

Information et



INNOVATION

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION
CASE POSTALE 199
CH-1211 GENÈVE 20

en éducation

LES ENSEIGNANTS DANS LE PROCESSUS DE CHANGEMENT

Les résultats de la quarante-cinquième session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE) ont eu un impact remarquable. Les analyses et les recommandations de cette conférence ont fait l'objet de discussions et se sont répandues lors de congrès et de séminaires de haut niveau. Elles ont paru dans divers articles de presse publiés dans journaux et revues de différentes régions du monde. Cependant, ce qui est probablement l'impact le plus significatif de la CIE peut être perçu à travers l'analyse des politiques adoptées par des pays au sujet du rôle des enseignants dans le processus de changement, thème central de la conférence.

Dans ce numéro de notre bulletin, nous présentons un résumé de quelques-unes des politiques actuelles en rapport avec quatre des neuf recommandations de la CIE, à savoir: i) comment attirer les jeunes gens les plus doués vers la profession enseignante; ii) comment lier d'une manière efficace la formation préalable des maîtres aux exigences de l'activité professionnelle; iii) comment soutenir les premières années d'enseignement par des stratégies conçues pour convertir cette période en une partie

les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, les équipements et le matériel pédagogique, tous ces bouleversements ne conduiront guère à l'effet désiré s'ils ne s'accompagnent d'une politique d'intégration destinée à renforcer le rôle de l'enseignant. Cette politique intégrée ne saurait être le dernier wagon accroché au train du changement. Un pressant besoin se fait en effet actuellement sentir pour l'adoption de politiques en faveur des enseignants.

- La seconde de ces conclusions concerne la nécessité d'associer innovations et outils d'évaluation, ce qui permettra le cumul de l'expérience et de l'apprentissage. Les changements actuellement en cours dans l'éducation sont aux prises avec des défis pour lesquels il n'y a guère de réponse unique ou définitive. Créer, évaluer, expérimenter s'imposeront de plus en plus dès lors qu'il s'agit de politiques de l'éducation conçues pour affronter les nouveaux défis lancés par les profonds changements sociaux, économiques, culturels et technologiques que notre société moderne est en train de vivre.

Avec cette livraison d'*Innovation* prennent fin mes fonctions de Directeur du Bureau international d'éducation. Ce bulletin m'a permis, durant les cinq dernières années, de rester constamment en contact avec la communauté interna-

LA PAGE D'ACCUEIL DU BIE SUR L'INTERNET

Ce périodique peut être consulté sur l'Internet en anglais et en français à :
<http://www.unicc.org/ibe/Publications/Innovation/innov.htm>

indissociable de la formation professionnelle; iv) quelles sont enfin les stratégies les plus efficaces pour affermir la formation en cours d'exercice des enseignants?

Les exemples qui figurent dans ce numéro proviennent de pays représentant une grande variété de cultures et différents niveaux de développement économique. La richesse des stratégies qu'on peut imaginer dans ce domaine pour une action novatrice est, on le verra, considérable. Toutefois, en dépit de la variété des situations, ces exemples indiquent qu'il est possible d'atteindre l'objectif souhaité par plusieurs voies différentes. Deux conclusions s'imposent très clairement, néanmoins, si nous considérons les échanges de vues de la CIE et ce qui s'écrit sur les stratégies et les politiques actuellement en cours :

- La première est que les enseignants ne peuvent plus être ignorés dans le processus de changement de l'éducation. Par exemple, les mutations touchant la structure des systèmes d'enseignement, l'administration et la gestion des institutions, le contenu des programmes,

tionale des enseignants et des décideurs de l'éducation. J'aimerais, à cette même tribune, dire ma gratitude à tous les lecteurs d'*Innovation* pour les manifestations d'enthousiasme qui m'ont accompagné au cours de cette période, et exprimer mes vœux les plus sincères de continuité et de succès aux efforts qui ne cesseront pas de se déployer au bénéfice d'une éducation pour tous qui soit de qualité.

JUAN CARLOS TEDESCO
DIRECTEUR

Information et INNOVATION en éducation est une publication trimestrielle gratuite du Bureau international d'éducation (BIE), qui paraît en anglais, en espagnol et en français. La version espagnole est préparée par le Bureau de l'UNESCO de Santiago du Chili. Sauf indication contraire, tous les articles d'*INNOVATION* expriment les opinions de leurs auteurs et ne traduisent pas nécessairement les vues de l'UNESCO ou du BIE. Les textes peuvent être gracieusement reproduits, à condition d'en mentionner et l'auteur et la source. Pour figurer sur notre liste de distribution, prière de s'adresser à : Unité des publications, BIE, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse.

INNOVATIONS ET EXPÉRIENCES NOUVELLES DANS LE DOMAINE DE LA FORMATION DES MAÎTRES

INTRODUCTION

Le rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, paru en 1996, a constaté : « L'importance du rôle que joue l'enseignant en tant qu'agent de changements [...] n'a jamais été aussi patente qu'aujourd'hui. Ce rôle sera sans doute encore plus décisif au XXI^e siècle. »

La même année s'est tenue à Genève la quarante-cinquième session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE) qui était consacrée au thème du « Renforcement du rôle des enseignants dans un monde en changement ». Les débats qui ont animé la Conférence ont révélé que les grands changements que vivent nos sociétés – dont les manifestations sont, entre autres, l'arrivée en force de nouvelles technologies de l'information dans tous les domaines, la globalisation de l'économie et l'évolution que subissent toutes les professions – exigent une réorganisation profonde des systèmes d'éducation et, dans ce contexte, la redéfinition du rôle des enseignants, à la fois comme agent et comme force motrice de ces changements. Les thèmes de la qualité de l'éducation et de la compétence des enseignants se trouvaient également au cœur des débats à la Commission sur l'éducation lors de la vingt-neuvième session de la Conférence générale de l'UNESCO, qui s'est tenue aux mois d'octobre et novembre derniers. Les délégués ont mis l'accent sur l'aspect polyvalent du rôle des maîtres, qui doivent notamment être capables d'enseigner à la fois dans le cadre de l'éducation formelle et dans celui de l'éducation non formelle.

S'agissant du suivi de la quarante-cinquième session de la CIE et du rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, le BIE continue de publier certaines expériences et initiatives novatrices, ainsi que des statistiques relatives aux enseignants, réunies essentiellement à partir des rapports nationaux sur le développement de l'éducation et des réponses des États membres à l'enquête du BIE sur le thème des enseignants.

LE RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS

La Recommandation n° 1 de la quarante-cinquième session de la CIE souhaite qu'on attire vers l'enseignement les jeunes gens les plus compétents.

