ou traditionnelle de l'éducation repose sur la notion d'importance du savoir – vu ici comme une quantité suffisante d'informations sur la réalité, permettant de transformer cette réalité. Le savoir est considéré comme un outil (ou une boîte à outils) pour intervenir sur la réalité : on pensait qu'il donnait à celui qui le possède le pouvoir de faire face à la réalité et d'en retirer des avantages. Par conséquent, l'extraction, la catégorisation, le stockage et la transmission du savoir sont devenus les principales préoccupations de l'éducation. Cette conception de l'éducation reposait sur une vision matérielle et une compréhension mécanique et métaphysique du monde. Si le monde contient un nombre fini et déterminé de choses, si le monde lui-même est une « chose » compréhensible, alors le savoir que l'on peut acquérir à propos de ce monde est également fini (« déterminé ») : autrement dit, on peut comprendre et connaître le monde de manière finie. Si tel était le cas, on reproduirait les constructions des choses finies par le savoir, l'acquisition et l'apprentissage, c'est-à-dire que l'on recréerait les structures existantes et objectives des choses en les copiant ou en les reconstruisant, sous la forme d'un savoir. Bien que ces structures puissent

être très complexes, leur reproduction technique peut être considérée comme finie, car elles contiennent des informations finies.

A contrario, dans une réalité sociale toujours changeante, il n'est pas possible de fonctionner avec un concept constant de « chose sociale ». Toute tentative de simplifier et de construire la réalité sociale en tant que chose ou constante est vouée à l'échec. On peut certes essayer de copier quelque chose, mais même là, il se pose la question de savoir combien de « vraies » copies on peut obtenir d'une même chose. Dans la sphère des processus sociaux, peut-on faire une copie constante d'une réalité qui change en permanence ? Plus une situation est complexe, moins les simplifications ou les modèles sont opérants. Le fait de stéréotyper la réalité sociale entraîne inévitablement une « mythologisation » de la vie sociale.

Dans la théorie de l'éducation, ces types de construction matérielle du monde correspondent à l'écart classique entre le sujet et l'objet de l'apprentissage (qui s'entend au sens d'enseignement ou d'éducation). Ici, l'on a d'une part les éducateurs (sujets ou acteurs), c'est-à-dire ceux qui organisent le processus en définissant des objectifs, qui choisissent les outils et assument la responsabilité des résultats, et d'autre part les apprenants (objets, choses) ou cibles du processus (récepteurs), c'est-à-dire ceux qui, dans un cadre ou un modèle éducatif donnés, sont modelés, formés et modifiés (on leur enseigne). Ce modèle d'éducation fait que le sujet (« agent », « acteur ») du processus d'apprentissage est l'enseignant et que l'apprenant en devient l'objet. L'apprenant est un élément passif et indifférent, qui n'a aucune responsabilité dans le processus d'éducation, tandis que l'enseignant, en tant que sujet et principal gestionnaire du processus, est responsable de tout. Non seulement ce modèle ne laisse aucune place à la créativité ou à l'originalité, mais il implique également le déni de toute individualité, de toute subjectivité et de tout investissement personnel dans les résultats à atteindre et le sens à donner à l'éducation.

De nombreux systèmes éducatifs traditionnels se disent modernes. Cependant, lorsque le but de l'éducation est le savoir lui-même, toute la « modernité » de l'éducation se réduit à appliquer des méthodes et principes « modernes » de catégorisation, de transmission, de stockage, de contrôle et d'inspection du savoir.

L'enseignement et l'apprentissage : un « auto-enseignement » et un « méta-apprentissage »

Le programme Pestalozzi part du principe que les processus d'enseignement et d'apprentissage sont mis en œuvre dans les situations du quotidien, dans le flux

ordinaire de la réalité sociale, dans chaque activité sociale. L'espace social requiert une intersubjectivité et une interactivité constantes, ainsi qu'un certain degré de formalisation et d'interprétation des relations sociales permanentes et des situations interpersonnelles en constante évolution. Ces processus d'apprentissage et d'enseignement sont indissociablement liés à l'activité sociale. Eu égard aux changements permanents du monde social, il est tout simplement impossible, voire inutile, d'étudier uniquement les normes sociales et de fonctionner avec des constantes sociales. Une personne qui est incapable d'analyser les situations courantes – fluctuantes – et d'interpréter et réinterpréter les facteurs sociaux échouera dans sa socialisation. Dans une réalité sociale en constante évolution, la capacité d'adaptation à différents contextes prend une importance cruciale.

Le seul choix rationnel qui nous reste est précisément de cultiver la capacité à progresser, à percevoir les signaux de la réalité sociale qui nous entoure et à rechercher, à l'aide de mécanismes d'analyse et d'interprétation, les moyens les plus adaptés de répondre à ces stimuli et de modifier notre comportement (d'apprentissage ou d'enseignement).

Les expériences de la vie sociale sont, en soi, les grands indicateurs du bien-être d'une société, car elles envoient des signaux sur les attitudes et habitudes des gens, ainsi que sur la nécessité et la capacité de s'adapter et de changer. L'incapacité à détecter, reconnaître et comprendre ces signaux dans la réalité sociale rétrécit l'horizon et freine l'individu qui, dès lors, ne peut ni s'adapter, ni prendre du recul par rapport à la vie ou à lui-même. Le sens social de l'éducation réside dans la possibilité de libérer l'individu, de l'aider à donner un sens à sa vie et de cultiver le goût, la distance, la confiance en soi, l'esprit critique et l'auto-critique. Pour être plus précis, l'éducation aide à s'immerger dans les processus sociaux. C'est une tentative de libérer les forces ou capacités créatrices de l'individu et de cultiver chez lui une variété de goûts.

L'éducation est véritablement un processus d'apprentissage qui s'étend sur toute une vie : c'est un état permanent de réflexion, de pensée critique et d'autocorrection, et donc un processus continu d'auto-éducation.

Malheureusement, les sciences exactes ont modifié la tradition de l'observation de la réalité, et en ont fait un mode « cinématographique » d'enregistrement de la réalité en tant que constellation de choses. Les différentes sciences réduisent les processus de la réalité à des agrégats de faits fixes, transformés en choses à l'aide

d'un ensemble de constructions, de méthodes, d'instruments et d'expériences. Elles nous apprennent à étudier, à analyser et à décrire les choses pour obtenir des résultats, mais les processus semblent relégués au second plan : le but de l'activité humaine n'est plus le processus mais le résultat (le produit). L'idée principale est perdue, car la réalité et la personne sont des processus, et non des choses.

Détaché de la réalité conçue comme processus, le savoir produit un ensemble de théories d'enseignement et d'apprentissage, avec leurs gammes de savoirs formalisés et finis, et des recettes (méthodes) de transmission. Or, ces théories sont totalement détachées de la vie sociale réelle et de ses besoins.

Une telle conception métaphysique et matérielle catégorise le monde et le savoir en collections distinctes de savoirs matériels sans relation les unes avec les autres. Surtout, le processus éducatif en lui-même devient une activité spéciale, détachée de la réalité qu'il prétend enseigner et apprendre, perdant ainsi son authenticité et son intégrité. Lorsqu'il repose sur de telles théories, le savoir devient pouvoir ; or, le savoir n'est qu'un système externe et objectif de connaissances obligatoires à acquérir de force et à assimiler. Il nous est demandé non seulement de l'assimiler, mais également de nous reconstruire selon ce système de vérités finies. Ni l'interprétation de phénomènes controversés, ni l'analyse de systèmes de savoir conflictuels ne sont bien accueillies, car elles reposent généralement sur des schémas de pensée différents. Ces théories peuvent se dissimuler derrière des intentions et des noms modernes, mais les apprenants les accueillent toujours avec une certaine réserve – voire des résistances –, les trouvant irrationnelles, inadéquates, inefficaces et inapplicables aux processus de la réalité.

Pour coopérer et atteindre des objectifs, il a toujours fallu communiquer, ce qui implique l'institutionnalisation et la légitimation de certaines activités. Cela nous oblige tout naturellement à faire preuve de distance et de réflexion théorique. Pour valider et consolider certaines structures sociales, il faut chercher des moyens efficaces de les expliquer et de les justifier. Si l'on demande aux gens de respecter un certain nombre de normes sociales, il est important qu'ils sachent pourquoi et qu'ils les comprennent vraiment. Tout acte de communication correspond à un ensemble d'actions visant la reconnaissance et la compréhension sociales. En d'autres termes, toute situation de communication suppose une analyse des actions sociales et des rôles sociaux, ainsi que des processus d'évaluation et d'interprétation. Dans la communication sociale, les individus s'influencent les uns les autres, s'engagent en permanence dans des relations interactives et

intersubjectives, essaient d'expliquer les choses et de se comprendre mutuellement : autrement dit, ils apprennent les uns aux autres et les uns des autres ; ils éduquent et sont éduqués, au sens large du terme.

Dans le programme Pestalozzi, l'éducation est considérée comme un processus de communication intersubjectif basé sur des relations interpersonnelles, qui pose les questions classiques de reconnaissance sociale et de savoir. Comment le sens transmis en externe, donc objectif, prend-il un sens interne ? Dans quelles conditions et dans quelles circonstances ? Grâce aux processus de communication et à l'intersubjectivité, les constructions et relations sociales cessent d'être des connexions anonymes et des constellations matérielles pour devenir un lieu de confrontation de relations personnelles. Ces questions sont typiques de tout phénomène de communication sociale. C'est pourquoi la théorie de Pestalozzi concernant le processus éducatif est difficilement concevable sans une métaanalyse des processus de communication sociale, de reconnaissance et d'entente sociales.

Compétences générales/flexibles

Quels sont, en termes d'efficacité, les avantages du programme Pestalozzi par rapport à d'autres théories et méthodologies éducatives ? Tout d'abord, l'éducation y est considérée comme une possibilité de connaissance de soi, d'auto-éducation et d'autoperfectionnement. La vie est une construction et une reconstruction, une programmation et une reprogrammation permanentes. La déconstruction est une façon de voir et d'interpréter le monde, ainsi qu'un mode de vie. Elle implique toujours une certaine reconstruction aux deux sens du terme : la recréation de constructions en partant de la réalité et l'application de ces constructions au recyclage de la réalité, sur la base des principes de réalité.

L'un des postulats les plus simples et les plus importants ici est la libre possession de soi. L'accent est mis sur l'éducation civique et interculturelle (au sens d'un programme d'éducation qui renforce l'universalité humaine, la réflexion indépendante, l'ouverture au changement et la liberté). Cette approche éducative est indissociable du savoir, de la compréhension et des aptitudes. Le savoir permet d'évaluer les processus, c'est-à-dire de poser des questions et de rechercher un sens ; une fois que l'individu a trouvé ce sens, il peut se forger ses propres opinions, acquérir des compétences et faire un usage rationnel de ses capacités.

Tout processus d'éducation civique doit mettre l'accent sur les possibilités de réflexion critique et indépendante, sur l'analyse des problèmes sociaux,

des inconvénients et variantes possibles, et sur la recherche de moyens et de méthodes concrets pour les résoudre. L'enseignant auto-apprenant doit savoir comment s'auto-enseigner ; outre ses compétences professionnelles, il a besoin de compétences très générales, et en particulier de réflexion critique. L'un des aspects très importants du processus d'éducation civique est la possibilité de poser des questions et de mettre en doute (et non la nécessité de trouver et de fournir des réponses univoques). Dans le processus d'analyse comparative d'entités sociales, de recherche et de communication sociales, c'est l'individu lui-même qui trouve un sens ; ce sens devient subjectif, c'est-à-dire qu'il prend la forme d'une approbation personnelle de principes et de normes sociales. Pour garantir un civisme engagé et reposant sur des valeurs, il faut appliquer des méthodes didactiques qui nous permettent de raisonner, d'interpréter et d'évaluer les faits de la vie sociale de manière autonome et authentique ; il faut également des méthodes qui nous encouragent à mettre en balance différents moyens indépendants de réaliser des activités sociales et personnelles et à faire des choix parmi ces derniers.

Cette possibilité peut se concrétiser par le biais d'une métarelation (notre relation à nous-mêmes et aux autres). Il paraît important de préciser que l'individu est celui qui est en possession de lui-même : il est le sujet (la volonté, l'intellect et l'âme) qui fixe ses propres objectifs, choisit les moyens de les atteindre, décide, régit et commande. Dans un même temps, il est également l'objet (corps, chose, personne) qu'il régit, dirige, encourage, et celui qu'il peut posséder avec une autonomie absolue. Une compétence d'apprentissage tout au long de la vie est donc nécessaire. L'acteur qui s'auto-enseigne doit être prêt à tirer les enseignements de son expérience et à apprendre à tout instant, et partir du principe que l'apprentissage est un processus sans fin.

Par conséquent, il est à la fois celui qui s'éduque, se modifie et se perfectionne, et celui qu'il peut modifier, perfectionner et éduquer. Evidemment, cela présuppose une réflexion permanente et inévitable, ainsi qu'une métarelation avec soi-même. Lorsqu'il réfléchit, l'individu s'observe en tant qu'objet analysé, avant de déterminer ce qu'il pourrait et voudrait faire de lui-même et par lui-même.

Dans une situation classique d'éducation (un éducateur/des apprenants), l'attitude prédominante est le respect passif. On peut aisément imaginer un certain laisser-faire du côté de l'apprenant qui se laisse « former, éduquer ». L'apprenant attribue toutes les compétences du sujet au « véritable » éducateur, sorte de démiurge, d'organisateur ou de planificateur. Cet état passif ne requiert pas de subjectivité, ni de responsabilité ou d'initiative. L'individu végète, sans réfléchir.

Dans la conception classique de l'éducation la responsabilité est simplement confiée à celui qui l'accepte pour obtenir de l'apprenant un produit social attendu. On ne semble pas s'interroger, dans ce cas, sur la personnalisation du processus éducatif : le savoir est considéré comme un objet à transférer d'une collection matérielle d'éléments de savoir vers le cerveau non moins matériel de l'apprenant qui est prêt à le recevoir.

Dans l'approche développée par le programme Pestalozzi, le sujet est autonome, dynamique, actif et responsable. L'éducation civique et interculturelle doit contribuer activement à l'universalité humaine, à la réflexion indépendante, à l'ouverture au changement et à la liberté.

A cet égard, l'éducation civique et interculturelle sur laquelle le programme Pestalozzi met entre autres l'accent représente ce qui est le plus important pour l'individu : sa libération et sa volonté de se posséder lui-même et de cultiver sa propre capacité à se créer, à s'éduquer et à évoluer, pour son propre bien et celui de la société. L'éducation civique et interculturelle devrait encourager l'idée d'une réflexion libre et indépendante associée à une possession de soi responsable. La réflexion indépendante est l'une des compétences majeures. L'autocorrection et l'auto-éducation supposent une capacité à faire des choix indépendants, à expérimenter ses propres théories et à vérifier ses propres hypothèses, et à remettre en cause ses propres attitudes et idées.

En contact avec la culture, l'individu se trouve constamment confronté à des situations d'incertitude, où la rationalité n'aide pas toujours, car dans le contexte culturel la plupart des processus ne peuvent simplement pas être prévus, planifiés ou rationalisés. Nul ne peut être préparé aux problèmes futurs par le seul savoir, tout simplement parce qu'il est impossible de connaître les savoirs futurs. L'imprévisibilité de l'avenir comme du passé requiert une compétence de tolérance à l'imprévisibilité, c'est-à-dire la capacité d'agir et de s'adapter à des circonstances inattendues et à des coïncidences imprévues.

Sans théorie sous-jacente de l'auto-observation et de l'auto-réflexion, il serait impossible d'avoir un participant au processus éducatif qui soit conscient de son rôle, qui se forme lui-même et se fixe ses propres objectifs. En outre, l'apprenant doit lui-même disposer d'une théorie qui lui permette d'observer, d'interpréter et de réinterpréter son propre processus éducatif et d'évaluer l'efficacité des stratégies choisies pour son enseignement et son apprentissage. Dans une relation intersubjective et interactive, les ajustements de tactiques et de stratégies sont un élément naturel et constant du processus. Pour acquérir des compétences civiques, il est important d'adhérer aux idéaux sociaux et au principe de

l'inhérence de l'activité sociale. Du point de vue didactique, cela signifie qu'il est impossible de s'appuyer uniquement sur les méthodes traditionnelles de transmission, de réception et de reproduction passives du savoir. L'établissement d'une relation active avec les questions sociales et d'un civisme actif nécessite un facteur d'action, c'est-à-dire une participation active aux processus sociaux. L'éducation conçue comme processus interactif et interconnecté nécessite une compétence de communication effective.

Les notions de réflexion et de distance – en d'autres termes, la métarelation – ne sont plus seulement inévitables ; elles deviennent des principes d'autoprotection et une condition incontournable de la vie sociale. Les phénomènes sociaux ne peuvent fonctionner sans un engagement ultérieur dans une relation, et une certaine réflexion dans la conscience de l'individu. Les lois, modèles, règles et théories sociales élaborés par l'homme perdent très rapidement leur lien avec l'individu et suivent leur propre trajectoire. Toutefois, les règles objectives, essentielles et universelles n'entrent en vigueur que lorsqu'elles prennent une forme humaine, puisqu'elles doivent devenir des intentions, des attitudes et des théories subjectives ; en d'autres termes, elles recueillent l'approbation de l'individu et prennent un caractère persuasif dans l'esprit de ce dernier.

Dans le programme Pestalozzi, l'éducation civique et interculturelle encourage la flexibilité et l'ouverture nécessaires, et nous oblige à réinterpréter les constantes théoriques et culturelles. L'apprenant doit acquérir une compétence d'ouverture et de flexibilité. Il doit être capable d'accepter de nouvelles idées, de critiquer, de vérifier et de tester des alternatives.

Si le savoir était de portée limitée, mécanique, dogmatique et unilatéral, il n'apporterait pas de fondements ni d'explications suffisants à la réalité sociale. La vie sociale n'est possible que lorsqu'elle est approuvée et comprise par l'individu et qu'elle acquiert une certaine forme persuasive ; elle doit reposer sur des fondements solides, être clarifiée et légitimée, car une telle légitimation engendre des principes internes de comportement, lesquels justifieront et créeront à leur tour un « espace de réalité sociale » adapté à la vie des individus. Dans la réalité sociale, les phénomènes sociaux n'existent que dans la mesure où chaque personne en comprend, d'une manière ou d'une autre, la nécessité et le sens. Si une personne ne donne pas de sens aux principes moraux, aux normes politiques ou aux lois économiques, elle devient imprévisible, et ses réactions également. Il apparaît alors que l'argument le plus réel pour comprendre la réalité sociale n'est pas la consolidation mécanique, cette dernière étant en fait impossible en raison de la variation dynamique et incertaine de la réalité sociale.

La mission de l'éducateur/enseignant

Dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des rôles, il est un rôle central qui n'est jamais officiellement explicité : celui du distributeur des rôles. Cette répartition des rôles peut se faire par délégation ou par auto-attribution de la responsabilité. Le rôle le plus problématique semble être celui d'enseignant-mentor sans autorité supérieure ; il est généralement tenu par l'enseignant qui, par ailleurs, assume l'entière responsabilité du processus et des résultats, qu'ils soient bons ou mauvais. Une approche plus efficace semble être de redistribuer en permanence les rôles, en adoptant le point de vue d'un observateur externe pour examiner son propre rôle avec du recul. Surtout, il faut aussi tenir compte du sujet, quand l'apprenant se rend compte qu'il est à la fois enseignant et apprenant, qu'il enseigne, ajuste et donne ses propres réponses, et qu'il fait partie du système qu'il crée. L'éducateur/enseignant devient alors un « partenaire d'entraînement » et un répartiteur de rôles.

Même dans une situation élémentaire d'apprentissage/enseignement, la méthode la plus efficace passe par l'auto-enseignement ou l'auto-instruction pendant que l'on enseigne aux autres. Il apparaît ici très clairement que le but du processus éducatif n'est pas d'enseigner un savoir défini (parfois même contre la volonté de l'apprenant), mais plutôt d'encourager et d'enseigner comment ajuster, interpréter et réfléchir sur les processus en cours. Ce n'est plus une simple transmission de savoirs, mais un enseignement et un apprentissage d'aptitudes permettant de gérer des processus.

Le rôle de l'enseignant ou de l'instructeur n'est pas d'assumer toutes les responsabilités et d'apporter toutes les réponses à la place des apprenants, comme s'il était une sorte de protecteur. L'enseignant est un spécialiste, facilitateur du processus d'apprentissage. Ce doit être un professionnel qualifié connaissant les difficultés qui pourraient se poser, et capable d'expliquer et de clarifier les choses et d'encourager la réflexion, l'interprétation et la compréhension. Loin d'être un sage omniscient, c'est un médiateur qui apprend tout en enseignant, une personne qui agit avec un sens des responsabilités à l'égard de lui-même et enseigne à ses élèves à agir de même. Il n'est donc ni un diffuseur mécanique d'informations, ni un évaluateur objectif de savoirs mécaniques. Bien au contraire, il prouve son efficacité par l'interprétation, l'analyse et la vision critique subjectives du processus d'apprentissage en cours.

Il est également primordial que chacun se considère non pas comme une chose, mais comme un processus – le plus important de tous –, qui ne se déroule

pas seulement dans la réalité externe. Les processus qui comptent le plus sont ceux qui se produisent dans nos esprits, nos cœurs, nos âmes, nos volontés, nos souhaits et nos sentiments. L'on voit alors clairement combien il importe de comprendre les processus et relations qui peuvent avoir lieu au sein de la société, en évitant la superficialité, les superstitions et les mythes. Il faut également bien se rendre compte que ces processus internes sont différents en substance de processus de production, au moins dans la mesure où ils ne se produisent pas de leur propre chef, sans effort humain ou sans la volonté de quelqu'un.

On comprend alors que l'incapacité à voir une même réalité ou situation sociale sous des angles différents, c'est-à-dire en se mettant à la place de l'autre, puisse être source de malentendus. Il s'agit ici non seulement de comprendre ce qu'il y a à comprendre, mais également d'essayer de comprendre ce qui peut ne pas être compris.

La bonne attitude ne consiste pas à dire « il faut comprendre ça », « il faut savoir ça » ou « je ne comprends pas comment l'on ne peut pas comprendre ça », mais plutôt « il a le droit de penser différemment », « sa façon de voir est logique » ou « il part d'hypothèses différentes ». Ce sont des conditions préalables à la compréhension mutuelle. Il est utile de comprendre qu'il est possible de ne pas comprendre, que l'on peut ne pas voir certaines choses, que de dire « je comprends que je suis en train de comprendre » peut en fait signifier « je ne comprends pas que je ne comprenne pas ».

Il est très important de « lâcher prise », de ne pas vouloir punir ou donner une leçon à l'autre, et plus encore de comprendre l'autre, car tout le succès et tout le sens du processus éducatif en dépendent.

C'est pourquoi il est primordial d'introduire une distance visible, contrôlée et intentionnelle dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, de bien comprendre l'importance d'une métathéorie. On ne peut faire l'économie d'une analyse et d'un contrôle permanents de la situation éducative. Le processus éducatif permet une réflexion continue sur la situation analysée avec l'introduction d'un point complémentaire constant de méta-analyse, dès lors qu'on ne se contente pas d'observer et d'examiner ce qui progresse et comment ça progresse, mais que l'on pose également la question du sens de cette situation spécifique, du sens de l'analyse de cette question, et de l'efficacité des méthodes employées.

Le recours permanent à une relation intersubjective et interactive entre l'enseignant et l'apprenant permet aux deux « acteurs » de modifier, d'ajuster et d'améliorer les

stratégies et tactiques éducatives. Cette analyse et cette méta-analyse deviennent le fondement du processus éducatif, ainsi que sa méthode et son principe. Pour inculquer du savoir (c'est-à-dire transmettre des structures de savoir), même le plus élémentaire, il faut disposer non seulement de principes organisationnels et structurels, mais également d'une théorie. Le programme Pestalozzi améliore la théorie et les méthodes de cette transmission, mais aussi la théorie de l'analyse et de l'évaluation de cette transmission. Cette dernière permet d'évaluer l'efficacité de la méthodologie et de la théorie appliquées : en d'autres termes, elle construit en parallèle une méthodologie éducative et une théorie d'analyse des méthodes. On souligne en permanence que l'enseignement et l'apprentissage (ou l'apprentissage en tant qu'auto-enseignement) nécessitent à la fois une théorie et une méthodologie. Si l'on regarde de plus près la formation des enseignants actuels et futurs, on s'aperçoit que lorsque l'on cherche à développer des compétences méthodologiques, on devrait avoir un « métaniveau » supplémentaire où l'on trouverait une théorie explicative et analytique, une théorie et une méthodologie d'enseignement qui incluraient les moyens de leur propre transmission aux futurs enseignants. Autrement dit, il devrait y avoir non seulement des théories et des méthodologies d'enseignement, mais également des théories et des méthodologies pour aider les autres dans le processus d'auto-enseignement.

En ce qui concerne la formation des formateurs d'enseignants, il y a lieu d'anticiper les situations dans lesquelles les enseignants enseigneront à leurs élèves. Ces enseignants devront être formés par des experts spécialement formés à cette fin, disposant de méthodologies, de théories et de méthodes de formation. Dans cette chaîne de formation d'experts, il faudrait ajouter un niveau supplémentaire d'expertise théorique et méthodologique, en formant des enseignants experts capables à leur tour de former des enseignants qui, en temps voulu, seront à même d'éduquer des élèves.

Eduquer ceux qui s'éduqueront ensuite eux-mêmes est un principe contemporain de l'éducation, qui met en évidence la simplicité de la situation : par conséquent, le nombre de métaniveaux dans la théorie de l'éducation importe peu.

Quelle que soit la théorie adoptée, elle doit reposer sur le concept de « possession de soi » (*self-possession*) et comprendre un principe d'autoperfectionnement et, comme toute théorie, des méthodes, une structure organisationnelle, des critères et des principes d'analyse de leur efficacité, autant d'éléments qui doivent correspondre au principe originel d'auto-éducation.

Ces méthodes peuvent et doivent être apparentes de manière simultanée et synchronique tout au long du processus éducatif, créant ainsi un champ

particulier de distance et d'interprétation théorique. Dans le processus éducatif, la distance permet plus facilement d'adapter un ensemble de méthodes et de principes d'éducation modernes très efficaces, tels que les méthodes d'expérimentation mentale, l'auto-analyse et l'auto-réflexion, le calcul logique alternatif, l'analyse logique et la réflexion critique et le décentrage moral du sujet.

Chapitre 2

Principes et fondements du programme Pestalozzi

Les fondements pédagogiques du programme Pestalozzi

Danielle Leclercq

L'éducation que nous voulons promouvoir est liée au type de société que nous voulons soutenir. C'est parce que le Conseil de l'Europe a pour but d'encourager une « société démocratique durable » qu'il a mis en place un programme de formation qui contribue à la réalisation de cet objectif. Ce programme porte le nom d'un célèbre pédagogue suisse qui a conçu un modèle d'éducation au service d'une société meilleure.

Qui était Pestalozzi ?

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) a voué sa vie à l'éducation des enfants pauvres. Imprégné de l'esprit des Lumières, influencé par l'*Emile* de Jean-Jacques Rousseau, il a inauguré la modernité éducative. Il a commencé par recueillir des enfants qui mendiaient le long des routes, et leur a permis d'acquérir un bagage intellectuel de base pour les sortir de leur pauvreté. D'emblée, l'enfant est placé au cœur de l'apprentissage, observé, respecté et encouragé dans ses progrès. Dès le début, Pestalozzi postule que chaque élève peut accéder au plus haut degré d'instruction et de développement, sans exception. L'enfant veut ce qui le fait grandir, mais cette volonté naît de la conviction de l'éducabilité que lui transmet l'enseignant.

