

RAPPORT

**Table Ronde du CSEE, Berlin, 12-13 mars 2001 :
Un défi pour l'éducation dans la nouvelle économie -
indicateurs, nouvelles aptitudes et formation tout au long de la
vie en Europe**

TABLE DE MATIERES

- Préambule 3

- Document de référence: le travail du CSEE sur la qualité de l'éducation, 4
l'évaluation, points de référence, indicateurs et nouvelles aptitudes.

- Rapports des discussions en groupe :
 - Groupe 1: Marit Dahl (NL, Norvège)..... 12
 - Groupe 2: George Mc Bride (EIS, Royaume-Uni - Ecosse) 15
 - Groupe 3: Patrick Gonthier (UNSA Education, France) 20

- Rapport du Rapporteur Général 22

- Programme de la Table Ronde..... 31

- Liste de participants..... 32

Préambule

Le présent rapport porte sur les indicateurs, les nouvelles compétences et l'apprentissage tout au long de la vie en Europe. Depuis le Sommet de Lisbonne, ces questions sont autant d'éléments importants dans la discussion au niveau de l'Union européenne. Il ressort des conclusions de cette réunion que l'éducation, la formation et la recherche sont intégrées pour la première fois dans les politiques sociales et de l'emploi de l'Union européenne, tandis que les investissements dans l'éducation sont reconnus comme un moyen visant à rendre plus compétitive la société cognitive européenne.

Le CSEE a voulu que la Table ronde qu'il a organisée les 12 et 13 mars marque une nouvelle étape dans l'élaboration de la politique relative à la qualité de l'éducation qui est menée depuis un certain nombre d'années. Des indicateurs de qualité sont à présent introduits dans tous les secteurs de la société, et les 16 indicateurs de qualité proposés l'année dernière dans le secteur de l'éducation sont soumis à révision. Le concept de Lisbonne sur les nouvelles compétences de base doit faire l'objet d'une discussion plus approfondie, et il faut que les perspectives offertes par l'apprentissage tout au long de la vie dans toutes les questions relatives à l'éducation, la formation et la recherche se dégagent plus nettement.

Le rôle des enseignants et des autres personnels de l'éducation dans cette discussion est primordial. Au plan national, les organisations d'enseignants suivent les débats et y prennent part, afin de poser les fondements du processus de décision au plan de l'UE. Notre participation professionnelle dans ce débat non seulement influencera l'évolution des débats, mais aussi contribuera à améliorer le statut des enseignants.

Le CSEE tient à remercier la GEW (Allemagne) pour son professionnalisme et son soutien qui ont largement contribué au succès de la Table Ronde.

Le CSEE souhaite que le présent rapport enrichisse le débat en cours dans toutes ses organisations membres.

*Jörgen Lindholm
Secrétaire général*

Travail du CSEE sur la qualité de l'éducation, l'évaluation, les repères, les indicateurs et les nouvelles compétences

1. Contexte

La qualité de l'éducation et l'évaluation figurent actuellement parmi les priorités de l'Union européenne. L'UE a été l'initiatrice du projet "**Indicateurs et repères de qualité relatifs à l'éducation scolaire**" et a rédigé un **Rapport européen sur la qualité de l'éducation**, qui a été publié en juin 2000. En outre, d'autres organisations internationales ont examiné la question de la qualité de l'éducation et des indicateurs permettant de l'évaluer. L'OCDE a lancé **le projet PISA 2000** (Programme international pour le suivi des acquis des élèves). Les premiers résultats de ce projet seront publiés au mois de septembre de cette année.

Le CSEE a suivi avec attention ces événements et a pris plusieurs initiatives concernant la qualité de l'éducation, l'évaluation, les repères et les indicateurs. L'une des premières démarches fut d'organiser un colloque ayant pour thème la qualité de l'enseignement supérieur, qui s'est déroulé à Bruges en 1995. Depuis 1995, un groupe de travail se penche sur les problèmes relatifs à la qualité de l'éducation. Suite au travail réalisé, un colloque a été organisé à Rome en mars 1996 afin de faire le point dans ce domaine. Au cours de l'année 1998, ce groupe de travail s'est converti en Groupe consultatif "Qualité", ayant pour tâche de suivre l'évolution **du Projet pilote de l'UE relatif à l'évaluation qualitative de l'éducation scolaire**. Une Table ronde du CSEE a été convoquée en novembre 1998 pour débattre de ce projet de l'UE et plus particulièrement, de l'évaluation à l'école. Au mois de novembre 1999, le CSEE a réuni une Table ronde consacrée à la qualité de l'éducation, qui fut l'occasion d'étudier plus en détail les concepts de repères et d'indicateurs.

Les 12 et 13 mars 2001, le CSEE organisera à Berlin (Allemagne) une Table ronde ayant pour thème la qualité de l'éducation, l'évaluation, les repères, les indicateurs et les nouvelles compétences. Le présent document a pour ambition de placer en perspective les différents points prévus à l'ordre du jour de cette Table ronde. Ce document présente brièvement les raisons pour lesquelles le CSEE a entrepris un travail sur la qualité de l'éducation, l'évaluation, les repères, les indicateurs et les nouvelles compétences ainsi que les principales orientations politiques liées à ces questions.

2. Qualité de l'éducation

Depuis le début des années 1990, la question de la qualité est devenue une priorité en matière d'éducation et de formation. Cette évolution doit être replacée dans le contexte de plusieurs autres tendances. Au moins trois tendances

majeures se dégagent. La première s'explique par une propension générale à la dérégulation de la gestion, qui a entraîné à son tour la nécessité d'un fort contrôle centralisé par le biais de programmes scolaires détaillés et de différents systèmes "d'évaluation de la qualité". La deuxième réside dans le fait que l'Europe est actuellement confrontée à une concurrence internationale grandissante et la stratégie développée pour y faire face a été de se concentrer sur la qualité des produits afin de les rendre plus attrayants sur le marché mondial. En vue d'augmenter la qualité des produits européens, il faut investir dans les compétences et les connaissances du personnel et de la main-d'œuvre. Cette stratégie a des répercussions dans l'ensemble du système éducatif. La troisième tendance trouve son origine dans le débat permanent qui agite en ce moment la plupart des pays européens quant au coût de l'éducation. Cet intérêt pour une éducation de qualité pourrait refléter non seulement des préoccupations concernant les performances de l'éducation mais aussi un souhait de réduire son coût.

Malgré les doutes exprimés quant aux motivations se cachant derrière cet intérêt pour une éducation de qualité, il faut également reconnaître qu'il existe chez les politiciens et les décideurs une volonté sincère d'améliorer l'éducation. Dans ce contexte, il est très important que les enseignants et leurs organisations participent aux discussions qui ont lieu tant sur le plan national qu'à l'échelle européenne.

Le concept de "qualité" a généré des réactions très divergentes parmi les enseignants et leurs associations. Alors que beaucoup se sentent motivés par la mise en place de procédures d'évaluation et d'assurance de la qualité, ils peuvent jouer un rôle important dans le débat sur la manière dont les syndicats d'enseignants vont façonner l'éducation et dans la lutte pour une formation professionnelle continue. Bon nombre de syndicats ont pris diverses initiatives afin de garantir que le concept d'éducation de qualité soit utilisé dans le but de contribuer au développement des écoles et non contre les enseignants. Dans cette perspective, il est également primordial de veiller à ce que ces questions soient débattues au niveau européen. Le travail du CSEE consiste à suggérer des mesures susceptibles d'être prises par l'Union européenne afin d'aider les Etats membres à améliorer la qualité de l'éducation.