Égypte

Mesures spéciales pour encourager les inscriptions aux facultés d'éducation

L'État a pris des initiatives pour encourager les étudiants de haut niveau à s'inscrire aux facultés d'éducation, afin d'améliorer la qualité de l'enseignement, en prenant notamment à leur endroit des mesures financières incitatives. Pour ce faire, le Conseil suprême des universités (SCU) a choisi d'accorder 80 livres égyptiennes aux étudiants obtenant 70% de moyenne, somme renouvelable les années suivantes sous réserve qu'ils obtiennent « bien » comme moyenne générale. En outre, les trente premiers de la division des sciences et les dix premiers de celle des lettres reçoivent 120 livres égyptiennes par an en plus du maintien de leur somme annuelle, pourvu qu'ils obtiennent la note « très bien », et 120 livres supplémentaires si l'étudiant ou l'étudiante parvient à des résultats d'« excellence » à l'examen du diplôme que subit la promotion. Ces règles s'appliquent en toute impartialité à ceux, étudiantes et étudiants, qui obtiennent leur diplôme dans un institut pédagogique rattaché aux facultés d'éducation.

Éthiopie

Recrutement pour la profession enseignante

Pour attirer les jeunes gens les plus capables vers la profession enseignante, des programmes d'orientation et de sensibilisation professionnelles sont organisés tous les ans au niveau régional. De même, pour augmenter la participation des femmes et des étudiants issus de régions moins bien servies en maîtres, les conditions d'admission sont assouplies, un certain quota leur est réservé et des classes spéciales, dotées d'un tuteur, sont aménagées pour leur permettre d'atteindre le même niveau que les autres stagiaires.

Israël

Critères d'admission des étudiants

Les critères d'admission des candidats aux postes d'enseignement comprennent l'examen national de qualification dit « du seuil ». Il sert de préalable à l'entrée dans toute institution du système. Un ensemble efficace de tests pour la sélection des candidats, qui incorporerait des index de type cognitif et relatifs à la personnalité, exige encore de la recherche. Un autre instrument pour la sélection des candidats, actuellement en

préparation et en évaluation, comprend – outre l'aspect cognitif – une évaluation de la personnalité. Il comprend aussi un questionnaire sur les prédispositions du candidat pour la profession enseignante.

Canada

Facteurs divers entrant en considération lors de la sélection des candidats

La majorité des facultés d'éducation fondent leurs décisions sur un ensemble de facteurs pédagogiques et de facteurs personnels, comme l'amour des enfants, les déclarations du candidat et les références. Quand les universités recourent à des entretiens, c'est afin d'évaluer des facteurs tels que la motivation, les dons pour la communication, l'aptitude à agir rapidement et efficacement, le niveau de capacité pour les rapports interpersonnels, la créativité, la compassion, la détermination, l'enthousiasme, la maturité et le potentiel d'autorité. L'Université d'Ottawa a inséré dans son processus d'évaluation l'examen des déclarations d'un candidat par trois enseignants. Certaines universités recherchent des candidats pour des disciplines précises. C'est le cas, par exemple, de l'Université Trent (à Peterborough dans l'Ontario), qui accorde la préférence à des candidats dotés d'une expérience en matière de besoins éducatifs spéciaux ou en éducation pluriculturelle, ainsi qu'aux femmes qui ont l'intention d'enseigner les sciences.

Thaïlande

Le projet Khuru Thayat pour attirer les jeunes gens qualifiés vers l'enseignement

Deux voies caractérisent ce projet : un cursus d'une année en troisième cycle ; un cursus de cinq ans en premier et second cycles. Pendant le cursus d'une année, les licenciés des diverses facultés détenant un dossier universitaire solide, ayant fait preuve d'une bonne conduite et montrant une attitude positive envers la profession enseignante bénéficieront d'une formation intensive de troisième cycle. Les diplômés de l'enseignement secondaire admis à l'université doivent détenir un bon dossier, faire preuve d'une bonne conduite et avoir montré une attitude positive envers la profession enseignante. Pendant les cinq années que dure le cursus, ils doivent habiter la résidence universitaire, ce qui permettra à ces étudiants d'être formés ensemble et de se réunir pour pratiquer diverses activités contribuant à leur professionnalisme. Pour être retenus dans ce cursus, ils doivent conserver tous les ans une moyenne de coefficient 2,75 au moins et suivre tous les étés un cours intensif. Chaque étudiant reçoit une bourse. La plupart des diplômés du projet Khuru Thayat sont nommés enseignants dans leur ville natale.

Égypte

Recrutement d'universitaires au chômage pour l'enseignement dans les classes d'alphabétisation

En collaboration avec le fonds social pour le développement, un projet a été lancé en 1992-1993 pour l'emploi de diplômés de l'université au chômage comme enseignants dans des classes destinées à l'élimination de l'analphabétisme. Étant donné le succès qu'a connu ce projet, il a été élargi jusqu'à atteindre vingt circonscriptions en 1994-1995. Environ vingt-sept mille diplômés ont été embauchés pour éliminer l'analphabétisme chez cinq cent quarante mille personnes.

LA FORMATION PRÉALABLE

La Recommandation n° 2 de la quarante-cinquième session de la CIE souhaite voir mieux articuler la formation initiale avec les exigences d'une activité professionnelle novatrice.

Émirats arabes unis

Études extérieures en tutorat afin de mieux qualifier les enseignants pour le niveau primaire

Une fois achevé le cursus conduisant à leur diplôme, les enseignants sortant de la formation préalable sont accueillis au sein de programmes universitaires pour compléter leur qualification dans une spécialisation en phase avec leur choix originel. Ce programme a guidé des jeunes gens vers la profession enseignante et doté le processus éducatif d'un très grand nombre de maîtres. À l'expérience, on sait qu'il y a un progrès remarquable du niveau de performance initiale, de la part des enseignants qui ont achevé leurs études universitaires.

Finlande

Unités de formation des maîtres

Par-delà les facultés d'éducation, les professeurs d'enseignement secondaire du deuxième cycle et de l'école polyvalente sont aussi formés dans des unités normales de l'université. Chacune de ces unités détient une école de formation ou des écoles destinées à la pratique et à la recherche. Ces écoles de formation comprennent un premier et un second cycles de l'école polyvalente et un second cycle d'enseignement secondaire, ainsi que, dans certains cas, une école préalable.

Finlande

La formation de professeur principal

La formation de professeur principal est couronnée par une maîtrise interdisciplinaire qui requiert un total de cent soixante unités de valeur. À part les études pédagogiques, elle comprend des études de base dans plusieurs sujets, des études plus avancées

dans un ou deux sujets et des cours pratiques comme suit : a) études générales : 15 unités de valeur ; b) pédagogie : 75 unités ; c) études de base dans divers sujets : 35 unités ; d) études spécialisées : 30 à 35 unités ; e) cours facultatifs.

Belize

Programme de trois ans pour un certificat accompagné d'expérience sur le terrain

Le programme vise des enseignants suppléants qui ne sont pas suffisamment qualifiés. Le nouveau programme peut être suivi de deux manières : a) une année d'études à plein temps au niveau universitaire du premier cycle (niveau 1), suivi d'une ou de deux années d'expérience sur le terrain, puis d'un retour à l'université pour encore une année d'études à plein temps (niveau 2) ; b) deux années et demie dans le programme péri-universitaire (niveau 1), utilisant du matériel pour l'éducation à distance, suivi d'une année d'études à plein temps à l'université pour obtenir le niveau 2. Les enseignants ont droit à une augmentation de salaire dès qu'ils ont achevé avec succès le niveau 1, et à une autre après avoir complété le niveau 2.