Après avoir exposé ses idées dans plusieurs ouvrages, qui connurent un grand succès et furent traduits dans plusieurs langues, il fut appelé en 1799 à prendre en charge, à Stans, une « maison des pauvres » qui recueillait des orphelins meurtris par la guerre, malades, blessés, affamés. Il dut commencer par les apprivoiser, gagner leur confiance et celle de leurs parents. Sa célèbre *Lettre de Stans* fait partie du patrimoine pédagogique : il y expose ses convictions, mais aussi ses difficultés et ses réussites. Il s'appuie sur l'hétérogénéité de ses élèves pour créer une « société éducative » :

Deux des expériences que j'ai faites sont très importantes : la première est qu'il est possible et facile d'enseigner en même temps et de mener très loin un très grand nombre d'enfants, même d'âges très disparates ; la seconde est que cette foule d'enfants peut être instruite en beaucoup de choses en même temps qu'ils travaillent.

Les enfants découvrent que l'apprentissage porte en lui-même ses propres satisfactions. Ils partent de leur propre expérience avant de formaliser et de

conceptualiser. Ils ont aussi appris que la discipline (voire le silence) est un moyen au service d'une activité, que le dépassement de soi par l'effort est une exigence porteuse, que la réflexion et l'analyse doivent s'exercer tout au long de la vie.

Par la suite, Pestalozzi créa un institut d'éducation et une section pour la formation des maîtres. Il mit au point sa méthode d'apprentissage : les enfants travaillaient à leur propre rythme, la pédagogie était différenciée. Sa réputation se répandit : ses livres furent lus, il reçut des visites et des stagiaires de partout. Il ouvrit encore d'autres écoles, notamment pour les jeunes filles et pour les enfants sourds.



Source : www.centrepestalozzi.ch

Pestalozzi était avant tout un praticien qui cherchait à théoriser sa pratique. Il a étudié davantage les manières d'apprendre que les manières d'enseigner. C'est l'enfant et son vécu qui doivent être au cœur de l'apprentissage. Par « la tête, le cœur, et la main », il doit être pris en considération dans un tout et acquérir la liberté et l'autonomie nécessaires à son développement. L'enfant se servira aussi des connaissances qu'il a acquises pour en faire profiter les autres, ceux qui sont plus jeunes ou en difficulté : ce faisant, il progressera encore, car on ne connaît vraiment que ce que l'on doit expliquer.

En un mot, Pestalozzi était avant tout un « pédagogue du cœur » : toute sa méthode repose sur le principe essentiel qu'il faut avant tout aimer les élèves.

De la conception traditionnelle de l'apprentissage...

Si Pestalozzi est à l'origine de la pédagogie moderne et de nombreuses réformes de l'éducation, il a fallu un certain temps avant que ses idées ne se répandent dans les classes.

Au XX^e siècle encore, sinon au XXI^e, la transmission des savoirs a continué à s'opérer par la méthode expositive. Au mieux, certains enseignants pratiquent le cours dialogué, c'est-à-dire que le professeur introduit dans son exposé des questions qu'il pose aux élèves. Il s'appuie sur les réponses obtenues pour continuer et amener la classe là où il l'a prévu. La majorité des élèves se bornent à écouter (ou rêver), d'autres répondent à l'attente de leur professeur en lui fournissant les réponses qu'il attend.

En fait, cette façon de procéder répond à un concept : le savoir est un objet qui se transmet de celui qui sait à celui qui apprend. Si l'enseignant présente les choses de manière claire, du plus simple au plus compliqué, en veillant à une certaine progression, en tenant compte de ce que l'élève sait et ce qu'il ne sait pas encore, si l'élève est concentré et attentif, il apprendra !

Ce procédé repose aussi sur un autre principe : le savoir est un objet connu et figé.

... à la conception constructiviste

La plupart des chercheurs en pédagogie sont d'accord sur le fait que le mode transmissif est peu efficace comme méthode d'apprentissage. Les cerveaux des élèves ne sont pas des vases que l'on peut remplir, ni « une pyramide bien régulière où, heure après heure, leçon après leçon, viendraient se poser les connaissances acquises » (Philippe Meirieu).

De plus, il est clair que se contenter d'écouter et de répéter ce que le maître transmet ne fera pas de l'élève un citoyen engagé et responsable. Cette méthode est donc en contradiction avec notre volonté de maintenir et d'approfondir la démocratie.

Jean-Jacques Rousseau, au XVIII^e siècle déjà, ne disait pas autre chose :

Rendez votre élève attentif aux phénomènes de la nature, bientôt vous le rendrez curieux ; mais, pour nourrir sa curiosité, ne vous pressez jamais de la satisfaire. Mettez les questions à sa portée, et laissez-les lui résoudre. Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même ; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus ; il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres.

Emile ou De l'éducation, livre III, p. 173

Poser la question des finalités est essentiel. Si nous voulons préparer une société plus juste, plus humaine, plus créative, plus solidaire et moins violente, nous devons adopter une pédagogie adéquate, c'est-à-dire :

- remplacer la transmission des savoirs par la construction de connaissances réfléchies et toujours remises en question ;
- passer de l'apprentissage individuel à la recherche en groupe, elle-même renforcée par une recherche et une réflexion individuelles ;
- proposer des situations d'apprentissage complexes et motivantes, assorties de consignes claires ;
- apprendre à généraliser et conceptualiser ;
- entraîner à une démarche critique et réflexive.

Pour toutes ces raisons, les enseignants savent aujourd'hui que les élèves n'apprennent vraiment que les savoirs qu'ils construisent. Ils savent aussi qu'ils ne sont plus les seuls détenteurs de savoirs : les médias (émissions de radio et télévision, littérature, presse écrite, internet...) donnent un accès parcellaire à toutes sortes de connaissances éparses. De plus, l'appartenance à des groupes divers (famille, communauté religieuse ou ethnique, groupe social ou politique, culturel, sportif, associatif, etc.) façonne les identités que les jeunes sont en train de se construire.

On passe dès lors d'une pédagogie de la réponse à une pédagogie de la question, selon laquelle « toute leçon doit être une réponse à des questions que les élèves se posent réellement » (Dewey, 2009).

Cette conception moderne de l'apprentissage est le fruit de recherches dans différentes disciplines du savoir : de la philosophie à la psychologie, en passant par la biologie et l'épistémologie. Grâce à l'apport de toutes ces sciences, on considère aujourd'hui que l'apprentissage est un processus interne. Nous allons relever les idées de quelques personnalités qui ont influencé la pédagogie actuelle, en nous concentrant sur les aspects qui ont eu une application pratique.

L'apport de Bachelard

Le philosophe français Gaston Bachelard (1884-1962) a développé une philosophie de la connaissance, dont un aspect a eu des répercussions profondes en pédagogie. En fait, Bachelard est parti d'un constat qui concerne les sciences de la nature, mais sa pensée a eu des répercussions dans toutes les disciplines. Ce constat est simple : toutes les connaissances ne se construisent que progressivement, en surmontant les obstacles que sont les connaissances antérieures.

Quand on cherche les conditions psychologiques des progrès de la science, on arrive bientôt à cette conviction que c'est en termes d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique. (...)

En fait, on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle à la spiritualisation.

L'idée de partir de zéro pour fonder et accroître son bien ne peut venir que dans des cultures de simple juxtaposition où un fait connu est immédiatement une richesse. Mais devant le mystère du réel, l'âme ne peut se faire, par décret, ingénue. Il est alors impossible de faire d'un seul coup table rase des connaissances usuelles. Face au réel, ce qu'on croit savoir clairement offusque ce qu'on devrait savoir. Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés. Accéder à la science, c'est spirituellement rajeunir, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé (Bachelard, 1971).

Dans l'éducation, la notion d'obstacle pédagogique a également sa place. Pour comprendre pourquoi les élèves ne comprennent pas, il faut s'attacher à la psychologie de l'erreur, de l'ignorance et de l'irréflexion. Il ne suffit pas d'exposer une matière point par point, de la répéter au besoin, pour que la compréhension de l'élève progresse. Il faut sans cesse se rappeler que l'élève arrive en classe avec en tête toutes sortes d'idées empiriques, glanées çà et là, et qui vont faire obstacle aux connaissances nouvelles que le professeur tente de lui inculquer.

Cela est particulièrement vrai dans les sciences humaines, car l'enseignant doit prendre en compte toutes sortes de préjugés véhiculés en dehors de l'école et qui ont marqué de leur empreinte les connaissances de leurs élèves. Aujourd'hui, l'école n'est plus – et de loin – la seule dispensatrice de savoir ; dès lors, enseigner consiste moins à transmettre qu'à ordonner, structurer les savoirs diffus et à rectifier les erreurs. Comme dit Bachelard, « toute vérité est une erreur rectifiée ».

L'application en pédagogie de cette conception implique les étapes suivantes :

- lorsque l'élève arrive en classe, il a déjà un certain nombre d'idées préconçues sur le sujet que le professeur va traiter : ce sont les « représentations » ou conceptions préalables qu'il va falloir faire émerger.
- le processus d'apprentissage consiste alors, non plus à apporter un savoir nouveau, mais en fait à modifier, voire détruire cette conception préalable.

L'apport de Piaget

Le psychologue suisse Jean Piaget (1896-1980) est l'auteur d'une œuvre très vaste qui constitue, elle aussi, un des fondements de l'éducation moderne.

Il a surtout tenté de mettre en lumière le développement intellectuel de l'enfant. En observant et comparant la façon dont des enfants d'âge différent tentaient de résoudre des problèmes, il a établi des stades successifs dans leur développement cognitif.

Ce développement est la conséquence d'une adaptation à l'environnement par le moyen de mécanismes d'assimilation (comprendre par absorption de connaissances) et d'accommodation (apprendre, c'est transformer ses structures mentales). L'apprenant génère des savoirs à partir de ses expériences de vie, il structure lui-même ses connaissances, avant d'identifier les opérations qui lui permettent d'y parvenir et de travailler pour les développer. En somme, pour Piaget, « apprendre, c'est créer ». De même que la science n'est pas le reflet fidèle et objectif du réel, le savoir est une construction de l'esprit qui répond aux préoccupations du moment.

Bien d'autres savants, particulièrement des philosophes ou des psychologues, partagent ces conceptions. Citons encore :

- *John Dewey* (1859-1952), professeur à l'université de Chicago, qui considérait que les connaissances des hommes s'enracinent dans leurs expériences. Dewey a également été l'initiateur du *hands-on learning* (apprentissage par l'action). Il a créé une école laboratoire loin de l'autorité habituelle, où le maître est un guide et où l'élève apprend par l'action. Dewey souhaitait réconcilier esprit et action, travail et loisir, intérêt et effort. Il pensait que l'enfant doit agir plutôt que d'écouter.
- *Henri Wallon* (1879-1962), philosophe et psychologue français, qui a présidé de 1933 à sa mort le Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN). Ce groupe a souligné qu'il ne faut pas laisser l'enfant agir seul sans intervenir : l'éducation doit être structurante. L'enseignant doit mettre l'élève en situation, lui fournir des activités intellectuelles qui font sens pour lui. Les connaissances doivent être introduites à partir de problèmes à résoudre : « Toute leçon est une réponse ».
- *Lev Vigotsky* (1896-1934), psychologue russe, considérait que l'apprentissage est un « véritable et complexe acte de la pensée ». Par contre, contrairement à Piaget, il pensait que le développement de l'enfant ne procède pas de l'individu vers le social, mais du social vers l'individu. Autrement dit, ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire demain tout seul. Il a constaté que les élèves, quand ils sont confrontés à plusieurs à un problème, développent leurs capacités cognitives, et donc que le travail en groupe est plus performant que le travail individuel.

Nous touchons ici un courant de pensée qui reprend l'essentiel de la démarche constructiviste, mais qui la prolonge. Alors que Piaget ne considérait pas comme essentiels les échanges qu'a l'apprenant avec les autres enfants et avec l'adulte, Vigotsky au contraire s'appuyait sur l'idée que la culture dans laquelle baigne l'élève et les échanges avec autrui sont primordiaux. L'apprentissage scolaire joue un rôle essentiel dans la construction de l'individu et les échanges avec autrui constituent un facteur essentiel de cette construction.

Cela implique pour les enseignants de mettre en place des dispositifs d'apprentissage au cours desquels les élèves, à certains moments, travaillent en groupes de pairs : au sein de ces groupes, les élèves confrontent leurs conceptions et leurs manières de procéder. Ce n'est plus l'autorité (le professeur) qui impose son point de vue de par son statut, mais c'est au groupe de dégager un consensus après avoir débattu et argumenté. Nous voyons bien en quoi ce dispositif est une initiation au débat démocratique.

Certains parlent alors de conflit sociocognitif, puisqu'il réfère à un phénomène où l'élève dépasse un conflit (par rapport à une notion apprise antérieurement) ou un obstacle (causé par l'absence de notion connue à utiliser) généré par une situation sociale. Il sert donc toujours de référence lorsqu'on parle d'interactions entre pairs. Cependant, la variété des situations d'apprentissage dans lesquelles la spécificité des contenus, des situations et des activités langagières occupe une place déterminante a amené divers auteurs à considérer que les autres dimensions du social – l'implication des sujets dans la tâche, les aspects psychoaffectifs, la qualité des capacités de communication – jouent un rôle dans l'efficacité des interactions. A ce titre, elles deviennent parties constituantes et indissociables de l'apprentissage.

Les conceptions constructivistes et socioconstructivistes présentent indéniablement des avantages sur les plans psychologique, pédagogique et épistémologique. Cependant, nous voudrions insister sur un autre aspect : ces méthodes exigent de créer des dispositifs didactiques qui ont le mérite de participer au développement d'une citoyenneté active.

L'activité intellectuelle à laquelle on convie l'élève ne consiste pas seulement à observer ou à constater. Elle lui demande aussi d'exercer sa liberté, de ne pas se soumettre à des règles imposées mais à celles qu'il s'est forgées lui-même. L'élève ne doit pas accepter une pensée, une affirmation ou une démonstration parce que c'est l'enseignant qui la lui impose, mais parce qu'il l'a comprise par lui-même. La formation du citoyen est liée au fait que le savoir n'est pas transmis

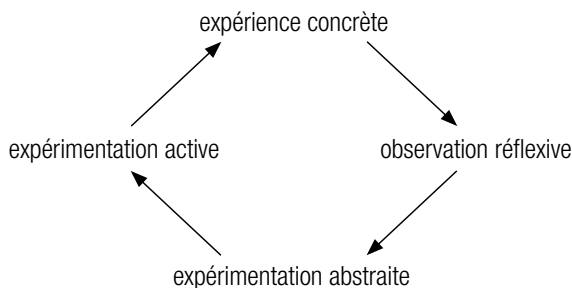
à l'élève par l'autorité du professeur, mais par le fait qu'il l'a construit, au besoin avec ses pairs. Il aura aussi appris à se poser des questions et à chercher des réponses, à exercer son esprit critique.

De plus, il aura acquis l'habitude d'agir et de collaborer avec autrui dans le but d'élaborer une position commune : nous sommes bien là en face de la délibération collective, qui constitue le cœur du système démocratique.

Remarquons que ce travail avec les pairs peut aussi déboucher sur des affrontements, des dominations, des prises de pouvoir ; il est donc essentiel que l'école mette en place des lieux d'apprentissage de l'échange avec autrui. Cet apprentissage passe aussi par le fait d'écouter les autres, de prendre en compte ce qu'ils disent, d'argumenter ses propres assertions en s'appuyant sur la raison, etc., ainsi qu'une pratique quotidienne de la tolérance et du respect des personnes.

Le chercheur américain David Kolb, qui a publié en 1984 *Experiential learning*, considère lui aussi qu'une personne apprend par la découverte et l'expérience. Il distingue quatre phases dans l'apprentissage et/ou la formation :

1. l'expérience concrète d'une action ou d'une idée, au cours de laquelle l'apprenant réalise une tâche ;
2. l'observation réfléchie et attentive de ce qui s'est passé ;
3. la conceptualisation abstraite et théorique ;
4. la mise en application de l'action ou de l'idée en fonction de l'expérience initiale.



Kolb pense que les apprentissages complexes ne se limitent pas à l'acquisition de techniques et de modèles, mais qu'ils consistent à développer ses propres modèles, en situation. Ces apprentissages s'effectuent en suivant un cycle alternant action et réflexion. Le cycle de Kolb constitue la base théorique des méthodes interactives de formation.

Références

Bachelard G., *La formation de l'esprit scientifique*, Editions Vrin, Paris, 1971.

Dewey J., *Moral principles in education*, Houghton, Boston, 1909.

Meirieu P., *Apprendre... oui, mais comment*, ESF, « Pédagogies », Paris, 2010.

Autres éléments pour la réflexion pédagogique

Influences et inspirations

Josef Huber et Saloméja Bitlieriūtė

Une publication sur le contexte théorique du programme de formation du Conseil de l'Europe pour les professionnels de l'éducation ne serait pas complète si elle ne mentionnait pas les inspirations tirées de certains axes de pensée et théories pédagogiques remarquables du passé récent. C'est ce que nous nous proposons de faire dans les paragraphes suivants, sans toutefois entrer dans les détails.

Maria Montessori (1870-1952)

Maria Montessori, l'une des éducatrices les plus célèbres, a développé le concept de pédagogie humaniste en mettant l'accent sur le développement spirituel de l'enfant. Elle part du principe que si le processus d'apprentissage ne libère pas l'âme de l'enfant, c'est que nous avons échoué. Pour elle, l'enfant n'est pas un objet que nous devons former, développer, préparer et éduquer, mais le créateur de sa propre personnalité :

L'observation scientifique a établi que l'éducation n'est pas ce que donne le maître : l'éducation est un processus naturel qui se développe spontanément dans l'individu humain et s'acquiert, non en écoutant des mots, mais en faisant des expériences avec et dans un environnement. Le travail du maître consiste à préparer une série de motifs d'activité culturelle disposés dans un environnement spécialement préparé, et ensuite à s'abstenir d'interventions intempestives.

Les maîtres humains peuvent seulement aider le grand travail qui se fait, comme des serveurs aident leur maître. En agissant ainsi, ils seront les témoins du déploiement de l'âme humaine et de la naissance de l'Homme Nouveau, qui ne sera pas la victime des événements mais aura une vision claire pour diriger et modeler la société humaine de demain (Montessori, 1946).

Maria Montessori insiste sur l'importance de l'environnement d'apprentissage. Il est de la responsabilité des enseignants de créer un environnement qui satisfera les besoins croissants de l'enfant au plan physique, mais aussi et surtout intellectuel, moral et émotionnel.

Le programme Pestalozzi convient de l'importance de mettre en place un environnement d'apprentissage stimulant et adhère à l'approche holistique de l'apprentissage défendue par Maria Montessori.

Célestin Freinet (1896-1966)

Célestin Freinet disait que la personnalité d'un enfant ne peut se développer que dans un environnement qui lui permet de faire ses propres expériences et de s'exprimer en toute liberté. La simple transmission de connaissances ne peut être le but principal de l'éducation. Il faut mettre en place un cadre qui permette à l'enfant de construire un savoir avec les autres.

Les idées de Célestin Freinet reposent sur plusieurs principes de base :

- encourager les enfants à apprendre en fournissant des services et en fabriquant des produits concrets (pédagogie du travail) ;
- travailler sur des questions réelles de façon empirique (apprentissage basé sur le questionnement) ;
- travailler ensemble, coopérer les uns avec les autres (apprentissage coopératif) ;
- prendre comme point de départ la curiosité naturelle de l'enfant (centres d'intérêt) ;
- utiliser les expériences réelles des enfants pour un apprentissage authentique (méthode naturelle) ;
- avoir recours à des procédures démocratiques pour laisser les enfants prendre des responsabilités pour leur propre travail et pour toute la communauté (démocratie).

Pour Célestin Freinet comme pour Maria Montessori, l'une des questions centrales est la motivation. Personne n'aime travailler s'il ne comprend pas la nécessité ou le sens du travail. Si la décision est extérieure à l'apprenant, le travail restera totalement ou en partie incompréhensible pour lui, et il « apprendra » (en étant/à être) obéissant.

Une société démocratique a besoin d'une école et d'une culture d'apprentissage qui reposent sur des processus démocratiques et sur l'expérience. D'après Freinet, il s'agit là du fondement même d'une société démocratique, car une méthode d'enseignement et d'apprentissage autoritaire ne peut créer les conditions nécessaires au développement de la démocratie.

Les enseignants ont un rôle fondamental à jouer dans le développement de valeurs telles que la démocratie et les droits de l'homme, ainsi que dans la construction d'une Europe multiculturelle et ouverte à la diversité. Le programme Pestalozzi entend les accompagner, de manière que la vision d'une école véritablement démocratique au sein d'une société démocratique puisse devenir réalité.

Abraham Maslow (1908-1970)

La psychologie humaniste et les théories de l'éducation soulignent l'importance de l'aspiration de chaque individu à son développement personnel et à la réalisation de son potentiel. Maslow a créé une hiérarchie des besoins humains, avec différents échelons à gravir pour atteindre l'accomplissement de soi. Le premier niveau est celui des besoins fondamentaux (manger, boire, contacts corporels). Associé au niveau suivant, qui est celui de la sécurité et de la stabilité, il assure la survie physique de la personne.

Le troisième niveau de besoins – amour et appartenance – renvoie essentiellement à des besoins psychologiques, orientés vers l'autre. L'estime – estime de soi et reconnaissance par l'autre – constitue le quatrième niveau menant vers le sommet de la pyramide des besoins de Maslow, à ce qu'il qualifie d'« accomplissement de soi » : un état d'harmonie et de compréhension (Maslow, 1983, p. 44).

Une pédagogie centrée sur l'apprenant comme celle préconisée par le programme Pestalozzi s'appuie sur les expériences, connaissances et dispositions des apprenants – les participants –, créant ainsi un espace sûr pour apprendre ensemble. Elle présente un intérêt tout particulier pour la satisfaction des besoins du troisième niveau de la hiérarchie de Maslow car elle crée les conditions nécessaires au développement de l'estime mutuelle, puissant moteur qui encourage les individus à se surpasser.

Carl R. Rogers (1902-1987)

Dans son ouvrage *Freedom to learn* (1969), Carl R. Rogers applique aux questions éducatives l'accent mis par Maslow sur les forces positives de l'individu.

La créativité est impossible sans liberté et responsabilité : la mission de l'école et de l'enseignant consiste donc à faciliter le développement personnel et la créativité des apprenants, qui sont les mieux placés pour connaître leurs besoins et leurs aspirations. Cela suppose aussi qu'ils soient motivés et qu'ils mobilisent leurs capacités d'auto-apprentissage. Rogers a présenté ses principes de base relatifs à l'enseignement dès 1952 comme suit :

Je voudrais vous communiquer quelques brèves observations qui, j'espère, susciteront des réactions de votre part, lesquelles, à leur tour, m'aideront à préciser ma pensée.

- a) Mon expérience m'a conduit à penser que je ne puis enseigner à quelqu'un d'autre à enseigner. C'est une tentative qui, pour finir, est futile.
- b) Il me semble que tout ce qui peut être enseigné à une autre personne est relativement sans utilité et n'a que peu ou point d'influence sur son comportement.
- c) Je m'aperçois de plus en plus clairement que je ne m'intéresse qu'aux connaissances qui peuvent avoir une influence significative sur le comportement d'un individu.
- d) J'en suis arrivé à croire que les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie.
- e) Ces connaissances découvertes par l'individu, ces vérités personnellement appropriées et assimilées au cours d'une expérience, ne peuvent pas être directement communiquées à d'autres.
- f) La conséquence de ce qui précède, c'est que mon métier d'enseignant n'a plus pour moi aucun intérêt.
- g) Lorsque j'essaie d'enseigner, comme il m'arrive de le faire, je suis consterné par les résultats – lesquels sont à peine plus qu'insignifiants – parce que, parfois, l'enseignement semble atteindre son but. Quand c'est le cas, je m'aperçois que le résultat est préjudiciable. En effet, l'individu perd confiance en sa propre expérience de sorte que toute possibilité de connaissance authentique est écartée. J'en conclus que les résultats de l'enseignement sont ou insignifiants ou nuisibles (Rogers, 1952).

Dans ce cas, qu'est-ce que l'apprentissage réel ? Comment pouvons-nous, en tant qu'enseignants, faciliter l'apprentissage, comme le propose Carl R. Rogers ? Les hypothèses de départ de Rogers dans son ouvrage *Regarding learning and its facilitation* (Rogers, 1969) sont les suivantes :

- 1) Les êtres humains ont en eux une capacité naturelle d'apprendre.
- 2) Un apprentissage valable a lieu lorsque son objet est perçu par l'étudiant comme ayant un rapport avec ses projets personnels.
- 3) L'apprentissage qui implique un changement dans l'organisation du moi, ou dans la perception du moi, est ressenti comme menaçant, et on tend à y résister.
- 4) Ces apprentissages qui sont menaçants pour le moi sont plus facilement perçus et assimilés lorsque les menaces extérieures sont réduites au minimum.
- 5) Lorsque la menace contre le moi est faible, l'expérience vécue peut être perçue dans ses nuances et l'apprentissage peut avoir lieu.
- 6) On apprend beaucoup et valablement dans l'action.
- 7) L'apprentissage est facilité lorsque l'étudiant détient une part de responsabilité dans la méthode.
- 8) Un enseignement autodéterminé qui engage la personne tout entière – avec ses sentiments autant qu'avec son intelligence – est celui qui pénètre le plus profondément et qui est retenu le plus longtemps.
- 9) L'indépendance d'esprit, la créativité, la confiance en soi sont facilitées lorsque l'auto-critique et l'auto-évaluation sont considérées comme fondamentales et que l'évaluation par autrui est vue comme secondaire.

- 10) Dans le monde d'aujourd'hui, l'apprentissage le plus utile socialement, c'est l'apprentissage des processus d'apprentissage, c'est aussi d'apprendre à rester toujours ouvert à sa propre expérience et à intégrer en soi le processus même du changement.

Cela implique une réorientation fondamentale du rôle de l'enseignant. L'enseignant n'est pas le gardien du savoir à transmettre, mais il facilite le processus d'apprentissage : il devient un facilitateur.

- 1) Le facilitateur compte pour beaucoup dans l'établissement du climat initial ou de l'ambiance de l'expérience de groupe ou de classe.
- 2) Le facilitateur aide à choisir et à clarifier les projets des individus qui composent la classe aussi bien que les projets plus généraux du groupe entier.
- 3) Il fait fond sur le désir de chaque étudiant de réaliser les projets qui ont une signification pour lui, il y voit la force motivante qui soutient un apprentissage signifiant.
- 4) Il s'efforce d'organiser et de rendre facilement accessible le plus grand éventail possible de ressources d'apprentissages.
- 5) Il se considère lui-même comme une ressource pleine de souplesse, utilisable par le groupe.
- 6) En répondant à ce qui est exprimé en classe, il accepte aussi bien le contenu intellectuel que les attitudes émotionnelles, s'efforçant de donner à chaque aspect l'importance la plus exacte que celui-ci revêt pour la personne ou pour le groupe.
- 7) Au fur et à mesure que le climat d'acceptation s'établit en classe, le facilitateur est capable de devenir lui-même un participant en apprentissage, un membre du groupe, exprimant ses vues comme étant simplement celles d'une personne.
- 8) Il prend l'initiative de faire part au groupe de ses sentiments comme de ses pensées, d'une manière qui n'exige rien et qui n'impose rien mais simplement représente un partage de soi que les étudiants peuvent accepter ou laisser tomber.
- 9) A travers toute l'expérience de la classe, il demeure attentif aux expressions qui indiquent des sentiments profonds ou violents.
- 10) En fonctionnant comme facilitateur d'apprentissage, le leader s'efforce de reconnaître ses propres limites.

Paulo Freire (1921-1997)

Paulo Freire est principalement connu pour son ouvrage *Pédagogie des opprimés*, publié en anglais en 1970 (Freire, 1970).

Il préconisait un système éducatif qui conçoit l'apprentissage comme un acte de libération par l'autonomisation, et s'opposait vivement à une vision de l'éducation dont le but serait de déposer des connaissances dans les esprits passifs des élèves (éducation bancaire).

Freire souligne la dimension politique de l'éducation et des professionnels de l'éducation. L'éducation ne peut être neutre ; elle est toujours liée à la vision et à la réalité de la société à laquelle nous aspirons.

