

Séance d'ouverture

présidée par Madame Francine Demichel, Professeur des universités, Paris VIII

Intervention de Mme Demichel

Vous permettrez à une juriste, donc non spécialiste en Sciences de l'Éducation, d'introduire un colloque scientifique de cette ampleur mais ma présence aujourd'hui peut être justifiée à deux titres. Le premier, c'est que j'ai 43 ans d'enseignement dans le supérieur, ce qui donne, à défaut de réflexion théorique, en tout cas une expérience pratique ; le deuxième, ma participation à la gestion du gouvernement de gauche à l'éducation nationale comme Directrice de l'enseignement supérieur, ce qui m'a permis d'avoir, côté État, une certaine vision des très grandes difficultés, des problèmes qui étaient posés à l'école en général et à l'enseignement supérieur en particulier. Vous me permettrez par exemple une première interrogation sur ce qu'est un cours. Quand on donne un cours, qu'est ce qui fait qu'il existe des cours qui passent et des cours qui ne passent pas, des cours réussis et d'autres pas ? Deux éléments semblent essentiels. En amont, la préparation et le travail intellectuel car un cours non réfléchi et mûri n'est pas « en cours ». Cela est valable pour tous les degrés d'enseignement, ce n'est pas un problème lié à l'enseignement supérieur. Mais un autre élément est une condition nécessaire pour la réalisation d'un cours réussi, à savoir l'émotion – l'intérêt – pour ce dont on parle. Un bon enseignant, c'est avant tout sans doute un enseignant passionné. Certes, on n'a pas réglé les problèmes actuels de la complexité du savoir et de la transmission du savoir avec ces dires. Il y a une image de Gilles Deleuze que je voudrais citer : « un cours c'est une porte que l'on franchit mais pas n'importe comment ». L'autre image qui m'a aidée tout au long de ma carrière, c'était plutôt l'image d'un « passeur » si vous voulez, l'idée de la conduite de la traversée d'une rivière avec une barque emplie de gens désireux de pouvoir atteindre l'autre rive sans couler : cette image témoigne d'ingrédients difficiles à combiner.

Alors, ceci étant dit, aujourd'hui, on est devant un problème particulier, à savoir que tout le monde a l'impression de pouvoir parler de l'éducation. Ce secteur est extrêmement délicat parce qu'on voit fleurir partout ce qu'on pourrait appeler des interrogations superficielles. Tout le monde se pose des questions mais les vraies questions de fond, c'est-à-dire les questions qui débouchent sur une réflexion problématique, sur des problèmes autres à poser, cela, peu de gens sont capables de le réaliser et c'est pourtant ce qui me paraît essentiel aujourd'hui. Je crois qu'on est advenu à une phase où l'on ne peut plus se contenter d'analyses superficielles données par les uns ou par les autres. On ne peut pas non plus se satisfaire uniquement des résultats d'enquêtes, des statistiques sur les adultes ou les jeunes qui apprennent ou pas, d'où ils viennent, où ils vont..., mais les enseignants chercheurs, spécialistes en sciences de l'éducation ou d'autres disciplines

sont, me semble-t-il, au cœur de la problématique fondamentale lorsqu'ils s'interrogent sur la nature et la complexité de l'acte d'apprendre. Il me semble possible d'envisager à ce sujet une réflexion commune internationale libre, c'est à dire critique parce qu'il n'y a pas de liberté sans critique, sans possibilité critique, voire comme diraient certains de résistance à des évolutions qui peuvent paraître des évolutions inéluctables nécessaires et incontournables, il n'y a rien d'incontournable. On sait très bien aujourd'hui, qu'on est dans l'air des vérités et des incertitudes. Demeurent cependant les objets des savoirs à préserver et à acquérir, et, donc ce n'est pas par flagornerie ou simplement pour faire plaisir aux chercheurs présents mais une réflexion internationale largement et librement débattue, largement diffusée sur ce qu'est apprendre et ce qu'est enseigner me semble fondamentale. Lorsque j'étais au Ministère, je peux vous dire que ce sont des questions que l'on rencontre tout le temps et pour lesquelles on n'a toujours pas de réponses opérationnelles. C'est donc avec un très grand plaisir que j'ouvre aujourd'hui ce colloque et je suis sûre qu'il faudra donner une grande diffusion des résultats des travaux des ateliers afin que chacun en tire profit. Au fond, me semble-t-il aujourd'hui en introduisant ce colloque, permettre des liens entre la réflexion scientifique et l'approche pratique de ceux qui ont à gérer, à répondre à des questions et à trouver des solutions.

Je vais maintenant présenter les quatre intervenants. Je vous indique leurs noms : Monsieur Séddoh de l'UNESCO, Monsieur Jean Pierre Régner de la Commission Française pour l'UNESCO et Jacques Ardoino et Guy Berger que vous connaissez tous. Donc, je donne la parole à Monsieur Séddoh.

Intervention de Monsieur Séddoh

Merci Madame la Présidente, Monsieur le Secrétaire adjoint de la Commission nationale, Monsieur le Président de l'AFIRSE et collègues membres de l'AFIRSE et participants au colloque, permettez-moi de souhaiter la plus cordiale bienvenue au nom du sous directeur général chargé de l'éducation, Diou Danel et de la Division de l'Enseignement Supérieur de l'UNESCO aux participants du colloque international organisé par l'Association Francophone internationale de recherche scientifique en éducation, AFIRSE en coopération avec la commission nationale française pour l'Unesco et la division de l'enseignement supérieur que je représente. L'initiative du colloque nous réunit à plusieurs titres, elle s'intègre aisément dans le thème prioritaire des réflexions dont la commission française pour l'UNESCO assume la responsabilité dans sa participation aux suivis de la conférence mondiale pour l'enseignement supérieur. Je me réjouis de voir que Jean Pierre Régner et Madame Suzie Halimi pourront faire état de réflexions qui ont été menées toutes ces dernières années. En outre, l'accent mis sur la formation des enseignants et des éducateurs nous ramène au cœur de la perspective de l'éducation pour tous, qui constitue la toute première priorité de l'action de l'UNESCO dans le domaine de l'éducation et sur lesquelles une réflexion intense est menée depuis de nombreuses années. Par

ailleurs, l'initiative vient nous rappeler s'il en était encore besoin que l'éducation constitue un ensemble cohérent qui doit être pensé globalement et dont le niveau ne représente que des composantes qui gagnent à demeurer étroitement complémentaires.

C'est dans cette perspective que nous pouvons affirmer que la réalisation de l'objectif de l'éducation pour tous en 2015 adopté par le Forum de Dakar n'est pas concevable s'il n'améliore pas de façon notable le nombre et la qualité des personnels enseignants dont la formation relève de l'enseignement supérieur bien entendu. Tout d'abord, pour dire un mot sur les effectifs, les chiffres sont éloquentes car cent treize millions d'enfants en âge scolaire n'ont pas accès à l'école primaire, cela représente deux enfants sur cinq en Afrique subsaharienne, un enfant sur cinq en Asie du Sud. Si vous voulez maintenir, en Afrique subsaharienne, le faible niveau d'accès actuel, il faudra augmenter d'après les statistiques de notre institut de Montréal de 44 % le nombre d'enseignants pendant les quinze prochaines années. Or, d'autres facteurs contribuent à réduire la disponibilité entre personnels et enseignants. Notamment les départs légitimes à la retraite, les changements de profession et les raisons médicales malheureusement. À cet égard, l'impact du VIH sida produit des effets dramatiques dans plusieurs pays d'Afrique et dans le monde. En Zambie, 815 enseignants formés sont morts du Sida en l'an 2000, ce qui correspond à 45 % des personnels enseignants dotés d'une formation et pour l'ensemble de l'Afrique Subsaharienne, on estime qu'en 2010, plus de 20 millions d'enfants orphelins du sida seront livrés à eux-mêmes. Ce faible effectif d'enseignants disponibles nécessite un effort de formation encore plus accru car l'on sait aussi qu'une grande partie de ces enseignants dans certains pays les moins développés est dépourvu de formation initiale et que presque tous sont confrontés à des effectifs d'élèves pléthoriques. Le problème des effectifs d'enseignants se pose également dans d'autres régions du monde. Dans la majorité des pays d'Europe, 1/5 d'enseignants actuellement en fonction sera admis à la retraite dans les dix prochaines années. En Allemagne et en Suède, un tiers des enseignants a plus de cinquante ans et les chiffres sont encore plus importants, plus forts en Europe centrale. Aux États-Unis, de nombreux enseignants quittent la profession à cause des conditions de travail et un rapport récent de l'Institut des statistiques de l'UNESCO à Montréal estime le besoin en personnels enseignants supplémentaires pour la réalisation de l'éducation pour tous à une fourchette se situant entre 15 et 37 millions d'enseignants d'ici 2015 et, pour la seule Afrique Subsaharienne, les besoins sont estimés à environ trois millions. Voilà donc pour les chiffres qui nous interpellent tous.