Maroc

Nouvelles orientations dans les contenus des programmes de formation initiale

Le souci de professionnalisation et d'homogénéisation des formations dispensées fait actuellement l'objet d'un processus de réflexion partant des référentiels « métier » et aboutissant aux référentiels « formation ». Une réflexion sur l'implantation de la formation modulaire a été entamée et ce, pour éviter les effets réducteurs du décloisonnement tout en répondant à un besoin de globalisation de la formation. Ainsi, l'accent est davantage mis sur les compétences que sur les contenus. Le rôle de la recherche pédagogique est de plus en plus perçu et vécu comme un axe fondamental de la formation. S'agissant d'intégrer les nouvelles technologies de l'éducation, l'orientation consiste à mettre davantage l'accent sur la dimension pédagogique de leur utilisation (l'informatique et l'audiovisuel). En plus des dimensions disciplinaires, didactiques et pédagogiques, les centres de formation organisent des activités visant la sensibilisation des futurs enseignants aux problèmes liés à l'environnement, à l'interculturel et à la déontologie de la profession enseignante.

République tchèque

Les nouveaux contenus de la formation des maîtres

La conception actuelle de la formation des maîtres envisage la préparation des futurs enseignants dans les quatre éléments de base suivants : étude de la spécialisation choisie ; préparation méthodologique ; formation pédagogique et psychologique. À quoi il

faut ajouter l'élément que constitue l'enseignement général qui accorde au futur maître une large assise culturelle, y compris la connaissance des langues étrangères. Cet élément l'aide à devenir, en matière de culture, une autorité dont la fonction est d'influencer le milieu culturel général et le caractère moral et éthique des élèves ou des étudiants. Le « profil » éducatif nouvellement tracé de l'enseignant décrit les éléments individuels comme des « modules ». La part de formation finale représentée par chaque module individuel au sein du système complexe est défini avec précision. En même temps, le profil établit clairement le cursus obligatoire qui peut permettre d'atteindre des résultats appropriés à la profession enseignante. Il traduit également l'effort à fournir pour créer une relation plus organique entre, d'un côté, la théorie pédagogique et de psychologie de l'enseignement, et de l'autre, sa pratique. C'est, en particulier, dans les petites classes que le parti d'insister sur la formation pratique en matière de communication sociale et de capacités méthodologiques, ainsi que d'évaluer la personnalité des étudiants ou des élèves, semble être d'une extrême importance. Les techniques d'enseignement se concentrent sur le contrôle continu des connaissances de l'enfant et la coopération avec lui dans le contexte communicatif et positif de la classe, et dans l'ensemble de l'école. L'auto-réflexion de l'élève-maître constitue un autre élément important pour s'entraîner à l'enseignement.

France

La conception de la formation des enseignants dans les Instituts universitaires de formation des maîtres

La création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) a été l'occasion de recentrer une partie de la formation sur les programmes, et aussi de la définir, au moins pour le premier degré, par rapport à un profil de compétences faisant référence à la fois aux contenus des programmes et aux techniques pédagogiques. Pour les futurs enseignants du premier degré, l'objectif est « l'universitarisation » de la formation ; pour ceux du second degré, c'est le renforcement de la professionnalisation. La philosophie de la formation professionnelle dispensée par les IUFM est fondée sur une articulation rigoureuse entre les travaux théoriques conduits à l'institut et la pratique dans les classes. Les IUFM s'appuient donc sur un réseau d'écoles, de collèges et de lycées dans lesquels cette partie importante de la formation se déroule. Le rôle des formateurs de terrain dans les établissements scolaires est à cet égard fondamental. Chaque institut de formation des maîtres définit son plan de formation à partir d'un cadrage national portant sur les disciplines, les horaires, etc., qu'il adapte à ses propres spécificités et en fonc-

tion des publics à former, et de la diversité des types de classes et d'établissements où les nouveaux titulaires auront à enseigner (collèges, lycées, zones d'éducation prioritaire, classes à cours multiples en milieu rural, etc.).

LA FORMATION EN COURS D'EXERCICE

La Recommandation n°3 de la quarante-cinquième session de la CIE s'est préoccupée de la formation des maîtres en exercice, qu'elle souhaite voir considérée comme un droit, mais aussi comme un devoir, de toute la profession enseignante.

Australie

La formation fondée sur la compétence

«CBT in Action», ou la formation fondée sur la compétence en action, est un programme national qui utilise l'apprentissage-action pour soutenir le développement professionnel de personnes vouées à l'application du programme de la réforme nationale de la formation en Australie. Il vise les enseignants, les formateurs, les gestionnaires et leurs équipes associées. Le programme réunit une équipe dans un lieu de travail donné qui a pour défi de donner suite à un aspect particulier de la CBT. L'équipe travaille au projet pour un laps de temps sur lequel on s'est accordé. Les membres acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires au fur et à mesure que le projet se réalise. Cela se passe à l'aide d'un ensemble d'activités de formation extérieures (publications, ateliers, consultants, visites aux entreprises, etc.) amorcées par l'équipe lui-même en encourageant une prise de conscience créatrice. La compréhension améliorée de la formation fondée sur la compétence pousse les participants à revoir et à réfléchir sur ce qu'ils apprennent et, là où il le faut, à réinterpréter toute idée préconçue qu'ils se seraient formés. L'introduction de la CBT a nécessité des changements importants dans la conception et la livraison des programmes et des cours de formation, parce que la focalisation est placée en priorité sur les résultats, c'est-à-dire sur les compétences associées au lieu de travail dont les participants peuvent effectivement faire la démonstration grâce au processus d'enseignement-apprentissage.

Côte d'Ivoire

La formation des conseillers pédagogiques

Pour relever le niveau intellectuel des conseillers pédagogiques, soixante conseillers pédagogiques régionaux se chargent de la formation des conseillers pédagogiques de secteurs. Ces conseillers régionaux sont des professeurs de centres de formation et

d'animation pédagogique (formation initiale des instituteurs) ayant un niveau d'études supérieur par rapport aux anciens conseillers qui ne sont que d'anciens instituteurs. Ainsi formés, ces conseillers de secteurs doivent démultiplier les enseignements reçus dans leur secteur respectif au profit des instituteurs dont ils ont la charge.

Suisse

La formation des formateurs

L'actuelle tertiarisation de l'ensemble de la formation des enseignants rend évidentes les lacunes qui existent au niveau des disciplines scientifiques. Pour répondre à ce besoin, l'Université de Berne a offert, aux maîtres et aux maîtresses de didactique des disciplines, un cours de didactique pour chaque discipline, et ce cours sera sanctionné par un diplôme.

Il existe également en Suisse romande une formation continue institutionnalisée pour les maîtres de didactique des disciplines. Les efforts entrepris par les autorités peuvent être illustrés à partir de l'exemple du canton de Vaud: création d'un statut de maître de didactique licencié; formation spécifique exigée des maîtres nommés au Séminaire (formation de formateurs) organisé sur le plan romand; participation des maîtres de didactique aux commissions cantonales des diverses branches pour assurer une liaison organique entre l'évolution des disciplines et la formation des jeunes maîtres; relations suivies avec les facultés concernées (de l'Université de Lausanne) en vue d'une adéquation entre les études universitaires des futurs maîtres et les besoins de l'enseignement.