Lorsque nous essayons d'être neutres, nous favorisons l'idéologie dominante. Si elle n'est pas neutre, l'éducation libère ou domestique. Il nous faut donc nous reconnaître en tant que politiciens. Cela ne signifie pas que nous avons le droit d'imposer à nos élèves notre choix politique (...) notre tâche n'est pas de leur imposer nos rêves, mais de les mettre au défi d'avoir leurs propres rêves et de définir leurs choix, et non uniquement de les assumer sans se poser de questions (Freire, 1985).

Il plaide pour la démocratisation de la société et donc de l'éducation, pour qu'elle soit accessible à tous et cherche à promouvoir le développement d'individus libres et critiques, capables de communication, de collaboration, de respect et de tolérance.

C'est là l'essence même de l'éducation à la citoyenneté démocratique, dans le sens où le Conseil de l'Europe la définit, et la base de la pédagogie soutenue par le programme Pestalozzi.

Ivan Illich (1926-2002)

C'est par son ouvrage *Deschooling society* (1971) qu'Ivan Illich s'est fait connaître du public. Sa critique centrée sur l'institutionnalisation, les experts et la marchandisation est tout aussi intéressante et radicale aujourd'hui qu'elle l'était il y a près de quarante ans. Partant d'exemples de l'inefficacité et de la contre-productivité de l'éducation institutionnalisée, il préconise une éducation autodirigée par les relations sociales et les structures informelles. Il a probablement été l'un des premiers à souligner l'omniprésence et l'importance cruciale de l'apprentissage informel (tout au long de la vie), qu'il oppose à l'apprentissage institutionnalisé.

Vouloir assurer l'éducation universelle par l'école représente un projet irréalisable ; les chances de réussite seraient plus grandes si c'était là l'affaire d'organismes orientés dans la direction inverse de celle prise par l'école d'aujourd'hui. En effet, il ne suffit pas de vouloir modifier l'attitude des maîtres face aux élèves, ni d'avoir recours à un matériel pédagogique, électronique ou non, sans cesse plus encombrant, ni encore de vouloir étendre la responsabilité du pédagogue jusqu'à lui permettre d'envahir la vie privée de ses « disciples ». Ces efforts-là ne sauraient conduire à l'éducation universelle. A la recherche qui ne vise en fait à découvrir que de nouvelles méthodes de « gavage », il faut opposer une autre recherche qui entreprenne de concevoir de véritables « réseaux de communication » à dessein éducatif, par lesquels seront accrues les chances de chacun de faire de chaque moment de son existence une occasion de s'instruire, de partager, de s'entraider (Illich, 1971).

Illich appelle à une réinvention totale de l'apprentissage, en grande partie en dehors des schémas et concepts institutionnalisés que nous appelons éducation. Illich n'est pas seulement préoccupé par l'inefficacité de l'éducation institutionnalisée, mais également et peut-être surtout par le fait que cette éducation mine la confiance des individus et donc leur capacité à contribuer à la résolution des problèmes auxquels la société est confrontée. Le recours à des experts et à des systèmes spécialisés n'est qu'une autre facette de la société institutionnalisée. Prenant l'exemple du système médical, Illich montre comment cette confiance aveugle en des systèmes spécialisés fait perdre à l'individu son pouvoir de se soigner lui-même et de façonner son environnement (« l'*establishment* médical est devenu une menace majeure pour la santé » (Illich, 1975)). Une culture d'experts exige toujours plus d'experts. On observe une tendance à créer des « barricades institutionnelles ». Les experts contrôlent la production du savoir, la validité du savoir légitime et la manière dont l'acquisition du savoir est reconnue (le savoir acquis en dehors de ces systèmes spécialisés et institutionnalisés n'est pas reconnu).

L'apprentissage devient une marchandise, les écoles des supermarchés et les enseignants les fournisseurs de cette marchandise. L'apprentissage est un objet et le savoir devient quelque chose que nous possédons au lieu de faire partie intégrante de notre appartenance à ce monde.

La vision qu'a Illich des réseaux d'apprentissage devance les développements technologiques actuels qui font d'un tel réseau d'apprentissage une option réaliste et viable :

La technique moderne permettrait aisément la mise en place d'un réseau d'appariement. L'utilisateur se contenterait d'écrire son nom, son adresse et décrirait l'activité pour laquelle il recherche un compagnon. Un simple tri sur ordinateur permettrait de lui transmettre la liste des personnes ayant manifesté un intérêt similaire. Comment se fait-il que l'on n'ait jamais mis en place un tel système sur une grande échelle, alors que le public dans son ensemble reconnaît bien volontiers la valeur de ces rencontres ? (Illich 1971).

Le réseau social paneuropéen pour les professionnels de l'éducation et la communauté de pratique que développe actuellement le programme Pestalozzi sont nourris par la même vision.

Alan Donald Schön (1930-1997)

Alan Schön a enrichi la théorie éducative avec son ouvrage *The reflective practitioner. How professionals think in action* (1987). De son point de vue, le monde moderne est composé de flux d'information considérables, en évolution permanente. Il ne suffit plus aujourd'hui pour les praticiens d'analyser leurs actes. La réflexion *sur* les actions doit se transformer en réflexion *dans* l'action.

Alan Donald Schön a contribué au cadre théorique de la « société de l'apprentissage » :

Nous devons apprendre à comprendre, guider, influencer et gérer ces transformations. Nous devons être capables d'en faire une partie intégrante de nous-mêmes et de nos institutions. En d'autres termes, nous devons devenir des adeptes de l'apprentissage. Nous devons acquérir la capacité de transformer nos institutions, en réponse à l'évolution des situations et des exigences, mais également d'inventer et de développer des institutions qui soient des « systèmes d'apprentissage », c'est-à-dire des systèmes capables d'engendrer leur propre transformation permanente (Schön, 1973).

Schön s'inspire du monde des affaires, où la formation continue des employés pour faire face à l'évolution constante du marché des biens et services est une condition de survie.

Pour lui, une telle société d'apprentissage ne peut être créée que par la gouvernance démocratique et la participation des citoyens à tous les débats publics.

Le programme Pestalozzi répond aux besoins de formation continue (défis, expériences et réflexion) des professionnels de l'éducation en Europe¹⁶.

Références

Freire P., "Reading the world and reading the word: an interview with Paulo Freire", *Language Arts*, 62(1), National Council of Teachers of English (NCTE), Urbana, Etats-Unis, 1985.

Freire P., *Pedagogy of the oppressed*, Herder and Herder, New York, 1970.

Illich I., *Deschooling society*, Harper and Row, New York, 1971.

Illich I., *Limits to medicine: medical nemesis, the expropriation of health*, Editions Marion Boyars, Londres, 1975.

Maslow A. H., *A theory of human motivation*. Publié à l'origine dans *Psychological Review*, 50, 1943, p. 370-396. Disponible à l'adresse : <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm> (page consultée le 26 janvier 2011).

Montessori M., *Education for a new world*, Editions Kalakshetra, Madras, Inde, 1946.

16. Voir la contribution de Richard Harris et Ildikó Lázár, au chapitre 3 du présent ouvrage.

Rogers C., "Personal thoughts on teaching and learning", in Rogers C. (1969), *Freedom to learn: a view of what education might become*, 1^{re} éd., Charles Merrill, Columbus, Ohio, 1952.

Rogers C., *Freedom to learn: a view of what education might become*, 1^{re} éd., Charles Merrill, Columbus, Ohio, 1969.

Schön D. A., *Beyond the stable state*. Penguin, Harmondsworth/Norton, New York, 1973.

Faire faire... pour faire réfléchir

Danielle Leclercq

Cette façon d'envisager l'apprentissage a débouché sur des didactiques nouvelles centrées sur l'interaction entre l'élève, l'environnement et le professeur. Ce dernier doit mettre en place des situations au cours desquelles les élèves construisent leur savoir à partir de situations proches de la réalité, grâce aux interactions entre leurs connaissances antérieures (les savoirs « déjà là ») et celles des autres. Cette pédagogie accorde une grande importance aux essais et erreurs.

Dès lors, la formation des enseignants doit elle aussi s'appuyer sur le vécu des participants, leur faire vivre des situations mettant en jeu des méthodes actives, des pratiques de collaboration et de partage des expériences. Elle doit les inciter à chercher ensemble et à construire des solutions aux problèmes qu'ils se posent (voir le schéma de Kolb page 57).

Concrètement, cette formation doit passer par les étapes nécessaires à tout apprentissage, comme :

- l'émergence des représentations : « Quelle représentation ai-je de ce sujet ? » ;
- l'exécution de tâches diverses qui permettront de faire faire... pour faire réfléchir ;
- un travail en groupes de pairs qui permettent de confronter ses conceptions et de chercher ensemble des solutions ;
- la réflexivité et la métacognition : « Qu'est-ce que j'ai appris ? Comment l'ai-je appris ? Que puis-je en faire ? » etc.

La promotion de la compréhension interculturelle et d'une société démocratique et durable, les valeurs et principes défendus par le Conseil de l'Europe, sont constamment au cœur des questions abordées, quel qu'en soit le contenu spécifique. Les activités ainsi mises en place contribuent à la création d'un réseau de professionnels de l'éducation qui, à travers une plate-forme d'échange et avec un soutien permanent, peuvent à leur tour diffuser des exemples de pratiques et contribuer à un changement durable et concret dans l'éducation de leurs pays.

Le programme Pestalozzi s'appuie sur les travaux antérieurs du Conseil de l'Europe en matière d'éducation à la citoyenneté démocratique, d'éducation aux droits de l'homme, d'enseignement de l'histoire, d'éducation aux médias, d'éducation interculturelle et d'enseignement des langues.

Il touche les domaines de l'éducation formelle et informelle et se propose de développer les compétences transversales des formateurs, leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être en matière de citoyenneté, démocratie, compréhension inter-culturelle, communication et langues, multiperspectivité, etc.

Depuis plusieurs années, il propose chaque année des ateliers et séminaires de formation destinés à tous les professionnels de l'éducation. Ces ateliers et séminaires permettent aux participants de concevoir, d'examiner et de tester des exercices pratiques, mais aussi d'élaborer des ressources et d'engager un processus d'interaction et de collaboration.

Les ateliers sont organisés dans un des Etats signataires de la Convention culturelle européenne ; ils réunissent une quarantaine de participants pour une durée d'environ quatre jours sur un thème commun. Ces participants ont ainsi l'occasion de travailler en collaboration avec des collègues d'autres Etats européens et de partager leurs expériences dans le cadre d'activités structurées.

Les séminaires sont eux aussi destinés aux personnels de l'enseignement (professeurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs, etc.). Organisés à l'Académie de Bad Wildbad (Allemagne) avec le soutien des autorités fédérales et de celles du Land, ils rassemblent des participants originaires d'Allemagne et de tous les autres Etats membres du Conseil de l'Europe ainsi que de pays du sud de la Méditerranée. D'autres séminaires sont organisés à Oslo, en Norvège, avec le Centre européen Wergeland.

Modules de formation de formateurs

En outre, un ambitieux programme de formation des formateurs d'enseignants a été mis en place en 2006. Etalé sur une période de dix-huit à vingt-quatre mois, ce programme permet aux participants non seulement de se rencontrer et d'échanger leurs expériences, mais aussi de collaborer régulièrement par le biais d'un réseau concrétisé sur un espace web. La formation est basée sur le travail entre pairs et le travail collaboratif ; elle se poursuit au-delà du module grâce à la plate-forme internet.

De plus, chacun des modules organisés a pour objectif d'aboutir à l'élaboration de ressources pédagogiques : celles-ci sont accessibles par l'entremise du site public du Conseil de l'Europe¹⁷ et constituent des outils pour tous les formateurs intéressés, qui pourront les utiliser directement dans leurs sessions.

17. Voir www.coe.int/pestalozzi/.

Les participants à ces modules de formation sont aussi appelés à jouer un rôle important en tant que facilitateurs et personnes-ressources dans les ateliers et séminaires européens organisés par le Conseil de l'Europe, dont il est question plus haut. Ils pourront également, dans le cadre de leurs activités professionnelles, diffuser largement auprès des enseignants de leur propre pays les idées et les pratiques échangées¹⁸.

Tous les participants aux projets Pestalozzi forment un réseau social en ligne. Le chapitre suivant aborde la question du travail en réseau de ces formateurs et la perspective de création d'une « communauté de pratique ».

Si nous voulons que nos sociétés relèvent les défis auxquels elles sont confrontées et renforcent leur caractère démocratique, il faut revoir et étendre la formation des enseignants. Si les enseignants ne doivent plus être des « transmetteurs » de savoirs, mais être capables de stimuler l'apprentissage en créant des situations dans lesquelles les élèves sont actifs et construisent eux-mêmes leurs savoirs, il faut les aider à développer leur créativité et leur capacité d'« apprendre à apprendre », et à faire appel à des méthodes et à des ressources variées. Ils doivent aussi apprendre à se poser des questions sur le pourquoi et le comment de chaque activité mise sur pied, à réfléchir au sens des contenus à aborder, à structurer les connaissances acquises par les élèves, etc : un vaste programme auquel le projet Pestalozzi tente d'apporter des réponses.

En donnant aux enseignants des occasions de travailler ensemble sur des projets concernant des sujets ou des centres d'intérêt pédagogique communs, ce programme contribue à renforcer les liens personnels et professionnels à l'échelle du continent, ainsi qu'à faire prendre conscience de la place essentielle de l'éducation dans la promotion du respect des droits de l'homme, de la démocratie et de la primauté du droit.

18. Le programme des activités est conçu annuellement par le secrétariat du programme Pestalozzi, en coopération avec les agents de liaison nationaux. Toutes les informations, ainsi que les travaux déjà publiés, sont accessibles sur le site www.coe.int/pestalozzi/.

Bibliographie

Bachelard G., *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance*, Editions Vrin, Paris, 1971.

Conseil de l'Europe, *Le programme Pestalozzi : programme de formation du Conseil de l'Europe pour les professionnels de l'éducation* (brochure), www.coe.int/pestalozzi.

Conseil de l'Europe, *Convention culturelle européenne*, 19 décembre 1954, Paris, Série des traités du Conseil de l'Europe n° 18, Strasbourg, France, 1954.

Conseil de l'Europe, Recommandation n° R (85) 7 du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'enseignement et l'apprentissage des droits de l'homme dans les écoles, adoptée par le Comité des Ministres le 14 mai 1985 à la 385^e réunion des Délégués des Ministres, 1985.

Conseil de l'Europe, Recommandation Rec(2001)15 du Comité des Ministres aux Etats membres relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI^e siècle, adoptée par le Comité des Ministres le 31 octobre 2001 à la 771^e réunion des Délégués des Ministres, 2001.

Dewey J., *Moral principles in education*, Houghton, Boston, 1909.

Meirieu P. et al., *Les transferts des connaissances en formation initiale et continue*, CRDP, Lyon, 1996.

Meirieu P., *Johann Heinrich Pestalozzi, ou Que faire avec les enfants qui ne veulent pas de vous ?*, PEMF, « L'éducation en questions », Jouac, 2001.

Meirieu P., *Apprendre... oui, mais comment*, ESF, « Pédagogies », Paris, 2010.

Vers une communauté de pratique : soutenir le travail collaboratif

Pascale Mompoin-Gaillard

Dans le cadre des séries de modules de formation des formateurs, les participants (professeurs d'université, formateurs, enseignants, personnel d'ONG, personnel de ministères de l'Éducation) se sont engagés dans des projets à moyen terme où ils alternent formation, élaboration de supports pédagogiques et pratique dans leur contexte professionnel sur une période de dix-huit mois. Dans la deuxième phase de leur collaboration avec le Conseil de l'Europe, on leur donne la possibilité d'intégrer un réseau de formateurs ayant suivi le même parcours. Le programme vise la mise en place progressive des conditions de travail nécessaires à la création d'une communauté de pratique constituée de professionnels de l'éducation œuvrant en faveur d'une éducation pour des sociétés démocratiques durables.

Le programme se propose d'accompagner l'extension du réseau Pestalozzi de formateurs d'enseignants/multiplicateurs en Europe pour formuler des idées novatrices et pleines de créativité dans le domaine de l'éducation des enseignants. Ce « pool de connaissances » (autrement dit, cette communauté de pratique) s'organise autour de la pratique. Nous avons défini les grandes lignes de l'action que le réseau Pestalozzi a menée et entend poursuivre en faveur d'un perfectionnement professionnel qui aide les enseignants à jouer leur rôle dans l'éducation pour des sociétés démocratiques durables. Il faut créer (ou renforcer) certaines conditions au sein du programme, et avec ses partenaires, si l'on veut que ce travail ait un impact sur la manière dont les enseignants seront formés à l'avenir en Europe.

L'une de ces conditions est le maintien et le renforcement d'une communauté de pratique européenne axée sur le développement des enseignants pour l'éducation au service de sociétés démocratiques durables. On apprend le mieux lorsque l'on a la possibilité de travailler en coopération avec d'autres personnes qui exercent des activités similaires, même dans des contextes différents. Le partage d'expériences et la participation à des échanges de vues sur l'apprentissage sensibilise les professionnels à leurs propres apprentissages et à celui des autres, tout en les forçant à exprimer leurs idées et leurs choix. Ces idées – dont certaines sont novatrices – deviennent alors des ressources accessibles et utilisables par le groupe. Cela entraîne des changements dans les modes de pensée et d'action des professionnels. Il s'agit donc d'une activité fortement axée sur le développement, qui devrait être l'une des caractéristiques du fonctionnement démocratique des systèmes sociaux.

Cette vision met l'accent sur l'apprentissage en tant que phénomène social : en effet, l'apprentissage est un processus souvent entrepris de manière subconsciente, par exemple dans le cadre des pratiques de travail quotidiennes. Toute séparation entre l'apprenant et le contexte dans lequel il apprend est artificielle, puisque l'apprenant fait partie intégrante de ce contexte.

Les communautés de pratique sont des outils qui permettent de réfléchir à des actions d'apprentissage et d'enseignement spécifiques, dans des contextes spécifiques. Elles sont très différentes des modèles d'apprentissage traditionnels, en ce sens que l'accent n'est plus mis sur la théorie, mais sur la pratique de l'enseignement (St. Clair, 2008). Le savoir est alors démontré par une action menée en connaissance de cause. Cela constitue une occasion de passer à des modèles basés sur le renforcement des capacités, où les nouveaux savoirs sont créés par plusieurs personnes travaillant dans des contextes différents – d'où un renforcement et un impact accru de l'action en faveur du changement dans l'éducation.

Par exemple, au sein du programme Pestalozzi, nous pouvons travailler ensemble des centaines de fois : bien que des schémas et routines se mettent en place, ceux-ci évoluent en permanence. Nous créons alors des significations qui élargissent, redirigent, excluent, réinterprètent, modifient ou confirment – autrement dit, qui négocient de nouveau – le passé et les histoires des significations (Wenger, 1998) dont nos expériences font partie.

Qui dit négociation de sens dit interaction continue, réalisation graduelle et concessions mutuelles dans des relations parfois conflictuelles. La signification de notre engagement commun n'est pas un état de choses final, mais un processus continu de négociation.

Une communauté de pratique s'organise autour d'une pratique

La mission d'une communauté de pratique est centrée sur :

- la stimulation de l'interaction
 - la promotion de l'apprentissage
 - la création de nouveaux savoirs
 - la socialisation de nouveaux membres
 - l'identification et le partage de pratiques pertinentes
 - l'apprentissage et l'évaluation par les pairs
-

Le réseau Pestalozzi n'est pas encore devenu une communauté de pratique, mais devrait évoluer dans ce sens afin d'amener des changements pour une

éducation en faveur de sociétés démocratiques durables. L'exemple de Chypre, au chapitre 3 du présent ouvrage, montre comment ce processus peut se mettre en place au niveau national. Présenté pour la première fois par Lave et Wenger (1991), le concept de communauté de pratique s'est développé globalement et il en existe maintenant plusieurs définitions (Manville et Foote, 1996 ; Stewart, 1996 ; Wenger, 1998 ; Wenger et Snyder, 2000). Dans le présent article, nous utilisons celle donnée par Wenger (1998), qui considère les communautés de pratique comme des groupes de personnes qui se forment pour échanger ce qu'elles savent, apprendre les unes des autres concernant certains aspects de leur travail et offrir un contexte social à ce travail. Contrairement à un réseau ou à une équipe, tous les membres effectuent ici le même type de travail, mais dans des contextes différents. Ils ont des rôles et des compétences similaires. Leur collaboration repose donc sur le fait qu'ils peuvent partager des expériences très proches et offrir plus facilement un soutien à leurs pairs lorsque des difficultés se présentent. Les communautés de pratique sont peu structurées. En général, les rôles ne sont pas prédéfinis, mais apparaissent progressivement. Par exemple, les « leaders de pratiques » sont les leaders reconnus d'une communauté de pratique : ils le deviennent, mais ne sont pas nommés à cette fonction.

L'apprentissage mutuel au sein d'une telle communauté est centré sur la pratique. Le leadership repose sur la compétence dans un sujet ou un domaine de pratique spécifique. Il peut varier en fonction des centres d'intérêt et préoccupations de la communauté.

Rôles possibles au sein d'une communauté de pratique Pestalozzi

Membres

Ils interagissent, partagent informations, visions et expériences, participent aux discussions, posent des questions et font part de leurs préoccupations quant aux besoins et aux exigences communs. Leur principale responsabilité est de participer activement, d'apprendre et de partager ce qu'ils ont appris.

Leaders de pratiques

Ce sont les leaders reconnus de la communauté de pratique ; ils le deviennent, mais ne sont pas nommés à cette fonction, car leur leadership repose sur une compétence dans un sujet ou un domaine de pratique spécifique.

Négociateurs

Ils sont chargés de la diffusion d'informations et de la communication dans et entre les groupes.

Facilitateur

Il est chargé de clarifier les communications, de faire participer les réticents, de veiller à ce que les points de vue divergents soient entendus et compris, de poser des questions en vue d'une discussion plus approfondie sur un sujet, selon ce que décide le groupe. Cela peut se faire dans le cadre de conversations en ligne et de réunions physiques ou virtuelles.

Sponsor

Le sponsor des événements offre le cadre et les occasions d'organiser des réunions et des communications.

Etant donné que la communauté de pratique du programme Pestalozzi devra fonctionner efficacement dans les Etats membres d'une part et virtuellement d'autre part, certains problèmes devront être résolus :

- Cette communauté internationale devra tenir compte de l'incertitude conceptuelle (barrières linguistiques, différences de terminologie entre Etats membres, élaboration d'idéologies pédagogiques, etc.). Par exemple, dans notre discours commun (notre répertoire partagé), nous employons des notions abstraites telles que « démocratie » ou « sociétés démocratiques durables ». Ces concepts sont souvent traités comme s'il s'agissait d'acteurs dynamiques, ce qui permet de simplifier et de synthétiser le message. En général, les objets que nous créons mènent ensuite leur propre existence : « la démocratie fait ceci », « la démocratie a besoin de cela », ce qui crée une « illusion de réalité excessive » (Wenger, 1998), et l'on peut se retrouver à parler de choses qui n'ont pas beaucoup de liens avec la réalité telle qu'elle est perçue dans le milieu enseignant et à l'école.
- Le corps enseignant n'est pas en général constitué d'experts en outils informatiques. Les enseignants peuvent non seulement rencontrer des difficultés avec la technologie, mais également se demander comment affirmer leur identité dans le nouvel environnement électronique.

D'où la question : (...) une communauté de pratique peut-elle être virtuelle ? Par exemple, des récits de guerre peuvent-ils être échangés sur internet ? (...) L'apprentissage entrepris avec une participation périphérique légitime est situé, comme l'est une partie du savoir créé lors de la résolution de problèmes. Selon le degré du caractère situé, il sera plus ou moins facile, pour une communauté de pratique, de passer à un environnement géographiquement disséminé. (...) Le passage à un environnement virtuel pose également la question de savoir s'il sera plus difficile d'acquérir une légitimité dans une telle communauté, mais l'aspect le plus difficile sera peut-être la facilitation de la participation. La participation est au cœur de l'évolution d'une communauté : elle est essentielle pour l'établissement des relations qui contribuent à bâtir la confiance et l'identité qui définissent une communauté (Kimble *et al.*, 2001).

Les réunions en face à face (modules, séminaires, réunions de projet, ateliers, etc.) sont essentielles pour voir comment le travail est effectué et se rencontrer dans un espace physique ; les modes de communication utilisés à ce niveau peuvent ensuite être transposés dans un « espace électronique ». En outre, la confiance stimule l'action coopérative ; elle favorise le changement. Une série d'études de cas sur les communautés de pratique montre l'importance des réunions en face à face :

(...) le développement de relations est essentiel pour une communauté de pratique, et la participation est essentielle pour développer les relations. Nous avons vu qu'elle peut être difficile à maintenir dans un environnement disséminé. La confiance, quant à elle, s'est établie dès le lancement des groupes de travail virtuels grâce à un dosage équilibré entre communication sociale et communication sur les tâches, enthousiasme, optimisme et esprit d'initiative. A plus long terme, elle était plus importante dans les groupes qui avaient mis en place des modes de communication fixes et qui répondaient rapidement aux autres membres du groupe (Kimble *et al.*, 2001).

Perspectives d'avenir

La communauté de pratique Pestalozzi peut définir un nouvel horizon pour tous ceux qui y participent et consolider les actions du programme visant à promouvoir une « éducation différente » en collaboration avec ses membres dans toute l'Europe. L'établissement d'une communauté de pratique et le soutien permanent apporté par cette dernière devraient améliorer le renforcement des capacités au sein du réseau. La diffusion d'informations, les réunions sur des tâches spécifiques, le développement des ressources, l'évaluation et le recueil de données, l'établissement de liens entre les membres sont autant de moyens de renforcer les réalisations du programme.

Des générations de membres se succéderont les unes aux autres : les participants produiront du contenu (réification). Certains resteront (participation). D'autres adopteront de nouvelles positions, changeront d'orientation, trouveront de nouvelles opportunités, et commenceront de nouvelles vies (non-participation).

Lorsque des nouveaux venus se joignent à une communauté, par exemple un nouveau groupe d'une série de modules, des discontinuités d'ordre générationnel surgissent à plusieurs niveaux. Les relations se déploient en cascade. Pour les membres de la communauté, cela implique des changements dans leur identité communautaire. Par exemple, un participant au module ECD (Education à la citoyenneté démocratique) passera du statut de membre du groupe ECD à celui de membre d'une communauté de pratique. Opérer ce changement ne sera

pas simple pour tous. Ceux qui étaient les « nouveaux arrivants » deviennent des « anciens ». Parfois, cela permet de mettre en évidence des progrès que l'on n'avait pas remarqués : en tant que membre, on voit mieux tout ce que l'on a appris lorsque l'on est en mesure d'aider quelqu'un.

Depuis 2006, le réseau de formateurs a évolué dans sa négociation de sens. Les éléments dont nous sommes souvenus ont été développés, d'autres ont été abandonnés. Notre communauté de pratique est à cet égard une « histoire partagée d'apprentissage » (Wenger, 1998).

Il sera primordial d'ouvrir la communauté de pratique au monde extérieur de l'éducation pour agir en faveur du changement. La périphérie d'une communauté de pratique est un lieu propice au changement : les membres situés à la périphérie sont très importants pour la communauté. Le plus souvent à l'extérieur de cette dernière, ils sont en contact étroit avec les points de vue d'autres personnes. Ils peuvent faire prendre conscience aux anciens (ou initiés) de leur jargon et « illusions de réalité excessive ». Ils les aident à clarifier leur répertoire partagé et leurs références communes et sont bien placés pour faire connaître la communauté au monde extérieur. La communauté de pratique Pestalozzi doit rester liée au monde extérieur en offrant des expériences en périphérie aux personnes qui ne deviendront pas des membres à part entière de la communauté (par exemple : page web publique de la nouvelle plate-forme, DOKEOS¹⁹ ou ateliers dans les Etats membres). L'idée est d'offrir au nouveau venu différentes formes d'accès – occasionnel mais autorisé – à la communauté de pratique, sans le soumettre aux exigences liées au statut de membre à part entière. Il s'agit d'un aspect important si nous voulons toujours laisser une porte ouverte et ne pas faire de la communauté une forteresse.