3. Evaluation

Les études menées sur la qualité de l'éducation ont clairement montré que l'un des buts premiers de nombreuses politiques gouvernementales est de perfectionner les systèmes, les instruments et les méthodes d'évaluation. Ces observations ont coïncidé avec la décision de l'Union européenne de lancer son **Projet pilote relatif à l'évaluation qualitative de l'éducation scolaire.**

Le projet de l'UE qui a été initié au début de l'année scolaire 1997, avec l'accord et le soutien du Conseil des ministres de l'Education, a rassemblé 101 écoles secondaires dans 18 pays. Les principaux objectifs de ce projet étaient de sensibiliser chacun à la nécessité d'évaluer l'enseignement secondaire en Europe, de donner une dimension européenne à l'évaluation de la qualité et d'encourager l'échange d'informations et d'expériences. Le rapport définitif publié en juin 1999 aboutit à la conclusion que ce projet a permis de renforcer l'intérêt pour la question de l'évaluation et fournit un support concret pour le travail réalisé au sein des écoles en la matière. S'inspirant des expériences vécues dans le cadre du **Projet pilote de l'UE relatif à l'évaluation qualitative de l'éducation scolaire**, la Commission européenne a rédigé une proposition de **recommandation du Parlement européen et du Conseil sur la coopération européenne pour l'évaluation qualitative de l'éducation scolaire**.

Le CSEE a constaté que tous les pays européens cherchaient des méthodes et des structures qui pourraient leur permettre d'analyser les performances de l'enseignement et réconcilier l'approche de diagnostic/de développement avec les objectifs en termes de responsabilité. L'analyse de l'évolution réalisée par le CSEE indique que les tendances actuelles présentent un risque, à savoir que l'évaluation se focaliserait trop sur des niveaux scolaires facilement mesurables sans prendre en considération la complexité de la réalité au sein des écoles. A cet égard, un risque existe également que les enseignants, ainsi que les étudiants et les parents, soient exclus du processus d'évaluation et considérés comme de simples outils dans ce processus. A la lumière de ces considérations, il est crucial de trouver des méthodes alternatives d'évaluation qui prennent en compte la complexité de l'environnement scolaire et qui donnent la possibilité aux enseignants de prendre part activement au processus.

Dans ce contexte, le Projet pilote de l'UE relatif à l'évaluation qualitative de l'éducation scolaire a joué un rôle capital dans l'élaboration de modèles alternatifs d'évaluation. L'évaluation interne à l'école a été pointée comme un élément clé dans la recherche de la qualité et comme un moyen de mettre en évidence la responsabilité professionnelle des enseignants. Afin de pouvoir évoluer dans cette direction, les écoles ont besoin de ressources spécifiques pour promouvoir ces programmes. Les enseignants doivent bénéficier de temps pour réfléchir ensemble et planifier et mettre en œuvre les activités d'évaluation. Afin d'aider les enseignants à trouver les méthodes adéquates d'évaluation à l'école, il faut qu'ils reçoivent une formation adaptée en cours de carrière.

4. Repères et indicateurs

Le Projet pilote de l'UE relatif à l'évaluation qualitative de l'éducation scolaire a joué un rôle important dans la promotion de modèles d'évaluation à l'école. Le CSEE estime tout aussi important le fait que les expériences positives et utiles

vécues dans le cadre de ce projet ont été prises en compte dans le travail de l'UE en matière de qualité de l'éducation.

Partiellement en raison du projet pilote mais aussi suite à d'autres événements, la Commission européenne a soulevé l'idée de développer certains types d'indicateurs liés à la qualité de l'éducation. Dans le communiqué final de la conférence des ministres de l'Education de l'UE et des pays candidats à l'adhésion qui s'est tenue à Prague en juin 1998, la Commission européenne a mis sur pied un Comité d'experts nationaux chargé de répertorier un petit nombre d'indicateurs ou de repères clés destinés à faciliter l'évaluation nationale des systèmes au niveau des normes scolaires. Sur la base d'une liste d'indicateurs publiée dans un compte rendu du Comité, il a été décidé *de préparer un rapport européen sur la qualité de l'éducation*. Ce rapport a été présenté par la Commission européenne au mois de mai 2000 et a fait l'objet d'un débat lors de la conférence des ministres de l'Education de l'UE et des pays candidats à l'adhésion à Bucarest en juin 2000.

Durant tout ce processus, le CSEE a entretenu des contacts réguliers avec l'équipe de la Commission responsable de ce travail. Ces contacts ont permis au CSEE de rappeler que plusieurs études sur les différents types d'indicateurs de la qualité de l'éducation existaient déjà. Si l'UE souhaite entreprendre une nouvelle étude dans ce domaine, il est essentiel d'éviter de faire double emploi avec les travaux déjà réalisés. Le CSEE estime en outre que l'élément clé de tout projet sur la qualité de l'éducation est l'évaluation interne qui s'effectue à l'école. Il est également nécessaire d'examiner comment l'on pourrait améliorer et approfondir les relations et les consultations entre les syndicats de l'éducation, représentés par le CSEE au niveau européen, et les différents syndicats à l'échelon national.

Au cours de l'analyse des indicateurs, il a été fait remarquer que celle-ci était articulée dans une très étroite mesure autour des expériences recueillies dans le cadre du Projet pilote de l'UE relatif à l'évaluation qualitative de l'éducation scolaire. A mesure que l'analyse s'est matérialisée, le CSEE a toutefois constaté que les résultats du rapport planifié pourraient jouer un rôle important dans le débat européen sur la qualité de l'éducation. La conclusion fut qu'il était essentiel de poursuivre le développement de ce projet.

Lorsque le rapport a été finalement rendu public, le CSEE a recommandé à ses organisations membres de prendre contact avec le ministère de l'Education de leur pays respectif. Pour guider les organisations membres, le CSEE leur a envoyé un document reprenant les grands principes défendus par les associations d'enseignants en matière de qualité et d'évaluation, quelques commentaires concernant les indicateurs utilisés dans le rapport, d'autres commentaires sur les conclusions du rapport et enfin, différentes propositions sur la manière dont le travail pourrait s'effectuer à l'échelle européenne dans le domaine de la qualité (voir document du CSEE intitulé *"Indicateurs et repères de la qualité de l'éducation"*).

5. Nouvelles compétences

Un nouvel aspect du débat relatif au développement de l'éducation, qui est clairement lié aux questions de la qualité et de l'évaluation, a été désigné sous le terme de "nouvelles compétences". Dans les conclusions de la Présidence de la réunion du Conseil européen à Lisbonne, qui s'est déroulée du 23 au 24 mars 2000, la recommandation suivante a été émise:

"Les systèmes européens d'éducation et de formation doivent s'adapter tant aux exigences de la société de la connaissance qu'à la nécessité d'améliorer le niveau et la qualité de l'emploi. Ils devront offrir des possibilités d'apprentissage et de formation adaptées aux groupes cibles à différentes étapes de leur vie: les jeunes, les adultes sans emploi et les personnes actives qui risquent de voir leurs compétences dépassées par l'évolution très rapide. Cette nouvelle approche doit s'appuyer sur trois éléments majeurs: le développement de centres locaux d'apprentissage, la promotion des nouvelles compétences de base, en particulier les nouvelles technologies, et la transparence accrue des qualifications."

Les conclusions se poursuivent et invitent les Etats membres, le Conseil et la Commission de l'UE à entreprendre les démarches nécessaires dans leur sphère de compétence pour répondre à un certain nombre d'objectifs, notamment:

"Un cadre européen doit définir les nouvelles compétences de base à enseigner dans le cadre d'une formation tout au long de la vie: les compétences concernant les technologies de l'information, les langues étrangères, la culture technologique, l'esprit d'entreprise et les matières sociales..."

Ces conclusions soulèvent au moins trois questions qui font toutes l'objet en ce moment d'une réflexion au sein de la Commission européenne:

- 1) Que faut-il sous-entendre derrière le concept de "cadre européen" ?
- 2) Qu'entendons-nous par "nouvelles compétences de base" et comment pouvons-nous en décrire le contenu ? Comment définir les compétences nécessaires en technologies de l'information, langues étrangères, culture technologique, esprit d'entreprise et affaires sociales ?
- 3) Quelles sont les implications de ceci pour le système éducatif, la qualité de l'éducation et l'évaluation ?

L'idée d'un cadre européen peut être interprétée de différentes manières. Il existe au moins trois possibilités:

- un **"bureau central"**: un mécanisme permettant l'identification à court et long terme des besoins ("comité de vigilance"), y compris une méthode pour la 'diffusion' des réponses institutionnelles à ces nouveaux besoins auprès des acteurs des secteurs officieux, informels et officiels;
- un mécanisme permettant d'arriver à **une conception et des définitions communes**;
- un mécanisme destiné à **relier la forme et les fonctions**: nouvelles méthodes d'enseignement / certification de nouveaux domaines de compétences.