Jordanie

Programme de formation pour relever les défis dans le domaine de l'éducation pour la démocratie, la paix, la résolution des conflits et les droits de l'homme

Les objectifs du programme comprennent: a) la préparation de modules de formation traitant des questions de compréhension internationale, de démocratie, de justice, de paix, des droits de l'homme et de pluralisme culturel; b) la formation des enseignants aux compétences permettant de résoudre ces questions intelligemment; c) l'échange d'expérience avec d'autres pays concernant les méthodes employées pour traiter ces questions; d) le transfert des effets de la formation à la salle de classe. La phase initiale du programme vise à former une équipe pivot de cinq personnes pour conduire ce projet, à former soixante-quinze enseignants pendant une période d'essai pour estimer l'efficacité des activités de formation et celle des formateurs. La substance de la formation comprend: a) les valeurs et les attitudes qui traitent des questions et des défis qu'on découvre dans les doctrines religieuses et les habitudes sociales des nations arabes et musulmanes;

b) les valeurs et les attitudes qui traitent des questions et des défis qu'on découvre dans les doctrines religieuses des juifs et des chrétiens. Les méthodes de formation sont faites de discussions, d'argumentation, de jeux de rôle, de projections de films, d'affiches et de brochures, de création d'activités à faire figurer dans les guides pour enseignants.

Kenya

Programme de formation pour les maîtres du primaire en exercice

Le programme pour maîtres en exercice constitue une approche novatrice de formation. Alors que le mode traditionnel de formation des maîtres du primaire dure deux années, le cursus de la formation en exercice s'étend sur trois ans, mais recouvre le même programme que la formation préalable. Ce cursus compte quatre éléments: des cours par correspondance, en résidence, par radio, ainsi qu'une évaluation pédagogique. La partie par correspondance représente 75 % du programme d'études et la partie en résidence 25 %. La composante radio apporte un complément à ce qui est assuré par correspondance et en résidence. Pour la partie évaluation pédagogique, les inspecteurs rendent visite à l'élève-maître dans son école et évalue sa performance tandis qu'il enseigne en classe. Chaque élève-maître est évalué au moins neuf fois au cours des trois années que dure le programme.

Canada

Le réseau éducatif de l'Ontario

Ce projet a pour objet de faciliter la communication et l'accès aux ressources pour tous les enseignants et enseignantes en vue de planifier les réformes du programme d'études et des programmes scolaires. Il comporte trois éléments principaux: a) un réseau électronique reliant des ordinateurs pour permettre aux enseignantes et aux enseignants de discuter des aspects de la réforme et des changements en cours; b) une équipe d'animatrices et d'animateurs pour aider enseignantes et enseignants à planifier le changement; et c) un programme de communication pour aider ceux-ci à partager leurs expériences. Le service est gratuit. Les conseils scolaires se servent du réseau pour leur planification, les fédérations enseignantes pour fournir du matériel lié au programme préparant à la qualification d'agent ou d'agente de supervision et pour un grand nombre de conférences. On espère élargir le système à la population étudiante. On cherche actuellement des moyens d'utiliser le réseau pour dispenser des programmes de perfectionnement professionnel.

Suite page 5

France

La formation des personnels d'inspection et de direction

En 1995, le Centre national de formation des personnels d'inspection et de direction a été transformé en École supérieure des personnels d'encadrement du ministère de l'éducation nationale (ESPEMEN). Trois principes directeurs ont orienté l'élaboration du plan de formation.

1. *Le principe d'alternance.* L'année de formation prévoit une alternance entre des périodes au sein de l'école supérieure et des périodes sur le terrain en académie. L'affirmation du caractère unitaire de la formation implique que le terrain soit clairement identifié comme lieu de formation, et non pas seulement comme lieu de stage. Pour chaque métier, une liste de situations professionnelles a été établie. Ces situations, objets de formation, constituent autant de supports à une démarche d'analyse de problèmes professionnels nécessitant une complémentarité des apports respectifs de l'école supérieure et des terrains.

2. *Le principe d'individualisation.* Le type de public, adultes aux compétences professionnelles confirmées, autant que la nature de la formation, conversion professionnelle, plaident en la faveur de la personnalisation des parcours de formation. Cette différenciation de la formation est établie à partir de l'expérience antérieure des stagiaires.

3. *Le principe de cohérence.* La cohérence globale du plan de formation est assurée par le mode de structuration des contenus et par leur programmation dans le cadre temporel de l'alternance école supérieure-académies. L'élaboration du plan de formation a été orientée par le souci de créer les conditions d'émergence d'une culture de la responsabilité d'encadrement, commune aux diverses fonctions, à travers : des contenus communs visant l'acquisition de capacités transversales (traiter l'information nécessaire au développement du système d'éducation, vérifier la conformité des actes, des pratiques, organiser le fonctionnement d'un service, d'une unité, mobiliser les acteurs, activer les relations avec les partenaires, développer les ressources humaines, évaluer les objets en évolution, piloter un sous-système en interaction, assumer le rôle de représentant de l'institution); des approfondissements de ces contenus communs, différenciés en fonction des métiers; des contenus spécifiques aux métiers précisés, pour chacun d'entre eux, sous forme de répertoires, de compétences dans les domaines de la pédagogie, du droit et de l'administration, du pilotage et de la gestion des ressources humaines.

Ouganda

Enseignement primaire et projet de formation d'enseignants, composante Système de formation et d'administration des enseignants

Après la parution en 1992 du Livre blanc sur

l'éducation, le Gouvernement ougandais a décidé d'établir un Système de formation et d'administration des enseignants dans dix des trente-huit districts de l'Ouganda. Le projet a pour objectifs, entre autres: de relever les services de formation des maîtres; d'améliorer l'infrastructure d'une aide aux enseignants; d'assurer une utilisation plus efficace des ressources destinées à la formation des maîtres; d'améliorer la qualité et l'efficacité des diplômés sortis des Écoles normales d'instituteurs; de réduire le nombre d'enseignants sans formation; de relever le niveau des capacités et d'efficacité des maîtres en exercice. Le Système de formation et d'administration des enseignants consiste en un ensemble d'Écoles normales d'instituteurs réformées ou «noyau», dont chacune se rattache à environ vingt-cinq «centres de coordination», dont chacun à son tour est lié à un réseau d'environ dix «écoles en périphérie». Les Écoles normales «noyau» qui ont rejoint le réseau du Système de formation et d'administration ont quatre tâches à accomplir: a) la formation préalable des nouveaux maîtres; b) l'amélioration en cours d'emploi des maîtres en exercice grâce à des cours dispensés en période de vacances et à l'enseignement à distance; c) la formation permanente sur le tas des maîtres d'écoles pour les initier aux méthodes nouvelles et aux nouveaux textes et matériels; et d) la formation à la gestion et l'aide aux maîtres et aux maîtres principaux. Il existe aussi un grand nombre de tuteurs offrant des services complémentaires qui s'adressent à l'enseignant, à la communauté, ou à l'élève dans le cadre du Système de formation et d'administration des enseignants. Un corps enseignant opérant sur les lieux s'occupe de tous les cours offerts à l'École normale d'instituteurs, et un corps assume hors les lieux les aspects académiques et professionnels dans les «centres de coordination» et les «écoles en périphérie». Un tuteur en résidence assure une présence permanente dans chaque «centre» et est secondé par des tuteurs en visite de l'École normale d'instituteurs, des inspecteurs des écoles et des fonctionnaires de l'éducation. Un des principaux rôles des tuteurs en résidence aux «centres de coordination» est de garder un lien avec l'École normale «noyau» le «centre de coordination» et les «centres en périphérie». Les tuteurs de ces derniers, connus comme tuteurs personnels, sont censés tenir bien informés ceux des «centres de coordination» au sujet des résultats des élèves-maîtres dont ils sont responsables. Ce qui caractérise ce programme, c'est la flexibilité en termes de composantes des cours, des modes d'apprentissage, du contrôle des connaissances et des choix concernant le contenu, le temps, le lien et la méthode d'apprentissage, ainsi que les systèmes d'aide à l'apprenant.