Le développement professionnel est l'un des principaux moyens de renforcer le statut de l'enseignant tout en gagnant en efficacité professionnelle. Un tel groupe aura tôt ou tard un impact, non seulement par l'amélioration des pratiques, mais également à un niveau plus sociétal et institutionnel, en contribuant au changement par le travail de sensibilisation. Il pourra, par exemple, mettre l'accent sur la nécessité d'offrir aux enseignants un apprentissage de qualité tout au long de la vie et d'accroître le nombre de ressources éducatives allant dans ce sens : mise en place de nouvelles composantes dans la formation initiale, libération

19. La plate-forme d'apprentissage en ligne/à distance que le programme Pestalozzi expérimente (www.dokeos.com).

de créneaux dans les emplois du temps des enseignants pour une formation continue sur ces questions, décentralisation des offres de formation et création de liens entre universités et instituts de formation des enseignants. Les Etats membres ont là un rôle à jouer.

Références

Barab S., Kling R. et Gray J. H., *Designing for virtual communities in the service of learning*, Cambridge University Press, Cambridge, 2004.

Gee J. P., *Situated language and learning: a critique of traditional schooling, Literacies*, Routledge, Londres/New York, 2004.

Kimble C., Hildreth P. et Bourdon I., *Communities of practice: creating learning environments for educators*, Vol. 1 et 2, IAP-Information Age Publishing, Charlotte, NC, Etats-Unis, 2008.

Kimble C., Hildreth P. et Wright P., "Communities of practice: going virtual", in Malhotra Y. (dir.), *Knowledge management and business innovation*, Idea Group Publishing, Hershey (Etats-Unis)/Londres (Royaume-Uni), 2001, p. 216-230.

Lave J., Wenger E., *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.

Manville B., Foote N., *Harvest your workers' knowledge*, Datamation, 42(13), 1996, p. 78-81.

St. Clair R., "Educational Research as a Community of Practice", in Kimble C., Hildreth P. et Bourdon I. (dir.), *Communities of Practice: Creating Learning Environments for Educators*, Vol. 1, Charlotte, NC, Etats-Unis, 2008.

Stewart T. A., *The Invisible Key to Success*, Fortune Online, 1996. Disponible à l'adresse http://money.cnn.com/magazines/fortune/fortune_archive/1996/08/05/215440/index.htm (page consultée le 1^{er} février 2011).

Wenger E., *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.

Wenger E. C., Snyder W. M., *Communities of practice: the organisational frontier*, 2000. Disponible à l'adresse : http://itu.dk/people/petermeldgaard/B12/lektion%207/Communities%20of%20Practice_The%20Organizational%20Frontier.pdf (page consultée le 26 janvier 2011).

Chapitre 3

Action en faveur du changement

Surmonter les résistances

Richard Harris et Ildikó Lázár

Résistance au changement

Sur la base de travaux de recherche généraux sur l'éducation et d'observations menées dans le domaine de la formation des enseignants en histoire et en langues étrangères, le présent chapitre donne un aperçu de certains obstacles au changement dans la formation des enseignants en Europe aujourd'hui. Les idées et conclusions présentées ci-après et les moyens proposés pour apporter un changement (décrits en détail dans la partie suivante) ont eu un impact significatif sur l'approche adoptée par le programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe tant pour la formation des enseignants et des formateurs que pour l'élaboration de matériels didactiques.

Réticence au changement chez les enseignants et enseignants stagiaires

Les formateurs d'enseignants pensent généralement que ce qu'ils enseignent et examinent avec leurs élèves lors de cours de méthodologie en formation initiale et en formation continue jouera un rôle important dans l'idée que se feront les stagiaires de ce que devrait être l'enseignement et de ce qui constitue de bonnes ou de mauvaises pratiques. Si ce n'était pas le cas, les formateurs seraient naturellement moins motivés à faire leur travail. Or, un certain nombre d'articles de recherche ont montré que les enseignants et enseignants stagiaires sont réticents au changement et que les tentatives de réforme sont souvent vouées à l'échec ou ont, au mieux, un impact minimal. C'est ce qu'a montré une étude menée par Gore, Griffiths et Ladwig (2004), qui ont essayé d'introduire un modèle de « pédagogie productive » dans leur programme de formation des enseignants. Une comparaison entre des enseignants qui avaient suivi un module de pédagogie productive et ceux qui ne l'avaient pas suivi a montré qu'il n'y avait que peu de différences dans la qualité de leur enseignement ou son efficacité. Gore *et al.*, (2004, p. 383) pensent que cela est dû au fait que la pédagogie productive était considérée comme une option de plus dans le stage plutôt qu'une composante intégrale de l'enseignement, et estiment qu'elle devrait être « intégrée de manière plus poussée et systématique dans les programmes existants ». Si cette

idée semble judicieuse, elle risque toutefois de ne pas suffire pour apporter des changements fondamentaux dans les croyances et actions des futurs enseignants. Ce problème est souligné par Korthagen *et al.* (2001, p. 70) :

Les formateurs d'enseignants semblent confrontés à une mission quasi impossible. Non seulement les enseignants stagiaires affichent une forte résistance aux tentatives de modifier leurs idées préconçues, mais ces dernières servent également de filtres pour l'interprétation des théories exposées et des expériences vécues lors de la formation. La résistance au changement est d'autant plus grande que la plupart des enseignants stagiaires ressentent une pression à obtenir de bons résultats dans leur classe (...) Dans des conditions de stress, les gens essaient encore plus de garder leur équilibre (...) Les formateurs d'enseignants semblent donc jouer un rôle dans le paradoxe suivant : la pression en faveur du changement empêche souvent le changement.

Une étude de Virta (2002, p. 688) relative à des enseignants stagiaires en histoire finlandaise insiste sur ce point :

Des croyances très fortes peuvent fonctionner comme une source de conservatisme dans les écoles et de frictions dans les instituts de formation des enseignants, car ceux qui débutent leur formation d'enseignant ont souvent été de bons élèves dans le système scolaire traditionnel (instruction dirigée par un enseignant) ; ils sont donc peu disposés à modifier leurs opinions.

Virta a également montré que les enseignants débutants sont nombreux à adopter les méthodes d'enseignement qu'ils ont eux-mêmes connues, et qu'il est donc vrai que les enseignants enseignent de la manière dont ils ont été instruits, créant une inertie dans les modèles de pratiques. Cela a pu être constaté dans un projet mené au cours de l'année scolaire 2005-2006 au sein d'un important échantillon d'élèves hongrois étudiant l'anglais et l'allemand dans des classes préparatoires de langues au lycée. Cette étude a révélé que les cours de langues, même dans ces programmes préparatoires intensifs, étaient encore conçus selon le modèle « un enseignant prend la parole et corrige, et les élèves répondent à des questions, traduisent des phrases, lisent à haute voix et effectuent des exercices de grammaire » (Nikolov et Ottó, 2006). Les auteurs ont conclu que la prédominance de la méthode grammaticale et de traduction, habituellement considérée comme désuète par la majorité des enseignants dans d'autres contextes, semblait prévaloir, excluant des cours de langues les tâches collaboratives axées sur l'apprenant et à contenu utile. Boyle, White et Boyle (2004, p. 47) ont trouvé d'autres preuves d'une résistance au changement chez les enseignants expérimentés : ces auteurs affirment que la plupart des formes de développement professionnel « paraissent insuffisantes pour encourager un apprentissage qui modifie fondamentalement le contenu ou la méthode d'enseignement des enseignants ».

De nombreuses études montrent que la résistance au changement est une caractéristique courante dans différentes disciplines et durant différentes phases de l'éducation. Même lorsque les enseignants éprouvent de la curiosité à apprendre, l'étendue des changements, quels qu'ils soient, semble limitée. D'après une étude sur les conséquences de la formation (Lamb, 1995), le conflit interne entre les anciennes et les nouvelles idées et croyances ne peut avoir d'effets pratiques que progressivement. Cette étude a examiné les suites d'un stage de formation continue de vingt-cinq heures pour des enseignants d'anglais en Indonésie. Bien que les participants aient accueilli l'instruction avec curiosité et enthousiasme, lorsqu'ils ont été interrogés un an plus tard, il est apparu clairement qu'une partie de l'apport du stage avait été complètement perdue et que les enseignants en avaient réinterprété une autre partie pour la faire concorder avec leurs propres opinions. De même, une étude qualitative sur le rôle perçu du développement des compétences interculturelles et de l'impact de la formation (Lázár, 2006) a révélé que même les jeunes enseignants stagiaires prenaient beaucoup de temps pour modifier ou abandonner des idées et croyances profondément ancrées à propos des objectifs globaux, du contenu approprié et de la bonne méthodologie pour l'enseignement des langues étrangères.

Même lorsque des changements étaient entrés en vigueur, il était souvent difficile de les rendre durables. Zeichner et Tabachnick (1981) parlent d'effet de « délavage » sur les enseignants stagiaires, qui peuvent avoir développé de « bons » modèles de pratiques, mais voient ces derniers s'éroder à leur arrivée dans un environnement scolaire donné. Dans le domaine de l'éducation multiculturelle, des études ont analysé ce problème : par exemple, Ross et Smith (1992) ont conclu qu'il était possible d'introduire des changements dans la manière dont les enseignants stagiaires conçoivent le travail dans une classe multiculturelle, mais que tout changement était « fragile ». Les raisons de tout cela sont complexes. Santoro et Allard (2005) ou Milner (2005), par exemple, affirment que la capacité des enseignants à mener des activités avec des apprenants issus de divers milieux socioculturels et d'enseigner un programme plus divers de manière efficace dépend fortement de leur expérience (ou manque d'expérience) préalable. En outre, les travaux de Bandura (1997) sur l'auto-efficacité soulignent l'importance des croyances des enseignants dans leur capacité à rendre effectifs les changements ; ces croyances peuvent elles-mêmes dépendre de facteurs tels que la force de leur conception personnelle de l'enseignement et leur statut au sein de l'école ou l'idée qu'ils s'en font (autrement dit, s'ils sont en mesure de rendre le changement effectif et s'il existe des conditions favorables au changement dans leur établissement scolaire).

L'expérience acquise dans le cadre des séminaires et ateliers de formation des enseignants, ainsi que des modules de formation des formateurs du programme Pestalozzi, montre que les difficultés auxquelles sont confrontés les formateurs d'enseignants sont en partie dues au fait que les enseignants stagiaires comme les enseignants expérimentés arrivent avec des expériences de l'éducation multiples et variées et des visions très différentes de ce qu'est un enseignement efficace. Ces positions, que l'on peut qualifier de théories ou de structures personnelles, peuvent être défendues avec plus ou moins de force. Toutefois, quelles qu'elles soient, le rôle du formateur est de proposer des défis et un soutien pour que les stagiaires puissent réexaminer leurs idées.

La position des enseignants

Pour faire progresser les enseignants stagiaires et enseignants, il importe avant tout de définir où ils en sont. Il est généralement reconnu dans les travaux de recherche que les idées préconçues des enseignants et enseignants stagiaires sont des éléments puissants qui déterminent leur vision de l'enseignement et donc de la manière dont les apprenants apprennent. Comme nous l'avons expliqué, il est difficile de les faire changer. D'après Cabello et Burstein (1995, p. 286), « les enseignants ne remplacent leurs idées que si elles sont remises en cause et s'avèrent insatisfaisantes. Même là, ils ne changent d'opinion qu'en dernier ressort ». Des études réalisées en psychologie aident à clarifier ce point. Ainsi, Richardson (1996) explique la différence entre attitudes et croyances : fondamentalement, les premières sont liées au domaine affectif, et les secondes au domaine cognitif. Les croyances sont essentiellement des propositions sur le fonctionnement du monde que l'on tient pour vraies (Richardson fait la distinction entre le savoir – basé sur l'empirisme – et les croyances, qui dépendent d'une « condition de vérité »). Les attitudes et les croyances peuvent être contradictoires car elles sont compartimentées dans notre esprit : un enseignant peut donc présenter des attitudes qui encouragent la justice sociale et l'égalité des chances, mais avoir des croyances à propos de ce qui constitue un bon enseignement qui font que ses actions en classe vont à l'encontre de ces principes. Dans une étude menée par Klaassen (2002, p. 155) sur 49 enseignants néerlandais, les enseignants voyaient l'importance d'inculquer des valeurs morales, mais étaient généralement réticents à le faire eux-mêmes :

En fait, ils essaient d'éviter toute pression morale sur les choix des jeunes de peur de les endoctriner. Ils ont donc tendance à adopter un point de vue néolibéral et à considérer les valeurs comme étant largement une question de choix personnel.

Il existe différents modèles pour comprendre les points de vue des enseignants vis-à-vis des thèmes avec lesquels ils se sentent mal à l'aise. Par exemple, Kitson et McCully (2005) ont mené une étude en Irlande du Nord auprès d'enseignants d'histoire qui devaient enseigner une histoire pouvant être qualifiée de « connotée » et/ou prêter à controverse, ou auxquels on demandait des approches pédagogiques difficiles à maîtriser. Leurs observations laissent entendre que les enseignants adoptent l'une des trois positions suivantes lorsque des questions controversées sont au programme : ils les évitent, en limitent l'étude ou prennent des risques. Si ces termes sont suffisamment explicites, il paraît tout de même important de préciser que les troisièmes (ceux qui prennent des risques) sont minoritaires. Dans la plupart des cas, les craintes de s'attirer l'hostilité de l'école ou de la communauté locale ou d'aborder des événements susceptibles de remémorer des expériences personnelles douloureuses font que les enseignants sont réticents à étudier ces thèmes.

Dans la lignée de la philosophie du programme Pestalozzi, Harris (2009) a étudié les attitudes des enseignants stagiaires face à l'idée d'intégrer une plus grande diversité culturelle et ethnique dans leur enseignement de l'histoire. Contrairement à Kitson et McCully, Harris a mis l'accent dans ses recherches sur le degré de confiance manifesté par les stagiaires en rapport avec divers aspects de l'enseignement, tels que la connaissance du sujet, la compréhension du but de ce qu'ils enseignent, etc. Les stagiaires sont confiants, incertains ou mal à l'aise (bien qu'il y ait des distinctions au sein de ces catégories – voir figure 1 à la fin du présent chapitre pour une vue d'ensemble). Par exemple, un stagiaire examinant les raisons pour lesquelles le trafic d'esclaves transatlantique devait être enseigné avait clairement des hésitations quant au but de cet enseignement :

Je ne pense pas que je préconiserais l'abandon de ce thème, mais, euh, je suis moins sûr des raisons personnelles pour lesquelles je choisirais de l'enseigner (...) Je ne pense pas qu'il faut l'éviter mais en fait, je ne sais pas vraiment pourquoi je pense cela.

Plus tard dans l'année, un autre stagiaire débattant de la même question a pu apporter une réponse plus claire à la même question :

Je serai toujours favorable à l'enseignement de la traite des esclaves, c'est un fait important à connaître, mais je pense qu'il faut aussi savoir qu'il y a eu des esclaves blancs ; on ne doit pas uniquement parler de la traite des Noirs, mais également d'autres formes d'esclavagisme, et évoquer le fait que les Noirs n'en sont pas les seules victimes.

Ce modèle permet de retracer l'évolution des points de vue des stagiaires au fur et à mesure de la formation et de prendre des mesures pour mettre en cause ou soutenir les idées des stagiaires. L'étude a également révélé que les stagiaires

peuvent adopter des positions différentes en fonction du sujet abordé, ou de tel ou tel aspect lié à la diversité de l'enseignement en général, et que cela dépend du stade de la formation auquel ils sont interrogés. Des changements ont été perçus dans les points de vue des stagiaires durant l'année d'étude, et bien qu'ils ne soient pas marqués, ils n'en sont pas moins importants ; ils ont notamment contribué à comprendre les préoccupations des stagiaires à différents moments.

Dans une publication récente résumant les conclusions d'une vaste étude internationale empirique sur le rôle des compétences interculturelles dans l'enseignement des langues menée auprès de 424 enseignants de langues dans sept pays, Sercu *et al.* (2005) ont observé que la grande majorité des enseignants belges, bulgares, grecs, polonais, suédois, mexicains et portugais interrogés estimaient connaître suffisamment la ou les culture(s) des langues étrangères qu'ils enseignaient, bien que les enseignants polonais, bulgares et mexicains aient moins de possibilités de voyage et de contacts touristiques. Cette étude a toutefois montré que les profils des enseignants participants ne remplissaient pas l'ensemble des critères attendus d'un « enseignant en langues étrangères et en compétences interculturelles » sur le plan des savoirs, savoir-faire et savoir-être. La plupart des enseignants continuent de définir les objectifs de l'enseignement des langues étrangères en termes linguistiques. Dans l'étude de Sercu, la grande majorité d'entre eux se concentraient quasi exclusivement sur l'acquisition de compétences de communication dans la langue étrangère. Lorsque ces enseignants incluaient la culture dans leur enseignement de la langue étrangère, les activités qu'ils utilisaient visaient principalement à élargir la connaissance de la culture cible par les apprenants, et non à encourager ces derniers à rechercher des informations ou à les analyser de manière critique. Fait intéressant pour nos travaux dans le cadre du programme Pestalozzi, cette étude a conclu qu'un très grand nombre de ces enseignants se déclaraient disposés à intégrer l'enseignement des compétences interculturelles dans l'enseignement des langues étrangères ; les données montraient toutefois que cette volonté ne se reflétait ni dans leur pratique d'enseignement, ni dans les définitions qu'ils donnaient des objectifs de l'enseignement des langues étrangères, lesquels étaient encore axés sur la transmission des compétences linguistiques (Sercu, 2005, p. 13-20).

Une étude-questionnaire, réalisée avec le soutien du Centre européen des langues vivantes et le Conseil de l'Europe, portant sur la fréquence des activités liées à la culture en classe d'anglais dans quatre pays européens a montré des résultats similaires (Lázár, 2007). La grande majorité des quelque 400 enseignants d'anglais participants ne menaient que « quelquefois » ou « rarement » des activités

pouvant aboutir à une meilleure connaissance de la civilisation des cultures cibles, et encore moins fréquemment les activités contribuant aux compétences de communication interculturelle citées dans le questionnaire. Hormis les exercices pratiques (par exemple, salutations et réclamations), les activités visant à développer les compétences interculturelles n'étaient pas pratiquées couramment. Seuls 18,1 % des personnes interrogées ont affirmé qu'elles s'efforçaient toujours de débattre avec leurs élèves du choix des thèmes de conversation appropriés dans la culture de la langue cible. Seuls 15,6 % et 17,9 % des enseignants respectivement ont affirmé qu'ils débattaient toujours des différences dans la communication non verbale et dans l'espace personnel avec leurs groupes. La même observation a été faite en ce qui concerne les stéréotypes négatifs et le choc des cultures, qui sont les principaux obstacles rencontrés dans le processus de communication interculturelle. Cela signifie que dans plus de 80 % des cas, l'enseignant d'anglais n'enseignera rien aux élèves sur ces questions. Par conséquent, ce sera peut-être au cours d'expériences personnelles désagréables que ces derniers découvriront l'importance de la tolérance et les différences qui peuvent exister dans les thèmes de conversation, valeurs, normes et gestuelles, si tant est qu'ils apprennent quelque chose à ce sujet.

S'agissant des facteurs qui influent sur la fréquence des activités liées à la culture en classe d'anglais, une analyse statistique des données précitées a révélé que la formation et les séjours à l'étranger sont les deux éléments qui font la différence. En outre, les enseignants qui avaient bénéficié d'une sensibilisation culturelle ou d'une formation à la communication interculturelle avant l'enquête étaient beaucoup plus nombreux à pratiquer la quasi-totalité des activités en question que ceux qui avaient « uniquement » vécu à l'étranger (Lázár, 2007).

Pourquoi les stagiaires/enseignants trouvent le changement difficile

Des entretiens menés avec des enseignants d'anglais dans des écoles secondaires (suivi de l'étude-questionnaire décrite ci-dessus) ont donné des indications supplémentaires sur les facteurs pouvant influencer sur le temps passé à développer les compétences interculturelles en classe d'anglais (Lázár, 2007). Outre la pauvreté relative du répertoire d'activités culturelles en classe, les difficultés à utiliser (« digérer » et « adopter ») les activités apprises au cours d'une session de formation brève, et les manquements apparents de leurs ouvrages de cours, les personnes interrogées ont mentionné plusieurs autres obstacles

importants, parmi lesquels le manque d'expérience ou de connaissance directe d'autres cultures chez les participants, l'orientation forte des autres enseignants (ou de leur établissement scolaire) vers la grammaire et les examens, le sentiment d'incompétence de certains enseignants dû à un manque de formation dans le domaine en question, les préoccupations des jeunes enseignants concernant la discipline et les problèmes de motivation, et les réserves de certains enseignants sur la question de savoir si le développement des compétences interculturelles était bien la tâche de l'enseignant en langues (Lázár, 2007).

Des études de cas portant sur l'impact de la formation et sur l'idée que se font les enseignants de la place du développement des compétences interculturelles dans l'enseignement des langues (Lázár, 2006) ont été menées avec six enseignants stagiaires d'anglais issus de divers milieux, ayant des expériences de vie et des personnalités très différentes. Trois d'entre eux avaient assisté au stage de quatorze semaines de chercheur sur la méthodologie de la formation à la communication interculturelle (stage ICC) à l'université Eötvös Loránd de Budapest à l'automne 2004, tandis que les trois autres n'avaient assisté à aucun stage de sensibilisation culturelle ou de communication interculturelle avant ou pendant le projet. Tous les stagiaires ayant réalisé leur stage pratique en 2005 et 2006, leurs cours ont pu être examinés. L'observation des cours a été suivie d'entretiens approfondis pour mieux comprendre le processus de développement des théories personnelles des stagiaires à propos de la dimension interculturelle de l'enseignement des langues.

Le stage ICC, qui portait sur les bases de la théorie de la formation à la communication interculturelle dans l'enseignement des langues, visait à donner aux stagiaires des conseils pratiques pour leur permettre d'intégrer des activités liées à la culture dans leurs cours de langues et de développer les compétences interculturelles de leurs futurs élèves – l'un des objectifs majeurs du programme Pestalozzi. Le stage ICC se composait de 14 sessions de 90 minutes. Au cours du trimestre d'automne 2004, il y a eu 16 stagiaires, parmi lesquels trois ont participé à la recherche.

Le stage ICC avait pour but principal la sensibilisation à la culture. Sans grande surprise, il est apparu clairement que pour la majorité des stagiaires, c'était la première fois qu'ils entendaient parler du concept de compétence de communication interculturelle. Il est néanmoins ressorti du questionnaire et des entretiens qui ont suivi le stage que cette formation avait eu un impact très élevé sur les croyances relatives à la place de l'ICC dans l'enseignement des langues.

Pour ce qui est des changements dans la pratique d'enseignement, deux des trois enseignants stagiaires ayant participé au stage sur le développement de la compétence interculturelle ont montré des signes d'efforts conscients – avec plus ou moins de réussite – pour enseigner la culture par les langues. Au cours des leçons observées, les trois stagiaires qui n'avaient assisté à aucun cours sur la sensibilisation culturelle ou la communication interculturelle n'ont manifesté aucune intention d'intégrer ces questions dans leur enseignement.

Les paragraphes suivants présentent les principales conclusions de cette étude de cas (Lázár, 2006), rassemblées en une sorte de « toile d'araignée » de variables pédagogiques. Sans chercher à généraliser, il est important d'en prendre note, car les enseignants stagiaires d'anglais qui ont été interrogés ont certainement des expériences et des avis comparables à ceux des enseignants d'autres langues et disciplines. Les conclusions sont illustrées par des citations tirées de ces entretiens.

- Les voyages ouvrent l'esprit mais ne sensibilisent pas nécessairement les stagiaires à la culture, et n'en font pas automatiquement des locuteurs ou des enseignants compétents dans le domaine interculturel. Les contacts interculturels étendus contribuent souvent, mais pas toujours, à sensibiliser à la culture, mais ne donnent généralement pas suffisamment de connaissances et d'outils aux enseignants de langues pour développer les compétences en communication interculturelle en classe.

J'ai vécu à l'étranger pendant deux ans, et il n'a pas été facile de m'adapter, mais je n'ai jamais pensé que je devais parler de ces expériences à mes élèves.

- Les stagiaires peuvent avoir le sentiment de n'être pas suffisamment compétents pour ajouter une dimension culturelle à l'enseignement des langues s'ils n'ont pas eu d'expériences directes dans d'autres cultures ou avec des personnes d'autres cultures.

Je ne me suis jamais rendu aux Etats-Unis et je n'ai passé qu'une semaine en Angleterre, donc je ne sais pas suffisamment de choses ...

- Le stage de méthodologie sur le développement des compétences interculturelles a donné aux enseignants stagiaires de nouvelles informations, de nouvelles perspectives et de nouveaux outils.

Avant de suivre ce stage, je n'avais jamais pensé que d'autres questions culturelles que les différences de vocabulaire et de prononciation entre l'anglais et l'américain pouvaient être intégrées au cours, ou qu'il pouvait être intéressant de parler d'une variété d'autres cultures. Ce stage m'a fait voir l'enseignement des langues sous un nouveau jour, et j'ai déjà mis en pratique les jeux de rôles que j'y ai appris.

- Des méthodes communicatives d'enseignement des langues peuvent être utilisées dans les écoles – et peuvent être enseignées aux stagiaires – sur la base de contenus neutres ou ne contenant pas d'éléments culturels, en conservant l'accent mis sur la précision grammaticale, sans sensibiliser à la culture ou développer les compétences de communication interculturelle. Les stagiaires qui sont habitués à la prédominance de la grammaire et à l'importance ressentie des examens en langues peuvent avoir du mal à exploiter les ouvrages de cours orientés vers la culture à d'autres fins que le développement des compétences linguistiques. Les observations des leçons ont montré qu'il était en fait possible d'analyser d'un point de vue purement grammatical des textes du manuel scolaire très riches au plan culturel.
- Les futurs enseignants d'anglais considèrent que l'intégration de la dimension interculturelle dans le programme exige une quantité considérable de travail supplémentaire, venant s'ajouter aux nombreuses autres difficultés qu'ils rencontrent. Souvent, même les enseignants novices très attachés et sensibilisés à la culture sont trop préoccupés par leur propre personnalité d'enseignants en développement pour avoir le temps et l'énergie d'intégrer la dimension culturelle dans l'enseignement des langues, en particulier s'ils ne bénéficient d'aucun soutien en ce sens de la part de leurs collègues plus expérimentés ou dans le matériel pédagogique qu'ils utilisent. Ce sont les manuels scolaires qui déterminent en grande partie ce qui est au programme et ce qui ne l'est pas. Par conséquent, les matériels didactiques qui ne mettent pas l'accent sur la culture, ou uniquement de manière très superficielle, n'encourageront pas la sensibilisation à la culture et le développement des compétences en communication interculturelle.

Mon tuteur m'a dit [au cours de mon stage pratique] que je devais continuer à travailler avec le manuel et n'intégrer une activité culturelle supplémentaire avec la classe que le vendredi.

Si les manuels aidaient un peu plus les enseignants à enseigner la culture, les choses seraient beaucoup plus faciles.

- Une ou deux sessions de formation sur la dimension interculturelle de l'apprentissage des langues étrangères dispensées dans des cours de méthodologie obligatoire ou des cours de spécialisation optionnels à l'université peuvent sensibiliser les élèves aux différences culturelles et à leur importance dans la communication, mais ne donneront pas aux futurs enseignants en langues une connaissance suffisante des méthodes de développement des compétences de communication interculturelle en classe de langue étrangère.

Je ne m'étais jamais rendu compte de tout ce que l'on peut enseigner par la langue dans le cadre des cours d'anglais, [mais] je ne sais toujours pas comment intégrer la culture au cours sans que cela constitue un ajout artificiel à l'apprentissage de la langue proprement dite.

Les enseignants stagiaires dont les théories personnelles sur l'enseignement des langues rejettent ou excluent de manière générale le potentiel éducatif de l'enseignement des langues dans le développement des compétences de communication interculturelle peuvent avoir du mal à accepter les nouveaux rôles que les enseignants sont amenés à jouer en la matière.