Toutes ces compétences, qui ont été désignées sous le terme de "nouvelles compétences", doivent faire l'objet d'un examen approfondi et d'une définition précise. Quelle est la différence entre les "compétences" et les "connaissances" ? Qu'est-ce que les technologies de l'information et la culture technologique ? Dans quelle mesure veulent-ils utiliser les technologies de l'information et dans quelle mesure souhaitent-ils une approche plus large intégrant un grand nombre d'autres compétences ? Comment améliorer les compétences en langues étrangères ? Comment perfectionner les méthodes d'enseignement des langues ? Quelles langues faut-il privilégier ? Qu'entendons-nous par "esprit d'entreprise" ? Doit-il être enseigné à l'école ou ailleurs ? Que se cache-t-il derrière le concept de "compétences sociales" ? Est-il possible d'enseigner les compétences sociales ? Quelle est la responsabilité de l'école ?

De toute évidence, ces questions peuvent avoir diverses répercussions sur l'éducation et sont bien sûr étroitement liées au débat sur la qualité de l'éducation. Si ces compétences sont considérées comme des objectifs éducatifs essentiels, cela signifie logiquement qu'une éducation de qualité devrait aider les étudiants à acquérir ces compétences. La question est de savoir jusqu'à quel point les "nouvelles compétences" sont-elles vraiment "nouvelles". Ne s'agirait-il pas dans une certaine mesure de revoir les priorités des programmes scolaires existants ou est-il question d'introduire toute une nouvelle série de compétences dans ces programmes scolaires ? L'introduction de "nouvelles compétences" implique-t-elle également l'arrivée de nouvelles structures scolaires, méthodes d'enseignement, procédures de formation et d'évaluation des enseignants ?

6. Etape suivante ?

La question cruciale pour le CSEE est à présent de connaître la prochaine étape dans son travail concernant la qualité de l'éducation, l'évaluation, les indicateurs et les repères. Ce travail a commencé par une approche générale de la qualité de l'éducation et a, au cours des années, bifurqué vers l'évaluation, avec un accent particulier sur l'évaluation interne à l'école et ensuite, les indicateurs et les repères. Quelle orientation faut-il prendre à l'avenir et la question des "nouvelles compétences" doit-elle être intégrée à ce travail ?

7. Résumé

- I. La question de la qualité est devenue une priorité en matière d'éducation et de formation. Cette évolution doit être replacée dans le contexte d'au moins trois tendances: 1) la propension générale à la dérégulation de la gestion, qui a entraîné à son tour la nécessité d'un fort contrôle centralisé par le biais de programmes scolaires détaillés et de différents systèmes "d'évaluation de la qualité"; 2) une stratégie européenne destinée à faire

face à la concurrence internationale grandissante et visant à améliorer la qualité des produits, ce qui exige des investissements dans le domaine des compétences et des connaissances; et 3) il existe une volonté dans de nombreux milieux de réduire le coût de l'éducation.

- II. Il faut également reconnaître qu'il existe chez les politiciens et les décideurs une volonté sincère d'améliorer l'éducation. Dans ce contexte, il est très important que les enseignants et leurs organisations participent aux discussions qui ont lieu tant sur le plan national qu'à l'échelle européenne.
- III. Un aspect important du débat sur la qualité de l'éducation est le perfectionnement des systèmes, des instruments et des méthodes d'évaluation.
- IV. Dans de nombreux cas, l'évaluation se focalise trop sur des niveaux scolaires facilement mesurables sans prendre en considération la complexité de la réalité au sein des écoles. Il y a une tendance à ce que les enseignants, ainsi que les étudiants et les parents, soient exclus du processus d'évaluation et considérés comme de simples outils dans ce processus. A la lumière de ces considérations, il est crucial de trouver des méthodes alternatives d'évaluation qui prennent en compte la complexité de l'environnement scolaire et qui donnent la possibilité aux enseignants de prendre part activement au processus. Le Projet pilote de l'UE relatif à l'évaluation qualitative de l'éducation scolaire constitue une étape importante en ce sens.
- V. Le CSEE estime que l'élément clé de tout projet sur la qualité de l'éducation est l'évaluation interne qui s'effectue à l'école.
- VI. Le CSEE a souligné que l'analyse des indicateurs et des repères était articulée dans une très étroite mesure autour des expériences recueillies dans le cadre du Projet pilote de l'UE relatif à l'évaluation qualitative de l'éducation scolaire mais le CSEE considère toutefois que le projet pourrait jouer un rôle important dans le débat européen sur la qualité de l'éducation.
- VII. Le CSEE a recommandé à ses organisations membres de prendre contact avec le ministère de l'Education de leur pays respectif en vue **d'examiner le rapport européen sur la qualité de l'éducation**. Pour guider les organisations membres, le CSEE leur a envoyé un document reprenant les grands principes défendus par les associations d'enseignants en matière de qualité et d'évaluation, quelques commentaires concernant les indicateurs utilisés dans le rapport, d'autres commentaires sur les conclusions du rapport et enfin, différentes propositions sur la manière dont le travail pourrait s'effectuer à l'échelle européenne dans le domaine de la qualité.

- VIII. Les conclusions de la Présidence de la réunion du Conseil européen à Lisbonne, qui s'est déroulée du 23 au 24 mars 2000 recommandent la création d'un cadre européen définissant les nouvelles compétences de base (compétences concernant les technologies de l'information, les langues étrangères, la culture technologique, l'esprit d'entreprise et les matières sociales).
- IX. Ce cadre européen définissant les nouvelles compétences de base soulève au moins trois questions: 1) Que faut-il sous-entendre derrière le concept de "cadre européen" ?; 2) Qu'entendons-nous par "nouvelles compétences de base" et comment pouvons-nous en décrire le contenu ? et 3) Quelles sont les implications de ceci pour le système éducatif, la qualité de l'éducation et l'évaluation ?
- X. La question cruciale pour le CSEE est à présent de connaître la prochaine étape dans son travail concernant la qualité de l'éducation, l'évaluation, les indicateurs et les repères.

RAPPORT DU GROUPE 1

Discussion de groupe 1

Président: George Vansweevelt

Rapporteur: Marit Dahl

Les deux exposés des représentants de l'OCDE et de l'UE ont formé la base de la discussion. Les points de vue essentiels peuvent être résumés comme suit :

1. En raison, en tout cas de la composition fort complexe du groupe (dix pays, dont plusieurs sont organisés en fédérations, langues et cultures multiples, etc.), il a été souligné que le CSEE devra tenir compte à l'avenir de toutes les différences entre les organisations et pays membres. Cette multiplicité ira croissante avec l'entrée dans l'UE de pays d'Europe centrale et orientale.
2. La mobilité est une question importante, qui se rapporte tant aux étudiants qu'aux enseignants. La nécessité de mettre en place la reconnaissance mutuelle des qualifications, afin que les étudiants soient en mesure de recevoir en tout cas une partie de leur éducation dans un pays autre que celui dont ils sont ressortissants, a été soulignée. Cela constitue un problème national dans certains pays fédéraux, de même qu'entre les pays, et cette question doit donc être considérée comme un défi qui se pose aux syndicats nationaux tout autant qu'au CSEE.
3. Le thème de la qualité a été évoqué par de nombreux intervenants. Il a été convenu qu'un débat ouvert et structuré sur la qualité est quelque chose d'important en soi. Diverses questions ont été posées : qu'entendons-nous par qualité ? Est-il possible (ou en fait est-il désirable) de s'accorder sur une définition ? Comment pouvons-nous atteindre la qualité pour tous, c'est-à-dire la combinaison de l'égalité des chances, de l'équité et de la qualité ? Comment l'appréciation des enseignants et, peut-être, l'introduction du concept du salaire au mérite affectent-ils la qualité de l'éducation ? Quelles conséquences voyons-nous pour les enseignants ? Comme le démontrent de nombreuses expériences concrètes, le renforcement de l'orientation de l'éducation en fonction du marché aggraverait sans aucun doute les inégalités. Comment les syndicats d'enseignants abordent-ils cette question, dans les pays comme au niveau européen ? Quels sont les intérêts des enfants et des jeunes à cet égard ? Comment pouvons-nous défendre la qualité dans le secteur public ?