ASSISTANCE AUX ENSEIGNANTS DÉBUTANTS

«Une attention particulière doit être accordée aux enseignants au début de leur carrière, parce que les premiers postes qu'ils occuperont et les tâches qu'ils accompliront auront un rôle déterminant pour la suite de leur formation et de leur carrière. (Extrait de la Recommandation n° 3 de la quarante-cinquième session de la CIE.)

Australie

Initiation des enseignants

L'initiation des enseignants est de la responsabilité direct des systèmes d'éducation, qui emploient pour ce faire diverses approches. Celles-ci ont pour objet de fournir soutien et orientation à l'enseignant débutant et de lui faciliter une transition sans heurts vers la profession enseignante. Parmi maints exemples d'initiation, on peut citer: la distribution d'un dossier d'introduction constitué de programmes de soutien; un programme d'introduction en bonne et due forme; une période de mise à l'épreuve entraînant une évaluation.

Australie

Normes nationales des compétences s'appliquant aux enseignants débutants

Le développement de normes nationales s'appliquant aux enseignants s'est opéré dans le contexte général d'une réorganisation des prix et d'initiatives en faveur de la reconnaissance mutuelle des qualifications. Dans la profession enseignante, ces initiatives globales se proposent d'écarter les barrières et autres obstacles à l'amélioration de l'enseignement et, par conséquent, à celle des résultats de l'apprentissage chez les élèves australiens. Un «Cadre des compétences pour les enseignants débutants» a donc été développé. Ce cadre définit les domaines de compétence clés, et aussi essentiels, pour enseigner, les éléments de chaque domaine de compétence et les indicateurs de pratique réelle pour chaque élément. Il est secondé par un ensemble de brèves études de cas illustrant les compétences.

République tchèque

Soutien aux maîtres débutants

Chaque maître débutant a déjà bénéficié d'au moins dix semaines de pratique d'enseignement soit à l'école, soit dans une autre institution d'enseignement. Pendant sa première année d'exercice, le jeune enseignant, ou la jeune maîtresse d'école, est secondé par un mentor expérimenté qui l'aide à résoudre ses premières difficultés. L'aide apportée par celui-ci consiste en une variété d'activités telles que l'observation mutuelle des classes, l'analyse du processus d'enseignement, les discussions au sujet

des méthodes et contenus des classes, l'introduction à la vie professionnelle et sociale du personnel enseignant, les consultations avec élèves et parents.

Allemagne

Préparation des jeunes diplômés

Les jeunes diplômés bénéficient d'une introduction pratique qui prend la forme d'un service préparatoire, seconde étape de la formation des élèves-maîtres, qui peut durer jusqu'à deux ans. Grâce à ce service préparatoire, les étudiants peuvent combiner les connaissances et les compétences acquises durant leurs études universitaires formelles avec les connaissances, les compétences et l'expérience pratiques et pédagogiques indispensables à leur travail. En termes de formation didactique, la principale tâche de cette phase préparatoire est de donner à l'enseignant en herbe les compétences dont il aura besoin dans son rôle complexe d'enseignant, de conseiller et d'éducateur, et lui permettront ainsi d'accomplir ses devoirs en accord avec ses propres capacités. Les jeunes diplômés acquièrent ces compétences en étant présents en classe et en y observant le déroulement des leçons; les leçons d'enseignement dispensées dans les écoles participant à la formation de maîtres – soit sous la direction d'un tuteur, soit seul – ainsi que la poursuite d'autres cours en pédagogie et en méthodologie dans des centres de formation où l'expérience acquise en salle de classe par les étudiants peut être traitée et analysée plus à fond.

TABEAU 1. Pourcentage des femmes dans le corps enseignant (1990-1995)