Maintenant que j'ai suivi ce stage, je pense que l'enseignant peut intégrer la dimension culturelle dans quasiment toute activité s'il a l'énergie, la créativité (...) et bien entendu la volonté de le faire.

- Les enseignants stagiaires sortent quelquefois du stage de communication interculturelle en considérant que le développement des compétences interculturelles est réservé à des classes d'élèves de niveau avancé, même si le contraire leur a été enseigné et démontré au cours du stage. Une partie de l'apport d'un tel stage est complètement perdue, et les enseignants stagiaires en réinterprètent une autre partie de manière qu'elle concorde avec leurs croyances sur l'enseignement des langues en général.

Je suis encore d'avis que les enfants doivent d'abord devenir matures et connaître suffisamment bien la langue pour pouvoir en apprendre davantage sur la culture.

- Même les stagiaires qui choisissent d'assister à un cours optionnel sur la méthode de développement des compétences en communication interculturelle considèrent souvent que l'apport théorique et pratique du cours se concentre sur une période trop brève pour pouvoir être intériorisé et utilisé dans leur enseignement.

Ce stage a été une vraie révélation pour moi, mais sa durée d'un semestre n'était pas suffisante. J'ai le sentiment que nous sommes propulsés dans les cours de méthodologie et de pédagogie, ce qui nous laisse très peu de temps pour assimiler les choses et les expérimenter.

Les études d'Harris (2009) sur l'enseignement de la diversité culturelle et ethnique ont montré que les enseignants stagiaires d'histoire avaient également de nombreuses préoccupations : en particulier, ils ne voyaient pas l'importance de ces sujets et l'intérêt de les enseigner. Ils ignoraient donc quels étaient les contenus adaptés pour dispenser un cours plus diversifié sur le plan culturel et ethnique. De même, des préoccupations ont été soulevées en ce qui concerne la connaissance du sujet par les stagiaires, leur perception limitée des réactions possibles des élèves (appartenant à des groupes ethniques majoritaires et minoritaires) face à un programme plus diversifié et aux méthodes d'enseignement correspondantes. La simple adoption de mesures visant à améliorer la connaissance du sujet par les

stagiaires ou l'étude de l'importance de ces thèmes ne suffiront pas à apporter des changements : cela peut sensibiliser les stagiaires à ces questions, mais ne changera pas leur façon de travailler avec les jeunes en classe. Cette situation est due au fait que les enseignants stagiaires et, par extension, les enseignants, travaillent dans des environnements complexes, qui les soumettent à des demandes concurrentes. Par exemple, dans le cadre de la formation des enseignants, il y a une interaction entre les idées du stagiaire, celles du tuteur et celles du département (et de l'enseignant chez lequel le stagiaire est placé). Cela peut être source de tensions. Dans l'étude d'Harris (2009), ces tensions portaient sur les priorités : la promotion de la diversité ethnique et culturelle était une priorité du stage de formation, mais l'était plus ou moins pour les stagiaires, selon leur situation et les difficultés auxquelles ils étaient confrontés dans leur enseignement, ainsi que le degré de priorité que leur établissement scolaire accordait à cette question. Il est ressorti clairement des entretiens avec les stagiaires qu'ils étaient peu nombreux à remettre en cause ce qui était fait dans leur école, car ils estimaient ne pas avoir le statut, en tant qu'enseignants stagiaires, pour contester le point de vue du département sur la diversité dans le programme. Une autre source de tension, liée à la précédente, est la volonté des stagiaires d'expérimenter de nouvelles idées et/ou thèmes d'enseignement, et les possibilités qu'ils ont de le faire. Soit de telles opportunités existent, mais les stagiaires sont peu disposés à les saisir, soit ils sont désireux de les expérimenter, mais n'en ont pas l'occasion. Cette étude a également mis en évidence le problème de la réflexion (et du temps accordé à la réflexion) dans un programme de formation déjà bien chargé. Cela dit, si l'opportunité de réfléchir de manière structurée peut permettre aux stagiaires de voir l'intérêt de promouvoir la diversité, elle peut aussi provoquer les autres tensions précitées. Compte tenu de la nature très intensive des stages de formation, il se peut également que les stagiaires estiment ne pas avoir le temps de réfléchir de manière suffisamment approfondie aux questions abordées et qu'ils ne s'y intéressent donc pas. Ces facteurs s'influencent mutuellement, et dépendent eux-mêmes d'autres éléments qui interviennent dans l'éducation, tels que le contexte scolaire ou les priorités éducatives au niveau national ou régional.

Les difficultés que rencontrent les enseignants – indépendamment de la discipline qu'ils enseignent et du stade auquel ils se trouvent dans leur formation – peuvent s'expliquer au plan psychologique par les concepts d'auto-efficacité et d'attentes quant aux résultats (Bandura, 1997 ; Poulou, 2007). Les enseignants peuvent être conscients des résultats attendus d'un changement dans leurs pratiques, mais ne pas croire en leur capacité de les mettre en œuvre ou, à l'inverse, avoir confiance dans leur capacité à opérer des changements, mais ne pas voir leur intérêt. D'après Bandura (1997), cela peut être dû au fait que les enseignants n'ont pas eu une

expérience « authentique » ou « vicariante », ou qu'ils n'ont pas fait l'objet d'une « persuasion verbale » pour les rassurer sur leur capacité à faire entrer en vigueur les changements utiles. L'expérience « authentique » est considérée comme l'incitation la plus forte au changement, mais elle est souvent la plus difficile à obtenir.

Comme nous l'avons vu, il n'est pas facile d'opérer les changements souhaités dans la pratique des enseignants (quelle que soit la discipline qu'ils enseignent). Cela nécessite des encouragements soutenus. Il faut également comprendre comment les stagiaires ou les enseignants conçoivent l'enseignement et les aider à voir les éventuelles tensions entre ce à quoi ils aspirent et ce qu'ils font dans la pratique. Enfin, il faut prêter attention au contexte dans lequel se déroule la formation et aux tensions que cela peut engendrer. En répondant à ces questions, il devrait être possible de travailler avec les enseignants à divers stades de leur carrière, de les aider à réévaluer leurs idées et de les soutenir dans le développement de leur confiance en eux et de leur volonté de changement. Cela devrait également contribuer à ce qu'ils adoptent une position différente.

Références

Bandura A., *Self-efficacy*, W. H. Freeman, New York, 1997.

Boyle B., White D. et Boyle T., "A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective?", *The Curriculum Journal* 15(1), 2004, p. 45-68.

Cabello B. et Burstein N. D., "Examining teachers' beliefs about teaching in culturally diverse classrooms", *Journal of Teacher Education* 46(4), 1995, p. 285-294.

Gore J. M., Griffiths T. et Ladwig J. G., "Towards better teaching: productive pedagogy as a framework for teacher education", *Teaching and Teacher Education* 20, 2004, p. 375-387.

Harris R. J., "An Action Research Project to Promote the Teaching of Culturally and Ethnically Diverse History on a Secondary PGCE History Course", thèse de doctorat, Université de Southampton (à paraître).

Kitson A. et McCully A., "You hear about it for real in school. Avoiding, containing and risk-taking in the classroom", *Teaching History* 120, 2005, p. 32-37.

Klaassen C. A., "Teacher pedagogical competence and sensibility", *Teaching and Teacher Education* 18, 2002, p. 151-158.

Korthagen F. A. J., Kessels J., Koster B. *et al.*, *Linking theory and practice: the pedagogy of realistic teacher education*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, 2001.

Lamb M., "The consequences of INSET", *ELT Journal* 49(1), 1995, p. 74-80.

Lázár I., "The role and status of intercultural communication training in language teacher education in Hungary", thèse de doctorat non publiée, Université Eötvös Loránd, Budapest, 2006.

Lázár I., "Culture-related activities in the language classroom: an inter-cultural study" in Lázár I., Huber-Kriegler M., Lussier D. *et al.* (dir.), *Developing and assessing intercultural communicative competence – A guide for language teachers and teacher trainers*, CELV, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2007.

Milner H., "Stability and change in US prospective teachers' beliefs and decisions about diversity and learning to teach", *Teaching and Teacher Education* 21, 2005, p. 767-786.

Nikolov M. et Ottó I., "A nyelvi előkészítő évfolyam" [L'année préparatoire en langues], *Iskolakultúra* 5, 2006, p. 49-67.

Poulou M., "Personal teaching efficacy and its sources: student teachers' perceptions", *Educational Psychology* 27(2), 2007, p. 191-218.

Richardson V., "The role of attitudes and beliefs in learning to teach", Sikula J. (dir.), *Handbook of research on teacher education*, 2^e éd., MacMillan, New York, 1996.

Ross D. D. et Smith W., "Understanding preservice teachers' perspectives on diversity", *Journal of Teacher Education* 43(2), 1992, p. 94-103.

Santoro N. et Allard A., "(Re) Examining identities: working with diversity in the pre-service teaching experience", *Teaching and Teacher Education* 21, 2005, p. 863-873.

Sercu L. *et al.*, *Foreign language teachers and intercultural communication: an international investigation*, Languages for Intercultural Communication and Education 10, Multilingual Matters, Clevedon, 2005.

Virta A., "Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers", *Teaching and Teacher Education* 18(6), 2002, p. 687-698.

Zeichner K. M. et Tabachnick B., "Are the effects of university teacher education washed out by school experience?", *Journal of Teacher Education* 32, 1981, p. 7-11.

Comment amener des changements ?

Richard Harris et Ildikó Lázár

Cette section approfondit les questions soulevées précédemment et tente de définir les moyens d'amener un changement au lieu de reconnaître simplement les problèmes qui peuvent se présenter. Elle s'appuie pour cela sur les études précitées et sur l'expérience des auteurs en tant que formateurs du programme Pestalozzi.

Bien que les différents principes abordés se recoupent, nous avons séparé les idées le plus possible, dans un souci de clarté.

L'importance des défis, de l'expérience et de la réflexion

Il existe différents modèles de formation des enseignants : certains sont génériques, comme le modèle ALACT de Korthagen *et al.* (2001) ou le modèle des stages d'Oxford, d'autres se font par disciplines/modules. Tous semblent avoir le même fondement, à savoir l'importance des défis, de l'expérience et de la réflexion (mais pas nécessairement dans cet ordre). Il y a toutefois lieu de préciser le type de défis requis, l'expérience souhaitable/possible et ce à quoi les enseignants doivent être invités à réfléchir. Il est difficile de mettre les stagiaires/enseignants au défi sans savoir où ils en sont ; bien souvent, le défi viendra de l'expérience, mais il n'aura peut-être pas d'impact sans réflexion guidée.

Pour Byram (2003), la formation des enseignants devrait apporter une compréhension tant analytique qu'expérientielle des compétences en communication interculturelle. Cet auteur affirme avec raison que les enseignants doivent faire l'expérience d'échanges interculturels avec d'autres personnes ayant des perspectives très différentes, et que l'on doit leur apprendre à analyser leurs propres valeurs, perceptions et interprétations culturelles, ainsi que celles des autres. A partir de là, ils peuvent apprendre des méthodes d'enseignement des compétences interculturelles à leurs élèves. Les compétences interculturelles, c'est-à-dire la capacité à décentrer, à accepter de nouvelles perspectives dans les interactions avec des personnes d'autres cultures, devraient être un objectif fondamental de l'éducation. Mais même là, il n'est pas garanti que les enseignants en retireront quelque chose. L'idéal, dans le domaine de l'éducation multiculturelle, serait que tous les enseignants aient la possibilité d'enseigner dans un environnement multiculturel. Or, ce n'est pas possible, et tous n'en retirent

pas les enseignements attendus : Cross (2003) montre que les expériences de terrain peuvent même venir renforcer les stéréotypes des enseignants stagiaires à l'égard des élèves appartenant à des minorités ethniques. Il importe donc que les formateurs d'enseignants tiennent compte d'un certain nombre de facteurs lorsqu'ils cherchent à développer de nouvelles pratiques.

Comme nous l'avons déjà vu, il est important de mettre en évidence les idées des enseignants à propos de l'enseignement ; bien souvent, celles-ci sont implicites et les enseignants ont besoin d'aide pour en prendre conscience. Cela constitue l'un des moyens d'intégrer des défis et une réflexion dans la formation des enseignants. Lamb (1995) préconise de recourir aux activités de sensibilisation au début du stage, et d'adapter le contenu de la formation en conséquence. Dans le même ordre d'idées, les études de cas décrites précédemment (Lázár, 2006) ont montré qu'un stage de formation d'enseignants sur les méthodes de formation à la communication interculturelle doit évaluer avec soin les besoins du groupe de stagiaires en question afin de s'appuyer sur leurs connaissances, leur expérience de la dimension culturelle de la communication et leurs théories personnelles sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. Un tel stage doit également concilier sensibilisation culturelle, connaissances théoriques sur les compétences en communication interculturelle et développement de compétences pratiques en pédagogie, et offrir aux stagiaires de multiples possibilités de faire part de leur expérience, de leurs réflexions et de leurs éventuelles réserves.

Pour identifier les croyances et attitudes des enseignants et ouvrir le débat, on peut leur poser des questions fondamentales sur la nature et l'objet de l'éducation, ce qui permet de faire jaillir les idées pour en débattre par la suite. Plusieurs techniques peuvent être utilisées à cet effet, parmi lesquelles les « conversations silencieuses », le « mur » (Korthagen *et al.*, 2001) et le « diagramme d'analyse morale » (Lunenberg *et al.*, 2007). La méthode de la conversation silencieuse fonctionne le mieux lorsque les stagiaires, travaillant en petits groupes, sont invités à répondre par écrit à une série de questions portées sur un tableau de conférence. Ils se déplacent ensuite en silence dans la salle pour observer les réponses des autres groupes, et y ajoutent leurs propres questions ou remarques. Les groupes retournent ensuite à leur place et répondent aux nouvelles questions posées ou aux commentaires. La deuxième technique, celle du « mur », nécessite des « briques » de papier vierge ou des post-it. Les stagiaires, seuls ou en petits groupes, écrivent sur chaque « brique » les principes qui guident leur conception de l'enseignement. Ils construisent ensuite un « mur » au moyen de ces « briques », les idées les plus importantes constituant les fondations du

mur. Cela permet de préparer le terrain pour un examen plus approfondi de ces idées. Le « tableau d'analyse morale », quant à lui, se compose de cinq colonnes. La première définit une valeur particulière, la deuxième ce que l'on entend par cette valeur, tandis que la troisième explique comment cette valeur est mise en pratique. Cela permet d'identifier les tensions ou incohérences dans ce que disent et font les gens ; la quatrième colonne pose la question : « Comment dois-je me comporter en tant qu'enseignant pour promouvoir cette valeur ? », et la cinquième et dernière met l'accent sur ce que l'enseignant veut que les élèves atteignent en relation avec cette valeur. Cette méthode oblige les enseignants stagiaires et les enseignants à se demander comment ils mettent en pratique leurs valeurs et s'il y a une dissonance entre ces valeurs et leur pratique.

La nécessité de tenir compte de l'environnement des stagiaires/enseignants

Comme expliqué ci-dessus, le contexte dans lequel les enseignants travaillent joue un rôle dans leur capacité à mettre en œuvre des changements. Les formateurs doivent en tenir compte et rassurer les enseignants quant aux incertitudes que les changements peuvent apporter dans leur pratique. Johnson (cité dans Reichelt, 2000, p. 350) affirme que dans la plupart des cas, les problèmes rencontrés par les enseignants ne sont pas tant les conséquences d'un manque de connaissances théoriques, mais plutôt les résultats des contraintes qui leur sont imposées « dans le contexte social, culturel, économique et éducatif » de la classe.

Autrement dit, les enseignants doivent comprendre le contexte dans lequel ils travaillent et prendre conscience des obstacles éventuels. Cela nécessite un travail de réflexion qui peut être mené de différentes manières. Reichelt, reprenant Johnson, préconise le recours à des études de cas, car elles offrent aux enseignants stagiaires la possibilité de mieux comprendre la théorie. Bien que nécessitant en général un plus grand investissement en temps, l'analyse critique de l'action peut aussi aider les enseignants à comprendre leur environnement et à rechercher des moyens d'améliorer leur pratique. Il est également intéressant d'inviter les enseignants à utiliser les exercices présentés plus haut et à examiner ce qui les aide ou ce qui les empêche de mettre en pratique leurs valeurs, afin qu'ils puissent trouver des solutions. Enfin, on gagne à avoir une école qui soit un « environnement d'apprentissage expansif », selon la définition donnée par Hodkinson et Hodkinson (2005). La figure 2 (page 96) donne un aperçu de ce que ces auteurs appellent l'éventail des pratiques expansives-restrictives dans

un établissement scolaire. Plus une école présente de caractéristiques « expansives », plus il y a de chances qu'elle encourage les enseignants à apprendre, par l'échange de pratiques, l'examen des pratiques des autres, etc.

Il ne faut pas oublier non plus que les enseignants, à tous les stades de leur carrière, ont des connaissances, des idées et une expertise qui doivent être reconnues. Pour Sercu (2005), il ne faut pas s'étonner de constater que les enseignants confirmés affichent un certain scepticisme vis-à-vis des idées nouvelles, surtout si on les traite comme des stagiaires inexpérimentés auxquels on enseigne des méthodes d'enseignement de la culture qui visent non seulement à transmettre des faits sur la civilisation de la culture cible, mais également à éveiller une sensibilité interculturelle et à développer des compétences en communication interculturelle. Ces deux aspects peuvent être source d'inquiétude pour des enseignants auxquels on a enseigné et demandé d'enseigner uniquement des compétences linguistiques pendant de nombreuses années. Il se pose alors la question de savoir comment faire en sorte que les enseignants attachent de l'importance à ces nouvelles idées.

La nécessité de sensibiliser les enseignants à l'importance et aux avantages du développement de certaines compétences

Partant de l'idée précédente (identifier les attitudes et croyances des enseignants sur les grands principes de l'éducation), ce paragraphe étudie plus en détail certains aspects de l'enseignement – en particulier sa finalité – et certaines valeurs. Dans une étude à paraître, Harris a demandé à ses enseignants stagiaires d'histoire, au début de leur formation, de rédiger un devoir sur les objectifs de l'enseignement de l'histoire et ce que devraient étudier les jeunes dans ce domaine, en vue d'établir des liens entre ces objectifs et le contenu du programme. Ce travail a servi de référence pour des discussions ultérieures sur la place d'une histoire culturellement et ethniquement diverse dans le programme. Il a amené les stagiaires à se poser des questions fondamentales sur leurs idées et sur le caractère approprié de ces dernières, et, à plus long terme, à s'interroger sur le programme qu'ils rencontraient à l'école. C'était donc à la fois un moyen de bousculer les idées et un point de référence pour la réflexion.

De la même manière, Ingram et O'Neil (1999) affirment que l'enseignement des langues ne produit pas automatiquement un changement d'attitudes trans-culturelles chez les élèves : « si l'enseignement des langues ne va pas au-delà

de la présentation et de la manipulation de règles et de symboles verbaux, il n'y a aucune raison qu'il parvienne à changer les attitudes transculturelles mieux que l'algèbre » (1999, p. 42). En conséquence, les enseignants doivent s'interroger sur le but de l'enseignement des langues. Ces auteurs concluent que, pour contribuer efficacement à générer des attitudes transculturelles plus positives, favorisant la vie dans des sociétés multiculturelles, l'enseignement des langues doit être structuré spécifiquement à cette fin, en intégrant aux méthodes traditionnelles appliquées en classe les activités qui se sont avérées les plus efficaces pour amener des changements. Les enseignants en langues devront donc comprendre comment structurer au mieux leurs activités d'enseignement pour qu'elles aient un effet positif sur les attitudes. Leur formation doit les préparer à jouer un rôle de conseiller, à susciter une réflexion critique chez leurs élèves et à soumettre leurs propres idées et réactions à des processus rationnels (Ingram et O'Neil, 2009, p. 36 et 42). Si l'on part du principe que les buts éducatifs de l'enseignement des langues vont au-delà de la formation aux compétences linguistiques, on voit bien que les enseignants en langues doivent recevoir bien plus qu'une simple formation à l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire. Comme le fait remarquer Byram, les enseignants ont besoin d'une formation qui les aide à comprendre leur rôle et l'importance de leur travail pour les individus et les sociétés, ainsi qu'une « formation qui leur permet d'être associés aux valeurs éducatives, à l'éducation morale et politique et à la promotion de la démocratie » (2003, p. 7). Les enseignants européens en langues ont besoin d'une formation axée sur les compétences interculturelles, qui renforce le plurilinguisme et qui les prépare à jouer un rôle dans l'éducation aux valeurs et à la citoyenneté démocratique (Byram, 2003).

La nécessité de montrer et d'expérimenter des méthodes, techniques et matériels

Il est important de modéliser la pratique, car cela peut apporter aux enseignants des expériences ou des remises en question d'idées susceptibles de les faire avancer. Ce travail doit néanmoins s'accompagner d'une réflexion : il faut donc donner aux enseignants des critères auxquels réfléchir. Par exemple, lors de l'élaboration de supports pour l'enseignement de l'Holocauste, il est important d'aider les enseignants à se demander pourquoi ils enseignent ce thème et ce à quoi ils souhaitent aboutir ; ce n'est qu'en passant par cette première phase qu'ils pourront émettre des jugements sur la valeur des activités qu'ils expérimentent. Il faut également les aider à identifier les principes fondamentaux qui

sous-tendent toute activité, sans quoi ils ne seront pas en mesure d'appliquer ces idées à d'autres contextes d'enseignement. Dans le domaine de l'enseignement des langues, Heyworth *et al.* (2003) expliquent comment les enseignants peuvent participer à l'examen de leur rôle éducatif en tant qu'enseignants de langues et contribuer à la promotion des compétences interculturelles des apprenants ainsi qu'à leur développement social et personnel dans des sociétés multiculturelles. Cet argument est également défendu par Szesztay (2003), qui examine les incidences de telles exigences sur les programmes de formation des enseignants et conclut, en illustrant son propos par un certain nombre d'exemples, qu'il est plus facile d'aider les stagiaires à atteindre les objectifs précités en mettant en place des programmes réflexifs et orientés vers la pratique, programmes qui transmettent des connaissances sur ces questions et, surtout, modélisent la méthodologie que les enseignants stagiaires devraient utiliser en classe.

La nécessité de consacrer du temps à la réflexion et à l'intériorisation de nouvelles idées

Les stagiaires ou enseignants auxquels on a présenté de nouvelles idées ont besoin de temps pour les assimiler et voir comment les intégrer à leurs idées existantes ou comment modifier ces dernières pour en tenir compte. C'est probablement la partie la plus importante du processus si l'on veut obtenir des changements significatifs et durables. Il ne faut pas perdre de vue que les enseignants apprennent autant dans leur institut de formation que dans leur école, et que les formateurs auront peut-être à intervenir dans ces deux environnements pour apporter des changements. Cela peut créer des difficultés, notamment pour les formateurs qui interviennent davantage dans la formation initiale des enseignants que dans les écoles, mais c'est un aspect qui mérite d'être développé.

Le recyclage des nouveaux concepts est essentiel ; il faut également donner aux stagiaires le temps d'y réfléchir, de les expérimenter et d'intérioriser au moins quelques-unes des nouvelles idées sur le contenu et la méthode d'enseignement de leur(s) discipline(s). Les études de cas précitées (Lázár, 2006) ont montré que dans la majorité des cas, la participation à un seul stage sur la théorie et la pratique de la communication interculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères n'a pas suffi à former des enseignants en langues qui intègrent consciemment et systématiquement la dimension interculturelle dans leurs cours. Cela est d'autant plus vrai que les autres composantes du programme de formation des stagiaires minimisent l'importance des compétences interculturelles.

Il peut être utile d'attribuer de nouveaux rôles aux enseignants et aux formateurs d'enseignants, par exemple celui de promouvoir des variantes aux schémas traditionnels d'enseignement (des langues). D'après Heyworth (2003, p. 29-31), les innovations dans l'enseignement (des langues) doivent être précédées d'une phase de « reconnaissance » (*scouting*) et « d'intégration » (*entry*) avant la planification et l'action. Par l'observation et l'identification des obstacles, ainsi que l'évaluation des coûts et avantages d'un changement, la phase de « reconnaissance » permet de déterminer l'état de préparation au changement. La phase d'« intégration » renvoie quant à elle aux décisions concernant les responsables de la planification et de la mise en œuvre d'une telle innovation et la contribution que l'on attend d'eux. Ce type de réflexion peut aider les enseignants à adhérer à de nouvelles idées.

La réponse du programme Pestalozzi à la résistance des enseignants

Les séminaires et ateliers de formation des enseignants et les modules de formation des formateurs organisés dans le cadre du programme Pestalozzi ont donné à de nombreux enseignants et formateurs l'occasion d'être mis au défi, d'expérimenter les idées précitées sur les moyens de surmonter les obstacles au changement et d'y réfléchir. Ces idées ont été intégrées aux nombreux supports de formation des enseignants²⁰ (sur l'éducation interculturelle et l'éducation à la diversité, l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté démocratique) élaborés par les participants à ces activités.

Références

Bandura A., *Self-efficacy*, W. H. Freeman, New York, 1997.

Boyle B., White D. et Boyle T., "A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective?", *The Curriculum Journal* 15(1), 2004, p. 45-68.

Byram M., "Teacher education – visions from/in Europe", *Babylonia* 3-4(3), 2003, p. 7-10.

Cabello B. et Burstein N. D., "Examining teachers' beliefs about teaching in culturally diverse classrooms", *Journal of Teacher Education* 46(4), 1995, p. 285-294.

20. Disponibles à l'adresse : www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/PR/pestalozzi_resources_en.asp.

Cross B. E., "Learning or unlearning racism: transferring teacher education curriculum to classroom practices", *Theory into Practice* 42(3), 2003, p. 203-209.

Gore J. M., Griffiths T. et Ladwig J. G., "Towards better teaching: productive pedagogy as a framework for teacher education", *Teaching and Teacher Education* 20, 2004, p. 375-387.

Harris R. J., "An Action Research Project to Promote the Teaching of Culturally and Ethnically Diverse History on a Secondary PGCE History Course", thèse de doctorat, Université de Southampton (à paraître).

Heyworth F., Dupuis V., Leban K., Szesztay *et al.* (dir.), *Facing the future: language educators across Europe*, CELV, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003.

Hodkinson H. et Hodkinson P., "Improving schoolteachers' workplace learning", *Research Papers in Education* 20(2), 2005, p. 109-131.

Ingram D. E. et O'Neil S., *Cross-cultural attitudes as a goal of language teaching in the global context*, [rapport présenté au] RELC Regional Seminar on Language in the Global Context, Singapour, 18-22 avril 1999 (ERIC Document Reproduction Service No. ED 430 398), 1999.

Kitson A. et McCully A., "You hear about it for real in school. Avoiding, containing and risk-taking in the classroom", *Teaching History* 120, 2005, p. 32-37.

Klaassen C. A., "Teacher pedagogical competence and sensibility", *Teaching and Teacher Education* 18, 2002, p. 151-158.

Korthagen F. A. J., Kessels J., Koster B. *et al.*, *Linking theory and practice: the pedagogy of realistic teacher education*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, 2001.

Lamb M., "The consequences of INSET", *ELT Journal* 49(1), 1995, p. 74-80.

Lázár I., "The role and status of intercultural communication training in language teacher education in Hungary", thèse de doctorat non publiée, Université Eötvös Loránd, Budapest, 2006.

Lázár I., "Culture-related activities in the language classroom: an inter-cultural study" in Lázár I., Huber-Kriegler M., Lussier D. *et al.* (dir.), *Developing and assessing intercultural communicative competence – A guide for language teachers and teacher trainers*, CELV, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2007.

Lunenberg M., Korthagen F. et Willemse M., "Values-based teacher education: the role of knowledge, language and golden moments" in Russell T. et Loughran J. (dir.), *Enacting a pedagogy of teacher education: values, relationships and practices*, Routledge, Londres, 2007.

Milner H., "Stability and change in US prospective teachers' beliefs and decisions about diversity and learning to teach", *Teaching and Teacher Education* 21, 2005, p. 767-786.