4. L'importance du dialogue social et des consultations entre les autorités et les syndicats a été soulignée vivement. Même dans ce domaine, les membres du groupe ont des expériences fort divergentes, dont les extrêmes sont représentés probablement par l'Espagne et par la Norvège. En Espagne, il n'existe, et nous citons « absolument aucune consultation ». En Norvège par contre, la tradition u dialogue social et de la consultation, solidement implantée, est un fait. C'est ainsi que les syndicats participent aux préparatifs de la réunion des ministres de l'Education de l'OCDE qui se tiendra en avril.
5. D'autres thèmes et d'autres questions ont été abordées :
 - la formation des enseignants, tant leur formation initiale que leur post-qualification ;
 - les liens entre le financement de l'éducation et sa qualité ;
 - l'importance que revêt le financement public de l'éducation de base.

Discussion de groupe 2

Conclusions et questions importantes

1. La dépréciation du statut de la profession enseignante suscite des inquiétudes, de même que la pénurie d'enseignants dans de nombreux pays. Les salaires payés aux enseignants ainsi que leurs conditions de travail sont deux éléments qui exercent une influence sur le recrutement. Que peuvent faire les syndicats d'enseignants pour améliorer la situation ?
2. L'accroissement de la charge de travail et du stress caractérisent la vie professionnelle de beaucoup d'enseignants, car les gouvernements exigent sans cesse davantage, au nom de l'efficacité et de l'efficience. Comment les syndicats peuvent-ils élaborer des stratégies pour faire face à ces problèmes ?
3. Il est nécessaire d'établir des partenariats plus étroits avec les parents, qui devraient être des alliés très importants. De même, il devrait également exister des partenariats plus étroits avec l'industrie, non pas sous la forme de parrainages mais bien dans un contexte élargi. Les syndicats doivent être actifs et, simultanément, prendre conscience de la puissance de divers partenaires. Pour que les syndicats et le CSEE renforcent leur puissance, il faut que toutes les organisations affiliées recrutent davantage de membres.
4. La recherche dans le domaine de l'éducation est une chose importante. Tant les syndicats nationaux que le CSEE devraient mettre à profit dans une plus large mesure les résultats des recherches, et ils devraient également être en mesure de commander l'organisation de projets de recherche pertinents.

5. A une époque où la recherche de l'efficacité et de l'efficience tend à limiter la portée de l'éducation, les syndicats d'enseignants devraient être les auteurs actifs de propositions concernant les grands objectifs et les buts (moraux) de l'éducation (Bildung!). Simultanément, il faut que les enseignants soient désireux d'ouvrir nos écoles, d'offrir de la transparence et d'encourager un dialogue au plan national.
6. Il est nécessaire d'accorder une attention particulière à tout ce qui fait obstacle à la qualité. A cet égard, l'utilisation des travaux de recherche et l'élaboration de partenariats sont des éléments fondamentaux.

RAPPORT DU GROUPE 2

Discussion de groupe 1

Rapporteur: George Mc Bride

1. Le groupe s'est tout d'abord accordé sur le fait que la définition appropriée de l'apprentissage tout au long de la vie est celle dans laquelle l'éducation de la petite enfance, l'éducation scolaire, l'éducation du troisième niveau et toute éducation ultérieure doit être perçue comme une expérience cohérente intégrée.
2. Le groupe a pris acte de ce que les ministres de l'Éducation se sont réunis dans diverses enceintes : UE, UE/AELE/pays candidats (35), groupes ad hoc de l'OCDE, et que ces réunions présentent divers agendas ; il s'agit dans certains cas d'activités ad hoc et dans d'autres, d'activités à long terme.
3. Le groupe a pris acte de ce que d'autres ministres avaient également pris des décisions sur le plan de l'éducation, ici aussi dans différents cadres.
4. Jusqu'à un certain point, les agendas ministériels ont été déterminés par la facilité d'accès des données ; en réalité, ces agendas ont souvent été déterminés par la nécessité propre aux gouvernements, d'être considérés comme étant actifs de manière à engranger des gains ou des succès manifestes à court terme.
5. Dans ce contexte, il est crucial que le CSEE apporte sa contribution à la définition de l'ordre du jour, plutôt que de réagir aux propositions faites par d'autres. Il est important que nous ne soyons pas simplement attirés dans des débats sur les détails des propositions faites par d'autres (par ex. les 16 indicateurs de l'UE), mais que nous cherchions plutôt à développer nos opinions sur les principes qui soutiennent les ensembles d'indicateurs - c'est-à-dire qu'il s'agit d'un processus politique, et non d'un processus technique.
6. En premier lieu, nous devons nous interroger sur notre conception de la qualité de l'éducation.
7. Au centre de ce concept figure le rôle de l'enseignant. Alors que les ministres de l'OCDE étudieront en avril le problème de la pénurie d'enseignants et qu'ils pourraient envisager des moyens peu coûteux

d'accepter de nouveaux enseignants sans se soucier de leur qualité, nous devons nous mettre d'accord sur l'importance de la formation initiale des enseignants et du développement professionnel continu pour garantir la qualité - tout comme les autres travailleurs, les enseignants ont le droit à l'apprentissage tout au long de la vie.

8. En outre, un système scolaire de qualité ne saurait dépendre d'exigences à ce point élevées imposées aux enseignants que beaucoup d'entre eux (et même la majorité d'entre eux dans certains pays) souffrent de stress et de l'épuisement physique et psychique.
9. En plus de la formation initiale et du développement professionnel continu, les enseignants peuvent bénéficier de l'appui prenant la forme de programmes visant spécifiquement les nouveaux enseignants, d'investissements dans l'environnement de l'enseignement, de mise à disposition de ressources et de niveaux de personnels permettant le développement de méthodes d'enseignement nouvelles et davantage productives.
10. Les enseignants peuvent également recevoir un appui sous la forme de la création de programmes de cours garantissant des ensembles communs minimaux pour tous les apprenants, et qui donneront aux enseignants l'autonomie requise pour élaborer les meilleurs moyens d'atteindre ces résultats.
11. Les enseignants peuvent également recevoir un soutien par les systèmes d'évaluation qui combinent l'évaluation interne et l'évaluation externe - le modèle mis au point dans le projet groupant 101 écoles devrait être développé. La réflexion sur notre propre pratique au sein d'une école est essentielle mais les enseignants peuvent constituer des réseaux pour étudier des questions intéressant la pédagogie : des programmes de cours du développement professionnel continu.
12. L'autonomie des enseignants ne devrait pas être définie uniquement en termes d'enseignant à titre individuel travaillant avec une classe dans un espace clos. L'autonomie des enseignants fonctionne également au niveau de l'équipe de l'école, qui développe et évalue de nouvelles pratiques.
13. Le CSEE et ses organisations affiliées peuvent contribuer à cet objectif de différentes manières : en mettant à profit les résultats des recherches menées par d'autres, particulièrement en dehors de l'OCDE ; en commandant des activités de recherche ; en assurant la promotion d'un débat sur l'éducation parmi leurs propres membres. De tels processus deviennent d'autant plus importants face à la menace de privatisation, justifiée par des raisons idéologiques et compte tenu de l'authentique besoin de réformer les programmes de cours et de réformer la pratique

pédagogique. Dans ce contexte, la relation entre la promotion des nouvelles compétences de base et la qualité devient plus évidente.