Maintenant un mot sur la qualité des enseignants et des personnels enseignants. Bien entendu, depuis 1990, de nombreux états membres placent la qualité et la pertinence au cœur de leur politique de formation des enseignants. Dans leur ensemble, ces systèmes éducatifs sont jugés peu pertinents si on considère les rapports venant de toutes les régions du monde. Ils ne font pas ce qu'il faut pour que les jeunes qui passent par le

système scolaire soient convenablement préparés pour assumer leur futur rôle et leur responsabilité d'adultes au sein des familles, sur les lieux de travail dans le cadre de la société. Partout dans le monde, on prend conscience que l'éducation est la clef de l'avenir et dans les pays en développement, l'accroissement spectaculaire des effectifs scolaires intervenus dans les années 60-70 a ébranlé les fondements qualitatifs de la plupart des systèmes éducatifs. Les difficultés ont été encore aggravées par la détérioration de la situation économique dans ces pays au cours des années 80. Des abandons scolaires sont nombreux et, même au niveau du supérieur, de nombreux jeunes parviennent à l'âge adulte mal préparés aux difficultés qui les attendent.

Dans les pays industrialisés, l'expansion quantitative a été moins spectaculaire mais le sentiment général est le même, la qualité de l'éducation semble avoir baissé. Or, nous assistons à un environnement économique planétaire de plus en plus compétitif où l'intelligence éduquée est considérée comme une ressource stratégique, un capital humain. En Europe centrale de l'est et dans l'ancienne Union Soviétique, la dépolitisation des contenus de l'éducation, l'instauration de relations nouvelles entre les systèmes éducatifs et les enfants, les familles et les communautés se sont traduites par la définition de nouvelles références et de nouveaux critères pour juger la qualité et la pertinence de l'éducation. Dans quelle mesure l'éducation prépare-t-elle efficacement les jeunes de ces pays et contribue-t-elle à renforcer et à développer la démocratie, à consolider l'identité nationale, à assurer des relations harmonieuses entre les ethnies, à développer les économies nationales dans de nouvelles conditions ?

Disons un mot de l'évaluation qui aussi a pris des proportions de plus en plus importantes. Le souci d'améliorer la qualité a entraîné un intérêt grandissant pour la mesure et l'évaluation du processus d'éducation, la recherche s'est structurée autour de ces activités. Les responsables politiques nationaux étendent cette préoccupation au système éducatif dans sa totalité et dans des sous-secteurs entiers. L'UNESCO, l'UNICEF initient des projets conjoints pour renforcer les capacités nationales dans ce domaine. De nombreux exemples peuvent être cités, la Chine, la Jordanie, le Mali, le Maroc. Des programmes d'innovation se sont mis en place en vue du développement. Nous pouvons citer l'exemple de l'Asie avec le programme APEC et en Afrique centrale, le programme SALMEC. De nombreux pays mettent en place des systèmes d'évaluation nationaux. Cela influe sur la façon dont la société dans son ensemble et les enseignants perçoivent l'éducation. On prend conscience que l'amélioration des résultats dépend également des conditions matérielles de l'apprentissage. Or, dans de nombreux pays en développement, ces conditions sont difficiles, aussi bien en ce qui concerne les équipements des écoles que les matériels pédagogiques. Les structures destinées à offrir un appui à l'exercice de la profession font défaut. En Afrique, en Amérique Latine, en Asie, les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants des zones rurales dans l'exercice de leur fonction sont aggravées par la nature même du travail

d'enseignant et en raison souvent de la grande dispersion de la population rurale, ce qui entraîne la création de classes à niveaux multiples que vous connaissez mieux que moi. Aux problèmes d'ordre pédagogique, s'ajoutent parfois des difficultés liées à la langue d'enseignement, particulièrement dans le cas où des enseignants appartiennent à des minorités linguistiques, même si on recommande que l'éducation initiale soit dispensée dans la langue maternelle. Le manque de matériels pédagogiques appropriés et le manque d'enseignants qualifiés permet difficilement dans beaucoup de cas d'évaluer dans ce sens, à savoir celui des conditions de l'enseignement et des études, de l'équipement des établissements scolaires, du matériel didactique disponible, du nombre d'élèves par classes, des caractéristiques de la population scolaire, de la langue d'enseignement ...

Le métier d'enseignant est une mission difficile qui gagne à reposer sur une formation professionnelle solide. Que dire de cette formation professionnelle, compte tenu du rôle clef que jouent les enseignants dans la qualité de l'apprentissage. La façon dont ils sont préparés à leur tâche constitue un indicateur clef pour mesurer le niveau de cette qualité. Malheureusement, il existe dans de nombreux États membres, des systèmes éducatifs où des fonctions d'enseignant sont confiées à des personnes dénuées de toute formation initiale. Là, prenons toutefois le consensus de la conférence internationale de l'éducation en 96 qui affirme que l'éducation doit être considérée comme une profession, un métier et pour lesquels une formation adéquate doit être organisée et structurée. Si on admet généralement la primauté dans cette formation à la formation pédagogique, les tendances de la formation des enseignants se traduisent de plus en plus par la recherche d'un équilibre entre le souci de former des enseignants capables d'enseigner efficacement des programmes d'études imposées par les systèmes scolaires, et celui de former des hommes capables de répondre efficacement à la diversité des besoins et des intérêts de l'ensemble des élèves. Les pédagogues savent depuis longtemps que la base des connaissances des enseignants a besoin, pour être efficace, de comporter trois grands volets essentiels. Premier volet, la connaissance des contenus disciplinaires. Deuxième volet : la connaissance des principes généraux de la pédagogie et troisième volet : la connaissance des apprenants humains. Ces trois composantes, nous pensons, doivent s'intégrer dans des pédagogies spécifiques pour enseigner les disciplines que nous avons dans le système scolaire tels que les Mathématiques, l'Histoire, les sciences de l'environnement, les droits de l'homme etc. Dans la formation initiale, les enseignants gagnent à s'initier à d'autres aspects de leur travail, qui n'ont toujours pas reçu l'attention qu'ils méritent. Pour un enseignant de pays en développement par exemple, la réalisation de la mission suppose aussi bien des compétences en matière d'éducation non formelle, de relation avec les parents et avec l'ensemble de la communauté locale. Cette dimension de la formation lui permet alors de jouer dans ce milieu un rôle d'agent du développement. Au-delà de la formation initiale, la formation continue de l'enseignant doit prendre une importance croissante et l'enseignant plus que les autres professions doit actualiser et renouveler ses connaissances et ses

aptitudes ; d'ailleurs, les programmes nationaux sont organisés en ce sens en mettant l'accent sur la connaissance des disciplines enseignées les méthodes pédagogiques mais aussi en étendant la formation à d'autres domaines tels que l'orientation et l'évaluation des élèves, l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, la gestion et l'administration, les technologies de l'information et de la communication.

L'évaluation et l'efficacité des enseignants constituent également une préoccupation. Si la formation vise à mieux préparer les enseignants à l'exercice de leur métier, les objectifs ne sauraient être atteints qu'à condition que l'efficacité des enseignants fasse l'objet d'évaluation appropriée. Dans la plupart des pays, cette évaluation des enseignants n'a pas pour objet de faire progresser les performances pédagogiques malheureusement. Elle est uniquement organisée pour permettre le fonctionnement d'un système d'emploi, porter des jugements sur des enseignants intéressés pour poser des avancements administratifs, des titularisations et parfois même des sanctions. Quel rôle pour les technologies ? De plus en plus, les technologies de l'information s'affirment comme des auxiliaires, des outils de la pédagogie. Grâce à Internet, l'école est loin d'être désormais le seul milieu où l'enfant se trouve en situation d'apprentissage. Il est essentiel que l'enseignement s'articule autour de l'élève dans sa quête du savoir pour pouvoir choisir les informations pertinentes dans la masse des faits et des chiffres qu'offrent les bases de données tout en conservant l'esprit critique. Si l'école n'arrive pas à faire face au développement des technologies de l'information et à les intégrer dans le processus éducatif, si la méthode d'acquisition de savoir venait à différer par trop de celles qui sont en cours en dehors de l'école, cette dernière ne finirait-elle pas par connaître une vraie crise de légitimité ?