Nikolov M. et Ottó I., "A nyelvi előkészítő évfolyam" [L'année préparatoire en langues], *Iskolakultúra* 5, 2006, p. 49-67.

Poulou M., "Personal teaching efficacy and its sources: student teachers' perceptions", *Educational Psychology* 27(2), 2007, p. 191-218.

Reichelt M., "Case studies in L2 teacher education", *ELT Journal* 54(2), 2000, p. 346-351.

Richardson V., "The role of attitudes and beliefs in learning to teach", Sikula J. (dir.), *Handbook of research on teacher education*, 2^e éd., MacMillan, New York, 1996.

Ross D. D. et Smith W., "Understanding preservice teachers' perspectives on diversity", *Journal of Teacher Education* 43(2), 1992, p. 94-103.

Santoro N. et Allard A., "(Re)examining identities: working with diversity in the pre-service teaching experience", *Teaching and Teacher Education* 21, 2005, p. 63-873.

Sercu L., Bandura E., Castro P. *et al.*, *Foreign language teachers and intercultural communication: an international investigation*, Languages for Intercultural Communication and Education 10, Multilingual Matters, Clevedon, 2005.

Szesztay M., "Initial teacher education – a developmental approach" in Heyworth F., Dupuis V., Leban K. *et al.* (dir.), *Facing the future: language educators across Europe*, CELV, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003.

Virta A., "Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers", *Teaching and Teacher Education* 18(6), 2002, p. 687-698.

Zeichner K. M. et Tabachnick B., "Are the effects of university teacher education washed out by school experience?", *Journal of Teacher Education* 32, 1981, p. 7-11.

Figure 1 : Echelle de confiance des enseignants

<p><i>Confiant</i> (les points de vue sont réalistes, ont été testés en classe, la finalité est largement tournée vers la diversité, l'engagement est clair) [expression claire des points de vue, s'appuie sur l'expérience pour les justifier]</p>		<p><i>Mal à l'aise</i> (mais désireux d'expérimenter, tient compte des problèmes)</p>
<p><i>Confiant</i> (idées basées sur des hypothèses mais compréhension nuancée, prise en compte du lien entre finalité et diversité) [expression claire des points de vue mais principalement dans un sens abstrait, n'ont pas été testés]</p>	<p><i>Incertain</i> (doit encore se forger une opinion) [je ne sais pas, je dois y réfléchir]</p>	<p><i>Mal à l'aise</i> (mais ouvert au changement) [pas pour le moment car (...) ne souhaite pas remettre en cause l'approche du département (...) pas une priorité à ce stade]</p>
<p><i>Confiant</i> (idées basées sur des hypothèses simples et non testées, finalité peu en rapport avec la diversité)</p>		<p><i>Mal à l'aise</i> (non désireux de changer) [caractérisé par la certitude]</p>

Figure 2 : Environnements d'apprentissage des enseignants : de l'expansif au restrictif

<<< Expansif	Restrictif >>>
Collaboration étroite	Travail isolé et individualiste
Les collègues s'entraident pour améliorer l'apprentissage des enseignants	Les collègues empêchent ou ne favorisent pas l'apprentissage mutuel
L'accent est mis de manière explicite sur l'apprentissage des enseignants, considéré comme faisant partie intégrante des pratiques de travail normales	Pas d'accent explicite sur l'apprentissage des enseignants, sauf pour résoudre les crises ou dans le cadre d'initiatives imposées
Possibilités de développement personnel allant au-delà des priorités de l'école ou du gouvernement	Apprentissage des enseignants principalement stratégique Respect des calendriers du gouvernement ou de l'école
Possibilités de formation en dehors de l'école; temps pour prendre du recul, réfléchir et penser différemment	Rares possibilités de formation en dehors de l'école (limitées uniquement), programmes de formation courts
Possibilités d'intégrer les apprentissages acquis hors emploi dans la pratique quotidienne	Pas de possibilité d'intégrer les apprentissages acquis hors emploi
Possibilités de participer à plus d'un groupe de travail	Travail restreint aux équipes départementales au sein d'une école
Possibilité d'étendre l'identité professionnelle en franchissant les frontières vers d'autres départements, activités scolaires, établissements et au-delà	Un changement de poste est la seule possibilité de franchir des frontières
Les variantes locales aux modes de travail et d'apprentissage des enseignants et des groupes de travail sont favorisées	Des approches standardisées de l'apprentissage des enseignants sont imposées
Les enseignants exploitent une vaste gamme de possibilités d'apprentissage	Les enseignants exploitent une gamme restreinte de méthodes d'apprentissage

Source : Hodkinson and Hodkinson (2005).

Les avantages du travail en réseau : l'exemple de Chypre

Pavlina Hadjitheodoulou Loizidou

Introduction

Selon la définition du dictionnaire avancé Oxford, un réseau est défini comme un groupe lié étroitement ou comme un système interconnecté de personnes qui communiquent entre elles. Le travail en réseau est défini comme l'acte de rencontrer de nouvelles personnes dans un contexte économique ou social. Il peut également s'agir de membres d'organisations ou de personnes favorisant l'interaction et la coopération.

D'après Alter et Hage (1993), les réseaux constituent les formes sociales de base qui permettent :

- les interactions ;
- les échanges ;
- l'action concertée ;
- la production conjointe.

Dans le cas des organisations professionnelles, les réseaux désignent les structures interorganisationnelles par le biais desquelles les groupes professionnels échangent des informations, coordonnent leurs efforts de recherche, leurs approches et leurs autres activités axées sur l'acquisition de compétences. A ce propos, de nombreux écrits (Mayer, 2002 ; Ferjolja, 2008) soulignent l'importance des relations professionnelles pour favoriser le dialogue avec les pairs et le soutien mutuel, ouvrir de nouveaux environnements d'apprentissage et reconceptualiser les notions et les rôles.

Dans le présent document, l'expression « travail en réseau » renvoie à des professionnels de l'éducation, membres d'établissements de formation, qui communiquent entre eux et affichent une volonté de partage, d'action et de changement par des voies professionnelles, en échangeant leurs points de vue sur les questions d'éducation (Berry, Norton et Byrd, 2007).

En ce qui concerne la formation des adultes et en particulier celle des enseignants, le changement est le processus par lequel on acquiert de nouvelles

façons d'accéder au sens et de transformer les perspectives de sens existantes. Les adultes – ici les enseignants – peuvent s'orienter vers une perspective de sens plus englobante, plus différenciée, plus perméable, plus ouverte et plus intégrée, grâce à l'apprentissage transformateur (Mezirow, 1991 ; Nagata, 2006).

Cela implique un profond changement structurel dans les postulats de base de la pensée, des émotions et des actions. C'est un revirement de conscience qui modifie dramatiquement et de manière permanente notre manière d'être dans le monde. Ce changement fait intervenir notre compréhension de nous-mêmes et de notre situation au monde, nos relations avec les autres et le monde naturel, notre compréhension des relations de pouvoir dans les structures interconnectées de classe, de race et de genre, notre conscience de notre corps et notre façon de voir les différentes possibilités d'envisager la justice sociale, la paix et la joie personnelle²¹.

Pour Clarke et Hollingsworth (2002), dans le cas des enseignants, ce changement ne peut se faire selon un processus linéaire. Au contraire, le monde des enseignants est composé de différents domaines et différents « autres significatifs », ce qui offre de multiples moyens de promouvoir la formation et le changement. Chez les enseignants, le changement s'opère dans le cadre d'un processus interactif où plusieurs éléments – l'environnement de l'enseignant, ses convictions personnelles, ses expériences passées et nouvelles, sa pratique et l'évaluation des conséquences – sont pris en compte selon deux voies : celle de la mise en pratique (*enactment*), c'est-à-dire la traduction en action d'une conviction ou d'un modèle pédagogique, et celle de la réflexion, qui permet à l'enseignant de structurer ses idées sur les situations pédagogiques, les actions et les apprentissages qui, pour lui, modifient ou adaptent lesdits éléments. Cela inclut la réflexion sur les théories et comportements, sur la manière dont nous pensons percevoir les autres, sur l'efficacité de certaines théories et approches, la réflexion critique, etc. (Mezirow, 1991).

Etant donné cette multiplicité de moyens, il faut un réseau d'éducateurs qui communiquent avec et au sein du groupe pour amener un changement. Les autres enseignants et les possibilités de travail en réseau ont été classés en première position sur le plan du développement professionnel (Connell, 1991, cité dans Ferjolja, 2008) et il a été établi que la coopération et l'interaction en réseau apportent une valeur ajoutée aux produits de la formation continue qui contribuent au changement (des enseignants) (Theunissen et Veenman, 1996). Les deux composantes du travail en réseau que sont la coopération et l'interaction semblent être les enjeux principaux ; il y a toutefois des prérequis :

21. O' Sullivan *et al.*, cités par Nagata (2006, p. 46).

- la volonté de coopérer ;
- le besoin d'expertise ;
- le besoin de financement et de partage des tâches ;
- le besoin d'efficacité adaptative.

Ces facteurs sont liés :

- à la complexité de la tâche ;
- à la culture de confiance ;
- à l'existence de connaissances et de compétences spécialisées ;
- à l'émergence de petites unités (Theunissen et Veenman, 1996).

La structure des interactions entre les acteurs et les caractéristiques culturelles et structurelles des systèmes d'action sociale auxquels ils participent semblent revêtir une importance critique dans la construction du réseau en tant que système social, c'est-à-dire en tant que structure qui coordonne les rapports d'interdépendance et peut faire naître différentes formes d'interaction, et en particulier l'action coopérative. Dans une telle action coopérative, les participants – qui visent la réalisation de buts communs – sont interdépendants, du fait de la complémentarité de leurs contributions potentielles à la réalisation de ces buts (Williamson dans Theunissen et Veenman, 1996).

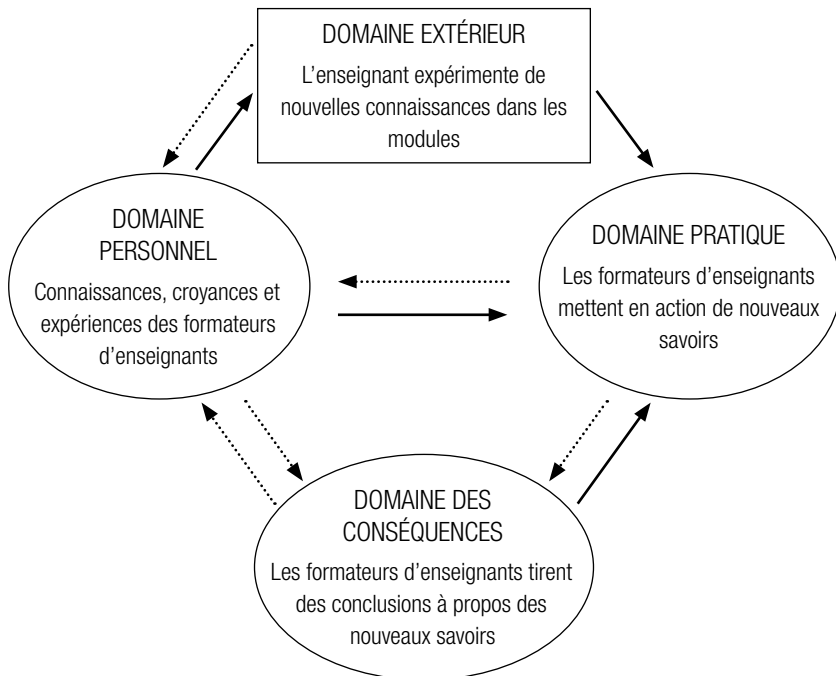
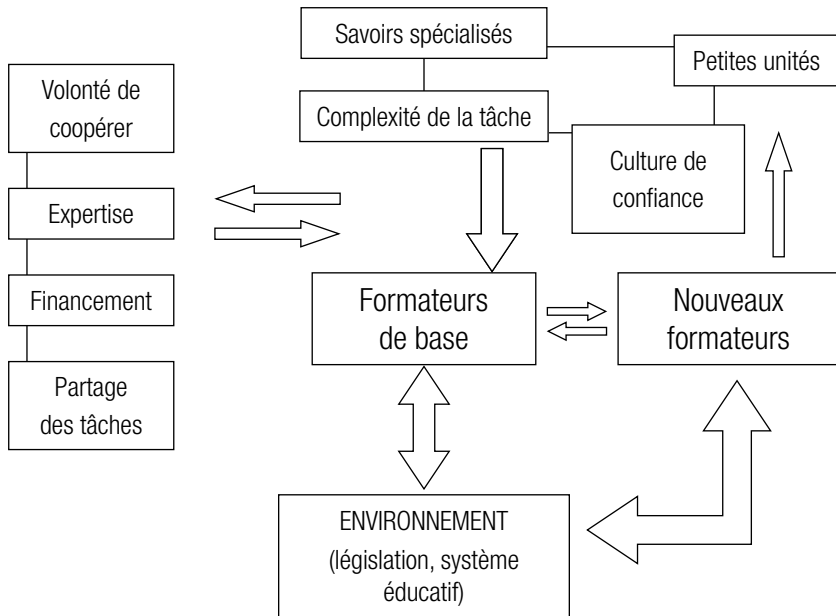
Ces interactions entre différents individus, dans des contextes divers, et les entités auxquelles ils appartiennent donnent naissance à différents types de réseaux, allant des réseaux d'échange aux réseaux de développement (Godfroj, cité dans Theunissen et Veenman, 1996), qui sont tous des systèmes peu structurés, en ce sens que les actions sont coordonnées en veillant à ne pas compromettre l'autonomie des acteurs ou des organisations participantes.

Dans le cas du programme Pestalozzi, le travail en réseau, tel que défini ci-dessus, vise à améliorer les compétences et la qualité de l'enseignement par le changement des enseignants. Le réseau Pestalozzi rassemble des professionnels de l'éducation qui œuvrent pour le développement d'une éducation de qualité, dans une atmosphère de confiance, de respect, de réflexion et de changement. Ce groupe informel d'individus et d'institutions, mus par une volonté de mettre en commun leur expertise au bénéfice de tous les enseignants européens, cherche à se construire une véritable identité où chaque membre apporte sa contribution à l'édifice commun, dans un esprit de collaboration et de coopération.

Cette initiative part du principe que la manière la plus efficace d'encourager l'adoption de nouvelles approches pédagogiques consiste à associer les formateurs d'enseignants au processus, dès le départ. Les séminaires et groupes de discussions des modules donnent aux formateurs la possibilité d'exprimer leurs besoins et d'apprendre par l'action grâce à des approches proactives et réflexives qui leur permettent d'expérimenter directement les outils, unités et méthodes mis à leur disposition. Les formateurs comprendront mieux le processus d'apprentissage et pourront mieux intégrer les méthodes collaboratives dans leur pratique d'enseignement s'ils sont placés dans la position des enseignants et utilisent de telles méthodes dans leur propre formation.

Tout repose sur l'idée qu'un réseau entre en jeu dans trois types d'activités d'apprentissage : les activités de « mise en relation », de « création » et de « don » (Kearsley & Shneiderman, 1998). Dans le premier cas, le réseau apporte son soutien en mettant en relation des apprenants et des experts appartenant à des domaines et à des disciplines différents, en favorisant la collaboration et la communication, en facilitant l'établissement d'une communauté, en fournissant un retour d'informations (par les pairs) et en stimulant le regroupement. Les activités de type « création » peuvent être renforcées par l'organisation d'un apprentissage actif, la construction de savoirs en commun, l'apprentissage basé sur les problèmes, la conception et l'exploration ainsi que l'apprentissage et la réflexion critique. Enfin, les activités d'apprentissage de type « don » peuvent être soutenues par des activités d'apprentissage par la pratique et en situation réelle, ainsi qu'en rendant compte des résultats de l'apprentissage au cours de la formation continue. On peut établir ici un parallèle avec le modèle de Clarke et Hollingsworth (2002) sur le changement des enseignants par la mise en pratique et la réflexion. Autre fait important, les réseaux d'enseignants sont en mesure de faire évoluer les visions traditionnelles de l'apport des enseignants et de leur perfectionnement, tout en combattant la tendance à sous-estimer la complexité du travail des enseignants et leur capacité à contribuer sur le fond au dialogue relatif au changement :

Les réseaux – à la fois physiques et virtuels – permettent aux enseignants d'attirer des communautés extérieures qui encouragent une pensée divergente. Ces réseaux défendent le point de vue selon lequel les enseignants ont une vision unique des choses, qui peut améliorer l'éducation et accélérer la progression des élèves (...) les meilleurs enseignants peuvent ainsi (...) se regrouper en de puissantes communautés d'apprentissage professionnel (Berry *et al.*, 2007, p. 49).



Mise en pratique →
 Réflexion→

Basé sur Clarke et Hollingsworth (2002).

Etude de cas

Le paragraphe suivant présente en détail les séminaires Pestalozzi qui ont été proposés à Chypre en décembre 2007 et en décembre 2008, pour voir comment la réflexion et la mise en pratique (qui faisaient partie intégrante des ateliers du séminaire), associées à un réseau de formateurs, ont favorisé le changement et renforcé la coopération et les compétences des enseignants. Cette formation continue intégrait toutes les composantes du schéma précédent. Les deux initiatives majeures étaient les suivantes :

a. Discussions avec le « réseau de base » concernant les buts et la structure du séminaire

A Chypre, la petite taille du pays et le fait que tous les formateurs ayant participé à la première phase des modules de formation Pestalozzi travaillent dans le même établissement ont permis la création d'un réseau de base constitué de ces quatre formateurs (connaissances spécialisées et organisation en petite unité). Les formateurs, dont les expériences personnelles et professionnelles, formations et théories étaient très diverses, avaient cependant des idées convergentes sur la manière d'aborder l'apprentissage au sein du programme Pestalozzi. Leur but commun, dans l'attente d'activités à partager, était l'organisation du séminaire Pestalozzi « Gestion de l'enseignement et renforcement de la diversité : approches d'éducation interculturelle et défis dans le programme officiel et le programme caché ».

Le réseau se distinguait par son orientation pratique : la coopération s'est construite à partir du terrain. Cette caractéristique est essentielle pour la coopération et le résultat final, car elle permet d'insister sur les activités concrètes à réaliser dans un cadre particulier, qui tient compte des questions et données de départ et des participants (Achinstein et Athanases, 2005 ; Clarke et Hollingsworth, 2002). Le sentiment d'une gestion commune de la formation continue et la concentration des forces ont une véritable valeur ajoutée (Theunissen et Veenman, 1996). Le réseau local et national d'échange qui se développait a donné un sentiment de complémentarité aux personnes qui élaboraient et échangeaient des connaissances et supports des modules du programme Pestalozzi. Les membres étaient interdépendants. Cet échange est devenu le moteur du développement de la qualité, de l'acquisition de compétences et du changement chez les enseignants. La nomination d'un coordinateur est également apparue cruciale pour améliorer l'entente et encourager les critiques, positives et négatives, par la réflexion. Le thème principal du séminaire étant l'éducation interculturelle, c'est le formateur associé au module sur l'éducation interculturelle qui a été désigné en tant que coordinateur.

Le séminaire portait sur des thèmes qui se situaient dans la lignée des travaux du Conseil de l'Europe pour la recherche d'orientations et de procédures permettant d'éviter les mécanismes d'exclusion dans les systèmes éducatifs accueillant des groupes divers. Il visait à offrir les savoirs, le savoir-faire et le savoir-être professionnels nécessaires pour répondre de manière adéquate à la diversité des classes au moyen du programme scolaire. S'éloignant de la vision de l'éducation interculturelle comme un simple ajout au programme dans le cadre de projets ponctuels, le séminaire a présenté l'éducation interculturelle comme un processus d'enseignement, de gestion et de renforcement de la diversité, faisant partie intégrante de la vie scolaire et du programme, et susceptible de modifier « l'*habitus* monoculturel » des écoles en offrant de nouvelles perspectives sur : a) la diversité et l'identité, b) la méthodologie d'enseignement et c) l'utilisation du contexte sociopolitique de l'éducation.

Les relations entre les élèves, le programme scolaire, la culture de l'école et celle de la communauté ont été les principales questions prises en compte dans le choix du contenu du séminaire. Dans un premier temps, les membres et formateurs du réseau de base ont assisté à trois modules Pestalozzi (citoyenneté démocratique, éducation interculturelle et plurilinguisme) où ils ont examiné le concept dynamique de culture, les différentes facettes de la diversité et les stratégies et enjeux méthodologiques pour les classes et écoles multiculturelles contemporaines. Le but du séminaire était de mettre à profit cette expérience, ces connaissances et ces ressources pour comprendre les défis du programme scolaire, mettre en pratique de nouvelles approches et faciliter l'enseignement, la gestion et le renforcement de la diversité en insistant sur le caractère interculturel de l'éducation.

Le séminaire a étudié l'interaction entre les trois thèmes précités et leur incidence sur la mise en œuvre, au sein de l'école et en classe, de différents aspects de la politique éducative officielle (buts, contenu, suggestions de méthodes et d'évaluation), mais aussi sur l'enseignement silencieux de valeurs, dans le cadre des activités quotidiennes réalisées en classe et par la participation des élèves à des « leçons » non inscrites au programme. Les quatre formateurs du « réseau de base » ont commencé par choisir des activités qui englobaient tous ces aspects. Pour ce faire, ils ont procédé à une modification/adaptation de certaines activités des modules européens sur l'éducation interculturelle, la citoyenneté active et la diversité linguistique.

En suivant le modèle établi par Clarke et Hollingsworth (2002), ils ont examiné le contexte local (législation, recherche, etc.) pour définir les questions éducatives qui seraient au centre de cette formation continue. La conception des activités du

séminaire s'est appuyée sur les connaissances, principes et compétences clés des différents modules, sur le contexte (pratiques et situations locales) ainsi que sur les domaines de spécialisation des formateurs, et en particulier l'expérience tirée de la formation Pestalozzi. Les formateurs ont utilisé la plate-forme et les unités qui avaient été téléchargées pour tirer profit du réseau européen de formateurs et de ses idées sur la manière de procéder dans ce cas particulier. Tous ces éléments ont été pris en compte et adaptés au contexte de Chypre pour pouvoir être utilisés dans le cadre de ce séminaire. Une volonté de coopérer, une culture de confiance et une efficacité adaptative ont été développées, grâce aux compétences acquises par les formateurs dans les domaines suivants, par le biais du réseau des modules Pestalozzi : participation à des processus d'échange, de mise en pratique et de réflexion, et recours aux connaissances et aptitudes spécialisées pour promouvoir les objectifs du programme Pestalozzi. Ces initiatives ont étendu le potentiel de travail en réseau pour construire un sentiment de communauté, d'expérience partagée et d'amitié professionnelle (Berry *et al.*, 2007).

b. Extension du « réseau de base » en un nouveau réseau « orienté Pestalozzi »

Ces résultats étaient certes positifs, mais il fallait aller plus loin dans le programme et la vie scolaire en général. Une extension du réseau était nécessaire pour renforcer l'expertise et améliorer le partage des rôles. Il a été décidé que les ateliers présenteraient des modèles de classes de langues (enseignement des langues étrangères et enseignement de la langue d'instruction de l'école en tant que seconde langue), de mathématiques, de musique, d'art, de théâtre dans l'éducation, ainsi que des activités et projets transversaux (sciences sociales, histoire locale). L'identification de ces besoins a conduit à l'extension du réseau Pestalozzi de manière qu'il inclue des formateurs capables de travailler sur l'interaction entre les trois thèmes principaux – identité/diversité, méthodologie d'enseignement et contexte sociopolitique – et la place de ces derniers dans les différentes disciplines du programme.

Toute la complexité de la tâche résidait dans la question de l'expertise des « nouveaux » formateurs. Le coordinateur a organisé des discussions et des réunions (avec tous les nouveaux formateurs ou par binômes) pour approfondir l'approche du programme Pestalozzi et identifier les domaines et activités qui pourraient donner un nouvel éclairage au « schéma de sens » des participants, en vue de répondre à la question suivante : « Comment les approches de l'éducation interculturelle dans le programme officiel et le programme caché peuvent-elles contribuer à la gestion de l'enseignement et au renforcement de la diversité ? »

Les échanges et réflexions au sein du réseau ont mis en évidence la nécessité d'élargir le réseau local pour couvrir différents domaines jugés importants. Ainsi, il a été décidé que les questions relatives à la métacognition, à l'histoire locale, aux mathématiques et à l'enseignement de la culture devaient être prises en compte pour contribuer à la formation de nouvelles connaissances chez les participants. Des séminaires de formation continue basés sur les idées et processus du programme Pestalozzi ont été conçus et organisés à l'intention des collègues des formateurs de base, pour leur permettre de se familiariser avec les conceptions de l'enseignement du programme Pestalozzi. De nouveaux sens ont été examinés et les voies de la réflexion et de la mise en pratique ont été utilisées pour encourager le changement.

Les ateliers organisés sur les différents thèmes entendaient montrer que l'enseignant ne doit pas perdre de vue qu'il y a, dans toutes les classes, différentes identités qui s'expriment et une diversité toujours présente, donnant un caractère dynamique à la situation. Le programme officiel comme le programme caché peuvent freiner les élèves et constituer des obstacles à l'apprentissage ou, au contraire, ouvrir de nouvelles perspectives. Le séminaire a conceptualisé le fait que les élèves acquièrent des notions et des schémas à la fois implicites et explicites, certains étant inscrits au programme et d'autres non. Les ateliers ont montré que l'enseignant peut tirer parti de la diversité et des identités multiples, voire de l'« absence » de certaines conditions en classe (par exemple, l'absence d'un code linguistique commun) et que même les éléments relevant du « folklore » (spécialités culinaires ou fêtes, par exemple) peuvent être utilisés de manière critique pour enseigner, gérer et renforcer la diversité et faire en sorte que les buts éducatifs soient atteints par tous les élèves. L'enseignant peut également mettre à profit le contenu du programme, les méthodologies flexibles ainsi que la contribution dynamique et le parcours des élèves pour parvenir aux mêmes résultats. Tel était l'objectif des ateliers organisés par les formateurs de base et les nouveaux formateurs orientés Pestalozzi.

Ateliers organisés par les formateurs « de base »

Outre les activités centrales sur les questions de diversité évoquées précédemment, les formateurs de base ont organisé un atelier sur les activités extérieures transversales. Ce dernier avait plusieurs objectifs : l'apprentissage de concepts clés de l'éducation interculturelle ; une formation des enseignants par le biais de la réflexion ; le recours à l'expérience réelle, par la découverte des différentes facettes de la communauté, et enfin, l'étude du conflit/de l'harmonie dans la

société par l'identification de structures, de schémas et de processus. Il a été demandé aux participants d'observer différents objets et situations et d'essayer d'établir des liens, d'en tirer des conclusions et de « transférer » l'expérience dans leur propre environnement. Le but était de réfléchir à la diversité culturelle dans divers aspects de la vie (mélange d'identités et de communautés) et d'acquérir les compétences nécessaires pour vivre dans un monde aux multiples facettes. Cela impliquait de tenir compte du savoir local, d'apprendre à voir les choses sous un nouvel angle et de comprendre le processus dynamique de perception et de cognition, ainsi que la question des identités et de la culture. Il a été demandé aux participants de porter leur attention sur différents lieux et différentes personnes pour trouver, par le biais d'« images » de personnes, de bâtiments ou d'activités humaines, des indices montrant :

- comment la diversité et la culture deviennent des concepts dynamiques dans la communauté ;
- le lien entre la diversité, les droits de l'homme et la justice sociale ;
- comment ces activités peuvent contribuer à la déconstruction des stéréotypes, des préjugés, du racisme et de la discrimination à l'école et en classe.

L'atelier consacré à l'enseignement des langues étrangères a également mis l'accent sur certaines fonctions linguistiques particulières faisant partie du programme officiel ; son point de départ était un élément du folklore. La capacité à ne pas se laisser piéger par cette version « folklorique » de l'éducation interculturelle était intéressante à observer. Ici, l'interculturalité était axée sur la méthodologie d'enseignement et sur l'exploitation et le renforcement des expériences diverses des élèves.