14. Le développement de nouvelles méthodologies, de nouvelles pédagogies et de nouvelles façons de travailler avec les collègues à l'école et en dehors de l'école, de nouvelles manières d'associer les apprenants à la planification et à l'évaluation imposent de disposer de ressources : matériels, soutien, développement professionnel continu mais surtout le temps (c'est-à-dire, en d'autres mots, des effectifs). Nous devons certes exiger des investissements dans l'éducation, mais nous devons également reconnaître la possibilité de réorienter les ressources existantes.
15. Ces développements comportent des risques : une charge de travail plus lourde pour les enseignants ; les défis propres à la gestion des classes ; la pression émotionnelle sur les enseignants ; les risques de perdre des compétences ; les risques d'ouvrir des options à bon marché pour les employeurs qui cherchent à remplacer les enseignants. Les syndicats doivent contrôler ce processus.
16. Pour cette raison, le CSEE et chaque syndicat à titre individuel doivent être associés à ce dialogue, soutenir leurs membres et donner aux enseignants de nouvelles assurances quant à leurs capacités à réaliser avec efficacité le rôle central qui est le leur.
17. En gérant le changement, nous pouvons prendre conscience de ce que certains nouveaux développements ne sont en fait pas totalement neufs et que nous pouvons développer la pratique actuelle en mettant à profit les points forts des enseignants et en leur donnant de nouvelles assurances quant au fait qu'ils sont les éléments essentiels.
18. Il est nécessaire de promouvoir un débat sur la nature du programme des cours et, ainsi, de reconnaître l'éventail des modèles aujourd'hui disponibles dans les pays où le CSEE est représenté, qu'il s'agisse de modèles nationaux établis ou de modèles expérimentaux qui font encore l'objet de travaux. Ceci nous imposera d'étudier des questions telles que les relations entre la connaissance et les compétences, les limites traditionnelles entre les matières, les valeurs et les attitudes qui soutiennent les programmes de cours, la pédagogie et la connaissance de plus en plus affinée de la manière dont les enfants apprennent. Le CSEE et ses organisations membres doivent être les principaux acteurs de ce débat. Le CSEE doit partager immédiatement les informations.
19. Dans le cadre de notre contribution à la gestion du changement, plutôt que d'accepter les ordres du jour des autres, nous devons discuter la nature de l'employabilité et non pas traiter ce point comme un gros mot qui ne doit pas être prononcé au milieu de gens de bonne compagnie. De cette

manière, nous devons veiller à ce que le public ait à l'esprit l'idée que le chômage structurel n'est pas imputable aux écoles.

20. Les développements tels que ceux que nous venons de décrire se répercutent sur les conditions de service des enseignants, particulièrement en termes de la disponibilité du temps, de droit au développement professionnel continu, de contrôle du développement professionnel continu, de relations avec les collègues à l'école et enfin en termes de rôle propre à chacun des protagonistes dans le cadre de la contribution à la planification de l'éducation.
21. Si elles sont gérées adéquatement, de telles conditions peuvent s'avérer attrayantes pour recruter de nouveaux candidats à la profession, jeunes et plus âgés, et pour les retenir dans la salle de classe. C'est un argument que nous devrions mettre à profit pour donner une solution à la pénurie d'enseignants. Ceci à nouveau a des implications pour les formateurs d'enseignants, qui vont relever le défi que constitue l'élaboration de cours initiaux destinés à un public ayant des origines et des expériences diverses.
22. Le changement doit être géré. Cette obligation incombe au gouvernement, et le CSEE ainsi que les syndicats doivent encourager la gestion du changement qui reconnaît et soutient les valeurs et la force des écoles publiques et de leurs enseignants.

Discussion de groupe 2

Cette discussion était centrée sur le rôle que le CSEE doit jouer afin de promouvoir les opinions des syndicats d'enseignants sur les questions de la qualité et des indicateurs.

1. Le CSEE et ses organisations affiliées doivent se soutenir mutuellement pour faciliter le dialogue social sur la qualité et les indicateurs, tant au niveau de l'UE qu'un niveau national.
2. Les syndicats ont réalisé un volume de travail considérable chacun dans son pays sur ces questions. Il faudrait que les syndicats échangent :
 - des documents
 - des matériels
 - des bonnes pratiques
 - et l'expérience.

Le CSEE a fait usage jusqu'ici de questionnaires pour rassembler ces informations : en fait, cette méthode n'est pas très efficace.

Le CSEE devrait mettre en place un cadre permettant de partager et de diffuser ces informations avec plus d'efficacité.

3. Un élément essentiel de ce cadre serait l'utilisation de l'Internet pour partager les expériences par le biais :
 - de la diffusion de documents d'orientation ;
 - de rapports de Tables rondes ;
 - de référence aux documents nationaux.
4. Le CSEE devrait également apporter son appui aux réseaux propres à certains groupes d'intérêts, dont les membres pourraient maintenir le dialogue par le recours au courrier électronique.
5. Le CSEE pourrait utiliser l'Internet pour distribuer aux organisations les documents relatifs aux Bureaux et aux Assemblées, afin de faire connaître les décisions qui ont été prises, plutôt que de remettre simplement des copies papier à chaque délégué.
6. De tels développements auraient pour conséquence la reconnaissance publique de la qualité de nos systèmes d'éducation publique, mais ils stimuleraient également une réflexion critique.
7. Ces développements impliquent de la part du CSEE un investissement en ressources alors même que ses fonds sont sollicités pour faire face à d'autres besoins (par ex. les consultations avec la Commission).
8. De tels développements sont également déterminés par la mise en place entre tous les syndicats d'une culture reconnaissant la valeur propre au partage des informations.
9. Un tel investissement est justifié car le CSEE doit orienter son action dans deux directions :
 - a) vers l'extérieur (par ex. la Commission) ;
 - b) au plan interne, dans les syndicats nationaux.

Il faut que les syndicats prennent conscience des liens qui existent entre ces deux domaines de travail.

RAPPORT DU GROUPE 3

Rapporteur: Patrick Gonthier

Notre groupe de travail a essayé de traiter globalement des indicateurs en différenciant ceux de l'OCDE et ceux préconisés par la Commission Européenne.

Nous avons bénéficié de la présence de M. Hingel à qui nous avons pu demander des explications complémentaires.

Pour l'ensemble du groupe, les systèmes éducatifs sont confrontés à de profondes mutations, les enseignants s'interrogent sur les missions, les contenus qu'ils enseignent, leurs pratiques.

Les indicateurs peuvent être, dans ce contexte, des outils qui permettent de mieux cerner ce que la société attend du système éducatif. Ils peuvent être des outils qui permettent de confronter et d'échanger, sur les objectifs des systèmes éducatifs, mais aussi au sujet des pratiques et de leurs résultats. Comparer pour comparer n'a aucun sens sur le long terme et constater les différences des résultats liés aux pratiques n'aident pas à changer le service public d'éducation.

Les indicateurs de l'OCDE partent de constats indéniables. Ils attestent ce que revendiquent les syndicalistes depuis des années : l'importance de l'investissement éducatif.

Les échecs, les exclusions, les dégâts qu'il font réparer tout au long de la vie coûtent plus cher aux sociétés que l'investissement initial. Les indicateurs de l'OCDE sur ce point posent des questions stratégiques aux gouvernements.

Les indicateurs de l'OCDE marquent une rupture avec les orientations précédentes de cette organisation.

Ils ne sont pas seulement des indicateurs, mais donnent aussi des précisions sur les contenus car ce ne sont pas des résultats qu'il font atteindre, mais des compétences et des capacités. Ils montrent donc l'importance de ce qui se joue dans la classe.

Les indicateurs européens permettent de mesurer ce qui éloigne aujourd'hui les systèmes éducatifs et ce qui pourrait les rapprocher.

Pour M. Hingel, un plan d'action élaboré par la seule Commission, c'est le degré zéro de la politique. Un plan d'action doit refléter une ambition politique partagée par le plus grand nombre.

Chacun doit savoir ce qu'individuellement et collectivement va apporter le changement.

Le risque est grand, a-t-on souligné dans le groupe, d'une "banalisation des indicateurs". Des indicateurs élaborés sans concertation, utilisés à des fins impératives (vous devez changer) ou budgétaires (vous coûtez trop cher) conduiraient les systèmes éducatifs à une impasse et n'apporteraient aucun bénéfice aux usagers des systèmes d'éducation.

Le changement –car c'est le but des indicateurs- nécessite que les enseignants soient respectés, écoutés, associés.

Les syndicalistes doivent s'emparer de la question des indicateurs. La passivité et la dramatisation ne mènent à rien. Il faut participer, prendre toute notre place. Un syndicaliste ne peut rejeter des outils qui permettent d'analyser et d'anticiper. Il peut contester l'utilisation qui est faite des résultats, mais il ne peut s'opposer à des outils.