Dans notre société dominée par l'information, l'école n'est plus la seule à détenir, comme nous l'avons dit, le monopole de l'information et du savoir. Sa mission doit évoluer, doit changer. Les technologies permettent de fournir un soutien et un moyen d'enrichissement des programmes enseignés et de favoriser l'interaction entre les enseignants et les apprenants et aussi entre apprenants et enseignants. Le maître fait comme l'a dit Jacques Delors, figure de facilitateur plutôt que de dispensateur de savoir et grâce aux technologies de l'information, l'enseignement à distance est entré de plein pied dans la vie et la formation de l'enseignant qui se trouve aussi libéré des contraintes de temps et d'espace pour organiser la mise à jour de ces connaissances tout au long de sa vie et découvrir également de nouveaux horizons. Maintenant, quelles contributions pourraient avoir l'enseignement supérieur ? Ces contributions peuvent être définies à la lumière des éléments de la brève présentation que nous venons de faire du métier d'enseignant. Tout d'abord l'éducation et la société dans leur ensemble ont un besoin important en personnel enseignant. Former quantitativement ces enseignants fait donc partie des services que l'enseignement supérieur, les universités sont tenues de rendre à la communauté. En apportant cette contribution, l'université crée les

conditions pour une amélioration de son propre fonctionnement et de sa propre mission ; elle disposera ainsi d'étudiants de meilleure qualité. Deuxième orientation, le contenu et la qualité de l'enseignement dépendent de la qualité du dialogue que l'école entretient avec l'enseignement supérieur. L'enseignement supérieur doit demeurer, par ses programmes de recherche, une source d'inspiration pour les programmes scolaires. Les programmes relèvent d'une très grande complexité et font intervenir un processus politique pour les diverses parties intéressées. Elles détiennent ce que sont les intérêts, elles négocient pour obtenir leurs effets maximaux. Ils font intervenir l'élaboration des matériels d'enseignement et l'organisation des supports en vue de leur présentation. Ils font intervenir une compréhension complexe en liaison avec les connaissances, les compréhensions et les compétences sélectionnées et celles qui ne sont pas sélectionnées et qui sont exclues.

C'est par leur fonction centrale d'élaboration de nouveaux savoirs, et de réévaluation de ce qui existe, que les universités ont beaucoup à apporter au dialogue qu'appelle nécessairement la modification des programmes scolaires étant donné les grands changements qui interviennent dans tous les domaines de la connaissance – non seulement par addition mais aussi dans certains cas sous forme de révision radicale. Il faut établir un dialogue permanent entre ceux qui interviennent dans la réédification des frontières du savoir et ceux qui sont chargés d'un travail d'interprétation au niveau de l'école ; et l'enseignement supérieur a un rôle à jouer également dans l'analyse et l'évaluation des systèmes. Elle dispose des disciplines de base nécessaires, des compétences pour fonder de tels processus. La fonction de pensée prospective comme vous le savez est étroitement liée à cette dynamique qui découle de la capacité d'anticipation et d'esprit critique, bases de la fonction de l'université.

L'enseignement supérieur doit être présent dans la mise en place de tous ces changements qui font partie de la vie des systèmes éducatifs. Les changements doivent reposer sur le suivi des effets à long terme des événements actuels qu'ils soient technologiques, économiques ou sociaux. L'exécution des études exige un degré de coopération interdisciplinaire par lesquels les universités qui disposent en leur sein de toutes les disciplines sont à mon avis les mieux placées. Pour mieux jouer ce rôle, les universités gagnent à développer des réseaux afin de rassembler les forces et les spécialités diverses requises dans des données telles que les études prospectives, l'évaluation des systèmes. L'élaboration des programmes peut fournir à elle seule toutes ces composantes voulues pour attendre, pour assumer cette mission ; et l'UNESCO, par ses choix, offre à mon avis un bon point de départ pour la constitution de ces réseaux. Cette démarche est celle qui peut permettre aux pays en développement d'accéder aux spécialités dont elles ont besoin sans accroître excessivement les cours. Nous pouvons également rappeler l'importance des réseaux mis en place par l'UNESCO tel que le programme Asie-Pacifique que j'avais indiqué pour le développement et l'innovation et ces réseaux qui rassemblent plus de deux

cent établissements dans quarante pays et au sein desquels les universités jouent un rôle de premier plan.

Enfin l'enseignement supérieur apparaît également comme un des acteurs incontournables dans la mise en œuvre des recommandations adoptées en 1996 par la Conférence internationale de l'éducation. Résumons brièvement ces recommandations, elles guident toujours les politiques de formation des enseignants.

- Il faut attirer vers l'enseignement, les jeunes parmi les plus compétents.
- Il vaut mieux articuler la formation initiale avec les exigences d'une activité professionnelle novatrice.
- La formation continue est non seulement un droit mais également un devoir pour le personnel enseignant.
- La participation des enseignants et de leurs partenaires au processus de transformation de l'éducation doit demeurer une priorité.
- Les enseignants et leurs partenaires dans le processus éducatif doivent s'associer pour que l'éducation soit de la responsabilité de tous.
- Les nouvelles technologies de l'information et de la communication doivent demeurer au service de l'amélioration de la qualité de l'enseignement pour tous.
- La professionnalisation apparaît comme une stratégie pour améliorer le statut et les conditions du travail des enseignants.
- Il faut une solidarité vis à vis des enseignants qui travaillent dans des conditions difficiles et enfin neuvième orientation,
- la coopération régionale et internationale est un instrument essentiel pour guider la mobilité et les compétences des enseignants.

Toutes ces recommandations demeurent tout à fait actuelles et nécessitent pour leur mise en œuvre des travaux de recherche organisés au sein de nos universités et pour lesquels je suis persuadé que la contribution des membres de l'AFIRSE sera d'un très grand apport. Je souhaite à votre colloque un très grand succès et je souhaite que ce colloque aborde les problèmes non seulement théoriques mais également les difficultés concrètes auxquels les systèmes éducatifs sont confrontés de par le monde. Je vous remercie.

Intervention de Monsieur Régnier

Madame la Présidente, Mesdames et Messieurs les participants au colloque. À la fin de l'année 2002, Guy Berger, Président de l'Association Francophone Internationale de Recherche en Éducation est venu nous rencontrer Suzy Halimi, Présidente de notre Comité de l'éducation et moi

même en vue d'associer la commission française pour l'UNESCO à cette rencontre de recherche sur le thème : « former les enseignants et les éducateurs, une priorité pour l'enseignement supérieur ». Comme l'UNESCO était déjà sollicité, nous avons mesuré d'emblée l'importance de la démarche et compris combien on était en phase avec les préoccupations de cette commission. C'est pourquoi la réponse du président Jean Favier, qui regrette de ne pouvoir être présent ici aujourd'hui, a été particulièrement favorable à ce projet. Un débat sur le thème du colloque avec la participation de Guy Berger et de Jacques Ardoino a été organisé dans le cadre de notre comité d'éducation, il y a quelques mois. Pourquoi cet intérêt marqué pour ce thème de la part d'un organisme qui n'est pas une institution de recherche ? Je crois tout simplement parce que notre mission et nos objectifs rencontrent ceux d'une organisation internationale qui a essentiellement en charge les questions d'éducation et de formation.

L'organisation internationale UNESCO est aussi une institution à vocation éthique qu'elle ne peut remplir qu'en s'appuyant sur les éducateurs, les femmes et les hommes de culture, les spécialistes de la communication et plus généralement tous les citoyens attachés à la paix, à la promotion des droits de l'homme et de la démocratie, donc toute la société civile au cœur de cultures variées dont la planète doit d'ailleurs continuer à s'enrichir. C'est une tâche ambitieuse et c'est une tâche fort difficile que de chercher à marier l'intergouvernemental et le non gouvernemental. La coopération entre les pays et la coopération intellectuelle, les compromis entre États et l'exigence d'une mission d'ordre éthique. Mais c'est ainsi qu'en ont décidé les fondateurs de l'UNESCO qui ont estimé qu'une organisation internationale dont la vocation doit être l'avancement de l'éducation, de la science, de la culture et de la communication ne peut mener à bien son action sans le concours de toutes les forces vives de l'éducation, de la commission nationale et que dès sa création, l'UNESCO a d'abord créé des comités de coopération intellectuelle qui ont très vite pris le nom de commission nationale pour l'UNESCO. La France a mis la sienne en place en 1940 et il s'agit d'une commission au vrai sens du terme. Elle est renouvelée tous les cinq ans et elle est composée de membres qui se réunissent régulièrement au sein de comités spécialisés et de groupes de travail.