Ateliers organisés par les nouveaux formateurs orientés Pestalozzi

Ce séminaire, proposé dans un établissement scolaire confronté à la diversité à plusieurs égards (enfants d'origine ethnique et linguistique différente, locaux situés aux abords de la zone tampon de Nicosie, etc.) a présenté différentes activités liées au programme scolaire (en particulier le programme de langues). Il avait pour but d'aider les élèves à comprendre les concepts de culture et de civilisation et à développer leur aptitude à vivre avec des personnes issues de milieux différents, en classe, à l'école et dans leur quotidien, l'idée principale étant que la compréhension de notre propre culture et de la manière dont elle nous façonne

nous permet de comprendre les perspectives d'autres cultures, ce qui accroît le respect pour ceux qui sont « différents ». Une visite de l'école a fait suite à un discours d'introduction présenté par les formateurs de base s'occupant de la question des identités multiples, du renforcement de la diversité et des inégalités sociales, discours portant sur la relation entre l'éducation interculturelle et le programme scolaire ainsi que sur les activités mises au point dans le cadre du module européen du Conseil de l'Europe pour la formation de formateurs à l'éducation interculturelle, à la citoyenneté démocratique et à la diversité linguistique.

Les ateliers de langues étaient consacrés à l'enseignement du grec seconde langue et à la manière de différencier l'instruction dans des classes où les élèves présentent des degrés divers de maîtrise de la langue. Des exemples de regroupement des stratégies méthodologiques et des expériences des élèves en vue d'un échange et de la réalisation de nouveaux objectifs éducatifs dans des classes multilingues ont été expérimentés (par exemple, enrichir le vocabulaire et travailler en coopération, avec des supports différenciés). La question des élèves bilingues dans les écoles de Chypre a également été illustrée par une courte présentation de résultats de recherche sur les capacités métacognitives des élèves bilingues. Il a été souligné que le fait d'apprendre à distinguer deux langues différentes oblige l'enfant à mettre en place des stratégies particulières qui, à certains égards, entraînent le développement de plus grandes capacités cognitives et linguistiques. Lorsque les avantages du bilinguisme peuvent être démontrés, ils sont largement métacognitifs/métalinguistiques, autrement dit, ils correspondent à une capacité de réfléchir et de manipuler les formes de langage. La discussion était basée sur les résultats d'études relatives aux compétences de communication référentielle. Il a été conclu que l'enseignant peut mettre à profit le contenu du programme, les procédures méthodologiques flexibles ainsi que la contribution dynamique et le parcours des élèves pour différencier son enseignement de manière que les buts éducatifs soient atteints par tous les élèves. Cette conclusion est similaire à celle qui a suivi les ateliers de langues étrangères.

Le cours d'arts plastiques était axé sur la poterie : il a permis d'aborder des questions spécifiques du programme, ainsi que le respect, la recherche de modes de communication alternatifs et la coopération avec les autres indépendamment de leur « identité ».

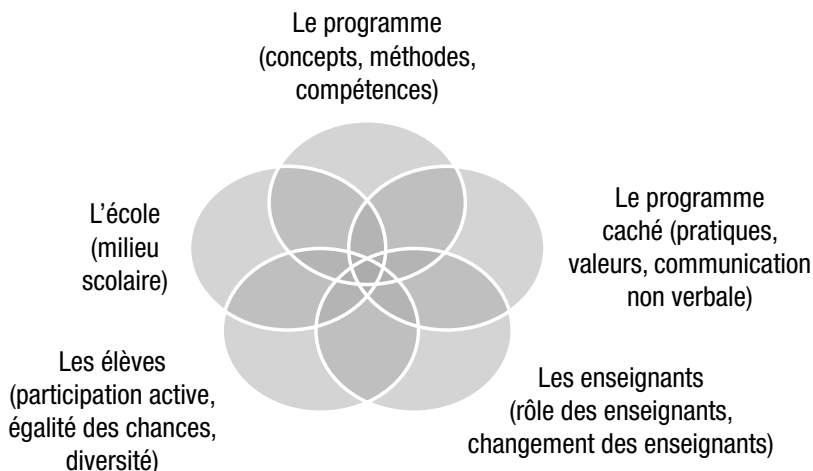
L'identité et la culture étaient également les thèmes centraux de l'atelier de musique. Dans un contexte éducatif où toutes les cultures et identités musicales sont respectées et célébrées, les questions critiques ont été « revisitées ». Les activités de présentation d'instruments et de types de musiques portaient

notamment sur les critères esthétiques par rapport à la « grande musique » et à la « musique populaire », les idéologies musicales et les paramètres sociaux ayant une influence sur les valeurs éducatives et les stratégies d'enseignement des enseignants de musique, et la construction des identités musicales des élèves dans le contexte global et local.

Les sessions portant sur l'histoire locale et les mathématiques ont exposé les résultats de travaux de recherche : des études de cas et des exemples ont été présentés pour examiner comment intégrer l'histoire locale dans le programme d'histoire et promouvoir les questions liées à la diversité (migration, inégalités sociales, migration et mobilité sociale, au moyen de matériels authentiques en classe), mais également comment la « diversité culturelle » peut contribuer à l'apprentissage métacognitif dans le domaine des mathématiques.

L'exposé relatif à l'EMILE (Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Etrangère) a présenté les différents modèles d'application de ce concept en Europe. Les participants ont vu des extraits de classes d'EMILE et ont été invités à examiner les moyens de promouvoir au mieux l'éducation interculturelle par l'EMILE. L'on s'est félicité en particulier qu'un enseignant participant au séminaire ait été associé à l'application expérimentale du modèle ; les vidéos présentées ont pu être enrichies par des expériences personnelles.

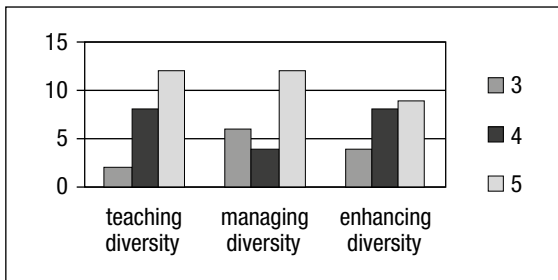
En résumé, le séminaire et ses ateliers ont abordé les différentes facettes du programme et de la vie en classe et ont encouragé une vision globale de l'éducation basée sur les rôles actifs de l'enseignant et de l'élève (voir diagramme ci-dessous) :



Le séminaire a démontré que dans le domaine de l'éducation interculturelle, l'enseignant peut tirer profit du programme pour renforcer la diversité et assurer un apprentissage et une égalité des chances pour tous. En conclusion, il semble que le séminaire a rempli ses objectifs et qu'il peut être considéré comme une opportunité d'entamer une coopération fructueuse entre les participants et les formateurs, en vue d'une utilisation en classe des supports et idées obtenus. La méthodologie suivie lors du séminaire et des ateliers correspondait dans les grandes lignes au modèle de changement des enseignants de Clarke et Hollingsworth (2002) (qui considère les enseignants comme les acteurs d'un processus de changement par la mise en pratique et la réflexion sur leurs décisions en classe). Ce modèle était au cœur de l'approche adoptée et promue par les formateurs.

D'après les résultats du questionnaire d'évaluation (voir diagrammes suivants), les objectifs du séminaire ont été plus qu'atteints. La majorité des 22 participants qui ont répondu au questionnaire en décembre 2007 étaient d'avis que le séminaire leur avait permis d'adopter un point de vue critique vis-à-vis de l'enseignement, de la gestion et du renforcement de la diversité.

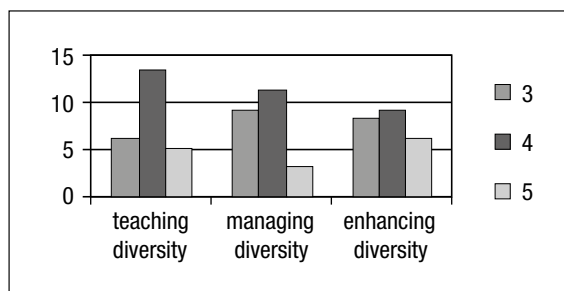
Diagramme 1



Réponses des participants au séminaire de décembre 2007 à la question : Les objectifs du séminaire « Développer un point de vue critique à l'égard de l'enseignement, de la gestion et du renforcement de la diversité » ont-ils été atteints ? (Echelle de 1 à 5 : 1 = pas du tout d'accord, 5 = tout à fait d'accord.)

Le diagramme ci-dessus montre que les 22 participants qui ont répondu ont tous donné une note positive (réponses 3, 4 ou 5) et que la majorité d'entre eux étaient « tout à fait d'accord » pour dire que les buts du séminaire avaient effectivement été atteints.

Diagramme 2



Réponses des participants au séminaire de décembre 2008 à la question : Les objectifs du séminaire « Développer un point de vue critique à l'égard de l'enseignement, de la gestion et du renforcement de la diversité » ont-ils été atteints ? (Echelle de 1 à 5 : 1 = pas du tout d'accord, 5 = tout à fait d'accord.)

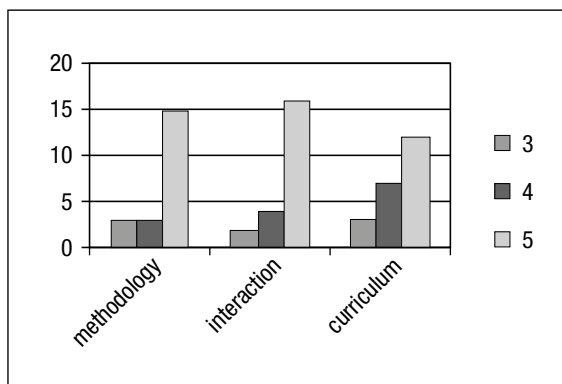
D'après les résultats du questionnaire d'évaluation, les objectifs du séminaire de décembre 2008 ont eux aussi été largement atteints. Le diagramme ci-dessus montre que les 24 participants qui ont répondu, sauf un, ont donné une note positive (réponses 3, 4 ou 5) et que la majorité d'entre eux convenaient que les buts du séminaire (développer un point de vue critique à l'égard de l'enseignement, de la gestion et du renforcement de la diversité) avaient effectivement été atteints.

La méthodologie employée lors du séminaire – basée sur l'approche du programme Pestalozzi qui voit l'enseignant comme participant actif dans un processus de changement à travers l'action et la réflexion – semble donc avoir satisfait les participants. L'évaluation a également montré que les sessions en atelier ont été les plus appréciées, bien que les participants aient demandé plus de temps pour la discussion et la réflexion. Les réponses des participants à la question ouverte (« Qu'avez-vous préféré dans ce séminaire ? ») citaient principalement les ateliers, la participation active des stagiaires et le professionnalisme des formateurs ; parmi leurs suggestions d'amélioration figurait la nécessité d'ouvrir ce type de séminaires à un plus grand nombre d'enseignants.

Les participants au séminaire de décembre 2007 ont convenu que le séminaire était parvenu à leur présenter un ensemble de procédures méthodologiques flexibles, participatives et actives, qui renforcent la diversité et peuvent être appliquées en classe, et qu'il leur a donné la possibilité d'échanger des idées et

d'identifier les sujets de préoccupation communs pour une coopération accrue. Il semble également leur avoir offert la possibilité d'adopter un point de vue critique vis-à-vis du rôle de l'enseignant dans la gestion du programme officiel et du programme « caché » en classe. Tous les participants ont donné une note positive (réponses 3, 4 ou 5) et la majorité d'entre eux étaient « tout à fait d'accord » pour dire que les buts du séminaire avaient effectivement été atteints (voir diagramme 3).

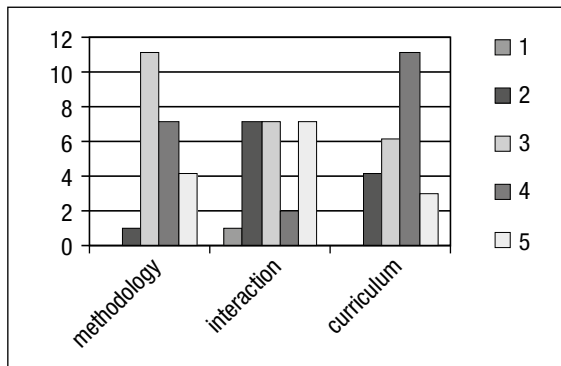
Diagramme 3



Réponses des participants au séminaire de décembre 2007 à la question : Les buts suivants du séminaire ont-ils été atteints : « présenter un ensemble de procédures méthodologiques qui renforcent la diversité et peuvent être appliquées en classe ; offrir aux participants l'occasion d'échanger les idées et d'identifier les sujets de préoccupation communs pour une coopération accrue ; acquérir un point de vue critique à l'égard du rôle de l'enseignant dans la gestion du programme officiel du programme caché » ? (Echelle de 1 à 5 : 1 = pas du tout d'accord, 5 = tout à fait d'accord.)

En décembre 2008, les participants ont également convenu que le séminaire avait rempli tous ses objectifs (voir diagramme 3), mais qu'il y avait des possibilités d'amélioration en ce qui concerne l'échange d'idées et l'identification des préoccupations communes. Le troisième objectif (adoption d'un point de vue critique) semble également avoir été atteint. A nouveau, tous les participants ont donné une note positive (réponses 3, 4 ou 5) et la majorité d'entre eux étaient « tout à fait d'accord » pour dire que les buts du séminaire avaient effectivement été atteints (voir diagramme 4).

Diagramme 4



Réponses des participants à la question : Les buts suivants du séminaire ont-ils été atteints : « présenter un ensemble de procédures méthodologiques qui renforcent la diversité et peuvent être appliquées en classe ; offrir aux participants l'occasion d'échanger des idées et d'identifier les sujets de préoccupation communs pour une coopération accrue ; acquérir un point de vue critique à l'égard du rôle de l'enseignant dans la gestion du programme officiel du programme caché » (Echelle de 1 à 5 : 1 = pas du tout d'accord, 5 = tout à fait d'accord.)

Les différences de réponses des participants aux deux séminaires (décembre 2007 et décembre 2008) ont été examinées par les formateurs de base et le directeur du département, après une réflexion menée par le coordinateur et les formateurs à l'issue des ateliers. Elles ont été attribuées à des changements dans le réseau de formateurs (à la fois les formateurs de base et les nouveaux formateurs). Il semble y avoir eu quelques obstacles au développement et à l'utilisation du réseau. Par exemple, lorsque des nouveaux formateurs « orientés Pestalozzi » avaient eu la possibilité de travailler ou de participer, en tant que formateurs ou stagiaires, à d'autres ateliers avec les formateurs de base, ils assuraient une meilleure promotion de l'approche Pestalozzi dans leurs propres ateliers. En outre, en décembre 2008, deux des formateurs de base n'ont pas participé activement au séminaire, car l'un des deux avait un calendrier de travail chargé et l'autre ne travaillait plus à l'institut. Cela a pu avoir une incidence sur les résultats. On peut donc supposer que les obstacles au sein du réseau pourraient devenir des obstacles au changement chez les enseignants. Plusieurs questions ont été soulevées, concernant le choix des formateurs, les possibilités pour eux de participer à une formation

Pestalozzi, ainsi que la volonté de coopérer et de changer pour s'engager dans une culture de confiance et de partage des tâches. Toutefois, pour la réorganisation du séminaire, il faudra tenir compte de l'autonomie limitée des organisateurs par rapport aux questions précitées, puisque certains nouveaux formateurs ont été imposés au coordinateur du projet.

Extension du réseau

Enfin, il est à noter qu'un réseau d'écoles et d'enseignants a été créé pendant le séminaire et à l'issue de ce dernier. Les formateurs de base ont fourni une expérience pratique de l'enseignement, de la gestion et du renforcement de la diversité. Dans certains cas, des actions ont été menées en coopération étroite avec leur réseau, notamment en ce qui concerne le retour d'informations sur les besoins des enseignants en rapport avec la diversité socio-culturelle et la mise en place d'activités de recherche. Deux formateurs ont encadré des projets de recherche à petite échelle sur des questions de diversité, menés par les participants au programme Pestalozzi et leurs élèves.

Les séminaires Pestalozzi se sont révélés être un moyen efficace pour créer un réseau d'acteurs qui œuvrent en faveur du changement chez les enseignants, travaillent en interaction et affichent une volonté de participer à des réseaux plus vastes de professionnels de l'éducation, pour renforcer les compétences des formateurs et des enseignants en matière de diversité et améliorer la formation des enseignants. Malgré les difficultés rencontrées, la participation restreinte et l'adhésion limitée de « nouveaux » formateurs à la philosophie Pestalozzi, l'exemple de Chypre a montré que le travail et le développement de réseaux au niveau local peuvent assurer la cohérence de la mission Pestalozzi, et offrir un lieu d'échange pour des professionnels qui adoptent une vision globale de l'éducation et sont préoccupés par leur perfectionnement professionnel.

Les réseaux de formateurs et d'enseignants peuvent se regrouper, s'appuyer sur leur expérience et développer les structures Pestalozzi pour que l'ensemble du corps enseignant puisse profiter des résultats obtenus. Le réseau Pestalozzi pourra même être étendu aux praticiens en milieu scolaire, aux formateurs, aux chercheurs et à d'autres experts de l'éducation, afin de contribuer au changement et au développement des compétences.

Références

Achinstein B. et Athanase S. Z., "Focusing new teachers on diversity and equity: toward a knowledge base for mentors", *Teaching and Teacher Education* 21, 2005, p. 843-862.

Alter C. et Hage G., *Organizations working together*, Sage, Newbury Park, 1993.

Berry B., Norton J. et Byrd A., "Lessons from networking", *Educational Leadership*, 2007, p. 48-52.

Clarke D. et Hollingworth H., "Elaborating a model of teacher professional growth", *Teaching and Teacher Education* 18, 2002, p. 947-967.

Connell R. W., "The workforce of reform: teachers in the disadvantaged schools program", *Australian Journal of Education* 35(3), 1991, p. 229-245.

Ferjolja T., "Beyond a command performance: reflection on classmates as a new teacher preparation initiative", *Asia Pacific Journal of Teacher Education* 36(1), 2008, p. 5-18.

Kearsley G. et Shneiderman B., *Engagement theory: a framework for technology-based teaching and learning*, 1998, <http://home.sprynet.com/~gkearsley/engage.htm> (page consultée le 14 janvier 2011).

Mayer D., "An electronic lifetime: information and communication technologies in a teacher education internship" in *Asia Pacific Journal of Teacher Education* 30(2), 2002, p. 181-195.

Mezirow J., *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 1991.

Nagata A.L., *Transformative learning in intercultural education*, *Rikkyo Intercultural Communication Review* 4, 2006, p. 39-60. Disponible à l'adresse www.humiliationstudies.org/documents/NagataTransformativeLearning.pdf.

Theunissen M. et Veenman S., *Interorganisational networks in the domain of inservice teacher training*, Université catholique Nijmegen, Pays-Bas, 1996.

Conclusion

Faire la différence

Josef Huber

Soyez ouvert au changement, mais ne perdez pas de vue vos valeurs.

Le dalai-lama

Former les enseignants au changement ! Oui, mais quel changement ?

Rien n'est permanent, sauf le changement. Bon nombre d'auteurs ont exprimé cette vérité d'une manière ou d'une autre. Héraclite d'Ephèse²², par exemple, disait : « Tout s'écoule et rien ne reste. » Toutefois, cela ne signifie pas que tout changement est souhaitable. Nous devons nous mettre d'accord sur la direction que prend le changement, et plus encore, nous devons être les acteurs du changement que nous souhaitons obtenir. La première question à se poser est donc certainement celle de la direction : « Où voulons-nous aller ? »

Le programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe a adopté et défend une approche de la formation et du développement qui repose sur un certain nombre de principes essentiels. La conviction principale est que l'éducation doit refléter les principes et valeurs de la société dans laquelle nous voulons vivre aujourd'hui et dans laquelle nous voulons que nos enfants vivent demain.

Le contenu de notre enseignement et les résultats souhaités de l'apprentissage doivent être conformes à ce que nous voulons réaliser. La plupart des personnes en conviennent. Toutefois, la pédagogie et la méthodologie que nous adoptons ne sont ni interchangeables, ni neutres.

Ces dernières décennies (des années 1980 jusqu'à la première décennie du XXI^e siècle), on a observé une tendance marquée à considérer la pédagogie et la méthodologie bien plus comme quelque chose de « technique » – probablement un effet secondaire de la révolution technologique qui s'est produite durant cette période. De la question de savoir « Comment enseigner ? » on est passé à « Quelles sont les connaissances utiles ? » et à « Comment structurer le processus d'apprentissage ? » plutôt que de se demander « Comment les apprenants apprennent-ils ? » « Comment faciliter leur apprentissage ? » ou « Pour quelle vision de la société éduquons-nous les élèves ? »

22. Ηράκλειτος (Herakleitos, Heraclitus) d'Ephèse (535-475 av. J.-C.)

Le moment est venu de nous pencher, à nouveau, sur la philosophie sous-jacente de l'apprentissage et les effets souhaités de l'éducation. C'est ce qu'entreprend de faire le programme Pestalozzi. Son travail repose aujourd'hui sur les postulats suivants :

- Les principes et valeurs du Conseil de l'Europe, ses normes, ses cadres et ses lignes directrices en matière d'éducation sont les ingrédients de base de l'éducation pour des sociétés démocratiques durables.
- Pour être efficace, la formation doit s'appuyer sur les connaissances et le vécu de ses destinataires. Elle doit être interactive et centrée sur l'apprenant, et permettre un apprentissage par l'action et une collaboration durable en vue de trouver des solutions adaptées à des contextes divers.
- Les compétences dont ont besoin les professionnels de l'éducation sont diverses et leur acquisition doit se faire de manière équilibrée. La formation doit inclure le développement de la sensibilité et de la sensibilisation, des connaissances et de la compréhension, de la pratique individuelle et de la pratique sociétale.
- La méthodologie employée fait partie du message. La formation doit être organisée et dispensée d'une manière qui soit cohérente avec son contenu et les compétences que nous souhaitons développer.
- Les participants à la formation doivent devenir les multiplicateurs de l'expertise qu'ils ont acquise lors de la formation. Pour que cette transmission se fasse efficacement, les questions relatives aux processus en cascade et à la diffusion doivent faire partie intégrante de la formation.
- La promotion de la compréhension interculturelle est au cœur de chaque activité de formation, quel qu'en soit le thème spécifique.
- Les activités de formation contribuent à la création, sur l'ensemble du continent, de réseaux de professionnels de l'éducation qui nécessitent un soutien permanent et sont maintenus et renforcés par des plates-formes virtuelles.

Les questions prioritaires du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation ont été placées au centre des activités de formation que propose le programme chaque année.

Les questions centrales telles que l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, l'éducation interculturelle et l'éducation à la diversité culturelle, l'égalité des sexes et l'égalité dans l'éducation, l'éducation aux médias basée sur les droits de l'homme, ainsi que les méthodologies innovantes, figurent parmi les priorités de notre programme de formation.

Pour tenir compte de l'évolution de la société et de l'importance accrue d'associer tous les acteurs concernés au processus de changement, les groupes cibles de professionnels de l'éducation ont été élargis. Bien que les enseignants et les formateurs d'enseignants restent le principal groupe cible du programme, un nombre croissant d'activités destinées aux chefs d'établissements scolaires ou aux parents, par exemple, ont été mises en place ces dernières années.

En quatre ans (de 2006 à 2009), malgré une participation relativement inégale selon les pays, quelque 5 000 professionnels européens de l'éducation ont été directement sensibilisés aux thèmes prioritaires du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation, ont suivi une formation reposant sur les normes et outils du Conseil de l'Europe et ont été encouragés à diffuser et à multiplier ces informations et ce savoir-faire.

On peut donc dire que les activités du programme Pestalozzi ont un impact direct non négligeable. Cet impact direct peut devenir encore plus fort si l'on privilégie une diffusion par effet « en cascade » (ou effet « boule de neige ») – en d'autres termes, si les professionnels de l'éducation qui participent directement aux activités jouent le rôle de multiplicateurs en formant à leur tour d'autres personnes, et ainsi de suite (impact indirect).

Une étude menée²³ fin 2008 sur un groupe de 80 formateurs ayant suivi la formation du programme Pestalozzi entre 2006 et 2008 a montré qu'ils avaient directement appliqué leurs nouvelles connaissances sur ces questions avec plus de 25 000 enseignants ou formateurs, qui, à leur tour, ont touché quelque 240 000 autres enseignants ou apprenants.

L'étude souligne que la qualité du message transmis diminue au fur et à mesure du processus de diffusion. Toutefois, si le message initial est clair et cohérent, si les méthodologies sont appropriées et si le processus en cascade est correctement planifié, cet affaiblissement est moindre, et les normes et valeurs du Conseil de l'Europe auront d'autant plus de chances d'avoir un impact dans les salles de classe européennes.

Un effort particulier sur l'information, la communication et la documentation a encore accru l'impact et l'efficacité potentiels du programme. Le site web du

23. Cette étude a été menée par Jean-Michel Beaucher, chercheur associé au programme Pestalozzi au Québec (Canada).

programme Pestalozzi a adopté une interface plus dynamique et plus simple d'utilisation. Il contient maintenant des informations pertinentes sur les activités passées et futures, ainsi qu'une rubrique « documentation » fournie, proposant un accès facile aux normes et résultats de projets pertinents du Conseil de l'Europe pour chacun des thèmes abordés, aux résultats des activités de formation et aux ressources pédagogiques spécifiques conçues dans le cadre des modules de formation des formateurs²⁴.

Une plate-forme en ligne dédiée (réseau social) a été mise en place pour permettre aux personnes participant aux activités de formation du programme de communiquer avant, pendant et après ces activités, et de mettre leurs travaux en ligne. Bien plus qu'un espace convivial d'échange et de communication, cet outil permet surtout d'améliorer la qualité des travaux et des échanges, de recevoir davantage de commentaires provenant de pairs et d'augmenter les possibilités de monitoring et de suivi. Actuellement, près de 400 professionnels de l'éducation utilisent cette ressource dynamique, qu'il conviendrait de développer davantage pour qu'elle devienne une véritable communauté de pratique paneuropéenne constituée de professionnels de l'éducation qui défendent et diffusent les normes et valeurs du Conseil de l'Europe.

Voilà les résultats des quatre dernières années de développement du programme, qui visaient à en faire un outil efficace pour la promotion des valeurs et principes du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation.

Ces résultats ont été obtenus en privilégiant les axes de développement suivants, d'abord (à partir de 2006) dans le nouveau volet d'activités (modules de formation des formateurs), puis dans l'ensemble de la formation.

Axe 1 : principes et normes du Conseil de l'Europe

Les thèmes choisis pour les modules de formation des formateurs ces trois dernières années reflètent les valeurs fondamentales de notre Organisation : la démocratie, les droits de l'homme et l'Etat de droit, ainsi que la compréhension interculturelle et le respect de la diversité. Le recentrage sur ces questions prioritaires et leurs aspects éducatifs se poursuivra et sera étendu aux autres activités de formation du programme afin d'optimiser l'application des résultats des projets menés par les différents secteurs de l'Organisation et de diffuser ses normes et principes aux praticiens de l'éducation.

24. Pour plus d'informations, voir www.coe.int/pestalozzi.

Axe 2 : les formateurs

Bien que les formateurs d'enseignants soient déjà l'un des groupes cibles des activités de formation existantes, le nouveau volet d'activités a été créé spécialement pour les formateurs d'enseignants en formation initiale ou continue. En effet, pour pouvoir porter ses fruits à moyen terme, tout changement doit être mis en œuvre dès la formation initiale ; la contribution de la formation continue est tout aussi essentielle à court terme.

Le processus en cascade part des formateurs d'enseignants : les modules de formation visent à en faire des multiplicateurs des normes et principes du Conseil de l'Europe dans les domaines prioritaires de l'éducation.

Axe 3 : la structure en cascade

La structure en cascade permet de toucher un large public en ne formant, au départ, qu'un petit nombre de personnes. Elle correspond bien à la nature et à l'envergure du Conseil de l'Europe. Les modules de formation des formateurs en ont fait un élément central du processus de formation. La formation repose sur la production et le pilotage de supports pédagogiques par les participants eux-mêmes, ce qui permet de garantir non seulement que ces supports soient adaptés aux objectifs professionnels spécifiques des participants, mais aussi qu'ils soient soumis à un test pratique avant d'être adoptés.