Les syndicalistes doivent aussi rappeler que l'éducation et la formation, s'ils préparent à l'emploi sont aussi des lieux de formation à la citoyenneté, de formation aux cultures (littéraire, artistique, technique), aux valeurs humanistes qu'ont, en commun, les systèmes éducatifs européens.

Mais cela se mesure-t-il à l'aide d'indicateurs ?

Rapport général

1. Contexte

Les politiques de l'éducation reçoivent une attention de plus en plus soutenue dans les discussions internationales. Jusqu'ici, ces questions n'étaient abordées que par les ministres de l'Education, mais aujourd'hui elles sont inscrites plus fréquemment à l'ordre du jour des réunions des ministres des Finances et même des chefs d'Etat. Il s'agit là d'un développement positif qui démontre que l'éducation est considérée aujourd'hui comme un domaine politique important.

Les politiques de l'éducation sont examinées dans de nombreux forums différents, qui font l'objet de discussions dans le cadre de l'UE et d'autres organismes internationaux. On constate en outre depuis peu une nouvelle tendance : les ministres de l'Education mettent en place des structures distinctes réservées au débat sur l'éducation, par exemple le processus de Bologne ou le processus de Florence.

De nombreuses initiatives ont été prises récemment dans le domaine de l'éducation au niveau européen. La qualité de l'éducation et son évaluation figurent parmi les priorités de l'UE. Celle-ci a mis en chantier le projet *Indicateurs et repères de qualité de l'éducation à l'école* et elle a préparé le *Rapport européen sur la qualité de l'éducation*, qui a été publié en juin 2000. Ce rapport peut être considéré comme une indication des domaines politiques sur lesquels les ministres de l'Education ont l'intention de faire porter leurs discussions.

Les conclusions du sommet de Lisbonne font souvent référence aux questions relatives à l'éducation. En conséquence, la Commission européenne a pris de nouvelles initiatives. Le débat est ouvert sur l'apprentissage tout au long de la vie, ainsi que sur ce qu'il est convenu d'appeler les "nouvelles compétences de base".

Par ailleurs, d'autres organisations internationales se sont soucies de questions en rapport avec la qualité et les indicateurs. Ainsi en est-il de l'OCDE, qui a lancé la programme **PISA** (Programme international pour le suivi des acquis des élèves). Les premiers résultats de ce programme seront publiés en septembre de cette année.

Ce nouvel intérêt pour les questions relatives à l'éducation au niveau européen rend d'autant plus important pour le CSEE de trouver les moyens d'améliorer le dialogue social et de créer les mécanismes de consultation avec la Commission

européenne, ainsi qu'avec d'autres organes et organismes concernés. Le CSEE a réussi à établir le dialogue avec la Commission. De manière générale, les occasions qui s'offrent de faire connaître ses opinions et d'échanger des points de vue avec la Commission sont meilleures que jamais. S'il importe de maintenir ce climat, il est également essentiel de développer et de renforcer ces contacts. Dans cette perspective, il faut s'assurer que le CSEE peut participer aux discussions en cours au plan européen. Cela signifie que le CSEE doit être davantage orienté vers l'avenir lorsqu'il formule sa politique. Il faut également que les membres du CSEE trouvent les moyens d'améliorer au plan national le dialogue entre les syndicats d'enseignants et les ministères en général, en particulier pour les questions relatives à l'éducation au plan européen.

2. Concepts

2.1. Apprentissage tout au long de la vie

La mise à jour des connaissances et l'acquisition de nouveaux savoir-faire tout au long de la vie sont aujourd'hui une obligation et une exigence. Le concept qui fait la synthèse de cette approche est celui de l'apprentissage tout au long de la vie. L'apprentissage tout au long de la vie doit être considéré comme un droit qui commence dès les premières années de l'éducation et par l'éducation primaire et secondaire de haute qualité, et qui est suivi par l'éducation supérieure et l'éducation des adultes.

Le concept d'apprentissage tout au long de la vie est vaste. Il inclut assurément l'apprentissage en rapport avec le monde du travail, mais il couvre également différents autres aspects de l'apprentissage. En effet, il concerne la vie des citoyens et l'apprentissage à des fins non professionnelles et récréatives, en fonction des intérêts et des préférences de chacun. L'apprentissage tout au long de la vie doit comporter des aspects en rapport l'employabilité, mais aussi simplement avec "l'apprentissage pour le plaisir" et pour la joie. La joie d'apprendre est un facteur particulièrement motivant.

On constate aujourd'hui une tendance à faire de l'apprentissage tout au long de la vie une question qui concerne uniquement l'éducation des adultes. Assurément, l'éducation des adultes en est une partie importante, mais elle n'est pas la seule. De toute évidence, l'apprentissage tout au long de la vie situe l'ensemble du système d'éducation dans un nouveau contexte. Ceci vaut en particulier pour l'éducation de la petite enfance. La recherche et les statistiques démontrent que, lorsque l'éducation de la petite enfance est de haute qualité, elle stimule le désir d'apprendre et de continuer à apprendre. L'inexistence ou l'inadéquation de l'éducation de la petite enfance compromet sérieusement les potentialités d'apprentissage tout au long de la vie. Si les compétences d'apprentissage fondamentales sont apprises précocement, il en résultera de nouvelles possibilités pour d'autres domaines du système d'éducation. Quiconque a reçu une bonne

éducation à un âge précoce est davantage en mesure d'assimiler des formes complémentaires d'éducation ou de formation. Il existe un danger que le développement de l'éducation continue élargisse le fossé entre les individus issus de milieux sociaux différents. L'investissement dans une éducation de la petite enfance de bonne qualité pourrait offrir une occasion réelle d'apprentissage tout au long de la vie pour tous.

2.2. Qualité de l'éducation

Il n'est probablement pas possible de donner une définition unique et simple de la qualité de l'éducation. C'est en effet une notion complexe qui réunit de nombreux éléments différents. L'approche fondamentale doit être qu'une éducation de qualité est une éducation qui prépare les gens, de la meilleure manière possible, aux différents aspects de la vie : monde du travail, vie culturelle, vie de citoyen et vie privée. La qualité de l'éducation concerne à la fois le développement personnel et l'employabilité.

Une approche utile à cet égard est le concept d'alphabétisation, dont la définition est large. L'alphabétisation peut être considérée comme un concept multidimensionnel s'étendant à la lecture, aux mathématiques, aux sciences et aux technologies. Ce concept inclut l'aptitude des étudiants à comprendre, évaluer et utiliser l'information, et à réfléchir sur elle, dans le but de réaliser leurs objectifs, de développer leurs connaissances et leurs potentiels et de tenter de participer activement à la vie de la société.

La qualité ne saurait être considérée comme un concept statique. Il s'agit en fait d'un concept *relatif*, c'est-à-dire qu'il est à mettre en rapport avec l'endroit et le lieu particuliers, ainsi qu'avec les apprenants individuels et leur environnement. La pertinence des matières enseignées et des objectifs de l'éducation est un élément essentiel de la qualité. Les travaux sur les programmes de cours représentent probablement le défi le plus large pour les écoles. L'éducation de qualité est une éducation qui fournit aux étudiants les outils leur permettant de rechercher des solutions aux défis que l'humanité doit relever. Dans un monde en évolution, cela signifie qu'une éducation jugée hier de qualité pourrait ne plus répondre à la norme de qualité qui sera celle de demain. Cela est particulièrement vrai aujourd'hui, si nous prenons en considération un grand nombre de changements rapides qui se répercutent sur la société. Dans cette perspective, le débat sur la pertinence des programmes de cours, leur définition et leur redéfinition doit être continu.

La liberté professionnelle ou l'autonomie de l'enseignant revêt une importance critique pour le développement de la qualité de l'éducation. L'autonomie de l'enseignant doit être considérée comme la "garantie", donnée par la profession, d'un travail de qualité. Un programme de cours national énonce les objectifs généraux de l'éducation et l'enseignant, qui connaît les étudiants, doit décider

quelles méthodes il utilisera afin de créer la situation d'apprentissage optimale. Il faudrait que la manière de concrétiser l'enseignement dans la salle de classe ne soit jamais définie par des personnes extérieures à la réalité de l'enseignement. Ceci n'implique pas que les autorités devraient s'abstenir de suggérer de nouvelles méthodes d'enseignement par le biais de l'apprentissage en cours de service, du développement professionnel et d'autres moyens. Il est important et nécessaire que les enseignants puissent suivre différentes approches et s'inspirer de modèles divers pour leur enseignement, mais il ne faut pas que cette attitude devienne un processus impératif imposant les méthodes à utiliser.