Je vous invite à passer un court instant, parce que ce n'est pas le propos de ce colloque, un court instant sur le passé de notre commission nationale ou plutôt les commissions successives qui ont été constituées. Que voyons nous ? Une foule qui a accepté de mettre bénévolement ses connaissances et ses compétences au service d'une conception de la coopération intellectuelle internationale et parmi laquelle se distingue l'image et la stature de présidents qui ont tous marqué la pensée française. Je les cite rapidement, l'homme de science Paul Montaigne, le médecin Paul Rivet, fondateur du Musée de l'homme, le Recteur d'académie Jean Saraille spécialiste de l'Amérique Latine, le philosophe Gaston Berger, l'humaniste Julien Quin administrateur général de la Bibliothèque nationale, l'universitaire Jean

Thomas qui se consacra au développement de l'éducation et qui d'ailleurs a eu de hautes fonctions à l'UNESCO puis le Recteur Jean Sirinelli, helléniste reconnu, et qui est toujours président d'honneur de notre commission. Alors l'histoire actuelle de notre commission, qui a d'ailleurs été renouvelée récemment et qui a réélu Jean Favier membre de l'Institut, ancien président de la grande bibliothèque, est celle d'une commission dont les grands débats portent sur les principaux enjeux de l'heure sur le plan international à l'UNESCO, l'éducation pour tous tout au long de la vie, les diversités culturelles, le développement durable, la société de la communication, l'avancement des droits de l'homme. Concrètement, l'action de la commission se traduit par l'activité de comités spécialisés, de groupes de travail, par la participation à de nombreuses réunions de l'UNESCO, réunion d'ONG, d'autres institutions, par l'organisation de colloques et la réalisation de projets. Une telle action est rendue possible par la diversité de ses membres, appelés à mutualiser leurs expériences et leurs points de vue. De là, l'intérêt et la spécificité de la commission réside moins dans la capacité à dégager de nouvelles idées qu'à les institutionnaliser et à les porter sur la scène internationale. C'est ainsi que notre comité d'éducation s'est attaché depuis une année à travailler sur tous les niveaux du système éducatif en définissant des thèmes d'excellence et en se donnant pour objectif de faire passer ses thèmes dans le cadre européen et international au moyen de la coopération multilatérale. De nombreux sujets sont abordés : l'éducation pour tous qui est aujourd'hui la préoccupation majeure du programme et du budget de l'UNESCO.

L'enseignement supérieur fait l'objet d'une réflexion en tant que bien public tout comme pour la contribution qu'il peut apporter au développement du système éducatif tout entier. L'éducation informelle et la validation des acquis de l'expérience ont été également retenus comme thèmes d'études d'un groupe de travail appelé à formuler des propositions pour des actions nouvelles dans le cadre international et notamment à l'UNESCO. L'enseignement scientifique et plus précisément la désaffection que l'on observe à l'égard des études scientifiques aboutit à la mise en place d'un groupe de travail commun à nos deux comités des sciences exactes et de l'éducation. Pour sa part, le comité des droits de l'homme et questions éthiques s'intéresse de près à l'éducation et aux droits de l'homme et notre comité culture travaille sur la diversité culturelle, préoccupation partagée avec le comité de l'éducation de la commission. Ceci pour souligner la dimension transdisciplinaire de la réflexion de la commission nationale et de ses comités. Voilà déjà bien des raisons de nous être associés à l'AFIRSE dont le questionnement sur l'enseignement supérieur et la formation des enseignants est riche d'innovation pour l'ensemble des systèmes éducatifs de nombreux pays du monde.

Il est sans doute un autre motif directement lié à notre programme d'activité des dernières années. À la fin des années 90, notre commission a en effet engagé sous la conduite de Bernard Cornu une réflexion sur le nouveau métier d'enseignant qui a été marqué par la publication d'un ouvrage et

l'organisation avec le Conseil de l'Europe d'un colloque dont les actes ont été également publiés. Peut-on parler d'un nouveau métier d'enseignant ou d'un nouveau métier. C'est une des questions qui ressort de ces travaux qui contiennent de nombreuses propositions auxquelles je vous invite à vous reporter. Je citerai seulement ces quelques lignes extraites du rapport Cornu qui peuvent apporter quelques éclairages au colloque d'aujourd'hui : « à nouveau métier, nouvelle formation, peut être faudra-t-il rechercher un meilleur équilibre entre l'accès au savoir de type universitaire et l'apprentissage des techniques d'un métier dont la particularité restera de s'exercer sur des êtres humains qui sont aussi de futurs citoyens. Le métier d'enseignant est de plus en plus un véritable métier et non un simple don. Il nécessite une véritable formation professionnelle et l'acquisition de compétences nombreuses et variées qui ne sont plus liées à la discipline à enseigner ». Selon les conclusions de ces travaux que nous allons poursuivre prochainement par une rencontre à Dakar avec des responsables de systèmes éducatifs africains, il convient de définir un nouveau professionnalisme et faire le choix du partenariat, de transposer des médiations réussies, de mettre l'accent sur la formation initiale et continue de tous les enseignants. Enfin de développer des politiques depuis le niveau de l'établissement jusqu'à l'échelon international.

Mesdames et messieurs les participants au colloque, j'aurai pu mettre davantage l'accent sur nos liens avec l'UNESCO qui sont considérables, sur la coopération que nous avons engagée depuis bien longtemps avec l'Institut international de planification de l'éducation à Paris et le Bureau international de l'éducation à Genève. Sur notre engagement dans la préparation de la rencontre internationale des partenaires de l'enseignement supérieur organisé à l'initiative de monsieur Sédoh fin juin prochain. Devrais-je rappeler par ailleurs que l'UNESCO a mis en place des réseaux et associé le CLUB-UNESCO et surtout les chaires UNESCO bien sûr, réseaux dans lesquels la commission et les praticiens de l'éducation en France se sont particulièrement investis. Le programme de l'UNESCO pour les deux prochaines années est l'occasion de s'interroger sur la part respective à accorder à l'éducation de base et aux autres niveaux de l'éducation dans le cadre d'une éducation tout le long de la vie. L'effort entrepris depuis la conférence de Jontien en 1990 et plus encore depuis le forum de Dakar justifie que l'éducation ne soit pas réduite à un moyen qui pourrait être source de nouvelles fractures sociales. Des travaux comme ceux d'aujourd'hui sont là pour rappeler la richesse des activités de recherche et le rôle qu'elles sont appelées à jouer pour développer le système éducatif tout entier. Je vous remercie.

Intervention de Jacques Ardoino

Lorsque, chers collègues, nous avons créé l'AFIRSE, en 1990, dans une perspective de refondation, celle-ci s'inscrivait dans la continuation d'une association scientifique plus ancienne qui était l'association internationale de pédagogie expérimentale en langue française. Notre idée, Gaston

Mialaret et moi-même, qui étions les cofondateurs de cette association, était alors d'élaborer de nouvelles visées, un autre projet réconciliant des préoccupations épistémologiques et méthodologiques dont vous connaissez tous la version canonique, "objet, champs, méthodes" et de montrer qu'il y avait une possibilité d'épistémologie plurielle à l'intérieur des sciences humaines et sociales, dans un cadre général, et, plus particulièrement, dans les sciences de l'éducation. Cela participait d'une optique relevant davantage de ce qu'on appellerait dans le langage moderne, avec les perspectives d'Edgar Morin, complexité, plutôt que des découpages traditionnels. Ceci est particulièrement vrai, quand on parle comme, tout à l'heure, autant Monsieur Séddoh que Monsieur Regnier, de formation initiale et de formation continue. Par la force de nos habitudes de pensée traditionnelle, on place la formation continue dans le prolongement de la formation initiale et on les pense, *ipso facto* homogènes l'une par rapport à l'autre. Un examen quelque peu attentif nous montre pourtant que les formations initiales sont marquées du sceau de l'universel parce que ce sont des énoncés de savoirs que l'on voudrait immuables et partagés par le plus grand nombre, alors que la formation continue est nécessairement enracinée dans la particularité et la singularité en prenant en compte les acquis et l'expérience de chacun. Ce sont deux épistémologies irréductibles, elles ne sont pas homogènes, elles sont hétérogènes et il faut "faire avec" mais il reste, bien sûr, à les articuler. D'ailleurs, la pensée scientifique et la volonté d'aboutir à des propositions concrètes, voire la recherche d'une praxéologie, s'ouvrent rarement à la pensée dialectique.