Axe 4 : la méthodologie

La méthodologie employée n'est pas neutre. Elle doit refléter et respecter les principes que nous entendons transmettre. Autrement dit : elle est (également) le message. Les compétences et attitudes liées à la participation démocratique ne se transmettent pas de la même manière que de simples connaissances. L'approche pédagogique retenue est axée sur la collaboration, la construction commune du savoir et l'apprentissage par l'action ; elle repose autant sur le potentiel et l'expertise des participants que sur l'expertise des formateurs. Elle vise à mobiliser et à développer davantage les savoirs, savoir-faire et savoir-être des participants par le biais d'un processus collaboratif leur permettant de relever les défis, d'échanger des expériences et de mener une réflexion commune²⁵. Il s'agit là d'un processus à long terme. Toute formation de longue durée impliquant des réunions et des phases de travail personnel reposant

25. Référence aux travaux de Richard Harris et Ildikó Lázár, dans le chapitre 3 du présent ouvrage.

sur le mentorat et le soutien par les pairs aboutit, sur le plan pédagogique, à des résultats bien plus durables que des activités de formation isolées pour lesquelles aucun suivi n'est organisé ou structuré.

Lorsque l'on travaille régulièrement avec des réseaux de professionnels individuels situés dans une cinquantaine de pays différents, la réciprocité de la communication et les canaux par lesquels elle passe sont un facteur clé. Dans le cadre du programme, les moyens de communication privilégiés sont les espaces de collaboration en ligne créés pour les participants aux modules et aux séminaires, le réseau de formateurs et les agents de liaison nationaux. Le travail en réseau associé à des moyens de communication appropriés présente de nombreux avantages. Il favorise la communication et l'échange d'expériences et de bonnes pratiques entre les membres du réseau, offre de multiples possibilités d'apprentissage par les pairs, promeut et véhicule l'expertise que possèdent déjà les membres et celle qu'ils acquièrent par le biais des formations, tout en renforçant l'identité du programme de formation. Il permet également l'instauration d'une véritable communauté de pratique constituée de professionnels de l'éducation sur tout le continent européen.

Axe 6 : la visibilité

La visibilité contribue à optimiser l'impact des activités. La mise à disposition d'informations complètes et à jour contribue à attirer l'attention d'un public plus vaste. L'accessibilité des documents d'information et des produits concrets des programmes de formation permet à un public de professionnels plus large de profiter des résultats du programme. Le site web du programme Pestalozzi, qui a été entièrement refondu, fait l'objet d'améliorations constantes. Un nouvel ensemble de supports publicitaires a été conçu pour faciliter la diffusion d'informations et développer l'image de marque du programme : un dépliant contenant des informations générales sur le programme, une brochure décrivant l'objectif et la nature de ce dernier, une pochette et une nouvelle affiche.

L'évolution du programme Pestalozzi ces dernières années et son état actuel nous permettent d'affirmer sans conteste qu'il présente un certain nombre de forces. Cela dit, il reste encore des faiblesses, et de nouvelles menaces se profilent à l'horizon.

Tableau 1 : Analyse SWOT du programme Pestalozzi, janvier 2010

Forces	Opportunités
<ul style="list-style-type: none"> → Un profil clair et spécifique au Conseil de l'Europe → Un message cohérent sur la formation, l'enseignement et l'apprentissage → Une méthodologie efficace et conforme aux messages fondamentaux du Conseil de l'Europe → Des supports d'information et de présentation adaptés → Une structure de communication et de documentation efficace ; possibilité de mettre certaines ressources en ligne → Sensibilisation directe ou indirecte d'un grand nombre d'acteurs (multiplication de l'impact) 	<ul style="list-style-type: none"> → Reconnaissance accrue de l'importance des liens entre la politique et la pratique, ainsi que du rôle des praticiens (professionnels de l'éducation) → Soutien décroissant aux solutions rapides et aux réformes permanentes → Meilleure acceptation des programmes et offres de formation collaborative et interactive, et demande accrue en ce sens → Intérêt pour les partenariats proposés par des institutions et organisations internationales et nationales → Accent mis sur les professionnels de l'éducation lors de la 23^e session de la Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation tenue en juin 2010 à Ljubljana, Slovénie.
Faiblesses	Menaces
<ul style="list-style-type: none"> → Difficultés pour la planification à moyen terme → Lenteur du traitement des documents à mettre en ligne → Suivi insuffisant des réseaux en expansion → Manque de régularité dans les échanges d'informations entre le niveau national et le niveau international → Insuffisance du réseau et du soutien nationaux dans certains pays → Insuffisance des systèmes de certification et de reconnaissance → Participation inégale selon les pays 	<ul style="list-style-type: none"> → Difficultés croissantes rencontrées par les professionnels de l'éducation pour accepter les propositions de formation (internationales) et y participer → Diminution, au niveau national et international, des ressources financières allouées à l'éducation en temps de crise économique → Sous-estimation de la fonction préventive de l'action éducative au niveau national ou au sein de l'Organisation

Si nous voulons que le programme Pestalozzi, programme de formation du Conseil de l'Europe pour les professionnels de l'éducation, atteigne une masse critique et ait un impact réellement paneuropéen en vue de faciliter l'intégration des normes et valeurs du Conseil de l'Europe dans la pratique quotidienne des

classes européennes, nous devons développer ses points forts, remédier à ses faiblesses, contrer les menaces auxquelles il est exposé et essayer de tirer profit des opportunités qui se présentent.

Toutefois, il importe avant tout de rester centré sur la valeur ajoutée spécifique de ce programme, c'est-à-dire que le programme doit faire ce pour quoi il est le mieux adapté et non reproduire ce qui peut être fait également, voire mieux, par d'autres acteurs au niveau national ou international. La promotion des normes et valeurs fondamentales du Conseil de l'Europe – la démocratie, les droits de l'homme et l'Etat de droit – dans l'éducation, de même que l'offre de formations permettant d'acquérir les savoirs, savoir-faire et savoir-être transversaux nécessaires à tous les enseignants pour que leur pratique éducative contribue à faire de nos sociétés des démocraties durables, sont des questions spécifiques à notre Organisation, qui peuvent venir enrichir de manière pertinente le débat politique ainsi que les activités normatives et de suivi.

Les prochaines années offrent des opportunités qu'il faut saisir. Elles doivent être consacrées à la consolidation de la nouvelle approche et de mécanismes de soutien adaptés. Le travail dans les domaines suivants sera essentiel :

- *Diffusion, documentation et information* : diffusion à grande échelle des documents d'information et de présentation, présentation claire des ressources pédagogiques, présentation et diffusion aux instituts de formation des enseignants dans les Etats membres de la théorie qui sous-tend l'approche pédagogique retenue.
- *Amélioration des réseaux sociaux* : conception d'outils spécifiques en ligne pour un réseau social paneuropéen de professionnels de l'éducation (bases de données en ligne, outils d'étude et de recherche, etc.) pour créer une communauté de pratique européenne de professionnels de l'éducation.
- *Développement de l'évaluation* : centrage sur les questions relatives à l'évaluation des savoirs, savoir-faire et savoir-être transversaux; recherche de moyens permettant d'évaluer de manière qualitative l'impact du programme Pestalozzi (par exemple, au moyen de techniques telles que le changement le plus significatif – Most Significant Change²⁶).
- *Développement de l'offre de formation* : élaboration des kits de formation indépendants sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être de base promus par le programme Pestalozzi; évaluation de ces compétences non techniques;

26. Pour plus d'informations sur les MSC, voir www.mande.co.uk/docs/MSCGuide.pdf.

étude de nouveaux types d'offres de formations (par exemple, formation à distance, formation mixte, etc.).

- *Amélioration de la reconnaissance et de la certification* : attention particulière portée à l'élaboration de différents systèmes de certification possibles pour les formations suivies dans le cadre du programme Pestalozzi et leur reconnaissance au niveau national.
- *Renforcement des partenariats* : consolidation des partenariats avec les différents secteurs de l'Organisation, les organisations internationales, les instituts de formation des enseignants dans les Etats membres et d'autres partenaires potentiels.
- *Développement du travail en réseau et du soutien au niveau national* : c'est grâce au travail en réseau et à l'entraide au niveau national que l'impact des formations dispensées dans le cadre du programme Pestalozzi pourra aller au-delà des participants individuels et se répercuter sur leurs pairs. Ces deux facteurs sont donc essentiels pour garantir la durabilité de l'impact des formations proposées.
- *Développement du soutien politique et de la stabilité* : l'éducation et la formation sont par définition des processus à moyen ou à long terme. Pour que le programme Pestalozzi atteigne une masse critique et ait un impact perceptible sur la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage dans les Etats membres du Conseil de l'Europe, il a besoin d'un soutien politique non seulement au sein de l'Organisation, mais également dans les Etats membres.

Il lui faut également une structure stable au sein du Conseil de l'Europe pour permettre une planification à moyen terme et la mise en œuvre d'un programme de qualité. Enfin, il a besoin du soutien des Etats membres pour faciliter la participation à la formation et la reconnaissance de cette dernière, la diffusion des informations et des résultats et le travail en réseau des professionnels de l'éducation participant au programme.

La 23^e session de la Conférence permanente des ministres européens de l'Education, tenue en juin 2010 à Ljubljana, Slovénie, qui a mis l'accent sur le rôle des enseignants dans une éducation pour des sociétés démocratiques durables, a été une occasion unique d'évaluer et de prendre conscience de la valeur ajoutée du programme de formation du Conseil de l'Europe pour les professionnels de l'éducation, ainsi que de jeter les bases de son efficacité à long terme et de sa capacité à « faire changer les choses ». Il peut venir compléter judicieusement

le débat politique et l'activité normative en faisant entendre davantage la voix du Conseil de l'Europe dans la pratique de l'éducation en Europe.

Dans ce contexte, il faut également nous demander si la participation à des formations paneuropéennes d'enseignants telles que celles proposées par le programme Pestalozzi ne devrait pas faire partie intégrante de la vie professionnelle de tout enseignant, que ce soit dans le cadre de sa formation initiale ou continue. Les changements apportés par le Processus de Bologne à l'enseignement supérieur en Europe, et notamment la création d'un Espace européen de l'enseignement supérieur, pourraient servir à redéfinir la place et l'importance des échanges internationaux dans la formation des enseignants. Dans le cadre de la formule 3 + 2 (licence et master) appliquée à la formation initiale des enseignants, une partie du cursus menant au master pourrait être dédiée à la participation à des activités de formation européennes consacrées aux savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour des sociétés démocratiques durables en Europe.

L'importance des compétences dites « non techniques » (*soft skills*) a longtemps été sous-estimée et le défi que représente leur évaluation est essentiel pour leur reconnaissance. Aujourd'hui, nous commençons à nous rendre compte que ce n'est que grâce à la convergence des compétences – compétences spécialisées et propres à chaque matière d'une part, et savoirs, savoir-faire et savoir-être non techniques et transversaux d'autre part – que l'on pourra obtenir, sur le plan éducatif, les résultats nécessaires à la construction de sociétés démocratiques durables au plan politique, social, économique et environnemental dans l'Europe d'aujourd'hui et, surtout, de demain. Dans ce contexte, « l'éducation pour tous » prend une nouvelle dimension. Il ne suffit plus de proposer quelques offres éducatives générales. Pour répondre aux défis que rencontre notre monde globalisé, l'éducation proposée doit permettre à chaque citoyen de donner la pleine mesure de ses capacités au sein de démocraties caractérisées par la diversité et de contribuer au progrès avec toute son expérience et toutes ses compétences. Bien plus qu'un simple souhait humaniste, c'est devenu une nécessité pour la survie de nos démocraties.

A propos des auteurs

Saloméja Bitlieriūtė

Saloméja Bitlieriūtė est formatrice d'enseignants en formation continue au Centre de développement de l'éducation de Lituanie, dans le domaine des sciences sociales, de l'histoire, de la religion et de l'éthique ; elle enseigne l'histoire, l'éducation à la citoyenneté et le droit dans un lycée à Vilnius. Elle est également l'auteur de cinq manuels pour les élèves et les enseignants sur l'histoire et l'éducation à la citoyenneté (2004-2009). Ses principaux domaines d'intérêt sont le renforcement de la société civile, la méthodologie d'éducation à la citoyenneté et la société démocratique à l'école.

Liutauras Degėsys

Liutauras Degėsys est professeur (titulaire d'un doctorat) et chef du département de philosophie à l'Université pédagogique de Vilnius. Il dirige le Centre éducatif lituanien Philosophie pour les enfants ainsi que plusieurs projets éducatifs européens. Il a participé au programme Pestalozzi en tant que stagiaire dans un premier temps (dès 2007), puis en tant que formateur et expert, principalement dans les programmes d'éducation interculturelle.

Liutauras Degėsys a publié des ouvrages et des articles sur la philosophie de l'éducation, la philosophie de l'art et la philosophie sociale, et est l'auteur de huit recueils de poèmes : *The Green Bird* (1984), *The Eyes Of Love* (1985), *September's Star* (1989), *It Is A Night* (1990), *From Nowhere* (1995), *The Zoo* (1998), *Meadow. Menagerie* (2007), *Flowers of the Dream* (2008). Il est également l'auteur de sélections d'essais philosophiques : *The Roundtrip* (2007), *Otherwise than Other* (2008), *Remembrances of Remembrances* (2010).

Il est l'auteur de neuf manuels pour l'enseignement secondaire et de manuels d'instruction pour les enseignants, ainsi que de manuels pour les étudiants de l'enseignement supérieur.

Il a traduit plusieurs manuels du russe et de l'anglais, et des poèmes du polonais, du russe et de l'anglais, ainsi que du lituanien vers le russe et l'anglais.

Pavlina Hadjitheodoulou Loizidou

Pavlina Hadjitheodoulou Loizidou est formatrice d'enseignants en éducation interculturelle à l'Institut pédagogique de Chypre depuis 2000. Elle a obtenu

une maîtrise d'éducation et société (1989-1990) à l'Université de Reading (Royaume-Uni) et un doctorat de pédagogie à l'Université d'Ioannina (1996). Elle a travaillé à l'École de pédagogie ASPAITE d'Athènes (1996-2000) et est tutrice à l'Université ouverte grecque. Elle a travaillé en tant que chercheuse au niveau postdoctoral pour le projet « Education des enfants roms » du ministère grec de l'Éducation et de l'Université d'Ioannina (1996-2000). Elle a travaillé pour le projet du Conseil de l'Europe sur l'enseignement de la diversité socioculturelle ainsi que pour les modules Pestalozzi sur les questions d'éducation interculturelle. Parmi ses travaux figurent :

Hadjitheodoulou Loizidou P. et Tambaki E., "Social identity of Rountar in Zefyri, Attica", in *Rom in Greece*, Greek Ethnology Society, 2002.

Hadjitheodoulou P., Melero M. et Kiefer S., "Diversity, culture and education", in Kiefer S. (dir.), *European Counsellor for Multicultural Education Teaching and Learning Material Linz*, Publications de la Pädagogische Akademie des Bundes in Oberösterreich, 2005.

Hadjitheodoulou Loizidou P. et Symeou L., "Promoting closer ties and cooperation between the school, the family and the community in the framework of intercultural education", *Int. Journal about Parents in Education* 1(1), 2007, p. 63-72.

Richard J. Harris

Richard Harris est actuellement maître de conférences en éducation à l'Université de Southampton (Royaume-Uni) où il dirige le cours d'histoire PGCE et enseigne au niveau master. Avant d'occuper cette fonction, il a enseigné pendant seize ans, en tant que professeur d'histoire, chef de département et responsable des sciences humaines dans trois établissements d'enseignement secondaire général, et a été enseignant-consultant d'histoire dans le West Berkshire.

Richard Harris est actuellement président de la Commission secondaire de l'association d'histoire. Il a dirigé plusieurs ateliers de formation continue, notamment à la conférence SHP. Il a rédigé de nombreux articles pour *Teaching History*, ainsi que des articles de recherche spécialisés ; récemment, il a participé à une série de projets examinant la situation de l'enseignement de l'histoire en Angleterre, et plusieurs de ses articles ont été acceptés dans les revues *Curriculum Journal*, *Journal of Curriculum Studies* et *Research Papers in Education*. Son principal centre d'intérêt est l'enseignement de l'histoire. Il prépare actuellement un doctorat.

Josef Huber

Josef Huber travaille au sein de la Direction de l'éducation du Conseil de l'Europe, où il est actuellement responsable des activités dans le domaine de l'éducation interculturelle et du programme Pestalozzi.

Jusqu'en juillet 2006, il était associé à la Division de l'enseignement supérieur et de la recherche du Conseil de l'Europe et a été chargé de l'organisation de deux forums de l'enseignement supérieur, sur la gouvernance de l'enseignement supérieur (2005) et sur la responsabilité de l'enseignement supérieur pour une culture démocratique (2006). Il a coordonné la publication des ouvrages correspondants.

De 1998 à 2004, en tant que chef des programmes et directeur exécutif adjoint du Centre européen des langues vivantes, il a été responsable du programme d'activités du centre et de ses projets de développement et de recherche, ainsi que de ses publications sur l'apprentissage et l'enseignement des langues, la communication interculturelle et la politique d'éducation en langues.

Il a participé à l'élaboration des politiques d'éducation en langues du ministère autrichien de l'Éducation de 1992 à 1998 ; auparavant, il a enseigné les langues dans des écoles et universités en Autriche et à l'étranger.

Arthur Ivatts OBE

Arthur Ivatts a commencé par travailler en tant qu'enseignant et animateur de groupes de jeunes. Après un diplôme de l'enseignement supérieur en anthropologie, axé sur les Tsiganes/Roms en Angleterre, il a participé aux premières initiatives visant à assurer l'éducation des enfants roms/tsiganes et Gens du voyage. Après quelques années de travail dans le secteur des ONG bénévoles pour les Tsiganes/Roms et Gens du voyage, il a rejoint l'inspection pédagogique d'Angleterre en 1975 et est devenu inspecteur pédagogique chargé de l'éducation des enfants tsiganes/roms et Gens du voyage. Il a occupé ce poste, et celui de responsable de l'éducation des demandeurs d'asile et réfugiés ainsi que de l'éducation interculturelle jusqu'en 2003, date à laquelle il a choisi de devenir consultant pour les ministères et les organisations intergouvernementales.

Arthur Ivatts a travaillé au sein de l'équipe d'inspecteurs pédagogiques qui a examiné et fait rapport sur la politique relative aux enfants des Gens du voyage. Il a récemment participé à des projets sur les Roms/Tsiganes en Bulgarie, en Slovaquie, en République tchèque, en Hongrie et en Roumanie. Il y a six ans,

il a travaillé avec une petite équipe de recherche à l'élaboration d'un rapport pour la Commission européenne sur les Roms et l'élargissement de l'Union européenne, intitulé « La situation des Roms dans une Union européenne élargie ». Récemment, il a également travaillé sur un certain nombre de questions prioritaires pour le Gouvernement britannique. Avant cela, il a été associé au projet d'éducation des Roms du Conseil de l'Europe et a réalisé des travaux pour l'Unesco sur l'éducation préscolaire des enfants roms et des Gens du voyage. En 2004, il a été nommé Officier de l'ordre de l'Empire britannique pour ses services rendus à l'éducation.

Ildikó Lázár

Ildikó Lázár est maître de conférences et formatrice d'enseignants au département de pédagogie de langue anglaise de l'Université Eötvös Loránd de Budapest (Hongrie) où elle dispense des cours sur la méthodologie d'enseignement des langues et la communication interculturelle pour des enseignants d'anglais, en formation initiale et formation continue. Elle a obtenu une maîtrise d'anglais, de français et de littérature, et un doctorat en pédagogie des langues. Sa thèse de doctorat portait sur le rôle et le statut de la formation à la communication interculturelle dans l'éducation des enseignants en Hongrie. Elle coordonne depuis une dizaine d'années des projets internationaux de recherche et de formation pour le Conseil de l'Europe au CELV de Graz et dans le cadre du programme Pestalozzi. Elle a publié de nombreux articles et coécrit et coordonné la publication d'ouvrages sur la méthodologie de développement et d'évaluation des compétences de communication interculturelle. Ses centres d'intérêt englobent la planification et l'organisation de stages de perfectionnement professionnel pour former les enseignants à l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication en vue de la réalisation de projets de collaboration interculturelle en ligne, et pour leur apprendre à tirer profit de la diversité linguistique et culturelle à l'école.

Danielle Leclercq

Licenciée en histoire, agrégée de l'enseignement, professeur d'histoire et de sciences sociales (1970-1991), formatrice au CAF (Centre de formation continue de la Communauté française) en histoire et sciences sociales (1991-2001), directrice du centre de formation (2001-2006).

Elle est l'auteur de manuels scolaires et de dossiers pédagogiques dans les domaines de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté.

Elle a également participé à de nombreux projets (notamment avec les musées) dans ces domaines ainsi que dans ceux du patrimoine et de l'éducation critique aux médias.

Claudia Lenz

Née en 1968, Claudia Lenz a obtenu une maîtrise de philosophie, de sciences politiques et de psychologie et un doctorat de sciences politiques à l'Université d'Hambourg. Elle occupe actuellement le poste de coordinatrice de la recherche et du développement au Centre européen Wergeland pour l'éducation à la compréhension interculturelle, aux droits de l'homme et à la citoyenneté démocratique. Ses domaines de recherche et de publication sont la conscience historique, les cultures de la mémoire et la politique de la mémoire en rapport avec la seconde guerre mondiale et l'Holocauste. Elle enseigne à différentes universités en Allemagne et en Norvège, et travaille en tant que conseillère scientifique pour l'Université de Luxembourg et le Centre pour l'étude de l'Holocauste d'Oslo (Norvège).

Pascale Mompont-Gaillard

Pascale Mompont-Gaillard est psychologue sociale : elle travaille depuis vingt ans dans le domaine de la communication interculturelle, de l'éducation et de la formation du leadership. Elle a exercé des activités professionnelles à Paris et Seattle pendant quinze ans, en accord avec son engagement militant : donner la parole à ceux que la société réduit au silence ; donner des outils aux communautés marginalisées pour les aider à s'organiser et à voir leur dignité rétablie par leur participation active. Elle a travaillé dans des quartiers défavorisés avec des communautés d'immigrés et de réfugiés, pour leur offrir une formation au leadership de communauté et au renforcement des capacités, principalement dans le cadre de projets d'éducation et d'alphabétisation. Aujourd'hui, et depuis 2006, elle participe à des programmes internationaux de formation d'enseignants et exerce des activités de conseil sur les questions éducatives liées au « vivre ensemble » dans la compréhension mutuelle, ainsi que la promotion de l'éducation à la démocratie. Elle travaille en partenariat avec le Conseil de l'Europe, la Fondation Anna Lindh ainsi que des instituts français de formation d'enseignants et de travailleurs sociaux.

Sales agents for publications of the Council of Europe

Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 231 04 35
Fax: +32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services
Avenue du Roi 202 Koningslaan
BE-1190 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 538 43 08
Fax: +32 (0)2 538 08 41
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZÉGOVINE

Robert's Plus d.o.o.
Marka Marulića 2/V
BA-71000, SARAJEVO
Tel.: + 387 33 640 818
Fax: + 387 33 640 818
E-mail: robertsplus@bih.net.ba

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
1-5369 Canotek Road
CA-OTTAWA, Ontario K1J 9J3
Tel.: +1 613 745 2665
Fax: +1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.
Marasovičeva 67
HR-21000, SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: +420 2 424 59 204
Fax: +420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
<http://www.suweco.cz>

DENMARK/DANEMARK

GAD
Vimmelskaflet 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: +45 77 66 60 00
Fax: +45 77 66 60 01
E-mail: gad@gad.dk
<http://www.gad.dk>

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: +358 (0)9 121 4430
Fax: +358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilaus@akateeminen.com
<http://www.akateeminen.com>

FRANCE

La Documentation française
(diffusion/distribution France entière)
124, rue Henri Barbusse
FR-93308 AUBERVILLIERS CEDEX
Tél.: +33 (0)1 40 15 70 00
Fax: +33 (0)1 40 15 68 00
E-mail: commande@ladocumentationfrancaise.fr
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr>

Librairie Kléber
1 rue des Francs Bourgeois
FR-67000 STRASBOURG
Tel.: +33 (0)3 88 15 78 88
Fax: +33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kleber@coe.int
<http://www.librairie-kleber.com>

GERMANY/ALLEMAGNE AUSTRIA/AUTRICHE

UNO Verlag GmbH
August-Bebel-Allee 6
DE-53175 BONN
Tel.: +49 (0)228 94 90 20
Fax: +49 (0)228 94 90 222
E-mail: bestellung@uno-verlag.de
<http://www.uno-verlag.de>

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann s.a.
Stadiou 28
GR-105 64 ATHINAI
Tel.: +30 210 32 55 321
Fax.: +30 210 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr
<http://www.kauffmann.gr>

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Pannónia u. 58.
PF. 1039
HU-1136 BUDAPEST
Tel.: +36 1 329 2170
Fax: +36 1 349 2053
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
<http://www.euroinfo.hu>

ITALY/ITALIE

Licosa SpA
Via Duca di Calabria, 1/1
IT-50125 FIRENZE
Tel.: +39 0556 483215
Fax: +39 0556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: +47 2 218 8100
Fax: +47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC
25 Obbroncow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: +48 (0)22 509 86 00
Fax: +48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL

Livraria Portugal
(Dias & Andrade, Lda.)
Rua do Carmo, 70
PT-1200-094 LISBOA
Tel.: +351 21 347 42 82 / 85
Fax: +351 21 347 02 64
E-mail: info@livrariaportugal.pt
<http://www.livrariaportugal.pt>

RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir
17b, Butlerova ul.
RU-101000 MOSCOW
Tel.: +7 495 739 0971
Fax: +7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
<http://www.vesmirbooks.ru>

SPAIN/ESPAGNE

Díaz de Santos Barcelona
C/ Balmes, 417-419
ES-08022 BARCELONA
Tel.: +34 93 212 86 47
Fax: +34 93 211 49 91
E-mail: david@diazdesantos.es
<http://www.diazdesantos.es>

Díaz de Santos Madrid
C/Albasanz, 2
ES-28037 MADRID
Tel.: +34 91 743 48 90
Fax: +34 91 743 40 23
E-mail: jpinilla@diazdesantos.es
<http://www.diazdesantos.es>

SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl
16 chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: +41 22 366 51 77
Fax: +41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: +44 (0)870 600 5522
Fax: +44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
<http://www.tso.co.uk>

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel.: +1 914 271 5194
Fax: +1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe

FR-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: +33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

Quel est le principal rôle des enseignants aujourd'hui ? Pourquoi le Conseil de l'Europe s'intéresse-t-il à l'éducation, et en particulier à la formation des enseignants ? Comment faire en sorte que la pédagogie soit guidée par la vision d'une société future souhaitable pour tous ?

Compte tenu de la bataille féroce qui se joue entre les matières pour figurer en bonne place dans le programme, comment intégrer dans les programmes existants l'éducation aux droits de l'homme, à la démocratie et à la compréhension mutuelle ?

Quelles sont les valeurs sur lesquelles repose notre conception de l'éducation ?

Le but de la présente publication est de fournir quelques réponses à ces questions et à bien d'autres. Avant tout, elle entend contribuer au débat en cours, plus nécessaire que jamais, sur le rôle des enseignants et de la formation des enseignants dans le contexte plus vaste de l'enseignement et de l'apprentissage pour une société démocratique durable.



www.coe.int

Le Conseil de l'Europe regroupe aujourd'hui 47 Etats membres, soit la quasi-totalité des pays du continent européen. Son objectif est de créer un espace démocratique et juridique commun, organisé autour de la Convention européenne des droits de l'homme et d'autres textes de référence sur la protection de l'individu. Créé en 1949, au lendemain de la seconde guerre mondiale, le Conseil de l'Europe est le symbole historique de la réconciliation.

ISBN 978-92-871-7019-4



9 789287 170194

39 € / 78 \$US

<http://book.coe.int>
Editions du Conseil de l'Europe