Bien que l'autonomie et la liberté professionnelle soient des facteurs importants, il convient de faire preuve de prudence vis-à-vis d'eux. Le stress est un problème très fréquent chez les enseignants. Pour éviter qu'il soit fait un usage abusif et cynique des ambitions affichées par les enseignants de faire un bon travail, il faut prendre certaines mesures afin de régler la charge de travail et d'éviter que les enseignants s'épuisent.

L'éducation des enseignants est un élément essentiel du professionnalisme de l'enseignant. L'éducation de bonne qualité des enseignants jettera les bases d'une bonne pratique de l'enseignement, et c'est là un des facteurs les plus importants qui contribuent au relèvement de la qualité de l'éducation. L'éducation des enseignants doit être considérée comme un processus qui comprend l'éducation initiale, la formation en cours de service et le développement professionnel.

2.3. Nouvelles compétences de base

Il existe un nouveau domaine de discussion sur le développement de l'éducation qui est à mettre manifestement en rapport avec la discussion précédente sur la qualité : il s'agit des "nouvelles compétences". Dans les conclusions de la Présidence de la réunion du Conseil européen de Lisbonne qui s'est tenu les 23 et 24 mars 2000, on peut lire les recommandations suivantes :

"Les systèmes d'éducation et de formation européens doivent s'adapter aussi bien aux exigences de la société cognitive qu'au besoin de relever le niveau et la qualité de l'emploi. Ils devront offrir des possibilités d'apprentissage et de formation adaptés aux groupes cibles à différents stades de leur vie : les jeunes, les adultes au chômage et les personnes au travail s'exposent au risque de voir leurs compétences prises de court par la rapidité du changement. Cette nouvelle approche devrait se fonder sur trois composantes essentielles : le développement de centres locaux d'apprentissage, la promotion des nouvelles compétences de base, en particulier dans le secteur des technologies de l'information, et une plus grande transparence des qualifications."

La conclusion en appelle aux Etats membres de l'Union européenne, au Conseil

et à la Commission afin qu'ils prennent les mesures nécessaires dans leurs domaines de compétence pour atteindre différents objectifs, et estime notamment qu'un " *cadre européen devrait définir les nouvelles compétences de base qui doivent être fournies dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie : compétences pour les TI, langues étrangères, culture technologique, esprit d'entreprise et compétences sociales...* ".

Ces compétences, qui sont décrites comme les nouvelles compétences, doivent faire l'objet d'un examen plus approfondi et leur développement doit se poursuivre. La question qui se pose est de savoir dans quelle mesure ces " nouvelles compétences " sont réellement neuves. Pourrait-il s'agir, jusqu'à un certain point, de réviser les priorités des programmes des cours actuels, ou bien s'agit-il d'introduire un ensemble complètement neuf de compétences dans le programme de cours ? Quelle est la différence entre " compétences " et " connaissances " ? Que sont les compétences dans le domaine des technologies de l'information et la culture technologique ? Dans quelle mesure portent-elles sur l'utilisation des technologies de l'information et jusqu'à quel point concernent-elles une approche plus large faisant appel à un nombre important d'autres compétences ? Comment les compétences en langues étrangères peuvent-elles être améliorées ? Comment les méthodes d'enseignement des langues peuvent-elles être améliorées ? Sur quelles langues l'effort devrait-il porter essentiellement ? Qu'entendons-nous par " esprit d'entreprise " ? Doit-il être enseigné dans les écoles ou ailleurs ? Qu'entendons-nous par " compétences sociales " ? Est-il possible de les enseigner ?

Il peut y avoir de bonnes raisons d'étudier spécifiquement et d'un œil critique des concepts tels que les compétences dans les technologies de l'information et l'esprit d'entreprise. Souvent, les compétences qui se rapportent à l'utilisation des nouvelles technologies sont ramenées à une compétence technique, alors qu'elles devraient être considérées comme un sujet beaucoup plus ample. Lorsqu'il est fait usage des nouvelles technologies, l'aptitude à rechercher les informations et à les classer en catégories, à rechercher la signification, à tirer des conclusions, à faire preuve d'esprit critique, etc. sont autant de qualités déterminantes. Il s'agit de compétences qui débordent largement du cadre de l'utilisation technique d'une machine. Il est difficile de comprendre l'esprit d'entreprise. S'agit-il de faire de chacun un entrepreneur ou bien s'agit de considérer comme étant d'utilité générale certaines compétences qui sont considérées comme étant propres aux entrepreneurs ? Si ces compétences ont une utilité générale, dans quelle mesure diffèrent-elles des compétences sociales ?

S'il existe des nouvelles compétences de base qui doivent être considérées comme des objectifs éducatifs essentiels, cela signifie en toute logique que l'éducation de qualité doit aider les étudiants à acquérir ces compétences. L'introduction des " nouvelles compétences " implique-t-elle également l'introduction de nouveaux programmes de cours, de nouvelles structures pour la

scolarisation, les méthodes d'enseignement, l'éducation des enseignants et l'évaluation ?

2.4. Evaluation

Comme la qualité est un élément important, il faut aussi qu'il existe des méthodes permettant d'évaluer dans quelle mesure une éducation de qualité est atteinte. La discussion sur la qualité de l'éducation a porté souvent sur la manière de mesurer et d'évaluer la qualité. L'évaluation des écoles doit s'envisager dans un but de développement, et pas seulement comme un moyen de contrôler les écoles. Les gouvernements ont mené des expériences avec différentes combinaisons d'inspections et d'essais. Ces tendances présentent le risque de centrer l'évaluation exagérément sur des résultats scolaires facilement mesurables, en négligeant la complexité de la réalité scolaire. Il doit y avoir une approche équilibrée de l'évaluation, dans laquelle la méthode utilisée par un pays pour évaluer l'éducation est une combinaison de plusieurs méthodes. Dans cette perspective, il est essentiel de trouver des méthodes d'évaluation complémentaires permettant de prendre dûment en considération la complexité de l'environnement scolaire, et donnant aux enseignants l'occasion de s'impliquer dans le processus.

L'évaluation interne à l'école doit être considérée comme un élément critique dans la recherche de la qualité, et un moyen de mettre l'accent sur la responsabilité professionnelle des enseignants. Pour qu'une évolution puisse se dessiner dans cette direction, les écoles ont besoin de ressources qui soient affectées spécifiquement en soutien à ces programmes. Il faut donner aux enseignants le temps de se réunir autour de la table de discussion, afin de planifier et de mettre en application les activités d'évaluation. Pour que les enseignants puissent trouver plus facilement les méthodes appropriées à l'évaluation basée sur l'école, il faut que leur soit offerte une formation appropriée en cours de service.

S'agissant de l'évaluation, il est également important de faire état de la recherche sur le plan de l'éducation. Il existe un besoin général d'affermir les connaissances que l'on a des facteurs, des méthodes et des structures qui soutiennent l'apprentissage. Dans de nombreuses situations, ces questions ont fait l'objet de beaucoup trop de spéculations. Les politiques d'éducation et les changements que connaît l'éducation doivent se fonder sur une connaissance réelle du processus d'apprentissage. Une évolution vers une meilleure connaissance dans ce domaine est possible de différentes manières. Deux larges avenues s'offrent : la première concerne ce que les enseignants mêmes peuvent constater par leurs observations systématiques du processus d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles, et la seconde, ce que les chercheurs professionnels du secteur de l'éducation peuvent rassembler dans le cadre de projets scientifiques de recherche. Ces deux avenues de recherche sont aussi importantes l'une que l'autre, et il convient d'améliorer d'urgence le dialogue entre les professionnels du

secteur de l'éducation et les chercheurs actifs dans ce même domaine. Dans ce contexte, il faut également trouver les moyens d'établir le lien entre l'évaluation interne et l'évaluation externe.