Nous ne sommes plus dans les mêmes registres de pensée et il faut apprendre à conjuguer et à articuler ces différents plans de pensée, ce qui correspondrait à ce jargon que nous avons employé, Guy Berger et quelques autres, avec moi, à savoir une approche multiréférentielle. Ce terme permet de conjuguer des ensembles contradictoires, de parler des langues différentes qui ne peuvent pas être réduites les unes aux autres, mais dont la coexistence, la pluralité sont garanties, non pas d'un point de vue de tous les points de vue, non pas d'une totalisation toujours impossible mais plutôt du progrès possible vers la connaissance d'un objet complexe. Or, l'éducation est peut être un terrain particulièrement riche pour éprouver cette complexité, à condition toutefois de la sortir d'un préjugé malheureusement tenace qui l'enferme volontiers dans des tâches domestiques. Au niveau des écoles, les cours de récréation, et les apprentissages de type abécédaire. Dans cette perspective, nous avons organisé une vingtaine de colloques à peu près en 13 ans. Ces colloques ont toujours porté sur des thèmes reflétant ces visées, et notamment cet intérêt épistémologique et philosophique entraînant des débats dialectiques entre les gardiens de la perspective scientifique canonique et les promoteurs d'une perspective plus ouverte. L'articulation du politique et de l'éducatif, et, par conséquent, du politique et du scientifique, à travers les sciences humaines et sociales, ont été aussi une de nos préoccupations constantes.

Lorsque nous avons conçu la problématique de ce colloque, nous l'avons pensée en termes d'enseignement supérieur, mais sans vouloir limiter ce dernier à la seule tâche de professionnalisation ou de formation professionnelle de haut niveau, ce qui est par ailleurs tout à fait légitime, comme Madame Demichel l'a rappelé. Car, une formation est toujours attendue en quelque sorte par un système comme devant être une "formation maison", c'est-à-dire une formation correspondant aux attentes du système puisque tout système se considère volontiers comme le mieux placé pour connaître ses besoins ; or, s'il y a une place spécifique à accorder à l'enseignement supérieur ici, ce serait justement d'être en opposition à cette attente de "formation maison", celle d'une distance critique, d'une position critique, mais d'une position critique entendue certes au sens scientifique parce que le travail scientifique est déjà un investissement critique incontestable mais critique aussi au sens politique, critique au sens social, critique du seulement utilitaire... Il faudrait notamment départager ou/et articuler les éléments d'utopie toujours nécessaires, imaginaires, projetés dans le futur et néanmoins nécessaires à tout progrès mais aussi un principe de réalité très concret tenant compte des particularités et des inscriptions dans le monde actuel. Voilà ce que pourrait être la visée de ce colloque, et j'espère que, par rapport à notre histoire relativement récente, ce colloque tiendra ces promesses. Merci.

Intervention de Guy Berger

Chers amis, je me permets de dire chers amis car j'ai l'impression de tous vous connaître même si je ne suis pas capable de tous vous reconnaître. Je voudrais commencer, puisque je clôture cette séance inaugurale par vous saluer et par vous remercier d'être là. Je voudrais saluer en particulier mes collègues et amis de l'UNESCO et de la commission nationale française car leur compétence est le garant que nos débats sont des débats qui s'adressent non seulement à nous et à la communauté scientifique, mais aussi aux autres, aux acteurs de terrain et aux responsables politiques de l'ensemble des pays membres, sans toutefois développer une vaine prétention à l'universalité. Je voudrais aussi remercier tous ceux qui sont là, saluer la présence de Jean Claude Salaberry qui est à la fois président de la section française de l'AFIRSE et délégué par la conférence nationale des directeurs d'instituts universitaires de formation des maîtres, les IUFM. J'avais coutume dans les colloques précédents de saluer nos collègues venant de pays lointains, comme le Brésil, le Mexique, de pays moins lointains comme le Portugal ou la Belgique. Je voudrais aujourd'hui m'attacher à saluer plus particulièrement un ensemble de collègues dont je me sens particulièrement proche par mon histoire personnelle, je veux parler de nos collègues d'Algérie. Je voudrai aussi saluer ceux qui sont venus d'Afrique subsaharienne avec lesquels nous travaillons depuis longtemps mais à distance et avec de trop rares rencontres. Je pense que c'est là le témoignage d'un élargissement, d'une présence forte relayée par l'engagement de l'UNESCO et de la commission nationale française. Je remercie par conséquent tous ceux qui s'intéressent à nos travaux et dont

certains sont pour moi de vieux compagnons de route que je retrouve au hasard de nos colloques de l'AFIRSE, dont d'autres sont nouveaux.

Dans la problématique générale de ce colloque, nous insistions sur le fait, sur lequel il faudra revenir, que, quels que soient les intérêts, les responsabilités, peut-être même les compétences particulières de l'enseignement supérieur, celui-ci ne saurait avoir le monopole de la formation des enseignants. Pour former des enseignants, nous rencontrons un ensemble de partenaires extrêmement importants, aussi légitimes que l'enseignement supérieur lui-même. Nous rencontrons d'abord ces partenaires et je commencerai par eux, que sont les élèves, les étudiants, les familles et qui ont à nous former et qui nous forment effectivement au cours des rencontres que nous avons avec eux. Nous avons comme partenaire l'ensemble des professionnels, qu'ils soient représentés par des associations scientifiques, professionnelles ou disciplinaires, qu'ils soient représentés par des groupements syndicaux, qu'ils soient représentés par ceux que l'on appelle les mouvements pédagogiques et dont on sait la part extrêmement importante qu'ils ont eue dans les dynamiques transformatrices des pratiques enseignantes. Nous avons évidemment comme partenaires les pouvoirs publics, c'est-à-dire ceux qui ont à la fois et la responsabilité du politique, je dis bien du politique et non pas des politiques ou de la politique mais ceux aussi qui ont la responsabilité de la mobilisation des ressources, de l'organisation et de la gestion des systèmes et de la réponse aux attentes des populations quelles qu'elles soient. Nous avons comme partenaires des collectivités territoriales, des communautés mais aussi des bassins d'emplois, des entreprises qui exigent pertinence et validité des formations que nous contribuons à réaliser et il est évident que cet ensemble de partenaires introduit inévitablement des questionnements diversifiés que nous avons essayés, avec Jacques Ardoino, de décrire dans le texte intitulé problématique des ateliers. Ces textes sont parvenus à temps pour la plupart d'entre vous, du moins je l'espère. Ils montrent comment les attentes à l'égard de ce que sera un enseignant sont contradictoires, parfois en tension, parfois complètement hétérogènes entre elles, depuis l'attente des élèves désirant un enseignant proche d'eux et témoignant d'appréciations justes et des attentes plus institutionnelles portant sur des compétences scientifiques.

Or, ce qui est important à définir est la visée propre de ce colloque : l'apport spécifique de l'enseignement supérieur. En quoi ce dernier ne se confond-il pas avec cet ensemble de partenaires, en quoi est-il porteur de quelque chose de spécifique qui n'est ni réellement inscrit dans la demande des familles, ni nécessairement inscrit dans la demande sociale relayée à travers les pouvoirs publics et les systèmes politiques, ni inscrit dans les demandes des collectivités, des entreprises et des partenaires quotidiens du travail enseignant. Ce rôle spécifique n'est pas immédiatement perceptible, l'enseignement supérieur, peut-être, ne réfléchit pas assez au caractère dangereux de ce terme de supérieur avec ce qu'il induit de prétendue hauteur, ce qu'il induit comme prétention car cet enseignement supérieur est

peut-être beaucoup moins supérieur qu'il ne le croit lui-même. Jamais le savoir n'a été le monopole de l'enseignement supérieur. Nous avons à respecter les savoirs des collectivités, nous avons à respecter les savoirs dits traditionnels, nous avons à respecter les savoirs des praticiens mais aussi de tous ces professionnels éclairés et savants que sont les professionnels de l'éducation comme le seraient aussi dans un autre champ, en vérité bien proche du nôtre, ceux du domaine de la santé.