	Année			Enseignem. préprimaire	Enseignem. primaire	Enseignem. secondaire	Année	Enseignem. préprimaire	Enseignem. primaire	Enseignem. secondaire
	1990-91	1994-95	1994-95							
Afghanistan	1990-91	PD	56,9	44,4	Kenya	1990-91	PD	PD	32,4	
	1994-95	PD	37,7	34,4		1994-95	PD	PD	32,7	
Allemagne	1993-94	96,7	85	45,2	Lettonie ⁴	1994-95	PD	96,5	PD	
Algérie	1990-91	PD	39,1	39,0	Luxembourg	1990-91	92,1	52,8	32,9	
	1994-95	84,8	43,1	43,1		1993-94	93,4	55,7	34,5	
Arabie saoudite	1990-91	100	47,5	42,8	Madagascar	1990-91	96,1	PD	PD	
	1994-95	100	50,2	49,4		1993-94	PD	55,8	PD	
Australie	1990	PD	73,5	50,1	Mali	1990-91	92,4	20,9	16,0 ¹	
	1994	PD	74,7	51,3		1994-95	89,5	21,4	15,2 ¹	
Autriche	1990-91	99,6	81,8	55,1	Malte	1995-96	100	75,0	43,9 ⁵	
	1994-95	98,2	83,9	56,6	Maroc	1990-91	PD	35,9	31,3	
Bangladesh	1991	PD	PD	9,8		1994-95	29,2	36,3	32,3	
Bélarus	1994-95	PD	99,1	74,1 ¹	Myanmar	1990-91	PD	61,8	71,4	
Belize	1990-91	100	70,0	46,3		1994-95	PD	66,7	73,8	
	1994-95	100	70,3	46,4	Népal	1990-91	PD	13,7	9,8	
Botswana	1990	PD	79,8	41,2 ¹		1992-93	PD	16,0	11,6	
	1993	PD	76,7	42,7	Nigéria	1990	PD	42,9	32,6	
Bulgarie	1990-91	100	76,6	62,4		1994	PD	46,4	36,0	
	1994-95	99,7	79,6	67,1	Norvège	1990-91	PD	62,9	36,4	
Burkina Faso	1990-91	PD	27,0	PD		1994-95	PD	65,4	39,1	
	1993-94	PD	23,4	PD	Oman	1990-91	100	46,9	39,9	
Cameroun	1990-91	100	26,7	PD		1994-95	100	49,6	46,2	
	1994-95	100	33,7	PD	Ouganda	1990-91	100	30,5	17,4	
Canada	1992-93	PD	73,8	40,1		1994-95	99,3	32,0	19,4	
Chine	1990-91	96,2	43,2	31,5 ¹	Ouzbékistan	1990-91	PD	78,2	PD	
	1994-95	94,6	45,8	34,7 ¹		1994-95	PD	80,0	PD	
Chypre	1990-91	99,2	60,0	45,8	Pakistan	1990-91	PD	27,6	30,6 ¹	
	1994-95	98,9	65,3	50,1		1994-95	PD	24,4	30,1 ¹	
Congo	1990-91	100	32,4	PD	Panama	1990-91	99,4	76,5	54,2	
	1994-95	100	35,7	PD		1994-95	99,3	76,5	54,2	
Côte d'Ivoire	1990-91	PD	18,8	PD	Pérou	1991	95,0	65,0	47,5	
	1994-95	93,4	18,8	PD		1995	95,0	65,0	47,4	
Cuba	1990-91	99,9	79,3	54,2	Rép. arabe syrienne	1990-91	87,2	64,1	41,7	
	1994-95	100	81,2	54,6		1994-95	95,8	64	43,2	
Danemark	1990-91	PD	59,9	51,9	Rép. de Corée	1990-91	93,5	50,1	34,5	
	1993-94	89,9	58,1	51,5		1994-95	94,8	58,3	36,3	
Égypte	1990-91	95,7	48,5	37,0 ²	Rép.-Unie de Tanzanie	1990-91	PD	41,5	PD ¹	
	1994-95	93,6	53,6	36,8 ²		1994-95	PD	43,2	25,6 ¹	
Émirats arabes unis	1990-91	100	55,5	53,1	Saint-Marin	1990-91	100	85,3	67,2 ¹	
	1994-95	100	57,6	53,9		1994-95	100	88,1	68,4 ¹	
Espagne	1990-91	95,3	63,6	49,6	Sénégal	1990-91	75,2	25,2	14,1 ⁶	
	1993-94	95,8	65	48,3		1995-96	65,1	26,1	16,8	
Éthiopie	1990-91	PD	22,1	9,1	Slovaquie	1990-91	PD	81,6	59,9	
Fédération de Russie	1990-91	PD	93,2	79,4	Soudan	1990-91	99,3	50	22,1 ¹	
	1994-95	PD	93,7	80,6		1994-95	100	49,9	35,6 ¹	
Finlande	1990-91	95,7	66,2 ³	66,6 ³	Suède	1990-91	94,6	PD	PD	
	1993-94	95,4	66,6 ³	66,6 ³		1994-95	97,3	79,1	51,8	
France	1990-91	76,6	76,6	57,1	Suisse ⁷	1993-94	PD	68,8	38,6 ⁸	
	1993-94	77	77,4	57,5	Swaziland	1990-91	PD	79,2	46,4 ¹	
Ghana	1990-91	PD	35,8	24,4 ¹		1994-95	100	77,2	43,3 ¹	
	1993-94	PD	34,9	21,1 ¹	Tchad	1990-91	PD	5,9	5,2 ¹	
Inde	1990-91	92,7	29,2	31,3 ¹		1994-95	86,6 ⁹	7,8	3,8 ¹	
	1994-95	PD	31,1	33,9 ¹	Tunisie	1990-91	PD	44,5	38,0	
Iran (Rép. isl. d')	1990-91	99,8	50,9	38,2		1994-95	PD	47,8	40,3	
	1994-95	99,7	54,5	43,4	Turquie	1990-91	99,6	41,1	39,4	
Israël	1992-93	100	83,6	62,2		1994-95	99,3	42,8	40,0	
	1994-95	PD	PD	PD	Rép. tchèque	1990-91	100	82,2	45,1	
Italie	1990-91	99,5	91,1	61,7		1994-95	100	75,8	42,2	
	1994-95	99,5	93,2	62,6	Venezuela	1990-91	98,7	74,5 ¹⁰	51,4 ¹¹	
Jordanie	1990-91	100	61,7	50,8		1993-94	98,3	74,5 ¹⁰	53,1 ¹¹	
	1994-95	99,8	60,4	47,2						

NOTES POUR LE TABLEAU 1

PD = pas disponible. Cette information ne figurait pas dans la réponse au questionnaire.

¹ Ces données s'appliquent à l'enseignement secondaire général, autrement elles recouvrent aussi l'enseignement technique et professionnel, ainsi que la formation des maîtres au niveau secondaire, là où cette dernière existe.

² Ces données s'appliquent seulement à l'enseignement secondaire du deuxième cycle.

³ Ces chiffres recouvrent aussi bien les enseignants du primaire que ceux de l'enseignement secondaire général.

⁴ En 1994-1995, les femmes représentaient 84,9% des enseignants de tout le système d'enseignement (de la 1^{ère} à la 12^{ème} année).

⁵ Ces données s'appliquent seulement à l'enseignement secondaire du premier cycle.

⁶ Les chiffres pour 1990-1991 concernent l'enseignement secondaire général du deuxième cycle, alors que les données pour 1995-1996 recouvrent l'enseignement secondaire général moyen et l'enseignement secondaire du deuxième cycle.

⁷ Les données ne s'appliquent pas à tous les cantons.

⁸ Les données concernent l'enseignement secondaire du premier cycle.

⁹ Les données s'appliquent à 1993-1994.

¹⁰ Ces données concernent l'enseignement de base (de la 1^{ère} à la 9^{ème} année).

¹¹ Ces données concernent l'enseignement secondaire du deuxième cycle et l'enseignement professionnel.

TABLEAUX STATISTIQUES

Deux tableaux occupent les pages 6 et 7. Toutes les données qui y figurent proviennent des réponses des États membres de l'UNESCO à l'enquête du BIE sur le thème de la quarante-cinquième session de la CIE. On voudra bien considérer que: a) certains pays ont fourni des données ne concernant que l'enseignement public, tandis que d'autres en ont proposées qui prennent en compte aussi bien les écoles privées que les publiques; b) certains pays se réfèrent seulement aux enseignants professant en classe, alors que d'autres ont inclus dans leurs chiffres le personnel administratif et de soutien; c) la durée de l'enseignement primaire et celle de l'enseignement secondaire varient d'un pays à l'autre.