3. Propositions

3.1. Exemples positifs

Afin que le CSEE puisse démontrer ce qu'il entend par une éducation de bonne qualité et par de bonnes méthodes d'évaluation, il doit produire des exemples positifs. Il y a lieu de noter que de nombreux autres acteurs des milieux de l'éducation s'emploient activement à mettre en évidence ce qui constitue des exemples positifs à leurs yeux. Pour atteindre cet objectif, on pourrait par exemple créer un prix du CSEE.

3.2. Le panel sur l'éducation de qualité

Dans la poursuite de ses activités, le panel consultatif sur la qualité devrait accorder une attention particulière aux questions qui se rapportent à l'éducation de qualité, à l'évaluation et aux nouvelles compétences de base.

3.3. Education de la petite enfance

La Table ronde a établi sans équivoque que l'éducation de la petite enfance joue un rôle déterminant pour l'égalité d'accès à l'apprentissage tout au long de la vie et pour l'égalité des chances ultérieurement dans la vie. Le CSEE doit envisager de prendre des initiatives particulières afin de promouvoir en Europe une évolution vers une situation dans laquelle le droit de recevoir gratuitement une éducation de la petite enfance serait reconnu à tous les enfants.

3.4. Formation des enseignants

La formation des enseignants joue un rôle crucial pour l'amélioration de la qualité de l'éducation. Le CSEE a déjà indiqué sans ambiguïté dans son rapport de politique de 1994 ainsi que dans la version actualisée du rapport que le Bureau exécutif a proposé en janvier quels changements sont nécessaires dans ce domaine. Il importe que le travail du CSEE à cet égard se poursuive et soit mis en rapport avec le problème de plus en plus aigu de la pénurie d'enseignants.

3.5. Evaluation

L'évaluation est un élément essentiel de la discussion sur la manière d'améliorer la qualité. Le CSEE doit continuer à suivre avec attention les développements en matière d'évaluation, d'indicateurs et de repères au sein de l'UE. Il est également important que les Internationales suivent les développements similaires dans d'autres organisations internationales, et en particulier le projet PISA de l'OCDE.

Il convient également de collecter et d'échanger des informations sur les systèmes d'évaluation en usage dans différents pays, afin que le CSEE puisse définir avec plus précision encore son avis selon lequel les systèmes d'évaluation doivent être des systèmes équilibrés faisant appel à une évaluation externe et à une évaluation interne. Les écoles qui ont de bonnes expériences en matière d'évaluation interne à l'école doivent échanger leurs données et les rendre publiques. Il pourrait être fait usage à cet égard des programmes appropriés de l'UE pour créer des projets d'échange d'informations et d'expériences auxquels les écoles et/ou les organisations d'enseignants seraient associés.

3.6. Dialogue social - consultations

Les contacts avec la Commission de l'UE se sont améliorés au cours de ces dernières années, mais d'autres progrès sont possibles. Il s'agit notamment d'améliorer les mécanismes de consultation, tant officiels qu'informels. Par ailleurs, il faut également développer des contacts avec d'autres organes de l'UE, qu'il s'agisse d'organes officiels ou d'autres organisations.

Il faut encore rassembler et échanger des informations sur les différents systèmes de dialogue social et de consultations, afin que les organes membres du CSEE soient mieux en mesure d'améliorer et de renforcer les mécanismes nationaux de dialogue social. Des échanges d'informations doivent avoir lieu. Ceux-ci pourraient se faire par la création de projets d'échange d'informations et d'expériences mettant à profit les programmes pertinents de l'UE.

3.7. Recherche

Afin que le CSEE et ses organisations membres puissent renforcer la connaissance qu'ils ont des domaines critiques sur le plan de la politique de l'éducation, il convient d'améliorer la connaissance des programmes de recherche existant dans ces domaines. Il pourrait également s'avérer intéressant d'étudier les possibilités qui s'offrent pour obtenir des fonds de la Commission européenne, ce qui permettrait au CSEE de commander des travaux de recherche sur des questions spécifiques. Celles-ci comprennent l'éducation de qualité, l'éducation de la petite enfance, la formation des enseignants, l'évaluation, le dialogue social et les développements futurs dans le secteur de l'éducation.

3.8. Formation de coalitions

Pour que le CSEE puisse renforcer son assise afin de présenter ses opinions et ses propositions, il est essentiel de créer de larges coalitions. Celles-ci pourraient être différentes d'un cas à l'autre, mais pour que des alliés puissent être trouvés, il convient de maintenir les contacts avec différentes autres organisations européennes.

Les partenaires naturels des coalitions envisagées sont les parents, ainsi que les étudiants. Il convient également d'étudier l'opinion des employeurs et de trouver les moyens permettant d'organiser la coopération. Dans cette perspective, les contacts avec des organisations telles que l'EPA (Association européenne des parents d'élèves), l'OBESSU (Bureau d'organisation des syndicats des étudiants du niveau secondaire) et la CEEP (Confédération Européenne des Employeurs Publics) doivent se poursuivre. Il ne faudrait pas négliger les contacts avec l'ensemble du mouvement syndical dans ce contexte. Le travail du CSEE dans le cadre de la CES (Confédération européenne des syndicats) et avec celle-ci revêt une importance déterminante pour la mise en place de larges coalitions.

Programme

Lundi 12 mars

| | |
|---------------|---|
| 9.30 - 10.30 | Ouverture de la Table Ronde: - Organisation hôte - CSEE |
| 10.30 - 10.45 | Pause |
| 10.45 - 12.30 | Discours: <i>"Contrôle de la qualité de l'éducation - les indicateurs et les activités d'évaluation de l'OCDE."</i> M. Schleicher (OCDE) Questions et discussion |
| 12.30 - 14.00 | Déjeuner |
| 14.00 - 15.30 | <i>"Politiques et initiatives de l'UE relatives aux indicateurs et aux nouvelles aptitudes"</i> Introduction: M. Hingel (UE-Commission) Questions et discussion |
| 15.30 - 16.00 | Pause |
| 16.00 - 18.00 | Discussion en groupe |

Mardi 13 mars

| | |
|---------------|---|
| 9.00 - 10.00 | Présentation des conclusions de la discussion en groupe Questions et discussion |
| 10.00 - 10.15 | Pause |
| 10.15 - 11.15 | La prochaine démarche: Que devrait faire le CSEE à ce stade dans le domaine de la qualité de l'éducation, des nouvelles aptitudes, de l'évaluation et des indicateurs? (panel de représentants d'organisations membres du CSEE) Questions et discussion |
| 11.15 - 12.00 | Discussion en groupe |
| 12.00 - 13.30 | Déjeuner |
| 13.30 - 14.30 | Présentation des conclusions de la discussion en groupe Questions et discussion |
| 14.30 - 15.30 | Rapport préliminaire du rapporteur général Questions et discussion |
| 15.30 - 16.00 | Clôture de la Table Ronde |

Liste de participants

| <u>Name</u> | <u>Organisation</u> | <u>Country</u> |
|---------------------|---------------------|----------------|
| Herbert Schwarzer | GÖD | Austria |
| Helmut Skala | GÖD | Austria |
| Paul Mouchamps | CEMNL | Belgium |
| George Vansweevelt | ACOD | Belgium |
| Michel Bastien | FIC | Belgium |
| Martin Rømer | DLF | Denmark |
| Kristina Aaltonen | DLF | Denmark |
| Stig Lund | BUPL | Denmark |
| Unni Lind | BUPL | Denmark |
| Charlotte Engel | DLF | Denmark |
| Marianna Corfitsen | DM | Denmark |
| Erik Prinds | GL | Denmark |
| Hans Laugesen | GL | Denmark |
| Olavi Arra | OAJ | Finland |
| Jacques Paris | FNEC-FO | France |
| Patrick Gonthier | UNSA | France |
| Yves Baunay | SNES | France |
| Jean-Marie Maillard | SNES | France |
| Hubert Duchscher | SNUIPP | France |
| Eva Stange | GEW | Germany |
| Christoph Heise | GEW | Germany |
| Thomas Isensee | GEW | Germany |
| Marianne Demmer | GEW | Germany |
| Ulf Fredriksson | EI | |
| Jörgen Lindholm | ETUCE | |