Peut-être plus spécifique encore que les savoirs, ce qu'introduit l'enseignement supérieur, c'est un certain nombre de ce que l'on appelle de plus en plus couramment des postures. Ce qui nous légitime est effectivement ce que Jacques Ardoino a indiqué quand il parlait de posture critique avec tout ce dont est porteur, y compris en terme d'inquiétude, y compris en terme de danger, y compris en terme de remise en question continue, ce terme de critique. Mais ce qui nous légitime aussi c'est une posture de recherche, en sachant que le paradoxe de la recherche, c'est que même si elle s'élabore concrètement à travers des tentatives de réponse à des questions, sur un plan plus global, toute recherche accroît en réalité l'incertitude et suscite de nouveaux points aveugles, de nouveaux « inconnus ». Donc, à travers cette posture de recherche nous introduisons à la fois des réponses, des systèmes méthodologiques de validation de ces réponses mais nous introduisons en même temps une incertitude de plus en plus grande. Ce qui découle à la fois de cette posture critique et de cette posture de recherche, c'est un troisième élément, peut-être trop facilement masqué sous le terme ambigu d'innovation, et que je préférerais appeler invention et même création. Cette invention/création va introduire, par rapport aux pratiques triviales et quotidiennes de l'enseignement, fonctionnant à partir de modèles et de comportements répétitifs, du **pluriel**, c'est-à-dire de **l'autre** et donc de **l'incertitude** et de **l'inquiétude**. Autrement dit, je crois qu'il est extrêmement important de se rendre compte de la situation, à mes yeux essentielle et en même temps ambiguë pour l'enseignement supérieur, de se donner comme priorité la formation des enseignants et des éducateurs ; car l'enseignement supérieur introduit à son tour des tensions dans ces systèmes partenariaux que j'ai essayé d'évoquer. L'enseignement supérieur et plus particulièrement l'université ne répond pas en termes de résolution de problèmes, il introduit de nouvelles complexités, de nouvelles interrogations, de nouveaux refus, de nouveaux déséquilibres.

Au cours de ce colloque, nous allons vivre ces positions apparemment contradictoires mais nous les vivrons aussi dans les constructions de nos propres identités. Presque tous, ici, nous prétendons être des chercheurs. Nous sommes tous, en même temps, des étudiants et des enseignants. Nous savons aussi bien que les autres, mais peut-être un peu mieux que les autres, à quel point si on joint par un trait d'union le concept d'enseignant à celui de chercheur, ceci peut-être fictif et d'ordre purement statutaire. Nous savons très bien à quel point enseigner, ce n'est pas nécessairement chercher, c'est quelquefois renoncer aussi à chercher et à quel point la

recherche ne se traduit pas nécessairement par des formes d'enseignement, par des objets d'enseignement, par des méthodologies d'enseignement qui en intègrent les perspectives. Nous sommes tous aussi des formateurs et je crois que ce terme a d'autres connotations car la notion de formation des enseignants ne se réduit – ne se confond – pas avec celles de chercheur et d'enseignant. Être formateur, c'est avoir une position de responsabilité très particulière à l'égard des effets de son action. Type de responsabilité finalement qui n'est pas exactement la même que celle de la transmission des connaissances, que celle de la recherche parce qu'elle aboutit à une action sur des personnes ; être formateur, c'est par certains côtés être responsable de ceux à la formation desquels nous contribuons, car nous ne faisons qu'y contribuer, mais être formateur s'inscrit aussi dans un faire faire, dans une action que nous déléguons, dans des gestes et des postures dont nous espérons que d'autres vont les reproduire, se les approprier et les transformer du même coup... Il y a là une position tout à fait différente de celle de l'enseignant comme de celle du chercheur. Nous sommes donc des enseignants, nous sommes des chercheurs, nous sommes des formateurs mais nous sommes aussi des citoyens. Nous sommes des citoyens qui partageons certains éléments du politique, nous sommes des citoyens parfois consommateurs d'école à travers nos enfants, à travers ceux qui nous entourent et je crois que d'une manière qui n'est pas si paradoxale, ce colloque porte sur une interrogation en ce qui concerne la priorité donnée par l'enseignement supérieur à la formation des enseignants et des éducateurs.

Ce colloque, tel qu'il est vécu par les membres de l'AFIRSE, est aussi en fait un travail sur nos identités, nos identités de femmes et d'hommes qui à la fois enseignent, cherchent, forment, et attendent quelque chose de l'éducation ; et cela se retrouve dans ce que Monsieur Séddoh désignait sous le terme de professionnalité. Toute professionnalité réelle se construit à partir d'un processus d'équilibration, d'un équilibre instable entre des tensions, des attitudes et des demandes contradictoires. La notion de professionnalité dans ce sens ne se confond pas totalement avec des savoir-faire de type métier, elle est elle-même quelque chose en déséquilibre, en construction ; et nous en sommes à la fois les porteurs à titre personnel, nous en sommes les acteurs en termes de formateurs et d'enseignants mais nous devons être aussi les penseurs de ces tensions afin de les pousser au bout afin de tenter de les expliciter pour nous aider à les vivre. C'est donc ce type de travail que nous allons poursuivre ensemble au travers des ateliers, au travers des discussions, au travers des tables rondes.

Grâce un effort conséquent, nous avons constitué une sorte de matérialité du travail intellectuel dans l'organisation de ce colloque. Je voudrais donner quelques indications cette fois-ci d'ordre du fonctionnement. Cette journée va être difficile pour une double raison : vous n'aurez qu'une heure d'arrêt entre la première session d'ateliers et la seconde et vous n'aurez, en raison du jour férié, accès à aucun café et à aucun restaurant. Vous êtes donc nos captifs ! Vous serez obligés, à moins de jeûner, ce qui est votre droit, de

prendre votre repas à la cafétéria de l'UNESCO, c'est-à-dire pour ceux qui ne connaissent point, au septième étage, à gauche des ascenseurs en sortant. Cet après-midi, vous aurez aussi une longue journée avec derechef, une séance d'ateliers puis une table ronde qui vous maintiendra en haleine jusqu'à dix neuf heures trente, suivie pour quelques uns d'entre vous, les membres de la section française de l'AFIRSE, d'une brève réunion – Jean Claude Salaberry me l'a promis parce qu'effectivement nos colloques généraux sont les seules occasions de rencontre. Demain, ce sera pire. Vous travaillerez en ateliers ce qui crée du convivial, de l'amitié, de la rencontre, de la connaissance mutuelle mais vous connaîtrez aussi une séance d'entrecroisement et de discussion sur ces ateliers en fin de matinée. Nous vous conserverons jusqu'à la fin de l'après midi car nous allons vous faire quelques cadeaux empoisonnés, celui d'une pièce de théâtre qui va tous vous retenir ici jusqu'à l'apothéose de l'assemblée générale de l'AFIRSE qui rassemblera ceux qui tiendront encore debout. Puis, le dernier jour se déroulera sous forme de séances plénières mais se terminera assez rudement puisque nous nous acheminerons vers la clôture, non pas à travers un certain nombre de conclusions sempiternelles mais en vous proposant un autre rebond avec la table ronde qui fonctionnera samedi après midi. Il y aura sans doute des petites difficultés d'organisation, y compris de circulation dans l'UNESCO, un certain nombre d'étudiants vous accompagneront, mais ils peuvent parfois se perdre aussi dans ces grands couloirs, donc vous les aiderez à se repérer comme ils vous aideront à vous repérer. Il y aura peut-être des groupes qui solliciteront des changements de salles, toutes ne sont pas identiques, toutes n'offrent pas les mêmes possibilités et nous le gérerons au fur et à mesure. En tout cas, je crois que nous devons remercier toutes les équipes qui ont travaillé ici, on le fera évidemment à la clôture. Nous avons joué, de même que nous parlons d'une professionnalité qui est constituée de tensions contradictoires et plus ou moins en équilibre, nous avons joué aussi sur des systèmes de complicité, nous avons heureusement pleins de chevaux de Troie. Louis Marmoz est à la fois vice président de l'AFIRSE et conseiller à la direction de l'enseignement supérieur, mais je dirai presque chacun d'entre nous a plusieurs casquettes, plusieurs chapeaux, plusieurs fonctions. C'est sur cette multiplicité que nous allons fonctionner, je vous invite par conséquent à travailler encore en sachant que ce travail sera forcément une conjonction d'efforts pour maintenir et en même temps rendre viables des éléments hétérogènes et pour accepter de fonctionner dans la pluralité. Merci.