Le tableau 1 montre que, dans la majorité des pays pour lesquels des données sont fournies, la proportion de femmes est en augmentation, à la fois dans le primaire et dans le secondaire. Le lecteur observera que, dans un certain nombre de pays, la participation des femmes au corps enseignant est faible et insuffisante, tandis que, dans d'autres, la forte proportion d'enseignantes suggère un phénomène de «féminisation» de ce corps. Dans les deux cas, on peut dire que l'équilibre entre les sexes est encore à trouver. La situation de certains pays en développement, notamment en Afrique, mérite quelques remarques. Une étude menée dans un pays de cette région révèle que les élèves de l'école primaire assimilent mieux avec des maîtresses qu'avec des maîtres. Cependant, les absences plus fréquentes des maîtresses, pour cause de grossesse et de présence obligée auprès de leurs enfants, réduisent le temps vraiment disponible pour l'enseignement. Les obligations familiales trop nombreuses empêchent aussi les maîtresses d'améliorer leurs qualifications. Ces facteurs contribuent, d'après l'étude, à la détérioration du prestige des maîtres auprès des parents et dans le public.

Le tableau 2, bien qu'il présente des données s'appliquant à un nombre restreint de pays, montre clairement les différences dans la répartition du corps enseignant par groupe d'âge entre les pays développés et les pays en développement. Dans les premiers, le vieillissement de la population enseignante pourrait empêcher l'arrivée de jeunes maîtres, alors que la faible proportion d'enseignants âgés dans les pays en développement pourrait témoigner de conditions de vie particulièrement difficiles touchant la période de la vie active.

TABLEAU 2. Répartition du corps enseignant par groupe d'âge (%)

	Année	Enseignement primaire					Enseignement secondaire				
		moins de 20	20-29	30-39	40-49	50 +	moins de 20	20-29	30-39	40-49	50 +
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Afghanistan ¹	1994-95						32,9	55,6	10,4	1,0	-
Algérie	1993-94	0,6	38,1	42,1	16,4	2,8	0,2	41,5	48,0	9,0	1,3
Allemagne	1993-94	-	5,8	22,4	42,6	29,2	-	2,6	22,6	43,1	28,2
Autriche ²	1993-94		21,1	37,0	31,6	10,4		14,8	43,4	29,8	12,8
Bélarus ³	1994-95		42,9		45,3	11,8		26,1		58,4	15,5
Belize	1994-95	6,7	39,2	29,6	18,8	5,7	0,8	45,8	28,0	16,3	9,1
Botswana	1991	0,1	29,1	39,8	20,6	10,6	0,1	46,6	35,6	13,7	4,3
Bulgarie	1994-95	-	18,8	34,6	28,0	18,6	-	12,2	33,2	35,7	18,8
Cameroun	1994-95	-	4,7	49,5	35,3	10,5	PD	PD	PD	PD	PD
Émirats arabes unis	1994-95	-	31,3	30,7	30,8	7,2	-	22,3	40,8	31,1	5,8
Finlande	1993	-	16,0	31,6	26,5	25,9	-	6,8	26,4	38,3	28,5
France ⁴	1993-94	-	12,2	31,5	38,8	17,5	-	11,3	24,5	42,5	21,6
Israël ⁵	1992-93	-	17,8	38,9	32,7	10,5	-	13,8	32,7	35,3	18,1
Jordanie	1994-95	-	36,5	44,8	15,4	3,3	-	28,7	50,3	16,3	4,7
Luxembourg	1993-94	-	16,6	22,3	36,9	24,2	-	12,3	28,3	39,6	19,7
Mali	1994-95	PD	PD	PD	PD	PD	-	4,4	37,4	55,4	2,9
Maroc	1994-95	0,1	15,5	59,4	17,5	7,5	PD	PD	PD	PD	PD
Myanmar	1994-95	2,3	39,0	30,9	17,4	10,4	1,2	26,7	40,4	23,4	8,3
Norvège	1994-95	-	10,3	19,9	38,9	30,8	-	7,6	21,1	39,7	31,6
Oman	1994-95	0,8	68,9	17,8	11,1	1,4	-	21,6	51,4	24,5	2,5
Ouganda	1994	6,0	30,0	41,0	18,0	5,0	2,0	18,0	37,0	39,0	4,0
République de Corée	1995	-	16,1	26,8	30,8	26,3	-	15,8	45,8	20,0	18,4
Slovaquie ⁶	1994-95	5,3	9,3	23,2	33,7	28,4	4,3	9,2	28,0	35,4	23,1
Suisse ⁷	1993-94		24,6	31,2	29,4	14,8		12,8	31,0	34,9	21,3
Swaziland	1994-95	0,7	25,3	42,2	21,4	10,4	0,8	45,3	36,2	14,5	3,2
Venezuela ⁸	1993-94	0,5	19,2	50,6	24,6	5,1	0,1	13,1	47,8	32,4	6,6

NOTES

- zéro ou négligeable.

PD pas disponible.

¹ Ces données concernent à la fois les maîtres du primaire et les professeurs du secondaire.

² Les chiffres des colonnes 2 à 5 et 7 à 10 s'appliquent respectivement aux groupes d'âge suivants : les moins de 31 ans, les 31 à 40 ans, les 41 à 50 ans et les 51 ans et plus.

³ Les données des colonnes 2 et 7 se rapportent au groupe d'âge « 29 ans et moins »; celles des colonnes 4 et 9 aux « 30 à 49 ans ».

⁴ Les données de l'enseignement primaire englobent également le personnel enseignant des écoles préprimaires.

⁵ Les chiffres des colonnes 2 à 7 combinent les données relatives aux « 24 ans et moins » et aux « 25 à 29 ans ».

⁶ Ces données correspondent aux groupes d'âge suivants:

Colonnes 1 et 6: les « 25 ans et moins »

Colonnes 2 et 7: les « 26 à 30 ans »

Colonnes 3 et 8: les « 31 à 40 ans »

Colonnes 4 et 9: les « 41 à 50 ans »

Colonnes 5 et 10: les « 51 ans et plus »

⁷ Les données des colonnes 2 et 7 correspondent à deux groupes d'âge: les « moins de 20 ans » et les « 20 à 29 ans »; toutes les données ne recouvrent pas la totalité des cantons du pays; les données disponibles sur l'enseignement secondaire se rapportent seulement au premier cycle du secondaire.

⁸ Les données sur l'enseignement primaire sont applicables à l'enseignement de base du deuxième cycle et à l'enseignement professionnel.

DIXIÈME CONGRÈS MONDIAL D'ÉDUCATION COMPARÉE LE CAP, AFRIQUE DU SUD, 12-17 JUILLET 1998

« Éducation, équité, et transformation », tel est le thème de cette conférence internationale qui sera accueillie par l'Association sud-africaine d'éducation comparée et d'histoire de l'éducation au nom du Conseil mondial des associations d'éducation comparée.

INSCRIPTION ET LOGEMENT

Les frais suivants (en dollars des États-Unis) s'appliquent aux inscriptions reçues **avant le 30 mars 1998** (après quoi ils seront majorés de 50 dollars).