Madame Demichel :

Si vous permettez deux secondes, puisqu'après je ne suis pas sûre de vous retrouver et que je me suis préoccupée de ces problèmes-là pendant cinq ans, je livre à votre réflexion quatre questions qui concernent la France puisque c'est le système que je connais le mieux. Où sont aujourd'hui formés les enseignants du supérieur et par qui ? Quelle est la formation pédagogique des enseignants du supérieur en dehors de structures

extrêmement modestes qui s'appellent les CIES et qui sont destinés à quelques jeunes et nouvelles recrues ?

Deuxième question : comment se fait la carrière nationale d'un enseignant du supérieur à travers des instances telles que le C.N.U ou les promotions des établissements ? Sur quels critères se fait la carrière d'un enseignant du supérieur et y a-t-il prise en compte de critères essentiellement pédagogiques dans la carrière d'un enseignant du supérieur ? Il est intéressant de se poser la question.

Troisième question combien y a-t-il d'enseignants du supérieur dans les IUFM et est-ce que le regard qui est porté par un jeune enseignant-chercheur qui veut faire carrière dans un IUFM est le même que celui qu'il porte sur une université ? Est-ce qu'il considère que la carrière qu'il peut faire au sein d'un IUFM est de même nature que celle qu'il peut faire au sein d'une université ?

Enfin dernière question, combien y a-t-il, dans ces institutions, de groupes de recherche ? Quelle incitation le ministère, les ministères successifs, ont apporté à la constitution de groupes de recherche dans les IUFM sur ce que certains appellent la didactique des disciplines, je ne sais pas si c'est un terme que vous partagez mais disons sur tout ce qui porte sur la formation dont vous avez parlé et les objets des sciences de l'éducation ?

Intervention de Monsieur Hilaire Mputu Afa Suka, UNESCO présentant le programme *Éducation Pour Tous*

[L'intervention suivante a été, en fait, présentée dans le cadre de la deuxième séance plénière, le vendredi 30 mai à 11h 30 animée par Gaston Mialaret. Comme elle décrit le programme majeur de l'UNESCO dans le champ éducatif, qui constitue un élément contextuel important de la question de la formation des enseignants et des éducateurs, elle correspondait légitimement à la séance d'ouverture. C'était pour des raisons d'organisation temporelle que nous avons dû la programmer le lendemain, mais, pour les Actes, elle retrouve ici, normalement, sa place.]

Je travaille, comme spécialiste des programmes, à l'unité du « suivi de Dakar » sur le programme Éducation Pour Tous dans le Secteur de l'Éducation, au siège de l'UNESCO. Mon exposé va porter sur le programme Éducation Pour Tous et notamment sur le rôle de l'UNESCO dans ce programme. Depuis la création de l'organisation, il y a près de soixante ans, les travaux de l'UNESCO en matière d'éducation s'expliquent par une conception de la noblesse de l'esprit humain telle qu'énoncée dans son acte constitutif. Le souci d'assurer une éducation pour tous remonte à sa constitution : dans le préambule de l'acte constitutif de l'UNESCO, les États signataires de cette convention s'engagent à assurer à tous le plein et égal accès à l'éducation, la libre poursuite de la vérité objective et les libres échanges des idées et des connaissances. Donc le premier principe de

l'UNESCO est le droit fondamental à l'éducation, tel que proclamé par la déclaration universelle des droits de l'homme de 1948.

L'importance actuelle du programme Éducation Pour Tous remonte à la conférence de Jomtien qui s'est tenue en 1990 et qui a défini un ensemble d'objectifs en vue de développer l'éducation de base dans le monde. Ce programme lancé en 1990, a été évalué en l'an 2000 au cours de la conférence de Dakar, où 164 États ont présenté leur rapport d'évaluation. Un rapport global d'évaluation a été réalisé par l'UNESCO et présenté à ce forum. L'évaluation a montré que l'éducation pour tous en l'an 2000, tel que prévu en 1990, était loin d'être assurée. On observait encore un grand nombre d'enfants non scolarisés et un nombre important d'adultes analphabètes, notamment les femmes. C'est pourquoi le Forum de Dakar a redéfini les objectifs de Jomtien, défini un nouveau cadre, et réaffirmé la vision exprimée à Jomtien, une vision élargie de l'éducation de base. Le forum de Dakar a proposé les six objectifs que nous utilisons actuellement dans le programme Éducation Pour Tous. Ces six objectifs sont les suivants :

- développer l'éducation de la petite enfance,
- assurer l'enseignement primaire gratuit et de bonne qualité pour tous d'ici à 2015,
- assurer un accès équitable aux compétences nécessaires dans la vie courante pour les jeunes et les adultes,
- réduire de 50 % le niveau actuel de l'analphabétisme des adultes,
- éliminer les disparités entre garçons et filles à l'école d'ici 2005,
- améliorer la qualité de l'éducation.

Le cadre d'action de Dakar, à la différence de ceux adoptés, en 1990, à Jomtien, prévoit, en plus du renouvellement des engagements internationaux et du consensus sur les six objectifs, un certain nombre de mécanismes et de stratégies pour accélérer la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous et exprime la nécessité d'intégrer l'éducation pour tous dans un cadre plus large de politique de lutte contre la pauvreté ou de politique de développement. Un résultat important de la conférence de Dakar, fut la garantie de financement exprimée par la communauté internationale en ces termes : aucun pays qui aura pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources.

Quel est le rôle de l'UNESCO dans le suivi du programme Éducation Pour Tous ? Le cadre d'action de Dakar a précisé que le cœur de l'activité de l'éducation pour tous est situé au niveau des pays, donc au niveau national. Mais l'UNESCO doit compléter les efforts des pays en jouant des rôles essentiels.

Le premier rôle, c'est celui de la coordination des partenaires de l'éducation pour tous et le maintien de la dynamique de leur coopération. Le deuxième, c'est de contribuer directement à la réalisation des six objectifs adoptés à Dakar.

Pour assurer cette coordination, l'UNESCO a mis en place un certain nombre de mécanismes de coordination. Ces mécanismes consistent essentiellement dans des groupes de travail.

Le premier groupe est le **groupe de haut niveau sur l'éducation pour tous**, c'est la forme la plus visible du rôle que joue l'UNESCO dans la coordination de partenaires internationaux de l'éducation pour tous. Le paragraphe 19.4 du programme d'action de Dakar stipule que le Directeur Général de l'UNESCO réunira tous les ans un groupe de haut niveau à la fois restreint et souple. Ce groupe contribue à renforcer la volonté politique et à mobiliser les moyens techniques et financiers. Ses discussions sont essentiellement fondées sur un rapport du suivi de l'éducation pour tous et le groupe doit permettre de veiller à ce que la communauté mondiale et la communauté internationale rendent compte des engagements pris à Dakar. Il est composé essentiellement de décideurs, représentant, au plus haut niveau, les gouvernements, la société civile des pays développés et en développement, ainsi que les organismes de développement.

Le deuxième mécanisme de suivi mis en place par l'UNESCO est le **groupe de travail sur l'éducation pour tous**. Ce groupe est constitué de professionnels, d'experts techniques, et de responsables et représentants des différents partenaires. C'est un groupe moins politique que le groupe de haut niveau qui fait du lobbying pour l'éducation pour tous. Le groupe de travail sur l'éducation pour tous est en fait un groupe de professionnels et de techniciens qui se réunit annuellement pour discuter des aspects particuliers de l'éducation pour tous. L'année dernière par exemple, les discussions de ce groupe se sont concentrées autour des problèmes de planification de l'éducation de base. Cette année, le groupe va discuter le **programme phare** ; un certain nombre de programmes phares ont été, en effet, mis en place pour accélérer les progrès vers les objectifs.

En plus de ces deux mécanismes principaux, l'UNESCO utilise le partenariat avec la société civile, la promotion et la communication et les « programmes phare ». Elle facilite également des mécanismes régionaux et les forums nationaux. Un exemple important de mécanisme régional qui rencontre des difficultés, dans les circonstances actuelles, est le **forum des parlementaires africains pour l'éducation pour tous**. C'est en fait un forum où les parlementaires se réunissent pour examiner comment ils peuvent travailler dans leurs pays respectifs pour faire progresser l'éducation de base.