Membre d'une Association d'éducation comparée	\$220
Non-membre d'une Association d'éducation comparée	\$270
Étudiant	\$100
Accompagnateur	\$ 80

Veillez envoyer vos chèques payables en dollars des États-Unis à l'ordre de « SACHES » à :

**The WCCES 1998 Congress Coordinator
School of Education**

University of Cape Town
Private Bag
Rondebosch, 7701, Le Cap
AFRIQUE DU SUD

Téléphone : +27-21-6502768
Télécopieur/Fax : +27-21-6503489
Email : cs@education.uct.ac.za

Page d'accueil sur l'Internet :
<http://www.uct.ac.za/education/wcces/index.htm>

Prière d'indiquer le(s) nom(s), l'adresse, le courrier électronique, le téléphone, le télécopieur, les dates d'arrivée et de départ, et si vous préférez séjourner dans une résidence universitaire, chez l'habitant ou à l'hôtel.

COMMENT CONTACTER LES COMMISSIONS DE RECHERCHE

Le Conseil mondial des associations d'éducation comparée a établi les commissions suivantes pour faciliter recherche et publication pendant et entre les Congrès mondiaux :

• LES THÉORIES ET LEUR ÉVOLUTION

Juergen Schriewer
Institut fuer Allgemeine Paedagogik
Humboldt-Universitaet zu Berlin
Unter den Linden 6 (Sitz : GS 7)
10099 Berlin (Allemagne)
E-mail : Juergen.Schriewer@educat.hu-berlin.de
Télécopieur/Fax : (49-30) 2093-4006

• L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Janice Newson
Sociology, York University
2060 Vari Hall
4700 Keele Street
Toronto, Ontario M3J 1P3 (Canada)
E-mail : janewson@yorku.ca
Télécopieur/Fax : (1-905) 349-3232

• ALPHABÉTISATION ET LANGUE

Leslie Limage
97, boulevard Exelmans
75016 Paris (France)
E-mail : limage@micronet.fr
Fax : (33-1) 40-71-91-56

• ÉDUQUER TOUT LE MONDE

POUR LA PAIX ET POUR LA JUSTICE
Mark Ginsburg
Institute for International Studies in Education

School of Education, University of Pittsburgh
Pittsburgh, Pennsylvania 15260 (État-Unis)
E-mail : IISE@vms.cis.pitt.edu
Télécopieurs/Fax : (1-412) 648-5911

• ÉGALITÉ DES SEXES

Karen Biraimah
School of Education
University of Central Florida
Florida (États-Unis)
E-mail : biraimah@pegasus.cc.ucf.edu
Télécopieur/Fax : (1-407) 823-5135

• CULTURE, CONNAISSANCES AUTOCHTONES ET APPRENTISSAGE

Vandra Masemann
College of Education
Florida State University
Tallahassee, Florida 32306-4070 (États-Unis)
E-mail : Masemann@mail.coe.fsu.edu
Télécopieur/Fax : (1-904) 644-6401

• DÉPENDANCE ET ÉDUCATION

Toh Swee Hin
Faculty of Education
University of Alberta
Edmonton, Alberta T69 2G5 (Canada)
E-mail : s.h.toh@ualberta.ca

• FORMATION DES MAÎTRES

Sonia de Almeida Nogueira
Centre de Ciencias do Homem
Universidade Estadual do Norte Fluminense
Av. Alberto Torres, 2000-Horto
CEP 28015-620
Campos das Goytacazes-RJ (Brésil)
Télécopieur/Fax : (55-247) 230-160 ou (55-247) 263-776

• PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT

Thomas S. Popkewitz
Department of Curriculum and Instruction
University of Wisconsin-Madison
225 North Mills Street
Madison, Wisconsin 53706 (États-Unis)
E-mail : tspopkew@facstaff.wisc.edu
Télécopieur/Fax : (1-608) 263-9992

• POLITIQUES

Nelly Stromquist
School of Education
University of Southern California
Los Angeles, California 90089 (États-Unis)
E-mail : 73464.2405@compuserve.com
Télécopieur/Fax : (1-213) 746-8142

• L'ÉDUCATION TOUT AU LONG DE LA VIE

Klaus Harney
Fachbereich 1 - Abteilung Paedagogik
Universitaet Trier
Universitaetsring
Postfach 3825
54286 Trier (Allemagne)
E-mail : harney@uni-trier.de
Télécopieur/Fax : (49-651) 201-3941

Le *Bulletin du CMAEC* a pour rédacteur **Mark Ginsburg**, Institute for International Studies in Education, University of Pittsburgh, 5K01 Forbes Quadrangle, Pittsburgh, Pennsylvania 15260, États-Unis; Télécopieur/Fax : (412) 624-2609; E-mail : iise@vms.cis.pitt.edu.

SUÈDE :

Le projet *Perspectives culturelles*

Le *Cultural Horizons Project* (projet Perspectives culturelles) a été organisé pour promouvoir la communication et la compréhension interculturelles entre jeunes gens du monde entier en facilitant leur participation directe à l'échange trans-culturel. Grâce à la parution d'un périodique trimestrielle, dont le titre est *Cultural horizons : young writers and artists contributing to global understanding*, du matériel pour salle de classe est créé par de jeunes écrivains et artistes du monde entier. Pour plus d'information, s'adresser à : Seth Selleck, Cultural Horizons Foundation, Friaborg High School, P.O. Box 174, 272 24 Simrishamn, Suède.

Tél. : +46(0)414-17704 ;
Télécopieur/Fax : +46(0)414-17707 ;
Courrier électronique/E-Mail :
cultural_horizons@friaborgsskolan.simrishamn.se
URL : <http://www.odata.se/hotel/friab/dream.htm>
Source: INNODATA, n° 510 (disponible sur l'Internet à : <http://www.unicc.org/ibe>)

L'ÉDUCATION POUR LE XXI^e SIÈCLE DANS LA RÉGION ASIE ET PACIFIQUE

**Conférence internationale de l'UNESCO
à Melbourne, Australie,
du lundi 30 mars
au vendredi 3 avril 1998**

Cette conférence fait partie du suivi du Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle (1996), présidée par Jacques Delors, rapport intitulé *L'éducation : un trésor est caché dedans*. La conférence est organisée par la Commission nationale australienne pour l'UNESCO en association avec le Centre pour l'UNESCO de l'Université nationale d'Australie. Afin de traduire l'interdépendance mondiale et la mondialisation croissantes, les sessions de la conférence seront centrées sur les quatre piliers qui constituent le fondement de l'éducation selon le rapport Delors : apprendre à connaître ; apprendre à faire ; apprendre à vivre ensemble ; apprendre à être. Chaque session sera ouverte par un orateur de renom auquel répondront brièvement des représentants d'États membres choisis, puis des groupes de travail parallèles s'organiseront. Ces derniers seront conçus pour traiter de deux ou trois questions et pour produire deux ou trois recommandations, visant les politiques de l'éducation, qui figureront dans la Déclaration de la conférence. Toute demande de renseignement concernant la Conférence de Melbourne doit être adressée à :

UNESCO Conference Registration Office
C/- Waldron Smith Management
93 Victoria Avenue
Albert Park Victoria 3206
Australie

Tél. : +61 3 9690 6744
Télécopieur/Fax : +61 3 9690 7155
E-mail : wsm@latrobe.edu.au
Pour toute mise à jour des formalités concernant la conférence, consulter la page d'accueil sur l'Internet :
<http://www.sofweb.vic.edu.au/news/unescconf>