L'UNESCO contribue également au développement d'autres initiatives sur l'éducation pour tous, initiatives prises notamment par nos partenaires, comme la Banque Mondiale qui, en ce moment, a lancé une initiative de financement accéléré dans des pays qui ont pris des engagements sérieux, mais qui manquent de ressources. Pour faciliter cette coordination

internationale, l'UNESCO a publié l'an dernier une **stratégie internationale pour l'éducation pour tous**. Il s'agit d'un document stratégique qui vise à rendre opérationnel les cadres d'action de Dakar et à indiquer comment les acteurs nationaux peuvent être soutenus par les partenaires de l'éducation pour tous. Elle clarifie le rôle et les responsabilités des différents partenaires, et s'articule autour de cinq actions majeures qui sont la planification de l'éducation, la promotion et la communication, les financements de l'éducation de base, les suivis et l'évaluation, et la facilitation des mécanismes de partenariat.

On a donc une structure émergente de cette coordination internationale avec les deux mécanismes principaux, les groupes de travail, le groupe de haut niveau et le groupe de travail pour l'éducation pour tous, qui permettent la collaboration avec les différents partenaires et avec les différentes initiatives lancées par les autres organisations comme la Banque Mondiale, les groupes de travail sur l'éducation pour tous du groupe du G8, et d'autres bailleurs de fonds bilatéraux et multilatéraux.

Tel est le rôle de coordination de l'UNESCO ; le deuxième rôle qui est le sien, dans le cadre du suivi de Dakar, est la mise en œuvre directe de l'éducation pour tous.

Depuis la conférence de Dakar, l'UNESCO a réformé son secteur de l'éducation pour faciliter la mise en œuvre des résultats et des priorités de la conférence de Dakar. Au niveau des pays, l'organisation contribue à la mise en œuvre de l'éducation pour tous par le biais de 190 commissions nationales et de 54 bureaux hors siège. Les commissions nationales forment un lien vital entre l'UNESCO et la communauté intellectuelle et scientifique de chaque pays, tandis que les bureaux hors siège répondent à des situations nationales particulières : ils prêtent assistance aux gouvernements et aux institutions spécialisées, de concert avec les bureaux régionaux et le siège.

Les compétences de l'UNESCO et, notamment, les compétences et l'expertise venant de son secteur de l'éducation et de ses instituts spécialisés, permettent également de répondre aux demandes spécifiques de certains pays en matière de projets de coopération, d'assistance technique et de conseil. L'UNESCO dispose de cinq instituts spécialisés en matière d'éducation : il s'agit de l'Institut de statistique de l'UNESCO – qui travaille beaucoup avec les pays en développement, notamment pour le renforcement de capacité nationale en matière de statistique et de collecte de données –, l'Institut international de planification de l'éducation, l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation des adultes et l'Institut pour le renforcement des capacités de l'UNESCO, qui est situé à Addis-Abeba.

L'UNESCO contribue aussi directement à la planification de l'éducation pour tous au niveau des pays, puisque, comme je l'ai dit, Dakar a précisé que le cœur de l'activité de l'éducation pour tous se situe au niveau des pays. L'UNESCO contribue, par son expertise, à conseiller les pays,

notamment les pays en développement sur l'orientation de leur politique, lors de la préparation et de l'élaboration de leurs plans nationaux et leur apporte une assistance technique. Le champ d'intervention prioritaire pour l'UNESCO est donc dans ces domaines. Ils correspondent à la mise en œuvre de l'éducation pour tous et couvrent les six objectifs que je vous ai présentés.

Bien que l'UNESCO ait œuvré pour ces questions bien avant le forum de Dakar, l'organisation s'est engagé dans un processus de recentrement de son programme sur le suivi de Dakar, et contribue activement à la reconstruction d'un système éducatif – notamment dans les pays qui ont été touchés par des guerres, des catastrophes naturelles ou des conflits de différentes sortes –, l'amélioration de l'éducation et la gestion des enseignements, le développement des capacités nationales, notamment par le biais de ces instituts et la promotion de l'innovation et le soutien à l'éducation de groupes défavorisés, notamment les enfants non scolarisés, les filles, ou les groupes marginalisés dans des pays où existent des groupes minoritaires qui n'ont pas droit à l'éducation.

L'UNESCO contribue également à la formation des enseignants et à la technologie de la formation à la communication, à l'éducation préventive contre le sida, et à l'amélioration des contenus et des résultats des enseignements.

Quels sont les défis qui se présentent à nous par rapport à ce suivi de Dakar ? Ils ont été analysés dans les rapports de suivi qui sont exposés à l'entrée de la salle. Le rapport de suivi « Éducation pour tous 2000 », qui a été publié en 2002, a indiqué que le monde n'est pas sur la bonne voie en ce qui concerne l'éducation pour tous. Les résultats du rapport ont montré que 28 pays risquent sérieusement de n'atteindre aucun des trois objectifs quantifiables : l'objectif de l'enseignement primaire universel, l'objectif de la parité entre les filles et les garçons à l'école et l'objectif de l'alphabétisation des adultes. 43 pays, qui ont accomplis des progrès pendant les années 90, risquent de manquer au moins un de ces objectifs, tandis que 83 pays ont déjà atteint les trois objectifs ou sont en bonne voie de les atteindre.

La majorité de ces pays à risque se situe en Afrique subsaharienne, parmi les États arabes ou dans l'Asie du Sud-Ouest. Vous pouvez voir la répartition mondiale des enfants non scolarisés, vous pouvez voir que la plupart de ces enfants se trouvent en Afrique et dans l'Asie du Sud-Ouest et la même chose pour la répartition de la population adulte analphabète. On peut voir que les neuf pays en développement les plus peuplés du monde représentent à peu près 72 % d'adultes analphabètes, c'est-à-dire de personnes âgées de 15 ans et plus, qui ne savent ni lire, ni écrire.

Pour ce qui est du financement international, il y a un grand défi parce que d'après les analyses du rapport de suivi, en 2000 le niveau du financement extérieur de l'éducation de base était estimé à 1,45 milliards de dollars mais ces montants ne représentaient qu'un quart de l'assistance extérieure supplémentaire nécessaire, chaque année, pour atteindre l'éducation pour tous d'ici 2015. Ces déficits du financement de l'éducation pour tous sont estimés à 5,6 milliards de dollars par an. L'aide à l'enseignement pour atteindre l'éducation pour tous à l'objectif 2015, devrait être quintuplée. Alors quelles sont les perspectives de l'UNESCO ? L'UNESCO essaye de promouvoir la planification à long terme, de maintenir l'accent sur les six objectifs de Dakar, de promouvoir la législation pour une éducation de base obligatoire et gratuite au niveau des pays, de renforcer les plaidoyers et la communication pour une plus grande visibilité de l'éducation pour tous, dans les forums internationaux.

Quelques développements récents permettent quelques espoirs. On peut citer notamment le compromis de Monterrey où la communauté internationale a essayé de prendre conscience de la différence des niveaux de développement entre pays et de responsabiliser et les pays en développement et les pays développés. Il y a cette initiative de la Banque Mondiale qui essaie de financer ou d'accoler des financements, à des conditions préférentielles, à des pays qui sont en retard, mais qui sont suffisamment engagés en vue de l'éducation pour tous. Il y a aussi l'intérêt porté par les groupes G8, notamment les groupes de travail sur l'éducation pour tous des pays les plus industrialisés, qui portent une attention particulière à ce sujet en ce moment. D'autres initiatives, d'autres développements récents comme le sommet de Johannesburg, la décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation et d'autres initiatives régionales permettent également de fonder quelques espoirs.

Pour finir, un mot sur les enseignants. Dans le cadre de l'éducation pour tous, l'UNESCO accorde une importance particulière à la condition des enseignants. D'ailleurs dans le cadre d'action de Dakar, il est bien précisé que les enseignants jouent un rôle clef pour la qualité de l'éducation. Parmi les douze stratégies proposés dans le cadre de l'action de Dakar, la neuvième stratégie est d'améliorer la condition, la motivation, le professionnalisme des enseignants. Parmi les « programmes phare » que l'UNESCO est en train de promouvoir, il y a un programme phare sur les enseignants et la qualité de l'éducation. La qualité de l'éducation est indissociable de la condition et de la situation des enseignants. L'UNESCO essaye de favoriser l'implication des organisations des enseignants dans la planification de l'éducation pour qu'ils s'approprient ou qu'ils se sentent vraiment partie prenante de ces processus.